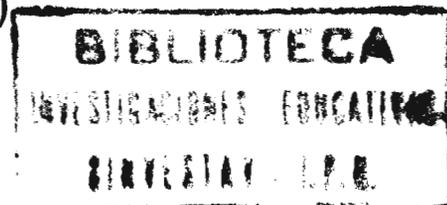




CENTRO DE INVESTIGACIÓN Y DE ESTUDIOS AVANZADOS  
DEL INSTITUTO POLITÉCNICO NACIONAL

DEPARTAMENTO DE INVESTIGACIONES EDUCATIVAS

**IDENTIDAD NORMALISTA: ANTES Y DESPUÉS DE LA  
IMPLANTACIÓN DE LA LICENCIATURA EN EDUCACIÓN  
PRIMARIA EN LA ESCUELA NACIONAL DE MAESTROS  
(1960-1997)**



Tesis que para obtener el grado de Maestra en Ciencias con  
Especialidad en Investigaciones Educativas

Presenta

***María Dolores Ávalos Lozano***  
Licenciada en Sociología

Directora de tesis

***Rosa Nidia Buenfil Burgos***  
*Doctora en Ciencias*

Febrero/2002

## AGRADECIMIENTOS

### INTRODUCCIÓN

- 1.1 Campo problemático del que se deriva mi tesis
- 1.2 Imágenes del docente en las reformas educativas
- 1.3 Preguntas de investigación
- 1.4 Objetivo de la investigación
- 1.5 Argumentos y estructuración de la tesis

### CAPÍTULO 1. ARTICULACIÓN TEÓRICO-METODOLÓGICA

- 1.1 Revisión de la literatura sobre el tema y cómo se ubica esta investigación en el campo
    - 1.1.1 *Constitución de identidades en diversos espacios educativos*
    - 1.1.2 *Identidad de maestros de primaria: temáticas y perspectivas disciplinarias*
  - 1.2 Planteamiento metodológico
    - 1.2.1 *Andamiaje conceptual*
    - 1.2.2 *Selección de los informantes*
    - 1.2.3 *Articulación conceptual y referentes empíricos*
  - 1.3 Entramado conceptual
    - 1.3.1 *Discurso*
    - 1.3.2 *Dislocación y subjetividad*
    - 1.3.3 *Antagonismo*
    - 1.3.4 *Sobredeterminación y contingencia*
    - 1.3.5 *Espacio mítico y horizonte imaginario*
    - 1.3.6 *Identificación*
      - 1.3.6.1 *Identificación imaginaria e identificación simbólica*
  - 1.4 Estrategia analítica
- Cierre de capítulo

### CAPÍTULO 2. CONDICIONES QUE POSIBILITAN EL ESTABLECIMIENTO DE LA LICENCIATURA EN LA EDUCACIÓN NORMAL

- 2.1 El Estado y la educación normal
- 2.2 La Escuela Nacional de Maestros. Antecedentes
- 2.3 Congresos de educación normal y la profesionalización del magisterio
- 2.4 La formación de docentes de 1960 a 1984
  - 2.4.1 *Plan 1945*
  - 2.4.2 *Plan 1960*
  - 2.4.3 *Plan 1969*
  - 2.4.4 *Plan 1972 y 1972 Reestructurado*
  - 2.4.5 *Plan 1975*
  - 2.4.6 *Plan 1975 Reestructurado*
  - 2.4.7 *Desvalorización de la imagen social del docente*
- 2.5 La Licenciatura en Educación Primaria de 1984 a 1997
  - 2.5.1 *Antecedentes de la profesionalización de la carrera de maestro de primaria*
    - 2.5.1.1 *La Licenciatura en Educación Primaria para Maestros en Servicio (1975)*
    - 2.5.1.2 *La Universidad Pedagógica Nacional (1978)*
  - 2.5.2 *Plan 1984*
    - 2.5.2.1 *Bachillerato Pedagógico*
    - 2.5.2.2 *Aspectos curriculares del Plan 84*

- 2.5.2.3 *Instrumentación del Plan 84*
- 2.5.2.4 *Expectativas creadas por el Plan 84*
- 2.5.2.5 *Disminución de la matrícula*

2.6 Nuevos instrumentos legales: Modificación del Artículo 3º, Ley General de Educación (1993) y Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB)

Cierre de capítulo

### **CAPÍTULO 3. CONSTITUCIÓN DE IDENTIDADES DOCENTES EN EL MARCO DE LA INSTAURACIÓN DE LA LICENCIATURA EN 1984: DISLOCACIÓN Y ANTAGONISMO**

- 3.1 Constitución de las identidades normalistas. El momento de la dislocación o de cómo se presenta un campo simbólico dislocado
  - 3.1.1 *Desestructuración y reestructuración de dos ordenamientos simbólicos: antes y después de 84*
  - 3.1.2 *Posiciones diferenciales de los docentes y construcción de un campo de representación simbólico desarticulado*
  - 3.1.3 *Efectos dislocatorios y significación retroactiva de la falta*
  - 3.1.4 *De la forma en que es "llenada" la falta: espacios míticos*
- 3.2 De la dislocación al antagonismo y la constitución de identidades
  - 3.2.1 *Relación antagónica entre "normalistas de antes" y "nuevos normalistas"*
  - 3.2.2 *Relación antagónica entre egresados de la Normal y maestros de las escuelas primarias*
  - 3.2.3 *Relación antagónica entre normalistas y universitarios*
- 3.3 La contingencia y su vinculación al antagonismo

Cierre de capítulo

### **CAPÍTULO 4. EMERGENCIA DE ESPACIOS MÍTICOS Y REARTICULACIÓN DEL CAMPO SIMBÓLICO NORMALISTA**

- 4.1 Espacios míticos en la ENM
- 4.2 La representación metafórica de las construcciones míticas
- 4.3 Ausencia y presencia de espacios míticos en la constitución de las identidades de los docentes
  - 4.3.1 *Valores normalistas y elementos de la función docente*
  - 4.3.2 *Actividades escolares*
  - 4.3.3 *Prácticas socioculturales*
- 4.4 La construcción de las identidades de los normalistas en un espacio dislocado

Cierre de capítulo

### **CAPÍTULO 5. CONSTITUCIÓN DE HORIZONTES IMAGINARIOS COMO SUPERFICIES DE INSCRIPCIÓN DE LAS FORMAS DE IDENTIFICACIÓN DE LOS DOCENTES DE ANTES Y DESPUÉS DE 84**

- 5.1 Del mito al horizonte imaginario
- 5.2 Construcciones imaginarias y superficies de inscripción de las formas de identificación de los docentes de antes y después de 84
  - 5.2.1 *Disolución, permanencia y emergencia de imaginarios como superficies de inscripción de las identificaciones de los docentes*
    - 5.2.1.1 *Imaginarios que se diluyen*
    - 5.2.1.2 *Imaginarios que se reconstituyen y desplazan*
    - 5.2.1.3 *Imaginarios que emergen con la licenciatura*

5.3 Interpelación y horizontes imaginarios en las identificaciones de los docentes  
Cierre de capítulo

## **CONCLUSIONES**

- 1.1 Del proyecto al producto
- 2.1 Ni teoricismo ni empiricismo, una lectura en perspectiva del referente
- 3.1 Entretejido de los hilos argumentativos de la tesis

## **BIBLIOGRAFÍA**

## **ANEXOS**

## Agradecimientos

La realización de este trabajo representa la terminación de una etapa de formación en el programa de maestría del Departamento de Investigaciones Educativas que inició en 1998. Esto fue posible gracias al invaluable apoyo de instituciones y a la generosidad de distintas personas que de diversas formas contribuyeron para que éste llegara a su concreción final.

Agradezco infinitamente a mi directora de tesis, Rosa Nidia Buenfil Burgos, todos los momentos de dedicación, paciencia y profesionalismo asumidos a lo largo de las diferentes etapas de elaboración de esta tesis. Aprecio mucho su exigencia y rigurosidad pero también sus palabras de afecto y aliento.

A Eduardo Remedi le agradezco sus valiosos comentarios y recomendaciones que fueron, desde el inicio de este proyecto, invaluable y en todo este proceso de enorme estímulo para su conclusión. Un agradecimiento particular a Alberto Arnaut por su incondicional disposición y vivo interés para leer este trabajo y por sus puntuales observaciones que fueron de enorme valía para dar forma final al presente documento. A Adolfo Martínez Palomo y a Bibiana Chávez Munguía les doy las gracias por su voto de confianza para emprender esta etapa formativa que ahora culmina.

Un especial reconocimiento a Adalberto Zapata Hernández, entrañable compañero de muchos años, a quien le agradezco su apoyo incondicional y gran apertura intelectual. De Francisco Espejo aprecio mucho sus comentarios críticos y su disposición para discutir conmigo los temas abordados en este trabajo así como su apoyo bibliográfico. De la misma manera, le expreso mi agradecimiento a Rodolfo Méndez Balderas quien me proporcionó valiosa información para localizar a los docentes que entrevisté.

A los docentes que gentilmente me brindaron su valiosa información al permitir asomarme a su etapa de formación en la Escuela Nacional de Maestros, muchas gracias.

Un lugar importante ocupa el personal del DIE de quien recibí no sólo su apoyo constante sino también su afecto ellos son: Rosa María Martínez Frías,

secretaria de la Coordinación Académica, Teresa Hernández González, Lilia Alvarado Sánchez, Rodolfo Sánchez Nahuacatl y Cornelio Tapia Reyes del servicio de Biblioteca; Bulmaro Flores Maldonado, del servicio de fotocopias y aparatos eléctricos y a Marcia Barrientos González. A todos expreso mi más sincero agradecimiento.

Los estudios de maestría que dieron origen a este trabajo fueron posibles gracias a la beca-comisión y extensión de beca-comisión que me concedió la Secretaría de Educación Pública con lo cual pude dedicarme de tiempo completo a la maestría y a la realización de este trabajo. Asimismo, agradezco la beca otorgada por el CONACYT durante el periodo escolar 1998-2000 que me dio la posibilidad de llevar a buen término este proceso que toma concreción en este trabajo. Asimismo, agradezco al CINVESTAV la beca terminal que me permitió concluir esta tesis.

Dedico esta tesis a mis padres, María y Wistano quienes siempre me han impulsado en mi formación profesional; a mis hijos, Elisa y Rafael por compartir conmigo mis desvelos y preocupaciones y; a Rafael, mi esposo, quien se solidarizó conmigo todo este tiempo y me impulsó a concluir este proyecto.

## INTRODUCCIÓN

### 1.1 Campo problemático del que se deriva mi tesis

Con la implantación de la licenciatura en la educación normal primaria en marzo de 1984 se propuso formar un nuevo tipo de educador con un mayor acervo cultural que le permitiera comprender al hombre, a la naturaleza y a la sociedad; con mayores aptitudes para la práctica de la docencia y de la investigación, con un amplio dominio de la didáctica y psicología educativa; en síntesis, lo que se pretendía formar era "profesionales para el ejercicio de la docencia". Con esta reforma, se llevó a cabo uno de los cambios más importantes en la formación de maestros de educación básica siendo, sin lugar a dudas, un parteaguas en la educación normal.

Esta modificación en el modelo de formación de los maestros de educación primaria plantea de entrada la pregunta acerca del tipo de maestro que se formó antes y el que se formó después de la reforma de 1984 y, también, si ello dio lugar a distintas formas de identidad en el magisterio de educación básica.

Las diversas reformas a la educación normal pueden ser estudiadas bajo distintos ángulos; por el contenido o estructuración del curriculum; por su impacto en el ejercicio profesional docente; el contenido ideológico del discurso oficial; o, a partir de la visión que la sociedad (clero, intelectuales, padres de familia, empresarios, etc.) se ha formado de la profesión magisterial; o también por el tipo de docente que se ha intentado formar a través de los distintos planes y programas de estudio de la educación normal. En fin, las posibilidades que se abren para estudiar la formación de maestros de educación primaria son muy amplias y diversas, sin embargo, este trabajo tiene como finalidad analizar si hubo cambios y qué tan fuertes fueron en la constitución de identidades de maestros que se formaron en la Escuela Nacional de Maestros (ENM) en el periodo 1960-1997 al introducirse por primera vez el plan de estudios de licenciatura en 1984.

Esta investigación nos ha dado elementos para considerar que la etapa de formación escolarizada de los maestros se presenta como una de las fuentes más importantes de la constitución de las identidades docentes, esto no

implica que desconozcamos que la práctica profesional, la participación sindical, la lucha política (por mejoras salariales, paros, marchas, etc.), las convivencias sociales (festejos por el día del maestro, reuniones de fin de año, etc.) o, la participación en eventos culturales (reuniones de generación) sean también espacios que inciden en la constitución de las identidades de este grupo social.

Si bien es cierto que las identidades docentes se constituyen en el contexto de una heterogeneidad de prácticas realizadas en distintos ámbitos sociales como las señaladas anteriormente, veremos en el desarrollo de este trabajo que la etapa de formación escolar ocupa un lugar central en la constitución de éstas, lo que involucra diversos procesos de apropiación de modelos de identificación con los cuales los futuros docentes son interpelados para convertirse en sujetos de un discurso.

Conferirle al plan de estudios una prioridad central nos conduciría a desconocer que el proceso mismo de formación en la institución escolar involucra prácticas socioculturales, rituales, valores históricamente sedimentados que cobran gran significación en la constitución de las identidades de los docentes. Asumir esta posición implica introducirnos en un terreno de análisis complejo y diverso caracterizado por una heterogeneidad de prácticas y sedimentaciones discursivas que se despliegan dentro del ámbito escolar.

El cambio de un modelo de formación a otro desencadena una diversidad de procesos en los que los docentes conforman distintos planos de su identidad, ello involucra construcciones simbólicas e imaginarias sedimentadas en periodos previos pero también las que se proponen en los nuevos modelos de formación, esto nos lleva a plantear que las identidades de los docentes se construyen y reconstruyen permanentemente: el apostolado, la vocación, el compromiso, la profesión normalista, la práctica docente, etc., son imaginarios que se han reconstituido y desplazado de épocas anteriores pero a éstos se han incorporado nuevos: el maestro-investigador, la profesionalización, un nuevo sujeto más maduro, etc.

Es así como en el terreno de la formación de docentes se constituyen tres fuentes sobre las cuales se constituyen las identidades:

1. El discurso oficial como configuración discursiva que propone modelos de identificación que se instituyen y sedimentan confiriendo sentido a las prácticas que realizan los futuros docentes.
2. La articulación de prácticas, rituales, valores del normalismo, actividades escolares historizadas y sedimentadas en el campo discursivo de la ENM.
3. La producción de imaginarios que al ser integrados a un espacio discursivo generan nuevos modelos de identificación a través de los cuales son interpelados los estudiantes en su etapa de formación.

Las tesis anteriores se sostienen en el análisis de los testimonios de los docentes que entrevistamos y en la articulación conceptual que expondré más adelante.

Una mirada a la historia de la formación de docentes de educación primaria arroja información importante acerca del carácter histórico-político del discurso oficial a través del cual el maestro ha sido interpelado mediante distintos modelos de identificación que son resignificados por los docentes entrevistados en los cuales, aunque se advierten ciertos matices, conservan una fuerte presencia en el campo discursivo normalista. Algunos de éstos son los siguientes:

## 1.2 Imágenes del docente en las reformas educativas

En el periodo en que José Vasconcelos estuvo al frente de la Secretaría de Educación Pública, la escuela tuvo como tarea unificar al país incorporando a los sectores de la población aislados creando las diversas instituciones que caracterizaron en adelante lo que sería la escuela rural mexicana; las Casas del Pueblo y las Misiones Culturales fueron centros educativos con los que el gobierno inició su programa educativo en el medio escolar rural. La carencia de maestros para el campo se solucionó tomando como ejemplo a los misioneros de la Nueva España. Las Misiones Culturales estaban integradas por grupos de maestros que peregrinaron por varias regiones del país impartiendo cursos breves para preparar maestros y ayudando a la comunidad a elevar sus condiciones de vida y mejorar sus técnicas de producción. El maestro como misionero comenzó a ser parte del discurso

utilizado por las autoridades, por ejemplo, en la inauguración de la Escuela Normal para Profesores en febrero de 1887, Joaquín Baranda Ministro de Instrucción Pública y Bellas Artes definió el concepto de maestro como: "El misionero que derrama en terreno fértil y virgen las semillas del árbol de la ciencia a cuya única sombra pueden llegar las naciones a ser verdaderamente libres, grandes y felices." (Baranda, 1900, pp. 30-33, en Meneses, 1983a, p. 340)

Durante el gobierno de Lázaro Cárdenas se le confirió al maestro la misión de colaborar en el programa de la Revolución, el mismo presidente de la República describía el modelo de identificación con que se interpelaba al magisterio: "El maestro, decía, es el guía del campesino y el niño y debe interesarse por el mejoramiento de los pueblos, ha de auxiliar al campesino en su lucha por la tierra y al obrero en la obtención de los salarios..." (El universal, Agosto, 1935 L. Cárdenas, Ideario político, p. 212, en Buenfil, 1990a, p. 34)

En otro discurso pronunciado por el presidente Cárdenas, éste definía el perfil del maestro de la educación socialista: "El maestro revolucionario debe ser líder social, consejero, orientador. No sólo debe enseñar a leer y a escribir, sino mostrar también al proletariado la manera de convivir mejor, de crear una existencia más humana y más justa." (Discurso pronunciado en Tlaltizapán, Mor., mayo 21 de 1934, en Meneses, 1986b, p. 153).

La SEP los exhortaba a convertirse en "agitadores revolucionarios" y "difundir las ideas socialistas en las zonas rurales con el fomento de la organización y preparación del proletariado rural para la lucha social" (Memoria, 1937-1938, I, p. 156, en Meneses, 1998c, p. 89). El maestro se convirtió así en líder de la comunidad donde trabajaba, su labor no era sólo educativa comprendía actividades como hacer gestiones para obtener tierras, llevar mejoras a la comunidad como cavar pozos, introducir prácticas de higiene elementales, construir caminos, mejorar las técnicas agrícolas, enseñar artesanías, mejorar la habitación, etc. (Raby, 1974, p. 100).

El maestro debía dirigir, alentar el desarrollo de la comunidad y, sobre todo, ejercer el papel de líder. En la etapa de la educación socialista se constituyeron dos imágenes del maestro:

“Si seguimos la distinción gramsciana de los intelectuales, las dos imágenes más representativas de los maestros durante la administración cardenista fueron aquellas mediante las cuales los profesores eran identificados como intelectuales orgánicos (ie. La socialista) o como intelectuales tradicionales (ie. El apóstol de la tradición cristiana).” (Buenfil, 1990a, p.52)

En el periodo de gobierno de Ávila Camacho se emprendió una política de “rectificación” de la educación socialista y con ello cambió el discurso oficial que proponía un nuevo modelo de identidad distinto del construido por el gobierno anterior. En el marco de una campaña de ataques retóricos a los profesores y de una campaña anticomunista, se desató una ola represiva en contra de los maestros con lo cual “el discurso educativo en sus diversas modalidades, tendió al desmantelamiento de la propuesta cardenista.” (Buenfil 1990a, p. 56). La identidad que se propuso entonces fue la del sacerdote:

“El maestro es un sacerdote; la verdadera escuela siempre tuvo las características de una misión. Las manos que tomen la sacralidad de una conciencia de niño deben estar limpias y ser movidas por un espíritu superior, alcanzable sólo mediante el amor.” (Kneller, 1951, 149 Ktr, en Buenfil, 1990a, p. 60).

El papel del maestro se circunscribió al salón de clases “y cualquier otra actividad era considerada impropia, agitativa y subordinada a doctrinas extrañas.” (Buenfil, 1990a, p. 56). Para la década de los sesenta la identidad propuesta en el discurso oficial se transformó, ahora el maestro que se pretendía formar debía tener “una ideología clara y firmemente asentada en los postulados de la Revolución y la Constitución Mexicana”; “una formación profesional que responda a las demandas de la cultura de la población del país” y “una conciencia social orientada, que se describe como conciencia de trabajador” (Curiel, en Solana Coord., 1982, p. 454).

Con el plan de estudios de 1964 se intentaba formar “un maestro que observe con interés el ambiente escolar, que trate con simpatía al niño...que experimente satisfacción al extender su ayuda a los demás.” (En Sandoval, 1994, p. 29).

En el texto del plan de estudios de 1972 se interpelaba al futuro docente para que, a través de la educación, fuera "capaz de desarrollar el potencial creador del mexicano...[y que los maestros] tomen conciencia de su responsabilidad social." (En Sandoval, 1994, p. 29).

El plan de estudios 1975 proponía más de treinta aspectos con los se pretendía formar un modelo de docente particular, entre otros, destacan aquellos que interpelaban al docente para practicar y fomentar "el amor a la patria, la creencia en la solidaridad internacional, en la independencia y en la justicia; para contribuir "a mejorar la convivencia humana, valoren la dignidad de la persona y la integridad de la familia y mantengan su viva convicción por el interés general de la sociedad"; para "enriquecer la cultura con impulso creador y con la incorporación de ideas y valores universales" y; para promover "las condiciones sociales que lleven a la distribución de los bienes materiales y culturales dentro de un régimen de libertad." (CONALTE, 1984, pp. 311-314).

Con el plan de la licenciatura de 1984, el tipo de maestro a formar se modificó. Ahora se pretendía "formar profesionales para ejercer la docencia"; "preparar a los estudiantes en la investigación y la experimentación educativas"; propiciar "la formación de una profunda convicción nacionalista"; "posibilitar en el estudiante el desarrollo de actitudes reflexivas, críticas y creadoras" y; "ofrecer una sólida formación profesional", principalmente (SEP, 1984b, pp. 26-27).

En esta sumaria visión de las imágenes de los maestros en la historia de la educación, podemos ver cambios importantes en los modelos de identificación postulados desde el discurso oficial en donde se advierte, por un lado, que se perdió la antigua mística que en otra época distinguió al magisterio nacional y, por otro, la emergencia de un nuevo modelo de maestro que trajo consigo el plan de estudios de la licenciatura: un nuevo educador que se erige ahora como el profesional de la educación. Lo anterior invita a la reflexión y abre preguntas sobre los cambios pero, también, sobre lo que ha permanecido y aquello que fue en un momento excluido del sistema identitario ideal oficial y en qué época posterior se recuperó.

### 1.3 Preguntas de investigación

Es en el contexto anteriormente descrito donde se inscriben las preguntas que orientan nuestra investigación, es decir:

- ¿es posible caracterizar dos tipos de identidad en el normalismo? en el marco de esta constelación discursiva de modelos de identificación,
- si esto fuera así, ¿qué elementos definen a cada uno de ellos?
- Y sobre todo ¿cómo fue internalizada la identidad por los docentes que vivieron distintos planes de estudio?

Es en este sentido, que nos proponemos explicar los procesos de constitución de las identidades de dos grupos de docentes que se formaron antes y después de 84 en la Escuela Nacional de Maestros en el periodo de 1960 a 1997.

### 1.4 Objetivo de la investigación

El propósito principal de esta investigación es, a partir de la perspectiva de Análisis Político de Discurso (Laclau y Mouffe, 1987, Laclau, 1990) y en especial apoyada en su vertiente en educación (Buenfil, 1990a, 1990b, 1994),<sup>[1]</sup> dar cuenta de los procesos identificatorios de dos grupos de docentes que se formaron en la Escuela Nacional de Maestros en los siguientes periodos:

- De 1960 a 1984. Delimitamos este periodo tomando como criterio que el requisito de ingreso a las escuelas normales de primaria era la secundaria. A pesar de que en este lapso se registraron siete reformas a los planes y programas de estudio: Plan 1945, Plan 1960, Plan 1969, Plan 1972, Plan 1972 Reestructurado, Plan 1975 y Plan 1975 Reestructurado ninguna de éstas le otorgó el nivel de licenciatura a la educación normal. A los maestros entrevistados que se formaron durante esta etapa les hemos denominado "grupo de docentes de antes de 84", esta dimensión temporal será un referente analítico central para explicar la constitución de las identidades de este grupo de docentes.
- De 1984 a 1997. Este segundo momento fue definido con base en la vigencia que tuvo del plan de estudios de licenciatura que fue de 1984 a 1997. En este caso, a los maestros entrevistados que se formaron en este periodo les hemos llamado "grupo de docentes de después de 84", esta

distinción contiene una dimensión de temporalidad que tendrá un papel central en el análisis de las identidades de este grupo de normalistas.

Esta periodización fue establecida tomando como corte la reforma de 1984 en que fue instituida la licenciatura.

Con base en las reflexiones realizadas en torno a mi objeto de estudio, planteo como hipótesis principal que con el establecimiento de la licenciatura en 1984 se produjo una desarticulación de los modelos de identificación vigentes hasta entonces conformándose otros elementos (acciones, símbolos, imágenes, ilusiones, etc.) que fueron configurando, entre los docentes, nuevas significaciones que incidieron en la constitución de un sujeto diferente al anterior; un sujeto que no forzosamente desapareció del todo ni se desarticuló plenamente del modelo de identificación previo.

### 1.5 Argumentos y estructuración de la tesis

En el desarrollo de este trabajo sostendré que las identidades de los docentes de antes y después de 84 fueron desarticuladas a partir de la implantación de la licenciatura, desencadenando procesos identificatorios en el marco de los cuales los docentes de ambos grupos construyeron sus identidades, en dicho proceso, emergieron mitos e imaginarios tanto del orden simbólico previo (prácticas, rituales, valores del normalismo, etc.), instituidos y sedimentados que dieron sentido a la multiplicidad de prácticas generadas en la ENM; como del que instauró la licenciatura que también propuso nuevos modelos de identificación con los cuales fueron interpelados los docentes para constituir sus identidades.

Con esta tesis pretendo abrir un espacio de reflexión en torno a la constitución de las identidades de los docentes de antes y después de 84 que se formaron en la Escuela Nacional de Maestros en el periodo 1960-1997, tesis que se sostiene en el marco de la propuesta conceptual de Análisis Político de Discurso (Cfr. 1.3). En este sentido, los capítulos que integran esta investigación tienen el propósito de explicitar mi propia lectura de los procesos identificatorios de los docentes a partir de la perspectiva analítica y conceptual antes mencionada.

El trabajo está organizado en cinco capítulos; en el primero abordo cuatro asuntos fundamentalmente: hago una breve revisión de la literatura producida en torno a la noción identidad que incluye tanto diversos enfoques teóricos como estudios que abordan la identidad de los sujetos en distintos espacios educativos, distinguiendo en particular los que abordan la identidad de los maestros de primaria para ubicar, en este contexto mi aportación al estudio de las identidades de los maestros de primaria, posteriormente hago explícita la metodología utilizada en esta investigación y, también doy cuenta de la articulación conceptual que emplearé en el análisis del referente empírico, asimismo explico la estrategia teórico-metodológica empleada en el análisis de mi objeto de estudio.

En el capítulo 2 describo las condiciones de implantación de la licenciatura en la normal, es decir, el proceso de profesionalización de la carrera de maestro de primaria que culminó con la instauración de la licenciatura en 1984 con lo que la educación normal adquirió el nivel superior. Al mismo tiempo, hago hincapié en los actores e instancias que intervinieron en la orientación y definición de las ocho reformas a los planes de estudio ocurridas en el periodo de 1960 a 1984 por ser éstos con los cuales se formaron los docentes de antes y después de 84. La descripción de dichas reformas cobran sentido a partir de las referencias que los docentes hacen del contenido de los planes de estudio con que fueron formados en la ENM.

Con base en la articulación conceptual y el referente empírico en que sostiene esta investigación, en el capítulo 3, hago una primera lectura de los testimonios de mis informantes con ciertos énfasis. Muestro cómo la implantación de la licenciatura de 1984 desarticuló el orden simbólico previo desencadenando los procesos identificatorios de los docentes. Esto involucró, entre otros procesos, el establecimiento de posiciones diferenciales de los docentes de antes y después de 84, así como la significación de una falta que fue simbolizada por los informantes mediante la evocación de las prácticas socioculturales, los rituales, valores del normalismo, actividades escolares, etc., a través de los cuales rearticulaban un nuevo orden simbólico. Asimismo explico que con la institución la licenciatura emergieron varios antagonismos a través de los cuales los docentes han construido distintos planos de su identidad.

En capítulo 4 realizo una segunda lectura de los testimonios sistematizando otros aspectos, en particular explico cómo con la dislocación del orden simbólico previo, emergieron diversos espacios míticos con los cuales nuestros informantes intentaron llenar la falta, resaltando así la función que el mito cumple en un espacio dislocado y las implicaciones que esto despliega, por un lado, para criticar la falta de estructuración del modelo de formación de la licenciatura y, por otro, como espacios de representación con los cuales los docentes que entrevistamos intentaron rearticular el orden simbólico dislocado. En este contexto analizo los espacios míticos que fueron significados por los informantes en los planos: institucional, de formación, sociocultural, emblemático-ritual, ontológico-valoral, laboral y político.

En el capítulo 5 analizo cómo las identidades de los docentes de antes y después de 84 se articularon en torno a ciertos imaginarios dibujándose tres niveles de significación: en el primero, se encuentran los que, al perder cierta vigencia social, han comenzado a diluirse; el segundo, comprende los que se reconstituyen y desplazan formando un núcleo importante en la formación de las identidades de los docentes. Aunque se advierten diferencias y coincidencias en las significaciones de ambos grupos de docentes, estos imaginarios prevalecen como modelos de identificación a los cuales se adscriben los docentes; por último, se encuentran los que emergieron con la licenciatura comenzando a configurarse como un substrato de significantes con los cuales los docentes modifican sus identidades.

En las consideraciones finales, intento rearticular los ejes conceptuales y nudos problemáticos descritos en los capítulos previos con los que llegué a una aproximación a las preguntas de investigación planteadas inicialmente, permitiéndome también sistematizar las tesis con las que pretendo contribuir al estudio de las identidades de los maestros de educación primaria.

---

[1] Esta investigación se inscribe en la línea de Análisis Político del Discurso (APD) que se nutre de diversas disciplinas del conocimiento social como la filosofía, la teoría política postmarxista (E. Laclau, Ch. Mouffe), la pragmática del lenguaje (Wittgenstein), el psicoanálisis en su vertiente lacaniana (Lacan, Žižek), en su uso conceptual (no clínico) de ciertas categorías y lógicas y la lingüística postestructuralista (Derrida, Barthes).

## CAPÍTULO 1

### ARTICULACIÓN TEÓRICO-METODOLÓGICA

Este capítulo está estructurado en cuatro temáticas con las que se pretende dar cuenta de la articulación teórica y metodológica en que sustenta nuestra investigación. En el primer apartado hacemos una revisión de los trabajos que se han realizado sobre el tema de identidad, conformamos dos grupos de textos que, con diversas perspectivas teórico metodológicas, elaboran diversas propuestas; el primero contiene estudios realizados en distintos niveles educativos: educación superior, secundaria, culturas populares, entre otros; en el segundo, se agruparon los trabajos que abordan la identidad de maestros de primaria bajo distintas perspectivas disciplinarias (histórico, trayectorias, psicoanálisis, etc.)

En el segundo apartado se explica el desarrollo metodológico que se siguió en esta investigación principalmente en tres niveles: la articulación conceptual; los criterios de selección del grupo de informantes y; la lógica mediante la cual se fue construyendo el objeto de estudio.

Después se presenta el entramado conceptual que incluye el conjunto de herramientas teóricas en el que se sostiene el análisis de la información empírica. Las categorías que se presentan son discurso, dislocación y subjetividad, antagonismo, sobredeterminación y contingencia, espacio mítico y horizonte imaginario, identificación simbólica e identificación imaginaria.

Finalmente se da cuenta de la estrategia analítica a través de la cual se sistematizó la información empírica, lo que significó la elaboración de diversos cuadros y concentrados (Planos de identificación, puntos nodales, etc.) que permitieron un mejor análisis y manejo de la información.

#### 1.1 Revisión de la literatura sobre el tema y cómo se ubica esta investigación en el campo

La identidad, el sujeto, el actor, el agente son nociones sumamente controvertidas que han sido elaboradas desde diversos enfoques teóricos, disciplinarios y contextuales.[1] Algunos de ellos nos ofrecen información valiosa sobre el tema, otros nos brindan elementos analíticos sugerentes y, otros más, nos permiten ver con mayor precisión la propia delimitación y contornos del objeto de nuestra investigación.

Entre las diversas perspectivas teóricas que han abordado la noción de identidad se despliega un amplio campo de teorización del cual sólo mencionaremos algunas propuestas planteadas desde la antropología, la sociología y la psicología. Aunque

no es nuestro propósito hacer una exposición detallada de éstas, nos interesa señalar a grandes rasgos su contenido.

Dentro del campo disciplinario de la antropología se encuentran distintas articulaciones conceptuales una de ellas es la representada por el llamado enfoque antropológico-estructuralista, que señala que la estructura social es una realidad social inteligible si se aplican ciertos instrumentos de conocimiento al análisis de las relaciones sociales. Mediante el análisis estructural es posible investigar las diferencias de cada cultura a través de un análisis diacrónico y sincrónico, afirma que una identidad se conforma en el plano de los instrumentos mentales con los que el hombre se interrelaciona en su vida social. Se asume que los fenómenos sociales son parte de entidades totales, concretas y cohesionadas y que es la estructura la que subyace en la realidad empírica (Levi Strauss, en Del Pino, 1990).

En el campo de la denominada antropología social se asume que la "realidad social fenoménica" es un proceso en el cual se llevan a cabo una infinidad de acciones e interacciones de los individuos de manera individual y colectiva, refiere la estructura social como un sistema de posiciones o status y la organización social como un sistema de papeles sociales o roles (Radcliffe-Brown en Del Pino, 1990).

Para la antropología interpretativa, la cultura designa pautas de significado como formas simbólicas que involucran acciones y objetos significantes mediante los cuales es posible la comunicación y reproducción cultural. En esta perspectiva se considera que la acción humana es una acción simbólica que posee sentido y valor y que el proceso de constitución del yo, remite a distintas formas de articulación de la cotidianidad y "genericidad" estableciéndose relaciones a través de las cuales se construye el sentido y el orden social como referentes indispensables para la formación de la individualidad (Clifford Geertz en Valenzuela, 1993).

En el campo de la sociología se han constituido diversas corrientes que han formulado, dentro de propuestas teóricas más amplias, la noción de sujeto o subjetividad, de éstas presentamos sólo algunas. En el terreno de la sociología estructural-funcionalista destaca la que asume que el sujeto se constituye dentro de la acción social a partir de la interiorización de valores, normas y reglas creadas intersubjetivamente. Es mediante la socialización e internalización de dichas reglas y normas como el orden social moldea la personalidad del sujeto (T. Parsons en Moya, 1970; Dubet, 1987). Desde otro enfoque de la sociología, el concepto de *habitus* ha sido el marco para plantear que "los agentes sociales se determinan activamente" mediante procesos de percepción y apropiación social que son instituidos históricamente, dicha "autoconstrucción" está determinada, en gran medida, por las condiciones económicas y sociales (Bourdieu y Wacquant, 1995).

Dentro de la llamada sociología fenomenológica el concepto de interaccionismo simbólico es central para comprender la construcción de la intersubjetividad. Este enfoque rechaza la realidad como algo dado y postula que son los actores quienes construyen de manera cotidiana la realidad y la capacidad del sujeto de interaccionar y transformar su entorno. Aunque esta corriente teórica tiene un parentesco fuerte con la antropología, ha definido un campo de estudio particular centrado en la interacción social en el mundo de la vida cotidiana que incluye la intersubjetividad (A. Shütz, en Olvera, 1990).

En el marco de la sociología comprensiva se ha planteado que la acción social es constituyente de las relaciones individuales las cuales están permeadas por el sentido y la subjetividad; por "sentido" se entiende "el sentido mentado y subjetivo de los sujetos de acción" y lo comprensible está dado por "la acción humana, ya como 'medio', ya como 'fin' imaginado por el actor o actores y que orienta su acción." Es así como la intersubjetividad se presenta como el fundamento de la interacción social, dentro de este contexto, la identidad remite a un proceso complejo y contradictorio en la medida en que el actor se construye en varios niveles de la práctica social donde cada uno de éstos posee su propia lógica y remite a diversos tipos de relaciones sociales (Weber, 1974).

Bajo otro enfoque sociológico, la identidad es definida como una "modalidad del discurso social común" que se estructura en los niveles de Estado/clase/estatuto. Se asume que las identidades "comunes" se expresan a través de palabras y costumbres (pueblo, tribu, casta, clase y otros vocablos más) que son "identificadores" mediante los cuales se designa a una población, distinguiéndose así dos tipos de identidad, una colectiva instituida a partir de la comunidad, la tribu, la etnia, las provincias, las nacionalidades y la nación y, otra diferencial en la que los rangos son establecidos a partir de los Estados, las castas o los sistemas de clase (Fossaert, 1986).

Otra perspectiva teórica que ha abordado la identidad es la desarrollada por los llamados enfoques psicológico sociales. Dentro de esta línea se encuentran los siguientes planteamientos: Para el llamado interaccionismo simbólico la conducta está subjetivamente determinada por un contexto específico; la persona (self) se desarrolla a través de experiencias que el individuo establece dentro del proceso social, plantea que el yo es el espejo en el que se reflejan los otros con quienes convive y que las actitudes comunes de un grupo son asumidas por el individuo como contexto de su comportamiento; es el otro generalizado quien se convierte en un elemento constitutivo de su personalidad (G. H. Mead, en Del Pino, 1990).

En el terreno del psicoanálisis y la teoría social se ha propuesto el llamado "modelo afirmativo de producción psíquica" con el cual se pretende contribuir al desarrollo de una teoría de las conexiones entre psique y campo social, este enfoque considera que el concepto de "inconsciente", en tanto es "una fuente constitutiva y creadora de la subjetividad humana", debe ser reconceptualizado (Elliot, 1995).

Desde la teoría psicoanalítica y su aplicación al terreno de la ideología se analiza la relación recíproca entre subjetividad y dimensiones imaginarias de la ideología, se pone de relieve el concepto lacaniano de *sujeto de la falta* como el límite de cualquier forma de subjetivación en la que el antagonismo determina la realidad social a través de la ideología (Zizek, 1992).

A la luz del surgimiento de nuevas problemáticas sociales, el interés por explicar cómo se constituyen los actores sociales se ve expresado en las propuestas teóricas arriba mencionadas, en este sentido, nuestro trabajo participa de dicho interés tomando la perspectiva de Análisis Político de Discurso como eje paradigmático para abordar el estudio de la identidad. A reserva de un planteamiento de mayor densidad conceptual (Cfr. 1.3) señalo que desde la perspectiva elegida la identidad se entiende como una fijación temporal y precaria de una cierta organización de posiciones de sujeto. Esta organización se genera como intento de llenar un lugar vacío, o de imposibilidad de plenitud. Estos intentos son los actos de identificación mediante los cuales se interiorizan imágenes identitarias que socialmente nos son ofrecidas vía interpelaciones diversas (género, profesión, etnia, etc.).

En otro plano de análisis de la constitución de los sujetos se encuentra la producción de una amplia literatura sobre el tema, de la cual haremos un breve repaso que nos permitirá ubicar la aportación de nuestro trabajo al estudio de la identidad de los maestros de primaria. Organizamos la presentación de los trabajos en dos bloques: en el primero se encuentran los que abordan la identidad atendiendo a una pluralidad de sujetos en diversos espacios educativos (educación secundaria, media y superior, culturas populares) y temáticas específicas (práctica docente, disciplinas, consumo y prácticas culturales, modernización educativa); en el segundo, se presentan los trabajos que abordan de manera específica la identidad de los maestros de primaria, en los que se advierten diversas temáticas (modernización educativa, historia, normalismo, trayectorias) que son abordadas con distintos enfoques teóricos y metodológicos.

#### *1.1.1 Constitución de identidades en diversos espacios educativos.*

En torno a la educación superior ubicamos trabajos que representan caminos paralelos y compatibles con el nuestro, a la vez que ofrecen pistas analíticas de interés. La constitución de la identidad de los profesores de educación superior es

analizada a partir de la práctica docente en la relación maestro-alumno. Se considera que maestros y alumnos se constituyen en este vínculo y que la subjetivación que el sujeto hace del mundo "objetivo" se encuentra enmarcada en el plano de lo simbólico. La autoridad, el control y la autonomía son los puntos que se abordan en este análisis (Remedi et. al., 1987). Otra dimensión de análisis de la identidad docente es la realizada a partir de la teoría psicoanalítica, en donde el referente del orden simbólico (socio-cultural y lingüístico) es central para comprender la constitución de la identidad del sujeto en una trama de "contradicciones entretejidas donde los lugares de referencia para los sujetos son múltiples" y en donde éste se muestra como portador de construcciones fantasmáticas (Remedi et. al., 1990)[2].

La institución es conceptualizada como conjunto "englobante", simbólico e imaginario que constituye la subjetividad de los sujetos en un mundo de normas interiorizadas -no siempre conscientes- y generadora de un proceso institucionalizante donde los sujetos se inscriben y desarrollan su identidad (Remedi, 1997).

El proceso de identificación y de constitución profesional de estudiantes de sociología ha sido estudiado en la perspectiva de Análisis Político de Discurso ofreciendo además una mirada a tres ejes, el sociológico, el político y el psíquico, en sus conclusiones señala la importancia que tuvo el discurso marxista en la constitución de las identidades de los sociólogos (Fuentes Amaya, 1997).

La identidad del docente de secundaria ha sido abordada en relación con la Escuela Normal Superior con un saber especializado en torno a la disciplina que imparte: español, ciencias naturales, pedagogía, etc. Este trabajo toma el concepto de vida cotidiana y se sustenta en la investigación etnográfica como referentes teórico-metodológicos a partir de los cuales se hacen observaciones en el salón de clases y entrevistas a maestros y estudiantes (Quiroz, 1985; 1991). En este nivel educativo, la identidad también ha sido estudiada vía el discurso de la modernización educativa en el periodo 1988-1994 como propuesta de una nueva identidad docente. Analizada a partir del concepto de diseminación (Derrida) da cuenta de las condiciones de producción del discurso modernizador salinista y de recepción entre los miembros del SNTE, los maestros disidentes de la CNTE y los maestros en servicio. La perspectiva teórica se articula en torno a Análisis Político de Discurso y la parte metodológica se sustenta en un trabajo hemerográfico,

entrevistas en dos escuelas secundarias en el Distrito Federal y en testimonios de maestros (López Ramírez, 1997).

En el marco de las culturas populares la constitución de identidades ha sido analizada a partir del consumo y prácticas culturales en jóvenes de sectores populares enfatizando la recepción, transformación y/o apropiación de significados. El estudio es documental y empírico, este último se centra en la aplicación de encuestas y entrevistas a estudiantes de tercer grado de secundaria, así como en la grabación de un video y en la observación de prácticas culturales en el campo de estudio. Aun cuando no se ocupa del estudio de la identidad del docente, esta investigación aporta elementos de análisis de los procesos de construcción de las identidades en este tipo de espacios educativos (Hernández Zamora, 1995).

En el campo de los estudios de las disciplinas se ha abordado la constitución de la identidad a través de la adscripción a una disciplina e institución escolar; se afirma que son las disciplinas las que dan forma a las vidas profesionales, sin embargo, señala que la profesión académica se encuentra fragmentada por las mismas (Becher, 1992).

### *1.1.2 Identidad de maestros de primaria: temáticas y perspectivas disciplinarias.*

Desde un enfoque histórico sobresale el trabajo de Arnaut quien presenta una visión general de la historia de la profesión de los maestros de educación primaria de 1887 a 1994, y destaca que la búsqueda por la identidad profesional fue un proceso constante en el magisterio que se constituyó principalmente frente a diversos grupos, actores e instituciones. También apunta que actualmente el magisterio atraviesa una crisis de la identidad como resultado de varios fenómenos como son: la diversificación de la enseñanza normal; los programas de capacitación y el mejoramiento profesional; la introducción del bachillerato pedagógico; el incremento de maestros postprimaria no normalistas y; la presencia de otros profesionistas en los órganos técnicos y directivos en la SEP, principalmente (Arnaut, 1998).

La identidad del magisterio como algo que se "nutre" de épocas pasadas ha sido estudiada también a partir de dos fuentes de identidad; la que proviene de la formación en las normales y la experiencia laboral. El normalismo es visto como una identidad "colectiva y unificadora" en la que el pasado tiene un papel importante como "cohesionador". Otro componente importante de la identidad es el discurso ético (vocación, entrega, sacrificio, nacionalismo, etc.). Este tipo de concepciones se han refuncionalizado al paso del tiempo prevaleciendo como "esencia" del magisterio (Sandoval, 1994).

La identidad magisterial como construcción discursiva de la Revolución Mexicana es analizada con énfasis en el viraje de Cárdenas a Ávila Camacho iluminando algunos de los signos que son eliminados y otros resignificados. Se aborda en particular la transición del imaginario socialista del educador de la era cardenista como líder social, al propuesto por el régimen avilacamachista en el que el imaginario del maestro se construye como sacerdote, imaginario que es retomado del discurso prerevolucionario; ambos modelos de identificación se configuran, instituyen y sedimentan dando sentido a la multiplicidad de prácticas que emergen en este periodo como fuentes de identidad del maestro (Buenfil, 1990a; 1994; 1996).

Con un énfasis en las trayectorias de vida y profesionales de maestros normalistas y universitarios y a través de cortes generacionales, se ha planteado que los referentes de la identidad se construyen en relación con los contextos como apropiación de los sentidos profesionales. Las categorías organizadoras son identidad profesional y adscripción a un campo profesional (normalista o universitario). El estudio de campo fue sustentado en entrevistas a maestros normalistas y universitarios (Medina, 1998).

A partir de la política de modernización educativa del gobierno de Salinas de Gortari (1988-1994) se analiza la constitución de la identidad de los docentes de educación básica con base en los significantes propuestos por el discurso modernizador. Este estudio hace un análisis histórico para enfatizar la construcción de dichos significantes; es un estudio de tipo documental (Cruz Pineda, 1998).

Desde un enfoque psicoanalítico la identidad en los maestros de primaria es analizada a partir de la perspectiva teórica de Erikson. El análisis de la identidad es realizado a través de dos categorías: el *yo* y el *otro*, esta investigación plantea que el maestro, para hacerse sujeto, ha de introducirse en la dimensión simbólica y apropiarse de la realidad social legitimada, para que a su vez él sea legitimado: "en términos de la relación yo-otro, el deseo del sujeto es siempre el deseo del otro." De esta forma los maestros son sujetados por el orden social y por el deseo del otro (Romero Rangel, 1997).

Otro estudio, ubicado en el campo disciplinario del psicoanálisis, considera que entre los maestros existen imaginarios que tienen orígenes míticos se remontan al periodo posrevolucionario cuyo modelo ideal es el del maestro rural en torno al cual se ha creado una imagen con un "trazo fantasmático de su yo ideal". A través de este mito es como el maestro se identifica con aquél "misionero cultural que llegó incluso al sacrificio de la vida por cumplir con su tarea". Asimismo señala que al maestro se le ha investido de un "deber ser" cuya misión y cualidades no están

en el "imaginario normalista del conocimiento" sino en el cumplimiento de normas "moralizantes" inculcadas en la formación normalista (Zúñiga Rodríguez, 1990).

Un estudio del plan de 1984 de la licenciatura analiza su contenido curricular señalando, entre otros aspectos, que la mayor parte de los espacios curriculares son ocupados por contenidos de la línea social y psicológica y en la orientación para formar un maestro investigador, con lo cual se pretendió darle un "carácter científico" a la formación de los futuros docentes. Algunas de las conclusiones a que se llega es que, con la orientación que se le dio a dicho plan de estudios, no se preparaba "profesionales para la investigación ni para la docencia" (Mercado, 1997).

En el ámbito de la formación de maestros se han realizado esfuerzos por llevar a cabo un diagnóstico del subsistema de formación inicial con el fin de mostrar el estado que guarda el conjunto de instituciones que lo conforman. Uno de los rubros analizados es el plan de estudios de licenciatura de 1984 en torno al cual se considera en éste existió un "predominio de las ciencias de la educación sobre la tradicional visión pedagógica"; que prevaleció una visión enciclopedista; que se realizó una "transposición mecánica de las disciplinas universitarias" que no consideró que las escuelas normales tienen un ámbito específico; que faltó una articulación entre "teoría y práctica docente", entre otros problemas abordados (Reyes Esparza y Zúñiga Rodríguez, 1995).

Otro estudio, de tipo cuantitativo, ha enfatizado los rasgos sociodemográficos y profesionales de los maestros de primaria como el realizado entre 1994 y 1995, dicha investigación se sustenta en la selección de una muestra representativa de maestros de primaria en el Distrito Federal que arrojó datos importantes sobre la escolaridad y el ingreso familiar, las condiciones de vivienda y transporte, la formación inicial, la actualización y la historia laboral principalmente (De Ibarrola, Silva, y Castelán, 1997).

De este breve recorrido puedo destacar no sólo la valiosa información que brindan e.g. Arnaut (1998), Medina (1997), De Ibarrola et al. (1998), Sandoval (1994), Cruz Pineda (1999) sino además los sugerentes ejes analíticos Remedi, *et. al.* (1987;1990), Buenfil (1990; 1994;1996), Zúñiga Rodríguez (1990), etc., ya que, como se verá a continuación, en esta investigación se sostiene que es dentro de estructuraciones simbólicas e imaginarias que las identidades de los docentes se constituyen permanentemente, que este proceso no alcanza a suturarse y es siempre susceptible de ser trastocado. La historicidad de esta identidad se enriquece con los estudios antes citados que nos permiten entender cómo es que el normalista ha llegado a ser lo que es y cómo reacciona ante interpelaciones oficiales sobre su identidad.

A diferencia de la pluralidad de temas, perspectivas y enfoques de los trabajos mencionados anteriormente, nuestro trabajo enfatiza la complejidad de los procesos mediante los cuales los docentes de antes y después de 84 constituyen sus identidades en el terreno de una reforma educativa que se presenta como una fuerza exterior que desarticuló el orden simbólico previo, así como las articulaciones discursivas que se construyen en torno a este espacio y los modelos de identificación que se presentan como sedimentaciones historizadas.

## 1.2 Planteamiento metodológico

La metodología que se siguió para la construcción y análisis del objeto de estudio se conformó a partir de tres acciones principales; la articulación de un andamiaje conceptual que permitiera abordar la identidad de los docentes; la selección de los informantes y; la articulación entre lo conceptual y los referentes empíricos.

### 1.2.1 Andamiaje conceptual

Inicialmente planteé una articulación conceptual que contemplaba los conceptos de *discurso* y *hegemonía* desde la perspectiva de Análisis Político de Discurso, *habitus* de Bourdieu y *poder* de Foucault, sin embargo, la constante relectura de los referentes empíricos y la lectura minuciosa de las lógicas y categorías de Análisis Político de Discurso me llevó a considerar que ésta última me proporcionaba las herramientas conceptuales centrales para analizar mi objeto de estudio de manera que las otras (*habitus*, *poder*) aparecerán sólo de forma complementaria.

En este sentido, el entramado conceptual que finalmente se estructuró conjunta una serie de categorías, que me permitió el análisis e interpretación de los referentes empíricos. Así el concepto de dislocación tomó un lugar central para explicar los procesos identificatorios que se desencadenaron en los docentes con la implantación de la licenciatura en 1984. Asimismo, otros conceptos que no estaban considerados en un inicio son los de espacio mítico y horizonte imaginario que me permitieron ubicar en los testimonios de los docentes diversas formas de identificación. De la misma manera, los conceptos de discurso, antagonismo, sobredeterminación e identificación fueron de gran utilidad para explicar otras dimensiones en las que se constituyen las identidades de los docentes.

### 1.2.2 Selección de los informantes

Esta investigación es de carácter cualitativo basada en fuentes testimoniales y documentales; el análisis se centró en las primeras y se apoyó en las segundas.

Por lo anterior se elaboró un guión de entrevista con preguntas abiertas (Ver Anexo 1), en total realizaron doce, que se grabaron y transcribieron para ser analizadas. El trabajo de campo se llevó a cabo entre agosto de 1999 y abril de 2000.

Con la realización de estas entrevistas se intentó explorar las siguientes temáticas:

- El significado de "ser normalista"
- Diferencias entre maestros normalistas y otros docentes
- Diferencias de la profesión normalista con otras profesiones
- Planes de estudio significados por los docentes
- Aspectos importantes de la formación
- Figuras (maestros y compañeros) que impactaron
- Diferencias entre normalistas formados antes de la licenciatura frente a los que se formaron después de 84

La información de las entrevistas fue muy valiosa, en todos los casos rebasó nuestras expectativas iniciales, por ejemplo, proporcionó datos acerca de las prácticas socioculturales, rituales, valores del normalismo que han prevalecido en la ENM.

Establecimos seis rasgos a partir de los cuales se determinó la selección de los informantes, dichos rasgos tuvieron como finalidad conjuntar distintas posicionalidades de los docentes, también se consideró el año de ingreso y el género, éstos son los siguientes:

1. Posición sindical/adscripción al SNTE: maestros que se identifican con el sindicalismo oficial SNTE.
2. Posición sindical/adscripción a la CNTE: maestros que se identifican con la corriente democrática del SNTE.
3. Docente de Primaria: maestros en activo que imparten clases en escuelas primarias.
4. Producción intelectual: maestros han publicado diversos textos y/o son reconocidos por su desempeño profesional.

5. Labores Técnico Administrativas en la SEP: maestros que laboran en el aparato burocrático de la SEP.

1. Líder estudiantil: maestros que durante su etapa formativa fueron líderes estudiantiles.

Con base en la definición de los rasgos anteriores iniciamos la búsqueda de seis docentes formados antes de 84, atendiendo al criterio de que cada uno de ellos cubriera con uno de estos rasgos, los mismos criterios aplicamos para elegir a los seis docentes de después de 84, de esta manera se logró mantener cierta equidad en las características de ambos grupos de docentes. El grupo de informantes quedó integrado de la siguiente manera:

<b>INFORMANTES DE LA ESCUELA NACIONAL DE MAESTROS</b>			
<b>Generación</b>	<b>Diversidad profesional</b>	<b>Sexo</b>	<b>Código<sup>[3]</sup></b>
<b>Antes de 1984</b>			
1965-1968	Corriente institucional del SNTE	M	(SNTE)
1964-1966	Corriente democrática: la CNTE	M	(CNTE)
1975-1979	Docente de Primaria	F	(DP)
1963-1966	Producción Intelectual	M	(In)
1969-1973	Labores Técnico-Administrativas	F	(LTA)
1962-1964	Líder estudiantil	M	(LE)
<b>Después de 84</b>			
1993-1997	Corriente institucional del SNTE	M	(SNTE)
1991-1995	Corriente democrática: la CNTE	F	(CNTE)
1986-1990	Docente Primaria	F	(DP)
1988-1992	Producción Intelectual	F	(In)
1988-1992	Labores Técnico-Administrativas	F	(LTA)
1986-1990	Líder estudiantil	M	(LE)

Acudimos al departamento escolar de la ENM en búsqueda de datos de posibles candidatos a ser entrevistados; esta estrategia no funcionó porque los rasgos que debían tener los docentes sólo podían conocerse mediante referencias de terceras personas, así se hizo y se pidió la información pertinente para cada caso.

Se eligió la ENM para llevar a cabo nuestro estudio por ser ésta una institución oficial de la cual ha egresado un gran número de profesores que, por su carácter "nacional", recibió a estudiantes de diversas entidades del país.

### *1.2.3 Articulación conceptual y referentes empíricos.*

Un objeto de estudio se construye, no es algo dado que el investigador encuentra, en este sentido, las posibilidades que se abren son infinitas. Construir un objeto de estudio, dice Bourdieu, "no es algo que se lleva a cabo de una vez por todas, mediante un acto teórico inaugural (...) se trata de un trabajo de larga duración que se realiza poco a poco mediante retoques sucesivos y toda una serie de correcciones y rectificaciones..." (Bourdieu y Wacquant, 1995, p. 169).

La construcción de nuestro objeto de estudio requirió, como dice Bourdieu, de "retoques sucesivos", "rectificaciones" y "correcciones" en un incesante ir y venir de la teoría a la información empírica; demandó también un constante ejercicio de reflexión para articular la teoría y la información mediante estrategias de análisis pensadas desde la perspectiva teórica de Análisis Político de Discurso. Partimos de una idea inicial que se fue modificando y definiendo por las sucesivas interacciones que fuimos haciendo entre los conceptos y los datos.

Por ejemplo, cuando observamos que los docentes con frecuencia decían: "se *ha perdido/ ahora no*", "antes *había/ ahora no*", "en esas *épocas/ya no*" (expresiones todas de "algo" que hubo y se perdió) tuvimos que remitirnos a los conceptos de dislocación, falta, mito, para encontrar elementos analíticos que nos permitieran interpretar el contenido de dichas expresiones, por ejemplo, el concepto de dislocación fue útil para interpretar la implantación de la licenciatura como la irrupción de un nuevo orden simbólico que desarticuló el orden anterior, es decir, que el "antes" y el "ahora" aparecían como la representación de esos dos momentos. Así también, los significantes "vocación", "luchador social", "jamaicadas" etc., que encontramos reiteradamente en los testimonios de los docentes, sólo después de ir y venir a la teoría, pudimos encontrar en éstos expresiones de formas míticas que eran evocadas por los docentes para rearticular el orden simbólico dislocado y como significantes con los cuales ellos se identificaban.

Mediante una permanente interacción que establecí entre marco conceptual e información empírica fue posible construir nuestro objeto de estudio, es decir, armando y desarmando las piezas de este rompecabezas, tejiendo y destejiendo lógicas llegamos a una interpretación de los procesos mediante los cuales los docentes construyen su identidad.

## 1.3 Entramado conceptual

Las categorías y conceptos que presentamos a continuación son las herramientas conceptuales que se utilizaron en esta investigación. Este andamiaje conceptual se fue definiendo durante el proceso de construcción y análisis del objeto de estudio. Algunos soportes conceptuales son elaborados con mayor profundidad en los capítulos específicos en los que se recurre a ellos con mayor fuerza.

### *1.3.1 Discurso*

En la perspectiva teórica de Análisis Político de Discurso (Laclau y Mouffe 1987; Laclau; 1994; en educación Buenfil 1990 y colaboradores) el concepto de discurso no se limita al lenguaje hablado o escrito, refiere que todos los objetos y procesos sociales poseen un carácter discursivo en la medida en que forman parte de un sistema de relaciones socialmente construido. Por ejemplo, una piedra puede representar un proyectil utilizado para defenderse de un ataque o un instrumento con el que se quiere demostrar la teoría de la gravedad; en ambos casos el objeto presupone y conserva su empiricidad, sin embargo, el sistema de relaciones que en torno a éste se construye, cobra sentido sólo dentro de una configuración social específica.

El significado de una acción se constituye en "contextos de uso efectivo", es decir, que entre significado y uso no puede haber una separación rígida, dado que el significado de una palabra adquiere significación sólo dentro de un contexto específico, por ejemplo, la palabra "jamaicadas" que utilizan los informantes de antes de 84 para aludir a la fiesta anual que se hacía con motivo del aniversario de la Escuela Nacional de Maestros, es un significante que si se descontextualiza pierde su significación. Una totalidad discursiva contiene elementos lingüísticos y extralingüísticos que confieren significación a los objetos y procesos sociales.

Para explicar cómo un objeto o proceso adquiere significación nos remitiremos a los aportes de Saussure en el campo de la lingüística; para él un signo posee una entidad doble que vincula un significado (concepto) y un significante (imagen acústica) estableciéndose entre ambos una relación arbitraria: "es arbitrario en relación al significado con el que no tiene ningún vínculo natural en la realidad." (Saussure, 1998, p. 106).

A través del vínculo que se establece entre un significado y una imagen acústica se crea una significación. Para Saussure ninguna significación es absoluta ni se fija de manera definitiva, en tanto que los signos, al ser diferenciales, establecen distintas relaciones con los demás términos de una cadena discursiva. Cada signo adquiere un valor por las relaciones y diferencias con los demás signos por lo que en la lengua no hay entidades positivas sino diferencias.

En otro marco conceptual, Wittgenstein explicó la inestabilidad y precariedad de las significaciones a través de su concepto de "juegos de lenguaje" en donde el significado de un signo depende de un contexto particular, con ello puso de relieve que, en un determinado juego de lenguaje, la palabra cobra significación.

"Hay *innumerables* géneros: innumerables géneros diferentes de empleo de todo lo que llamamos 'signos', 'palabras', 'oraciones'. Y esta multiplicidad no es algo fijo, dado de una vez por todas; sino que nuevos tipos de lenguaje, como podemos decir, nacen y otros se envejecen y olvidan. (...) La expresión 'juego de lenguaje' debe de poner de relieve aquí que *hablar* el lenguaje forma parte de una actividad o una forma de vida." (Wittgenstein, 1988, p.39)

Compatibilizando elementos tanto de la lingüística saussuriana como del pragmatismo holista de Wittgenstein (1988) de su concepto juegos de lenguaje, la noción de discurso alude a que toda configuración social es una configuración significativa abierta, incompleta y precaria cuyo carácter relacional y diferencial hace posible construir nuevos significados.

Toda configuración social es significativa en la medida en que "no hay acción que no tenga una significación y ninguna significación está al margen de la acción" (Buenfil, 1990b, p. 4) De esta forma se pone de relieve el carácter discursivo de lo social y que todo tipo de relación social es significativo.

Toda práctica social se inscribe dentro de configuraciones discursivas específicas: laboral, familiar, escolar, etc., en las cuales se articulan signos de diversa índole que son vehiculizados por diversos soportes materiales, emblemáticos, rituales, escritos, etc. En ésta se proponen modelos de identificación en los que el sujeto se reconoce, se siente aludido y acepta la invitación a ser lo que se le propone, por ejemplo, algunos modelos de identificación que circulan en el campo discursivo normalista son; la "mística", el maestro como "luchador social", la "vocación" o el "apostolado", entre otros.

Una configuración discursiva puede ser analizada en los planos sintagmático (relación de unos significantes con otros elementos presentes en una cadena discursiva); y paradigmático o asociativo (relación de significados con otros ausentes pero evocados en términos asociativos).

Lo social es un lugar abierto, inestable, no suturado, expuesto a la irrupción de elementos externos que lo subvierten pero también es un intento precario de fijar un orden. En este sentido, las identidades sociales se constituyen de manera precaria e inestable y como imposibilidad de fijación última. "El límite de lo social

debe darse en el interior mismo de lo social como algo que lo subvierte, es decir como algo que destruye su aspiración a constituir una identidad plena." (Laclau y Mouffe, 1987, p. 147).

Una configuración discursiva es el terreno donde se llevan a cabo las prácticas articuladoras que constituyen y organizan las posiciones diferenciales de los sujetos. Una práctica articuladora refiere que los elementos que circulan en un campo discursivo específico se fijan de manera precaria, a esta fijación temporal se le denomina "momentos" y alude a las posiciones diferenciales de los sujetos, a las diferencias que no se articulan discursivamente se les denomina "elementos." Así, un *momento* supone la fijación temporal de puntos nodales (es decir, de *elementos*) que posibilitan las posiciones diferenciales de los sujetos.

La transición de elementos en momentos nunca es completa porque todo discurso puede ser subvertido por un exterior que impide su fijación definitiva. Esto significa que las identidades no pueden ser suturadas, en tanto que fijación parcial de sentido, no se define de una vez y para siempre ya que el carácter flotante de los elementos impide una fijación definitiva. Así, por ejemplo, el significante "vocación" es un elemento flotante del campo discursivo normalista que puede ser fijado de manera parcial en algunos docentes y en otros no. Con esto se pone de relieve el carácter incompleto de una formación discursiva y el carácter relacional de toda identidad. "Justamente por ser toda posición de sujeto una posición discursiva, participa del carácter abierto de todo discurso y no logra fijar totalmente dichas posiciones en un sistema cerrado de diferencias." ( Laclau y Mouffe, 1987, p. 133)

Las identidades se construyen a través de diferentes discursos, prácticas sociales atravesadas por una historización radical, dentro de redes simbólicas socialmente compartidas: "Precisamente porque las identidades están construidas dentro, no fuera del discurso, necesitamos entenderlas como generadoras de escenarios históricos e institucionales específicos, por estrategias enunciativas específicas." (Hall, en Buenfil Coord., 2000, pp. 232-233)

La noción de discurso nos proporciona elementos analíticos para considerar la narrativa de los docentes de antes y después de 84 como una configuración significativa que involucra un sistema de relaciones, objetos y actos donde ellos construyen sus identidades.

### *1.3.2 Dislocación y subjetividad*

Ninguna configuración discursiva es una entidad suturada, autocontenida o dada de una vez y para siempre en la medida en que siempre es penetrada por la

contingencia, su carácter abierto e inestable la hace susceptible de ser desarticulada por la irrupción de elementos externos.

Una contingencia es un evento que subvierte una formación discursiva modificando los procesos y prácticas de los sujetos así como sus identidades, por ello ningún orden social puede reproducirse al infinito y ninguna identidad puede constituirse en una identidad plena o permanecer "protegida" de un exterior discursivo que la "deforma" e impide suturarse. Es por la tensión irresoluble entre interioridad/exterioridad que ninguna formación discursiva puede ser una totalidad cerrada.

Lo social es limitado por la contingencia que al ser subvertido impide su constitución plena. Toda práctica social se inscribe en un terreno de tensión interioridad/exterioridad. Es un exterior que modifica y transforma las identidades sociales que no logran fijarse sino de manera temporal. "El carácter parcial de esa fijación procede de la apertura de lo social resultante a la vez del constante desbordamiento de todo discurso por la infinitud del campo de la discursividad (Laclau y Mouffe, 1987, p. 130).

Una dislocación se presenta cuando una contingencia subvierte un espacio social desarticulando un orden simbólico (*lo real* en la perspectiva lacaniana); es también la "situación misma de la falta"; una falta que es constitutiva en tanto que los sujetos, para reordenar el orden simbólico dislocado, llevarán a cabo actos de identificación a través de los cuales intentarán llenar esa falta. En este sentido, una dislocación es condición de emergencia de mitos y horizontes imaginarios (Laclau, 1994) cuya función será rearticular el orden simbólico desarticulado constituyéndose en superficies de inscripción de las formas de identificación de los sujetos.

Los actos de identificación que un sujeto realiza presuponen la existencia de un lugar vacío, esto significa que la función de llenado de dicho vacío se lleva a cabo a través de una "inversión dialéctica", esto es, mediante la presentificación de una ausencia. Los sujetos son "lugares de una falta constitutiva, cuyas identidades sólo pueden alcanzarse por actos de identificación (inversiones dialécticas...)" (Laclau y Zac, 1994, p. 19)

El contenido que "llena" una falta siempre es externo, es este "carácter extraño" lo que le permite funcionar como contenido externo que "llena". Esta función de llenado es factible en tanto el sujeto es "originariamente una falta inerradicable" por consiguiente una identificación representa la falta misma (Laclau y Zac, 1994). Es este contenido externo con lo que el sujeto se identifica. Un sujeto es un sujeto escindido, "un sujeto cuya falta de ser es la condición previa para su acceso al ser." (Laclau y Zac, 1994, p.31).

La función de llenado requiere de un espacio vacío y éste es, en cierta medida, indiferente a su contenido por lo que dicho contenido que será esencialmente "inadecuado" para ese llenado; por esta razón la identificación será constitutivamente incompleta y tendrá que recrearse mediante nuevos actos identificatorios. El fracaso de una identidad plena activará sucesivos actos de identificación.

Los efectos de la dislocación son paradójicos y contradictorios, por un lado amenazan la constitución de identidades plenas, pero por otro, son condición de posibilidad para la constitución de nuevas. Es por ello que el mundo social no es algo dado sino se construye permanentemente y los agentes sociales se transforman y construyen nuevas identidades.

La dislocación despliega tres dimensiones a través de las cuales es posible analizar la constitución de las identidades sociales y su transformación, éstas son la temporalidad, la posibilidad y la libertad:

- La temporalidad refiere la tensión ausencia/presencia a través de la cual los sujetos construyen una "estructura total" simbolizada, es decir, un orden simbólico.
- La posibilidad alude al hecho de que, en un espacio que ha sido dislocado, el agente social podrá rearticular un orden simbólico de múltiples e indeterminadas maneras.
- La libertad señala que un espacio dislocado presupone la ausencia de determinación del agente social, es decir, que éste no está determinado de antemano sino que parcialmente se "autodetermina". La libertad es posible en tanto una identidad no es una entidad suturada sino escindida, dice Laclau que no es la expresión de algo que el sujeto ya es, sino por el contrario, "la consecuencia de su falta de ser, [que] la autodeterminación sólo puede proceder a través de actos de *identificación*." (Laclau, 1994, p.60)

El carácter externo de la dislocación hace posible su rearticulación mediante formas contingentes de articulación, esto significa que una estructura dislocada se presenta como una estructura abierta y su rearticulación puede resolverse en diversas direcciones y de formas indeterminadas. Es en los intentos por rearticular y reconstruir una estructura (orden simbólico) que los sujetos construyen sus identidades mediante formas de identificación en un mundo simbolizado que los preexiste y al cual son arrojados, sin embargo, la identificación nunca llega a ser plena porque el acto identificatorio supone una permanente reconstrucción y rearticulación que se inscribe en un horizonte abierto de posibilidades, es decir, en la contingencia radical de toda decisión. Explorar el campo de emergencia del

sujeto, dice Laclau, equivale a explorar las huellas que la contingencia ha inscrito en la estructura.

De lo anterior se desprenden varias consideraciones:

- El sujeto se construye en una estructura dislocada; la temporalidad, la posibilidad y la libertad son condiciones de posibilidad de la constitución de los sujetos.
- En los intentos por llenar una falta el sujeto lleva a cabo actos de identificación o de decisión que tienen lugar en una estructura indecible cuya articulación puede ser múltiple e indeterminada.
- Una decisión supone la tensión inclusión/exclusión como exterioridad constitutiva de las identidades.

El concepto de dislocación es la herramienta analítica que nos ha permitido explicar que con la implantación de la licenciatura en 1984 se desarticuló el orden simbólico construido previamente conformado por prácticas socioculturales, rituales, actividades escolares, valores del normalismo, etc. La dislocación trajo como consecuencia la emergencia de la significación de una falta que se manifiesta en los docentes a través de expresiones como: "*antes había/ ahora no*", "*se ha perdido/ ahora no*", "*en esas épocas/ya no*"; esta falta o carencia es acompañada de espacios míticos como "vocación", "jamaicadas", "luchador social", etcétera, los cuales cumplen una doble función en un espacio dislocado, por un lado, son superficies de inscripción de los actos de identificación de los docentes con los que se intenta llenar la falta y, por otro, son espacios de representación mediante los que se pretende rearticular el orden simbólico desarticulado. Esta estrategia analítica será desarrollada con mayor profundidad en los capítulos 3, 4 y 5.

### *1.3.3. Antagonismo*

Un antagonismo alude a la institución de relaciones que muestran el límite de toda objetividad al impedir la constitución de identidades plenas; "la presencia del 'Otro' me impide ser totalmente yo mismo" (Laclau y Mouffe, 1987, p. 144)[4].

La emergencia de un antagonismo presupone una dislocación como condición de posibilidad para el establecimiento de relaciones antagónicas. Una fuerza antagonizante que cumple a la vez dos papeles importantes y contradictorios, por un lado, bloquea la constitución plena de la identidad a la que se opone (así

muestra su radical contingencia) y, por otro, es condición para su propia constitución: esta relación de bloqueo y afirmación simultánea de una identidad introduce un elemento de indecidibilidad como condición de posibilidad de la constitución del sujeto.

La negatividad es resultado de una relación antagónica que proviene del "exterior", es por ello, un exterior constitutivo de toda identidad. En esta relación se muestra el carácter contingente de toda identidad lo que implica que las condiciones de existencia de ésta son exteriores a ella misma, esto tiene consecuencias importantes, es decir, que ninguna identidad es intrínseca en sí misma. En tanto que la negatividad proviene de un exterior constitutivo, lo social no puede constituirse plenamente como orden objetivo. Afirmar el carácter constitutivo del antagonismo implica que el sujeto se constituye en la decisión, en un terreno de indecidibilidad que la contingencia ha instaurado.

Un antagonismo, es condición de posibilidad para delimitar fronteras políticas, establecer una relación amigo/ enemigo y es también espacio de inclusión/exclusión, estos son elementos de una relación antagónica que intervienen en la constitución de los sujetos, por ejemplo, en la narrativa de los docentes de antes y después de 84 encontramos la formación de varios antagonismos, uno de ellos es el que se establece entre normalistas y universitarios, en éste se enuncia la figura un enemigo: los universitarios a quienes los normalistas niegan cualidades o capacidades para "saber enseñar": *los universitarios saben lo que enseñan pero no saben enseñarlo (EA/63-66/In, p. 2)*. En esta relación el normalista afirma su identidad al establecer las cualidades que considera le son propias: *ser normalista significa, eh, ser capaz de desarrollar la función docente en la práctica (EA/64-66/CNTE, p. 2)*. Es así como el normalista delimita fronteras con el universitario incluyendo o excluyendo ciertas cualidades. En esta relación de negatividad el docente construye un polo de su identidad frente a los universitarios. En el capítulo 3 se abordarán con mayor profundidad los antagonismos que emergen con la implantación de la licenciatura.

#### *1.3.4 Sobredeterminación y contingencia*

La noción de sobredeterminación permite explicar por qué el mundo de lo social, en el cual los procesos y prácticas sociales adquieren significado, se articula como un orden simbólico. Es Althusser (1967) quien retoma este concepto del psicoanálisis y lo introduce a las ciencias sociales para afirmar que lo social se constituye en el orden simbólico, sin embargo, Laclau y Mouffe, al retomar este

concepto, critican el esencialismo althusseriano y radicalizan este término formulando una crítica a la noción de identidad plena para señalar que una identidad es subvertida, desbordada:

“en la medida en que, lejos de darse una *totalización* esencialista o una *separación* no menos esencialista entre objetos, hay una presencia de unos objetos en otros que impide fijar su identidad. Los objetos aparecen articulados, no en tanto que se engarzan como las piezas de un mecanismo de relojería, sino en la medida en que la presencia de unos en otros hace imposible suturar la identidad de ninguno de ellos.” (Laclau y Mouffe, 1987, p. 118)

Como ya se mencionó, toda posición discursiva es una posición de sujeto y el carácter abierto del discurso impide la fijación total de dichas posiciones, ahora el concepto de sobredeterminación ayuda a explicar por qué no es posible la fijación de esa identidad. “El carácter simbólico, --es decir, sobredeterminado-- de las relaciones sociales implica, por tanto, que éstas carecen de una literalidad última que las reduciría a momentos necesarios de una ley inmanente.” (Laclau y Mouffe, 1987, p.110)

El carácter contingente de un discurso que se presenta como un exterior que subvierte el orden simbólico hace posible la emergencia de unos “objetos en otros”, éstos aparecerán articulados discursivamente al ser evocados por su ausencia, este reenvío simbólico impide la suturación de identidades sociales plenas.

La sobredeterminación involucra dos tipos de operaciones que se implican mutuamente y forman parte de un mismo proceso:

- Condensación alude a múltiples significados mediante un reenvío simbólico y a una pluralidad de sentidos.
- Desplazamiento es una operación que implica la circulación y transferencia de un significado a través de varios significantes se expresa mediante formas simbolizadas de metaforización.

La contingencia es la condición de posibilidad de la emergencia del desplazamiento y la condensación.

La sobredeterminación permite dar cuenta de:

- Un movimiento de exclusión/inclusión de elementos de un discurso
- Rearticulación de posiciones diferenciales.

- Multiplicidad de articulaciones posibles de un discurso en el tiempo y en el espacio
- Reinclusión de un significante mediante el desplazamiento y condensación de puntos nodales que fijan el campo de manera precaria y temporal.

La riqueza del concepto de sobredeterminación podrá advertirse en el análisis que hemos realizado de los testimonios de los docentes de antes y después de 84, el siguiente fragmento da cuenta de ello:

- y la presencia, desde que **te decían** vas a ir a practicar y practicabas con tu uniforme de gala y llegabas y te emocionaba el ir uniformado, **ahora llegan** ya como se les da la gana, sin uniforme, este, todos "fachudos", ya con las nuevas modas (EA/75-79/DP p. 3)

En este fragmento es posible advertir dos movimientos: condensación (reenvío simbólico y una pluralidad de sentidos): y la presencia/y practicabas con tu uniforme de gala y llegabas y te emocionaba el ir uniformado/ahora llegan ya como se les da la gana y, desplazamiento (circulación y transferencia de un significado a través de varios significantes): ahora llegan/ todos "fachudos", ya con las nuevas modas. De esta manera un componente identitario inesperado emerge como algo constitutivo y manifiesto: la imagen en la cual se condensa vestimenta, limpieza, orgullo, pertenencia, etc.; este sentido además de desplazarse por todos estos significantes, también circula en la negación del "enemigo", el que "no es", etc. En este movimiento se construye una significación retroactiva: una ausencia que es nombrada en el presente: practicabas con tu uniforme de gala y llegabas y te emocionaba el ir uniformado expresando así la presencia de un nuevo objeto: ahora llegan/ todos "fachudos", ya con las nuevas modas. Al presentificar una ausencia se muestra la "presencia de unos objetos en otros que impide fijar su identidad".

### 1.3.5 Espacio mítico y horizonte imaginario

En este apartado se pone de relieve cómo las categorías de mito e imaginario[5] desempeñan un papel importante en la constitución de la identidad de los sujetos al ser superficies de inscripción de sus identificaciones.

Vimos anteriormente que una dislocación subvierte las identidades de los sujetos provocando la significación (siempre inadecuada) de la falta, ahora explicaremos cómo los sujetos para rearticular un orden simbólico dislocado llevan a cabo actos de identificación o de decisión en donde los espacios míticos y los imaginarios sociales se constituyen en superficies de inscripción de sus formas de identificación.

Una dislocación es condición de posibilidad de la emergencia del mito que se presenta como un "objeto" externo a la estructura dominante, es decir, que el mito no guarda ninguna relación de "contigüidad" con el nuevo orden dominante. Su externalidad le permite constituirse en un "principio de lectura" del espacio dislocado. La función del mito es suturar un orden simbólico desarticulado para restaurar el caos producido y constituir así un nuevo espacio de representación.

Si el espacio mítico es la condición de posibilidad para rearticular los elementos de un espacio dislocado, la metáfora se constituye en la forma a través de la cual dos espacios (viejo y nuevo) pueden relacionarse entre sí mediante la correlación directa de sus elementos. Con un fragmento de la narrativa de un docente explicaremos esta forma de metaforización:

- *se ha perdido un poco esa mística que tenía el maestro. Cuando nosotros ingresamos todavía existía lo del apostolado, el amor a la niñez, los bienhechores de la patria, ahora ya no, ahora generalmente, eh, es la profesión del maestro* (EA/65-68/SNTE, p.3)

En el texto anterior el mito que emerge al ser dislocado un orden simbólico es: *el apostolado, el amor a la niñez, los bienhechores de la patria*, éste corresponde al orden simbólico previo y es evocado para rearticular un orden simbólico. Mediante la metáfora se correlacionan elementos del espacio representado (*la profesión del maestro*) y el espacio de representación (*apostolado, el amor a la niñez, los bienhechores de la patria*).

El mito al ser insertado en el nuevo orden dominante se constituye como crítica a la falta de estructuración de éste último (*se ha perdido un poco esa mística que tenía el maestro*). Cuando un espacio es dislocado el otro se presenta como imagen invertida del primero.

Esquema 1. Emergencia del mito en un espacio dislocado.



Así pues, es mítico todo espacio que se constituye como ordenamiento de los elementos de una estructura dislocada. El carácter metafórico del espacio mítico consiste en presentar su "contenido concreto literal" como algo distinto de sí mismo, es decir, como la ilusión de una forma de plenitud que el presente no le puede otorgar.

El mito como representación metafórica se inserta en un terreno de tensión ausencia/presencia; una ausencia que deriva de la dislocación de un ordenamiento simbólico y la presencia como identificación con una plenitud no alcanzada. La presencia de una ausencia es una operación discursiva mediante la cual el sujeto evoca en el presente un evento pasado. Es en la presentificación de una ausencia donde el sujeto experimenta una falta (*se ha perdido un poco esa mística que tenía el maestro*); el momento de la falta conlleva un acto de identificación (*mística /apostolado, amor a la niñez, bienhechores de la patria*). Así, los actos de identificación del sujeto funcionan como superficie de inscripción.

Los mitos que emergen de una estructura dislocada son revestidos de una forma de plenitud: "toda frustración, toda reivindicación insatisfecha encontrará su compensación o contrapartida en el mito de una plenitud alcanzada" (Laclau, 1994, p.79). El sujeto, al evocar un mito, intenta compensar los efectos de la dislocación, en el caso de nuestros informantes la "mística", el "apostolado" o los "bienhechores de la patria" son ejemplos de una plenitud ausente que al ser presentificada se constituyen en superficies de inscripción de las identificaciones de los docentes.

Para que un mito se constituya en una forma de identificación debe tener cierta vigencia social, esto significa que un cierto mito ha de conservarse más allá de dislocaciones previas que no pudieron erosionar su forma de plenitud, por ejemplo, el "apostolado". También muestra su carácter incompleto porque se le pueden incorporar diversos contenidos, es por ello que un mito puede reconstituirse y desplazarse.

Un mito se transforma en imaginario, cuando el momento de representación de una forma de plenitud domina a tal grado que logra constituirse en horizonte ilimitado de toda reivindicación y dislocaciones sociales. Entonces un imaginario se presenta como un horizonte de totalización de toda representación posible dando la ilusión de cierre, es decir, se presenta como definitivo y corresponde al espacio de la utopía que instaura una ilusión de plenitud.

Cuando el contenido específico del mito es representado como encarnación de una forma de plenitud, deviene en imaginario, estableciéndose entre ambos una "relación radicalmente hegemónica": en este caso el momento general de la plenitud predomina, pero cuando ese predominio corresponde sólo al contenido literal del espacio mítico, en otras palabras, cuando la hegemonización de la forma general de plenitud disminuye, el espacio mítico pierde su función de horizonte imaginario y se reliteraliza, de esta forma un imaginario se diluye.

### *1.3.6 Identificación*

Antes de revisar las formas de identificación imaginaria y simbólica desarrolladas desde la perspectiva lacaniana intentaremos anudar algunas de las dimensiones de la identidad abordadas anteriormente:

- No hay identidad predeterminada, fija ni plena.
- Las identidades se constituyen a través de actos de identificación o de decisión.
- Las identificaciones son realizadas por el sujeto con ciertos rasgos.
- El carácter relacional y diferencial de las identidades anula la posibilidad de constituir identidades plenas.
- Las identidades son construidas a través de múltiples discursos y prácticas sociales en constante cambio y transformación.
- Toda identidad al ser abierta, relacional, precaria, se constituye en la relación con otros sujetos.
- Las identidades son puntos de fijación temporal de múltiples polos de identificación (racial, profesional, género, etc.) relativamente estables, siempre expuestas a un exterior que las subvierte.
- El carácter precario de toda identidad impide su fijación como una totalidad cerrada, suturada, en tanto se encuentra inmersa en un conjunto de relaciones

sociales contingentes que posibilitan su articulación en un marco de posiciones diferenciales.

- Las identidades se construyen en espacios historizados y dinámicas tradicionales sedimentadas.
- Un antagonismo muestra los límites de toda identidad.
- La negatividad muestra el carácter contingente de toda identidad.
- Mito e imaginario son superficies de inscripción de las formas de identificación de los sujetos.
- El sujeto construye su identidad a través de actos de identificación o de decisión que tienen lugar en un terreno de indecidibilidad estructural radical lo que supone un acto de inclusión/exclusión.
- Las identificaciones nunca son completas o definitivas sino construidas y reconstituidas constantemente.

Siguiendo la lógica anterior, podemos interpretar la constitución de las identidades normalistas en su dimensión de espacios historizados y dinámicas tradicionales mediante el siguiente ejemplo: cuando un docente de después de 84 dice: *las jamaicadas, cuando a mí me tocó, ya no se hacían, también nos platicaban; "Las jamaicadas..." (en tono de relato)*. (ED/91-95/CNTE, p. 10) este significativo alude a una práctica historizada que sigue siendo significada aunque ha dejado de realizarse.

Análisis Político de Discurso recupera la perspectiva psicoanalítica lacaniana en su uso conceptual, especialmente los conceptos de sobredeterminación (*Supra* 1.3.4.), identificación simbólica, identificación imaginaria y la falta para explicar las formas a través de las cuales se llevan a cabo los procesos identificatorios.[6]

#### *1.3.6.1 Identificación imaginaria e identificación simbólica*

Una identificación simbólica es el punto en que un significativo es fijado retroactivamente a una cadena discursiva; el significado se "cose" (point de capiton) al significante y detiene su deslizamiento (Zizek, 1992). En este punto el individuo es interpelado para transformarse en sujeto y cumplir un mandato simbólico. El point de capiton o punto nodal detenta el lugar del gran Otro. La identificación simbólica es la identificación del sujeto con alguna característica significativa del gran Otro en el orden simbólico.

Para ilustrar lo anterior tomaremos un fragmento del testimonio de un docente: *saliendo de la "prepa" hice el examen de la normal y (...) esa es mi vocación ¿no? y debe ser: ser maestra.* (ED/88-92/In, p. 25). El significante que se fija en la cadena significativa del docente es el significante "vocación" y el efecto retroactivo -que produce una ilusión transferencial- "se vive como algo que ya estaba allí desde el comienzo" (Zizek, 1992, p. 146).

La identificación imaginaria se construye estrechamente vinculada a la simbólica: "para lograr la identidad propia, el sujeto se ha de identificar con el otro imaginario, se ha de enajenar- pone su identidad fuera de él, por así decirlo, en la imagen de su doble." La identificación imaginaria (yo ideal) es la identificación con la imagen que representa "lo que nos gustaría ser" y la identificación simbólica (ideal del yo) es la identificación desde lugar el cual nos observan, desde el que nos miramos, de modo que nos resultemos amables, dignos de amor (Zizek, 1992, p. 147).<sup>[7]</sup>

Identificación imaginaria e identificación simbólica forman dos momentos de un mismo proceso, sin embargo, subsiste una distinción entre ambas; la identificación imaginaria se subordina a la simbólica, ésta última, dice Zizek, "domina y determina la imagen." La diferencia entre ambas se ubica entre cómo nos vemos nosotros y el punto en que somos observados.

El siguiente fragmento de un docente de después de 84 nos ayudará a explicar la relación entre identificación imaginaria y simbólica y su diferenciación:

- *cuando yo ingresé a la Nacional de Maestros (...) llevaba una idea del magisterio como luchador ¿no? como luchador social, una Nacional de Maestros con una historia interesante....mmm parecía que yo tenía un espíritu normalista entrecomillado, previo ¿no? a mi ingreso en la Nacional, que se transformó totalmente estando ya en la Nacional de Maestros* (ED/88-92/LTA, p. 2)

Un sujeto necesita un yo ideal, un imaginario con el cual identificarse; *llevaba una idea del magisterio como luchador ¿no? como luchador social*, una figura que lo guíe, pero en cuanto "madura" ya no necesita ese imaginario como punto externo de identificación porque ha logrado la identidad consigo mismo: *que se transformó totalmente estando ya en la Nacional de Maestros.* Se ha convertido en una personalidad "autónoma" a través de su identificación con ese imaginario; a partir de ahora la identificación es simbólica, es decir, estructural. El sujeto asume un cierto mandato y ocupa un cierto lugar en la red simbólica intersubjetiva *parecía que yo tenía un espíritu normalista entrecomillado, previo.* La identificación simbólica disuelve la identificación imaginaria y cambia radicalmente su contenido.

En la interacción identificación imaginaria y simbólica, esta última ejerce el dominio sobre la primera constituyéndose así el mecanismo a través del cual el sujeto se integra a un orden sociosimbólico determinado.

Este movimiento circular entre identificación imaginaria y simbólica, después de cada "acolchado" en la cadena del significante que fija retroactivamente su sentido, queda siempre un "resto": una brecha, abertura o falta que Lacan refiere con la expresión "Che vuoi", es decir, ¿qué quiere el otro de mí?

Frente a la pregunta ¿qué quiere el otro de mí? aparece la fantasía para responder esta pregunta, para resolver "el enigma del deseo del Otro", de la falta en el Otro. El papel de la fantasía no es "satisfacer" un deseo sino a través de ella aprender a "cómo desear"; "es el marco que coordina nuestro deseo pero al mismo tiempo es una defensa contra el 'Che vuoi', una pantalla que encubre la brecha, el abismo del deseo del Otro."(Zizek, 1992, p. 163). La función de la fantasía es, entonces, llenar la abertura, la falta en el Otro; encubre el hecho de que el Otro, es decir, el orden simbólico está estructurado en torno a algo que no puede ser simbolizado, es decir *lo real*. La fantasía es un argumento que llena el espacio vacío, es una pantalla que simula ese vacío y presenta al mundo como "congruente y significativo".

Bajo la lógica de los tres registros: lo simbólico, lo real y lo imaginario, Análisis Político de Discurso enfatiza la dimensión constitutiva de las identidades sociales:

- Lo social como un *orden simbólico* relativamente estable de identidades (pero abierto, precario, relacional). Articulación de las posiciones de sujeto que fijan temporalmente las identidades.
- La dislocación o desarticulación del orden simbólico por la irrupción de la contingencia como *lo real*. Una crisis que desencadena procesos como antagonismo (delimitación de fronteras, inclusión/exclusión, amigo/enemigo); significación de la falta, actos de identificación o decisión, interpelaciones (modelos de identificación).
- La rearticulación de un orden que restaura el caos producido por el estallamiento del anterior como *lo imaginario*, este momento alude a la emergencia de mitos y horizontes imaginarios como ilusión de plenitud para intentar llenar la falta y constituir nuevas identidades.

Los conceptos anteriormente presentados permiten una forma de interpretar el caso que estudiamos, es decir, que antes de instaurada la licenciatura de 1984, las identidades docentes se articularon de manera estable como puntos de fijación temporal (precaria) en torno a un orden simbólico que, al ser desarticulado por la

implantación de la licenciatura, fueron subvertidas y dislocadas instaurándose un vacío o una falta (lo real) que intentó ser compensada con formas de identificación imaginarias con las que se rearticuló un nuevo orden simbólico.

#### 1.4 Estrategia analítica

La estrategia que diseñamos para analizar la información empírica partió de considerar que la identidad se construye mediante múltiples formas de identificación y que éstas tienen lugar también en múltiples lugares y con determinados rasgos. Una vez definido esto, el siguiente paso fue distinguir los distintos planos en que los docentes llevaban a cabo sus formas de identificación para ello revisamos cuidadosamente y en varias ocasiones los registros de las entrevistas. Asignamos un color a cada plano; con éstos se marcaron los registros de las entrevistas. Los planos de identificación fueron reformulados hasta que finalmente obtuvimos 8 planos de identificación (Ver Anexo 2) éstos son:

- Institucional
- Formación
- Sociocultural
- Emblemático/ritual
- Ontológico/valoral
- Laboral
- Político e
- Histórico

Al mismo tiempo que fuimos definiendo dichos planos hicimos una selección más fina de las enunciaciones de los docentes que fueron agrupadas en torno a diversos puntos nodales[8]. Obtuvimos un total de 113 puntos nodales (Ver Anexo 3).

El producto final del proceso de sistematización y análisis de la información empírica fue un concentrado general conteniendo los 8 planos de identificación mencionados, en torno a cada uno de éstos, se agruparon una cantidad variable de puntos nodales. La información fue dispuesta de tal forma que nos permitió contrastar la narrativa de los docentes de antes y después de 84.

Para distinguir la narrativa de cada informante se formuló un código con los siguientes datos: Egresado Antes/Después de 84/generación/ rasgo[9]/número de página del registro de entrevista. A los registros de los docentes se les asignaron referencias de la siguiente manera, por ejemplo:

Antes/Desp de 84	Generación	Rasgo	Núm. de página del registro
EA	75-79	DP (Docente de Primaria)	p. 20
ED	62-64	LE (Líder Estudiantil)	p. 7

Los referentes empíricos y conceptuales incluidos en los capítulos 3, 4 y 5 nos demandaron una estrategia analítica particular por lo que, en cada caso, se emplearon distintos tipos de letra y marcas, por ejemplo, en el apartado 4.1. "Espacios míticos en la BENM" del capítulo 4 se utilizaron las siguientes marcas:

- ⇒ con el tipo de letra Comic Sans subrayada distinguimos construcciones míticas de la función social del docente o valores del ser normalista.
- ⇒ con **negritas** destacamos el desplazamiento metafórico que alude una dimensión temporal; antes/ahora.

<b>Valores y elementos de la función docente</b>	
<b>Antes de 84</b>	<b>Después de 84</b>
<i>se ha perdido un poco esa, esa <u>mística</u> que tenía el maestro. Cuando nosotros ingresamos todavía existía lo del <u>apostolado</u>, el amor a la <u>niñez</u>, el, los bienhechores de <u>la patria</u>, <b>ahora ya no</b>, ahora generalmente, eh, es la <u>profesión</u> del maestro se ha devaluado bastante (EA/65-68/SNTE, p.3)</i>	<i>y <b>con toda la historia que te cuentan</b> los maestros no tanto en la clase sino fuera de la clase <u>es así como sentir que se perdió cierta mística ¿no?</u> y <b>como que ya nos tocó lo peor</b> (ED/88-92/In p.2)</i>

Asimismo, salvo ciertos casos particulares, la información se dispuso en dos columnas para confrontar constantemente la narrativa de ambos grupos de docentes respecto de un cierto eje analítico, por ejemplo, el cuadro anterior nos permitió establecer semejanzas y diferencias respecto de los valores del normalismo.

Cierre de capítulo

Este capítulo tuvo la finalidad de trazar algunos parámetros de la investigación que en esta tesis se reporta en 4 grandes bloques. Por una parte, la somera revisión de trabajos relativos a la identidad, los sujetos, agentes, etc., nos permite ubicar relacionamente nuestra posición en el marco de los desarrollos sobre el tema. Asimismo, la revisión de estudios sobre docentes en México permite recuperar información, indicios y propuestas analíticas afines. Lo anterior permite, por una parte, posicionarnos en un marco de discusión y, por otra, mostrar al lector las diferencias de lo que aquí se intentó aportar frente a otros estudios. Asimismo, permite construir un puente con el diseño metodológico y esboza las razones por las que una perspectiva como la de Análisis Político de Discurso, que es la que se eligió en este trabajo, es pertinente para elaborar las preguntas e intereses de la autora. Los otros tres bloques aluden al posicionamiento metodológico, conceptual y analítico de evidente relación estrecha.

En el planteamiento metodológico se trataron tres aspectos que explican cómo se llegó a la construcción del objeto de estudio de esta investigación; primero se apuntó por qué las herramientas conceptuales que se eligieron proceden de la perspectiva de Análisis Político de Discurso. Aquí se destacó que el concepto de dislocación es el eje principal con el que se analizarán las identidades de los docentes; después se apuntó que esta investigación es de tipo cualitativo y se describieron los criterios para la selección de los informantes y, por último, hicimos notar que la construcción de nuestro objeto estudio se hizo a partir de articular el referente teórico con el empírico.

El entramado conceptual o "caja de herramientas", brinda trazos generales de la articulación teórica de que me serví para analizar e interpretar los procesos identificatorios de los informantes, si bien queda reportada en el primer capítulo, ésta no fue delimitada previamente al análisis de los datos, como ya se mencionó, fue un proceso permanente de contrastación entre intereses de la investigación, referente empírico y caja de herramientas cuyo producto fue el objeto de estudio construido. Aquí describimos los presupuestos de carácter conceptual que se utilizaron en el análisis de la información empírica, los que aparecerán más adelante entretejidos con las interpretaciones. La categoría principal que articula esta investigación es dislocación que ubica la lógica que se despliega en los procesos de identificación de los docentes. Sin embargo, no por esto las demás categorías que se incluyeron son menos importantes: antagonismo,

sobredeterminación, espacio mítico, horizonte imaginario, identificación simbólica e imaginaria son conceptos a través de los cuales se explicarán distintos planos y niveles de constitución de las identidades.

Por último, en la estrategia analítica se vio el procedimiento sistemático generado *exprofeso* para el tratamiento de la información recuperada mediante las entrevistas y analizadas a la luz de ciertas orientaciones conceptuales e intereses de investigación. Un aspecto importante que se derivó del análisis de los testimonios de los docentes fue la delimitación de los 8 planos de identificación mencionados (Institucional, Formación, etc.), esta sistematización implicó poner en juego una forma de conceptualizar la identidad. Así también, se dio cuenta de la estrategia diseñada que consiste en poner determinadas marcas a cada fragmento de los testimonios de los maestros para enfatizar los referentes conceptuales que se presentarán en los siguientes capítulos.

- 
- [1] En el marco de los estudios disciplinarios y contextuales se encuentran los siguientes trabajos: en el terreno de la educación superior, Remedi et. al., (1987; 1990), Fuentes, (1997); en el estudio de las instituciones Remedi, (1997), Quiroz (1985; 1990); de las culturas populares Hernández, (1994), en el análisis de la identidad magisterial en el periodo cardenista y avilacamachista Buenfil, (1990a; 1994) en el de las políticas educativas Cruz (2000) y López (1997), en la historia de la profesión magisterial Arnaut, (1998), en el terreno de la identidad normalista Sandoval (1994) y en el campo de las trayectorias profesionales Medina (1998), entre otros.
- [2] Estos trabajos fueron realizados por el grupo de investigadores integrado por Eduardo Remedi, Patricia Arísti, Adelina Castañeda y Monique Landesman formando parte de una serie de investigaciones en torno a la identidad del maestro en el nivel de educación superior, aquí sólo se mencionan dos: Remedi et.al., 1987, 1990.
- [3] El lector podrá identificar en los fragmentos de los testimonios de los docentes citados en este trabajo los seis rasgos mencionados a través de los siguientes códigos: (SNTE), (CNTE), (DP), (In), (LTA) y (LE).
- [4] El antagonismo se refiere al registro de lo simbólico en la medida en que se distancia de: la noción de oposición real (extra-simbólica) y la contradicción lógica (simbólica pero teleológicamente prefijada). El polo antagónico se constituye como tal en la medida en que niega mi subjetividad (campo de lo simbólico). (Se esclarecen estas distinciones en Laclau y Mouffe, 1987, pp. 141-147)
- [5] Proyecto utópico y guión mítico son dos nociones que en Remedi (1977) tienen funciones parecidas a las que en Laclau (1994) tienen los conceptos de espacio mítico y horizonte imaginario. Con la noción de *guión mítico*, el primero enfatiza cómo de la empiricidad de un acontecimiento, como fue la Reforma de 1977 emprendida en la Universidad Autónoma de Zacatecas, se constituyó un mito que se presenta como componente de la identidad institucional que articula las identidades de los sujetos involucrados a partir de redes de significación que se derivan de diversos procesos y acciones. Con la Reforma de 1977 las acciones presentes son resignificadas en torno a un pasado que se presenta como un acto "fundante" y "referencial" que da continuidad al "relato original" confiriéndole a dicho acontecimiento un significado de "verdad" que "desnaturaliza" el sentido original de esta reforma, convirtiéndose en un documento "legendario de validez y filiación, de fe y de creencia indiscutida que los procesos grupales vividos en la institución..." (Remedi, 1997, p. 506). Así, la noción de *guión mítico* se presenta como un proyecto utópico que opera en el registro imaginario y simbólico, que al ser sedimentado, organiza la interacción de los sujetos. En Laclau, un mito al ser evocado y resignificado por los sujetos se presenta como un objeto

externo que no guarda contigüidad con el orden dominante y cuya función es llenar una falta para rearticular un espacio simbólico dislocado. Un espacio mítico se convierte en imaginario cuando éste es significado como ilusión de plenitud de toda reivindicación y dislocaciones previas, en este sentido ambos conceptos dan cuenta de la constitución la identificación simbólica y la identificación imaginaria. Tanto en Remedi como en Laclau el mito alude a un significante que remite a pasado que es despojado ("desnaturalizado") de su contenido "concreto literal" para ser significado, en el primero como un acto "fundante" y, en el segundo, como ilusión de una plenitud alcanzada con la cual es posible llenar una falta. En ambos autores las construcciones míticas son referentes que articulan las identificaciones simbólicas e imaginarias de los sujetos. Si soslayar lo anterior pero manteniendo la lógica de Análisis Político de Discurso entenderemos por espacio mítico y horizonte imaginario lo que acabamos de exponer y cuyo desarrollo se explica con mayor detalle en este apartado 1.3.5.

- [6] Lacan formuló el concepto de identificación en lo que llamó el *retorno a Freud*. Esto significó la continuación del estudio de los procesos psíquicos del inconsciente, el lenguaje y la transferencia. Al trabajar el tema del inconsciente planteó como hipótesis que "el inconsciente es estructurado como un lenguaje." De la lingüística saussuriana tomó los conceptos de signo, significado y significante para explicar la relación del sujeto con el significante y explicar el proceso de identificación. Para Lacan el sujeto solamente puede pensarse en relación con el Otro. En el seminario *La identificación* sostiene que el significante es lo que representa un sujeto para otro significante, plantea que la identificación no genera igualdad sino diferencia, esto es demostrado a través de la siguiente fórmula:  $A=A$  de aquí sostiene que cada letra es diferente por la posición que ocupa en una relación con la otra: "si alguien se identifica con otro, esa identificación no generará igualdad sino diferencia. Solo porque alguien es diferente a otro puede 'desearse' o producirse una identificación; es porque soy diferente que quiero ser igual al otro." (Morales, s/a, p. 85). Ver también "El estadio del espejo como formador de la función del yo [je] tal como se nos revela en la experiencia psicoanalítica" en Lacan (1998) pp. 86-93.
- [7] Abundaré sobre las diferencias y afinidades entre Laclau y Lacan en torno al concepto de identificación imaginaria en los capítulos 3, 4, y 5.
- [8] A reserva de explicarlo con mayor detalle y ejemplos, señalaré por el momento que un punto nodal es aquel significante que fija parcialmente su sentido en una cadena discursiva.
- [9] Los rasgos son seis: Adscripción al SNTE (SNTE), Filiación a la corriente democrática de la CNTE (CNTE); Docente de Primaria en activo (DP), Reconocimiento a la labor intelectual (In), Desempeño en Labores Técnico-Administrativas en la SEP (LTA) y Líder Estudiantil durante la etapa formación escolar (LE), (Cfr. 1.2.2.)

## CAPÍTULO 2

### Epígrafe

*si bien es cierto que el plan de estudios es importante, muy importante...ese plan de estudios se lleva a cabo con personas concretas, con formaciones ya muy, muy concretas también, se lleva a cabo en una institución que tiene una dinámica muy particular, que tiene su propia historia, que tiene momentos, que tiene sus contradicciones (ED/88-92/LTA p. 18)*

### CONDICIONES QUE POSIBILITAN EL ESTABLECIMIENTO DE LA LICENCIATURA EN LA EDUCACIÓN NORMAL

El propósito de este capítulo es explicar las condiciones que posibilitaron la profesionalización de la carrera de maestro de primaria que culminó con la instauración de la licenciatura en 1984. Partimos de considerar que en la historia de la formación de maestros se articularon una serie de sucesos singulares y la intervención de diversos actores (Gobierno federal, sindicato, autoridades, órganos de consulta, maestros, etc.) que orientaron y definieron la formación de maestros de primaria. Estos sucesos se presentan como situaciones contingentes que se articularon en torno a intereses políticos y a la política educativa del momento. Con ello pretendemos mostrar una historia en la que se muestran diversos centros de estructuración.

Para nosotros, dar cuenta de la historia de la profesionalización del magisterio no se reduce a la reunión de datos que la expliquen de manera coherente y lineal, sino al estudio de la emergencia de acontecimientos y a la irrupción de diversas fuerzas (Gobierno federal, sindicato, autoridades, órganos de consulta, etc.) que se articulan mediante la contingencia o el azar. A través de una concepción genealógica de la historia intentamos presentar las condiciones que posibilitaron la emergencia de la licenciatura en 1984 pero despojada de una concepción determinista, de una "esencia" o de un "origen". Para Foucault una tarea indispensable de la genealogía es:

"percibir la singularidad de los sucesos, fuera de toda finalidad monótona; encontrarlos allí donde menos se espera y en aquello que pasa desapercibido por no tener nada de historia -los

sentimientos, el amor, la conciencia, los instintos-; captar su retorno, pero en absoluto trazar la lenta evolución, sino para reencontrar las diferentes escenas en las que han jugado diferentes papeles; definir incluso el punto de su ausencia...” (Foucault, 1992, p.7)

Una visión genealógica de la historia implica también una concepción del sujeto que lleva “el estigma de sucesos pasados, que de él nacen los deseos, los desfallecimientos y los errores; en él se entrelazan y de pronto se expresan, pero también en él se desatan, entran en lucha, se borran unos a otros...” (Foucault, 1992, p. 14). La genealogía, como procedencia, propone “la articulación del cuerpo y de la historia”. Concibe al sujeto como superficie de inscripción de los sucesos, impregnado de historia y la historia como elemento que lo destruye. Como veremos más adelante, la noción de procedencia nos permitirá dar cuenta de las marcas singulares que los docentes han incorporado a través de una historia con la cual han sido “impregnados”.

Otro aspecto que será analizado bajo la perspectiva genealógica es la irrupción de fuerzas que se conjugaron en el espacio discursivo normalista; fuerzas históricas (Gobierno federal, sindicato, autoridades, órganos de consulta, etc.) que en su enfrentamiento definieron la profesionalización del magisterio. En este sentido, no pretendemos hacer una mera descripción de las modificaciones de los planes de estudio que se implantaron de 1960 a 1997, sino contextualizarlos dentro de procesos en los que intervienen diversos actores sociales que orientaron la política educativa de la educación normal, entre éstos la Secretaría de Educación Pública (SEP) como instancia del Ejecutivo Federal y órgano responsable de la educación pública que ha cumplido la función de decidir e instrumentar los planes y programas de estudio de la educación normal; los órganos de consulta de la SEP (Consejo Nacional Técnico de la Educación, Consejo Nacional de Educación Normal) encargados de elaborar y proponer modificaciones a los planes de estudio vigentes; los Congresos y Juntas Nacionales de educación normal como espacios de legitimación de las reformas y el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE) como instancia que puede influir en las decisiones de política educativa.

En este contexto, este capítulo está organizado de la siguiente manera: en la primera parte explicamos el papel central que el Estado ha tenido en la educación normal, enseguida presentamos algunos antecedentes históricos de la Escuela Nacional de Maestros (ENM) hasta la década de los cuarenta que nos permitirá mostrar el contexto histórico de la institución donde se formaron nuestros informantes. Los dos apartados siguientes, organizados

cronológicamente, tienen la finalidad de ubicar el momento de formación de los docentes de antes y después de 1984; el primero comprende el periodo de 1960 a 1984, y el segundo de 1984 a 1997. En cada uno de éstos se presentan los planes de estudio con los cuales se formaron ambos grupos de docentes a los que incorporamos sus testimonios para mostrar las marcas que dichos planes dejaron en éstos, asimismo se aborda la intervención de diversos actores en su definición.

## 2.1 El Estado y la educación normal

Un primer aspecto que es importante tener en cuenta para comprender los rumbos que ha tomado la educación normal es el estrecho vínculo establecido entre la formación de profesores y la educación primaria en donde el Estado se constituye como instancia de decisión y regulación que define los contenidos específicos de la carrera y los mecanismos de certificación y control de los modelos institucionales de la formación de los profesores[1].

La acción reguladora del Estado radica en la facultad de éste para definir un campo específico de conocimiento y autorizar las licencias y títulos correspondientes para el ejercicio docente; ambos son resultado de diversos procesos históricos que influyeron en la construcción de una actividad profesional que pasó de ser una profesión casi libre, después municipal, luego federal y posteriormente federal y estatal (Arnaut, 1998). En este sentido, el carácter obligatorio de la educación básica y la facultad del Estado para impartirla hizo necesarios la construcción de instituciones y programas específicos para garantizarla. Así, la enseñanza normal nace asociada a la creciente intervención del Estado en la instrucción primaria obligatoria quedando bajo su jurisdicción las escuelas normales. Desde 1921, la Secretaría de Educación Pública, pasó a ser la instancia del ejecutivo federal que define los objetivos, funciones, planes y programas de estudio de la educación normal.

La educación primaria, que había sido de jurisdicción municipal y estatal, experimentó un proceso de centralización por parte del gobierno federal que comenzó a gestarse en las postrimerías del siglo XIX. Los primeros intentos del Estado por unificar la educación primaria llevó también aparejada la unificación de los planes y programas de estudio de la enseñanza normal quedando desde entonces sujeta a la instancia federal. Dicho proceso fue revertido en 1993 con la federalización de la educación básica y normal al transferirse los servicios educativos a los estados y la adjudicación por parte del gobierno federal de la normatividad de los planes y programas de la educación básica y normal.

El Estado no sólo ha definido la formación de los profesores también los ha convocado para ser actores y promotores del cambio social y político dentro de las comunidades principalmente durante la primera mitad del siglo pasado. La política educativa instrumentada por cada gobierno ha marcado las directrices que han definido la orientación de sus planes y programas de estudio, por ejemplo, en el gobierno de Lázaro Cárdenas ésta se sustentó en la ideología socialista que penetró los contenidos de los planes de estudio de la educación normal.

## 2.2 La Escuela Nacional de Maestros. Antecedentes

La Escuela Normal para Profesores de la Ciudad de México fue inaugurada el 24 de febrero de 1887 por el Ministro de Instrucción Pública y Bellas Artes, Joaquín Baranda, un año después creó la Escuela Normal para Profesoras; ambas instituciones se fusionaron en 1925 para formar la Escuela Nacional de Maestros (ENM). Su primer director fue Lauro Aguirre quien quiso hacer de la ENM "un centro de cultura que graduara maestros rurales, maestros misioneros, educadoras, maestros primarios, maestros técnicos." (Lauro Aguirre, en Jiménez, 1984, p. 100)

En esta época, la ENM tenía dos escuelas primarias anexas (matutina y vespertina) donde los estudiantes de normal primaria realizaban sus prácticas docentes; dos secundarias anexas (de varones y de señoritas) cuyos egresados pasaban al ciclo profesional; un Departamento Profesional donde se formaban los futuros docentes de primaria; un Departamento Nocturno para maestros en servicio que carecían del título correspondiente; un Departamento de Educadoras que preparaba maestras para jardines de niños; también se impartía la carrera de Visitadoras de Hogar quienes brindaban servicio social a las familias humildes; la Universidad Popular donde los alumnos normalistas impartían enseñanza primaria especialmente a obreros; contaba con un Salón de Costura donde se daban cursos de costura, bordado, confección de sombreros, a dichos cursos asistían señoras de las colonias aledañas, asimismo se ofrecían otros servicios como un taller de imprenta, servicio médico, entre otros. (Cfr. Jiménez, 1984)

Desde su creación esta institución tuvo un papel relevante a nivel nacional, dice Arnaut que:

"La ENM nació para servir a la reforma pedagógica y como uno de los medios institucionales para centralizar y uniformar la enseñanza. Se pretendía que fuese un ejemplo de las demás

instituciones de enseñanza normal del país y el semillero de un grupo homogéneo de maestros normalistas que difundiría la versión central de la reforma pedagógica e institucional de la instrucción primaria en toda la república.” (Arnaut, 1998, p. 21)

En 1925, se estableció en la ENM un nuevo plan de estudios con duración de seis años organizado en dos ciclos; el primero, de tres años, comprendía la instrucción secundaria y, el segundo, correspondía al ciclo profesional; el plan tenía un total de 28 asignaturas. (CONALTE, 1984, p.265) Se implantó la coeducación y se aumentó un año a la carrera de maestro.

El plan de estudios 1925 fue sustituido en 1936. En la estructura curricular del nuevo plan prevalecía una orientación marxista, las asignaturas que se incluyeron fueron: Legislación revolucionaria (del trabajo, agraria, educacional, etc.), Economía política y problemas económicos de México, Arte y literatura al servicio del proletariado, Técnica de la enseñanza, Ciencia de la educación e Historia de la educación, entre otras.

Las ideas socialistas de la época se manifestaron en la ENM de diversas formas, por ejemplo, en 1936:

“el Consejo Técnico de la ENM declaró ser socialista según los fundamentos científicos, técnicos y objetivos señalados por el marxismo, y elegía el materialismo dialéctico como método. Según esta resolución, los catedráticos podrían dar a conocer con sentido crítico otras doctrinas, para poner al descubierto los intereses de clase.” (Meneses, 1998c, p. 156).

La sociedad de alumnos adoptó el nombre de Organización Estudiantil Socialista (OES). El plan de estudios de 1936 tuvo vigencia hasta 1945.

El gobierno de Avila Camacho emprendió una política de exclusión de la educación socialista del régimen anterior para sustituirla por “la educación para el amor, la conciliación y la paz” (Buenfil, 1996, p. 101). En 1942 se estableció la Ley Orgánica de Educación y en 1946 se modificó el Artículo 3º Constitucional con lo cual la educación socialista fue eliminada del discurso legislativo, ambos instrumentos legales sentaron las bases de una nueva política educativa orientada por la “unidad nacional”.

### 2.3 Congresos de educación normal y la profesionalización del magisterio

Los congresos y juntas nacionales de educación normal no sólo fueron instancias para proponer modificaciones a los planes y programas de estudio

de normal y primaria, también constituyeron tribunas desde las cuales comenzó a pugnarse por la profesionalización del magisterio de primaria mediante la incorporación del bachillerato a la educación normal. Este tipo de señalamientos comienzan a aparecer desde la década de los cuarenta con el establecimiento de diversos congresos de educación normal, el primero de éstos se realizó en marzo de 1944 en la ciudad de Saltillo Coahuila.

En las conclusiones del Primer Congreso Nacional de Educación Normal[2] se planteaba:

“1a. Es necesario revalorar el sistema seguido hasta hoy en la preparación profesional del magisterio y proceder a la revisión total de dicho sistema.

2a. La educación normal debe conceptuarse de tipo profesional, apartándola del carácter de institución de segunda enseñanza...” (CONALTE, 1984, p. 101)

En 1945 el Secretario de Educación Torres Bodet[3] convocó a la realización del Segundo Congreso Nacional de Educación Normal, aunque en este Congreso el tema de la profesionalización estuvo ausente se marcaron las directrices de la educación normal. En el apartado de conclusiones y dada la proximidad de la Segunda Guerra Mundial, éstas apuntaron a privilegiar la unidad nacional como medio para “crear y reconstruir nuestro país”, a las escuelas normales se les dio la tarea de “fortalecer y desarrollar en los alumnos formas y medios para afirmar esa necesidad patriótica en las nuevas generaciones.” (CONALTE, 1984, p. 114) Entre otros puntos, se plantearon los siguientes; unificar la formación de profesores (planes y programas de estudio y sistemas de trabajo) propiciar un intercambio entre escuelas normales rurales y urbanas; fomentar la coeducación como “régimen escolar y pedagógico” y; promover excursiones de alumnos a diversas regiones del país.

En 1954 el Presidente Ruiz Cortines convocó a la realización de una Junta Nacional de Educación Normal en las “conclusiones oficiales” se apuntaba sobre la profesionalización de la carrera normalista:

“Todos los educadores tienen derecho a una formación cultural y profesional del más alto nivel. (...) La escuela normal es un centro de enseñanza superior, porque la misión del educador no es de categoría social ni cultural inferior, a la de ninguna profesión...La educación normal debe ser considerada como profesional.” (CONALTE, 1984, p. 147)

Una de las instancias que definió por varias décadas el contenido de la enseñanza normal fue el Consejo Nacional Técnico de la Educación (en adelante CONALTE), que se creó en 1957 como un órgano de consulta de la SEP y de los estados, entre sus funciones tenía la de elaborar los planes y programas de estudio de los niveles de preescolar, primaria, secundaria y normal. Organizó congresos, juntas, consultas a maestros en torno a la educación normal.

#### 2.4 La formación de docentes de 1960 a 1984

A continuación presentamos los planes de estudio con que se formaron los docentes de antes de 84 en el periodo de 1960 a junio de 1984, éstos son: Plan 1945, Plan 1960, Plan 1969, Plan 1972, 1972 Reestructurado, 1975 y 1975 Reestructurado. En cada plan incorporamos la narrativa de los docentes para contextualizar su discurso y recuperar las imágenes y sentidos que ellos construyeron en torno a su etapa de formación escolar.

##### 2.4.1 Plan 1945

El gobierno de Ávila Camacho emprendió una política de exclusión radical de la orientación socialista de la educación del gobierno anterior y fue sustituida por otra que enarbolaba la unidad nacional. En el ámbito de la educación[4] esto se tradujo en la unificación de los planes y programas de estudio y sistemas de trabajo de las escuelas normales urbanas y rurales en 1943.

En 1945 se instituyó un nuevo plan de estudios en las escuelas normales que erradicó la orientación socialista de la formación de profesores, dicho plan incluyó nuevas materias como Etimologías griegas, latinas e indígena, Lógica, Literatura, Cosmografía, Higiene escolar (incluyendo primeros auxilios y

puericultura). Con este plan se formó un docente del grupo de antes de 84, acerca del Plan 45 menciona:

- *en esa etapa no me tocó más que conocer el plan de estudios 1945; yo entro en el año 62, sin embargo, el plan de estudios es el de 1945, no el de 1960... (EA/62-64/LE, p.24)*
- *a nosotros no nos fue ajena la ética, no nos fue ajena la lógica, no nos fue ajena la literatura universal como parte de nuestra formación particular (EA/62-64/LE, p.25)*

Respecto del contenido curricular del Plan 45 expresó lo siguiente:

- *yo advierto en ese plan de estudios una búsqueda de un maestro que se prepare no solamente desde el punto de vista de la formación pedagógica descuidando otros aspectos sino que le da también elementos de formación artística a lo largo de los tres años, le da elementos de educación física a lo largo de los tres años, le da elementos de formación tecnológica a lo largo de los tres años, y eso, por ejemplo, en el plan de estudios actual o ya no existe o existe de una manera muy pequeña, basta con ver cuál es papel que tiene ahora la educación artística y la educación física para encontrar que se restringe a unas cuantas horas de uno o dos semestres cuando mucho, la educación tecnológica desapareció. (EA/62-64/LE, p. 24)*
- *había una buena cantidad de asignaturas que estaban vinculadas con esta formación cultural que es tan indispensable para el maestro, dice Francisco Larroyo en su viejo libro de Ciencias de la Educación que un maestro debiera satisfacer al menos cuatro características; las de orden físico, que implican contar con una buena salud, tener una voz por lo*

*menos, eh, lo suficientemente clara y agradable para los niños, eh, y luego, dice, una segunda característica está dada por la formación profesional, es decir, la formación específica, una tercera característica está dada por esa capacidad de querer y de amar a los niños, pero la cuarta que tiene que ver con esto que estamos comentando, es la cultura general... (EA/62-64/LE, p. 25)*

#### 2.4.2 Plan 1960

El Plan de estudios 1945 tuvo vigencia hasta 1960, en este año se implantó uno nuevo que comenzó a instrumentarse de manera experimental en los Centros Regionales de Enseñanza Normal (CREN) y en 1964 se aplicó en la ENM.

Los CREN nacen a iniciativa del Secretario de Educación, Jaime Torres Bodet[5] para resolver, entre otros problemas, la deserción de estudiantes de las escuelas primarias (principalmente de las zonas rurales del país) y el analfabetismo. En septiembre de 1960 se fundan dos CREN: uno en Ciudad Guzmán, Jalisco y otro en Iguala, Guerrero. La ubicación de dichos Centros tenía la finalidad de llevar la formación de maestros a ciertas zonas geográficas del país. Concebidos originalmente como centros piloto para la experimentación del nuevo plan de estudios de normal primaria éste terminó por generalizarse en todo el país.

En la ENM, el Plan 1960 se implantó hasta 1964[6]; la carrera tenía una duración de tres años organizada en seis semestres. La estructura curricular del plan estaba integrada por asignaturas, actividades obligatorias y cursos complementarios. Las asignaturas eran, entre otras, Problemas económicos, sociales y culturales de México, Psicología general, Antropología social y cultural, Ética, Lógica; en las actividades obligatorias estaban los Talleres, Laboratorios, Economía doméstica y Prácticas agropecuarias, Actividades artísticas, Observación escolar y Deportes y; en las optativas Español superior, Matemáticas y Ciencias entre otras más. (CONALTE, 1984, pp. 283-286)

En esta etapa, los estudios de normal se realizaban todavía en dos ciclos: secundaria y normal. La ENM contaba con dos secundarias anexas, una de varones y otra de señoritas, en el último grado se impartía la materia de Observación escolar que preparaba a los estudiantes para el ingreso a la normal; al término del ciclo secundario los estudiantes tenían pase automático a la escuela normal. En 1969, con base en una recomendación del CONALTE, las secundarias anexas pasaron a depender completamente de la Dirección General de Secundarias.

A excepción de un informante, cinco de los docentes del grupo antes de 84 estudiaron en las secundarias anexas a la ENM; seleccionamos los testimonios de tres profesores dan cuenta de su experiencia en estas instituciones:

- *a partir ya de tercero de secundaria, además de las materias que conformaban el plan de estudios de educación secundaria se nos empezaba a dar(...) la materia de observación escolar; ya iba yo a ver las clases a las escuelas primarias, etcétera (EA/64-66/CNTE, p. 14)*
- *Existía, eh, lo que se llamaba la secundaria de varones y la secundaria de señoritas estaban de alguna manera muy ligados aquí a la Nacional de Maestros, (...) tenía uno pase automático. (EA/65-68/SNTE, p.4)*
- *que yo sepa ninguna otra escuela secundaria tenía una materia de Observación escolar (...) que nos abrió el panorama de lo que nos esperaba allá en la escuela normal (EA/62-64/LE, p. 6)*

También resulta interesante recuperar lo que el Plan 60 significó para tres docentes de antes de 84 con el cual fueron formados. Seleccionamos los siguientes fragmentos:

- *y, obviamente pues la materia de técnica de la enseñanza que me obligaba prácticamente a desarrollar mis planes de clase, irme a la primaria y yo creo que allí es donde te pones a prueba, si puedes o no ser maestro ¿no? o si te gusta ¿no? ser maestro que creo es importante. (EA/64-66/CNTE, p. 16)*
- *había una materia que se llamaba Educación para la salud precisamente y conocimiento del adolescente, entonces desde allí empezó a surgir en mí el gusto por, por las ciencias naturales (EA/65-68/SNTE, p. 9)*
- *en esa reforma hubieron materias como un seminario de Problemas socioeconómicos de México que era una novedad (...) y se mantenía*

*siempre el tronco, este, de las didácticas que se iban dando seriadamente (EA/63-66/In, p. 6)*

Las materias a las que aluden los docentes tenían la siguiente ubicación en la estructura curricular: Técnica de la enseñanza se impartía en el segundo y tercer años; Problemas económicos, sociales y culturales de México en el primer año y Educación para salud en el segundo.

En la década de los sesenta la ENM se hallaba dividida en tres departamentos; varones, señoritas y mixto nocturno, en esta época se reimplanta la coeducación suprimida en 1942 y se reglamenta el servicio social que debía prestarse por un año en distintas poblaciones del país.

En 1964 el sistema de educación normal se hallaba conformado por 166 escuelas normales divididas en 38 federales, 41 estatales y 87 particulares; el total de alumnos inscritos era de 12, 356, de éstos 5, 088 pertenecían a las normales federales; 4, 192 a las estatales y, 3, 076 a las normales particulares (Meneses, 1998c, p. 492).

#### *2.4.3 Plan 1969*

El Plan 1960 se sustituyó en 1969 a partir de los resultados del IV Congreso Nacional de Educación Normal celebrado en Saltillo, Coahuila. En el apartado de "conclusiones y objetivos" se proponía cambiar de los planes y programas de estudio vigentes con el propósito de "formar maestros de educación primaria preparados en los diversos aspectos que exige su ejercicio profesional", en lo relativo al contenido del plan se sugería:

"Que el curriculum de la educación normal incluya materias de cultura general, que permita el desarrollo pleno de los estudiantes normalistas y los equipen ampliamente para conducir la adquisición de los conocimientos y realizar las tareas formativas que implica la educación primaria." (CONALTE, 1984, p. 149).

También se propuso que las escuelas secundarias dejaran de depender de las escuelas normales ya que con ello se lograría afirmar el carácter profesional de la educación normal. Asimismo se consideró aumentar un año más a la carrera para hacerla de cuatro, en tanto se establecía el bachillerato como antecedente de la profesión[7]. Respecto al plan de estudios se sugería incluir materias de cultura general y de tipo técnico para "corregir el exceso de

materias que habilitaban al estudiante en el 'cómo enseñar' fortaleciendo las materias que permitirían al maestro adiestrar en el 'qué enseñar'." (Curiel, en Solana Coord. 1982, p. 458).

Las recomendaciones emitidas por el IV Congreso fueron aprobadas de modo que para el ciclo escolar 1969-1970 la ENM comenzó a implementar un nuevo plan de estudios. El Plan 69 quedó, entre otras, conformado con las siguientes materias: Antropología general, Introducción al estudio de la filosofía, Psicología general, Ciencia de la educación, Didáctica general, Educación física, Música, Lógica, Matemáticas; Didáctica especial y Práctica docente (del tercero al séptimo semestres); Danza y Teatro (del tercero al octavo semestres); y Educación física (en los ocho semestres de la carrera).

Un informante del grupo antes de 84 formado con el Plan 69 menciona:

- *fui la primera generación de cuatro años, ¿qué diferencia hubo? que se suponía que mientras mayores años tuvieras de estudio, mayor capacitación tenías y digo se suponía porque no es una correspondencia tal el que, estudiando más, seas más capaz (EA69-73/LTA, p. 7)*

De las asignaturas que le fueron significativas seleccionamos las siguientes:

- *La formación más bien didáctica fue la que más me impactó; cómo trabajar los contenidos, cómo manejar los materiales curriculares (EA/69-73/LTA, p. 14)*
- *Me atrajo mucho todo (enfáticamente) lo que era la Didáctica, la Pedagogía, eh, y me gustaban mucho las actividades, teníamos Deportes, teníamos Educación artística, teníamos actividades de costura, de economía...(EA/69-73/LTA, p. 19)*

#### 2.4.4 Plan 1972 y 1972 Reestructurado

El Plan 69 tuvo una vigencia de tres años; antes de que egresara la última generación formada con este plan, se modificaron nuevamente los planes y programas de estudio en 1972. Esta reforma incluyó una formación dual o bivalente que otorgaba al egresado el título de maestro y el certificado de bachiller en Ciencias Sociales.

La propuesta de cambio de planes y programa de estudio lo hizo la Comisión Coordinadora de la Reforma Educativa que, en 1971 la SEP le encargó la revisión de los planes de estudio vigentes "para adecuarlos a las exigencias de una educación para el cambio." (CONALTE, 1988, p. 153). El énfasis se puso en el conocimiento y dominio de las técnicas dinámicas de la enseñanza. La Comisión sugería que para profesionalizar la carrera de maestro se exigiera como requisito de ingreso a las escuelas normales el bachillerato.

Este tipo de planteamientos que venían haciéndose desde la década de los cuarenta, siguieron reiterándose en estos espacios, pero no se hicieron efectivos sino hasta 1984.

Uno de los aspectos más importantes de esta reforma fue que los estudiantes tendrían al finalizar la carrera el título de maestro de primaria y el certificado de bachiller en Ciencias Sociales. El secretario de Educación Pública de este periodo, Victor Bravo Ahuja, afirmó que mediante esta reforma "fueron reforzados los conocimientos en los campos científico y humanísticos a fin de que el egresado pudiera obtener además de su título de maestro, el grado de bachillerato." (Bravo Ahuja, 1976, pp. 56-57).

El plan de estudios 1972 se organizó a partir de cuatro áreas de formación; científica, pedagógica, tecnológica y físico-artística. Esta reforma no fue sustancial respecto del plan anterior; en general las asignaturas y actividades siguieron siendo las mismas del Plan 69 sólo se reorganizaron en las áreas de formación mencionadas. Al poco tiempo el Plan 72 fue sustituido por el Plan 72 Reestructurado; las modificaciones respecto al anterior también fueron mínimas, por ejemplo, se suprimieron algunas optativas y se conservó la distribución de las áreas de formación.

Un docente que se formó con el Plan 1969 recuerda del plan 1972:

- *Bueno me formé con el plan 69, eh, me tocó la reforma del 72, toda la estructura de áreas, ciencias sociales, ciencias naturales, el método global de análisis estructural, la gramática estructural, la matemática de conjuntos y...pues yo me sentí fascinada (EA/69-73/LTA, p. 7)*

En 1973 se estableció la Ley Federal de Educación que sustituyó a la Ley Orgánica de Educación de 1942. Esta nueva ley le confería a la educación "dos objetivos sociales: transformar la economía y la organización social mediante la modernización de las mentalidades y la instauración de un orden social más justo, con una distribución más equitativa de las oportunidades." (Meneses, 1999, p. 28) En el artículo 25, fracción III, señalaba que el ejecutivo federal, por conducto de la Secretaría de Educación Pública, formularía "para toda la República los planes y programas para la educación primaria, secundaria y normal."

#### 2.4.5 Plan 1975

En 1975, a tres años de implementado el Plan 72, se llevó a cabo otra reforma a la educación normal, ésta fue instrumentada por el CONALTE, para ello organizó previamente tres seminarios regionales en Oaxaca, Monterrey y Guanajuato con el fin de consultar a maestros y directivos de las escuelas normales. El propósito de esta reforma era modificar los planes de estudio

vigentes para hacerlos congruentes con la Ley Federal de Educación de 1973. En el apartado de conclusiones se expresaron varias propuestas como disminuir la sobrecarga académica de los planes de estudio para propiciar una formación menos dispersa y adaptarla a los contenidos regionales; establecer correspondencia entre los planes de estudio de normal y los contenidos de la educación primaria; brindar una formación cultural y científica acorde con los contenidos del bachillerato general.

Respecto al contenido curricular del plan de estudios se proponía la inclusión de tres áreas de formación: un área científico humanística (lenguaje, ciencia y metodología); otra de formación física, artística y tecnológica y una formación específica para el ejercicio profesional la cual contemplaba la realización de prácticas docentes intensivas y extensivas. Esta reforma tendría que ser instrumentada a partir de septiembre de 1975. Se consideraba que en tanto se introducía el bachillerato, esta reforma podría ser una vía para lograr la profesionalización de la carrera ya que, al obtener el certificado de bachiller, los egresados de la normal tendrían la opción de proseguir estudios de licenciatura en otras instituciones de educación superior.

En agosto de 1975, el secretario de Educación, Victor Bravo Ahuja, emitió el Acuerdo correspondiente donde se aprobaba el nuevo plan de estudios propuesto por el CONALTE, dicho plan, señalaba el Acuerdo, debía lograr "una sólida formación cultural y científica, que incluya ampliamente el bachillerato general." (SEP, 1984a, p. 30). En septiembre de ese año se instituyó el Plan 75 en todas las escuelas normales del país.

El Plan 75 se organizó en tres áreas de formación; científico-humanista; física, artística y tecnológica y; profesional específica. Tenía un total de 74 asignaturas; se dio un mayor peso a las didácticas específicas, así el área de formación profesional específica quedó conformada con siete didácticas, una general además de las didácticas específicas (Matemáticas y su didáctica, Ciencias naturales y su didáctica, Ciencias sociales y su didáctica, Educación artística y su didáctica, Educación física y su didáctica, Educación tecnológica y su didáctica) con ello se intentó recuperar "la distinción entre didáctica general y pedagogía, y las didácticas específicas" (Ibarrola, 1999, p. 264).

Para un informante de antes de 84 formado con este plan de estudios, las materias más significativas de este plan de estudios fueron:

- *La de didáctica, que es donde nos ponían a recortar y a pegar ¿no? y además una de las situaciones es que bueno llegabas a involucrar a toda tu familia (EA/75-79/DP, p. 7)*

- *llevabas tus materias que eran español, matemáticas, como que se te hacen más, este, familiares ¿no? pero el llegar a enfrentarte a una psicología; ¡ay! y ahora ¿qué voy a hacer? (EA/75-79/DP, p. 11)*
- *el conocer todas las corrientes psicológicas y todo lo de la filosofía te llevan a, este, a mejorar tu trabajo, pero sí fueron las dos que, que de un principio sí me impactaron ¿no? (EA/75-79/DP, p. 12)*

El Plan 75 estuvo en vigor sólo un año; el tratamiento simultáneo de la disciplina y su didáctica motivó el rechazo de varios sectores del magisterio. En la ENM provocó, a decir de un informante, fuertes debates con la parte oficial:

- *yo recuerdo a la maestra Conchita López Rangel, junto con otras maestras de mucho prestigio académico aquí en la escuela, que expusieron, muy argumentadamente, el por qué no funcionaría ese plan para que finalmente ante la fuerza de la razón, este, las autoridades, se impusieran a fuerza de la autoridad ¿no? dijeron pues "el que no esté de acuerdo con este plan, que fue cuando se cambió por áreas, (...) se puede ir de la normal" (EA/64-66/CNTE, p. 22)*
- *estuve en la polémica de los profesores de la vieja guardia de la Escuela Normal que se enfrentaban a, por ejemplo, matemáticas y su didáctica, español y su didáctica y yo quizá por la juventud o porque todo nos parece bien y todo nos parece fácil se me hacía que estaban retrasados, retrógradas ¿no? (EA/69-73/LTA, p. 7)*

#### 2.4.6 Plan 1975 Reestructurado

La estructura curricular del Plan 75, que fue motivo de múltiples críticas, por lo que tuvo que modificarse al poco tiempo. Un docente de antes de 84 construye su propia visión de por qué el Plan 75 tuvo que ser reestructurado:

- *en un principio se le llamó, por ejemplo, ciencias naturales y su didáctica entonces (...) el maestro de ciencias naturales daba la pedagogía y el maestro de pedagogía daba la práctica; no funcionó, duró dos, tres años y tuvo que echarse marcha atrás, entonces se volvió a poner: ciencias naturales y la didáctica muy aparte (EA/65-68/SNTE, p.11)*

Haciendo una valoración general de los cambios operados en los planes de estudios de la educación normal en este periodo, puede concluirse que en ellos predominó la concepción de equiparar los estudios de normal primaria con los del bachillerato. "Hacia 1970, dice Meneses, se preferían las materias propias del bachillerato y se descuidaban las relacionadas con la práctica

docente. Se observa una falta de relación entre los contenidos educativos y la vida práctica.” (Meneses, 1998e, p. 72).

#### *2.4.7 Desvalorización de la imagen social del docente*

Un aspecto que atraviesa la formación de maestros y el ejercicio de su práctica profesional es la desvalorización social de la profesión. El magisterio, que había sido objeto de un amplio reconocimiento por su labor social y educativa en las primeras cuatro décadas del siglo pasado, comenzó a sentir el deterioro de aquella imagen a partir de los años cincuenta.

Al respecto menciona Monsivais que “Entre 1920 y 1940, la ‘mística’ del magisterio, el sentido misionero le sirve extraordinariamente –con alto costo para los maestros- a la integración de la nación y del Estado. Pero en el gobierno de Manuel Ávila Camacho, ya estorban la mística y sus practicantes. La unificación sindical y la burocratización extrema reiteran que pasó el tiempo de calificar a los maestros de nervio de la nación o constructores de la Patria.” (Monsivais, 1990, p. 3).

La desvalorización de la función docente comenzó a ser ventilada en distintos foros y documentos oficiales. Por ejemplo, en la VIII Asamblea Plenaria del CONALTE realizada entre julio y agosto de 1969, este tema se abordó junto con otros y se propusieron algunas medidas para restituirle cierta valoración social a través de la retabulación del salario y la creación de la Ley de Escalafón para ampliar el número de categorías de este nivel.

Las autoridades educativas buscaron formas para contrarrestar la poca valoración de la carrera normalista siendo algunas de ellas de tipo salarial y de superación profesional. Aunado a este problema se encontraba el de la desertión de maestros de las escuelas primarias quienes, para compensar sus exiguos ingresos, buscaron otras alternativas y abandonando en ciertos casos la profesión. Aunque sobre este tema volveremos más adelante (Cfr. 2.5.1) por ahora mencionaremos que en 1993 se llevaron a cabo acciones concretas para contrarrestar el poco aprecio social a la función docente.

#### [2.5 La Licenciatura de Educación Primaria de 1984 a 1997.](#)

Este apartado está destinado a presentar el Plan de estudios 1984 con el que se formó el grupo de docentes después de 84. La delimitación de este periodo corresponde a la vigencia que tuvo el plan 84 que fue de septiembre de 1984 a junio de 1997, los docentes entrevistados pertenecen a varias generaciones que cubren este periodo. Antes de abordar el contenido del Plan 84, así como otros tópicos que se derivaron de su implantación, consideramos importante incluir la creación de la Licenciatura de Educación Primaria para Maestros en

Servicio (1975) y de la Universidad Pedagógica Nacional (1978) como antecedentes que contextualizan el establecimiento de la Licenciatura en el año de 1984.

### *2.5.1 Antecedentes de la profesionalización de la carrera de maestro de primaria.*

Como hemos señalado previamente, desde la década de los cuarenta los profesores habían venido expresando su inquietud por darle a la educación normal el nivel superior. Los mismos documentos que justifican las reformas de 1960, 1969, 1972 y 1975 señalan la necesidad de incorporar el bachillerato como requisito de ingreso a las escuelas normales.

Había un antecedente en la Ley Federal de Educación de 1973 donde los estudios de normal eran ubicados en el nivel superior. Al texto la Ley señalaba (Capítulo II, artículo 18) que: "El tipo superior está compuesto por la licenciatura y los grados académicos de Maestría y Doctorado (...) En este tipo podrán introducirse opciones terminales previas a la conclusión de la Licenciatura. En el tipo superior queda comprendida la Educación Normal en todos sus grados y especialidades." (SEP, 1975, p.1).

Contrariamente a lo que la Ley Federal de Educación estipulaba, la educación normal no podía ser considerada del "tipo superior" pues no incluía el bachillerato. Esta disposición legal era del conocimiento de algunos miembros del magisterio, un informante de antes de 84 menciona al respecto:

- *en el año 73, noviembre de 1973 si no mal recuerdo, al publicarse la Ley Federal de Educación ya se contempla a la educación normal, en cualquiera de sus modalidades, como parte de la educación superior, entonces desde el punto de vista jurídico los elementos estaban dados desde el año 73, desde el punto de vista real (...) tuvieron que pasar todavía once, doce años para que esto se convirtiera en un hecho. (EA/62-64/LE, p. 26)*

#### *2.5.1.1 Licenciatura en Educación Primaria para Maestros en Servicio (1975)*

Consideramos que una de las primeras acciones que el gobierno federal emprendió para elevar el nivel profesional de los profesores de primaria fue la Licenciatura en Educación Primaria para Maestros en Servicio establecida en 1975, sin embargo, por ser ésta sólo para el magisterio en servicio, no repercutió en la formación inicial de los profesores que siguió manteniéndose en el nivel medio superior.

El plan de estudios de la Licenciatura estaba organizado en tres cursos anuales, cada uno comprendía dos periodos lectivos; el primero, de septiembre a junio; con la modalidad de un sistema abierto se acreditaban las diversas asignaturas del plan de estudios, y el segundo, de julio a agosto, mediante un sistema directo se cursaban talleres y laboratorios.

Un gran número de profesores se inscribió a esta licenciatura, en el primer año fueron cerca de 22, 000 y para 1976 ascendían aproximadamente a 70, 000. Con la licenciatura, los docentes tenían la oportunidad de mejorar sus ingresos; por cada curso acreditado obtenían 250 pesos mensuales. En 1978 las licenciaturas para maestros en servicio pasaron a la Universidad Pedagógica Nacional.

Con la licenciatura para maestros en servicio la SEP intentaba elevar el nivel académico de los profesores en servicio y revalorar profesional y socialmente la carrera, también se convirtió en un medio para elevar los salarios.[8] En este sentido, la licenciatura de 1975 se convirtió en un programa de mejoramiento profesional del magisterio en servicio que en nada incidió en la formación de los futuros maestros.

#### *2.5.1.2 La Universidad Pedagógica Nacional (1978)*

La creación de la Universidad Pedagógica Nacional en 1978 parecía ser la culminación de un anhelo del magisterio iniciado desde la década de los cuarenta por profesionalizar la carrera maestro primaria. Sin embargo, el sistema de formación de maestros tendría que esperar hasta en año de 1984 para acceder al nivel superior, la razón de este aplazamiento fue que los sistemas de formación de maestros y de actualización del magisterio estuvieron en el centro de la disputa SEP-SNTE por el control de la UPN. Enseguida explicamos brevemente esto.

En 1976, el entonces candidato a la presidencia José López Portillo estableció, como compromiso de campaña con el SNTE la creación de una institución de tipo universitario para el magisterio nacional. Un año después, en su primer informe de gobierno, el Presidente anunciaba el establecimiento de la Universidad Pedagógica Nacional. En 1977, se integró la Comisión SEP-SNTE para elaborar el anteproyecto de creación de la UPN, en el artículo 4º se apuntaba que:

“Todas las instituciones dependientes de la federación que actualmente se encargan de impartir educación normal, programas de licenciatura docente en sus diferentes tipos y grados, modalidades y especialidades se integrarán a la Universidad Pedagógica Nacional.” (Citado por Fuentes Molinar, en Vicencio Coomp. 1987, p. 62)

En este primer documento el SNTE lograba imponer sus intereses, sin embargo, la SEP dio marcha atrás y al poco tiempo formuló un nuevo proyecto que fue aprobado por el Presidente López Portillo quien emitió el decreto de creación el 28 de agosto de 1978. En 1979 la UPN inició sus actividades académicas, pero los conflictos SEP-SNTE continuaron y se trasladaron a la institución. Algunos de los puntos de conflicto fueron los puestos de dirección, la definición del currículum, el reclutamiento del personal docente, entre otros. En varios de estos puntos se llegó a ciertos acuerdos, por ejemplo, el SNTE logró que los dos primeros rectores fueran de normalistas, en cambio el secretario académico fue designado por la SEP.

En el centro de la disputa SEP-SNTE por el control de la UPN estaba el sistema de formación de maestros y de actualización del magisterio. Dice Arnaut que:

“Mientras la SEP proponía que la universidad fuera un centro de excelencia que formara docentes, investigadores y administradores de alto nivel, el SNTE quería una institución que integrara el sistema de enseñanza normal federal y a la que tuvieran acceso los maestros en servicio. En otras palabras, lo que estaba en juego era si la universidad sería distinta e independiente de las escuelas normales o si, por el contrario, las sustituiría integrándolas como centro único de formación y mejoramiento profesional del magisterio.” (Arnaud, 1998, pp. 150-151)

El conflicto SEP-SNTE no hizo sino aplazar la transformación de las escuelas normales en instituciones de educación superior, no es propósito de este trabajo indagar en las causas que postergaron la decisión, sino mostrar el contexto en el que surge la licenciatura de 1984.

El proyecto académico inicial de la UPN quedó integrado por cuatro licenciaturas; Administración educativa, Sociología de la educación, Psicología educativa y Pedagogía, y estudios de posgrado con las especializaciones en administración escolar y planeación educativa así como

maestrías y doctorados (UPN, 1979, pp.14-18). La SEP incorporó a la UPN las Licenciaturas en Educación preescolar y primaria para maestros en servicio establecidas en 1975.

En este periodo (1976-1982) la matrícula de las escuelas normales experimentó un considerable incremento; el número de alumnos inscritos en el ciclo escolar 1976-1977 pasó de 138, 133 a 206, 462 en 1981-1982, es decir, que en términos absolutos el aumento fue de 68, 329. Sin embargo, pese a esta situación, los planteles enfrentaban la falta de recursos humanos, financieros y materiales para cumplir de manera óptima sus labores. (Meneses, 1998e, p.84)

### *2.5.2 Plan 1984*

Una nueva etapa en la formación de maestros se inauguró a partir de 1984 con la implantación de la Licenciatura en Educación Primaria.

La política educativa del gobierno de Miguel de la Madrid planteó la necesidad de un cambio profundo en la formación de maestros como vía para mejorar la calidad de la educación, entre otras acciones proponía el establecimiento de "un sistema integral de formación de docentes que tendrá como antecedente el bachillerato, lo cual requerirá la reestructuración de planes y programas; asimismo se apoyará la superación de los formadores de docentes." (Poder Ejecutivo Federal/PNECRD, 1983, p. 47).

El Consejo Nacional Consultivo de la Educación Normal<sup>[9]</sup> (CONACEN) se encargó de elaborar el proyecto de reestructuración del sistema de formación de docentes y, en enero de 1984 presentó su propuesta al secretario de Educación, Jesús Reyes Heróles, ésta contemplaba cuatro puntos principales:

1. Fortalecer las funciones sustantivas –docencia, investigación y difusión cultural- de las escuelas normales como instituciones de educación superior
2. Formular nuevos planes y programas de estudio a nivel de licenciatura para las escuelas normales y establecer el bachillerato como antecedente académico
3. Mejorar el nivel profesional de los docentes de las escuelas normales
4. Establecer programas permanentes de apoyo académico y material para las escuelas normales. (SEP, 1984a, p. 38)

Dos meses después, el presidente Miguel de la Madrid emitió el Acuerdo por el que la educación normal "en cualquiera de sus tipos y especialidades" se

elevaba al nivel educativo de licenciatura[10] (Diario Oficial, 23 de marzo de 1984).

#### 2.5.2.1 Bachillerato Pedagógico

Con la licenciatura surgió también el proyecto de creación del bachillerato pedagógico; la definición de su estructura curricular se llevó a cabo en medio de tensiones y conflictos entre el SNTE y la SEP. El primero pugnaba por incluir un área psicopedagógica y por que los aspirantes que desearan ingresar a las escuelas normales estudiaran esta modalidad de bachillerato. La SEP, por su parte, argumentaba que éste podría ser el bachillerato que ofrecían las distintas instituciones de educación media superior ya existentes. El sindicato sostenía que sólo las escuelas normales deberían impartir este tipo de estudios. Después de un proceso de negociaciones la SEP cedió finalmente a las presiones del sindicato.

El secretario de Educación Pública, Jesús Reyes Heróles, firmó el Acuerdo correspondiente que establecía los Centros de Bachillerato Pedagógico. La estructura curricular incluyó materias psicopedagógicas que lo vinculaban con la educación normal[11] éstas eran: Lógica, Ética, Filosofía de la educación, Doctrina de la educación mexicana, Sociología, Sociología de la educación, Historia de la cultura, Historia de la educación, Psicología, Psicología educativa y Pedagogía. Los Centros Bachillerato Pedagógico se crearon en la Escuela Nacional de Maestros (ENM), la Escuela Nacional para Maestras de Jardines de Niños (ENMJN), los Centros Regionales de Educación Normal (CREN) y las Escuelas Normales Regionales.

Las escuelas normales iniciaron los cursos de licenciatura con egresados de distintas instituciones de educación media superior, sólo tres años después comenzaron a recibir los primeros estudiantes formados en los Bachilleratos Pedagógicos. Del grupo de docentes después de 84 dos de ellos cursaron la vocacional, uno en la UNAM, otro más en una Preparatoria por Cooperación y, sólo dos en el bachillerato pedagógico, de éstos últimos seleccionamos algunos testimonios:

- *cuando ingresé había el Bachillerato Pedagógico; en el último año yo ya no quería ingresar a la Nacional de Maestros y la tenía, la tuve muy cerca y ya no me gustaba su dinámica (ED/88-92/LTA, p. 3)*
- *yo estudié en el Bachillerato Pedagógico cuando todavía no se hacía Centro de Estudios de Bachillerato y muchas (enfáticamente) de las materias que cursé en el bachillerato las volví a llevar en la normal, (...) yo sentía que era repetitivo (ED/91-95/CNTE, p. 3)*

En la opinión de un informante de antes de 84:

- *el Bachillerato Pedagógico finalmente no cuaja como se pensó (...) y la Secretaría de Educación Pública terminó por, eh, advertir que si seguía con la idea de solamente admitir en las escuelas normales a quienes provinieran del Bachillerato Pedagógico, pues no iba a tener aspirantes suficientes (EA/62-64/LE, p. 28)*

Con el bachillerato se aumentó el número de años para cursar la carrera de profesor de primaria, lo cual repercutió en una drástica caída de la matrícula que se percibió en las escuelas normales en el ciclo escolar 1985-1986. Este punto lo abordaremos más adelante en el apartado 2.4.2.5.

#### *2.5.2.2 Aspectos curriculares del Plan 84*

Con la Licenciatura en Educación Primaria el ejecutivo federal transformó las condiciones de certificación de la carrera de profesor de primaria y modificó su campo específico de conocimientos. Ahora se planteaba la formación de “un nuevo tipo de educador, más culto, más apto para la práctica de la docencia y de la investigación, con un amplio dominio de las técnicas didácticas y de la psicología educativa; un educador con una mejor concepción del universo, de la sociedad y del hombre, que fortalezca nuestro estado social de derecho.” (SEP, 1984b, pp.16-17).

El Plan 84 tenía objetivos más específicos como: la formación de profesionales para ejercer la docencia en las escuelas primarias; propiciar en los alumnos una participación creativa, reflexiva y directa; prepararlos en la investigación y experimentación educativas donde practicarán la docencia; desarrollar actitudes físicas, críticas y creadoras; fortalecer la vocación propiciando un ambiente académico adecuado, entre otros.

Respecto al contenido curricular del Plan 84 éste presenta 63 asignaturas, 442 créditos y 238 horas clase distribuidas en 8 semestres.<sup>[12]</sup> Su estructura quedó integrada en un tronco común con cuatro líneas de formación académica; social, pedagógica, psicológica (y cursos instrumentales) y; una formación específica:

- La línea social incluye asignaturas como sociología de la educación, comunidad y desarrollo y cuatro seminarios;
- La línea pedagógica se integra con materias como laboratorio de docencia, observación de la práctica educativa, investigación educativa,

tecnología educativa, cuatro seminarios, entre otras, ésta línea debía articular las otras líneas de formación.

- La línea psicológica incluye cuatro áreas de la psicología: evolutiva, educativa, del aprendizaje y social, así como problemas de aprendizaje y organización científica del grupo escolar; los cursos instrumentales ubicados en esta área son: estadística, matemáticas, español y teoría educativa.
- El área de formación específica contiene principalmente materias vinculadas a la educación primaria como: contenidos de aprendizaje de la educación primaria y administración escolar de la educación primaria, entre otras.

En términos generales, los planes de estudio anteriores se caracterizaron por una sobrecarga de materias resultado de concepciones que consideraban que los normalistas debían saberlo todo; la estructura curricular del Plan 84 no fue la excepción. Etelvina Sandoval señala que en el Plan 84 las asignaturas aparecen como una sucesión abigarrada de términos y conceptos de sociolingüística de las distintas teorías curriculares, de la práctica docente, de varias corrientes de la psicología, etc." (Sandoval, 1994, p.32).

Los docentes de antes y después de 84 consideran que en el Plan 84 se le dio un mayor peso a la teoría y poca atención a la práctica:

- *Hubo una carga muy fuerte a la teoría (...) pero nuevamente lo práctico, las didácticas específicas no se abordaron. (ED/85-89/LE, p. 21)*
- *el plan de estudios era ambicioso pero, eh, no pudo ser asimilado, eh, de manera adecuada (EA/65-68/SNTE, p.18)*
- *bajo esta idea de la profesionalización el plan aparece, eh, cargado con una visión enciclopedista ¿no? y el número de materias y el número de horas empieza a convertirse en una carga importante de la formación frente a la propia práctica (...) no aparecen lógicamente articuladas (EA/64-66/CNTE, p. 19)*

De la estructura curricular del Plan 84 destacan dos aspectos principales; el mayor peso que se le dio a lo conceptual en detrimento de la práctica docente y la formación para la investigación de la propia práctica docente. Mercado señala que "El plan de 1984 pretendía superar el énfasis del anterior en las didácticas, fortaleciendo la formación científica mediante cursos de la línea sociológica, psicológica y de entrenamiento en investigación; este último -entendido como observación y análisis de la práctica docente-" (Mercado, 1997, p.11).

Para algunos informantes del grupo después de 84, la materia de laboratorio de docencia fue una de las asignaturas que más los vinculó con el trabajo docente:

- *lo que más me fascinaba eran las materias, este, de laboratorio de docencia, porque pues era lo que yo más quería: practicar (ED/93-97/SNTE, p. 14)*
- *Laboratorio de docencia (...) era como que mi pasión y mi trauma porque era cuando me enfrentaba como que con ese, con ese gran monstruo que era el grupo (ED/88-92/LTA, p. 16)*

Los laboratorios de docencia se convirtieron en una reproducción de la didáctica y la pedagogía que tradicionalmente se había venido impartiendo en las normales. Los docentes del grupo después de 84 coincidieron en que las prácticas que ellos realizaban en la ENM eran sólo simulaciones que no los acercaba al trabajo que tendrían que llevar a cabo en las escuelas primarias:

- *en la normal pues a veces las prácticas se me hacían una simulación de lo que no era, o sea, por eso digo simulación ¿por qué? porque toda la forma en que nos hicieron llevar a cabo la práctica docente me parecía que no correspondía con la realidad (ED/91-95/CNTE, pp. 3-4)*
- *algo que criticábamos eran las simulaciones ¿cómo es que los maestros pedían que preparáramos una clase como si la preparáramos para niños? ¿no? y a la hora que a nosotros nos tocaba dar la clase, este, lo primero que nos decían era que teníamos que actuar como niños (ED/88-92/In, p. 13)*
- *entonces de ahí la exigencia que se que tuviera (...) más prácticas reales y no prácticas, eh, maquilladas ¿no? como muchas veces se da ¿no? escuelas modelo supuestamente en donde íbamos a practicar, en donde los niños bien "portaditos" estaban ya perfectamente acondicionados a responder de determinado modo (ED/85-89/LE, p. 19)*

Otro aspecto relevante del plan de licenciatura fue la investigación de la práctica docente, sin embargo, ésta propuesta sólo quedó como parte del discurso oficial. Dos docentes opinaron de la investigación lo siguiente:

- *y que la investigación era algo que tenía que acompañarnos en nuestra práctica ¿no? yo creo que al menos ese propósito es bastante loable, aunque tal vez no haya permeado mucho (ED/88-92/In, p. 10)*
- *había un plan de estudios que a mí me resultó muy interesante cuando lo leí ¿no? en esos momentos estaba muy fuerte esto del maestro investigador (ED/88-92/LTA, pp. 4-5)*

Lo que estaría en el centro de la discusión en torno al Plan 84 es si a través de su instrumentación se formó sujetos para la docencia y/o profesores investigadores. Mercado considera que dicho plan no preparaba profesionales para la investigación ni para la docencia (Mercado, 1997).

Con el aumento en el número de años de la carrera de profesor de primaria se perdió uno de los principales atractivos que tuvo anteriormente; ser una carrera corta que funcionaba como "trampolín" para continuar una carrera superior. Entre los docentes entrevistados prevalece esta visión:

- *anteriormente se utilizaba la carrera del normalismo como un trampolín, era un escalón para poder aspirar a otra carrera (EA/65-68/SNTE, p.2)*
- *como ya es licenciatura, ya no muchos lo hacían por el trampolín, antes algunos decían estudio de maestro y luego me voy a otro lado (ED/91-95/CNTE, p.3)*

Ahora las escuelas normales resultan ser poco atractivas para los estudiantes que han cursado el bachillerato ya que con este requisito se igualan las posibilidades de elección de otras carreras que tienen la misma duración y un mayor reconocimiento social. La ENM, a decir de algunos maestros que entrevistamos, se convirtió en la última opción de los estudiantes rechazados de otras instituciones de educación superior y que los que ingresaban a la normal lo hacían porque ésta les daba la posibilidad de obtener una plaza segura al terminar la carrera.

Un dato importante que arroja el estudio realizado por Ibarrola *et. al* entre 1994 y 1995 es que, de los profesores de educación primaria que laboran en el Distrito Federal, sólo el 3.5% estudiaron la licenciatura (Ibarrola *et.al*, 1997). Esta cifra revela que después de once años de implantada la licenciatura, la presencia de estos últimos en las escuelas primarias es mínima en relación con egresados de otros planes de estudio.

#### *2.5.2.3 Instrumentación del Plan 84*

Entre la versión oficial del plan de estudios y su instrumentación hubo situaciones que sólo los testimonios de los docentes nos pueden proporcionar. Aquí señalaremos sólo algunos:

- *estaba un plan de estudios escrito en el discurso oficial, pero las prácticas eran muy, muy, muy distintas ¿no? de los docentes con los que yo estuve (...) por lo que yo siempre tuve la necesidad de buscar por otra parte no dentro de la escuela (ED/88-92/LTA, p. 5)*

- *luego improvisaban a cualquier maestro en cualquier materia, eh, la presión sindical y (...) que pongan al de matemáticas a que de eso o que pongan al que tiene más tiempo pidiendo más horas y lo ponían a dar eso. (EA/65-68/SNTE, p.17)*
- *la planta de docentes de las normales no cambió, sus prácticas no cambiaron, su estructura en general escolar no ha cambiado desde ningún punto de vista o desde muy pocos (...) pues no había modo de que eso se concretara bien. (EA/63-66/In, p. 17)*

Si consideramos las asignaturas como intersticios, es decir, como espacios decisionales que el currículum deja abiertos, podremos entender por qué en la normal se reprodujeron prácticas historizadas que se sobrepusieron al mismo plan.

Uno de los problemas que enfrentaron las normales para instrumentar el Plan 84 fue la falta de apoyo académico para que éstas aplicaran el nuevo currículum; otro fue que las escuelas normales no modificaron su funcionamiento interno y las comunidades académicas siguieron reproduciendo prácticas tradicionales.

#### *2.5.2.4 Expectativas creadas por el Plan 84*

Tuvieron que pasar varias décadas para que a la educación normal se le otorgara el nivel de licenciatura, durante ese tiempo se construyeron diversas expectativas en torno a la profesionalización de la carrera que se desvanecieron cuando sus egresados se enfrentaron al mundo laboral. Algunas de esas expectativas que mencionan los docentes de después de 84 son: un mayor reconocimiento social a la profesión, una mejor remuneración y un desempeño profesional distinto.

Del escaso reconocimiento social de los maestros con licenciatura, uno de nuestros informantes menciona:

- *porque bueno pues de qué sirve el título de licenciado (...) si me van a decir al fin de cuentas profesor igual que ellos, entonces, desde allí ellos no aceptan que nos digan licenciados, sino "Los profesores" (ED/93-97/SNTE, p. 21)*

El título de licenciado no les dio a los profesores una mejor retribución económica por haber cursado la licenciatura:

- *Yo podría decirte que bueno sí, la licenciatura sí que bueno, o sea, laboralmente tal vez benefició, tal vez, económicamente no, yo soy licenciada pero no gano más, o sea, no realizo funciones distintas a alguien que no tenga la licenciatura, son las mismas, ahora, sí ¿tengo*

*más elementos para poder enfrentarlo? puede ser que sí (ED/88-92/LTA, p. 19)*

La formación de "licenciados" tampoco transformó su desempeño profesional:

- *Llegas a un grupo de cuarenta alumnos y no te sirvió de nada haber cursado cuatro años más porque finalmente tienes que hacer lo mismo que el resto, es decir, llevar la cooperativa, formar a los niños, participar en las campañas de vacunación, calificar, o sea, en el terreno de los hechos, en tu práctica docente, no haces nada distinto (EA/88-92/LTA, p. 18)*

#### 2.5.2.5 Disminución de la matrícula

Uno de los efectos de la implementación de la licenciatura en la educación normal primaria fue un descenso considerable de la matrícula, los siguientes datos muestran la magnitud del impacto, por ejemplo, mientras que en el ciclo escolar 1979-1980 el número de estudiantes inscritos en las escuelas normales primarias fue de 172, 084 para ciclo 1985-1986 esta cifra descendió a 10, 563 (Ver anexo 4). La disminución de la matrícula en la ENM fue percibida por los docentes de antes y después de 84 de la siguiente manera:

- *hasta 1983 (...) tenía hasta doce mil aspirantes, ¡esta escuela! (enfáticamente). En 1984, que entra la primera generación de licenciatura, se autorizan, si mal no recuerdo, cuatrocientos lugares para ingreso y acuden a ella trescientos ochenta y cinco aspirantes. (EA/64-66/CNTE, p. 19)*
- *La escuela comenzará (...) su trabajo de ese año de 84, en medio de grandes incertidumbres; la matrícula se restringe, se abate de manera substancial apenas si se admitirán doscientos aspirantes, los aspirantes no llegan ni a doscientos y se les admite a todos (EA/62-64/LE, p. 28)*

Dos docentes del grupo después de 84 se vieron como parte de esa población estudiantil que disminuyó:

- *bajó mucho también la matrícula del alumnado, antes era una pelea por entrar a la normal ¿no? me cuentan que se formaban desde las cinco de la mañana y entrar era un triunfo, y ahora pues cuando a mí me tocó todos nos quedamos (ED/91-95/CNTE, p.22)*
- *éramos como ciento ochenta en esa generación, ya éramos muy pocos, (...) y que inada más era un turno!, porque en otros años eran dos turnos. (ED/86-90/DP, p.11)*

Uno de los principales problemas que generó la implantación de la licenciatura de 1984 fue un déficit de maestros en las escuelas primarias que

ha ocasionado que las autoridades educativas tengan que contratar egresados de bachillerato o de secundaria para cubrir las plazas vacantes. Esta situación se torna parecida a la que se presentó en la segunda y tercera décadas del siglo pasado, cuando ante la carencia de maestros formados en las normales se tuvo que habilitar maestros que atendieran la educación primaria, principalmente en las zonas rurales.

El descenso en el egreso de maestros de las normales así como las bajas en el magisterio por jubilación o deserción han causado un déficit de maestros en la educación primaria "ante esta situación hoy sucede lo que antes era un riesgo: donde faltan maestros de carrera se emplean habilitados." (Mercado, 1997, p. 14)

## 2.6 Nuevos instrumentos legales: Modificación al artículo 3º, Ley General de Educación (1993) y Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB)

En el periodo 1985-1996, no hubo ninguna modificación a la educación normal, sin embargo, en se elaboraron nuevos instrumentos legales y disposiciones que orientaron su posterior transformación. Por la importancia que tienen estos documentos para la educación normal los mencionaremos brevemente. El primero de ellos corresponde a la reforma del Artículo 3º Constitucional en 1993 que le confiere al ejecutivo federal la determinación de los planes y programas de la educación primaria, secundaria y normal para toda la República mexicana.

El segundo es el establecimiento de la Ley General de Educación promulgada en 1993 (que sustituyó a la Ley Federal de Educación de 1973) que en su Artículo 12 establece:

"Corresponden de manera exclusiva a la autoridad educativa federal las atribuciones siguientes: I. Determinar para toda la República los planes y programas de estudio para la educación primaria, la secundaria la normal y demás para la formación de maestros de educación básica, a cuyo efecto se considerará la opinión de las autoridades educativas locales y de los diversos sectores sociales involucrados en la educación..." (SEP, 1993, pp. 54-55)

De esta forma, el ejecutivo federal se reserva la facultad para la elaborar los planes de estudio de la educación normal.

El tercero corresponde al establecimiento del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB)[13] en 1993. El propósito

central de dicho Acuerdo fue elevar la calidad de la educación, para lo cual se planteó formular nuevos planes y programas de estudio en la educación básica y normal. Otro punto del Acuerdo fue la reorganización del sistema educativo nacional a través de la federalización (descentralización) de la educación básica y normal conforme a la cual el gobierno federal transfiere los servicios educativos e inmuebles a las entidades federativas.[14]

En el contexto de estas transformaciones la responsabilidad educativa pasa ahora a ser estatal y federal en tanto que la operación de los servicios educativos queda a cargo de los estados y la normatividad de la educación básica y normal en el ejecutivo federal.

El ANMEB marca nuevas pautas, en él se estipula que, previa consulta al magisterio, el gobierno federal expedirá los lineamientos para reformar la educación normal en todo el país. "El acuerdo tiende, especialmente, a reforzar la preparación del maestro, reestructurar los planes y programas, elaborar los libros de texto y, finalmente, introducir evaluaciones externas." (Meneses, 1999, p. 30) Para la educación normal, el Acuerdo especifica que en el diseño de planes y programas se contemplará un tronco común básico general con opciones para la práctica escolar. De esta forma quedan sentadas las bases que serán tomadas en cuenta para la reforma de los planes y programas de estudio de la educación normal en 1997; como no es la finalidad de este trabajo abordar esta última reforma la dejamos sólo apuntada. Nuestro propósito ha sido contextualizar el discurso de los docentes de antes y después de 84 en el periodo 1960-1997.

Otro aspecto importante del Acuerdo fue la revaloración la función docente. Anteriormente vimos que este aspecto se constituyó en uno de los problemas que el magisterio había venido enfrentado desde la década de los cuarenta, el ANMEB lo llevó a un terreno formal planteando abordarlo en seis aspectos: la formación del maestro, la actualización del magisterio, el salario profesional, la vivienda, la carrera magisterial y el aprecio social por su trabajo (ANMEB, 1993). Este tema ha sido ampliamente abordado por López (1997), Cruz (2000), entre otros (*Supra.* 1.1)

### Cierre de capítulo

En el desarrollo de este capítulo intentamos presentar la historia la profesionalización de la carrera de maestro de primaria a través de una concepción genealógica, que involucró la irrupción de diversas fuerzas (SNTE, SEP, órganos de consulta, etc.) que orientaron y definieron la formación de maestros en distintos momentos, por ejemplo, el aplazamiento de la

instauración de la licenciatura en las escuelas normales hasta 1984 se vio envuelto en el conflicto SEP-SNTE.

También pudimos advertir en los testimonios de los docentes las marcas singulares que cada reforma dejó en cada uno de ellos, “una articulación del cuerpo y la historia” diría Foucault (1992). Asimismo se trató de mostrar el carácter contingente en que se llevó a cabo la profesionalización del magisterio que se estructuró a partir de la articulación de una serie sucesos y la intervención de los diversos actores en cada etapa de la formación de maestros.

En otro plano de análisis abordamos las transformaciones curriculares de la ENM en el periodo 1960-1997. En dicho periodo se exploraron ocho reformas de la educación normal en las que puede advertirse el proceso de profesionalización de la carrera de maestro de primaria. En este proceso se destacó la participación de los principales actores que definieron el contenido y la orientación de los planes y programas de estudio, éstos fueron el gobierno federal, la SEP y el SNTE. Asimismo se puso de manifiesto el papel relevante que los congresos, juntas de educación normal y otros eventos tuvieron en la legitimación y elaboración de planes y programas.

Las reformas a la educación normal que se abordaron en este capítulo pueden apreciarse de manera global en el siguiente cuadro:

<b>Plan de estudios</b>	<b>Años de formación</b>	<b>Requisitos de ingreso</b>	<b>Número de materias o asignaturas</b>	<i>Certificado</i>	<b>Orientación</b>
1945	6 Años	Primaria	73 materias		Amor Unidad Nacional
1960	3 Años	Secundaria	38 materias		
1969	4 Años	Secundaria	42 Asignaturas en 105 materias		
1972	4 Años	Secundaria	36 asignaturas en 97 materias	Profesor normalista y bachiller en Ciencias Sociales	
1972 R*	4 Años	Secundaria	37 Asignaturas en 98 materias	Profesor normalista y bachiller en Ciencias Sociales	
1975	4 Años	Secundaria	22 Asignaturas en 72 materias		

1975R*	4 Años	Secundaria	20 Asignaturas en 74 materias		
1984	4 Años	Bachillerato Pedagógico y Bachillerato general	41 asignaturas en 63 materias	Licenciatura	Profesionalización
1997	4 Años	Bachillerato general	25 asignaturas en 45 materias	Licenciatura	

Otro aspecto relevante que se abordó fue la disminución de la matrícula que en 1985 alcanzó su más aguda reducción (6.13%) aunque este indicador por sí sólo es insuficiente para entender el proceso, al menos sí marca un momento especial en la trayectoria de las normales en los últimos 25 años. Es significativo que sea precisamente 1985 el momento crítico de este decaimiento (Ver Anexo 4).

En este proceso histórico la formación de profesores se presenta como una arena política en la que los actores que intervienen establecen relaciones de fuerza para definirla o modificarla, por ejemplo, la creación del Bachillerato Pedagógico. En este punto cabe reflexionar acerca de si, a través del conjunto de políticas que han definido la educación normal, se ha logrado mejorar la preparación de los maestros de primaria. Desde el discurso de los docentes, como veremos en capítulos subsiguientes, no hay una única respuesta a esta interrogante. Una aproximación en torno a este punto nos llevaría a considerar el entramado político y los intereses que intervienen en la definición de cada reforma educativa.

---

[1] Señala Popkewitz que "las prácticas de la formación docente pueden ser consideradas como ámbitos estratégicos en los cuales tiene lugar la regulación social y las relaciones de poder" (Popkewitz, 1994, p.31)

[2] En sus memorias "Años contra el tiempo", Torres Bodet recuerda su participación en este Congreso: "Les manifesté, también, mi preocupación por los planes de estudio de esos planteles ¿Cómo ignorar el hecho de que, en la formación de nuestros maestros, no existiera el tránsito señalado, para otras profesiones, por la enseñanza preparatoria? Semejante falta de transición constituía un error pedagógico incuestionable (...) Enseguida reconocí que mientras la capacidad financiera del Estado no permitiese

pagar sueldos mejores a los miembros del magisterio, la imposición del bachillerato como elemental requisito para ingresar a las aulas de las escuelas normales disminuiría sensiblemente el número de aspirantes al título de maestro (...) cometí, entonces, uno de los más graves errores de toda mi gestión administrativa. (En Torres Septién, 1985, p. 16)

- [3] Durante su primera gestión como Secretario de Educación, Torres Bodet estuvo al frente de esta dependencia del 13 de diciembre de 1943 al 30 de noviembre de 1946. Fue el último de tres Secretarios de Educación durante el gobierno de Manuel Avila Camacho.
- [4] La política de unidad nacional quedó asentada en las conclusiones del Segundo Congreso Nacional de Educación Normal (noviembre de 1945, Monterrey, N.L.) en los siguientes términos: "Se proclama la unidad nacional, para crear y reconstruir nuestro país, es una de las misiones que incumbe a los educadores en la hora actual y, por tanto, es deber de las Escuelas Normales fortalecer y desarrollar en los alumnos las formas y medios de afirmar esa necesidad patriótica en las nuevas generaciones." (CONALTE, 1984, p. 114).
- [5] Torres Bodet fue Secretario de Educación en el gobierno del presidente Adolfo López Mateos en el periodo del 1º de diciembre de 1958 al 30 de noviembre de 1964.
- [6] Reyes y Zúñiga mencionan que "en 1964 se generalizó la reforma que se había desarrollado con carácter experimental en los Centros Regionales de Educación Normal" (Reyes y Zúñiga, 1995, p.79)
- [7] En el apartado de recomendaciones del IV Congreso se estipulaba. "Que en tanto es posible establecer el bachillerato como antecedente de la profesión, para atender las actuales exigencias del curriculum, es indispensable que la carrera se curse en cuatro años, por lo cual, debe aumentarse uno a los tres que actualmente comprende." (SEP, 1984a, p. 19)
- [8] Por ciclo escolar que los maestros acreditaban obtenían un aumento en su salario. En el punto ocho del *Manual de Información. Curso de Licenciatura en Educación Preescolar y Primaria* se especifica que "Al término de cada curso anual el alumno que haya aprobado y acreditado todas las materias, talleres y laboratorios correspondientes al grado, recibirá una compensación económica permanente que se incorporará al sueldo regular. Para tener derecho a la compensación económica por grado, es indispensable acumular todos los créditos correspondientes." (SEP, 1975, p. 27)
- [9] En 1978 se creó la Ley para la Coordinación de la Educación Superior (Diario Oficial, 29 de diciembre de 1978) con la finalidad definir las bases de la distribución educativa de tipo superior entre la federación, los estados y los municipios, en su artículo 14, establecía la formación del Consejo Nacional Consultivo de la Educación Normal como órgano de consulta de la SEP, de las entidades federativas e instituciones de educación normal.
- [10] Las escuelas normales de preescolar y primaria fueron las últimas en obtener el nivel licenciatura; ambas forman parte del subsistema de educación normal integrado por la Escuela Superior de Educación Física (ESEF), desde 1976 sus egresados tienen el grado de licenciatura; La Escuela Normal de Especialización (ENE) creada en 1943 que imparte las especialidades de audición y lenguaje, ceguera y debilidad visual, deficiencia mental, inadaptados e infractores sociales, problemas de aprendizaje y trastornos neuromotores, la Escuela Normal Superior de México (ENSM) fundada en 1942, prepara maestros para educación secundaria, a ella ingresaban aspirantes con estudios de normal primaria o equivalente.
- [11] En el "Acuerdo 113 por el que se establece la estructura curricular del área psicopedagógica del bachillerato pedagógico" en su artículo tercero se especifica que la estructura curricular "se integra con materias inductoras destinadas a reforzar la cultura humanística del estudiante de bachillerato, y por materias estrechamente vinculadas con la Educación Normal." (Carreño, SEP, p. 151)
- [12] Reyes y Zúñiga señalan que "El Plan 84 significó una ruptura muy profunda con la cultura normalista, pues en su elaboración se tuvieron en cuenta muchos de los avances en el campo de la formación de profesores universitarios desde la década de los setenta, lo que se expresó en la introducción de nuevas disciplinas, a la vez que se eliminaban otras que habían sido centrales para el ejercicio de la práctica docente como la didáctica y la pedagogía que fueron sustituidas por los laboratorios de docencia." (Reyes y Zúñiga, 1995, p. 82)
- [13] El ANMEB es firmado por el gobierno federal, los gobiernos de los estados y el SNTE. Destaca nuevamente la participación del Sindicato como participante activo en las decisiones de política educativa, de acuerdo con Susan Street "el acuerdo es la concreción cupular de un pacto 're-editado' entre las facciones gubernamentales y las sindicales, entre los priístas de viejo cuño y los tecnócratas. Los dos grupos se han acercado en sus definiciones de los problemas educativos al tomar como punto de partida la problemática de la 'calidad de la educación', así como de su acuerdo (todavía muy vago) sobre un sistema escalafonario: el desempeño académico." (Street, 1993, p. 55)
- [14] El texto del Acuerdo dice "corresponderá a los gobiernos estatales encargarse de la dirección de los establecimientos educativos con los que la Secretaría de Educación Pública ha venido prestando, en

cada estado y bajo todas las modalidades y tipos los servicios de educación preescolar, primaria, secundaria y para la formación de maestros, incluyendo la educación normal, la educación indígena y los de educación especial." (Carreño, 1993, p. 126)

## CAPÍTULO 3

### Epígrafes

#### Antes de 84

*se ha perdido un poco esa mística que tenía el maestro. Cuando nosotros ingresamos todavía existía lo del apostolado, el amor a la niñez, los bienhechores de la patria, ahora ya no...* (EA/65-68/SNTE, p.3)

*mucho de esto se ha perdido en el paso de los años; se acabaron los comités estudiantiles, se acabaron este tipo de fiestas, se acabaron las prácticas pedagógicas en la manera en que te las comento, eh, se modificó todo esto.* (EA/62-64/LE, p.23)

*con motivo del Aniversario de la escuela, el 24 de febrero, eh, la fiesta vespertina que se conocía con el nombre de jamaica o jamaicada, que era una reunión de orden social a la que convergíamos los estudiantes y venía gente que no estaba ya en la escuela* (EA/62-64/LE, p. 23)

#### Después de 84

*y con toda la historia que te cuentan los maestros, no tanto en la clase sino fuera de la clase, es así como sentir que se perdió cierta mística ¿no? y como que ya nos tocó lo peor ¿no? a nosotros* (ED/88-92/In, p. 2)

*falta, esa formación, entonces esas deficiencias son las que se dieron, y*

*formar nuevamente esos clubs que había en la Normal ¿si? Que pues eran iniciativa propia; estaba todavía el de danza, que eran muy pocos los que había (ED/86-90/DP, pp.18-19)*

*no se ha recuperado ni el viaje pedagógico, ni hay tenisadas, ni hay jamaicadas (ED/91-95/CNTE, p.12)*

## **CONSTITUCIÓN DE IDENTIDADES DOCENTES EN EL MARCO DE LA INSTAURACIÓN DE LA LICENCIATURA EN 1984: DISLOCACIÓN Y ANTAGONISMO**

Supongamos que interesa analizar qué tipo de maestro se ha querido formar en distintos momentos a partir de los cambios efectuados en los planes de estudio de la educación normal primaria. La primera cuestión que se presentaría es que un análisis de esta índole podría ser realizado bajo una diversidad de miradas.

Quizás la opinión de una persona ajena al ámbito educativo sería muy distinta a la de quienes, por ejemplo, se han dedicado a estudiar la educación normal. Esta mirada de sentido común implicaría asumir que los docentes se forman bajo los preceptos que establece un plan de estudios, lo que supondría una visión de la práctica educativa reducida a la transmisión lineal del plan de estudios en la que el docente sólo es un mero receptáculo de éste.

Si revisáramos los textos que analizan los rumbos que ha tomado la educación normal desde una perspectiva histórica[1] encontraríamos diversos trabajos[2] que si bien logran una importante recuperación de la educación normal se limitan a describir los cambios operados en los planes de estudio, por ejemplo, qué asignaturas se suprimieron, qué contenidos se incorporaron, cuál es el tiempo necesario para su instrumentación, etc., pero en los que no se aborda qué tipo maestro se formó entre uno y otro plan[3].

Reproducimos dos fragmentos que aluden al tipo de maestro que los planes de estudio de 1963 y 1975 señalaban se debería formar; a continuación se presenta el correspondiente a la reforma emprendida en 1963:

“El tipo de maestro que se deseaba formar debía reunir: a) Una ideología clara y firmemente asentada en los postulados de la

Revolución y Constitución Mexicana y en el afán histórico de nuestro pueblo por conquistar la libertad y la justicia social. b) Una formación profesional que responda a las demandas de la cultura del país y en cuyo equipo de conocimientos y de técnicas se integre y desenvuelva armoniosamente la capacidad para enseñar, para crear virtudes ciudadanas, para impulsar el gusto artístico dentro de la tradición nacional y para fomentar fuerzas productoras, la iniciativa, y el espíritu de progreso. C) Una conciencia social bien orientada, que se describe como conciencia de trabajador, derivada de la naturaleza de su función social y de sus condiciones económicas y sociales.” (Curiel, en Solana Coord., 1982, pp.454-455)

El siguiente fragmento describe el modelo de maestro que la reforma de 1975 se propuso formar:

“El plan de estudios de la reforma educativa reclamaba un nuevo concepto del maestro: un educador equipado técnica y doctrinalmente para cumplir la difícil y noble tarea de cooperar en el desarrollo armónico de las nuevas generaciones.” (Meneses, 1999d, pp. 207-208).

En los textos que hemos citado es posible advertir la desvinculación entre lo que un cierto plan de estudios propone y los procesos que éstos desencadenaron en la constitución de los docentes.

En una visión de sentido común o, en su caso, la que aportan ciertos estudios como los que hemos referido se obvia la complejidad de los procesos sociales así como la intrincada red de interrelaciones que se despliega cuando se cambia un plan de estudios por otro. La sustitución de un plan de estudios por otro no borra la presencia de construcciones simbólicas que han dejado huellas[4] en los docentes; valores, prácticas, emblemas, rituales, etc.; de otras formaciones discursivas permanecen como sedimentaciones discursivas que se reconstituyen y desplazan pero no desaparecen totalmente.

Una posibilidad de análisis que vaya más allá de interpretaciones como las que hemos descrito es la que intentamos desarrollar en este trabajo. Asumimos que el docente está inserto en una práctica social mediada por formas de significación que lo articulan como sujeto de un discurso. Todo discurso es constitutivo de lo social en tanto en él se proponen modelos de identificación que articulan la constitución de los sujetos.

La hipótesis que sostenemos es que la implantación de la licenciatura en la educación normal en 1984 provocó la desarticulación del orden simbólico previo modificando las identidades de los docentes formados antes y después de 84. En un escenario que presenta estas características se insertan nuestras preguntas de investigación; ¿se constituyeron dos tipos de identidad en el normalismo? ¿qué elementos definen a cada uno de ellos? y ¿cómo fue internalizada la identidad por algunos docentes que vivieron estos cambios en los modelos de formación docente?

Para nosotros, en el lugar donde se suprime un plan de estudios y se implanta otro (la licenciatura) se construye un campo de discursividad que articula las representaciones simbólicas de los docentes, es decir, no hay práctica educativa que se mantenga al margen de la estructuración de significaciones; en éstas se proponen modelos de identificación que interpelan a los docentes. Es en la articulación de estos procesos de significación donde tiene lugar la constitución de los sujetos. En nuestro caso, esto ocurre cuando un discurso es reemplazado por otro; cuando un plan de estudios es sustituido por otro. En este contexto, no todos sus componentes simbólicos desaparecen pero tampoco todos se conservan.

Así pues la constitución de los sujetos tiene lugar en una práctica discursiva que se presenta bajo ciertas condiciones en el anudamiento de tres momentos sobre los que se estructura la realidad de los docentes, éstos son: 1) un orden simbólico (abierto, inestable, precario) en el que las identidades aparecen relativamente estables, por ejemplo: formas institucionales, conductas aceptables, lenguaje, rituales, etc., en torno a un plan de estudios vigente; 2) la desarticulación de dicho orden mediante la irrupción de algo externo, que en el caso de esta investigación alude a un nuevo ordenamiento simbólico que lo subvierte y, 3) la rearticulación de un nuevo orden que incorpora elementos de ese viejo orden y del nuevo que modifica las identidades sociales. En este trabajo, el análisis de la constitución de las identidades de los docentes se realizará bajo la lógica que supone estos tres momentos. A continuación presentamos una aproximación que será profundizada en los siguientes capítulos.

Nuestra lectura es la siguiente; el orden simbólico que prevalece antes de implantarse la licenciatura es estructurado por los docentes mediante valores, (vocación, apostolado, amor por los niños); actividades escolares (práctica docente, viaje pedagógico, clubes); prácticas socioculturales

(Aniversario de la normal, jamaicadas, tenisadas) que circulan en el campo discursivo normalista.

Este ordenamiento se desarticuló a partir de la implantación de la licenciatura que impuso nuevas actividades escolares y trajo otros componentes simbólicos (concepción del docente-investigador; detrimento de la práctica docente; Semana de Expresión Normalista, ausencia de grupos políticos estudiantiles, etc.).

En este nuevo espacio desestructurado prevalecen componentes del anterior orden simbólico que desarticulan el orden impuesto por la licenciatura, los siguientes testimonios de docentes formados antes y después de 84 ilustran lo anterior:

- *no se ha recuperado ni el viaje pedagógico, ni hay tenisadas, ni hay jamaicadas pero entró una generación de repente, cuando yo estaba a punto de egresar, que veíamos que, que sí tenían esa intención de recuperar ciertos aspectos del normalismo* ( ED/91-95/CNTE, p.12)
- *hacían esas prácticas también a una parte de la República mexicana, en alguna parte te mandaban, entonces eso, ese ir a otro lugar, el contacto con la comunidad pues te enriquece bastante y a nosotros ya no nos lo hicieron* (ED/86-90/DP, p. 3)
- *entonces mucho de esto que se ha perdido en el paso de los años; se acabaron los comités estudiantiles, se acabaron este tipo de fiestas, se acabaron las prácticas pedagógicas en la manera en que te las comento, eh, se modificó todo esto* (EA/62-64/LE, p.23)

En estos fragmentos se advierte cómo los docentes rearticulan un nuevo orden simbólico con los elementos del anterior.

Como dijimos anteriormente, el sujeto se constituye en la práctica social mediada por procesos de significación que involucran una operación estructurante de la realidad signada por los tres momentos antes descritos. El carácter abierto, inestable y precario de todo discurso cuestiona cualquier posición que considere que los sujetos están determinados en última instancia por un discurso (planes de estudio).

Antes de adentrarnos en el análisis de la constitución de las identidades de los docentes de antes y después de 84, conviene precisar el contenido de los conceptos de identificación imaginaria e identificación simbólica que

desarrollaremos en los capítulos 3, 4 y 5. Dichos conceptos, provenientes de la teoría psicoanalítica lacaniana, serán incorporados en un uso conceptual, no clínico, desde la perspectiva de Análisis Político de Discurso.

En un proceso de identificación, el lugar del otro ocupa un lugar predominante, por ser éste el lugar donde el sujeto toma los significantes mediante los cuales constituye una identidad propia. El proceso de constitución de las identidades involucra dos movimientos articulados en una misma operación; estos son la identificación simbólica y la identificación imaginaria.

La identificación simbólica ("ideal del yo") es la identificación con el Otro (en el orden simbólico), en donde el sujeto se apropia de ciertos significantes. Es el punto en el que el sujeto es "cosido" o ligado a un significante o *point de capiton* que fija el sentido de una cadena significativa (Zizek, 1992). Para Laclau y Mouffe una identificación es un punto de fijación temporal que articula las posiciones de sujeto, dicha fijación alude a que un "elemento" de una cadena discursiva, al ser fijado parcialmente se constituye en "momento" o punto nodal. (Laclau y Mouffe, 1987). La identificación simbólica, entonces refiere el momento en que el docente se ha apropiado de un significante a través del cual se inserta en el campo del Otro, es decir, en un cierto orden simbólico. Una identificación simbólica se refiere al punto de fijación temporal de las identidades de los docentes mediante las cuales establecen posiciones diferenciales que los ubican en un orden simbólico determinado. Este punto lo abordaremos con mayor detalle en el apartado 3.1.2 de este capítulo.

La identificación imaginaria ("yo ideal") es una identificación con el otro en el nivel de la similitud, se presenta como una imagen que guía la identificación. Esto significa que el docente construye su identidad alienándose en el campo del otro, es decir, a un imaginario, por ejemplo, el "viaje pedagógico" es un imaginario que orienta su identificación. Una identificación imaginaria presupone en el sujeto un vacío, una falta. Para Lacan la falta está en lo real, es un hueco imposible de colmar, pero es a través de un significante como es posible su simbolización. La falta alude al registro de lo real y señala la incompletud, las fisuras de lo simbólico. En una identificación imaginaria, el otro se presenta como forma de completud. Es un punto externo que sirve de pantalla para lograr una identificación o como señalan Laclau y Zac, entre el registro imaginario y el simbólico, el mediador o "bisagra" es el yo ideal (Laclau y Zac, 1994).

En la perspectiva lacaniana (Lacan, 1998), el momento de lo imaginario es anterior a lo simbólico, representa el inicio de una fase presimbólica. En la perspectiva de Análisis Político de Discurso, el concepto de identificación

imaginaria, el cual no se contrapone con el planteamiento lacaniano, señala que es en un espacio dislocado donde emergen las formas de identificación imaginaria, sólo que éstas se presentan como ilusión de plenitud, como horizonte de totalización a través de la cual el sujeto intenta llenar una falta, en otras palabras, dicho horizonte de totalización (pantalla para Lacan) es la forma mediante la cual el sujeto intenta compensar la situación de crisis previa. Los espacios míticos y los horizontes imaginarios son, en el planteamiento de Laclau (Laclau, 1994), significantes que se presentan como promesa de plenitud con la cual los sujetos intentan llenar una falta que emerge de la desarticulación de un orden simbólico. En este sentido, la significación de imaginarios, es un proceso permanente que impide la constitución de identidades suturadas en tanto que siempre hay un exterior que las subvierte.

En el caso que analizamos, los significantes "vocación", "apostolado", "clubes", "amor a los niños", etc., son imaginarios que guían la identificación de los docentes de antes y después de 84, presentándose como ilusión de plenitud a través de los cuales intentan llenar el vacío que instauró la implantación de la licenciatura. De esta forma el docente se ha de identificar con el otro imaginario para lograr una identidad propia.

Cabe señalar que si bien existe una distinción entre identificación simbólica e imaginaria, en donde la primera domina y determina a la segunda (Zizek, 1992), también se produce una interacción entre ambas bajo el dominio de la identificación simbólica mediante la cual el sujeto pasa a ocupar un lugar en la red sociosimbólica integrándose, de esta manera, en un orden simbólico determinado. Es así como las identidades se constituyen de manera relacional e involucran estos dos planos de identificación; simbólica e imaginaria.

Estos presupuestos de carácter conceptual serán desarrollados con mayor precisión y profundidad conforme aparezcan entrelazados en el análisis de los testimonios de los docentes en los siguientes capítulos.

Bajo esta perspectiva analítica podemos acercarnos a los procesos de constitución de los docentes, que desde otra visión ofrecería interpretaciones limitadas, además de que no abordaría el tipo de preguntas que guían esta investigación. La lógica de análisis presentada someramente aquí será desarrollada con mayor profundidad de aquí en adelante.

### 3.1. Constitución de las identidades normalistas: El momento de la dislocación o de cómo se presenta un campo simbólico desarticulado.

En este capítulo explicaremos cómo la implantación de la licenciatura en 1984 se constituyó en la fuerza exterior que desarticuló el orden simbólico previo desencadenando procesos identificatorios de los docentes de antes y después de 84. Explorar este campo de discursividad implica escudriñar los discursos actuales[5] de los docentes para seguir las huellas de procesos que se gestaron en este espacio social mediado por redes de significación socialmente compartidas.

El modelo de formación de la licenciatura trastocó diversos ámbitos de la vida social y académica de la Escuela Nacional de Maestros; actividades como las prácticas a provincia, el viaje pedagógico, las tenisadas, los clubes, etcétera, dejaron de realizarse o perdieron significación en los entonces estudiantes. También removió sedimentaciones discursivas construidas en torno a los valores y elementos de la función social del docente que afloraron con la dislocación[6].

Con la implantación de la licenciatura y la dislocación del modelo de formación previo se vio la precariedad e inestabilidad del campo discursivo normalista. Una formación discursiva siempre está expuesta a un exterior que la subvierte, por ello no puede nunca suturarse; vive la amenaza permanente de ser sustituida por otra. Los efectos de la dislocación redefinieron algunos espacios sociales y ocasionaron resistencias al cambio, como se advierte, por ejemplo, en el siguiente testimonio de uno de nuestros informantes de después de 84 quien refiere que los maestros de la normal los interpelaban para recuperar ciertas prácticas pasadas:

- *como que los maestros a veces nos echaban en cara ¿no? nos recriminaban "Que no había ese entusiasmo, esas actividades, esos bailes de tenisadas" es que ino!, o sea, como que ya no nos atraía esa situación a nosotros* (ED/86-90/DP p.5)

El campo discursivo normalista, hasta antes de instaurada la licenciatura, aparece como una totalidad plena (fijación temporal) que al ser subvertido por el nuevo modelo de formación de docentes imposibilitó la suturación de las identidades de los docentes. En este espacio discursivo, regulado por la lógica de la tensión fijación/dislocación de elementos que estructuran o desestructuran un campo de representación simbólica, los docentes de antes y después de 84 construyeron posiciones diferenciales conformando su propio mundo simbolizado; es mediante el establecimiento de relaciones diferenciales como ellos pueden construir su identidad. La identidad siempre es relacional ya que se constituye frente a otras identidades. Es en el marco de estas relaciones diferenciales como los docentes –nos referimos a los grupos de antes y después de 84- realizarán actos de identificación a través de los cuales construirán sus identidades. La tensión fijación/dislocación nos

permite, entonces, comprender por qué no es posible la constitución de identidades positivas o de identidades plenas, conformándose solamente semi-identidades[7]; mismas que son construidas sólo a partir de una relación diferencial caracterizada por el antagonismo[8]. Nuestro análisis se enriquece con el despliegue de este concepto que será abordado más adelante (Cfr. 3.2).

La noción de dislocación cobra singular importancia en nuestro análisis y dado que despliega diversos planos de la constitución de las identidades de los docentes hemos dividido este apartado en tres secciones: 1) Desestructuración y reestructuración de dos ordenamientos simbólicos; antes y después de 84; 2) Posiciones diferenciales de los docentes y articulación de un campo de representación simbólica particular y; 3) Efectos dislocatorios y significación retroactiva de la falta.

### *3.1.1 Desestructuración y reestructuración de dos ordenamientos simbólicos: antes y después de 84.*

Hemos sostenido que la implantación de la licenciatura se constituyó en la fuerza exterior que subvirtió el orden simbólico previo a 1984, sin embargo, de esta afirmación se desprenden varias preguntas: ¿Qué elementos articulaban el orden simbólico previo? y ¿qué espacios simbólicos se deestructuraron con la licenciatura? Si la instauración del plan de la licenciatura representó el nuevo ordenamiento simbólico impuesto ¿cuál es su contenido? Y, finalmente ¿qué elementos son significados por los docentes como constitutivos de estos dos campos de representación simbólica? Al responder estas preguntas podremos tener una aproximación, no sólo del campo discursivo que se dislocó, sino también de los elementos que estructuran el nuevo orden simbólico.

Con base en los testimonios de los docentes hemos intentado reconstruir el contenido de los dos ordenamientos simbólicos mencionados en dos cuadros. Los componentes simbólicos que dan cuenta de éstos los agrupamos en tres ejes temáticos: Valores del ser normalista y función social del docente; Actividades escolares y; Prácticas socioculturales; conjuntamos los significantes de ambos grupos de docentes sin especificar a quien pertenecen, como se observa en los cuadros que se muestran a continuación:

<b>Significantes que los docentes de antes de 84 y después de 84 refieren como parte del ordenamiento simbólico previo a la implantación de la licenciatura</b>
---

<b><i>Valores del ser normalista y función social del docente</i></b>
---

Responsabilidad, ética profesional, amor a los niños, amor a la docencia, apostolado, vocación, respeto a los niños, imagen del maestro y compromiso; liderazgo social, bienhechores de la patria; apóstol, trilogía: maestro, sacerdote y médico, mística del quehacer docente.

#### **Actividades escolares**

"Carácter nacional" de la BENM; material didáctico; prácticas a provincia, viaje pedagógico, viaje a España (premio a los estudiantes que ocupan los primeros lugares); actividades deportivas (basquetbol, atletismo, natación); encuentros deportivos; talleres (danza moderna o regional); actividades artísticas (música, teatro, dibujo); actividades de costura, economía. Asignaturas significativas: Técnicas de la enseñanza, didáctica, Talleres; edad de ingreso (adolescencia); (elevada matrícula, dos turnos)

#### **Prácticas socioculturales**

Concurso de escoltas; clubes de: armónicas, coral, danza, teatro, música, oratoria; Jamaicadas; Aniversario de la Normal (24 de febrero); tenisadas; quema de material didáctico utilizado en las prácticas; intensa actividad para elegir representantes de los estudiantes; distribución de revistas de la URSS o de países socialistas y de volantes con contenido político; planillas estudiantiles (Roja, café) que contienden por los órganos de dirección como; Comité de becas, Comité de generación, Comité ejecutivo; organizaciones estudiantiles: Grupo Melchor Ocampo (integrantes vinculados más tarde con la guerrilla de Genaro Vázquez); Grupo Benito Juárez; Grupo Otilio Montaña; presencia de partidos políticos con filiación estudiantil: Partido Revolucionario Institucional y Partido Comunista Mexicano

La información del cuadro anterior como la del siguiente, nos permite ubicar los significantes que constituyen puntos de fijación temporal que articulan las posiciones de los docentes en torno al modelo de formación previo y al de la licenciatura respectivamente. Posiblemente, el análisis de los planes de estudios del periodo 1960 a 1984[9] con los que se formaron ambos grupos de profesores, no nos hubiera proporcionado, con mucho, imágenes parecidas a éstas que quedaron como huellas en las significaciones de nuestros informantes.

Para definir los contornos del orden simbólico de la licenciatura seguimos los mismos criterios de elaboración del cuadro anterior, los datos obtenidos son los siguientes:

#### **Significantes que los docentes de antes de 84 y después de 84 refieren como parte del ordenamiento simbólico de la licenciatura**

**Valores del ser normalista y función social del docente** Pérdida de la vocación; falta de creatividad; Docente-investigador; profesionalización del magisterio; maestro científico, reflexivo, participativo, democrático, crítico y competente didácticamente; luchador social, rezago de la presencia social del magisterio frente a otras profesiones; mismo estatus con otras profesiones, pero sin un mejoramiento en lo económico, ni en lo laboral; la licenciatura no implicó un trabajo distinto en las escuelas primarias

### **Actividades escolares**

Formación enciclopedista; mayor carga teórica que práctica; elaboración de material didáctico; actividades artísticas y deportivas, escasa práctica docente. Asignaturas significativas: Investigación aplicada a la práctica docente; laboratorio de docencia; teorías de la educación; pedagogía; psicología; falta de didácticas específicas; aumento de años de preparación; mayor edad de ingreso (madurez); la matrícula disminuye; desaparece un turno

### **Prácticas socioculturales**

Semana de Expresión Normalista, Aniversario de la Normal; concurso de oratoria; concurso de escoltas; viaje a España (premio a los estudiantes de los primeros lugares); prácticas a provincia por iniciativa de alumnos. Apatía política, intentos por organizar grupos estudiantiles que fracasan; escasos grupos estudiantiles: Consejo Estudiantil Normalista (CENOR) que se desintegra al poco tiempo.

Los elementos que los docentes manifestaron en relación con determinado orden simbólico fueron desagregados de su discurso sólo con fines analíticos. Pero, como veremos más adelante, tanto los significantes que aluden al orden simbólico previo como los expresados en torno al de la licenciatura, son articulados por los docentes en cadenas discursivas para significar en el presente la ausencia de prácticas, rituales, valores, etc., construidos en épocas pasadas, así, por ejemplo, el significante "vocación", es evocado para denotar su ausencia en el modelo de formación de la licenciatura. Es a partir de esta operación discursiva como se expresa la significación retroactiva de la falta, la cual analizaremos con mayor detalle en el apartado 3.1.3.

### *3.1.2 Posiciones diferenciales de los docentes y construcción de un campo de representación simbólico particular*

Un primer plano de análisis de la constitución de las identidades de los docentes de antes y después de 84 es deslindar el posicionamiento de cada uno de éstos, nuestro punto de partida es definir su posición temporal y simbólica en el espacio dislocado para así ubicar los distintos lugares desde los cuales ellos construyen espacios de significación y de identificación. Veámoslo esquemáticamente:

<b>Posicionamiento y significación de los docentes en un orden simbólico desarticulado:</b>	
<b>Antes de 84</b>	<b>Después de 84</b>
<ul style="list-style-type: none"><li>Su etapa formativa es significada como forma de plenitud, en este sentido, la licenciatura constituye el evento que desestructuró su ordenamiento simbólico.</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>Al llegar a la normal, este grupo de docentes se encuentra con un campo discursivo investido de construcciones míticas y horizontes imaginarios que circulan como elementos</li></ul>

<ul style="list-style-type: none"> <li>• Con la instauración de la licenciatura se desarticula el ordenamiento simbólico que construyeron durante su etapa de formación escolar. Este ordenamiento domina el campo discursivo normalista hasta el momento en que son entrevistados.</li> <li>• Este grupo experimenta la desarticulación del orden simbólico; toman como referente su etapa de formación escolar concebida como forma de plenitud; y a partir de ésta establecen ciertos parámetros para significar diferencias respecto de la formación que recibieron los docentes del grupo después de 84, esto es, con los cambios que trajo consigo el establecimiento de la licenciatura.</li> <li>• La dislocación hace emerger la significación de una falta que intenta ser llenada con las construcciones míticas creadas y significadas en su espacio de formación: se apropian de imaginarios locales y sedimentaciones que circulan en el campo discursivo normalista.</li> <li>• En este contexto discursivo se genera un particular antagonismo con los "nuevos normalistas." Con la reforma de 84 se instaura una relación antagónica con los docentes formados con la licenciatura, se construye la figura de un enemigo estableciéndose una frontera política a partir de la inclusión/exclusión de los elementos formativos y de valores del normalismo conformados durante su etapa de formación escolar.</li> </ul>	<p>simbólicos del campo discursivo normalista.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• La dislocación es doblemente simbolizada; por un lado, son los mismos maestros de la normal quienes los interpelan constantemente para que recuperen prácticas educativas y sociales pasadas y, por otro, cursan la licenciatura experimentando la falta de muchas actividades escolares y prácticas socioculturales realizadas previamente, es decir, viven de manera desestructurada su formación. Un mundo así simbolizado no satisface sus expectativas de formación.</li> <li>• En su discurso se evidencia la presencia de una estructuralidad no completa, una identidad marcada por el vacío, por la incompletud con posibilidades de una suturación diferente.</li> <li>• Con la dislocación emergen construcciones míticas, imaginarios locales y sedimentaciones discursivas del orden simbólico previo, éstos se presentan como posibles formas de llenar la falta, aunque también se les presentan nuevos espacios de identificación que instaura el modelo de formación de la licenciatura.</li> <li>• Se crea un particular antagonismo con "los normalistas de antes"[10]; se demarcan fronteras a partir de la relación de inclusión/exclusión de elementos constitutivos de su etapa de formación, estableciéndose con ello espacios propios de significación.</li> </ul>
--	---

El cuadro anterior muestra un resumen de las posiciones de los docentes en relación con un determinado ordenamiento simbólico: "Justamente por ser toda posición de sujeto una posición discursiva, participa del carácter abierto de todo discurso y no logra fijar totalmente dichas posiciones en un sistema cerrado de diferencias." (Laclau y Mouffe, 1987, p.133). Una posición

discursiva puede entenderse como una forma sobredeterminada[11] de significación. En el siguiente capítulo explicaremos cómo el carácter sobredeterminado del discurso hace estallar la concepción determinista de las identidades y es precisamente por el carácter abierto, inestable e incompleto de las formaciones discursivas que las identidades nunca logran fijarse plenamente sino de manera temporal. El sujeto es efecto de múltiples discursos.

El análisis de la información empírica nos ha dejado ver que ciertos docentes formados con el plan de licenciatura bien pueden identificarse con ciertos significantes del ordenamiento simbólico anterior, pero otros docentes de ese mismo grupo no. Con esto queremos decir que el docente no está determinado sólo por haberse formado con un cierto modelo de formación. Lo mismo puede decirse del otro grupo de docentes. Lo anterior se advierte en los testimonios de dos docentes pertenecientes al grupo después de 84, quienes manifiestan opiniones opuestas en torno a la significación del himno, el primero expresa:

- *hace poco fui a la normal a ver una obra de teatro y al último se cantó el **himno** y no pues así como que nos llega todavía (ED/93-97/SNTE, p. 17)*

En cambio el otro docente dice:

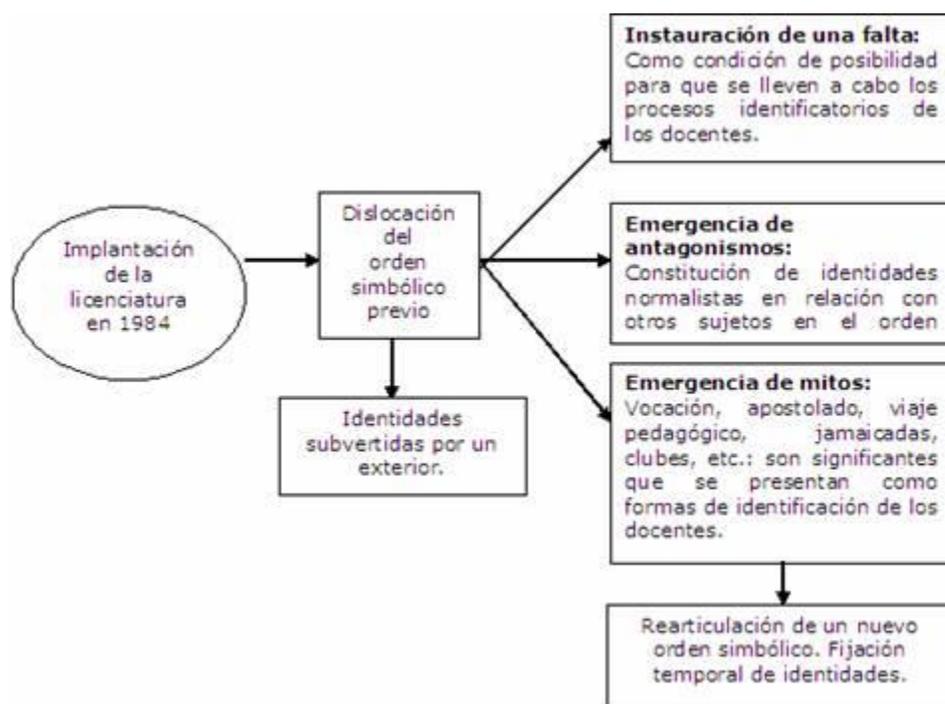
- *¡que va! el **himno**, nunca me lo aprendí, nunca me interesó aprendérmelo...(ED/85-89/LE, p. 2)*

En cualquiera de los dos casos, cada docente responde de forma individual a la interpelación que recibe, ya sea que provenga de uno u otro ordenamiento simbólico; al aceptarla o rechazarla van conformando su identidad.

Con lo desarrollado hasta este punto podemos decir que las posiciones que los docentes asumen se articulan en un sistema de diferencias constituido a partir de los elementos simbólicos dispersos al interior de la formación discursiva normalista, "se trata por tanto de la exterioridad entre posiciones de sujeto situadas en el interior de ciertas formaciones discursivas y los 'elementos' que carecen de una articulación discursiva precisa. Esta ambigüedad es la que hace posible la articulación como institución de puntos nodales que fijan parcialmente el sentido de lo social en un sistema organizado de diferencias." (Laclau y Mouffe, 1987, p.156). En todo sistema de diferencias las identidades son relacionales como es el caso que estudiamos.

Antes de avanzar en el análisis de la constitución de las identidades de los docentes de antes y después de 84, presentamos al lector el siguiente esquema que muestra, de manera resumida, los procesos que se desencadenaron al implantarse la licenciatura en 1984, a través de los cuales nuestros informantes van construyendo su identidad; éstos serán explicados a lo largo de este capítulo.

Esquema 2. Dislocación del orden simbólico previo y procesos que desencadena en la constitución de identidades de los docentes de antes y después de 84.



### 3.1.3 Efectos dislocatorios y significación retroactiva de la falta

En el mundo simbolizado de los docentes, la dislocación es condición de posibilidad de la significación de una falta. Conviene distinguir dos niveles de utilización del término falta en este trabajo; el primero corresponde al uso conceptual que nos permite advertir que la falta no es simbolizable más que vía de expresiones inadecuadas[12]. No obstante, es posible reconocer interpretativamente en los testimonios de los docentes la constitución de una falta. El otro plano refiere las expresiones que los mismos docentes hacen en su discurso para significar una ausencia como algo perdido o faltante en su formación escolar. A continuación analizaremos varios

fragmentos discursivos para ver los términos en que es significada la falta por ambos grupos de docentes.

La información empírica será analizada siguiendo los tres ejes temáticos definidos anteriormente: Valores del ser normalista y función social del docente, Actividades escolares y Prácticas socioculturales, en éstos se vaciarán sólo aquellos puntos nodales que cada temática así lo demande.

Para la lectura analítica de la información definimos las siguientes marcas; la expresión que señala una falta se ha subrayado; el componente simbólico dislocado se destaca con gris. Optamos por mostrar la información en un cuadro que nos permitiera comparar visualmente las enunciaciones de ambos grupos de docentes. Como veremos a continuación, la falta es significada a partir de los componentes simbólicos del modelo de formación previo que forman un substrato común de significación:

<b>Valores del normalismo y función social del docente</b>	
<b>Antes de 84:</b>	<b>Después de 84</b>
<p>- <u>se ha perdido</u> un poco esa mística que tenía el maestro. Cuando nosotros ingresamos todavía existía lo del apostolado, el amor a la niñez, los bienhechores de la patria, <u>ahora ya no...</u> (EA/65-68/SNTE, p.3)</p> <p>- el problema de la vocación es fuerte, <u>ahorita</u> con lo de la licenciatura es fuerte, como que las vocaciones empiezan a mermar cuando se atraviesa lo económico (EA69-73/LTA, p. 24)</p> <p>- <u>se asumía</u> el magisterio no sólo como una labor técnica docente sino como ligado a la idea, esta idea de liderazgo social, como una función social ¿no? ligada a los problemas, bien sea de la comunidad, el país o lo que fuera, <u>hoy</u> creo que está más centrada la función docente en el aula y, a lo sumo, en la escuela (EA/64-66/CNTE, p. 35)</p>	<p>- y con toda la historia que te cuentan los maestros, no tanto en la clase sino fuera de la clase, es así como sentir que <u>se perdió</u> cierta mística ¿no? y <u>como que ya nos tocó lo peor</u> ¿no? a nosotros (ED/88-92/In, p. 2)</p> <p>- escuché de los mismos maestros, de las personas que han egresado <u>muchos años atrás</u> de que había una identidad normalista, o sea, <u>había algo</u> que identificaba conductas, este, conocimientos y se presentaban en alguna otra institución y <u>iera</u> la Normal! La ¡Benemérita Escuela Nacional!, bueno no era Benemérita, <u>a mí ya no me tocó vivir una, un normalismo</u> creo que así de <u>exaltado</u> (ED/91-95/CNTE, p.2)</p> <p>- yo no, nunca asumí esa camiseta anticuada, digo yo</p>

	<i>¿no? esa camiseta del, del bulldog y de estudiantes (ED/85-89/LE, p. 2)</i>
--	--

Son expresiones metonímicas de la falta [13]: *se ha perdido/, ahorita/ ahora ya no/* o la asunción de un rasgo particular: *se asumía* que es confrontado con en el presente: *ahorita/, hoy/ como que ya nos tocó lo, lo peor/ a mí ya no me tocó*. Los componentes simbólicos dislocados son: *la mística que tenía el maestro/, la vocación, el liderazgo social, la identidad normalista, esa camiseta del, del bulldog*.

En el siguiente cuadro, correspondiente a las actividades escolares, se presentan testimonios de los docentes de los puntos nodales: **"práctica docente", "material didáctico" y "viaje pedagógico"**:

<b>Actividades escolares</b>	
<b>Antes de 84</b>	<b>Después de 84</b>
<p>- mucho de esto <i>se ha perdido</i> en el paso de los años; <i>se acabaron</i> los comités estudiantiles, <i>se acabaron</i> este tipo de fiestas, <i>se acabaron</i> las prácticas pedagógicas en la manera en que te las comento, eh, <i>se modificó todo esto</i>. (EA/62-64/LE, p. 23)</p> <p>- <i>cuando íbamos</i> a practicar; ilos bolsonononones de, de material! <i>¿no? que teníamos que trabajar en lo individual y colectivo, este, para el maestro y ahora ya no se ve, ya no</i>. (EA/75-79/DP, p. 3)</p> <p>- y también <i>tenía</i> mis periodos intensivos de práctica <i>¿no? es decir, tenía</i> que vivir ocho días o quince días en una escuela primaria, mientras estaba centrado en eso <i>¿no? Esa es la parte medular de la formación</i> (EA/64-66/CNTE, p. 12)</p>	<p>- el viaje pedagógico que por ejemplo, caracterizó a la Normal <i>también desapareció</i> era un premio por, este, por haber terminado en la Normal y eran quince días tengo entendido por el sureste de México. (ED/91-95/CNTE, pp.11-12)</p> <p>- también <i>faltó mucho de (...)</i> material didáctico, porque sí nos daban aún y, pues, varias actividades que teníamos, incluso había un taller precisamente de material didáctico donde pues era opcional que tú podías participar, pero sí, este, sí nos dieron las bases <i>¿no? que debió ser más; no se dio</i> (ED/86-90/DP, p. 6)</p> <p>- mencionaban que no, que <i>en otros años</i> se trabajaba desde el primer, desde el primer año e incluso hacían esas prácticas también (...) a una parte de la República mexicana (ED/86-90/DP, p. 3)</p>

Las expresiones que aluden a la presentificación de la falta son; se ha perdido/ se acabaron/ se modificó todo eso/ ahora ya no se ve/ también desapareció/ en otros años/ faltó mucho de eso, etc. También puede advertirse cierta coincidencia en los componentes simbólicos significados por ambos grupos de docentes: *comités estudiantiles/ prácticas pedagógicas /material didáctico/ periodos intensivos de práctica /viaje pedagógico/ hacían esas prácticas*. En este punto puede apreciarse que la dislocación incorpora una dimensión de temporalidad inscrita en la tensión ausencia/presencia; en el presente los docentes refieren componentes de un orden simbólico ausente. En el capítulo 4 se explicará en detalle este punto.

Las prácticas socioculturales que presentamos en el siguiente cuadro refieren actividades que se fueron conformando a lo largo de varias décadas en la Normal, aunque algunas de estas desaparecieron, continuaron siendo significadas por ambos grupos de docentes. Se incluyeron varios puntos nodales: "**clubes**", "**jamaicadas**" y "**grupos estudiantiles políticos**". Para su análisis aplicamos las mismas marcas de los dos cuadros anteriores:

<b>Prácticas socioculturales</b>	
<b>Antes de 84</b>	<b>Después de 84</b>
<p>- <u>había</u> los clubs que se le llamaba, eh, el club de armónicas, (...) el club coral, el club de danza (EA/65-68/SNTE, p.8)</p> <p>- se dan también, por ejemplo, eh, trabajos artísticos de teatro, de música, de danza que permiten la integración de clubes o de grupos que incluso llegan a tener presencia nacional y en algunos casos más allá de las fronteras del país. (EA/62-64/LE, p. 21)</p> <p>- con motivo del Aniversario de la escuela, el 24 de febrero, eh, la fiesta vespertina que se conocía con el nombre de jamaica o jamaicada, que era una reunión de orden social a la que convergíamos los estudiantes y venía gente que no estaba ya en la escuela (EA/62-64/LE, p. 23)</p>	<p>- <u>falta, esa formación</u>, entonces esas deficiencias son las que se dieron, y formar nuevamente esos clubs que había en la Normal ¿si? Que pues eran iniciativa propia; estaba todavía el de danza, que eran muy pocos los que había (ED/86-90/DP, pp.18-19)</p> <p>- parece que llegamos nosotros y san se acabó, porque <u>a nosotros realmente nos quedó poco</u> (...) las jamaicadas, cuando a mí me tocó, <u>ya no se hacían</u> (ED/91-95/CNTE, p. 10)</p> <p>- como que <u>los maestros a veces nos echaban en cara ¿no? nos recriminaban</u> "Que no había ese entusiasmo, esas actividades, esos bailes de tenisadas" es que no, o sea, como que ya no nos atraía esa situación a nosotros (ED/86-90/DP, p. 5)</p>

<p>- Políticamente <u>había muchas inquietudes</u>, en esa escuela estudiaron (...) antes que yo, mucho antes que yo, Genaro Vázquez que después sería un famoso guerrillero, eh, los compañeros componentes de su grupo directo fueron de mi generación (EA/63-66/In, p. 8)</p>	<p>- en la actualidad ya no, <u>ya no hay</u>, este, grupos estudiantiles, en mi generación se quiso hacer una pero (...) cuando se quiso hacer yo ya iba en cuarto año entonces estábamos muy apresurados por lo de la tesis y como que se desintegró (ED/93-97/SNTE, p. 13)</p>
<p>- hay órganos de dirección estudiantil, eh, que se conocen con el nombre de Comité de Becas o de Comité Ejecutivo o de Comité de Generación y para la integración de estos comités la participación 1de los diferentes grupos (EA/62-64/LE, p. 22)</p>	<p>- y cuando yo llegué a la Normal; itotalmente una apatía! y yo en parte se lo atribuía, yo decía bueno, qué es lo que hace que ahora estemos en esas condiciones ¿no? como que de pérdida de identidad, como que <u>se perdieron muchas cosas</u> (ED/91-95/CNTE, p. 11)</p>
<p>- En las campañas para elegir a los representantes estudiantiles <u>se distribuían</u> revistas de la URSS o de países socialistas según la identidad o las inquietudes, eh, <u>se distribuían</u> volante, eh, políticos, no necesariamente referidos a, al ámbito escolar (EA/63-66/In, p. 8)</p>	<p>- yo intenté formar un grupo, pues un comité estudiantil, intentamos varios y <u>fue difícil que hubiera respuesta no, no sé, este, no se generó</u> (ED/91-95/CNTE, p.11)</p>

En este terreno de significación se observa también que el discurso de los docentes es articulado por el intento fallido de significación de la falta: a nosotros realmente nos quedó poco/ falta, esa formación/ se perdieron muchas cosas / ya no hay. Los componentes simbólicos dislocados son: *el club de armónicas, (...) club coral, el club de danza/ jamaica o jamaicada/ tenisadas /órganos de dirección estudiantil*. Estos significantes remiten al orden simbólico anterior. Destaca aquí que los componentes a que aluden ambos grupos de docentes conforman también un substrato común de significación.

En un espacio social dislocado emerge la significación de la falta como el intento de nombrar aquello que, si estuviera, lograría la plenitud, instituyéndose así como condición de posibilidad para que los docentes se apropien de ciertos componentes simbólicos. En esta situación se abre un campo indeterminado de posibilidades para la construcción de las identidades docentes instaurándose las condiciones para ello, dichas condiciones son; la temporalidad, la posibilidad y la libertad: la temporalidad, como ya apuntábamos, alude a la tensión presencia/ausencia

de un componente simbólico. La posibilidad refiere que la articulación de los actos de identificación, pueden ser múltiples e indeterminadas.

Se ha observado hasta aquí que el campo discursivo normalista se conforma tanto por componentes simbólicos del modelo de formación anterior (valores, función social de docente, prácticas culturales, sociales y políticas) como por los que el nuevo modelo de formación instaura, en este sentido, dichos componentes podrán ser articulados por los docentes de múltiples e indeterminadas maneras. El docente tendrá que rearticular y reconstruir, en los bordes de esta superficie discursiva dislocada una nueva estructura simbólica. Es en este punto donde la dislocación despliega la libertad como "ausencia de determinación"; las identidades de los docentes no están determinadas de antemano con ciertas formas de identificación: cada uno es capaz de elegir, pero sus decisiones se enmarcan dentro de un campo discursivo sedimentado; es decir, cada docente se autodetermina parcialmente y esta "autodeterminación es la consecuencia de su falta de ser, la autodeterminación sólo puede proceder de actos de identificación" (Laclau, 1994, p. 60).

#### *3.1.4 De la forma en que es "llenada" la falta: los espacios míticos*

Lo que se ha perdido/ o lo que ya no hay de la formación normalista como las prácticas a provincia, el viaje pedagógico, la vocación, etc., son sólo algunos ejemplos de expresiones que nos han permitido ver que los docentes significan metonímicamente la falta. En espacios sociales dislocados, como el normalista, la falta sólo puede ser llenada mediante la apropiación de significantes que se presentan como forma de plenitud, es decir, como espacios míticos.[14] El concepto de espacio mítico remite a otra dimensión analítica de las operaciones simbólicas en las que se articulan las identidades de los docentes; como herramienta conceptual, ocupa un lugar central en nuestro trabajo. Este punto lo desarrollaremos con profundidad en los siguientes capítulos, lo dejamos aquí sólo apuntado para mostrar el hilo conductor de nuestro análisis.

Una primera aproximación que se desprende de lo expresado hasta ahora es que los docentes de antes y después de 84 vivieron y experimentaron la dislocación desde posiciones diferentes porque se insertaron en una estructura previamente simbolizada, es decir, con significaciones que los preexistían, exigiéndoles elaborar un vínculo de relación particular con ese mundo.

Con esto queremos decir que hay razones para señalar que los docentes significan de forma distinta la dislocación de una estructura por el lugar en que se ubican en un cierto ordenamiento simbólico. Es decir, que al

establecer una relación con determinadas experiencias construyeron campos de representación distintos, en particular nos referimos a su etapa de formación escolar y a los referentes simbólicos dominantes que circulaban en este espacio discursivo, sin embargo, su adscripción a una de estas formaciones discursivas no está determinada de antemano sino que se les presentan diversas posibilidades en las articulaciones que ellos podrán realizar. Por ello la dislocación es condición para la emergencia de nuevos actores sociales.

### 3.2 De la dislocación al antagonismo y la constitución de identidades

Un ordenamiento simbólico al ser dislocado, instaura condiciones de posibilidad para que los sujetos estructuren posiciones diferenciales, como hemos apuntado, los docentes definen su posición a partir del modelo con el cual fueron formados, sin embargo, un espacio dislocado abre diversas posibilidades de articulación de los componentes simbólicos que circulan en un campo discursivo, con ello queremos decir que la identidad de un docente no está determinada por el sólo hecho de haberse formado antes o después de 84. Es decir, tanto un grupo de docentes como otro puede tomar elementos del discurso previo o del que se instaura con la licenciatura. Esta situación instituye una relación de exterioridad del docente con determinado discurso, quien en un acto de exclusión o inclusión de ciertos significantes va conformando su propia identidad; una identidad se va construyendo sobre la base de excluir y/o incluir ciertos elementos. Este preámbulo nos introduce en otra dimensión de análisis de la constitución de identidades donde la noción de antagonismo es central.

Se ha dicho que ninguna formación discursiva se encuentra totalmente suturada, siempre está abierta a la incorporación de nuevos elementos, de ahí su carácter incompleto. La irrupción del modelo de licenciatura en 1984 muestra el carácter incompleto del campo discursivo normalista abierto a nuevas formas discursivas, en un espacio así configurado es posible la formación de las identidades diferenciales de los docentes y, lo es, en la medida en que siempre hay un exterior que las subvierte impidiéndoles fijarse plenamente; y esta constitución no plena está dada por su carácter sobredeterminado. Aquí la noción de exterioridad es importante para explicar la formación de las identidades. Este exterior que amenaza permanentemente las identidades posibilita el surgimiento de dos fuerzas que se niegan recíprocamente, entablándose así, relaciones antagónicas en las que a la vez que se bloquea la supuesta identidad plena del otro, [15] se afirma la propia (identidad relacional); así se establece la negatividad como elemento central del antagonismo que estructura la formación de toda

identidad. Es en los límites de una estructura dislocada donde emerge el antagonismo como negación recíproca o exclusión recíproca del otro.

El antagonismo también delimita fronteras; en las narrativas de los docentes distinguimos claramente un **nosotros**: los "normalistas de antes" y un **ellos**: los "nuevos normalistas". El límite de una frontera está dado por poseer o carecer de conocimientos, aptitudes, valores, etcétera, por ejemplo, cuando un docente formado antes de 84 dice:

- *yo creo que los que no éramos licenciados teníamos más gusto por ser maestros que los que ahora son licenciados, la mayoría, no quiero hablar de la mayoría, muchos de los que están estudiando ahorita están idesdencantados!* (EA69-73/LTA, p. 25)

El docente delimita fronteras: un **nosotros**: los que no éramos licenciados y un **ellos**: los que ahora son licenciados: afirma una cualidad propia: *teníamos más gusto por ser maestros* y niega la cualidad del otro diciendo que ahora están: *idesdencantados!* de ser maestros. Negar un cierto orden es ponerle límites, con ello se intenta destruir la aspiración a constituir la presencia plena del otro.

El antagonismo es una relación en la que se muestran los límites de la constitución de las identidades. Ahora trataremos de articular los señalamientos que hemos venido haciendo con los testimonios aportados por los docentes. ¿En qué espacios simbólicos se establecen relaciones antagónicas entre los docentes formados antes de 84 y los docentes formados después de 84? Al analizar la información encontramos tres niveles de construcción de relaciones antagónicas; la primera, se establece entre los "normalistas de antes" y los "nuevos normalistas" como resultado de la dislocación del orden simbólico previo; la segunda, se presenta entre los normalistas que egresan de las normales (de antes y después de la licenciatura) y los maestros de las escuelas primarias al momento de insertarse al campo laboral, destaca en particular la forma en que son recibidos los "licenciados" por los maestros de la primaria; la tercera, corresponde al antagonismo entre normalistas y universitarios, aquí llama la atención que hubo consenso de todos los docentes en la significación de esta relación antagónica, al parecer, ésta se gestó desde varias décadas atrás.

¿Qué argumentos podríamos esgrimir para afirmar que entre los normalistas de antes de 84 y los normalistas de después de 84 se conformaron estos tres niveles de relaciones antagónicas? Con base en la información empírica podemos afirmar que efectivamente, se configuraron relaciones antagónicas en los tres niveles mencionados. Nuestro principal argumento es que el antagonismo opera mediante la constitución de un sistema de exclusiones

conformado por el establecimiento de puntos de negatividad, es decir, de elementos que niegan la identidad plena del otro: "normalistas de antes" y "nuevos normalistas"; egresados de la Normal y maestros de primaria y; normalistas y universitarios. Ahora bien ¿cuáles son esos puntos de negatividad que articulan los antagonismos?

Analizaremos la narrativa de los docentes donde se ubican los antagonismos antes mencionados; ésta se tomó de los puntos nodales: "**Normalistas/Nuevos normalistas**" (del Plano de identificación Formación); "**Inserción en el campo laboral**" (del Plano de identificación Laboral) y; "**Normalistas/universitarios/otros profesionistas**" (del Plano de identificación Institucional). Para distinguir los puntos de negatividad de una relación antagónica establecimos las siguientes marcas:

- Se subrayó la frase o palabra que denota la institución de fronteras y/o define la figura de un enemigo[16]: un **nosotros los que nos formábamos en el plan de tres años** y un **ellos los nuevos alumnos**
- Se utilizó el tipo de letra **Book Antiqua** para delimitar los campos de inclusión o exclusión relativos a un saber hacer, ciertos conocimientos, aptitudes o valores; **Los conocimientos de nosotros son más actualizados / ellos tienen el conocimiento, pero muchas veces ya no conocen una psicología más avanzada...**

### 3.2.1 Relación antagónica entre "normalistas de antes" y "nuevos normalistas"

Analizaremos los siguientes testimonios conforme a las marcas establecidas en el párrafo anterior, el propósito es mostrar los términos en que se construyeron las relaciones antagónicas entre los normalistas de antes y los normalistas de después de 84 una vez que se implantó la licenciatura:

<b>Normalistas/Nuevos normalistas</b>	
<b>Antes de 84</b>	<b>Después de 84</b>
- creo que anteriormente, <u>los que nos formamos en el plan de tres años</u> salíamos, no sé, es muy difícil, eh, poder definir lo que es <b>vocación</b> ¿no? <u>anteriormente, eh, la mayoría de los alumnos que ingresaban a la escuela</u> realmente <b>traían ese deseo de ser maestros ese deseo de, de, hacer algo dentro del, de la docencia,</b>	- <i>isí hay diferencia! Y muchísima, muchísima diferencia, (enfáticamente) <b>los conocimientos de <u>nosotros</u> son más actualizados, los de <u>ellos</u> tienen el conocimiento pero muchas veces ya no conocen una psicología más avanzada, no conocen autores, eh, no conocen</b></i>

ahora yo no veo que haya esa identidad, los nuevos alumnos **entran porque a lo mejor ya no les quedó otra**, ya nomás, eh, hicieron el examen aquí por seguir estudiando algo (EA/65-68/SNTE, p.12)

- bueno porque tú eres el formador y tu imagen implica mucho ¿no? y **el que te vean con el pelo pintado o con el "aretito"**, antes no se nos hacía tan fácil hacer eso ¿no? ¿por qué? (...) porque **queríamos que los niños vieran una, una imagen bonita**, ahorita ya los muchachos ya esa imagen ya no la tienen (EA/75-79/DP, p. 3)

- Sí he notado (...) en algunos como con mayor ¿cómo diría? no pasividad, no quiero decir pasividad como que no, no tanto ímpetu en, en los que llegan ahora a las escuelas primarias, a lo mejor tienen un quehacer más meditado, más, no sé, más tranquilones ¿no? los chavos, te digo que nosotros llegábamos y **vamos a hacer esto, vamos a hacer esto otro; ya sea en lo cultural, en lo deportivo, en lo social** (EA/64-66/CNTE, p. 31)

- Con frecuencia se quiere ver en el egresado de las escuelas normales, ya con el nivel de licenciatura, un profesional menos vinculado a su desempeño, se le quiere ver como alguien que ya no tiene ese gusto, ese cariño por la profesión y se habla del egresado de los viejos tiempos, digamos los sesenta, los cincuenta, como alguien que, que vive más su profesión, que está más arraigado, más vinculado al trabajo con los

**métodos, dinámicas** que uno ya adquirió. (ED/93-97/SNTE, p. 20)

- y entonces antes el maestro que salía de la secundaria a la normal **era más práctico, más práctico que teórico** ¿no? la teoría iba más relacionada con lo que iba a enseñar que cómo lo iba a enseñar entonces había mucho de didáctica de las matemáticas, didáctica del español, didáctica de esto y se iba más sobre el método y lo llevaba ¿no? Ahora pues hay preocupación por profesionalizar al maestro hay que enseñarle de psicología, de pedagogía (ED/91-95/CNTE, p.25)

niños, pero yo diría que esto no es así lineal (EA/62-64/LE, p. 28)

La siguiente reflexión general se desprende del análisis de los datos del cuadro anterior, sistematizamos nuestra argumentación en tres ejes analíticos:

- ⇒ Se hace una referencia personal o impersonal al enemigo mediante la cual el locutor establece fronteras: los normalistas de antes / ya los que salimos con licenciatura; se construye una relación antagónica al negar la plena identidad del otro docente mediante la negación de ciertas cualidades; los que llegan ahora a las escuelas primarias, a lo mejor tienen un quehacer más meditado, más, no sé, más tranquilos
- ⇒ Se construye un argumento negativo de las atribuciones del otro docente en términos de un *antimodelo*: primero se asume un modelo (el plan de estudios con el que el docente se formó) para después establecer el antimodelo. El antimodelo de un docente del grupo antes de 84 es: **el que te vean con el pelo pintado o con el "aretito"**, antes no se nos hacía tan fácil hacer eso; el antimodelo de un docente de después de 84 es: ellos **ya no conocen una psicología más avanzada, no conocen autores, eh, no conocen métodos, dinámicas** o porque el maestro que salía de la secundaria a la normal era más práctico, más práctico que teórico.
- ⇒ Se define un *modelo* al que el docente se adscribe; la adscripción con el plan de estudios con que fueron formados; antes o después de la licenciatura. Las posiciones diferenciales de los docentes se articulan en este entramado de relaciones.

### 3.2.2 Relación antagónica entre egresados de la Normal y maestros de las escuelas primarias.

El segundo nivel de relación antagónica se desplaza al campo laboral y se establece entre los docentes que egresan de la Normal (normalistas de antes y licenciados) y los maestros de grupo de las escuelas primarias. En el siguiente bloque de testimonios tanto docentes de antes como de después de 84 coinciden en señalar que los "licenciados" tuvieron un mal recibimiento en las escuelas primarias: la descalificación, el menosprecio o el tono irónico son recursos discursivos que niegan la identidad de los docentes licenciados, quienes se convirtieron, para los maestros de primaria, en una posible amenaza, un enemigo que podía disputarles, en lo económico y en el reconocimiento social, un estatus mayor. La presencia de los docentes con

nivel de licenciatura impactó en este ámbito escolar generando también relaciones antagónicas:

## *Inserción en el campo laboral*

### Antes de 84

- Llegaba uno con muchas inquietudes, con muchos deseos de trabajar y luego luego los mismos maestros lo frenaban a uno ¿no? o sea, "a quién le quieres presumir"; "aquí no se hace"; "aquí esto no se acostumbra" entonces, eh, esas situaciones, eh, de alguna manera frenaron todo ese ímpetu. (EA/65-68/SNTE, p.7)

- Las escuelas primarias les demandaban casi en calidad de reto de "A ver, tú que eres el licenciado, a ver qué sabes ¿no? porque pues yo soy, no soy licenciado" entonces(...) como que se marcó una diferencia y que obviamente acabaron viendo que en realidad, a final de cuentas con licenciatura o sin licenciatura estaban involucrados en un mismo quehacer (EA/64-66/CNTE, p. 31)

### Después de 84

- Los compañeros licenciados no son muy bien vistos en las escuelas donde los maestros ya son mayores y que nada más son profesores, incluso como que dicen "Ps ay los licenciaditos" ¿no? así como que "Cómo van a enseñarme ustedes a mí o cómo van a ser mejores que nosotros" (ED/93-97/SNTE, p. 21)

- eso se refleja en la práctica porque tu tratas de implementar otras cosas que al otro le parece....loco(...) o, pues "Pobrecito acaba de llegar y no sabe lo que hace" (ED/91-95/CNTE, p. 29)

- mi compañera y yo, quisimos una escuela rural, no llegamos a una escuela donde había otros maestros de planes anteriores ¿no? porque teníamos, al menos yo tenía el estigma de que nos iban a decir; "Ay si los licenciados, a ver qué nos vienen a enseñar aquí" (ED/88-92/In, p. 3)

- cuando nosotros llegamos de la licenciatura había un poco como recelo entre los compañeros ya laborando, porque como (...) salió lo de carrera magisterial, entonces era uno de los requisitos para entrar a carrera magisterial (ED/86-90/DP, p. 29)

- En el mismo ámbito educativo, la visión que se tenía del nuevo profesional de la educación como licenciado, pues fue ese ¿no? el encuentro con los mismos compañeros, el enfrentamiento con los propios compañeros y a partir de ese enfrentamiento inicial de ya prefigurado pues se dio una especie de rechazo posteriormente (ED/85-89/LE, pp. 7-8)

Un aspecto importante que es señalado por algunos docentes es que a medida que pasó el tiempo, aquel rechazo inicial con que los licenciados fueron recibidos en las escuelas primarias, se diluyó. Es en la cotidianidad del trabajo docente donde se desdibujan diferencias porque ahí se comparten las mismas tareas, se unifican prácticas, se lucha por el salario o por otras reivindicaciones sociales y económicas, todo ello los coloca en un mismo lugar. Veamos cómo describen esta situación dos informantes:

- a final de cuentas, con licenciatura o sin licenciatura, estaban involucrados en un mismo quehacer y acabaron ya, este, unidos ya sea en el trabajo cotidiano, para bien o para mal, o unidos en una marcha luchando por el salario (EA/64-66/CNTE, p. 31)
- ese proceso como de osmosis biológica (...) que conforme va pasando el tiempo vamos absorbiendo, vamos, eh, como que conformando realmente una identidad docente, una identidad normalista, distinta a la que teníamos cuando éramos estudiantes (ED/85-89/LE, p. 29)

### 3.2.3 Relación antagónica entre normalistas y universitarios

El tercer nivel de construcción de relaciones antagónicas ocurre entre los normalistas y los universitarios. Es interesante observar cómo en este terreno, los normalistas se asumen como grupo social borrándose la línea divisoria que en los otros dos niveles se marcó. En su narrativa se advierte cómo ambos grupos de docentes establecen posiciones que los unifican ante un enemigo común: los universitarios. Pero ¿sobre qué argumentos se articula la relación antagónica con los universitarios? Y, ¿qué es lo que los unifica como grupo social? Creemos tener algunas respuestas para estas preguntas. Veamos primero las enunciaciones que los docentes hacen respecto de esta forma antagónica de relación con los universitarios.

Para efectos de la lectura analítica de la información convenimos en subrayar los fragmentos donde se enuncia la presencia de un enemigo (los universitarios): prevalece esta idea de la, de la división entre el universitario y el normalista y emplearemos el tipo de letra **Book Antiqua** para resaltar las cualidades o capacidades que niegan la identidad del otro (el universitario) y se afirman las propias (de los normalistas): **los universitarios saben lo que enseñan pero no saben enseñarlo, o los normalistas, pues saben enseñar bien aunque no siempre dominan contenidos muy generales:**

<b>Normalistas/universitarios/otros profesionistas</b>	
<b>Antes de 84</b>	<b>Después de 84</b>

- creo que prevalece esta idea de la, de la división entre el universitario y el normalista en la que **ser normalista significa, eh, ser capaz de desarrollar la función docente en la práctica** ¿no? aunque no se tenga muchos elementos, o sea, me estoy refiriendo más a cómo siento que, que lo tenemos metido, eh, los normalistas dentro de, lo que concebimos como formación (EA/64-66/CNTE, p. 2)

- Se crearon términos del sentido común de los trabajadores del gremio magisterial (se ríe) en el sentido de que pues **los universitarios saben lo que enseñan pero no saben enseñarlo, o los normalistas, pues saben enseñar bien aunque no siempre dominan contenidos muy generales** (EA/63-66/In, p, 2)

- **un docente universitario no busca esta armonía, esta formación integral**, busca lograr, no sé, el manejo de las matemáticas, de la historia de....del español y los valores que con ella, eh, conlleva pero no, no se plantea **aspectos de formación integral que la mayoría de los normalistas tenemos, eh, introyectada porque así nos formamos** (EA/69-73/LTA, p. 2)

- históricamente incluso, eh, se ha hablado de tres sectores muy bien diferenciados de profesionales, los universitarios, los técnicos y los normalistas, eh, a veces en el paso del tiempo se ha querido eliminar a este último grupo o se ha querido minimizar su presencia (EA/62-64/LE, p. 12)

- **no tienen la pedagogía, así bien clara**, el trato es más, más difícil se puede decir, ¿por qué? porque **no tienen el contacto con los niños, ellos se desarrollan en un ámbito, eh, técnico**, incluso algunas de sus palabras son más técnicas y a **nosotros, como vamos a practicar, convivimos con niños** (ED/93-97/SNTE, p. 5)

- **el normalista allí siento que sí tiene una formación más completa**, una visión más completa como que vemos más, **el pedagogo, por ejemplo, pues se enfoca más al método ¿no? pero pierde, para mí, pierde la visión de lo psicológico o el hecho de algunas, eh, este, estrategias didácticas** (ED/91-95/CNTE, pp.4-5)

- porque **los profesionistas que tienen licenciatura en la universidad, sí tienen el conocimiento pero no tienen la didáctica para poderles enseñar a los alumnos, ni la paciencia tampoco ¿sí?** (ED/86-90/DP, p.2)

- **reflexioné que algunos saberes que tenemos los maestros y otros saberes (...) que no los tienen otros profesionistas**, ivaya! No tendrían por qué tenerlos, pero me di cuenta en el momento del trabajo (ED/88-92/LTA, p. 7)

- esa diferenciación y ese desprecio, o no sé que será, hacia los normalistas por parte de los universitarios, por un lado, eso refiriéndonos a la Universidad ¿no? pero, por otro lado, creo que....el ámbito SEP no sólo Normales, el ámbito SEP es más despreciativo todavía que la Universidad. (ED/85-89/LE, p. 5)

Una relación antagónica impide la constitución de identidades plenas, delimita fronteras constituyendo así identidades precarias **nosotros/ ellos**; el normalista niega la identidad del universitario al descalificarlo para enseñar, puede tener el conocimiento, pero no sabe enseñar:

✓ **Delimitación de fronteras:**

- prevalece esta idea de la, de la división entre el universitario y el normalista
- se ha hablado de tres sectores muy bien diferenciados de profesionales, los universitarios, los técnicos y los normalistas
- en el paso del tiempo se ha querido eliminar a este último grupo o se ha querido minimizar su presencia
- esa diferenciación y ese desprecio, o no sé que será, hacia los normalistas por parte de los universitarios
- el ámbito SEP es más despreciativo todavía que la Universidad

✓ **Descalificación de los normalistas a los universitarios:**

- **los universitarios saben lo que enseñan pero no saben enseñarlo**
- **un docente universitario no busca esta armonía, esta formación integral**
- **no tienen la pedagogía, así bien clara...no tienen el contacto con los niños, ellos se desarrollan en un ámbito, eh, técnico**
- **el pedagogo, por ejemplo, pues se enfoca más al método ¿no? pero pierde, para mí, pierde la visión de lo psicológico o el hecho de algunas, eh, estas, estrategias didácticas**
- **los profesionistas que tienen licenciatura en la universidad, sí tienen el conocimiento pero no tienen la didáctica para poderles enseñar a los alumnos, ni la paciencia tampoco**

✓ **Afirmación de los normalistas como grupo social:**

- **ser normalista significa, eh, ser capaz de desarrollar la función docente en la práctica**
- **los normalistas, pues saben enseñar bien aunque no siempre dominan contenidos muy generales**

- **aspectos de formación integral que la mayoría de los normalistas tenemos, eh, introyectada porque así nos formamos**
- **nosotros como vamos a practicar, convivimos con niños**
- **el normalista allí siento que sí tiene una formación más completa**
- **reflexioné que algunos saberes que tenemos los maestros y otros saberes (...) y que no los tienen otros profesionistas**

En esta trama de relaciones antagónicas, la inclusión o exclusión juegan un papel importante en la constitución de la identidad relacional; el normalista conforma un plano de su identidad al negar al universitario su plena identidad y en este mismo acto él se afirma.

Retomemos algunas de las ideas expresadas hasta ahora para avanzar en el análisis de la constitución de las identidades de los normalistas. Primeramente habría que dejar asentado que la dislocación precede al antagonismo, esto es, sólo de una estructura dislocada pueden emerger antagonismos, sin embargo, no toda dislocación produce antagonismos. Un antagonismo supone "la presencia de un Otro que me impide ser totalmente yo mismo." (Laclau y Mouffe p. 145). Por esta razón ningún espacio social permite la formación de identidades plenas.

### 3.3 La contingencia y su vinculación con el antagonismo

Se ha descrito cómo de la dislocación de un orden simbólico emergen relaciones antagónicas no sólo entre los "normalistas de antes" y los "nuevos normalistas" sino también con otros agentes sociales estableciéndose polos antagónicos. Es por el carácter relacional de las identidades, siempre expuestas a la amenaza y la negatividad, como pueden desencadenarse formas de relación antagónicas. Ahora bien, ¿qué es aquello que imposibilita la constitución de identidades plenas en este campo signado por la negatividad recíproca y la exclusión? Aquí el concepto contingencia nos da la respuesta; ésta alude a la relación de bloqueo y afirmación simultánea de una identidad; es a partir de esta tensión que se instaura la imposibilidad de fijar definitivamente tanto las relaciones como las identidades presentándose sólo como fijaciones parciales.

En una relación bloqueo/afirmación de identidades el docente deberá tomar decisiones[17]: ya sea para adscribirse a ciertos elementos del modelo de formación anterior o para apropiarse de los que le ofrece el nuevo modelo (licenciatura); cualquiera que sea el caso siempre se crea una situación de indecidibilidad que el docente deberá resolver de alguna manera. Es precisamente en este momento donde el sujeto se constituye como tal, es

decir, el sujeto se construye en el momento en que decide, toma una decisión. Aquí falta y decisión[18] se presentan estrechamente relacionadas; mediante una decisión se intentará llenar la falta ocasionada por la desarticulación de un orden simbólico.

El docente, al llevar a cabo una decisión, ya sea aceptando o rechazando los modelos de identificación que se presentan en el campo discursivo normalista; intenta llenar su falta decidiendo adscribirse a uno o varios modelos de identificación y excluyendo otros.

Cuando un informante del grupo después de 84 dice: *¡qué va! el himno nunca me lo aprendí, nunca me interesó aprendérmelo, eh, en cambio para muchos compañeros ya en servicio el no haberse aprendido el himno, ¡uy! era una grosería al normalismo (ED/85-89/LE, p. 2)* está expresando su decisión de no apropiarse de la forma de plenitud que el himno, en cambio, puede tener para otros normalistas.

### Cierre de capítulo

Para cerrar este capítulo resumiremos algunas ideas desarrolladas hasta ahora a fin de explicar los procesos constitutivos de las identidades de los normalistas de antes y después de la modificación del plan de estudios de 1984. En primer término, diremos que un espacio dislocado es condición para que se instituya un nuevo sistema de diferencias entre los docentes de antes y después de 84, sistema que es construido en torno a valores del ser normalista ("vocación", "apostolado", "respeto a los niños", "compromiso", "profesionalización", etc.); función social del docente ("liderazgo social", "bienhechores de la patria", "luchador social", "docente investigador", "maestro científico" etc.); actividades escolares ("prácticas s provincia", "actividades artísticas y deportivas", "viaje pedagógico", investigación aplicada a la práctica docente, entre otras) y; prácticas socioculturales ("concursos de escoltas", "clubes", "jamaicadas", "tenisadas", "Aniversario de la Normal", etc.). Es a partir de la articulación discursiva de estos componentes simbólicos como los docentes de ambos grupos definen posiciones diferenciales y van articulando así sus identidades.

En segundo lugar, este espacio dislocado es condición de posibilidad para la emergencia de una falta que va a ser nombrada siempre fallidamente como falta de "vocación", de "mística", de "clubes", de una "imagen bonita", de "organizaciones estudiantiles", etc., cumpliendo así la función de detonar actos identificatorios ("apostolado", "liderazgo social", "amor por los niños", etc.); dicha falta es, como ya vimos, construida por los docentes de antes y después de 84 mediante la presentificación de elementos simbólicos del orden previo. Esta operación discursiva instituye un terreno de

indecidibilidad donde los docentes tendrán la posibilidad optar y conformar sus decisiones.[19] Es en medio de estas sedimentaciones discursivas donde los normalistas podrán optar por adscribirse a modelos de identificación específicos.

Por último, este espacio dislocado es también condición de posibilidad para el surgimiento de relaciones antagónicas entre los docentes y otros agentes sociales; en donde la presencia del otro impide la identidad plena del docente, pero al mismo tiempo, éste afirma la propia. En este capítulo vimos tres niveles de la relación antagónica: "normalistas de antes" y "nuevos normalistas"; docentes-licenciados y maestros de escuelas primarias y, normalistas y universitarios. En dichos niveles; los antagonismos se constituyen a partir de la institución de puntos de negatividad (bloqueo y afirmación de identidades); de la delimitación de fronteras (inclusión/exclusión) y de la construcción de la figura de un enemigo, esto pudo advertirse en los testimonios de los dos grupos de informantes, por ejemplo, mientras que para los docentes de después de 84 el enemigo quedó representado en los "normalistas de antes" para los docentes de antes de 84, la imagen del enemigo fue construida en los "licenciados". Es así como al establecerse una radical exterioridad con el otro, el docente va construyendo su identidad de manera relacional.

---

[1] Compartimos el criterio de Thomas Popkewitz respecto al carácter histórico de la educación: "Considerar el pasado no implica que hagamos una crónica sobre las epopeyas de la enseñanza. Si bien ésta es una importante invención social de los últimos siglos, nuestras indagaciones tienen que poner en duda sus costumbres, condiciones y folclor. Como dice Foucault, nuestra misión es escarbar debajo de los discursos actuales para considerar por qué la escolaridad es posible como realidad social." (Popkewitz, 1998, p. 50)

[2] Entre otros puede consultarse: Calderón Ita, Concepción y Deloya Domínguez, Luz Ma. (1987); CONALTE (1984); Jerez Talavera, Humberto (1988); Meneses Morales, Ernesto (1983a; 1986b; 1998c; 1999d; 1998e; 1999).

[3] Es frecuente encontrar referencias como la siguiente: "Una comparación en este plan de estudios (1975) con el de 1972 muestra las siguientes modificaciones: las horas de clase se reducen por semana; se suprime antropología, así como también las divisiones de formación científica, humanística, psicopedagógica y tecnológica. Se forman bloques de materias de ciencia naturales y de ciencias naturales, donde obviamente están contenidas geografía, historia, biología, física y química, según la índole de los libros de texto. Se añaden historia de la pedagogía y la práctica docente, requisito esencial para autorizar al novel maestro." (Meneses, 1999d, p. 218)

[4] El término huella alude a la relación con un pasado que se conserva en la memoria colectiva de los sujetos.

[5] Es importante mencionar que al momento de la entrevista los docentes significaron de manera retroactiva su formación en la normal y que al dar cuenta en el presente de hechos ocurridos en el pasado, inevitablemente muchas de sus concepciones fueron resignificadas. Es importante subrayar que la muestra conjunta a docentes que tienen casi cuarenta años de haber egresado de la normal y

otros que tienen cerca de siete años, lo que los sitúa en momentos de significación de referentes simbólicos distintos (Las entrevistas fueron realizadas entre agosto de 1999 y marzo de año 2000).

- [6] Con el concepto de dislocación hacemos referencia a la desarticulación de un orden simbólico por una fuerza exterior que lo subvierte; en este sentido, el uso de los términos desestructuración o desarticulación de un orden simbólico aluden al contenido de la noción dislocación. Dice Laclau que "toda identidad es dislocada en la medida en que depende de un exterior que a la vez que la niega es su condición de posibilidad. Pero esto significa que los efectos de la dislocación habrán de ser contradictorios. Si por un lado ellos amenazan las identidades, por el otro están en la base de la constitución de identidades nuevas." (Laclau, 1994, p. 55)
- [7] Dice Laclau: "Lo que encontramos entonces no es una interacción/determinación entre áreas plenamente constituidas de lo social sino un campo de semi-identidades relacionales en el que elementos 'políticos', 'económicos', e 'ideológicos' entran en relaciones inestables de imbricación sin lograr nunca constituirse como objetos separados." (Laclau, 1994, pp. 40-41)
- [8] Un antagonismo presupone una dislocación, es decir, la desarticulación de un orden simbólico. Un antagonismo establece una relación entre dos fuerzas que se niegan recíprocamente, en este sentido, el antagonismo cumple a la vez dos papeles cruciales y contradictorios, por un lado, bloquea la plena identidad a la que se opone, y por otro, posibilita la constitución de identidades mediante la relación con el otro; todas las identidades son relacionales. El concepto de antagonismo refiere a la organización de un mundo simbolizado entre amigos y enemigos.
- [9] Compartimos con E. Remedi la concepción acerca de que un plan de estudios, lejos de ser adoptado mecánicamente por los profesores y del cual los alumnos sólo "aprenden", involucra una práctica compleja que necesariamente obliga a analizar el proceso real por el que se van configurando y materializando prácticas específicas" en donde los sujetos participan activamente en su constitución. (Remedi, 1997, p. 14)
- [10] La expresión "normalistas de antes" fue tomada de uno de los docentes del grupo después de 84.
- [11] El término sobredeterminación hace referencia a que una identidad tiene múltiples fuentes y a ello se debe su carácter abierto, esto significa que el sujeto se constituye dentro de una pluralidad de discursos. Es decir, que en tanto que ciertas formas discursivas están contenidas en otras su presencia hace imposible suturar la identidad de ninguna de ellas.
- [12] No hay un nombre o concepto que corresponda a la falta, es un objeto imposible, sin embargo se le puede enunciar aunque sea en forma fallida, mediante un significante y el significante que se le va a dar corresponde a las particularidades del campo discursivo normalista. Esto se verá en adelante.
- [13] La representación de la falta será siempre inadecuada o, si se quiere, una operación imposible y necesaria. Lo que aparece en la narrativa de los docentes son intentos fallidos por "llenar" una falta; en la medida en que ésta carece de un contenido específico se presenta como inadecuada. Así como la falta, la dislocación sólo es representable de modo inadecuado y vía reducciones metonímicas.
- [14] En este texto utilizaremos el concepto de espacio mítico en el sentido desarrollado por Laclau, para quien "es mítico todo espacio que se constituye como principio de reordenamiento de los elementos de una estructura dislocada." (Laclau, 1994, p. 83)
- [15] Aquí no nos referimos al otro simbólico general, sino al polo antagónico en particular, que de todas maneras está siempre inserto en el orden simbólico y se representa también imaginariamente. (Supra, nota de pie 4 capítulo 1)
- [16] Esta noción es recuperada de C. Schmitt para quien: "El enemigo es simplemente el otro, el extranjero [*der Fremde*]...de modo que, en el caso extremo sean posibles con él conflictos que no puedan ser decididos ni a través de un sistema de normas preestablecidas ni mediante la intervención de un tercero..." (Schmitt, 1985, p. 23)
- [17] Decisión, en este contexto, no alude a una intencionalidad pura de racionalidad libre y/o incondicionada, tampoco es libre albedrío o acción deliberada, voluntaria, consciente, sino combina pasión, razón, emoción consciente/inconsciente, está situada y condicionada por un acto de retroversión y como factibilidad que da la posibilidad de optar entre diversas acciones.
- [18] En ocasión de su visita a México en noviembre de 1999, Laclau explicó la relación entre falta y decisión, entonces dijo: "sujeto de la falta y sujeto de la decisión van juntos porque la falta sólo existe presentificada en cierta forma y como ciertas formas no aparecen dadas por la estructura misma, tienen que ser resultado de algunas formas de decisión, entonces creo que el sujeto se constituye en esa decisión, si no hubiera falta no habría decisión, tampoco habría sujeto, sujeto sería simplemente un lugar más dentro de una estructura absolutamente autocontenida". (Laclau, Ciudad de México, DIE, 26 de noviembre de 1999).
- [19] Aquí nos referimos al contenido del concepto de decisión ya apuntado en la nota de pie de página 17.

## CAPÍTULO 4

### Epígrafes

#### **Antes de 84**

**se ha perdido un poco** esa, esa mística que tenía el maestro. Cuando nosotros ingresamos todavía existía lo del apostolado, el amor a la niñez, el, los bienhechores de la patria (EA/65-68/SNTE, p.3)

**se acabaron** las prácticas pedagógicas en la manera en que te las comento, eh, **se modificó todo esto** (EA/62-64/LE, p.23)

**existía** como fiesta que todos esperábamos anualmente una llamada Jamaica; una tardeada general para todos los estudiantes (EA/63-66/In, p. 7)

#### **Después de 84**

y **con toda la historia que te cuentan** los maestros no tanto en la clase sino fuera de la clase es así como sentir que se perdió cierta mística ¿no? y **como que ya nos tocó lo peor** (ED/88-92/In, p.2)

**las anteriores generaciones, de antes de la licenciatura**, ellos hacían ese viaje pedagógico y también, esas, te digo, esas prácticas a provincia que nosotros **ya no las teníamos** (ED/86-90/DP, p. 5)

las jamaicadas cuando a mí me tocó, **ya no se hacían**, también nos platicaban; "Las jamaicadas..." (en tono de relato). (ED/91-95/CNTE, p. 10)

## EMERGENCIA DE ESPACIOS MÍTICOS Y LA REARTICULACIÓN DEL CAMPO SIMBÓLICO NORMALISTA

### 4.1. Espacios míticos en la BENM

En el capítulo anterior describimos cómo la implantación de la licenciatura desarticuló el orden simbólico previo y a partir de esta situación se deslindaron las posiciones de los docentes de antes y después de 84. La dislocación impactó el mundo simbolizado de los normalistas desencadenando la significación retroactiva de valores, actividades escolares y prácticas socioculturales; generando al mismo tiempo relaciones antagónicas entre; “normalistas de antes” y “nuevos normalistas”; docentes-licenciados y maestros en servicio y; normalistas y universitarios; enfatizamos que en este proceso las identidades se construyen de manera relacional.

También apuntamos que en este espacio desarticulado emergen espacios míticos como formas discursivas mediante las cuales se intenta llenar una falta. Como se verá de aquí en adelante el concepto de espacio mítico adquiere un lugar central en nuestro análisis para explicar la constitución de las identidades de los docentes de antes y después de 84. Por ello, antes de avanzar, consideramos importante explicar el contenido que la connotación de espacio mítico[1] despliega como herramienta conceptual y analítica dentro de la perspectiva de análisis asumida en este trabajo.

En los epígrafes de la página anterior puede observarse cómo ciertos significantes ocupan el espacio mítico en la identidad normalista en su intento de superar la dislocación del programa formativo previo al 84: apostolado, amor a los niños, jamaicadas y prácticas pedagógicas, son puntos donde se condensan estas figuras míticas.

Para ejemplificar lo fecundo que puede ser, en el estudio de lo social, el concepto de espacio mítico como herramienta analítica, tomamos uno de los episodios de la Conquista de México: el encuentro violento de dos mundos; el indígena y el hispánico. La llegada de los españoles a estas tierras modificó de manera radical el mundo simbolizado de los indios. Frente a un evento tan extraordinario la actitud de éstos fue evocar el mito del regreso de Quetzalcóatl para explicarse lo inefable, lo incognoscible. Los indios

construyeron para sí una primera imagen de los conquistadores: el dios que regresaba a tomar posesión de su reino.

Las primeras noticias que tuvo Moctezuma de aquellos hombres de "extraña figura y traje" y con grandes embarcaciones fue a través de los pobladores de las costas del Golfo de México. En un fragmento del libro *Historia antigua de México* se relata cómo Moctezuma reúne su consejo y algunos de sus gobernantes quienes:

"después de una conferencia concluyeron que el que venía con tan grande aparato [embarcaciones] a aquellas costas no era otro que el dios Quetzalcóatl, a quien tantos años había que esperaban y, por tanto, que se lo debía enviar una solemne embajada con un presente digno de su grandeza y ofrecerle el reino de Anáhuac que le pertenecía. Era el caso que en aquellas naciones se tenía por antigua tradición que Quetzalcóatl, dios del aire, después de haberse conciliado con su vida irreprochable y con su singular beneficencia la veneración de los pueblos en Tula, en Cholula y en Onohualco, se había desaparecido prometiendo volver después de algunos años a regirlos en paz y a hacerlos felices." (Clavijero, 1968, p. 296)

El hecho histórico que relata el retorno del dios Quetzalcóatl es interpretado desde nuestra perspectiva analítica, de la siguiente manera: la presencia de los españoles desarticuló el orden simbólico de los indios quienes, al evocar el mito del regreso de Quetzalcóatl, intentaron rearticular un nuevo espacio de representación. Pero, sólo en la medida en que este mito contenía la ilusión de plenitud ausente (*prometiendo volver después de algunos años a regirlos en paz y a hacerlos felices*) pudo reordenar el espacio de representación dislocado.

El mito, en la perspectiva conceptual que desarrollaremos aquí, se caracteriza por ser:

- ⇒ "un espacio de representación que no guarda ninguna relación de contigüidad con la objetividad estructural dominante" (Laclau, 1994, p. 78), es decir, que el mito no es un elemento constitutivo de dicha estructura dominante.
- ⇒ un elemento externo que puede ser desplazado del orden simbólico en el cual se generó a otro distinto, de esta forma es posible constituir un

nuevo espacio de representación y se presenta como alternativa para rearticular un orden simbólico dislocado.

En nuestro ejemplo, el mito del regreso de Quetzalcóatl es una configuración discursiva que no es constitutiva del orden simbólico de los indios; de ahí su externalidad. Es por este carácter externo del mito por lo que puede ser desplazado del espacio donde se generó a otro; realizándose una operación simbólica que consiste en evocar en el presente un mito construido en el pasado. En tanto un mito se conserve en la memoria colectiva de los sujetos, puede aflorar para intentar ordenar los elementos de un espacio dislocado.

Un espacio mítico contiene una dualidad; de un lado refiere a un contenido concreto o literal que alude a un hecho particular y, de otro, representa una forma de plenitud que lo hace aparecer como algo distinto de sí mismo, es decir, que al ser significado como forma de plenitud se le agrega un plus de significación. La irrupción de un nuevo orden simbólico instaaura un vacío, una falta que el sujeto intenta llenar al evocar espacios míticos. La función del mito será entonces la de rearticular un nuevo orden simbólico sobre uno que fue desestructurado.

Regresemos ahora a nuestro objeto de estudio; en páginas anteriores señalamos que la irrupción de la licenciatura dislocó el ordenamiento simbólico de los docentes haciendo emerger espacios míticos del campo discursivo normalista. La dislocación –dice Laclau (1994)- es condición de emergencia del mito cuya función es suturar un espacio desestructurado para, de esta forma, constituir un nuevo espacio de representación; es mediante la representación metafórica del contenido concreto o literal de un mito[2] como éste se desplaza del espacio dislocado al nuevo orden de representación. En la narrativa de los docentes de antes y después de 84 encontramos numerosos ejemplos de construcciones míticas que son transportadas de épocas pasadas al orden simbólico dislocado con el afán de reconstruir un nuevo orden simbólico.

En todo espacio social se construyen mitos, en el ámbito normalista también, pero ¿Cuáles emergieron en el contexto de la dislocación que desencadenó la instauración de la licenciatura en la educación normal? ¿Cuál es su contenido? ¿Cómo se articulan éstos al espacio dislocado? Con base en la narrativa de nuestros informantes agrupamos en dos campos de representación los espacios míticos[3]:

⇒ Campo de representación A: en éste integramos dos tipos de construcciones míticas; las que expresan la *función social del docente* en las figuras del maestro como apóstol, líder social, la trilogía integrada por el maestro, el sacerdote y el médico etcétera, y; las que

representan *valores intrínsecos al ser normalista* como son; vocación, amor por los niños, compromiso, respeto, entre otros. Éstos constituyen significantes que han circulado durante décadas en el campo discursivo normalista, algunos de ellos por un poco más de un siglo.

- ⇒ Campo de representación B: en éste incluimos las formas míticas que emergieron en el contexto histórico de la dinámica escolar y social de la Escuela Nacional de Maestros algunas de éstas son, el viaje pedagógico, las jamaicadas, los clubes, el Aniversario de la Normal, etcétera.

Distinguimos dos *Campos de representación simbólica* de los espacios míticos significados por los docentes que corresponden a dos configuraciones discursivas distintas; la primera se refiere al discurso pedagógico desplegado por el aparato educativo del Estado en distintos momentos y, la segunda, la que se fue conformando en la propia Escuela Nacional de Maestros a través de sus diversas prácticas sociales. Esto no quiere decir que entre ambos discursos exista un divorcio, es decir, el discurso pedagógico del Estado trasciende los límites de una institución generando espacios míticos que permean la formación de los docentes; el que es privativo de la Normal, es creado en su propio entorno donde se construyen sus propios mitos. Por ejemplo, un docente que estudió en la Escuela Normal Veracruzana puede compartir con los docentes de la Nacional de Maestros el primer grupo de mitos pero no el segundo.

A continuación describiremos brevemente el contexto de producción de estos espacios míticos, tanto del oficial como del institucional, con el fin de que el sentido y contenido de los testimonios de los docentes puedan ser mejor comprendidos.

### **Campo de representación A: Contexto sociohistórico**

Consideramos que el *Campo de representación A*, -en el que hemos ubicado la función social del docente y los valores del ser normalista- forma parte del discurso pedagógico del sistema educativo del Estado, generalizado a nivel nacional por más de un siglo, para legitimar un cuerpo específico de saberes confiriéndole cierta uniformidad a las instituciones educativas. Aquí nos ocuparemos solamente del discurso que el Estado dirige a los docentes donde se exalta su función social y valores que ha creado en distintos momentos. Consideramos que este discurso comienza a tener perfiles más definidos a finales del siglo XIX, alcanzando su mayor producción en la primera mitad del siglo pasado.

Este discurso cobra expresión en pensadores como Díaz Covarrubias (1875), Carlos A. Carrillo (1886), Leopoldo Kiel (1900) entre otros, y apunta a

señalar que la práctica del magisterio debe estar investida con cualidades éticas y morales cuyo valor principal es la **vocación** (“se nace educador como se nace artista” decía Abrahm Castellanos); valor indispensable para el ejercicio de la docencia.[4] Así, la docencia como **sacerdocio** estará ligada a la vocación. Cualidades éticas y morales y cualidades exteriores (conducta y vestimenta)[5] deben ser atributos del maestro y tienen, desde entonces, un fuerte arraigo en el discurso pedagógico.

La formación de maestros es imbuida por estos valores como se advierte con nitidez en el siguiente fragmento del discurso de Joaquín Baranda, Ministro de Justicia e Instrucción Pública, pronunciado con motivo de la inauguración de la Escuela Normal para Profesores el 24 de febrero de 1887:

“...Al tratar de crear la escuela, surge en el acto la necesidad de formar al maestro. Como al establecer el templo se piensa en el sacerdote; como al fundar la religión se cuenta con el apóstol; como para hacer la propaganda es indispensable el misionero, así, para levantar los institutos de instrucción primaria a la altura de su objetivo trascendental, ha sido necesario pensar en el maestro de escuela, que es el sacerdote, el apóstol de la religión del saber, misionero que derrama en terreno fértil y virgen semillas del árbol de la ciencia, a cuya única sombra pueden llegar las naciones a ser verdaderamente libres, grandes y felices...” (Citado por López-Yañez Blancarte en Jiménez, Coord., 1979, pp. 29-30)

Posteriormente, condiciones sociales y políticas hicieron que la educación ocupara un lugar prioritario en los programas de los gobiernos post-revolucionarios; el maestro se torna un agente clave para la unificación del país. El maestro es interpelado por el discurso oficial para asumir una importante función social: la educación formal de los sectores populares. No debe pasarse por alto el carácter fundante de la metáfora que construye el campo educativo en términos religiosos, ya que ésta no sólo se sedimenta sino que deviene en la “esencia” del quehacer educativo mexicano, aún el post-revolucionario.

En la década de los veinte aparecen los primeros maestros rurales misioneros a quienes se les asigna como principal tarea; elevar el nivel de vida de los campesinos y mejorar sus técnicas de producción. (Loyo, 1985, p. 11) En esta etapa se construye la figura del maestro como **apóstol** revestida con la imagen del **misionero** (ésta se toma de las misiones llegadas a la Nueva España).

El cardenismo, al conferirle prioridad a la educación de las grandes masas de obreros y campesinos, le asigna al maestro una nueva función; ser un verdadero **líder social** de la comunidad. En su discurso el maestro se construye como: "los líderes de la clase obrera, los que debían esparcir y difundir instrucción acerca de los derechos y deberes de las clases trabajadoras. En las comunidades rurales debían ser líderes morales intelectuales y políticos" (Buenfil, 1996, p. 112). Su labor en las comunidades rurales será consecuente con la política educativa socialista.[6]

Al término del régimen cardenista la educación socialista cedió su lugar a la educación nacionalista: Avila Camacho rectifica el rumbo de la educación incorporando un nuevo discurso que exalta la "escuela del amor, de la unidad nacional y la educación por la paz"; nuevamente se difunde la imagen del maestro como **sacerdote**. [7]

La importancia que se le asignó al maestro en el periodo reseñado fue cambiando a medida que el país transitaba a otra etapa de desarrollo económico y social. En este nuevo contexto, dice Carlos Monsivais; "termina el apóstol y aparece el burócrata de la federación." (Monsivais, 1987, p.3). El discurso oficial se modifica y el lenguaje adopta nuevas formas, para asignarle una nueva función acorde con los nuevos tiempos, la de ser un profesional de la educación.

Es importante recalcar que en este proceso histórico, la formación de los docentes no queda al margen del discurso del Estado; valores como vocación, compromiso, respeto y la función social del docente como apóstol, misionero, sacerdote, "bienhechor de la patria", líder social continúan vigentes en la memoria colectiva del magisterio, en este sentido, los testimonios de nuestros informantes son más que reveladores.

*Campo de representación B: Contexto institucional de la Escuela Nacional de Maestros*

El *Campo de Representación B*, incluye los espacios míticos que se construyeron en torno a la Escuela Nacional de Maestros. Con la finalidad de contextualizar los testimonios de los docentes de antes y después de 84 hicimos una recuperación histórica de diversos aspectos de la vida escolar y sociocultural de esta institución. La selección de los referentes históricos se orientó a partir de los siguientes puntos nodales: "**Carácter nacional**

***de la ENM”, “lugar de origen”, “composición socioeconómica”, “práctica docente”, “práctica foránea”, “viaje pedagógico”, “viajes al extranjero”, “Secundaria Anexa”, “actividades artísticas y deportivas”, “Aniversario de la Normal”, “jamaicadas”, “asignaturas significativas”, “clubes”, “Edificio” y “actividades políticas.”***

***“Carácter Nacional de la ENM”, “lugar de origen” y “composición socioeconómica”*** Estos tres puntos nodales se presentan estrechamente ligados como se verá a continuación. A la ENM se le ha conferido un “carácter nacional” al menos en dos sentidos, el primero deviene de que desde fundación (1887) recibió estudiantes de distintas partes de la República Mexicana. Esto quedó estipulado legalmente al aprobarse el proyecto de Ley elaborado por Ignacio M. Altamirano (1885) para el establecimiento de la Escuela Normal para Profesores, desde entonces la Normal quedó facultada para aceptar jóvenes de los diferentes estados; subsiguientes reformas a la educación normal conservaron su “carácter nacional”. Este rasgo, dice Jiménez, “se arraigó profundamente en la concepción que de esta institución educativa se ha tenido en diferentes épocas y distintos lugares del interior del país, debido en gran parte al prestigio y a la alta calidad que tuvo en la primera etapa de su vida” (Jiménez, 1998, p. 100).

Para que los estudiantes pudieran sufragar sus gastos de manutención, los gobiernos de los estados los pensionaban.[8] Posteriormente se suprimió el sistema de pensionados. Se creó un Internado (1910) para dar hospedaje y alimentos a los estudiantes de los estados. El internado de la Normal se cerró definitivamente en 1960. El otorgamiento de becas se ha mantenido hasta la actualidad, representa una forma de apoyo para que los estudiantes realicen sus estudios en la Normal.

El segundo sentido conferido al “carácter nacional” de la Normal se debe al prestigio que ésta alcanzó en distintos momentos, entre otras causas, por conformar una planta de docentes de renombre. En los primeros años de funcionamiento tuvo como maestros a Ignacio Manuel Altamirano, Miguel Shultz, Manuel Contreras, Rébsamen, Torres Quintero, entre otros. En la década de los cuarenta llegaron profesores como Antonio Ballesteros, Luciano Castillo, Jesualdo Sosa, ente otros. La actividad cultural y social que desplegó la Normal también puede ser considerada como algo que apuntaló su carácter nacional.

La composición socioeconómica de los estudiantes normalistas tiene que ver con la procedencia de los estudiantes. El profesor Guadalupe Nájera en un artículo escrito en 1833 anotaba que los normalistas “han pertenecido a la

propia entraña del pueblo"; han sido hijos de campesinos, obreros y maestros normalistas.

El "carácter nacional" de la Normal se conservó después de implantada la licenciatura, siguió recibiendo estudiantes de provincia. Los siguientes datos dan cuenta de ellos: en el ciclo escolar 1984-1985, el 58% de los estudiantes provenían de los estados; en el año escolar 1985-1986 fue de 33.3 % y en el 1986-1987 de 44.7 % (Jiménez, 1998, p. 101). Los testimonios de nuestros informantes confirman estos datos.

**"Práctica docente"** Desde la creación la Escuela Normal para Profesores (1887) y de la Escuela Normal para Profesoras se incorporaron, como parte de su estructura, dos escuelas primarias anexas con la finalidad de que los estudiantes normalistas realizaran su práctica docente. Jiménez refiere que en los inicios de la Normal "Los estudiantes de primero y segundo observaban los métodos de enseñanza en las primarias anexas y en tercero y cuarto grados realizaban sus prácticas y estudios pedagógicos" (Jiménez, 1998, p. 116) En 1908, al expedirse un nuevo reglamento, las prácticas en las escuelas primarias anexas tuvieron carácter obligatorio. Ese mismo año se estableció también la obligatoriedad de las prácticas externas.

**"Práctica foránea"** Las prácticas foráneas de la ENM tuvieron como antecedente las primeras excursiones escolares realizadas por los estudiantes normalistas a diversos puntos de la ciudad y en sus visitas a distintas fábricas. El propósito de este tipo de actividades académicas fue vincular la teoría con la práctica docente.

La reforma de 1908 estableció por primera vez la realización de una práctica externa, además de la interna, en las escuelas primarias del D. F. y territorios a fin de llevar a cabo ejercicios de observación y experimentación; los estudiantes hacían observaciones metódicas de las lecciones que sus maestros les daban y, posteriormente, el practicante debía impartir a los alumnos (de las primarias anexas) lecciones con un plan de clase previamente estructurado. El responsable de esta asignatura era el maestro de metodología, en años posteriores lo fue el de técnica de la enseñanza y ya en la licenciatura el de laboratorio de docencia.

En los años treinta hubo una disposición que establecía que la práctica foránea tendría una duración de dos semanas y ésta se realizaría en las escuelas rurales: "Maestro y practicantes debían recabar informes sobre los problemas sociales y didácticos de las zonas que se les asignara, a fin de obtener en las secretarías de estado, material de ayuda para las

comunidades y para la preparación de las prácticas.” (Rodríguez Aragón, 1979, en Jiménez Coord., p. 132).

**“Viaje pedagógico”** Hacia 1950, la práctica intensa foránea seguía teniendo la misma estructura, la hacían los alumnos de sexto grado. En 1965, el presupuesto otorgado a esta modalidad de prácticas se destinó a un nuevo tipo de viajes, los llamados “viajes pedagógicos”, cuyo propósito era propiciar el intercambio estudiantil y el estudio. Éstos tenían una duración de quince días y eran financiados por la SEP. Se pagaba el alquiler de vehículos, hospedaje y otros gastos. Los lugares más frecuentados por los normalistas fueron el sureste del país y la península de Baja California.

**“Viajes al extranjero”** Los estudiantes con más alto promedio en la Normal tenían la posibilidad de viajar al extranjero, algunos lo hicieron a Guatemala, otros a Cuba. Desde 1961, fueron enviados cada año, a la ciudad de Lubbock, Texas (éste tuvo una duración de 15 años). Otros más viajaron a Chile. Su estancia en ese país fue de diez meses con fines de estudio. En 1974 se autorizaron 24 becas a diferentes ciudades de América del sur. Los alumnos con más alto promedio disfrutaban de una beca en España con duración de diez meses. Nuestros informantes mencionan haber realizado ellos, o compañeros suyos, algunos de estos viajes.

**“Secundarias Anexas”** Desde 1926 se establecieron las bases para que la secundaria Núm. 2 se considerara como parte de la Normal. Esta funcionó con dos planteles, uno para varones y otro para señoritas. El plan de trabajo de estas escuelas estuvo regido por la Dirección de Enseñanza Secundaria, sin embargo en algunos aspectos seguían la organización de la Escuela Nacional de Maestros. En 1969 dejaron de pertenecer a la Normal. En los testimonios de los docentes de antes de 84 se encuentran alusiones a su estancia en estas instituciones; en cambio, no hay ninguna en los docentes de después de 84.

**“Actividades artísticas y deportivas”** Desde la creación de la Escuela Normal para profesores (1887) y la Escuela Normal para Profesoras (1888), las fiestas escolares y ceremonias cívicas constituyeron un aspecto importante de la vida social y cultural de ambas normales. Éstas festividades se realizaban por diversos motivos: inicio de cursos, Aniversario de la Normal, clausura de cursos o conmemoraciones cívicas (Natalicio de Juárez, inicio de la Independencia, etc.) Gozaban de tal prestigio que el Presidente de la República, general Porfirio Díaz y altas autoridades educativas, llegaron a asistir en diversas ocasiones. Las dos normales llegaban a unirse para presentar “actos líricos, ejercicios gimnásticos y militares y juegos sport” (Jiménez, 1998, p.155). Estas actividades tenían lugar en el Tívoli del Eliseo.

En 1912 los estudiantes del internado fundan "El centro artístico" y la "Sociedad para el cultivo de la cultura estética"; contaban con una sección literaria y otra musical. En esta época se formó una orquesta de estudiantes normalistas con 21 ejecutantes y un quinteto; presentándose tanto dentro como fuera de la institución.

Durante el periodo que duró el movimiento armado de 1910, las actividades escolares de las normales se vieron constantemente interrumpidas. En 1926 surge el Escuadrón Normalista, orquesta que participó en diversos festivales. Ese mismo año, estudiantes de la Normal ganaron campeonatos de natación, indor base ball, box y bolley ball.

En su texto "Acción social y cultural en la Escuela Normal" Efrén Orozco refiere que para la década de los cuarenta y cincuenta, las actividades sociales y culturales se caracterizaban por la formación de grupos artísticos, reuniones sociales, excursiones, concursos literarios y de oratoria, participación en ceremonias cívicas y eventos deportivos. En el plano artístico tenía gran relevancia la participación de estudiantes normalistas en concursos de conjuntos corales en el D. F. (Orozco, 1979, en Jiménez, Coord., pp.151-167).

En esta época, la actividad teatral tenía como escenario el llamado "Teatro de Masas"; presentándose obras de contenido histórico-social como la vida de los pueblos precortesianos, estampas de la colonia o de la vida independiente, espectáculos como "Nacimiento del Quinto sol", "El mensajero del sol", "Estampas de la revolución" constituyeron algunos de los temas teatrales. Estos eventos se presentaban en el Auditorio Nacional o en la Plaza de las Tres Culturas.

Las actividades artísticas y deportivas recibieron el impulso de los subsecuentes directivos de la institución mediante el fomento de concursos de oratoria y literarios, encuentros deportivos, presentaciones artísticas y exposiciones culturales. Las excursiones que se instituyeron desde los inicios de la Normal también tuvieron gran importancia en esta etapa como espacios de acercamiento a la práctica docente de los estudiantes.

Dentro de las actividades cívicas que prevalecieron en la Normal se encuentran la inauguración y clausura de cursos, desfiles, fechas cívicas, las jornadas juaristas (1958), y participación en campañas de seguridad, excursiones en la ciudad y al interior del país, entre otras. Ciclos de conferencias, audiciones musicales, veladas literario musicales, concursos de oratoria y declamación, son actividades que caracterizaron a la Normal al finalizar la década de los setenta.

**"Aniversario de la Normal"** Como se ha dicho, una de las festividades que tenía gran relevancia era la celebración del Aniversario de la Normal el 24 de febrero, por ejemplo, para la conmemoración del XXV aniversario (1912) se realizó un acto central al que asistió el Presidente de la República, general Porfirio Díaz, en esta ocasión participó la Orquesta de la Normal, el coro de estudiantes normalistas y, por la tarde, se organizó una velada literaria musical.

En 1960, el festejo del Aniversario de la Normal tuvo, según Efrén Orozco, por la mañana el acto central en Bellas Artes y por la tarde la realización de una "jamaica" cuya organización y orden fueron encomendados a la Sociedad de Alumnos con el asesoramiento del Departamento de Acción Social.

**"Asignaturas significativas"** En la narrativa de nuestros informantes se advierte la importancia que ellos confieren a ciertas asignaturas como técnica de la enseñanza, laboratorio de docencia, pedagogía, psicología, talleres, elaboración de material didáctico, entre otras. Es interesante ver que algunas de estas disciplinas figuran en los primeros planes de estudio de la Normal. Llama la atención en el plan de estudios de 1902 las materias de gimnasia, solfeo y canto coral, trabajos manuales, pedagogía; en plan de estudios implantado en 1908; asignaturas como: ejercicios físicos, metodología de las ciencias físicas y naturales, de la geografía, la historia y la instrucción cívica, (lo que puede ser equivalente a las didácticas a que aluden nuestros docentes entrevistados) acompañamiento en el armonio, trabajos manuales.

No es la intención citar aquí todas las reformas de planes de estudio que la educación normal ha tenido desde su fundación sino hacer hincapié en que algunas materias como canto coral o acompañamiento del armonio, fueron importantes para la realización de posteriores actividades socioculturales como la formación de clubes de danza, armónicas, corales, tríos y otras actividades que los docentes entrevistados refieren.

Los talleres tuvieron especial importancia por ser auxiliares didácticos, Ismael Aragón menciona que "Existieron talleres de: juguetería en madera, juguetería en pasta, material escolar, imprenta escolar, trabajos en metal y mecánica aplicada, granja escolar, etc. Se trataba pues de auxiliares educativos en la formación de maestros para la escuela nueva." (Rodríguez, 1979, en Jiménez Coord, p. 135).

**"Clubes"** Es presumible que la formación de clubes y otras organizaciones estudiantiles se vieran favorecidas e impulsadas por las mismas autoridades

educativas. La siguiente reglamentación, emitida en 1917 en la Ley Orgánica de Educación Pública, es sugerente. En su artículo 71 se disponía "la creación de sociedades con fines deportivos, sociales, académicos y pedagógicos con la única restricción de que funcionaran fuera del tiempo de trabajo escolar" (Jiménez, 1998, p. 199)

Entre los grupos estudiantiles que se formaron en la Normal se encuentran los clubes, como la "orquesta de armónicas", la "rondalla", el "club de campanas" y el de danza.

**"Edificio"** En diferentes épocas la Normal tuvo diversos inmuebles. La Escuela Normal de Profesoras, por ejemplo, se instaló en lo que fuera el convento de la Encarnación, edificio que actualmente ocupa la SEP; posteriormente se trasladó al edificio de Mascarones, ahora de la UNAM. Por su parte, la Escuela Normal de Profesores también fue ubicado en distintos recintos, por ejemplo, en 1910 se construyó un edificio ex profeso para la Normal de varones en Popotla posteriormente ocupado por el Colegio Militar.

En 1925 se unieron la Escuela Normal de Profesores y la de Profesoras formando la Escuela Nacional de Maestros instalándose en dos edificios contiguos: el de San Jacinto y el de Santo Tomás (Av. De los Maestros y Calzada México-Tacuba); el de Santo Tomás fue demolido en 1946, sólo se dejaron dos de sus alas que se utilizaron para la construcción de un nuevo edificio, éste se inauguró en 1947 donde actualmente se encuentra la Escuela Nacional de Maestros; dicho establecimiento contaba con 42 aulas, dos escuelas anexas, una alberca, talleres, un auditorio principal y otro pequeño, un teatro al aire libre, laboratorios, biblioteca, campos para deportes y jardines, entre otras instalaciones.

Como característica singular de este edificio era la "Torre" de diez pisos -a la que hacen referencia algunos de nuestros informantes- destinados para las clases de laboratorio de física, anatomía, biología y psicopedagogía, también se estableció un museo pedagógico y escolar. Al poco tiempo de inaugurado se demolieron tres pisos y, en 1973 se le quitaron los pisos que le quedaban; el argumento fue la existencia de una falla geológica.

**"Actividades políticas"** Una parte importante en la historia de la Normal lo constituye la participación de los estudiantes en eventos políticos y la formación de organizaciones estudiantiles. Entre otros eventos destacan, por ejemplo, diversas huelgas estudiantiles, algunas documentadas, se realizaron en 1919, en 1939 (por falta de pago de las becas y del subsidio a la Cooperativa Alimenticia y Alojamiento) y en 1960. Otras actividades

estudiantiles relevantes fueron los “Congresos de Estudiantes Normalistas”; tenemos registro sólo de cuatro.

Entre otras organizaciones se encuentran la “República Cooperativa Estudiantil” (1925) sustentada en el cooperativismo. En 1936, la sociedad de alumnos se transformó adoptando el nombre de Organización Estudiantil Socialista (OES). Los testimonios de nuestros informantes enriquecen la descripción de este tipo de actividades.

Esta breve caracterización nos permitirá remitir los espacios míticos significados por los docentes a los Campos de representación A y B descritos más arriba. Enseguida analizaremos las particularidades de cada uno de éstos. Antes, es importante precisar que todo espacio mítico es desplazado metafóricamente[9] y que este desplazamiento implica una dimensión de temporalidad que relaciona dos momentos: un presente (orden simbólico dominante) y un pasado (orden simbólico dislocado); es una operación simbólica mediante la cual es posible rearticular un nuevo orden simbólico (que conjunta nuevos y viejos elementos). En el discurso de los docentes, el desplazamiento metafórico se manifiesta a través de expresiones como; **Anteriormente** y **ahora ya no**.

Del Campo de representación A, presentaremos primeramente diversos testimonios de los docentes del punto nodal: “**Mística que se tenía del maestro**” del Plano de Identificación Ontológico/Valoral. Como podrá apreciarse, en este punto nodal aparecen construcciones míticas de la función social del docente y valores del normalismo estrechamente ligadas. Los elementos analíticos que nos interesa destacar les hemos atribuido las siguientes marcas:

- ⇒ con el tipo de letra Comic Sans subrayada distinguimos construcciones míticas de la función social del docente o valores del ser normalista.
- ⇒ con **negritas** destacamos el desplazamiento metafórico que alude una dimensión temporal; antes/ahora. (Estas mismas marcas las utilizaremos a lo largo de este capítulo)

<i>Mística que se tenía del maestro</i>	
<b>Antes de 84</b>	<b>Después de 84</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>cuando nosotros ingresamos</b> todavía existía lo del <u>apostolado</u>, el amor a la <u>niñez</u>, los bienhechores de la <u>patria</u>, <b>ahora ya no, ahora</b>, eh, generalmente la profesión del maestro se ha devaluado bastante, en el medio rural <b>era</b> el <u>maestro</u>, <u>el sacerdote y el médico</u>, los que tenían una alta estima dentro de la comunidad (EA/65-68/SNTE, p.3)</li> <li>• <b>lo que sí prevalece a lo largo de este tiempo</b> aún con matices es esta idea de la <u>vocación</u>, de <u>servicio social</u>, de cierta idea de <u>apostolado</u> que va muy ligado a la forma como se forma en las escuelas normales (EA/64-66/CNTE, p. 3)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Anteriormente</b> pues los, <u>los tres</u> que eran así lo máximo era el <u>médico</u>, el <u>sacerdote</u> y el <u>maestro</u> y aún a la fecha, <b>aunque se ha perdido un poquito</b> lo del maestro, eh, aún así todavía siguen muchas personas acercándose (ED/93-97/SNTE, p. 6)</li> <li>• Entonces <b>ya no hay esa, ese valor</b> que se tenía al maestro, que se tenía en esos años, o sea, se ha perdido, tal vez en algunas comunidades, este, rurales aún se mantenga <u>ese respeto</u>, <u>ese valor que se tenía al maestro</u>, <u>como al sacerdote</u>, <u>como al médico</u> ¿no? o sea, se le pedía opinión a ellos si no, no se hacía (ED/86-90/DP, p.19)</li> </ul>

Del análisis de los fragmentos del cuadro anterior destacan varios aspectos importantes: a) los docentes desplazan el contenido de la función social del docente del espacio dislocado (orden simbólico anterior) al nuevo orden: el modelo de la licenciatura. En este desplazamiento se agrega una ilusión de plenitud que sirve para rearticular un nuevo orden simbólico; así podemos observar como la representación metafórica del mito tiene esta función; b) por otra parte, destaca también la significación de algo que se perdió, que falta, que el mito puede compensar y, c) las construcciones míticas son compartidas por los docentes de antes y después de 84.

En el siguiente cuadro se presentan valores del ser normalista (Campo de representación A). Seleccionamos testimonios de los docentes de los puntos nodales "**vocación**" y "**amor a los niños**" del Plano de identificación Ontológico/valoral para mostrar la vigencia de estas construcciones míticas en el campo discursivo normalista:

<b>Vocación</b>	
<b>Antes de 84</b>	<b>Después de 84</b>

<ul style="list-style-type: none"> <li>Esta idea de <u>la vocación, de servicio social, de cierta idea de apostolado</u> que va muy ligado a la forma como se forma en las escuelas normales y que va teniendo identidad a través, a veces, de, de aspectos que pueden parecer muy nimios, secundarios pero que le van dando, este, su sello ¿no?; uniforme, color, pero sobre todo, la función (EA/64-66/CNTE, p. 3)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Ser normalista es compartir una identidad centenaria de ser maestro; <u>ponerte la camiseta de la vocación</u> y lanzarte a cambiar al mundo ¿no? aunque parece que es demasiado utópico pero sí lo logras, pero cambiar el mundo a partir de la clase. (ED/88-92/In, p. 2)</li> </ul>
<b>Amor a los niños</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>Don Carlos A. Carrillo, desde hace ya más de cien años decía; "Si yo pudiera medir las cualidades de un buen maestro, le pediría que tuviera dos onzas de conocimientos, siete de buenos métodos y <u>diez de amor a los niños</u>" (...) no todo en el quehacer de un normalista se hace exclusivamente, pues, con los contenidos estudiados en las diferentes asignaturas sino también con ese mundo de emociones, de afectos (EA/62-64/LE, p. 3)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Yo me identifico con todos los normalistas en función de esa, de <u>ese afán por la educación infantil</u> ¿no? la educación básica. Y es por ello que me sigo formando y sigo estudiando y sigo trabajando ¿no? (ED/85-89/LE, p. 3)</li> </ul>

Del Campo de representación B se muestran los espacios míticos que se construyeron en torno a las actividades escolares y prácticas socioculturales de la Escuela Nacional de Maestros. Aquí veremos cómo los docentes intentan construir un nuevo espacio de representación. Para mostrar las particularidades de éstos seleccionamos un testimonio de cada grupo de docentes de los puntos nodales: "**Clubes**" del Plano de Identificación Sociocultural y; "**Viaje pedagógico**", "**Jamaicadas**" e "**Himno**" del Plano de Identificación Emblemático/ritual, las marcas que utilizaremos son las mismas que las del anterior bloque:

⇒ con el tipo de letra Comic Sans subrayada distinguimos las construcciones míticas.

⇒ con **negritas** resaltamos el desplazamiento metafórico del mito.

<b>Clubes</b>	
<i>Antes de 84</i>	<b>Después de 84</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li><b>Se dan</b> también por ejemplo, eh, trabajos artísticos, de teatro, de</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Falta, esa formación, entonces, esas deficiencias</li> </ul>

<p>música, de danza, eh, que permiten <u>la integración de clubes</u> o de grupos que incluso llegan a tener presencia nacional y en algunos casos más allá de las fronteras del país.(EA/62-64/LE, p. 21)</p>	<p>son las que se dieron (...) y <u>formar nuevamente esos clubs que había en la Normal</u> ¿sí? Que pues eran iniciativa propia ¿no? estaba todavía el de danza (...) eran muy pocos los que había (ED/86-90/DP, p.18)</p>
<p><b>Viaje pedagógico</b></p>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>todavía nos toca</b> durante el último año de la carrera salir de la Ciudad de México y <u>hacer nuestra última práctica intensa</u> a otra población del país, algunos fueron a Oaxaca, otros fueron a, eh, Puebla, otros fueron a Tuxtla Gutiérrez, algunos como yo fuimos a Tapachula y así a diferentes partes del país. (EA/62-64/LE, p. 21)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>nosotros ya de licenciatura pues ya no teníamos</b> ese <u>viaje pedagógico</u>, ese ya no lo hicimos, <b>las anteriores generaciones, de antes de la licenciatura</b>, ellos hacían ese <u>viaje pedagógico</u> y también (...) esas prácticas a provincia que nosotros ya no las teníamos (ED/86-90/DP, p.5)</li> </ul>
<p><b>Jamaicadas</b></p>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>existía</b> como fiesta que todos esperábamos anualmente una llamada <u>Jamaica</u>; una tardeada general para todos los estudiantes que a la vez que era de convivencia servía para los de los últimos grados (...) acumulaban recursos para la fiesta de la generación (EA/63-66/In, p. 7)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• te digo que todo eso <b>parece que llegamos nosotros y san se acabó</b>, porque a nosotros realmente nos quedó poco (...) <u>las jamaicadas</u> cuando a mí me tocó, <b>ya no se hacían</b>, también nos platicaban; "Las jamaicadas..." (en tono de relato). (ED/91-95/CNTE, p.10)</li> </ul>
<p><b>Himno</b></p>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• La, la idea concentrada en, en <u>un himno</u>, en un canto, en un uniforme, en un símbolo, que en un lado pueden ser colores, uniformes, una mascota, equipos deportivos, etcétera, <b>pero que van contribuyendo a esta idea de ser normalista</b>_ (EA/64-66/CNTE, p. 4)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• realmente yo no, <b>nunca asumí</b> esa, esa camiseta anticuada, digo yo ¿no? <u>esa camiseta del, del bulldog</u> y de estudiantes, a propios y extraños ¡que va! <u>el himno</u>, nunca me lo aprendí, <b>nunca me interesó aprendérmelo</b> (ED/85-89/LE, p. 2)</li> </ul>

Como hemos comentado, estas construcciones míticas tienen como característica común para los docentes de ambos grupos, ser construcciones

míticas llevadas y significadas en el presente como componentes externos al ordenamiento simbólico dislocado. Es mediante la combinación de elementos nuevos y viejos que ellos intentan rearticular el orden simbólico desestructurado. También se advierten ciertas coincidencias en la significación de los espacios míticos a los cuales los docentes les confieren importancia en su formación.

En lo particular, cada grupo de docentes articula su discurso de manera distinta. Para el grupo de docentes de antes de 84, las formas míticas son elementos constitutivos de su propia formación y son significadas como ausentes. En cambio, para el grupo de después de 84 esas formas míticas, al ser significadas como ausentes en su etapa de formación, se instauran como una falta; falta que les impide su completud y forma parte de un legendario pasado idílico.

Dos observaciones importantes se desprenden del análisis anterior: éstas formas míticas se han reconstituido y desplazado prevaleciendo por encima de las transformaciones operadas en la educación normal, al menos de las últimas diez décadas para acá. Esto hace que algunas de ellas puedan constituirse en modelos de identificación para ambos grupos de docentes. En el capítulo 5 analizaremos qué espacios míticos son significativos para la identificación de los docentes y cuáles han dejado de serlo.

Para ciertos docentes del grupo después de 84, algunas formas míticas han dejado de ser significativas comenzando a erosionarse. El siguiente ejemplo nos permite afirmar lo anterior:

- *sí, **realicé una pequeña manifestación** ¿no? con cartel y que habíamos hecho antes en contra del uniforme (ED/88-92/In, pp. 27-28)*

Sin embargo, el testimonio anterior, de rechazo a ciertos símbolos normalistas, no es una característica generalizada de este grupo aquí contrasta la narrativa de un informante del mismo grupo cuya significación es totalmente contraria:

- *el traje de gala (...) el traje azul marino, eh, **era muy, muy importante para mi** (...) *era porque había algo muy importante ¿no?, eh, dentro de la Normal o cuando íbamos a practicar, todos uniformados de azul marino* (ED/93-97/SNTE, p. 17)*

Los testimonios presentados en este apartado expresan que es posible articular de múltiples formas los componentes discursivos de los docentes, esto es factible en la medida en que ninguna formación discursiva es cerrada, por ello una fijación definitiva de estos componentes es imposible, se fijan

sólo de manera temporal, no hay identidades plenamente constituidas porque siempre hay exterior que las subvierte. En este sentido, el carácter sobredeterminado de las significaciones de los docentes impide fijar su identidad, es decir, la presencia de elementos del orden simbólico anterior en la simbolización presente no permite la formación de identidades fijas.

El contenido de las construcciones míticas en los Campos de representación simbólica A y B nos ha permitido caracterizar el campo discursivo normalista como un terreno donde los espacios míticos circulan como significantes flotantes que fijan parcialmente su sentido. Esta precariedad procede de la apertura de lo social.

#### 4.2. La representación metafórica de las construcciones míticas

En el apartado anterior hemos hecho énfasis en la importancia que las construcciones míticas tienen en la rearticulación de un nuevo ordenamiento simbólico; espacios míticos como el maestro apóstol, los clubes, la vocación, etcétera, aparecen en la discursividad de los docentes formados antes y después de 84 como una ilusión de plenitud ausente con la cual intentan compensar la situación de crisis previa. Esta operación discursiva se caracteriza por la relación entre elementos surgidos del modelo de formación docente anterior y elementos propuestos por el plan de licenciatura, propiciando la emergencia de nuevos modelos de identificación a partir de los cuales los docentes constituyen sus identidades.

También vimos que la representación metafórica es la forma de expresión de los espacios míticos. En adelante explicaremos cómo esta metaforicidad, al posibilitar una correlación directa[10] entre elementos del espacio dislocado (orden simbólico previo) y del orden dominante (la licenciatura), crea -sobre el terreno dominado por la tensión ausencia/presencia- las condiciones para la constitución del sujeto. Un sujeto que se construye en los márgenes de un orden simbólico dislocado; orden que instaura en él una falta, pero también formas de identificación, presentadas como forma de plenitud, que prometen compensar dicha falta.

Al analizar la información empírica encontramos que los docentes de antes y después de 84 correlacionan, a través de los espacios míticos, el orden simbólico dislocado con el orden dominante impuesto por la licenciatura. Para ver en detalle el proceso de metaforización del mito seleccionamos del punto nodal "**viaje pedagógico**" la narrativa de un informante del grupo

después de 84. Aquí veremos cómo el viaje pedagógico es significado en estos dos espacios como *algo idéntico* en tanto a) puede ser desplazado de un espacio a otro y, b) es presentificado ya sea por su ausencia o su presencia en uno u otro de los ordenamientos simbólicos mencionados. Para la lectura analítica de la narrativa de nuestro informante utilizaremos **negritas con subrayado** para destacar la correlación del orden simbólico previo con el orden instaurado por la licenciatura y con el tipo de letra Comic Sans subrayada el espacio mítico:

- **nosotros ya de licenciatura pues ya no teníamos** ese viaje pedagógico, *ese ya no lo hicimos*, **las anteriores generaciones, de antes de la licenciatura**, ellos hacían ese viaje pedagógico y también (...) esas prácticas a provincia que nosotros ya no las teníamos (ED/86-90/DP, p.5)

En este fragmento puede apreciarse claramente la distinción y delimitación de dos espacios; en el fragmento donde el docente dice: **las anteriores generaciones, de antes de la licenciatura, ellos hacían** hace referencia al orden simbólico anterior a la implantación de la licenciatura (espacio dislocado); más adelante cuando expresa: **nosotros ya de licenciatura pues ya no teníamos** alude al orden dominante instaurado por la licenciatura. En cuanto al viaje pedagógico vemos cómo su función es correlacionar estos dos espacios al señalar la falta de esta actividad escolar durante su formación. También se observa, en un primer momento, que el viaje pedagógico es significado por su presencia en el orden simbólico previo a la licenciatura y, en un segundo, es relacionado con el orden dominante de la licenciatura, pero ahora es significado por su ausencia. Es importante subrayar que en ambos ordenamientos simbólicos, el viaje pedagógico, como espacio mítico, puede estructurar el orden simbólico en que es insertado, ya sea por su ausencia o su presencia. Es claro pues, cómo los docentes (de antes y después de 84) correlacionan estos dos espacios a través del mito.

El punto que se torna central en esta parte de nuestro análisis se desprende de la función misma de la representación metafórica del espacio mítico que permite al docente, no sólo correlacionar esos dos espacios, sino también hacer de los espacios míticos instrumentos de crítica del orden simbólico dominante (la licenciatura). El mito se presenta como alternativa para estructurar este nuevo ordenamiento simbólico. Veamos los términos en que esto ocurre. Es durante el desplazamiento del mito, del espacio dislocado al nuevo orden instaurado por la licenciatura, cuando éste se convierte en instrumento de crítica de la falta de estructuración de este último.

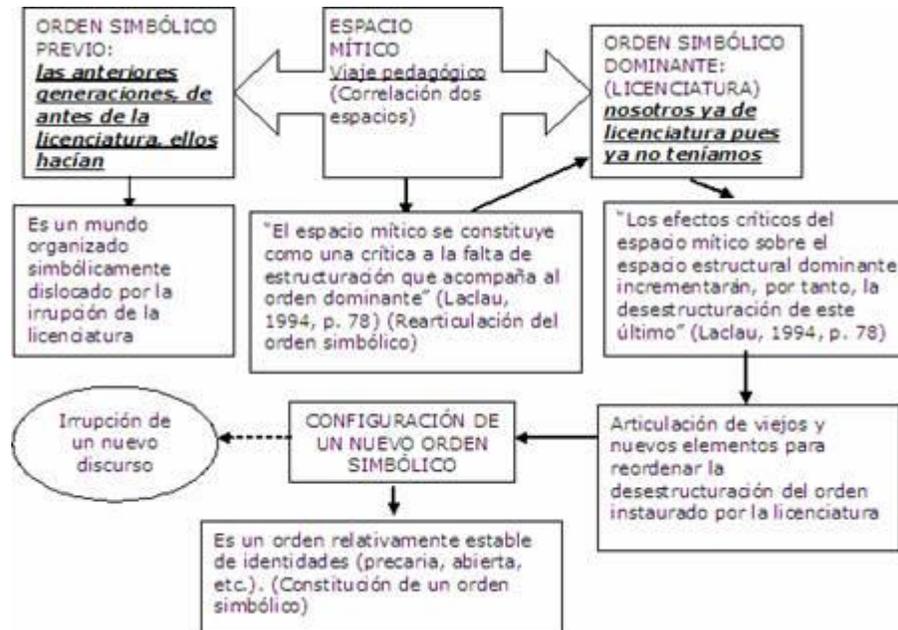
Con base en los testimonios de los informantes podemos decir que el plan de licenciatura, en tanto no había logrado consolidarse todavía como orden simbólico, los espacios míticos sirvieron como instrumentos de crítica para señalar las actividades escolares o prácticas socioculturales de las que éste carecía, de esta forma primero es desestructurado, pero después estos mismos espacios míticos, al ser evocados como formas de plenitud, se transforman en elementos que le dan estructuración y pueden llenar la falta.

Así el mundo simbolizado por los docentes presenta una doble desarticulación; por un lado, experimentan el orden simbólico anterior como espacio dislocado y, por el otro, el efecto crítico del espacio mítico, acrecienta la desarticulación del orden dominante (licenciatura), esta situación introduce al docente en un espacio de significación dominado por la falta que lo inserta en un terreno de tensión entre la ausencia y la presencia de construcciones míticas, pero se presenta también como lugar en donde puede llenar la falta. Detengámonos en este punto para precisar los términos en que el espacio mítico actúa ejerciendo presión sobre el orden dominante; dice Laclau que "los efectos críticos del espacio mítico sobre el espacio estructural dominante incrementarán, por lo tanto, la desestructuración de este último" (Laclau, 1994, p. 78).

Es importante señalar que en este contexto las construcciones míticas se presentan como entidades fijas que al ser transportadas de un tiempo y un lugar determinados a otro, hacen aparecer a aquello a lo que se oponen como un no-espacio, un no-lugar, como un "punto en que se concentra una plenitud y una objetividad plenamente realizadas" elevándose por encima de cualquier dislocación pasada, presentando las anteriores dislocaciones como equivalentes pero al mismo tiempo sistemáticas.

El siguiente esquema fue elaborado con la finalidad de mostrar los campos de representación que se configuran a partir de que un orden simbólico es dislocado; destaca el efecto crítico que el espacio mítico ejerce sobre el orden dominante como condición para construir un nuevo espacio de representación. También resume el argumento que hemos venido planteando permitiéndonos situar en esta trama conceptual la narrativa de nuestros informantes.

Esquema 3. Efectos críticos del espacio mítico en la estructuración del orden simbólico de la licenciatura.



El carácter metafórico del espacio mítico proviene de que éste último es representado como algo distinto de sí mismo, es decir, como una plenitud alcanzada. Este aspecto es relevante en este análisis pues hemos encontrado que los espacios míticos evocados por nuestros informantes son significados con este carácter metafórico para compensar la desestructuración del orden dominante.

Es interesante ver en la narrativa de los docentes cómo, a través del desplazamiento de ciertos espacios míticos del ordenamiento simbólico previo al de la licenciatura, nuestros informantes no sólo critican la falta de estructuración de éste último sino también lo desestructuran. Cuando señalamos la falta de estructuración del modelo de formación de la licenciatura no nos referimos a que éste carezca de disposiciones administrativas, de una organización escolar o de una estructura curricular definida, sino a que, a partir de que fue instaurado dicho modelo, las prácticas instituidas no han logrado consolidarse como hegemónicas, predominando, en cambio, las del modelo de formación previo. Esto se pone de manifiesto cuando los docentes señalan que se perdieron diversas

actividades escolares, prácticas socioculturales, valores del ser normalista, etcétera, que es necesario recuperar. En este punto llama la atención que la desestructuración que vino a imponer la licenciatura sea experimentada y significada tanto por los docentes de antes, como por los de después de 84, pero desde distintos lugares.

Seleccionamos varios testimonios para mostrar cómo los docentes significan la falta de estructuración del modelo de licenciatura y cómo las formas míticas se constituyen en un instrumento de crítica que lo desarticula. El siguiente bloque de enunciaciones se tomó del punto nodal "**Maestros que transmiten la época de gloria de la ENM**" en ellas se advierte claramente cómo el grupo de docentes después de 84 experimentó la desarticulación del modelo de formación de la licenciatura (el orden dominante) a través del discurso de sus maestros de la Normal quienes, al interpelarlos, evocaban diversos mitos. Con el tipo de letra Comic Sans subrayada se destacan los espacios míticos.

### **Maestros que transmiten la época de gloria de la ENM**

#### **Después de 84**

- como que **los maestros a veces nos echaban en cara ¿no? nos recriminaban** que no había ese entusiasmo, esas actividades, esos bailes de "tenisadas" es que no, o sea, como que ya no nos atraía esa situación a nosotros (ED/86-90/DP, p.5)
- **y con toda la historia que te cuentan los maestros**, no tanto en la clase sino fuera de la clase, es así como sentir que se perdió cierta mística ¿no? y como que ya nos tocó lo peor ¿no? a nosotros (ED/88-92/In, p. 2)
- **había una barrera enorme entre los docentes, entre muchos docentes que te hablaban de esa Normal como que de tiempos de gloria** y, este, y que cantaban el himno y les era para ellos un orgullo vestirse de azul y estar en una escolta (...) a los estudiantes creo que les valía todo eso, no se identificaban, vivían su momento y no les interesaba mucho (ED/88-92/LTA, p. 12)
- (el maestro Panchito] empezó diciéndome que la Normal históricamente requería de un líder que, que pudiera sacarla de ese hoyo que ha venido guardando que no sé qué y empezó a echarme todo el rollo acerca de la necesidad de un líder ¿no? y (...) concluyó: "y yo estoy completamente convencido de que ese líder que va a sacar a la Normal vas a ser tú" (ED/85-89/LE, p. 17)

Cabe destacar que aun cuando los docentes que integran este grupo pertenecen a distintas generaciones existe entre ellos consenso en torno a la forma en que fueron interpelados por sus maestros quienes al transmitirles un conjunto simbolizado de formas de plenitud no hicieron sino desestructurar del modelo de formación de la licenciatura y hacerles experimentar la presencia de una falta. También se evidencia cómo el efecto crítico de los espacios míticos propició la desestructuración del orden simbólico instaurado por licenciatura. Es importante señalar que si bien este grupo de docentes no asume este discurso como propio, el hecho de que lo hayan significado en las entrevistas nos habla del impacto que causó en ellos la interpelación de sus maestros mostrándonos que finalmente hubo una desestructuración del modelo con que fueron formados: la licenciatura. Pero veamos con detalle lo que al respecto encontramos.

Cuando uno de los informantes dice que había: ***muchos docentes que te hablaban de esa Normal como que de tiempos de gloria***, se advierte claramente cómo los maestros de la Normal al interpelarlo le transmite una ilusión de plenitud ausente: y que cantaban el himno y les era para ellos un orgullo vestirse de azul y estar en una escolta. El sentido que los docentes de la Normal imprimen a estas formas míticas las convierte en un instrumento de crítica tendiente a desarticular el orden simbólico de la licenciatura.

En los dos cuadros que siguen se advierte que los docentes de antes y después de 84 también utilizan los espacios míticos como instrumentos de crítica para desestructurar el ordenamiento simbólico de la licenciatura: en el primer cuadro incluimos testimonios de los docentes de antes de 84 del punto nodal "***vocación***"; en el segundo enunciaciones de los docentes de después de 84 de los puntos nodales "***práctica docente***" y "***clubes***".

<b><i>Vocación</i></b>
------------------------

### **Antes de 84**

- es muy difícil, eh, poder definir lo que es vocación ¿no? **anteriormente**, eh, la mayoría de los alumnos que ingresaban a la escuela realmente traían ese deseo de ser maestros (enfáticamente)(...) **ahora yo no veo que haya esa identidad** (EA/65-68/SNTE, p. 12)
- **desde que hicieron la licenciatura** he sentido eso que la Normal es para (...) los que ya no alcanzaron nada por allá y entonces se vienen a la Normal y allí se pierde la vocación. (EA/75-79/DP, p. 12)
- **las que llegan a la Licenciatura de Educación Normal** pocas son por vocación, la mayoría es porque no las aceptan en otras escuelas (...) lo que les convence acá es que hay facilidad para contratarte, en la Nacional de Maestros les siguen dando plaza (EA69-73/LTA, p. 23)

Para los docentes de antes de 84 la "**vocación**" constituye un espacio mítico que está ausente en el nuevo orden simbólico, en este sentido, esta ausencia se constituye en elemento de crítica del orden dominante

En los siguientes testimonios de los docentes de después de 84 se aprecia algo parecido:

### **Práctica docente/clubes**

#### **Después de 84**

- **falta** esa formación, entonces, esas deficiencias son las que se dieron (...) y formar nuevamente esos "clubs" que había en la Normal ¿sí? que pues eran iniciativa propia (ED/86-90/DP, p. 18)
- porque siento que la parte más fuerte de mi formación no se dio en la Nacional se dio como que alrededor de la Nacional (...) que yo tenía carencias muy importantes y creo que más bien **mi formación estaba marcada por la falta** (ED/88-92/LTA, p. 5)
- esa fue una de las **carencias formativas**; muy pocas prácticas, muy pocas prácticas (enfáticamente). (ED/85-89/LE, p. 2)

Para este grupo de informantes, la "**práctica docente**" y los "**clubs**", en tanto formas míticas, constituyen la presencia de una plenitud ausente, son evocadas para darle estructuralidad a orden dominante que la licenciatura instauró, pero también la significación de estos espacios míticos incrementa su desestructuración. Es interesante ver cómo en este grupo de docentes prevalece la significación de una falta en su formación.

Hemos visto cómo los efectos críticos de un mito sobre la estructura objetiva dominante puede desestructurar el nuevo ordenamiento propuesto. Las construcciones míticas como el maestro apóstol, la vocación, los clubes, el viaje pedagógico, etcétera, parecen no tener temporalidad, su contenido mítico se conserva convirtiéndose en referente crítico para contrarrestar la desarticulación del orden simbólico dominante. Los espacios míticos presentados hasta ahora se desplazan y reconstituyen conservando como rasgo principal una forma de plenitud que sólo le confiere su mismo carácter mítico. En adelante veremos la importancia que reviste una forma de plenitud en la constitución de las identidades de los docentes.

Así pues, en la narrativa de los docentes formados antes y después de 84 los espacios míticos se convierten en referentes críticos para desarticular el orden propuesto por la licenciatura; éste orden es presentado aquí como carente de estructuralidad. El sentido en que son empleados exalta las carencias de formación del segundo grupo de docentes, sin embargo, los ejemplos también muestran que estos espacios míticos se configuran como formas de identificación de los docentes.

#### 4.3. Ausencia y presencia de espacios míticos en la constitución de las identidades de los docentes.

Como ya mencionamos, el establecimiento de la licenciatura trajo consigo la imposición de una nueva organización escolar, contenidos académicos y disposiciones administrativas que transformaron distintas áreas de la vida académica y sociocultural instituidas históricamente en la ENM. La forma en cómo estos cambios impactaron el orden simbólico de los docentes se expresó a través de la presentificación de la ausencia de prácticas socioculturales, rituales, actividades escolares o valores del normalismo que perdieron significación o dejaron de realizarse, por ejemplo, cuando un docente de después de 84 dice: *las jamaicadas cuando a mí me tocó ya no se hacían (ED/91-95/CNTE, p. 10)* nuestro informante significa en el presente (*ya no se hacían*) la ausencia de las "jamaicadas" que fue un ritual llevado a cabo en la ENM en etapas anteriores.

Este punto es vertebral en nuestro análisis, porque aquí se anudan varios procesos que inciden en la constitución de las identidades de los normalistas entrevistados; en primer término y como resultado del movimiento de significación ausencia/presencia se produce un lugar vacío donde se instaura una falta, una falta que es constitutiva en tanto se presenta como condición

de los procesos identificatorios; éstos sólo pueden llevarse a cabo durante la significación ausencia/presencia en un acto de retroversión; es el momento de realización de los actos de identificación que es precedido por el momento de la decisión, es decir, el momento en que el docente se adscribe a una forma de identificación, que es lo que lo constituye en sujeto. Es a causa del carácter sobredeterminado -tensión ausencia y presencia- como las identificaciones se tornan precarias y contingentes, imposibilitando así una suturación final. En el desarrollo de este apartado iremos explicando y argumentando este planteamiento.

Retomemos los referentes analíticos desarrollados hasta aquí. Nuestro punto de partida ha sido la dislocación que ubicó a los docentes de antes y después de 84 en la intermediación de dos espacios -uno dislocado y otro que se constituyó en dominante- colocándolos, simbólicamente, en el punto donde coexisten la ausencia y la presencia de construcciones míticas significadas como forma de plenitud que han instaurado en ellos la representación de una falta. En análisis político, "ausencia refiere el espacio representado por la dislocación de una estructura" y, presencia, "la identificación con una plenitud no alcanzada" (Laclau, 1994, p.79).

Así por ejemplo, la relación ausencia/presencia en la significación de las jamaicadas[11] adquiere sentido al ser llevadas al presente como presencia de una forma mítica que representa una plenitud ausente cuya función es la de suturar la falta provocada en los docentes por la dislocación de la estructura previa. Esta misma relación ausencia/presencia la encontramos en los significantes; apostolado, vocación, mística, clubes, etc., que encierran la ausencia de una forma de plenitud que es presentificada.

En este contexto surgen nuevas preguntas: ¿De qué manera se articula ausencia y presencia en los docentes de antes y después de 84? ¿Qué papel desempeña la representación metafórica del mito en este proceso? ¿Qué construcciones simbólicas se configuran como rasgos de identificación de los informantes en la tensión ausencia/presencia? ¿Cómo son significados éstos por ambos grupos de docentes? ¿De todo esto qué consideraciones podemos hacer? El siguiente paso es identificar los espacios míticos que cada grupo de informantes significa como ausencia y presencia para después explicar qué resulta de ello, porque de ello dependerá la articulación de las formas de identificación a las cuales se adscriben ambos grupos de docentes, en lo individual y en lo colectivo.

En esta parte de nuestro análisis comienzan a vislumbrarse las superficies discursivas que se configuran como espacios de identificación de los docentes normalistas y, esto ocurre precisamente en la tensión entre ausencia y presencia en la que al desencadenar un efecto de retroversión el

docente puede adscribirse a ciertas formas de identificación. Este planteamiento hace que nuestra mirada se desplace a otro ángulo analítico.

La estrategia análisis se centra ahora en desentrañar en el discurso de los docentes la tensión ausencia/presencia que consiste en que la ausencia es significada a partir de su presencia[12]. Este acto de significación contiene un efecto retroactivo que no es sino la presentificación de la ausencia. Para mostrar cómo se lleva a cabo dicha operación elegimos el siguiente testimonio de un docente del grupo de después de 84:

- ***esas cuestiones informales que caracterizaron a la Normal nosotros ya no las vivimos, sin embargo, creo que después de nosotros empezó a resurgir algo de eso o no, no se ha recuperado ni el viaje pedagógico, ni hay tenisadas, ni hay jamaicadas*** (ED/91-95/CNTE, p. 12)

El docente construye simbólicamente la ausencia al nombrar en el presente el viaje pedagógico, las tenisadas y las jamaicadas; estos significantes expresan la presencia de una ausencia. Son construcciones míticas que emergen con la dislocación de un orden simbólico anterior (ausencia); cuando el docente menciona que *no se ha recuperado* ninguna de éstas actividades, lo que está expresando es el efecto de la dislocación; indica también la conformación del lugar vacío cuando manifiesta que esas actividades dejaron de realizarse.

Asimismo, se aprecia la presencia de una forma de plenitud en los significantes viaje pedagógico, jamaicadas y tenisadas: que al ser desplazados al presente guardan “en sí la marca del elemento pasado” (Derrida, 1998, p.48); encontrándose inmersos en un movimiento de significación[13] donde la plenitud representa “algo más” que la realidad es incapaz de darle al docente, y que funciona simbólicamente para llenar un vacío y para rearticular un nuevo orden.

En esta trama discursiva el docente se representa a sí mismo como un sujeto en falta, “una falta en el interior de la estructura” (Laclau, 1994, p. 79). La falta emerge de su inserción en un terreno configurado por la tensión ausencia/presencia; pero ¿en dónde se instaura la falta? Cuando el informante menciona; ***esas cuestiones informales que caracterizaron a la Normal nosotros ya no las vivimos*** externaliza una carencia en su formación que se instituye en una falta; la no realización de las actividades *informales* es lo que conforma un vacío, más aún, cuando dice: *creo que después de nosotros empezó a resurgir algo de eso*; el docente alberga la posibilidad de llenar ese vacío mediante la reconstitución de este tipo de actividades.

Con esta lógica de análisis fue leída la información empírica que mostraba la tensión ausencia/presencia; como no es posible realizar este mismo ejercicio analítico con la narrativa de cada docente en virtud del espacio que se ocuparía, decidimos concentrar los testimonios de los docentes en torno a los siguientes ejes temáticos; 1) Valores y elementos de la función docente, 2) Actividades escolares y, 3) Prácticas socioculturales. La información se vació en cuadros; al final de cada uno haremos un análisis de los componentes ahí presentados. Se eligieron los testimonios que expresaban la tensión ausencia/presencia.

Para la lectura analítica de la información establecimos la siguiente convención: con el tipo de letra Comic Sans subrayada destacamos las frases o palabras que refieren los espacios míticos presentificados por su ausencia; en **negritas** resaltamos la dimensión temporal y espacial que relaciona dinámicamente ausencia/presencia.

#### 4.3.1. Valores normalistas y elementos de la función docente

Para integrar el cuadro **Valores y elementos de la función docente** se tomaron diversos puntos nodales de los planos de identificación ontológico/valoral e institucional:

<b>Valores y elementos de la función docente</b>	
<b>Antes de 84</b>	<b>Después de 84</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>se ha perdido un poco</b> esa, esa <u>mística</u> que tenía el maestro. Cuando nosotros ingresamos todavía existía lo del <u>apostolado</u>, el amor a la <u>niñez</u>, el, los <u>bienhechores de la patria</u>, <b>ahora ya no</b>, ahora generalmente, eh, es la <u>profesión</u> del maestro se ha devaluado bastante (EA/65-68/SNTE, p. 3)</li> <li>• <b>en el medio rural era</b> el, <u>el maestro</u>, <u>el sacerdote</u> y <u>el médico</u>, los que tenían una alta estima dentro de la comunidad, <b>ahora no</b>, ahora por muchas situaciones de tipo económico, de tipo político, de tipo social ya <u>se ha desvirtuado mucho la profesión magisterial</u>. (EA/65-68/SNTE, p.3)</li> <li>• y es difícil que, que vuelvas a, este, a encontrar esa, esa situación ¿no? <u>de respeto a los niños</u>, <u>de valor para los niños</u>, bueno porque tu eres el</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• y <b>con toda la historia que te cuentan</b> los maestros no tanto en la clase sino fuera de la clase <u>es así como sentir que se perdió cierta mística</u> ¿no? y <b>como que ya nos tocó lo peor</b> (ED/88-92/In, p. 2)</li> <li>• <b>anteriormente</b> pues los tres que eran así lo máximo era <u>el médico</u>, <u>el sacerdote</u> y <u>el maestro</u> y aún <b>a la fecha</b> aunque se ha perdido un poquito (...) todavía siguen muchas personas acercándose, o sea, luego, luego se ve el trato diferente como que el maestro inspira confianza (ED/93-97/SNTE, p. 6)</li> <li>• <b>ya no hay ese valor que se tenía al maestro</b> que se</li> </ul>

formador y tu **imagen** implica mucho ¿no? y el que te vean con el pelo pintado o con el "aretito", antes no se nos hacía tan fácil hacer eso (EA/75-79/DP, p. 3)

- el que de veras tengas la vocación ¿no? de atender a los niños y que te guste porque si no tienes ese valor de normalismo pues lo tomas todo a como va y echárselo a la deriva, tienes que tener mucho compromiso para ser de veras normalista, tiene que gustarte, te tiene que atraer el estar con los niños (EA/75-79/DP, p. 2)
- creo que por vía del contagio **se asumía el magisterio** no sólo como una labor técnica docente sino como ligado (...) a esta idea de liderazgo social, como una función social (EA/64-66/CNTE, p. 35)
- los que nos **formamos en el plan de tres años** salíamos no sé es muy difícil, eh, poder definir lo que es vocación ¿no? **anteriormente**, eh, la mayoría de los alumnos que ingresaban a la escuela realmente traían ese deseo de ser maestros (enfáticamente) ese deseo de, de, hacer algo dentro de la docencia, **ahora** yo no veo que haya esa identidad (EA/65-68/SNTE, p. 12)
- lo que sí **prevalece a lo largo de este tiempo** aún con matices es esta idea de la vocación, del servicio social, de cierta idea de apostolado que va muy ligado a la forma como se forma en las escuelas normales y que va teniendo identidad a través, a veces, de, de aspectos que pueden parecer muy nimios, secundarios pero que le van dando, este, su sello ¿no?; uniforme, color, pero sobre todo la función (EA/64-66/CNTE, p. 3)
- respecto al quehacer del maestro, **fue una imagen a lo mejor que se valoró muchísimo y que incluso en algunos casos se volvía objeto de veneración** en los años veinte, en los años treinta, por la mística que este mismo maestro desempeñaba, pero **que se deterioró allá por los**

tenía en esos años, o sea, **se ha perdido**, tal vez en algunas comunidades, este, rurales aún se mantenga ese respeto, ese valor que se tenía al maestro, como al sacerdote como al médico ¿no? o sea, se le pedía opinión a ellos si no, no se hacía (ED/86-90/DP, p.19)

- llevando una visión creo que de alguna manera sí romántica sobre el magisterio, ubicándolo no como apóstol sino como luchador social, que a la mejor sí tenía por ahí una cierta carga al apostolado, como luchador ¿no? este, pero llegando a la Nacional y por la dinámica de la escuela (...) terminó reducido a; "bueno esta es la escuela donde tengo que pasar cuatro años de mi vida para obtener un título" (ED/88-92/LTA, p. 2)
- **en los hechos**, este, bueno te enfrentabas con un personal docente en su mayoría creo, con estas mismas ideas del apostolado (ED/88-92/LTA, p. 11)
- ser normalista es **compartir** una identidad centenaria (se ríe) de ser maestro, ponerte la camiseta de la vocación y lanzarte a cambiar al mundo ¿no? aunque parece que es demasiado utópico pero sí lo logras, pero cambiar el mundo a partir de la clase. (ED/88-92/In, p. 2)
- porque nos llevó a reflexionar sobre nuestra formación, sobre la elección de la profesión a cuestionar la famosa vocación, a cuestionar, eh, las prácticas

<p><b>años sesenta</b>, los años setenta y luego los años ochenta, pero que yo encuentro <b>que ahora se empieza a retomar</b> y que creo que va a seguir por ese camino (EA/62-64/LE, p. 13)</p>	<p>en la misma escuela (ED/88-89/In/LTA, p. 2)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <u>la imagen cuenta mucho!</u> (enfáticamente) para mí la imagen, eh, cuando uno tiene una buena imagen, una buena <u>presencia</u> en la forma de, hasta de vestirse por qué ¿no? allí inculca pues <u>respeto</u> (ED/93-97/SNTE, p. 6)</li> <li>• Bueno pues, el ser normalista es un <u>compromiso</u> muy, muy (enfáticamente) grande para mí porque dentro de lo que es la Normal te enseñan principios para tu formación docente (ED/93-97/SNTE, p. 2)</li> <li>• un normalista es una gente <u>comprometida, que debe estar comprometida con su labor docente</u>, o sea, (...) su forma de ser va a repercutir completamente en sus alumnos y en toda su comunidad. (ED/86-90/DP, p. 1)</li> <li>• la <u>falta de valor que ya se tiene al maestro</u>, tal vez (...) puede ser una parte por esas políticas de, de gobierno, puede ser también por nosotros, digo siendo honestos pues muchos maestros que dejan mucho qué desear (ED/86-90/DP, p. 19)</li> </ul>
---	---

La información vertida en el cuadro anterior nos ha permitido identificar cuatro campos simbólicos donde se articula la tensión ausencia/presencia: **vocación; mística; función social del docente e imagen**. Para ello establecimos cadenas de equivalencias conjuntando los espacios míticos expresados por los mismos docentes La temporalidad referida, a un **antes** y un **ahora** (con estos dos términos englobamos las distintas expresiones de los docentes) marca el contraste que los docentes establecen para referir la presentificación de la ausencia. Veámoslo en el siguiente recuadro:

**Cadenas de equivalencias de Valores y elementos de la función docente**

Grupo de docentes de Antes de 84	Grupo de docentes de Después de 84
<p><b>Vocación</b></p> <p>DP/75-79: <u>Antes</u>: Vocación/valor del normalismo atender a los niños/que te guste/mucho compromiso/para ser de veras maestro</p> <p>CNTE/64-66: <u>Antes</u> Vocación/servicio social/apostolado</p> <p>SNTE/65-68/: <u>Antes</u>: Plan de tres años/vocación/deseo de ser maestros <u>Ahora</u>: Ya no hay esa identidad</p> <p><b>Mística</b></p> <p>SNTE/65-68/: <u>Antes</u>: apostolado/amor a la niñez/ bienchores de la patria. <u>Ahora</u>: Profesión</p> <p>SNTE/65-68: <u>Antes</u>: maestro, sacerdote y médico/alta estima dentro de la comunidad <u>Ahora</u>: Se ha desvirtuado mucho la profesión</p> <p>LE/62-64: <u>Antes</u>: imagen que se valoró mucho/mística del mismo maestro/ se deterioro de la mística <u>Ahora</u>: se retoma esa mística</p> <p><b>Función social del docente</b></p> <p>CNTE/64-66: <u>Antes</u>: vía del contagio se asumía el magisterio/liderazgo social/función social</p> <p>LE/62-64: <u>Ahora</u>: Profesional de la educación /emoción sentimiento/mundo de los afectos</p> <p><b>Imagen del maestro:</b></p> <p>DP/75-79: <u>Antes</u>: respeto a los niños/valor por los niños/imagen del docente <u>Ahora</u>: pelo pintado/"aretito"/mala imagen/no se valora al maestro</p>	<p><b>Vocación</b></p> <p>In/88-92 <u>Ahora</u> Identidad centenaria/ponerte la camiseta de la vocación/cambiar el mundo/desde la clase</p> <p>LTA/88-92: <u>Ahora</u> reflexionar sobre nuestra formación/cuestionar la famosa vocación</p> <p><b>Mística</b></p> <p>In/88-92 <u>Antes</u>: historias que cuentan los docentes/ había una mística <u>Ahora</u>: se perdió cierta mística</p> <p>SNTE/93-97 <u>Antes</u>: médico, sacerdote y maestro/eran lo máximo <u>Ahora</u>: se ha perdido un poquito/el maestro inspira confianza</p> <p>DP/86-90 <u>Antes</u>: valor que se tenía al maestro, al sacerdote y al médico <u>Ahora</u>: no hay/se perdió</p> <p>LTA/88-92: <u>Antes</u>: docentes de la normal/comparten las mismas ideas sobre el apostolado</p> <p>SNTE/93-97 <u>Ahora</u>: compromiso muy grande</p> <p><b>Función social del docente</b></p> <p>LTA/88-92 <u>Antes</u>: luchador social/apostolado</p> <p><u>Ahora</u>: luchador social</p> <p><b>Imagen del maestro</b></p> <p>SNTE/93-97 <u>Ahora</u>: la imagen cuenta mucho/forma de vestirse/buena presencia/respeto</p>

Bajo otra mirada los datos nos permiten ver el carácter relacional de los significantes, es la relación ausencia/presencia que articula el carácter relacional de las identidades. En la función social del docente se encuentra un mandato simbólico que el docente asume o no, pero que tampoco puede ignorar, como luchador social, apóstol, etcétera.

#### 4.3.2 Actividades escolares

En la elaboración del siguiente cuadro se escogieron distintos puntos nodales de los Planos de identificación: Institucional y de Formación, su contenido remite a la parte formal de los planes de estudios:

<b>Actividades escolares</b>	
<b>Antes de 84</b>	<b>Después de 84</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>todavía nos toca durante el último año de la carrera</b> salir de la ciudad de México y hacer nuestra última <u>práctica intensa</u> en otra población del país (EA/62-64/LE, p. 21)</li> <li>• <b>entonces</b> ibas a las que te gustaban, a mí me gustaba, por ejemplo, <u>danza</u> (...) pues por toda la variedad de que de bailes que nos enseñaban y todo ¿no? y, este, <u>teatro</u> también, <u>música</u>. (EA/75-79/DP, p. 11)</li> <li>• <b>tenía espléndidas instalaciones</b> para <u>actividades deportivas</u>, también había <u>actividades artísticas</u> en general, de <u>música</u>, eh, menos <u>teatro</u> (...) de <u>danza</u> (EA/63-66/In, p. 7)</li> <li>• teníamos <u>deportes</u>, teníamos <u>educación artística</u>, teníamos <u>actividades de costura</u>, de <u>economía</u> (EA69-73/LTA, p. 19)</li> <li>• <b>me gustaba</b> estar en los <u>talleres</u>; siempre estuve en <u>danzas</u>, <u>moderna</u> o <u>regional</u> y salir a las escuelas a bailar y hacer aquí en las ceremonias del 24 (EA69-73/LTA, p. 19)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>faltó mucho de eso</b> de <u>material didáctico</u>, porque sí nos daban (...) incluso había un taller precisamente de material didáctico donde pues era opcional (ED/86-90/DP, p. 6)</li> <li>• esa fue <b>una de las carencias formativas</b>, muy pocas <u>prácticas</u>, muy pocas <u>prácticas</u> (enfáticamente). (ED/85-89/LE, p. 2)</li> <li>• no nos manejaron <u>didácticas específicas</u> y creo que esa <b>es una carencia muy fuerte</b> ¿no? (ED/85-89/LE, p. 21)</li> <li>• parte de <b>la identidad que se conserva ahora</b> depende mucho (...) de estas <u>actividades de danza</u>, <u>de teatro</u>, que sí se quedaron desde ¡uy! ¿no? (ED/91-95/CNTE, p. 9)</li> <li>• <u>las actividades</u>, este, <u>artísticas</u>, (...) era en los cuatro años y <b>a nosotros ya nada más nos dieron año y medio</b>, tanto <u>educación física</u> como <u>danza</u>, como <u>dibujo</u>, o sea, esas actividades, <u>música</u> (ED/86-90/DP, p. 4)</li> </ul>

<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>se acabaron</b> las <u>prácticas pedagógicas</u> en la manera en que te las comento, eh, <b>se modificó todo esto</b> (EA/62-64/LE, p.23)</li> <li>• <b>cuando íbamos</b> a <u>practicar los bolsononones de, de material</u> ¿no? que teníamos que trabajar individual, colectivo, este, para el maestro y <b>ahora ya no se ve, ya no</b> (EA/75-79/DP, pp. 4-5)</li> <li>• <b>hacíamos</b>, por ejemplo, <u>los flanelogramas, los flanelógrafos</u> y es hacer desde el tuyo hasta el del niño y (...) <u>hacerles conjuntos, "bolsitas" con sus materiales, (...) ahora ya no</u>, ahora ya <u>es material impreso, el retroproyector</u>, este, ya todo es más fácil, <u>o les pongo una musiquita</u> y ya la hicimos....(EA/75-79/DP, p. 3)</li> <li>• <b>mucho de esto que se ha perdido</b> en el paso de los años; <b>se acabaron</b> los <u>comités estudiantiles, se acabaron este tipo de fiestas, se acabaron las prácticas pedagógicas</u> (EA/62-64/LE, p.23)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <u>el viaje pedagógico</u> que, por ejemplo, caracterizó a la Normal <b>también desapareció</b>, era un premio por, este, por haber terminado en la Normal y eran quince días tengo entendido por el sureste de México (ED/91-95/CNTE, p.12)</li> <li>• <b>las anteriores generaciones, de antes de la licenciatura</b>, ellos hacían ese <u>viaje pedagógico</u> y también, esas, te digo, <u>esas prácticas a provincia</u> que nosotros <b>ya no las teníamos</b> (ED/86-90/DP, p.5)</li> <li>• <b>había</b> mucho de <u>didáctica de las matemáticas, didáctica del español, didáctica de esto</u> y se iba más sobre el método y lo llevaba ¿no? <b>Ahora</b> pues hay preocupación <u>por profesionalizar al maestro</u> hay que enseñarle de psicología, de pedagogía y, es más, se descuidó mucho de la didáctica de, de las asignaturas (ED/91-95/CNTE, p.25)</li> <li>• allá <b>mencionaban que no que en otros años</b> se trabajaba (...) desde el primer año e incluso <u>hacían esas prácticas</u> también en alguna, a una parte de la República mexicana (ED/86-90/DP, p. 3)</li> </ul>
---	--

En el concentrado anterior encontramos coincidencias en el tipo de actividades significadas por los docentes, sin embargo, destaca en particular que el grupo de docentes de después de 84 ve en este tipo de actividades una falta constitutiva de su formación, expresiones como **faltó mucho de eso**; o que **en otros años**; o que esas prácticas a provincia que nosotros ya no las teníamos denota también la falta de estructuración de la licenciatura. (Hacemos aquí un paréntesis para señalar nuevamente el efecto crítico de los espacios míticos en el orden impuesto por la licenciatura). Asimismo, es notorio que los docentes del grupo antes de 84, aunque también presentifican la ausencia de estas actividades, lo hacen desde un posicionamiento distinto.

El cuadro de abajo concentra los espacios míticos que estructuran la relación ausencia/presencia en ambos grupos:

<b>Espacios míticos de las actividades escolares</b>	
<b>Antes de 84</b>	<b>Después de 84</b>
Práctica intensa	Prácticas a provincia
Prácticas pedagógicas	Viaje pedagógico
Actividades artísticas: danza, música, teatro	Actividades artísticas: música, danza, teatro
Actividades deportivas: natación, atletismo, basquetbol	Actividades deportivas/educación física
Talleres	Didácticas específicas (matemáticas, español, etc.)
Material didáctico: Flanelogramas	Material didáctico

#### 4.3.3 Prácticas socioculturales

El terreno de tensión ausencia/presencia que alude a las prácticas socioculturales realizadas en la Normal, tiene una importancia particular porque aún cuando se realizan al margen de los planes de estudio son constitutivas de la formación de los docentes. Éste tipo de prácticas las subdividimos en tres: **Sociales, culturales y Políticas**.

Para la integración del cuadro **Prácticas socioculturales** se tomó la narrativa de los docentes de varios puntos nodales de los Planos de identificación: Sociocultural, Político y Emblemático/ritual. Dada la cantidad de enunciaciones se trató de incluir las que fueran más representativas:

<b>Prácticas socioculturales</b>	
<b>Antes de 84</b>	<b>Después de 84</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>había</b> los clubs que se le llamaba, <i>eh</i>, el club de armónicas, (...) el club coral, el club de danza (EA/65-68/SNTE, p. 8)</li> <li>• <i>trabajos artísticos</i>, de teatro, de música, de danza, <i>eh</i>, que <b>permiten</b> la integración de clubs (EA/62-64/LE, p. 21)</li> <li>• <i>con motivo del aniversario</i> de la escuela, el 24 de febrero, <i>eh</i>, la <i>fiesta vespertina</i> que se conocía con el nombre de jamaica o jamaicada,</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>y formar nuevamente</b> esas, esos <u>clubs que había en la Normal</u> ¿si? que pues eran iniciativa propia ¿no? estaba todavía el de <u>danza</u> (ED/86-90/DP, pp.18-19)</li> <li>• <b>la referencia que yo tenía era esa parte como bonita</b> ¿no? que vivieron ellos, [familiares maestros] de sus <u>jamaicadas, este, el aniversario, el himno</u></li> </ul>

que **era una reunión** de orden social (EA/62-64/LE, p. 23)

- las jamaicadas, que ya no eran las que me platicaban, pero **teníamos** que organizar algún puesto, vendíamos sopas (EA69-73/LTA, p. 20)
- **en segundo año tuve la oportunidad** de irme a un viaje que era a Texas; los mejores promedios del, de los diferentes grupos (EA69-73/LTA, p. 16)
- **mucho de esto que se ha perdido** en el paso de los años; **se acabaron** los comités estudiantiles, **se acabaron** este tipo de fiestas, **se acabaron** las prácticas pedagógicas (EA/62-64/LE, p.23)
- hay órganos de dirección estudiantil, *eh*, que se conocen con el nombre de **Comité de Becas** o de **Comité Ejecutivo** o de **Comité de Generación** (EA/62-64/LE, p. 22)
- **Había** una intensa actividad para elegir a los representantes de los estudiantes (EA/63-66/In, p. 8)
- *Alumnos formados políticamente, ideológicamente* y **eran** alumnos que asumían entonces un papel de dirección política, de *informar, de organizar, de agitar, etcétera*, **hoy ino!** (EA/64-66/CNTE, p. 34)
- **En las campañas para elegir a los representantes estudiantiles** se distribuían revistas de la URSS o de países socialistas *según la identidad o las inquietudes...*(EA/63-66/In, p. 8)
- *Políticamente había muchas inquietudes, en esa escuela estudiaron (...)* mucho antes que yo, antes que yo Genaro Vázquez que después sería un famoso guerrillero, *eh*, los compañeros componentes de su grupo directo fueron de mi generación (EA/63-66/In, p. 8)
- y **vemos entonces** aparecer maestros en la guerrilla ¿no? Un Genaro, un Lucio Cabañas, con

normalista, el uniforme, la Torre, aunque no existe y todo el mundo dice nos vemos en la Torre ¿no? (ED/88-92/LTA, p. 6)

- las jamaicadas, **cuando a mí me tocó, ya no se hacían**, también nos platicaban; "Las jamaicadas...." (en tono de relato) Me tocaron tenisadas solamente un año y se suspendieron, o sea, **ya jamás se volvieron a realizar** (ED/91-95/CNTE, p. 10)
- se mencionaba que quien ganara el concurso de oratoria casi, casi era el líder de, de la Normal mira **eso fue yo creo que en su tiempo**, este, y se quedó como que el rumor (ED/91-95/CNTE, p. 18)
- el concurso de escoltas (...) **era un evento muy importante en la Normal**, cuando nosotros entramos dos o tres personas o tres grupos querían participar, **no como en esos años** que bueno todo mundo se peleaba por estar en la escolta (ED/86-90/DP, pp. 4-5)
- **la Normal tenía mucha vida política** ¿sí? (...) había organizaciones, o sea, el grupo Otilio Montaña, el grupo no sé que, lo digo porque pues he platicado con gente, y **cuando yo llegué a la Normal: totalmente una apatía** (ED/91-95/CNTE, p. 11)
- **En la actualidad ya no hay, este, grupos estudiantiles**, en mi generación se quiso hacer una pero, (...) bueno, cuando se quiso hacer yo ya iba en cuarto año entonces

<p><i>gente que incluso salió de esta escuela ¿no? (EA/64-66/CNTE, p. 5)</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Había todavía</b> mucha influencia del comunismo en las generaciones ¿no? Aquí la Normal se caracterizó por ser un, un bastión de lucha tanto en 68 como en 72...(EA69-73 LTA, pp. 9-10)</li> <li>• En esta escuela, desde <b>hace por lo menos quince años no hay</b> una organización estudiantil que los represente y que luche por sus derechos (EA/64-66/CNTE, pp. 24-25)</li> <li>• <b>Siempre había</b> grupos de izquierda del magisterio, (...) que distribuían, eh, volantes o planteamientos políticos-políticos ¿verdad? de cambiar la sociedad, etcétera, eso influía y se mezclaba con lo que era típicamente una competencia estudiantil para nombrar representantes (EA/63-66/In, p. 15)</li> </ul>	<p>estábamos muy apresurados por lo de la tesis y como que se desintegró (ED/93-97/SNTE, p. 13)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>yo intenté formar un grupo</b>, pues un <u>comité estudiantil</u>, intentamos varios y fue difícil que hubiera respuesta (...) <b>no se generó</b> (ED/91-95/CNTE, p. 11)</li> </ul> <p>si convivimos, (...) [con la] generación del plan anterior, el 75 reestructurado, convivimos y bueno yo los conocía muy bien y (...) fueron líderes estudiantiles ahí, pertenecían a un <u>grupo Otilio Montañó</u> (ED/85-89/LE, p. 22)</p>
--	--

Es interesante observar -concentrado de abajo- que los espacios míticos forman un substrato común de significantes en ambos grupos de docentes (clubes, aniversario, jamaicadas, tenisadas); destaca la ausencia de actividad política y grupos estudiantiles en la narrativa de los docentes del grupo de después de 84.

<b>Espacios míticos de las prácticas socioculturales</b>	
<b>Antes de 84</b>	<b>Después de 84</b>
Clubes: coral, de danza, teatro, música Aniversario de la Normal Jamaicadas Tenisadas Quema de material de la práctica docente Viaje a Texas La guerrilla Distribución de revistas de la URSS y países socialistas Influencia del comunismo Grupos políticos estudiantiles: Melchor Ocampo	Clubes; danza, teatro Aniversario de la Normal Jamaicadas Tenisadas Concurso de oratoria Concurso de escoltas Escasa actividad política en la Normal No hay grupos estudiantiles

Es importante notar que ciertos espacios míticos quieran ser recuperados mientras que otros parecen haber perdido vigencia, el primer caso se aplica al docente que dice: **formar nuevamente esos clubs que había en la Normal**; el segundo, al informante que refiere que el concurso de escoltas en la licenciatura ya no era como en esos años que bueno todo mundo se peleaba por estar en la escolta.

#### 4.4 La construcción de las identidades de los normalistas en un espacio dislocado

La narrativa de los informantes nos ofrece elementos para sostener que el efecto desestructurante del orden simbólico previo impacta en forma desigual el orden simbólico de los docentes en virtud del lugar que éstos ocupan temporal y espacialmente, es decir, antes o después de la reforma de la educación normal de 1984.

Con base en el análisis realizado hasta ahora podemos apuntar que ambos grupos de docentes comparten un mismo campo de representación simbólico integrado por las formas míticas que emergieron al ser dislocado el ordenamiento simbólico previo. Sin embargo, entre los docentes de antes y después de 84 se aprecian contrastes y diferencias de significación de los espacios míticos, que nos dan indicios para pensar que el terreno de constitución de los actos de identificación de ambos grupos de docentes puede ser distinto, específicamente nos referimos a lo siguiente:

⇒ El grupo de docentes de antes de 84 presentifica espacios míticos del ordenamiento simbólico previo como plenitud ausente, con ello no sólo evidencia diferencias de formación con los docentes de después de 84, sino también para asumir como propios.

⇒ El grupo de docentes de después de 84 significa la presentificación de formas míticas como una falta constitutiva de su etapa de formación; éstas se articulan en su discurso como elementos desestructurantes de su formación. La circulación de espacios míticos que prevalece durante el periodo que ellos cursan la Normal son evocados para rearticular la desestructuración del modelo de la licenciatura.

En este campo de representación simbólico desestructurado la tensión ausencia/presencia es condición de posibilidad para la instauración de la falta.[14] En el análisis realizado se observa que la falta en el docente emerge cuando éste se sitúa en el punto de intersección de dos campos simbólicos: uno dislocado y otro que se configura como dominante; al

significar en el presente acontecimientos ocurridos en el pasado; efecto retroactivo en el cual se instituye la falta.

En la tensión ausencia/presencia no sólo se constituye el sujeto de la falta sino también el sujeto de la decisión. Si el sujeto de la falta es el sujeto de la plenitud ausente, en consecuencia, la presentificación de esa plenitud sólo puede llevarse a cabo mediante un acto de retroversión. Es en esta operación discursiva donde se funda el momento de la decisión. La falta se presenta, entonces como condición de los procesos identificatorios de los docentes y, por consiguiente, de su constitución como sujetos; éstos construyen la significación de la falta desde lugares distintos, es decir, a partir de su posicionamiento temporal y espacial, lo que hace suponer que los actos de identificación pueden ser distintos.

#### Cierre de capítulo

Con base en lo anterior apuntaremos que el mito juega un papel constitutivo en las identificaciones de los docentes de antes y después de 84 y en la construcción de sus identidades. Espacios míticos como "vocación", "mística", "jamaicadas", "viaje pedagógico", etc., (presentificados por su ausencia mediante una operación discursiva) no sólo se convierten en superficies de inscripción de sus identificaciones también cumplen la función de desestructurar el ordenamiento simbólico instaurado por la licenciatura ("vocación", "compromiso", "profesionalización", "Semana de Expresión Normalista", etc.). Es en esta relación de viejos y nuevos elementos simbólicos como se modifican las identidades de los normalistas. En otras palabras, es en el terreno de la tensión ausencia/presencia donde aflora el carácter sobredeterminado de las identificaciones de ambos grupos de docentes.

En este sentido, y contrariamente a lo que plantearía una concepción esencialista, las identidades de los normalistas no son entidades que se fijen de una vez y para siempre, y no puede ser así, en la medida en que la presencia de unas identidades se encuentra en otras estableciéndose una relación de fijación temporal y no-fijación impidiendo una suturación final. Así, por ejemplo, las identidades de los docentes de antes de 84 no son definitivas en tanto la implantación de la licenciatura de 1984 vino a subvertir su fijación previa al incorporar nuevos elementos simbólicos. Cada docente no puede ser un ente centrado o completo pues al desarticularse el orden simbólico previo a la licenciatura se desordenan también los elementos que estructuran su identidad; este desorden es condición de posibilidad para volver a ordenarlos, de ahí que las identidades de los profesores no puedan

ser completas o definitivas ya que siempre hay un exterior, en este caso la licenciatura, que las subvierte.

Con base en lo anterior podemos afirmar que las formas míticas como "vocación", "amor por los niños", "viaje pedagógico", "tenisadas", "grupos estudiantiles", etc., son superficies de fijación temporal de las identidades de los normalistas. Es mediante actos de identificación como los docentes se apropian de manera temporal del contenido de los espacios míticos que circulan en el campo discursivo normalista; ello presupone entonces un acto de interpelación, sin embargo, no todos los mitos interpelan de la misma forma a los docentes; hemos visto, por ejemplo, que en algunos docentes de después de 84 significantes como "himno, "uniforme" pueden dejar de constituirse en superficies de inscripción de sus identificaciones. Una interpelación supone una operación discursiva mediante la cual se proponen modelos de identificación que los docentes aceptan o rechazan. Esto nos remite a las superficies de inscripción de las identificaciones de los informantes que veremos en el siguiente capítulo.

- 
- [1] No desconocemos que dentro de otras disciplinas se ha teorizado también en torno al concepto de mito, por ejemplo, Joseph Campbell (1998) *El héroe de las mil caras. Psicoanálisis del mito*, FCE, México, o también de Mircea Eliade (1992) *El mito del eterno retorno*, Alianza/Emecé, Madrid, por citar sólo algunos, sin embargo, este trabajo no tiene como propósito entablar una discusión con otras perspectivas analíticas sino hacer de este concepto, desarrollado por Laclau (1994) en *Nuevas Reflexiones sobre la revolución de nuestro tiempo*, una herramienta analítica que nos permita escudriñar en el discurso de nuestros informantes los espacios dónde se construyen las identidades de los docentes. Lo que es importante para nosotros es desplegar el uso conceptual de espacio mítico desde la perspectiva asumida en este trabajo.
- [2] Es importante reiterar (*Supra* nota de pie 14 del Capítulo 1) que en esta investigación asumimos la noción de espacio mítico como principio de reordenamiento de los componentes de una estructura dislocada.
- [3] Cabe mencionar que a los docentes nunca se les preguntó de forma directa por la existencia de espacios míticos; la localización y distinción de éstos fue resultado del trabajo de análisis de las entrevistas.
- [4] El discurso pedagógico de estos pensadores es resumido por Emilio Tenti de la siguiente manera: "La definición es clara, el magisterio no se define como una profesión sino como una misión o sacerdocio. El ejercicio de esta práctica requiere no tanto de un saber como cuanto una serie de cualidades de carácter ético-moral. La primera y más importante es la vocación. Esta deberá de complementarse con un conjunto de virtudes de todo tipo." (Tenti, 1986, p.162).
- [5] Alcántara García dice que: "Todo el empeño que pongan en su compostura exterior, en el aseo de su cuerpo y limpieza de sus ropas, en adquirir buena manera, trato de gentes, y en suma, todo lo que contribuya a presentarlos comportándose con la dignidad exigida por las funciones propias del magisterio" (Citado por Tenti, 1986, p. 186). Estos preceptos parecen estar presentes en un docente del grupo de antes de 84 cuando dice: *tienes que darles una imagen entonces tienes que ser (...) consciente de cómo vistes, cómo hablas, cómo trabajas, cómo, eh, hacer que los niños vean en ti el ejemplo.* (EA/75-79/DP p. 4).
- [6] La labor que el maestro tenía asignada en el campo era, dice Engracia Loyo, la de "formar en el campesino conciencia de clase, instruirlo en el nuevo credo socialista y convertirlo en un ejidatario responsable y productivo." (Loyo, 1985, p. 120).

- [7] Como Secretario de Educación del gobierno avilacamachista Véjar Vázquez declara: "El maestro es un sacerdote; la escuela real siempre tiene los rasgos de una misión. Las manos que tocan lo sagrado de la consciencia infantil deben estar limpias y movidas por un espíritu superior, sólo alcanzable por el amor" (Buenfil y Ruiz, 1997, p. 102)
- [8] En 1908, Justo Sierra, Subsecretario de Instrucción Pública, invita a los gobiernos de los estados para que compartan el monto de la beca que en ese momento era de 30 pesos mensuales.
- [9] Si bien el desplazamiento es una operación constitutiva de las funciones metonímicas, en este caso, el desplazamiento metafórico alude al reenvío simbólico implícito en toda representación simbólica de un ámbito a otro, de una temporalidad a otra en nuestro referente.
- [10] Para Laclau "La condición de toda representación (y por ende, de toda literalidad) es la presencia de dos espacios que puedan relacionarse entre sí a través de la *correlación directa* de sus elementos constitutivos. Y la condición de posibilidad de esta correlación es que haya *algo idéntico* que construya la realidad básica tanto del espacio representado como del espacio de la representación." [el subrayado es nuestro] (Laclau, 1994, p. 77). Lo *idéntico* que hace posible la *correlación directa* de esos dos espacios es la presencia y circulación de formas míticas entre ellos.
- [11] Fiesta anual que se hacía para conmemorar el aniversario de la Escuela Nacional de Maestros el día 24 de febrero, este tipo de reunión social dejó de realizarse a finales de los años sesenta se conserva en la significación de los docentes tanto los del grupo de antes como por los de después de 84. Es interesante observar que aún cuando se hicieron cambios a los planes de estudio éstas siguieron conservándose en la memoria de los docentes.
- [12] Dice Helí Morales: "Qué algo esté y no esté implica una presencia de una ausencia, dicho de manera más precisa, implica la presentificación de una ausencia....El significante 'simboliza' una ausencia, es decir, que su presencia implica dos dimensiones de la falta: [1] ...la presencia de un significante implica la ausencia de cualquier otro que hubiera podido ocupar ese lugar...[2] La otra dimensión apunta a la falta, como falta de la cosa." ( Morales, s/a, pp. 90-91). Más adelante agrega que es debido a esta doble dimensión de la falta que la cadena significante se articula.
- [13] Esta noción es asumida en el sentido que Derrida le confiere en el concepto de *differance*: "La *diferancia* es lo que hace que el movimiento de la significación no sea posible más que si cada elemento llamado 'presente', que aparece en la escena de la presencia, se relaciona con otra cosa, guardando en sí la marca del elemento pasado y dejándose ya hundir por la marca de su relación con el elemento futuro..." (Derrida, 1998, p. 48)
- [14] "La situación de la dislocación, dice Laclau, es la situación de una falta que presupone una referencia estructural." (Laclau, 1994, p.

## CAPÍTULO 5

### Epígrafes

Antes de 84

*Es una escuela normal (...) la de aquel tiempo con una fuerte presencia todavía en la vida pública en México...la Normal, era la Normal, ¿sí? era la Normal con mayúscula (EA/62-64/LE, p.17)*

*quizá no enseñaran bien matemáticas pero de que sabían (se ríe) cantar o bailar o tocar algún instrumento sí, recuerdo que pues se creaban tríos, se creaban tríos para amenizar las fiestas.(EA/63-66/In, p. 7)*

*en el medio rural era el maestro, el sacerdote y el médico, los que tenían una alta estima dentro de la comunidad, ahora no, ahora por muchas situaciones de tipo económico, de tipo político, de tipo social ya se ha desvirtuado mucho la profesión magisterial (EA/65-68/SNTE, p. 3)*

Después de 84

*la Torre, aunque no existe y todo el mundo dice nos vemos en la Torre ¿no? ies algo que no existe! Esos fantasmitas ¿no? que están por allí y yo los aprendí y los dije; me enamoré de ellos antes de entrar y cuando estuve me di cuenta que no existían, pero, bueno no existían, en términos reales aunque sí existían porque había muchas prácticas, este, ya como que los empecé a odiar (ED/88-92/LTA, p. 6)*

*Yo siento que en la Normal, por ejemplo, parte de la identidad que conserva ahora depende mucho de*

estos, de estas actividades de danza,  
de teatro, que sí se quedaron desde  
¡uy! ¿no? (ED/91-95/CNTE, p. 9)

anteriormente se veía al máximo

## **CONSTITUCIÓN DE HORIZONTES IMAGINARIOS COMO SUPERFICIES DE INSCRIPCIÓN DE LAS FORMAS DE IDENTIFICACIÓN DE LOS DOCENTES**

La enorme riqueza de los discursos de los docentes nos ha permitido hasta ahora asomarnos a la diversidad de procesos y planos donde éstos conforman su identidad. Bien podría haberse pensado que los docentes de antes y después de 84, por haber cursado la Normal en distintos momentos, tendrían referentes simbólicos muy diferentes, sin embargo, en el desarrollo de esta investigación hemos visto que éstos no sólo siguieron en la memoria colectiva de los docentes sino que sirvieron para estructurar su realidad presente.

Si se considera que nuestros entrevistados se formaron en la ENM entre la década de los sesenta y de los noventa, es decir, en un intervalo de cuarenta años, veremos que durante este periodo un gran número de espacios míticos conservaron su vigencia y que, sólo en menor medida, algunos perdieron significación. Su inserción en el ámbito laboral tampoco mermó este campo de representaciones míticas y, aunque fueron resignificadas, siguieron prevaleciendo como substrato común sobre el cual han construido sus identidades.

Si de la misma manera se considera que estas construcciones míticas no desaparecieron al ser implantada la licenciatura, sino que afloraron por su ausencia; entonces, aumenta la incertidumbre por conocer qué es lo que les da fuerza y permanencia para no ser erosionadas ni por el paso del tiempo, ni por la dislocación del orden previo y, más aún, por qué se convierten en elementos estructurantes de las identidades de los docentes.

Llegados a este punto resulta útil acudir a otras concepciones que en torno a la noción de identidad se han desarrollado en otros espacios de reflexión para ver cómo puede ser explicada la identidad normalista desde otras miradas. Indagar en este ámbito supone, de entrada, enfrentarnos con una heterogeneidad de enfoques teóricos, uno de ellos podría ser, por ejemplo, el propuesto por la sociología funcionalista parsoniana. Esta perspectiva plantea que el actor social se constituye mediante la internalización de roles

y *status*, impuestos o adquiridos a través de un proceso de interacción de las relaciones sociales; en este contexto, la interacción social es la que determina a los sujetos. Aplicados estos presupuestos teóricos al estudio de la identidad normalista, llevarían a plantear que ésta estaría definida por la internalización de roles y *status* confiriéndole así un carácter estable. En esta visión, el docente sería un mero receptáculo de la cultura y su identidad estaría determinada desde el exterior constituyéndose como una entidad fija.

Con un enfoque psicoanalítico, José Romero analiza la identidad de los maestros de educación primaria a partir de dos categorías: el *yo* y el *otro*, en esta investigación plantea que el maestro "para hacerse sujeto ha de introducirse en la dimensión simbólica, es decir, tiene que apropiarse de la realidad social legitimada, para que a su vez él sea legitimado. Así el sujeto se va sujetando, esto es, sujeta sus deseos al orden social, o dicho en otras palabras el sujeto vive sujetado porque sus deseos están determinados por el orden social. Es decir, en términos de la relación yo-otro, el deseo del sujeto es siempre el deseo del otro." (Romero, 1997, p. 149). Esta concepción supone una visión determinista de la identidad de los maestros; las condiciones en las que éstos se constituyen están dadas y la identidad conformada previamente; "los maestros son sujetados por el orden social y por el deseo del otro." Para nosotros, el orden social es subvertido constantemente, si fuera un orden estable las identidades serían inmutables.

En ambos enfoques habría que cuestionar en primer lugar el carácter determinado de las identidades, es decir, que los docentes, en tanto sujetos de decisión, no pueden estar determinados, ni por el orden social, ni por el estatus o rol que les es asignado. En segundo término, este tipo de interpretaciones tampoco considera la multiplicidad de procesos y planos donde los sujetos articulan sus identidades, nos referimos en particular a la institución de fronteras signadas por la inclusión o exclusión que conlleva el establecimiento de relaciones antagónicas en las que el docente define un plano de su identidad en relación con el otro[1] en el orden simbólico; nos referimos también a la instauración de una falta que despliega operaciones discursivas en las que los docentes, ante la imposibilidad de alcanzar una identidad plena, compensan el vacío mediante la significación de una forma de plenitud y, por último, tampoco consideran que toda identidad al ser abierta, precaria e inestable es fijada sólo de manera temporal.

Después de lo apuntado, una posibilidad de análisis de las identidades docentes es la que hemos desarrollado hasta aquí pero aún falta por explicar un plano de identificación imaginaria como superficie de inscripción de las identidades de los docentes donde éstos son interpelados y se convierten en

sujetos de decisión, donde construyen su identidad. En este sentido, consideramos que esta posibilidad de análisis aborda la complejidad de la constitución de las identidades que claramente está ausente en las perspectivas teóricas mencionadas.

El objetivo de este capítulo es analizar la posible caracterización de dos tipos[2] de identidad entre los docentes formados antes y después de 84 a partir de los planos de identificación imaginaria que internalizaron,[3] esto en un terreno caracterizado por la desarticulación del orden simbólico previo por la implantación de la licenciatura en 1984.

En virtud de la complejidad del objetivo propuesto, la tarea que se nos presenta ahora no es sencilla, por esta razón diseñamos una estrategia analítica que nos permitiera confrontar las significaciones de los docentes de antes y después de 84 para deslindar las formas imaginarias de identificación a las que éstos se adscriben, en lo individual y en lo colectivo, en este sentido, los planos de identificación y puntos nodales que hemos venido trabajando ahora nos serán de gran utilidad para localizar los espacios de identificación imaginaria de los docentes.

En cada apartado de este capítulo el análisis del discurso de los docentes se presentará en el siguiente orden de planos de identificación: institucional, formación, sociocultural, emblemático ritual, ontológico/valoral, laboral y político; de la misma manera de cada uno de estos planos se analizarán sólo los puntos nodales que cada sección lo requiera. Por ejemplo, en el apartado *Imaginario que desaparecen*, se analiza del plano de identificación institucional, únicamente el punto nodal "**Carácter nacional de la BENM**". Bajo este criterio se dispuso la información de todo el capítulo. Los temas que serán desarrollados son tres: Del mito al horizonte imaginario; Construcciones imaginarias y superficies de inscripción de las formas de identificación de los docentes de antes y después de 84 e; Interpelación, horizontes imaginarios en la identificación de los docentes.

Plantearé de entrada dos niveles de significación de los imaginarios; como forma de plenitud condensada en un significante particular que emerge en el terreno simbólico donde se ha instaurado una falta y un imaginario es evocado para compensarla y; como formas discursivas que se despliegan en cadenas de equivalencias representando la idealización del ser normalista.

### 5.1 Del mito al horizonte imaginario

La trilogía: maestro, médico y sacerdote es evocada por algunos de nuestros informantes para significar la valorización de la función docente y contrarrestar su desvalorización actual. Esto puede leerse como un

imaginario que emerge para compensar los efectos de dislocaciones previas conformadas en distintos momentos. Es así como en el ámbito de la formación de maestros se han constituido imaginarios que funcionan como superficies de inscripción de las formas de identificación de los docentes. En la **vocación** encontramos otro ejemplo de construcción imaginaria que es significada como idealización del ser normalista que lo califica para el ejercicio del magisterio. El contenido de estas formas imaginarias se ha mantenido por décadas y, en algunos casos, por casi más de un siglo. Su característica principal es que continúan desplazándose y reconstituyéndose prevaleciendo como superficies de inscripción de las identificaciones de los docentes.

Conviene recordar que en el capítulo anterior desarrollamos la noción de espacio mítico atendiendo de manera particular a la función que cumple de suturar un orden simbólico dislocado para, de esta forma, constituir un nuevo espacio de representación simbólica. Ahora, veremos por qué ciertas construcciones míticas al devenir en imaginarios sociales pueden constituirse en superficie de inscripción de las identificaciones de los docentes. Desde esta perspectiva, las significaciones de nuestros informantes aparecen bajo una nueva luz cuando las abordamos desde un ángulo distinto al distinguir las formas de identificación imaginarias a las que ellos se adscriben.

Nuestro punto de partida entonces es señalar los límites de constitución del mito y del imaginario haciendo énfasis en las características de éste último. Como ya se dijo en el capítulo anterior, un orden mítico contiene una dualidad y entidad divididas: a) remite a un contenido concreto o literal y, b) puede representar una forma de plenitud, pero basta con que un mito logre autonomía del contenido literal que lo generó y se presente entonces como encarnación de plenitud, para que se transforme en horizonte imaginario. En otras palabras, un mito deviene en imaginario cuando una forma de plenitud domina a tal grado que llega a constituirse en horizonte ilimitado de inscripción de toda dislocación y de toda reivindicación social.

Esquema 4. Del espacio mítico al horizonte imaginario



Regresando a nuestros dos ejemplos, de la trilogía y la vocación, como hemos dicho, son dos construcciones discursivas que se reconstituyen y desplazan y en este desplazamiento el contenido concreto o literal es representado como “algo distinto” de sí mismo; como una literalidad plenamente alcanzada a la que se le incorpora “algo más”, es decir, el maestro como apóstol cuya “esencia” es la vocación, como ilusión de una plenitud alcanzada, lo que le confiere su carácter de horizonte imaginario. Dice Laclau que la constitución de identidades es gobernada por un doble movimiento: 1) “ningún imaginario colectivo aparece esencialmente ligado a un contenido literal” (Laclau, 1994, pp. 80-81) (como lo muestra la paradoja del anticlericalismo callista donde la imagen de docente apóstol no fue proscrita). Y, 2) “por el hecho de representar la forma misma de la plenitud, ésta puede ser ‘encarnada’ en los contenidos más diversos.” (Laclau, 1994, p. 81). Por ejemplo, el docente como apóstol y a la vez luchador social. Así, los imaginarios que constituyen el horizonte de una comunidad son en tal sentido tendencialmente vacíos y esencialmente ambiguos. Es importante también señalar que un imaginario puede compensar una falta sólo en la medida en que se presente como un elemento externo a la propia dislocación.

Entonces, el desplazamiento de una literalidad mítica metaforizada como encarnación de plenitud supone, por un lado, la operación discursiva de una imagen invertida (presentificación de la ausencia) y de otro, que los imaginarios que circulan en el campo ideológico normalista estén vigentes socialmente, solamente de este modo es posible interpelar al docente.

Ahora bien, en qué circunstancias nace un imaginario social y, también por qué desaparece. Laclau menciona que la condición de emergencia de un imaginario es la metaforización del contenido literal de cierta reivindicación social:

“Basta por consiguiente que otras dislocaciones y otras demandas se adicione a la plenitud que el espacio mítico debe constituir, para que el momento metafórico se autonomice de la literalidad de la dislocación originaria y para que el espacio mítico se transforme en un horizonte imaginario.” (Laclau, 1990, p. 80).

Por ejemplo, la “vocación” en las narrativas de los normalistas, se ha independizado de toda literalidad y significación particular y ha adquirido la capacidad de adaptar mil sentidos y ninguno específicamente.

Un imaginario desaparece:

“en la medida en que un espacio mítico comienza a absorber menos reivindicaciones sociales, en la medida en que coexisten cada vez más dislocaciones no integrables a ese espacio de representación, el espacio es, por decirlo así, re-literalizado, su capacidad metaforizante disminuye y pierde, por lo tanto, su dimensión de horizonte.” (Laclau, 1990, p. 80).

Como veremos en este capítulo, la Escuela Nacional de Maestros como símbolo comienza a perder para algunos entrevistados, su carácter de presentificación de la plenitud.

Así, por indeterminadas que puedan ser las características de una dislocación, sólo mediante el mito de una forma de plenitud alcanzada, es posible compensar los efectos de la dislocación. De esta forma, el mito puede convertirse en superficie de inscripción de las dislocaciones y reivindicaciones sociales que tengan lugar en un orden simbólico determinado cuando se presente como encarnación de plenitud. Una superficie de inscripción posee una característica importante: su carácter incompleto; consistente en que siempre se le pueden agregar elementos, lo que permite que un mito pueda reconstituirse y desplazarse continuamente.

La continua producción de espacios míticos y horizontes imaginarios nos da cuenta de cómo el discurso social es precario, abierto, inestable.

En el campo discursivo normalista se han construido diversos imaginarios que circulan en él; ahora bien ¿Qué imaginarios son significados por los informantes de antes y después de 84 como forma de plenitud y han logrado constituirse en horizonte ilimitado de las reivindicaciones y dislocaciones del campo discursivo normalista? ¿Qué imaginarios conservan una cierta vigencia social y cuáles han empezado a erosionarse? Y también ¿Cuáles han dejado de ser significativos para los normalistas de ambos grupos? En este capítulo trataremos de dar respuesta a estas interrogantes.

Con base en la narrativa de los informantes, podemos adelantar que entre los de docentes de antes y después de 84 existen diferencias en torno a los imaginarios que son significados como encarnación de plenitud. También podemos decir que como bloque, los docentes no siempre se adscriben a las mismas formas imaginarias.

## *5.2 Construcciones imaginarias y superficies de inscripción de las formas de identificación de los docentes de antes y después de 84*

Con la dislocación de un orden simbólico, las formas míticas que pueden llenar una falta son aquellas que conservan cierta vigencia social; sin esta condición el mito no podría cumplir con la función de llenado de dicha falta. El desplazamiento metafórico ocurre en tanto los imaginarios conserven su forma de plenitud y una cierta vigencia social; esto le da al imaginario la posibilidad de constituirse en superficie de inscripción de las formas de identificación, sólo de esta manera, será posible la interpelación del sujeto; la vocación y la mística de la función docente son ejemplos de ello. En este sentido, los imaginarios que pueden llenar una falta en un espacio dislocado son aquellos que conservan estas características.

Una superficie de inscripción es incompleta porque se reconstituye y desplaza y, en este sentido, también es inestable. Es precaria; en tanto puede perder vigencia social y, en esta medida, restarle significación. Estos elementos nos hablan de la posibilidad que tiene un mito de extinguirse.

### *5.2.1. Disolución, permanencia y emergencia de imaginarios como superficies de inscripción las formas de identificación de los docentes*

La pluralidad de las significaciones de los grupos de docentes de antes y después de 84 nos permitió establecer tres niveles de significación de los imaginarios: a) Imaginarios que al perder cierta vigencia social, se diluyen; b) Imaginarios que se reconstituyen y desplazan y; c) Imaginarios que

aparecen al instaurarse la licenciatura. Consideramos que con el análisis de estos tres campos de representación podremos contar con los elementos para concluir si hay o no dos tipos de identidad entre los docentes de antes y después de 84; así como distinguir los elementos que definen cada uno de éstos y explicar la forma en que fue internalizada la identidad en estos dos grupos de docentes. Por ello nuestro análisis, en esta parte, se enfocará a establecer discrepancias y convergencias en las significaciones de las formas de identificación de los docentes, en lo individual y en lo colectivo; mediante esta estrategia analítica pretendemos definir y delimitar los espacios y las superficies de inscripción de las identificaciones de ambos grupos de docentes.

#### *5.2.1.1 Imaginarios que se diluyen*

La característica principal de un imaginario es que éste se presente como encarnación de plenitud y se convierta en "horizonte ilimitado de inscripción de toda dislocación y de toda reivindicación social". Si bien esta es la forma en que se constituye un imaginario ¿qué sucede para que se desintegre? La respuesta es la siguiente: cuando un imaginario deja de contener reivindicaciones sociales y pierde eficacia para dar respuesta a una dislocación entonces comienza a erosionarse, a desgastarse, perdiendo fuerza hasta que se diluye. En ese momento el imaginario se reliteraliza, es decir, remite al contenido concreto literal con el cual emergió, perdiendo así su forma de representación de encarnación de plenitud. La siguiente narrativa de un docente de después de 84 ilustra claramente el sentido de estas afirmaciones:

- *Entonces de la Normal, de la Nacional la referencia que yo tenía era esa parte como bonita ¿no? que vivieron ellos, [Padre y tíos] de sus **jamaicadas**, este, el **aniversario**, el **himno normalista**, el **uniforme**, **la Torre**, que ya no existe que la siguen dibujando, la Torre, aunque no existe y todo el mundo dice nos vemos en la Torre ¿no? ies algo que no existe! Esos fantasmitas ¿no? que están por allí y yo los aprendí y los dije; me enamoré de ellos antes de entrar y cuando estuve me di cuenta que no existían, pero, bueno no existían, en términos reales aunque sí existían porque había muchas prácticas, este, ya como que los empecé a odiar (ED/88-92/LTA, p. 6)*

En este testimonio es posible advertir cómo un horizonte imaginario se presenta como encarnación de plenitud en las imágenes las jamaicadas, el aniversario, el himno normalista, el uniforme y la "Torre" representando algo más, algo distinto de lo que no es:

- *la Torre, aunque no existe y todo el mundo dice nos vemos en la Torre ¿no? ¿es algo que no existe! Esos fantasmitas ¿no? que están por allí y yo los aprendí y los dije; me enamoré de ellos antes de entrar*

En el discurso del docente se entreteje particularmente una significación paradójica pues aunque, de un lado, estos imaginarios son significados como encarnación de plenitud ausente, por el otro también se advierte que han perdido su carácter de horizonte imaginario; poseen una investidura afectiva y práctica a partir de la cual se proyecta la actuación del docente:

- *y cuando estuve me di cuenta que no existían, pero, bueno no existían, en términos reales aunque sí existían porque había muchas prácticas, este, ya como que los empecé a odiar*

Aun cuando son imaginarios que resistieron los embates del tiempo y de dislocaciones previas, en el docente no sólo han perdido vigencia social sino también ya no son reintegrables a su espacio simbólico; al ser reliteralizado pierden su dimensión de horizonte imaginario.

Sostenemos que en el campo discursivo normalista se encuentran indicios que señalan el comienzo de un proceso de erosión de ciertos imaginarios, mostrándose un impacto desigual en las formas en que son apropiados por los grupos de docentes de antes y después de 84. Al tiempo que esto sucede otros imaginarios continúan conservando su forma de plenitud y siguen constituyéndose en superficies de inscripción de las identificaciones de los docentes, pero esto lo veremos en la siguiente sección de este capítulo.

En la narrativa de los docentes encontramos que los puntos nodales: "**Carácter nacional de la BENM**", "**Secundarias Anexas**", "**clubes**", "**Jamaicadas**", "**tenisadas**", "**planillas estudiantiles**", "**grupos estudiantiles políticos**", "**partidos políticos**" y "**guerrilla**" perdieron su carácter imaginario. Este apartado tiene como propósito analizar los imaginarios que al no tener vigencia social dejaron de ser significados por los docentes como encarnación de plenitud y de constituirse en superficies de inscripción de las identificaciones de los normalistas. Esta información será analizada siguiendo la secuencia de presentación de los planos de identificación: institucional, formación, sociocultural, emblemático/ritual y político. La narrativa de los dos grupos de docentes se dispondrá conforme el análisis lo requiera. Hemos convenido en utilizar el tipo de letra; Tempus Sans ITC para distinguir los imaginarios que han comenzado a diluirse y serán subrayados para poner mayor énfasis en éstos.

Del plano de identificación institucional se abordará el punto nodal "**Carácter nacional de la BENM**":

Los testimonios vertidos en torno al carácter nacional de la Escuela Nacional de Maestros se caracterizan por su disparidad; mientras que los docentes de antes de 84 aluden a esta institución como forma de la plenitud, para los docentes de después de 84 esta construcción imaginaria ha perdido su carácter metaforizante como horizonte ilimitado de inscripción:

<b>Carácter nacional de la BENM</b>	
<b>Antes de 84</b>	<b>Después de 84</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Hablando de esta escuela Normal, de la Nacional de Maestros, en una etapa en la que sí atendiendo más a su carácter nacional; llegaban aquí alumnos de Guerrero, de Oaxaca, pues tuvo, tuvo en ocasiones papeles muy destacados dentro de la política (EA/64-66/CNTE, pp. 4-5)</i></li> <li>• <i>En esa época todavía enviaban a algunos de los compañeros de la Nacional de Maestros, según el promedio, a distintas entidades del país después se volvió Normal del Distrito Federal, en ese caso todavía era la Nacional de Maestros (EA/63-66/In, p. 6)</i></li> <li>• <i>Es una escuela Normal también, la de aquel tiempo con una fuerte presencia todavía en la vida pública en México....la Normal, era la Normal, ¿sí? era la Normal con mayúscula, en aquellos años la Nacional de Maestros era una de las tres, de las cuatro escuelas con mayor presencia, con mayor relieve nacional en esos años (EA/62-64/LE, p.17)</i></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• y se presentaban en alguna otra institución y iera la Normal! la ¡Benemérita Escuela Nacional! (enfáticamente) bueno entonces no era Benemérita, <u>a mí ya no me tocó vivir una, un normalismo creo que así de exaltado</u> (ED/91-95/CNTE, p. 2)</li> <li>• me imponía que los maestros que tenía pues ieran maestros de la Nacional! ¿no? (se sonríe) eso, eso a mi me parecía así, sin embargo eso es, <u>como que te dura ese encanto como el primer grado ¿no? ya en segundo grado te das cuenta de que está todo chueco por dentro</u> (ED/88-92/In, p. 2)</li> </ul>

Para Laclau, el que un imaginario pueda representar la forma misma de plenitud y ser encarnado en los contenidos más diversos se debe a que los imaginarios son "tendencialmente vacíos y esencialmente ambiguos". En este sentido, que consideramos que la Escuela Nacional de Maestros es un significativo vacío al que los docentes de antes de 84 le incorporan diversos

contenidos revistiéndolo de una forma de plenitud que lo convierte en superficie de inscripción de las identificaciones de los docentes:

- atendiendo más a su carácter nacional; llegaban aquí alumnos de Guerrero, de Oaxaca tuvo, tuvo en ocasiones papeles muy destacados dentro de la política
- enviaban a algunos de los compañeros de la Nacional de Maestros, según el promedio, a distintas entidades del país
- con una fuerte presencia todavía en la vida pública en México...la Normal, era la Normal, ¿sí? era la Normal con mayúscula

Otro elemento de análisis que se desprende de este conjunto de enunciados es que un imaginario puede ser re-literalizado al retomar su contenido concreto, esto se observa en el testimonio de un informante de antes de 84 quien señala que la Nacional de Maestros: *después se volvió Normal del Distrito Federal*. En la narrativa de los informantes de después de 84, se advierte que, aun cuando este significante es presentificado por su ausencia y metaforizado como forma de plenitud, éste pierde su vigencia como horizonte imaginario al ser re-literalizado:

- a mí ya no me tocó vivir una, un normalismo creo que así de exaltado
- como que dura ese encanto como el primer grado ¿no? ya en segundo grado te das cuenta de que está todo chueco por dentro

La vigencia social de un imaginario hace que éste sea utilizado como forma de representación invertida de todo tipo posible de dislocación estructural; la vigencia social es la que sostiene a un imaginario y es lo que le da la posibilidad de insertarse en un espacio dislocado. Las significaciones de los docentes en torno al significante Escuela Nacional de Maestros son divergentes; mientras que para los docentes de antes de 84 éste conserva su forma de plenitud, para los docentes de después de 84 ha perdido su dimensión de horizonte de plenitud.

Del plano de identificación formación se abordará el punto nodal "**Secundarias Anexas**":

Es importante decir que este punto nodal fue evocado sólo por el grupo de docentes de Antes de 84, es probable que ello se deba a que las Secundarias Anexas (de varones y de señoritas) dejaron de tener un vínculo directo con la ENM en 1969. El siguiente testimonio revela la relación que los alumnos de las Secundarias Anexas tenían con la Escuela Nacional de Maestros: *éramos como los hijos de los normalistas, entonces éramos muy apapachados, muy jalados hacia el lado de lo que llamábamos la profesional*

y vivíamos cierto ambiente normalista, [...] aunque estábamos fuera del edificio pero formábamos parte de la Normal (EA/64-66/CNTE, p. 11).

Llama la atención que cinco de seis docentes de este grupo, hicieron referencia a esta institución:

<b>Secundarias Anexas</b>
<p><b>Antes de 84</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>• cuando yo entro en la secundaria yo tendría once años, doce años, por ahí así, y entraban jóvenes de dieciocho, diecinueve años provenientes de la Sierra de Guerrero, de Oaxaca y entonces era una escuela muy <u>politizada</u> (EA/64-66/CNTE, p. 12)</li><li>• <u>mi hermano estaba en un grado anterior que yo en la misma secundaria pero de varones y él sí se metió de lleno al movimiento del 68</u>, entonces yo veía la diferencia entre cómo pensaba yo y cómo pensaba él (EA69-73/LTA, p. 11)</li><li>• en ese entonces existía, eh, lo que se llamaba la secundaria de varones y la secundaria de señoritas estaban de alguna manera muy ligados aquí a la Nacional de Maestros, eh, (...) <u>tenía uno pase automático</u>. (EA/65-68/SNTE, p. 4)</li><li>• la secundaria era la de señoritas y la de varones ¿no?, eh, ya en la, en la Nacional de Maestros <u>teníamos pase automático, siendo regulares en la secundaria, era pase automático a la Nacional</u> (EA/63-66/In, p. 10)</li><li>• sobre todo para los profesores de la propia escuela secundaria, <u>esta no es una escuela anexa sino que es parte de la propia estructura de la Nacional de Maestros</u>, tan es así que en el tercer año de secundaria se inserta una materia que se llama observación escolar (EA/62-64/LE, pp. 5-6)</li></ul>

En la narrativa de este grupo de docentes encontramos el desplazamiento metafórico de este signifiante al que se le confiere una forma de plenitud en dos aspectos:

⇒ Político:

- entonces era una escuela muy politizada
- mi hermano estaba en un grado anterior que yo en la misma secundaria pero de varones y él sí se metió de lleno al movimiento del 68

⇒ Estructura institucional:

- tenía uno pase automático
- siendo regulares en la secundaria, era pase automático a la Nacional

- esta no es una escuela anexa sino que es parte de la propia estructura de la Nacional de Maestros

Consideramos que la total ausencia de este significante en la narrativa de los informantes de después de 84 se debe a que las Secundarias anexas perdieron vigencia social por su desvinculación con la Normal, en este sentido, es que carece de total significación para ellos. Una superficie de inscripción, dice Laclau, es incompleta porque puede reconstituirse y desplazarse, sin embargo, también es precaria porque al perder vigencia social tiene la posibilidad de extinguirse, las secundarias anexas caen en este terreno de simbolización. Esto no depende sólo de su existencia física (la Torre no existe pero está presente) sino sobre todo de su inserción simbólica en el imaginario de los informantes.

Del plano de identificación sociocultural se abordará el punto nodal "**Clubes**":

En apartados anteriores nos referimos al punto nodal **Clubes** como construcción mítica que emergió con la dislocación del orden simbólico previo, ahora analizaremos si ésta conservó su carácter de imaginario en ambos grupos de docentes. El primer elemento que destaca en los testimonios de los docentes es la notoria disparidad de sus significaciones:

<b>Clubes</b>
<b>Antes de 84</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• trataba de estar en los grupos musicales, en una orquesta tocando armónica, también un excelente maestro de armónicas o en el de danza algunos después <u>incluso fuimos a hacer examen al grupo de Amalia Hernández de aquella época y lo pasamos, o sea, podía...bien nos aceptaban porque íbamos entrenados ¿verdad?</u> (EA/63-66/In, p. 14)</li> <li>• se dan también por ejemplo, eh, trabajos artísticos, de teatro, de música, de danza, eh, que permiten la integración de clubes o de grupos que <u>incluso llegan a tener presencia nacional y en algunos casos más allá de las fronteras del país.</u> (EA/62-64/LE, p. 21)</li> </ul>
<b>Después de 84</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• entonces esas deficiencias son las que se dieron, esas <u>y formar nuevamente esas, esos "clubs" que había en la Normal ¿si? que pues eran iniciativa propia ¿no? estaba todavía el de danza</u> (ED/86-90/DP, p.18)</li> </ul>

El contraste que se observa en estos testimonios es que en los docentes de antes de 84 los clubes, al ser presentificados por su ausencia, conservan su forma de plenitud, en cambio el informante de después de 84 aunque alude a estas organizaciones estudiantiles lo hace significando una falta en su formación:

### **Antes de 84**

- incluso fuimos a hacer examen al grupo de Amalia Hernández de aquella época y lo pasamos, o sea, bien nos aceptaban porque íbamos entrenados ¿verdad?
- llegan a tener presencia nacional y en algunos casos más allá de las fronteras del país

### **Después de 84**

- formar nuevamente esas, esos "clubs" que había en la Normal.

La dislocación que provocó la licenciatura en el orden simbólico previo hizo emerger en los docentes de antes de 84 la significación de los "clubes" como formas imaginarias que evocan una plenitud supuestamente alcanzada, convirtiéndose en superficie de inscripción de las identificaciones de este grupo de docentes. En el caso de los docentes de después de 84, se advierte la escasa significación de dichas prácticas mostrando así su precariedad y su posible declinación. Es así como un imaginario se mueve en un equilibrio inestable entre una forma de plenitud "alcanzada" y su posible extinción; basta que pierda vigencia social o deje de ser superficie de inscripción de una dislocación para que éste se disuelva. En estos términos es posible interpretar por qué los "clubes" perdieron significación entre los docentes de después de 84.

Del plano de identificación emblemático/ritual se abordarán los puntos nodales **"Jamaicadas" y "tenisadas"**:

Las jamaicadas adquieren gran relevancia en la narrativa de los docentes por ser éste un evento con el cual se festejaba el aniversario de la ENM. La diferenciación en los testimonios de los docentes es, por un lado, su metaforización como forma de plenitud y, por el otro, como representación de algo que falta, esto se observa en el siguiente bloque:

<b>Jamaicadas</b>	
<b>Antes de 84</b>	<b>Después de 84</b>
<ul style="list-style-type: none"><li>• Eh, <u>existía como fiesta que todos esperábamos anualmente una llamada Jamaica; una tardeada general para todos los estudiantes que, a la vez que era de convivencia, servía para que los de los últimos grados, los de sexto[4] en ese entonces, eh, acumularan recursos para la</u></li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• ·te digo que todo eso parece que llegamos nosotros y san se acabó, porque a nosotros realmente nos quedó poco (...) las jamaicadas cuando a mí me tocó ya no se hacían, también nos platicaban; "Las jamaicadas..." (ED/91-95/CNTE, p. 10)·</li></ul>

<p><i>fiesta de la generación</i> (EA/63-66/In, p. 7)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>ya no nos tocaron ni las "jamaicadas" ni las "tenisadas"...pero sí, o sea, <u>las actividades que se hacían en toda la escuela no eran, este, no se salían de, del ámbito ¿no? y del respeto</u> (EA/75-79/DP, p. 9)</li> <li>las jamaicadas, que ya no eran las que me platicaban, pero teníamos que organizar algún puesto, vendíamos sopos, me encantaba vender sopos no sé por qué, hacer los sopos, pellizcarlos y ponerles frijolitos y luego comérmelos porque no creas que nada más era hacerlos, <u>me encantaba mucho eso, participar en estas actividades, y estar en la escuela, era una fascinación, era envolverme, era, era un mundo maravilloso para mí.</u> (EA69-73/LTA, p. 20)</li> <li>la fiesta vespertina que se conocía con el nombre de jamaica o jamaicada, que era una reunión de orden social a la que convergíamos los estudiantes y venía gente que no estaba ya en la escuela, que había estado en ella, que ya no estaba o que nunca estuvo en la escuela de ninguna manera, pero que sabía que cada 24 de febrero <u>había una fiesta estudiantil muy interesante con la presencia incluso de...de grandes orquestas y bueno en fin, era todo un...toda una fiesta.</u> (EA/62-64/LE, p.23)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Entonces de la Normal, de la Nacional la referencia que yo tenía era esa parte como bonita ¿no? que vivieron ellos, [Padre y tíos] de sus jamaicadas, este, el aniversario, el himno normalista, el uniforme, la Torre, que ya no existe que la siguen dibujando, la Torre, aunque no existe y todo el mundo dice nos vemos en la Torre ¿no? es algo que no existe. Esos fantasmitas ¿no? que están por allí y yo los aprendí y los dije; me enamoré de ellos antes de entrar y cuando estuve me di cuenta que no existían, pero, bueno no existían, en términos reales aunque sí existían porque había muchas prácticas, este, ya como que los empecé a odiar (ED/88-92/LTA, p. 6)</li> </ul>
---	---

En los siguientes fragmentos de los docentes del grupo de antes de 84, se advierte cómo las jamaicadas revisten una forma de plenitud ausente que continuó vigente a pesar de la dislocación del orden simbólico previo:

- existía como fiesta que todos esperábamos anualmente una llamada Jamaica
- las actividades que se hacían en toda la escuela no eran, este, no se salían de, del ámbito ¿no? y del respeto

- me encantaba mucho eso, participar en estas actividades, y estar en la escuela, era una fascinación, era envolverme, era, era un mundo maravilloso para mí
- había una fiesta estudiantil muy interesante con la presencia incluso de...de grandes orquestas y bueno en fin, era todo un...toda una fiesta

Para los docentes de después de 84, las jamaicadas, además de ser constitutivas de la simbolización de una falta, pierden eficacia para dar respuesta a la dislocación experimentada por este grupo de informantes, en otras palabras, este imaginario como encarnación de plenitud no pudo ser integrable a la desarticulación del modelo de formación de la licenciatura; el rechazo a este imaginario por un docente nos habla de su pérdida de significación:

- parece que llegamos nosotros y san se acabó, porque a nosotros realmente nos quedó poco
- bueno no existían, en términos reales aunque sí existían porque había muchas prácticas, este, ya como que los empecé a odiar.

Creemos que aún cuando las "jamaicadas" son presentificadas por ambos grupos de docentes la diferencia estriba en que para nuestros informantes de antes de 84 éstas se presentan como la encarnación de una plenitud ausente que la implantación de la licenciatura no pudo disolver, con lo cual esta forma general de plenitud siguió predominando y su capacidad de hegemonización no logró disminuir, por lo que las jamaicadas continúan siendo superficies de inscripción de las identificaciones de este grupo de docentes, sin embargo, para los profesores de después de 84, las "jamaicadas", al no ser integrables al espacio dislocado, no pueden seguir funcionando como horizonte imaginario al que éstos puedan adscribirse. En este caso, entre el contenido específico de las "jamaicadas" y su función de representación de plenitud ha dejado de establecerse una relación hegemónica, con lo cual la capacidad de hegemonización de este imaginario disminuye perdiendo así su dimensión de horizonte imaginario.

### **"Tenisadas"**

Las tenisadas al igual que las jamaicadas dejaron de realizarse en la Normal, en este caso, estamos frente a la disolución de un imaginario: la escasa significación de parte de los docentes es significativa de que su vigencia social, que es la que sostiene a un imaginario, comienza a diluirse. Si por el contrario tuviera vigencia, tendría la posibilidad de insertarse en un espacio dislocado y de reconstituirse. Aquí encontramos la exigua referencia a este

tipo de ritual por parte dos informantes; uno de antes de 84 y otro de después de 84:

- a nosotros ya nos tocó nada más la quema del material, ya no nos tocaron ni las "jamaicadas" ni las "tenisadas" (EA/75-79/DP, p. 9)
- Me tocaron tenisadas solamente un año y se suspendieron, o sea, ya jamás se volvieron a realizar y era una parte de la identidad ¿eh? porque es más yo platico, mi esposo es maestro de educación física y es de años antes que yo y él me comenta: "No también llegué a ir a las tenisadas a la Normal y...famosas" y se conocían (ED/91-95/CNTE, pp.10-11)

Consideramos que las "tenisadas", al igual que las "jamaicadas", llegaron a constituirse rituales importantes que se sedimentaron dentro de la comunidad normalista conformando redes de significación socialmente compartidas entre los docentes de antes y después de 84, sin embargo, la narrativa de los docentes muestra que este tipo de prácticas han ido perdiendo cierta vigencia social exaltando así no sólo su precariedad sino también su capacidad para hegemonizar este espacio de representación, el cual ha comenzado a declinar.

Del plano de identificación política se abordarán los puntos nodales: **"planillas estudiantiles", "grupos estudiantiles políticos", "partidos políticos", "la guerrilla", "grupos de izquierda":**

En este plano de identificación, el contenido de la narrativa de los docentes se construye principalmente en dos niveles de significación: el primero, en torno a la organización de los estudiantes para intervenir en la problemática escolar de la Normal (becas, otorgamiento de plazas, lugar de adscripción de trabajo, reconocimiento a sus estudios, cambio de maestros, actividades culturales y académicas, etcétera.) y; el segundo, a la adhesión de ciertos sectores de los estudiantes a corrientes ideológicas, así como su vinculación con ciertos partidos políticos presentes dentro de la Normal. En razón de estos dos campos de representación, agrupamos los testimonios de los docentes en dos subtemas: Organizaciones estudiantiles y la problemática escolar y Corrientes ideológicas, partidos políticos y movimientos sociales en la contienda estudiantil:

◆ **Organizaciones estudiantiles y la problemática escolar:**

En torno a este punto encontramos diferencias importantes respecto a la formación de agrupaciones estudiantiles y de participación en los asuntos escolares de la Normal. Los testimonios de los docentes antes y después de 84 dan cuenta de esto; en el caso del primer grupo se percibe la concurrencia de un mayor número de organizaciones estudiantiles y de su nutrida

participación en actividades político-estudiantiles, esto contrasta ampliamente con las significaciones de los docentes de después de 84 que dejan ver, por momentos, la total ausencia de estas instancias y, en otros, su precaria formación, esta situación generó un vacío que intentó ser llenado de mediante acciones esporádicas que no llegaron a concretarse, de tal suerte que lo que aflora en sus testimonios es la significación del imaginario político que perdió vigencia social. A continuación presentamos el análisis de los puntos nodales **planillas estudiantiles** y **grupos estudiantiles políticos**. La información del siguiente cuadro permite comparar las significaciones de ambos grupos de docentes:

<b>Planillas estudiantiles.</b>	
<b>Antes de 84</b>	<b>Después de 84</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>la planilla ganadora, eh, tenía la representación estudiantil y, por lo tanto, pues, hay</b> ciertas canonjías para los que salen electos como: justificación de clases, como consideraciones especiales para las calificaciones, como manejo de las plazas, cercanía en las decisiones para las becas, roce con las autoridades (EA69-73/LTA, p. 10)</li> <li>• <b>la planilla roja y, y me invita a participar con ella en la comisión de cultura, y habíamos otras gentes y todos con la idea de mejorar la escuela: qué actividades traer, qué análisis hacer con los maestros o qué círculos de estudio</b> (EA69-73/LTA, p. 12)</li> <li>• <b>la otra planilla, la que ganó, que era la planilla café, eh, iba porque</b> las plazas fueran las mejores, que no nos mandaran al interior de la República que, este, las becas se ampliaran, o sea, era como más político ¿no? y lo nuestro era como más académico (EA69-73/LTA, p. 12)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• en la actualidad ya no, ya no hay, este, grupos estudiantiles, en mi generación se quiso hacer una, (...) cuando se quiso hacer yo ya iba en cuarto año entonces estábamos muy apresurados por lo de la tesis y como que se desintegró (ED/93-97/SNTE, p. 13)</li> <li>• yo intenté formar un grupo, pues un comité estudiantil, intentamos varios y fue difícil que hubiera respuesta no, no sé, este, no se generó (ED/91-95/CNTE, p. 11)</li> <li>• cuando yo llegué a la Normal, totalmente una apatía y yo en parte se lo atribuía, yo decía bueno, qué es lo que hace que ahora estemos en esas condiciones ¿no? como que de pérdida de identidad, como que se perdieron muchas cosas y además se dejaron perder, o sea, nadie hizo nada por recuperarlas ¿no? o no hicimos (ED/91-95/CNTE, p. 11)</li> <li>• elegimos no, este, la agrupación política sino la agrupación académica ¿no(...) hicimos dos encuentros estudiantiles ¿no? (...) no tengo yo referencia de que se hayan hecho ¿no?, al menos en la licenciatura no se habían hecho (ED/88-92/In, p. 20)</li> <li>• una vez organizamos (...) el Encuentro Estudiantil Normalista,</li> </ul>

<ul style="list-style-type: none"> <li>• hay <b>órganos de dirección estudiantil</b>, eh, que se conocen con el nombre de <b>comité de becas</b> o el <b>comité ejecutivo</b> o de <b>comité de generación</b> y para la integración de estos comités la participación de los diferentes grupos, <i>sobre todo esos que te comentaba que se van constituyendo en función del paisanaje</i> (EA/62-64/LE, p. 22)</li> </ul>	<p>pero lo que hacíamos invitamos a que escribieran sobre sus experiencias como alumnos en la Nacional, sobre sus expectativas de la Nacional (ED/88-92/LTA, p. 14)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• La idea de la conformación del CENOR, del Consejo Estudiantil Normalista que después cuando salí se diluyó, este, era precisamente el reconocimiento de la licenciatura y por tanto, la paga más ¿no?, la paga más; una recategorización que nosotros pedíamos de la licenciatura (ED/85-89/LE, p. 25)</li> </ul>
--	--

En la narrativa de los docentes de antes de 84 hay cuatro aspectos que sobresalen:

⇒ La estructuración de las organizaciones estudiantiles en planillas que contienen políticamente por conquistar instancias de decisión: comité ejecutivo, comité de becas, comité de generación.

⇒ Plataformas políticas con propósitos distintos: en un caso la idea de mejorar la escuela y, en otro que las plazas fueran las mejores, que no nos mandaran al interior de la República, que este las becas se ampliaran.

⇒ Privilegios para los ganadores como justificación de clases, como consideraciones especiales para las calificaciones, como manejo de las plazas, cercanía en las decisiones para las becas, roce con las autoridades y

⇒ La integración de grupos estudiantiles en *función del paisanaje*.

De los testimonios del grupo de después de 84 son dos los puntos que llaman la atención:

⇒ La eventual formación de grupos estudiantiles como el: **CENOR, el Consejo Estudiantil Normalista** que después cuando salí se diluyó o su definitiva desaparición por ciertos periodos: en la actualidad ya no, ya no hay, este, grupos estudiantiles y, en otros, el fracaso por formar alguno fue difícil que hubiera respuesta no, no sé, este, no se generó. En este caso, la ausencia organismos estudiantiles en la Normal es significada como una pérdida de identidad, como que se perdieron muchas cosas y además se dejaron perder que se atribuye a un acto de voluntad y;

⇒ La formación de organizaciones estudiantiles con otros propósitos, es decir, se elige *no, este, la agrupación política sino la agrupación académica ¿no? [...]* hicimos dos encuentros estudiantiles, cuya finalidad es que: escribieran sobre sus experiencias como alumnos en la Nacional y sobre sus expectativas de la Nacional.

## "Grupos estudiantiles políticos"

En el siguiente bloque de testimonios contrasta la disparidad de las significaciones de los docentes en el contenido y orientación de la actividad organizada de los estudiantes:

<b>Grupos estudiantiles políticos</b>	
<b>Antes de 84</b>	<b>Después de 84</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• <u>Había una intensa actividad para elegir a los representantes de los estudiantes en esa época, pues el comité estudiantil, (...) el comité de generación, estaba politizado a su modo el asunto (EA/63-66/In, p. 8)</u></li> <li>• <i>hay grupos con tintes políticos muy definidos, yo recuerdo por lo pronto dos, ¿si? hay un grupo interesantísimo que se conoció con el nombre del <b>grupo Melchor Ocampo</b> del que después saldrían, estemos o no de acuerdo con sus ideas políticas, de todas maneras, gente muy vinculada a la política como fueron, por ejemplo, los militantes, eh, de la organización que encabezó Genaro Vázquez. (EA/62-64/LE, pp. 22-23)</i></li> <li>• <i>otro grupo que se conoció con el nombre de Grupo Benito Juárez, por cierto, el <b>Grupo Benito Juárez</b> con presencia más bien local, más bien institucional y con interés por participar en estas actividades de política estudiantil más que de trascender digamos posteriormente a la vida nacional (EA/62-64/LE, p. 23)</i></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <u>el famoso reconocimiento a la licenciatura, era la, la principal bandera del movimiento estudiantil (...) con el cual pues cerramos la escuela y participamos en varias movilizaciones (ED/85-89/LE, p. 11)</u></li> <li>• <u>sí (...) había unión para algunos, para algunos casos, una vez un grupo que tenía un maestro que no lo aceptaron por equis razón y se unieron algunos grupos, se pidieron firmas; se apoyaba al grupo pero nada más se apoyaba con las firmas, ya no con, con la participación de uno (ED/93-97/SNTE, p. 13)</u></li> <li>• <u>nos preocupamos y nos ocupamos un buen rato (...) de crear una organización estudiantil y todas esas cosas sobre las cuotas y las fotocopias, pero creo que rebasamos esa parte cuando nos empezamos a preguntar más sobre nuestra formación y también sobre ser maestro o ser maestra (ED/88-92/LTA, p. 14)</u></li> </ul>

Del cuadro anterior se desprenden varias consideraciones; en el discurso de los docentes de antes de 84 aparece imbricada la actuación política de ciertos grupos estudiantiles con la problemática propiamente escolar; mientras el **grupo Benito Juárez** se limita a participar en estas actividades de política estudiantil; el **grupo Melchor Ocampo**, con gente muy vinculada a la política, lo hace para trascender digamos posteriormente a la vida nacional.

En cambio, la narrativa de los docentes de después de 84 nos muestra cómo la actuación de algunos sectores de estudiantes se enfoca principalmente a solucionar los problemas derivados de la propia dinámica escolar: para todas esas cosas sobre las cuotas y las fotocopias, o de índole académico como: una vez un grupo que tenía un maestro que no lo aceptaron por equis razón y se unieron algunos grupos. La única organización estudiantil a que aluden los informantes es el llamado CENOR cuya lucha se centra en lograr el famoso reconocimiento a la licenciatura.

♦ **Corrientes ideológicas, partidos políticos y movimientos sociales en la contienda estudiantil:**

El segundo campo de representación de la dimensión política se caracteriza por una desigual participación de los estudiantes de antes y después de 84 en la contienda política para elegir representantes estudiantiles. En el siguiente bloque de enunciaciones de los docentes de antes de 84 se advierte la adhesión de ciertos sectores de los estudiantes a corrientes ideológicas, partidos políticos y, en algunos casos, su posterior inserción en la guerrilla. El despliegue de significaciones de los docentes de antes de 84 contrasta ampliamente con el significado por los docentes de después de 84 donde se aprecia una escasa presencia de estos componentes. Agrupamos la información en torno a tres ejes principales:

**Antes de 84:**

**Corrientes ideológicas:**

- había todavía mucha influencia del comunismo, (...) aquí, la Normal se caracterizó por ser un, un bastión de lucha tanto en 68 como en 72 y toda esta gente estaba aquí, con nosotros, muchos maestros de aquí, sobre todo del turno vespertino (EA/69-73/LTA, pp. 9-10)
- siempre había grupos de izquierda del magisterio, grupos de izquierda, grupos que existían que distribuían, eh, volantes o planteamientos políticos-políticos ¿verdad? de cambiar la sociedad, etcétera, eso influía y se mezclaba con lo que era típicamente una competencia estudiantil para nombrar representantes (EA/63-66/In, p. 15)
- En las campañas para elegir a los representantes estudiantiles se distribuían revistas de la URSS o de países socialistas según la identidad o las inquietudes se distribuían volantes políticos, no necesariamente referidos a, al ámbito escolar (EA/63-66/In, p. 8)

**Partidos políticos:**

- había participación organizada de, de algunos partidos a, a un nivel de clandestinidad ¿no? el PC tenía núcleos en la, en la Nacional de

Maestros como en otras escuelas y éstos estaban conformados por alumnos formados políticamente, ideológicamente y eran alumnos que asumían entonces un papel de dirección política, de informar, de organizar, de agitar (EA/64-66/CNTE, p. 34)

- hace poco me encontré con, con el que ganó, Adrián Villar, y él ganó porque trajo al PRI, entonces el PRI generó, este, muchos votos, ¡imagínate nuestra consciencia política! ¿no? (EA69-73/LTA, p. 10)
- había procesos en los que el comité ejecutivo [una cartera de las planillas] servía como trampolín para que después se ubicaran, pasar por el Instituto de Capacitación Política del PRI y después ya los veías por allí colocados, hay personajes colocados en el PRI como resultado de esos procesos. (EA/64-66/CNTE, p. 35)

### **Guerrilla:**

- yo estudié, eh, con muchos guerrerenses, eh, algunos de los cuales formaron parte directamente de experiencias político revolucionarias como la del grupo de **Genaro Vázquez**, de manera que teníamos ahí contacto permanente, quienes no siendo de estados como Guerrero o Oaxaca, pues a través de los propios compañeros, eh, escuchábamos mucho de los problemas políticos (EA/63-66/In, p. 8)
- se formaron compañeros, que después estuvieron en la **guerrilla** ¿sí?, eh, eran muchachos con una gran consciencia social, con una capacidad de análisis, eh, que mereció siempre el respeto de muchos, y el mío por supuesto, una capacidad de análisis que yo no tenía, ¿sí? una capacidad de comprensión de la problemática social muy importante, de tal suerte que ese **grupo Melchor Ocampo**, eh, es un grupo que dio a una buena cantidad de luchadores sociales (EA/62-64/LE, pp. 22-23)
- y la guerrilla y vemos entonces aparecer maestros en, en la guerrilla ¿no? Un **Genaro**, un **Lucio Cabañas**, con gente que incluso salió de esta escuela ¿no? (EA/64-66/CNTE, p. 5)

### **Después de 84:**

- pero en la Normal fue donde más estuve involucrado en un partido político de izquierda ¿no? y con las coincidencias de algunos profesores normalistas ello consolidó y a la fecha....continúo militando en un **partido político de izquierda**....bueno de centro izquierda (ED/85-89/LE, pp. 15-16)
- Pero la cosa se empezó a, a conformar más seriamente cuando llegó el 87, 1987 y el movimiento "**Ceuista**" ¿no? liderado por **Carlos Imaz** y **Manuel Ordorica, José Santos**, aquellas gentes, ahora líderes del partido ¿no? allá en, en el PRD ¿no? Yo los conocí en su tiempo

y, convocamos a reuniones, tuve acercamientos con ellos, tuve acercamientos con, con gente del politécnico también (ED/85-89/LE, p. 23)

En las significaciones de los docentes de antes de 84 encontramos la presencia de, al menos, tres campos de representación del componente político que afloraban en las campañas para elegir a los representantes estudiantiles:

⇒ La preponderancia de una ideología de izquierda arraigada entre los estudiantes de la Normal es expresada de distintas formas:

- había todavía mucha influencia del comunismo
- la Normal se caracterizó por ser un, un bastión de lucha tanto en 68 como en 72
- grupos de izquierda, grupos que existían que distribuían, eh, volantes o planteamientos políticos-políticos ¿verdad? de cambiar la sociedad(...)y se mezclaba con lo que era típicamente una competencia estudiantil para nombrar representantes
- En las campañas para elegir a los representantes estudiantiles se distribuían revistas de la URSS o de países socialistas

⇒ La adscripción partidista de ciertos sectores de estudiantes al Partido Comunista Mexicano y al Partido Revolucionario Institucional:

- el PC tenía núcleos en la Nacional de Maestros (...) conformados por alumnos formados políticamente, ideológicamente y eran alumnos que asumían entonces un papel de dirección política, de informar, de organizar, de agitar
- Adrián Villar, y él ganó porque trajo al PRI
- había procesos en los que el Comité ejecutivo[5] servía como trampolín para que después se ubicaran...pasar por el Instituto de Capacitación Política del PRI

⇒ La posterior incorporación de estudiantes a la guerrilla, con peculiares cualidades:

- se formaron compañeros, que después estuvieron en la guerrilla ¿sí?, eh, eran muchachos con una gran consciencia social, con una capacidad de análisis (...) una capacidad de comprensión de la problemática social muy importante

- muchos guerrerrenses, eh, algunos de los cuales formaron parte directamente de experiencias político revolucionarias como la del grupo de Genaro Vázquez (...) escuchábamos mucho de los problemas políticos
- vemos entonces aparecer maestros en, en la guerrilla

El despliegue de significaciones que acabamos de ver contrasta ampliamente con las que encontramos en el grupo después de 84 donde sólo un informante (de la segunda generación de licenciatura) alude a esta dimensión política a través de su particular vínculo con ciertas corrientes políticas:

- en la Normal fue donde más estuve involucrado en un partido político de izquierda

En el desarrollo de este apartado se advierte que gran parte de los imaginarios evocados por los docentes de antes de 84 como el "carácter nacional de la ENM", las "jamaicadas", los "clubes", las "tenisadas" o la participación política estudiantil en la ENM continuaron siendo significados como ilusión de una plenitud alcanzada, sin embargo, entre los docentes de después de 84 éstos dejaron de funcionar como espacios de identificación al perder su dimensión de horizonte imaginario. Esto nos coloca frente al proceso de disolución de estos imaginarios los cuales, al no ser integrables al espacio dislocado, disminuyen su capacidad de hegemonización de la forma general de plenitud.

En términos generales podemos decir que, los imaginarios mencionados en este apartado, son expresiones de formas de plenitud que han comenzado a perder su capacidad para hegemonizar estos espacios de representación de los docentes de después de 84; podrán prevalecer por ciertos periodos, pero al quedar expuestos a un exterior que los subvierte o al perder cierta vigencia social llegar a su declinación.

#### *5.2.1.2 Imaginarios que se reconstituyen y desplazan*

Una característica de los imaginarios es su carácter incompleto; consistente en que siempre se le pueden incorporar nuevos elementos lo que les permite reconstituirse y desplazarse continuamente. Son construcciones que al conservar cierta vigencia social pueden constituirse en superficies de inscripción de las identificaciones de los docentes.

La licenciatura, en tanto nuevo orden simbólico, no pudo disolver diversas construcciones imaginarias que hegemonizaron por décadas las distintas áreas de la vida sociocultural o académica de la Normal, el viaje pedagógico, por ejemplo, realizado antes de 84 fue reinstituído de manera informal a

iniciativa de los maestros y de los alumnos de la licenciatura recuperando su sentido original. Esto nos permite adelantar que gracias a la reconstitución y el desplazamiento un gran número de prácticas y valores del normalismo no se perdieron con la implantación de la licenciatura, lo que hace posible que éstos se rearticulen y sigan constituyéndose en superficies de inscripción, aunque resignificadas, de las identificaciones de los docentes.

Revisamos los testimonios de los docentes vertidos en los distintos planos de identificación y elegimos los puntos nodales que, a nuestro juicio, se presentan como imaginarios que se reconstituyen y desplazan. El orden de presentación de los planos de identificación que se analizarán son: institucional, formación, sociocultural, emblemático ritual y ontológico valoral.

Del plano de identificación institucional se abordará el punto nodal "**profesión normalista**":

A la pregunta de nuestro guión de entrevista ¿qué caracteriza a un normalista respecto de otras profesiones? los docentes de antes y después de 84 emitieron sus testimonios estableciendo diferencias con otras profesiones a partir de caracterizar su propia profesión. En la confrontación que hicimos de las significaciones de uno y otro grupo de docentes encontramos que el contenido asignado a la profesión normalista sigue prevaleciendo aún con el establecimiento de la licenciatura. En el siguiente bloque de enunciaciones los docentes describen lo que para ellos representa la profesión normalista:

<b>Profesión normalista</b>	
<b>Antes de 84</b>	<b>Después de 84</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>es una profesión (...) de muy alta responsabilidad en la formación de los niños (EA/65-68/SNTE, p. 2)</i></li> <li>• <i>para mí es donde está la diferencia principal que tendría que ver con la forma como se asume la docencia, pero esto no tendría que ver forzosamente con la procedencia normalista o universitaria sino con otro tipo de ideas pedagógicas ¿no? conscientemente asumidas (EA/64-66/CNTE, p. 8)</i></li> <li>• <i>no tienes la misma facilidad para, este, darles los conocimientos a</i></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>cuando uno expone un tema los, los demás compañeros asumen el papel de niño, entonces desde ese momento ya nos están inculcando de que vas a trabajar con niños. (ED/93-97/SNTE, p. 5)</i></li> <li>• <i>Como que los normalistas tenemos una preocupación más hacia lo psicológico y lo pedagógico ¿no? este, nos preocupamos de, en el niño en este caso como persona, en el método, si está funcionando o no (ED/91-95/CNTE, p.4)</i></li> <li>• <i>uno como normalista ya tienes la formación, (...) y cómo, cómo dar</i></li> </ul>

<p><i>los niños, este, si eres normalista a si eres de otra, otra este corriente, otra carrera, tienes más pedagogía, (...) más creatividad, le buscas juguetos, le buscas material, le buscas cómo....pueden ellos aprender mejor (EA/75-79/DP, p. 3)</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>para los que son de primaria a veces, en algunas de las áreas de estudio, pues comentan con distinta profundidad pues, eh, elementos del desarrollo de los niños desde el punto de vista psicológico, pedagógico en general y que eso permite tener de antemano una visión de aquellos, eh, a quiénes se va a enseñar, una idea más precisa de los intereses, el grado de desarrollo que tienen. (EA/63-66/In, p. 3)</i></li> <li>• <i>tiene que ver con esta filosofía a la que nos acercamos cuando entramos a una escuela para formarnos como maestros y lo que implica pensar en la formación integral, pensar en las actividades manuales, artísticas, el desarrollo cognitivo, el emocional que no se ve, desde mi punto de vista, en las escuelas que forman a profesores universitarios (EA69-73/LTA, p. 2)</i></li> <li>• <i>lo que caracteriza al normalista con respecto a otras profesiones estaría dado por (...) primero esta formación pedagógica ¿sí? Todas las, eh, profesiones tienen una serie de contenidos que actúan como elementos vertebrales tanto de los estudios como del desempeño profesional (EA/62-64/LE, p. 9)</i></li> </ul>	<p>ese conocimiento a los alumnos no nada más es impartirlo (...) sino que lo entiendan y lo comprendan, eso es lo que enriquece más a un normalista, más que a otra profesión (ED/86-90/DP, p. 2)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• como que el otro maestro, que no es normalista, como que se conforma o rápidamente cubre sus expectativas (...) casi no, no se aventura a, a profundizar para qué se educa ¿no? cómo se educa y los enfoques de la educación, su trascendencia (ED/88-92/In, p. 5)</li> <li>• reflexioné que algunos saberes que tenemos los maestros y otros saberes y, y bueno y que no los tienen otros profesionistas, ¡vaya! no tendrían por qué tenerlos, pero me di cuenta en el momento del trabajo (ED/88-92/LTA, p. 7)</li> <li>• se identifica a los maestros normalistas, por, por una especie como de obsesión didáctica ¿no? de, de manejarse bajo un concepto de didáctica muy, digo yo, muy elemental pero a veces muy funcional, generalmente muy funcional, me refiero a la realización de, de actividades extramuros (ED/85-89/LE, p. 4)</li> </ul>
--	--

En este bloque se observan convergencias principalmente en dos puntos; de un lado, en el contenido de la formación normalista donde se privilegian áreas como la pedagogía, la psicología y la didáctica y, de otro, en el conocimiento particular de los niños lo que supone darles un trato especial.

### **Antes de 84**

- muy alta responsabilidad en la formación de los niños
- de ideas pedagógicas
- tienes más pedagogía, (...) más creatividad, le buscas jueguitos, le buscas material, le buscas cómo....pueden ellos aprender mejor
- elementos del desarrollo de los niños desde el punto de vista psicológico, pedagógico en general y que eso permite tener de antemano una visión de aquellos, eh, a quiénes se va a enseñar
- implica pensar en la formación integral, pensar en las actividades manuales, artísticas, el desarrollo cognitivo, el emocional
- primero esta formación pedagógica

### **Después de 84**

- desde ese momento ya nos están inculcando de que vas a trabajar con niños
- Como que los normalistas tenemos una preocupación más hacia lo psicológico y lo pedagógico ¿no? este, nos preocupamos de, en el niño
- casi no, no se aventura a, a profundizar para qué se educa ¿no? cómo se educa y los enfoques de la educación, su trascendencia
- reflexioné que algunos saberes que tenemos los maestros y otros saberes y, y bueno y que no los tienen otros profesionistas
- se identifica a los maestros normalistas, por, por una especie como de obsesión didáctica

Las disciplinas a las que los docentes de antes y después de 84 aluden constituyen espacio de significación común que es presentado como el núcleo que articula la "profesión normalista"; dicho núcleo se expresa en la narrativa de los docentes, como el conocimiento necesario para "saber enseñar" y por ciertas actitudes inculcadas en los futuros docentes de que el trabajo que realizarán será con niños. Las significaciones de ambos grupos de docentes muestran que no existe un cambio sustancial en esta concepción que aparece como constitutiva de la "profesión normalista". Consideramos que, aún con la dislocación del orden simbólico previo, este campo de representación se ha conservado como espacio de hegemonización de una forma de plenitud que se reconstituye y desplaza, en torno a la cual se ha

construido un modelo de identificación que prevalece entre los docentes de antes y después de 84.

Del plano de identificación formación se abordarán los puntos nodales "**asignaturas significativas**", "**práctica docente**" y "**material didáctico**":

**"Asignaturas significativas"**

La finalidad de la pregunta ¿qué de los planes y programas le atrajeron más? fue ubicar aquellos espacios curriculares que fueron más significativos para los docentes. En el análisis que realizamos afloró que para algunos docentes de ambos grupos las asignaturas a las que se les confirió mayor importancia son, en su contenido, las mismas:

<b>Asignaturas significativas</b>	
<b>Antes de 84</b>	<b>Después de 84</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• la más importante en el plan de estudios era lo que se llamaba en ese entonces técnica de la enseñanza ¿no? la <b>técnica de la enseñanza</b>, (...) sí, eh, eran las más importantes, <u>eran prácticamente el, el, el fundamento para poder presentarse ante, ante un grupo</u> (EA/65-68/SNTE, p. 5)</li> <li>• la materia de <b>técnica de la enseñanza</b> que me obligaba prácticamente a desarrollar mis planes de clase,irme a la primaria y yo creo que <u>allí es donde, donde te pones a, a prueba, si, si puedes o no ser maestro ¿no? o si te gusta ¿no? ser maestro que creo es importante.</u> (EA/64-66/CNTE, p. 16)</li> <li>• la de <b>didáctica</b> que <u>es donde nos ponían a recortar y a pegar ¿no? y además una de las situaciones es que bueno llegabas a involucrar a toda tu familia</u>, porque vamos a recortar (...) y iórale! y todo el mundo recortando (EA/75-79/DP, p. 7)</li> <li>• Ese seminario de (se ríe) <b>problemas</b></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• lo que más me fascinaba eran las materias, este, de <b>laboratorio de la docencia</b>, por porque pues era <u>lo que yo más quería: practicar</u> (ED/93-97/SNTE, pp. 14-15)</li> <li>• <u>lo que siempre me atrajo más (...) fue laboratorio de docencia</u>, las materias de psicología y lo artístico, lo relacionado con actividades artísticas (ED/91-95/CNTE, p. 19)</li> <li>• las asignaturas, eran muchas de ellas de, de investigación (...) y, en cuanto a <b>prácticas</b>, este, <u>yo sí considero muy acertado que en el último año, (...) tengas prácticas</u> (ED/86-90/DP, p. 11)</li> <li>• También muy importante, muy, muy importante que en primero empezábamos con <b>teoría de la educación</b> y que esto era <b>filosofía</b>, si yo creo que esto, al menos para mí, eso <u>fue (...) el momento en donde me cayó a mí el veinte de, de muchas cosas</u> (ED/88-92/In, p. 9)</li> </ul>

<p><b>socioeconómicos</b>, (...) y, eh, la, la avidez por la lectura cultivada por algunos maestros, tanto de la secundaria como de la Normal (EA/63-66/In, p. 15)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>la formación, más bien <b>didáctica</b> fue la que, la que más bien me impactó; <u>cómo trabajar los contenidos, como manejar los materiales curriculares</u> (EA69-73/LTA, p. 14)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>las que siempre me gustaron fueron <b>psicología, teoría educativa, historia de la educación, este, curriculum, siempre, siempre, siempre me apasionaron esas</b> (ED/88-92/LTA, p. 15)</li> <li>desde el primer semestre <u>un impacto muy fuerte fue mi acercamiento</u> (...) con las <b>posturas marxistas</b> ¿no? y <b>teorías educativas y filosofías de la educación</b> y aquella, aquella <b>epistemología</b> (ED/85-89/LE, p. 13)</li> </ul>
---	---

En la información se aprecian discrepancias y convergencias en la importancia conferida al contenido de las asignaturas por parte de ambos grupos de docentes. A partir de estas divergencias podemos agrupar en dos bloques la información: en el primero, concentramos las asignaturas que tienen un vínculo estrecho con la práctica docente y con la elaboración de material didáctico y; en el segundo, distintas asignaturas pero relacionadas con el tema de educación.

Las asignaturas en las que los docentes convergen son: **técnica de la enseñanza/ laboratorio de la docencia**; por los testimonios que dan podemos ver que éstas cambiaron de nombre pero su contenido no se modificó:

#### **Antes de 84**

- eran prácticamente el, el, el fundamento para poder presentarse ante, ante un grupo
- allí es donde, donde te pones a, a prueba, si, si puedes o no ser maestro ¿no? o si te gusta ¿no? ser maestro que creo es importante
- es donde nos ponían a recortar y a pegar ¿no? y además una de las situaciones es que bueno llegabas a involucrar a toda tu familia
- cómo trabajar los contenidos, como manejar los materiales curriculares

#### **Después de 84**

- porque pues era lo que yo más quería: practicar
- lo que siempre me atrajo más te digo era pues fue **laboratorio de docencia**

- yo sí considero muy acertado que en el último año, (...) tengas prácticas

**Otras asignaturas/después de 84**

- con **teoría de la educación/ filosofía,**/ fue (...) el momento en donde me cayó a mí el veinte de, de muchas cosas
- **psicología, teoría educativa, historia de la educación, este, curriculum,** siempre, siempre, siempre me apasionaron esas
- las **posturas marxistas/ teorías educativas/ filosofías de la educación/ epistemología/** un impacto muy fuerte fue mi acercamiento

Por parte de tres docentes de después de 84 se aprecia desapego a las asignaturas que tienen que ver con la práctica docente y se acentúa su preferencia por las asignaturas de índole teórico. En el caso de los docentes de antes de 84 se muestra un grupo más homogéneo en sus preferencias, principalmente las que se relacionan con la práctica docente: eran prácticamente el, el, el fundamento para poder presentarse ante, ante un grupo.

**"Práctica docente"**

En el bloque anterior vimos que el contenido de las asignaturas de técnica de la enseñanza y laboratorio de docencia se centra en el ejercicio de la práctica docente, ahora veremos el sentido que ambos grupos de docentes confieren a esta actividad. Destaca la convergencia de significaciones de ambos grupos en cuanto a que conciben la práctica como una actividad central en su formación:

<b>Práctica docente</b>	
<b>Antes de 84</b>	<b>Después de 84</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• técnica de la enseñanza era, era fundamental, eh, generalmente eran clases que no matábamos, que no dejábamos de asistir, eran muy estrictos y, y de ellos [maestros de la Normal] aprendí poco a poco, pero más que nada de mi padre (EA/65-68/SNTE, pp.5-6)</li> <li>• teníamos lo que se llaman hoy <b>práctica continua</b>, eh, este, tenía que ir durante determinados periodos una o dos veces a la semana, y también</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• afortunadamente tuve muy, muy buena relación con, con todos los maestros cuando fui a <b>practicar</b> (ED/93-97/SNTE, pp. 15-16)</li> <li>• en esa etapa ya asistía a las prácticas ¿no? con los grupos <u>pero no se me hacía suficiente</u> (ED/91-95/CNTE, p. 3)</li> <li>• <u>el contacto, la vivencia en el grupo es muy importante para desarrollar el trabajo docente y además que es en las <b>prácticas</b> donde empiezas a buscar la manera de cómo</u></li> </ul>

<p>tenía mis <b>periodos intensivos de práctica</b> ¿no? es decir, tenía que vivir ocho días o quince días en una escuela primaria, (...) <u>esa es la parte medular de la formación</u>. (EA/64-66/CNTE, p. 12)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• cuando íbamos a <b>practicar</b> los <u>bolsononones de, de material ¿no? que teníamos que trabajar individual, colectivo, este, para el maestro y ahora ya no se ve, ya no</u> (EA/75-79/DP, pp. 4-5)</li> <li>• era muy importante lo de las <b>prácticas escolares</b>, <u>ciertamente era importante, era una prueba de fuego</u>, la mayoría de compañeros y compañeras pues tenían temor al ridículo porque pues tenían que compartir allí por equipos (EA/63-66/In, p. 15)</li> <li>• todavía nos toca durante el último año de la carrera salir de la ciudad de México y hacer nuestra última <b>práctica intensa</b> en otra población del país, <u>algunos fueron a Oaxaca, otros fueron a, eh, Puebla, otros fueron a Tuxtla Gutiérrez, algunos como yo fuimos a Tapachula y así a diferentes partes del país</u>. (EA/62-64/LE, p. 21)</li> </ul>	<p>llegarle a los niños (ED/86-90/DP, p. 6)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• teníamos que <b>practicar</b> ya con primero y segundo grado y el enfrentarme a, a tantas posibilidades y el peso que se le da, así como que tal vez demasiado trágico a la lecto-escritura y sobretodo <u>en primer grado, a mí me puso al borde de, de una gran angustia ¿no? yo en ese tiempo quería dejar la Normal</u> (ED/88-92/In, p. 12)</li> <li>• y sí padecía, padecía terriblemente los momentos de las <b>prácticas</b> y <u>era cuando yo me cuestionaba si yo debía ser maestra porque lo sufría, verdaderamente, lo sufría</u> (ED/88-92/LTA, p. 16)</li> <li>• Siempre criticamos el hecho de que <u>teníamos muy pocas <b>prácticas</b>, imuy pocas prácticas! Porque, había una especie como de intuición de nuestra parte, no sólo de la mía, de muchos compañeros, de intuición de que nuestro enfrentamiento a la realidad, ya en el ámbito laboral, profesional iba a ser fuerte</u> (ED/85-89/LE, p. 19)</li> </ul>
---	--

De la información anterior se derivan dos observaciones: que antes de 84 se realizaban al menos tres modalidades de prácticas; intensa, continua y foránea, las dos primeras se llevaban a cabo en el transcurso de la carrera y para la última se elegía algún estado de la República y; que entre los docentes de ambos grupos existe coincidencia en la importancia conferida a las prácticas en la formación escolar, sin embargo, destaca que para los informantes de después de 84 éstas fueron insuficientes.

#### **Antes de 84**

- esa es la parte medular de la formación.
- ciertamente era importante, era una prueba de fuego

#### **Después de 84**

- pero no se me hacía suficiente
- intuición de que nuestro enfrentamiento a la realidad, ya en el ámbito laboral, profesional iba a ser fuerte

De las enunciaciones sobresale que para dos informantes del grupo después de 84 la práctica docente les generó un conflicto profesional:

- en primer grado, a mí me puso al borde de, de una gran angustia ¿no? yo en ese tiempo quería dejar la Normal
- era cuando yo me cuestionaba si yo debía ser maestra porque lo sufría, verdaderamente, lo sufría

El que las prácticas se sigan considerando como algo importante en la formación docente nos habla de que este significante prevalece y su significado sigue desplazándose de una etapa a otra.

### **"Material didáctico "**

Encontramos que a la elaboración de material didáctico los docentes le atribuyen una gran importancia y que esta actividad siguió realizándose durante la licenciatura. Las discrepancias que generó este tipo de actividad se observan principalmente entre los informantes de después de 84; algunos docentes muestran su rechazo a la elaboración del material didáctico, otros lo significan como una falta. Es significativo que 5 de 6 docentes del grupo después de 84 hagan referencia a este punto:

#### *Antes de 84*

- ***Nosotros hacíamos***, por ejemplo, los flanelogramas, los flanelógrafos y es hacer desde el tuyo hasta el del niño y tú das el material que usaba el colectivo que era, este, recortar papelitos, hacerles conjuntos, "bolsitas" con sus materiales, por ejemplo, (...) en español las letras, las palabras, este, sílabas, según como ibas a trabajar y ***ahora ya no, ahora ya es material impreso, el retroproyector, este, ya todo es más fácil o les pongo una "músiquita" y ya la hicimos*** (EA/75-79/DP, p. 3)

#### **Después de 84**

- *yo he entendido que en tecnología educativa (...) se debería recuperar lo de las nuevas tecnologías de la educación, pero todavía hicimos* nuestras figuritas con confeti, y días y días en nuestro cómo se llama....nuestro ábaco gigante. (ED/91-95/CNTE, p. 19)
- también faltó mucho de (...) material didáctico, porque ***sí nos daban aún***, y pues varias actividades que teníamos, incluso había un taller

*precisamente de material didáctico donde pues era opcional que tú podías participar, pero sí, este, **sí nos dieron las bases** ¿no? que debió ser más, no se dio (ED/86-90/DP, p. 6)*

- *la figura de la maestra de laboratorio de docencia, con ella es con quien más asocio el cuarto grado, porque **fue ese conflicto** ¿no? que tenía que hacer tantos "materialitos" en, este, como que yo sentía que todo lo que habíamos hecho en términos de reflexión, avances, aquí se quedaba muy "chiquito" ¿no? como que teníamos que encajonar demasiado y que se reducía mucho (...) todo eso a tener que hacer palitos ¿no? y instrumentos musicales y todo, no, no, no, no le veía yo el, la concordancia (ED/88-92/In, p. 26)*
- ***con lo que siempre tuve bronca** era con las materias como tecnología educativa, educación artística, con todo eso que tenía que ver con hacer cosas que son muy visibles de la profesión del maestro: el famoso material didáctico (ED/88-92/LTA, p. 15)*
- *uno como practicante (...) pues **tenías tiempo, dedicación**, sobre todo tiempo para poder hacer pues "cositas" manuales y llevárselas a los niños y los niños a la expectativa cada semana, cada tres días, eh, esperando el obsequio o esperando la novedad de nuestra parte ¿no? (ED/85-89/LE, p. 19)*

La elaboración de material didáctico como: los flanelogramas, las "bolsitas" con sus materiales, las figuritas con confeti, el ábaco gigante o los palitos ¿no? y instrumentos musicales, o en general las "cositas" manuales tienen que ver con un sentido didáctico conferido a la práctica la práctica docente. A decir de un informante son las *cosas que son muy visibles de la profesión del maestro*. Desde nuestro punto de vista, este punto nodal como imaginario empieza a desgastarse y perder vigencia en el sentido que le fue conferido anteriormente; la disparidad en las significaciones de los informantes da cuenta de ello. Mientras para algunos todavía es importante, otros comienzan a cuestionarlo, ya sea que se signifique como falta o como elemento que genera **conflicto** o **bronca**. En las significaciones de los docentes de después de 84 se puede ver que este punto nodal fue desplazado al nuevo orden simbólico, pero muestra indicios que señalan el comienzo de su erosión.

Del grupo de antes de 84 sólo un informante alude a este rubro confiriéndole un ideal de plenitud que antagoniza: niega a los estudiantes de la licenciatura la posibilidad de hacer un uso adecuado de estos materiales en su práctica docente.

Del plano de identificación sociocultural se abordarán los puntos nodales **"composición socioeconómica", "lugar de origen", "familias docentes" y "actividades artísticas y deportivas":**

**"Composición socioeconómica"**

De acuerdo con los testimonios de los informantes de antes de 84, una gran parte de los alumnos que ingresaban a la Normal de Maestros tenían como rasgo común pertenecer a estratos económicamente bajos, al parecer este aspecto no cambió sustancialmente en el periodo de la licenciatura. Este punto nodal (composición socioeconómica) se presenta imbricado con el punto nodal **"lugar de origen"** y en cierta medida con el de **"familias docentes"**; de la conjunción de estos componentes se deriva que exista una restricción en la elección de la carrera de maestro, -como puede verse en los testimonios de los docentes- ello hace suponer que el ingreso a la Normal ha representado para, ciertos grupos sociales, la posibilidad de ascender social y económicamente, en virtud de que la Normal siempre ha garantizado el otorgamiento de una plaza como docente al finalizar la carrera.

Los siguientes testimonios de tres informantes de antes de 84 son ilustrativos del nivel de dependencia entre situación económica y elección de la carrera:

- *la carrera de maestro siempre se ha visto como una subprofesión, generalmente, dicen "aunque sea para maestro ¿si? vas a estudiar, **no hay otra**" (EA/65-68/SNTE, p. 3)*
- *otra razón, de por qué quería estudiar en la Normal era porque **no tenía otra perspectiva económica** en casa (EA69-73/LTA, p. 6)*
- *[En la licenciatura] ya por ejemplo, hay gente ya adulta ya con hijos y todo, y ya como que ya no es más que **"bueno pues tengo que mantener una familia** y, y de alguna manera lo tengo que hacer ¿no? "no hay de otra más que así tengo mi carrera, mi plaza segura" (EA/75-79/DP, p. 15)*

El siguiente bloque de enunciaciones hace énfasis en el nivel socioeconómico de los docentes:

<b>Composición socioeconómica</b>	
<b>Antes de 84</b>	<b>Después de 84</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• <u>generalmente a la, a la Normal ingresaba gente de, de escasos recursos generalmente era del medio rural, mucha gente de</u></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• ya en la Normal a mí me tocó con, convivir con compañeros que pues ya eran casados, <u>o estaban a punto de casarse o</u></li> </ul>

Xochimilco, mucha gente de Tláhuac, mucha gente de Milpa Alta, en la actualidad todavía recibimos toda esa gama de alumnos que vienen de una tradición (EA/65-68/SNTE, p. 3)

- la propia composición social de los estudiantes; cómo llegan, cómo arriban a la materia, es decir, qué historia personal y social hay detrás del magisterio ante un magisterio que sin ser de estratos totalmente bajos, este, dependiendo de, de los lugares (EA/64-66/CNTE, p. 4)
- aparte de que [en la licenciatura] tenemos ya, llamémosle adultos, que cambia cualitativamente las relaciones, obviamente, entonces tenemos alumnos casados, alumnas madres, este, trabajadores y eso le imprime determinadas características (EA/64-66/CNTE, p. 19)
- otra razón, de por qué quería estudiar en la Normal era porque no tenía otra perspectiva económica en casa; o estudiaba algo corto o no, no sé qué futuro tendría porque no había posibilidades para ello, entonces si desde siempre me sentí inclinada al magisterio y, y era una opción viable por mi problema económico (EA69-73/LTA, p. 6)
- el grueso de los normalistas, el grueso, la inmensa mayoría de los normalistas a lo largo de los años; provenimos de estratos muy humildes de la población, estratos económicamente, eh, pobres, la inmensa mayoría, la inmensa mayoría. (EA/62-64/LE, pp. 10-11)

se casaron en el transcurso o tenían que trabajar después de la Normal como que eso cambió mucho las cosas ¿no? (ED/91-95/CNTE, p. 11)

- Pero, yo creo que deben ser muy pocos los maestros y las maestras que vengan de una familia económicamente bien, ¿no? o !muy bien!, deben ser pocos (ED/88-92/LTA, p. 9)

En el grupo de docentes de antes de 84 cuatro informantes señalan las características del conjunto de estudiantes que ingresaban a la Normal: la inmensa mayoría de los normalistas a lo largo de los años; provenimos de estratos muy humildes de la población. También llama la atención que esta situación se mantiene: en la actualidad todavía recibimos toda esa gama de alumnos que vienen de una tradición. Otro aspecto que resalta es por qué

algunos de ellos eligieron esta profesión: porque no tenía otra perspectiva económica en casa; o estudiaba algo corto o no, no sé qué futuro tendría.

Respecto a los estudiantes que ingresaron a la licenciatura esta situación cambió, pero relativamente, algunos de ellos provenían del sector trabajador: *entonces tenemos alumnos casados, alumnas madres, este, **trabajadores**.* En general, lo que la narrativa de ambos grupos de docentes revela es que la composición socioeconómica de los estudiantes no cambió sustancialmente de la anterior.

### “Lugar de origen”

En el punto nodal “**Carácter nacional de la BENM**” vimos que hubo una época en que la Normal recibió un gran número de estudiantes provenientes, en su gran mayoría, de entidades del centro y sureste del país. Esto fue lo que le imprimió en las significaciones de los docentes su carácter nacional. Ahora el punto nodal “**lugar de origen**” viene a reforzar este imaginario. Aquí toma relevancia para nosotros ver si este elemento cambió o si se ha conservado aún y con qué la licenciatura restringió sustancialmente la matrícula.

<b>Lugar de origen</b>	
<b>Antes de 84</b>	<b>Después de 84</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Generalmente a la, a la Normal ingresaba gente de, de escasos recursos generalmente era del medio rural, mucha gente de Xochimilco, mucha gente de Tláhuac, mucha gente de Milpa Alta, en la actualidad todavía recibimos toda esa gama de alumnos que vienen de una tradición (EA/65-68/SNTE, p. 3)</i></li> <li>• <i>Hablando de esta escuela Normal, de la Nacional de Maestros, en una etapa en la que sí atendiendo más a su carácter nacional; llegaban aquí alumnos de Guerrero, de Oaxaca, pues tuvo, tuvo en ocasiones papeles muy destacados dentro de la política (EA/64-66/CNTE, pp. 4-5)</i></li> <li>• <i>Bueno no todos vivían aquí ¿no? algunos venían de fuera entonces pues no tenían la misma facilidad de que su familia</i></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <u>yo, este, soy de Oaxaca, entonces, este, llegamos acá a la ciudad de México</u> y resulta que donde nosotros vivíamos mis parientes, casi la mayoría son profesionistas, todos y si hablamos de un cien por ciento, un setenta por ciento son maestros (ED/93-97/SNTE, p. 3)</li> <li>• <u>Recuerdo a una compañera (...)</u> que vino de Chiapas por la experiencia que ella traía de la Normal de allá nos, este, nos platicaba de alguna manera ella nos decía que era diferente, que ella se imaginaba que aquí en la Normal iba a encontrar más vida, que allá sí tenían organizaciones políticas y que aquí en la Benemérita pues nada y que <u>cómo era posible si ella se vino pensando "Pues es la Benemérita Escuela Nacional...Nacional, a nivel</u></li> </ul>

<p><i>estuviera con ellos entonces sí compartíamos mucho.</i>(EA/75-79/DP, pp. 7-8)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• el sector predominante en la Escuela Nacional para Maestros de quienes no eran del Distrito Federal eran de los del estado de Guerrero, había del estado de Oaxaca, <i>había eventualmente de algunas otras entidades del norte en mucha menor medida, y dentro del Distrito Federal un fuerte contingente de los distintos barrios de Xochimilco y de Tláhuac llegaban ahí</i> (EA/63-66/In, p. 7)</li> <li>• hablamos de una escuela Normal en donde la inmensa mayoría de los estudiantes somos de provincia, <i>somos gente que viene de otras entidades de la República, del Distrito Federal hay grupos también numerosos pero de ninguna manera son como ahora digamos, eh, los que dominan el panorama</i> (EA/62-64/LE, pp. 15-16)</li> </ul>	<p><u>Nacional" y no sé que y pues inada! que estaba medio decepcionada</u> (ED/91-95/CNTE, pp. 17-18)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Cuando yo ingresé a la Nacional de Maestros llevaba una idea, creo que ya previa sobre ser normalista y esa idea fue la que aprendí de mi padre, mi padre es maestro y de mis tíos que son maestros, <u>tengo una familia de maestros, de hecho en Xochimilco hay muchos maestros</u> (ED/88-92/LTA, p. 2)</li> <li>• <u>Recuerdo un compañero que venía de la costa chica de Guerrero, eh, compañeras que venían desde el norte de la ciudad, de acá de la periferia de Texcoco, de Hidalgo, de Morelia</u> y realmente la verdad es que dejaban ver una formación muy endeble (ED/85-89/LE, p. 13)</li> </ul>
---	---

Es interesante ver que en el periodo en que se implementó la licenciatura no se modificó el lugar de procedencia de los estudiantes. Basta comparar la narrativa de los informantes de antes de 84 y después de 84:

#### **Antes de 84**

- el sector predominante en la Escuela Nacional para Maestros de quienes no eran del Distrito Federal eran de los del estado de Guerrero, había del estado de Oaxaca
- generalmente era del medio rural, mucha gente de Xochimilco, mucha gente de Tláhuac, mucha gente de Milpa Alta
- hablamos de una escuela Normal en donde la inmensa mayoría de los estudiantes somos de provincia

#### **Después de 84**

- yo, este, soy de Oaxaca, entonces, este, llegamos acá a la ciudad de México
- tengo una familia de maestros, de hecho en Xochimilco hay muchos maestros

- recuerdo un compañero que venía de la costa chica de Guerrero, eh, compañeras que venían desde el norte de la ciudad, de acá de la periferia de Texcoco, de Hidalgo, de Morelia

Destaca aquí cómo los lugares a los que ambos grupos de docentes aluden, en su mayoría, siguen siendo los mismos. Esto nos lleva a considerar que con la licenciatura no se modificó radicalmente la procedencia de los estudiantes, y que en este sentido, el lugar de origen, ha seguido siendo una superficie de inscripción de la identificación de los normalistas.

### "Familias docentes"

En la narrativa de los docentes afloró que algunos docentes de antes y después de 84 eligen la profesión docente que generalmente es la del padre. Dos informantes del grupo de antes de 84 y tres del grupo después de 84 mencionaron ser hijos de maestros:

<b>Familias docentes</b>	
<b>Antes de 84</b>	<b>Después de 84</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>yo desciendo de, de padres maestros</b> y desde siempre, desde muy chiquito me, me crié ahora sí que en la escuela entonces <u>para mi era lo máximo ser maestro</u> (EA/65-68/SNTE, p.2)</li> <li>• <b>Yo vengo de una familia de profesores</b>, entonces lo que yo he visto en mis primeros años de vida pues es el desempeño de un padre que <b>trabaja como maestro rural</b> ya, eh, <u>a cuya escuela incluso yo voy</u> (EA/62-64/LE, p. 2)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• yo <u>desde pequeño ya como que tenía la idea ¿no? de, de ser maestro</u> y me pasaba muy, muy curioso, y yo, este soy de Oaxaca, entonces, este, llegamos acá a la ciudad de México y resulta que donde nosotros vivíamos mis parientes, casi la mayoría son profesionistas, todos y, si hablamos de un cien por ciento, <b>un setenta por ciento son maestros</b> (ED/93-97/SNTE, p. 3)</li> <li>• <b>Mi papá es profesor de educación física</b>, de la Escuela Nacional de Educación Física antes de que fuera la ESEF (ED/88-92/In, p. 8)</li> <li>• viví de cerca el magisterio pero (...) <b>como hija de un maestro, como sobrina de maestros</b> y además lo viví, este, en la parte de su lucha sindical, o sea, <u>acompañaba a mi, a mi padre a las marchas, en las huelgas, cuando tomaron la</u></li> </ul>

El que el imaginario de la profesión docente se desplace de una generación a otra nos lleva a considerar que esto pudo haberse debido a factores como la socialización previa realizada en la familia aunada a la posición económica que no dejó otra opción que la de estudiar para maestro.

*"Actividades artísticas y deportivas"*

De la narrativa de los docentes se desprende la importancia que ellos mismos le confieren a las actividades artísticas y deportivas, ello radica en que éstos no sólo son espacios académicos sino también de convivencia e integración social. En esta línea de significación se orientan las representaciones de los docentes de antes y después de 84:

<b>Actividades artísticas y deportivas</b>	
<b>Antes de 84</b>	<b>Después de 84</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>bueno esas eran tu, eran opcionales, entonces ibas a las que te gustaban, a mí me gustaba por ejemplo danza, que, este, pues por toda la variedad de que de bailes que nos enseñaban y todo ¿no? y, este, teatro también, música. (EA/75-79/DP, p. 11)</i></li> <li>• <i>quizá no enseñaran bien matemáticas pero de que sabían (se ríe) cantar o bailar o tocar algún instrumento sí, recuerdo que pues se creaban tríos, se creaban tríos para amenizar las fiestas. (EA/63-66/In. p, 7)</i></li> <li>• <i>predominaban los de Guerrero o los de Oaxaca para algunas actividades deportivas, este, se aficionaban más al basquetbol, eventualmente al atletismo, había muy buenos equipos y era una forma de, también de tener prestigio o jerarquía entre los propios estudiantes (EA/63-66/In, p. 12)</i></li> <li>• <i>me gustaba estar en los talleres siempre estuve en danzas, moderna o regional y salir a las escuelas a bailar y hacer aquí en</i></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Yo estudié en el taller de danza también y me ayudó bueno me ayudó y me sigue ayudando, por ejemplo, para poner los bailables, para este tener una amplia gama de lo que es nuestro folclor en México, además que a mí me gusta mucho (ED/93-97/SNTE, p. 12)</i></li> <li>• <i>Yo siento que en la Normal, por ejemplo, parte de la identidad que conserva ahora depende mucho (...) de estas actividades de danza, de teatro, que sí se quedaron desde ¡uy! ¿no? yo, por ejemplo, todavía platico con compañeros seguido "Pues yo pertencí al grupo de danza Texcatlipoca; no pues yo también" (ED/91-95/CNTE, p. 9)</i></li> <li>• <i>También en las actividades, este, artísticas, era, me parece que era en los cuatro años y a nosotros ya nada más nos dieron año y medio, tanto educación física como danza, como dibujo, o sea, esas actividades, música, nada más</i></li> </ul>

<p>las ceremonias del 24, <i>hubo una donde fue una de las muchachas más guapas: Coti, salió como la Minerva en un caballo blanco y todos los demás hicimos una parodia de Acuario</i> (EA/69-73/LTA, p. 19)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Se dan encuentros deportivos, jornadas deportivas al interior de la propia institución de tal manera que los integrantes de nuestra generación se conocen muy bien porque competimos un grupo académico con otro, lo mismo en el basquetbol, que en el volibol, que en el atletismo y entonces nos vamos conociendo y nos vamos identificando</i> (EA/62-64/LE, p. 21)</li> </ul>	<p>año y medio, ya no nos la dieron más tiempo (ED/86-90/DP, p. 4)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• En educación física creo que también fue una de las, de las materias muy formativas ¿no? porque te permite la vivencia de la educación física y el que hayamos aprendido a nadar quienes no sabíamos (se ríe) y que hayamos ido de campamento (ED/88-92/In, p. 10)</li> <li>• a pesar de que me gusta el teatro y la danza y de hecho lo hice algún tiempo, ahí siempre fue mi fracaso ¿no? tuve mucho problema con el, con aquellas materias, pero no sé si eran las materias o los maestros, creo que más eran los maestros (ED/88-92/LTA, p. 15)</li> <li>• fue mi inicio formal en, en el deporte acuático ¿no? ahí fue donde me inicié en la natación, este, con técnica y bueno a ello deviene que a la fecha soy buceador ¿no? practico el buceo (ED/85-89/LE, p. 17)</li> </ul>
--	---

El punto que nos interesa resaltar es cómo importancia atribuida a las actividades artísticas como la danza, el teatro, la música o, las deportivas como el basquetbol, la natación, el atletismo, se desplaza del orden simbólico previo al de la licenciatura. En general podemos ver que las actividades siguen siendo las mismas aunque el despliegue de significados sea diverso, como se observa en el testimonio de dos informantes de después de 84:

- en la Normal, por ejemplo, parte de la identidad que conserva ahora depende mucho de estos, de estas actividades de danza, de teatro, que sí se quedaron desde iuy!
- a pesar de que me gusta el teatro y la danza y de hecho lo hice algún tiempo, ahí siempre fue mi fracaso

Asimismo, el contenido atribuido a dichas actividades es distinto; como herramienta de trabajo para el desempeño profesional: me ayudó y me sigue ayudando, por ejemplo, para poner los bailables; o como actividad que trasciende el ámbito escolar: pues se creaban tríos, se creaban tríos para amenizar las fiestas. De manera general, se advierte en las significaciones

de ambos grupos de docentes que estas actividades son constitutivas de la formación para la práctica docente en las escuelas primarias que conservan su carácter de imaginario.

Del plano de identificación emblemático/ritual se abordarán los puntos nodales **"uniforme", "himno", "edificio", "Aniversario de la Normal", "concurso de escoltas y de oratoria", "viaje pedagógico", "viaje a España y Estados Unidos" y "quema de material de la práctica docente"**:

En el plano de identificación emblemático/ritual hemos agrupado las significaciones de los docentes en torno a dos campos de representación, el primero conformado por los emblemas que representan a la comunidad normalista como el uniforme o el himno y, el segundo, por los rituales instituidos en la Normal que se constituyen como actos que siguen patrones relativamente rígidos, por ejemplo, el aniversario de la Normal.

**"Uniforme", "himno" y "edificio"**

En primer término analizaremos el campo de representación emblemático. Como veremos enseguida estos emblemas normalistas son construcciones imaginarias que se reconstituyen y desplazan. Aquí se advierte una gran disparidad entre las significaciones de los docentes de antes y después de 84 donde se muestra distintos grados de apropiación. Particularmente destacan las divergencias entre los docentes del grupo después de 84; en donde para algunos de ellos, ciertos emblemas todavía conservan vigencia, sin embargo, para otros, han dejado de ser superficies de inscripción de sus identificaciones. El siguiente bloque contiene las significaciones de los tres emblemas mencionados:

<b>Uniforme</b>	
<b>Antes de 84</b>	<b>Después de 84</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>la idea concentrada en, en un himno, en un canto, en un uniforme, en un símbolo que, en un lado, pueden ser colores, uniformes, una mascota, equipos deportivos, etcétera, pero que van contribuyendo a esta idea de ser normalista (EA/64-66/CNTE, p. 4)</i></li> <li>• desde que te decían "vas a ir a practicar" y practicas con tu uniforme de gala y llegas y te emocionaba el ir uniformado, ahora llegan ya como se les da la gana, sin uniforme,</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <u>el traje de gala que era el, el traje azul marino, eh, era muy, muy importante para mi (...)</u> así se usaba (...) porque había algo muy importante ¿no? dentro de la Normal o cuando íbamos a practicar; todos uniformados de azul marino (ED/93-97/SNTE, p. 17)</li> <li>• <u>sí realicé una pequeña manifestación ¿no? y con cartel, que habíamos hecho antes en</u></li> </ul>

<p>este, todos "fachudos" ya con las nuevas modas (EA/75-79/DP, p. 3)</p>	<p><u>contra del uniforme</u> (ED/88-92/In, p. 27)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <u>admiré a los maestros que arriesgaban ¿no? por ejemplo, quienes se arriesgaron a llevarnos a practicar sin, sin uniforme y a defender nuestro derecho a no usar a uniforme</u> (ED/88-92/LTA, p. 13)</li> </ul>
<p><b>Himno</b></p>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• <u>La, la idea concentrada en, en un himno, en un canto, en un uniforme, en un símbolo, que en un lado puede ser colores, uniformes, una mascota, equipos deportivos, etcétera, pero que van contribuyendo a esta idea de ser normalista</u> (EA/64-66/CNTE, p. 4)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• hace poco fui a la Normal a ver una obra de teatro y al último se cantó el himno y no pues así como que nos llega todavía así, híjoles porque pues cuatro años allí dentro de la Normal pues fue muy, muy bonito y a la hora de cantar <u>el himno hasta como que pues revive uno el momento y como que dices "No pues yo soy normalista"</u> (ED/93-97/SNTE, p. 17)</li> <li>• los que me parecían nefastos eran aquellos [maestros] <u>muy</u> (enfáticamente) obedientes con la autoridad <u>que se la pasaban, te digo, añorando tiempos pasados, el escudo, la Minerva, la Minerva (sic), la Torre, el traje azul, el himno</u> (ED/88-92/LTA, p. 13)</li> <li>• <u>ya, realmente yo no, nunca asumí esa, esa camiseta anticuada, digo yo ¿no?, esa camiseta del, del bulldog [escudo deportivo] (...)</u> ique va! El himno, nunca me lo <u>aprendí</u>, nunca me interesó aprendérmelo, eh, en cambio para muchos compañeros, ya en servicio, el no haberse aprendido el himno, ¡uy!, era una grosería al normalismo (ED/85-89/LE, p. 2)</li> </ul>
<p><b>Edificio</b></p>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• <u>y estar en la escuela, era una fascinación, era envolverme, era, era un mundo maravilloso para mí,</u> (EA69-73/LTA, p. 20)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Mira para empezar pues hablando de las características físicas primero me dio la impresión de una gran cárcel ¿no? (se ríe) o</li> </ul>

<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>para mí pues tener a disposición tantas instalaciones de todo tipo era impresionante, eh, yo me la vivía feliz en la Escuela Nacional de Maestros (EA/63-66/In, p. 13)</i></li> <li>• <i>la Torre como significado de un libro y las alas que están a los lados significando también la elevación de la cultura, aquella fuente bellísima que estaba enfrente de la Torre que todavía nos tocó ver, es decir, era una concepción arquitectónica muy interesante que invitaba a estar en la escuela (EA/62-64/LE, p.19)</i></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• sea, vaya es una reliquia (ED/91-95/CNTE, p. 3)</li> <li>• de la Nacional la referencia que yo tenía era esa parte como bonita ¿no? que vivieron ellos, de sus jamaicadas, este, el aniversario, el himno normalista, el uniforme, la Torre, que ya no existe que la siguen dibujando la Torre aunque no existe y todo el mundo dice nos vemos en la Torre [...] había muchas prácticas, este, ya como que los empecé a odiar (ED/88-92/LTA, p. 6)</li> </ul>
---	--

De las enunciaci3nes de ambos grupos de docentes destaca, en primer lugar, la condensaci3n de los signos normalistas, como marcas de identificaci3n, que "dan identidad" a los docentes de la Normal. Presentamos los testimonios de dos informantes, uno de antes de 84 y otro de despu3s de 84, donde se concentran los m3s representativos:

- La, la idea concentrada en, en un himno, en un canto, en un uniforme, en un s3mbolo, que en un lado puede ser colores, uniformes, una mascota, equipos deportivos, etc3tera, pero que van contribuyendo a esta idea de ser normalista
- el escudo, la Minerva, la Minerva (sic), la Torre, el traje azul, el himno

Un segundo aspecto que se advierte en este bloque de testimonios es el sentido que le confieren los informantes de antes de 84 a los emblemas normalistas como forma de plenitud:

- era una fascinaci3n, era envolverme, era, era un mundo maravilloso para m3
- y practicas con tu uniforme de gala y llegas y te emocionaba el ir uniformado
- yo me la viv3a feliz en la Escuela Nacional de Maestros
- significado de un libro y las alas que est3n a los lados significando tambi3n la elevaci3n de la cultura[...] que invitaba a estar en la escuela

Lo anterior contrasta con las significaciones de los docentes de despu3s de 84, ya que al interior del mismo grupo se muestran marcadas discrepancias, como puede observarse a continuaci3n:

- el traje azul marino, eh, era muy, muy importante para mi
- y a la hora de cantar el himno hasta como que pues revive uno el momento y como que dices "No pues yo soy normalista"
- realicé una pequeña manifestación ¿no? y con cartel, que habíamos hecho antes en contra del uniforme
- el himno, nunca me lo aprendí, nunca me interesó aprendérmelo

Respecto a las discrepancias entre el grupo de docentes de después de 84, destaca por un lado, el caso de un informante que se apropia e identifica con los emblemas, himno y uniforme y, por otro, el rechazo de otros docentes a estos mismos mediante manifestaciones de oposición y resistencia a la imposición de algunos de estos emblemas. En este terreno emergen representaciones de plenitud identitaria que antagonizan y que son construidas desde las posiciones de ambos grupos de informantes:

#### **Antes de 84**

- ahora llegan ya como se les da la gana, sin uniforme, este, todos "fachudos" ya con las nuevas modas

#### **Después de 84**

- en cambio para muchos compañeros, ya en servicio, el no haberse aprendido el himno, ¡uy!, era una grosería al normalismo
- porque había muchas prácticas, este, ya como que los empecé a odiar

Cabe hacer una observación general en torno a las discrepancias en el contenido de la significación de los emblemas por parte de ambos grupos. Consideramos que en el grupo de antes de 84 todavía conservan vigencia ciertos emblemas, sin embargo, entre los informantes de después de 84 se advierten indicios de su disolución, aunque para otros se constituyen en superficies de inscripción de las identificaciones y, en este sentido, se advierte su reconstitución y desplazamiento.

El segundo campo de representación que abordaremos ahora es el de los rituales instituidos en la Normal que aluden a actividades que siguen patrones rígidos. De éstos se analizarán los puntos nodales "**Aniversario de la Normal**", "**concurso de escoltas y oratoria**", "**viaje pedagógico**", "**viajes a España y Estados Unidos**" y "**la quema del material de la práctica docente**". Es importante mencionar que en este ámbito, la dislocación del orden previo no logró hacer desaparecer varios de los rituales de entonces. Incluso, algunos de éstos, fueron reinstituídos durante la

licenciatura, como veremos enseguida. Los rituales mencionados se analizarán separadamente para ver en detalle a cada uno de ellos.

**"Aniversario de la Normal"**

El aniversario de la Normal en el que hacían las jamaicadas se sustituyó con otro tipo de actividades que se llevan a cabo en la Semana de Expresión Normalista.

<b>Aniversario de la Normal</b>	
<b>Antes de 84</b>	<b>Después de 84</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• con motivo del aniversario de la escuela, el 24 de febrero, eh, la fiesta vespertina que se conocía con el nombre de jamaica o jamaicada, <i>que era una reunión de orden social a la que convergíamos los estudiantes</i> (EA/62-64/LE, p. 23)</li> <li>• <i>me encantaba mucho eso, participar en estas actividades y...y, estar en la escuela, era una fascinación, era involucrarme, era, era un mundo maravilloso para mí</i> (EA69-73/LTA, p. 20)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• la <b>Semana de Expresión Normalista</b> pues nos sirve para adquirir más, más conocimientos yo, este, me, <u>me fascinaba y de hecho me fascina ir a la Semana de Expresión Normalista como que me enriquece ¿no?</u> todo ese cúmulo de cultura que nos transmite (ED/93-97/SNTE, p.12)</li> <li>• La <b>Semana de Expresión Normalista</b>, de hecho las actividades muchas son relacionadas <u>se presenta el Taller de Teatro, se presenta el Taller de danza, se presentan actividades de educación física</u> (ED/91-95/CNTE, pp. 9-10)</li> <li>• <u>se hace el concurso de oratoria y pues el que gana es el que dice el discurso el 24 de febrero al inicio de la Semana de Expresión Normalista</u> a nombre del alumnado, entonces, bueno de alguna manera sí es algo importante porque tienes la voz de, de los alumnos. (ED/91-95/CNTE, p. 18)</li> </ul>

En este bloque destacan varios aspectos:

⇒ Con la **Semana de Expresión Normalista** se restituyó el lugar vacío que dejaron las jamaicadas; conformándose otros rituales que dan nuevamente significación al aniversario;

• se hace el concurso de oratoria y pues el que gana es el que dice el discurso **el 24 de febrero** al inicio de la Semana de Expresión Normalista:

⇒ El aniversario (jamaicadas y Semana de Expresión Normalista) es significado como forma de plenitud:

• estar en la escuela, era una fascinación, era envolverme, era, era un mundo maravilloso para mí y,

• me fascinaba y de hecho me fascina ir a la Semana de Expresión Normalista como que me enriquece.

Consideramos que la significación del ritual del Aniversario de la Normal es lo que en este caso se reconstituye y desplaza.

### **"Concursos de escoltas y de oratoria"**

Los concursos de escoltas y de oratoria son dos eventos que se conservaron y que perduraron a la dislocación del orden previo. En este punto nodal encontramos testimonios de docentes del grupo de docentes de después de 84:

<i>Concurso de escoltas y de oratoria</i>
<i>Después de 84</i>
<ul style="list-style-type: none"><li>• el <b>concurso de escoltas</b> era, era un, un evento muy importante en la(...) la Normal, cuando nosotros entramos dos o tres personas o tres grupos querían participar, <u>no como en esos años que bueno todo mundo se peleaba por estar en la escolta</u> y todos los grupos querían participar en esas actividades (ED/86-90/DP, pp.4-5)</li><li>• en el segundo año nada más participaron dos, tres escoltas, en el tercer año <u>inadie!</u> (enfáticamente y con asombro), o sea, que nos quedamos nosotras igual, (se ríe) y <u>ya en el último como que ya se animó más la gente y ya quiso participar más</u> (ED/86-90/DP, p. 5)</li><li>• había una barrera enorme entre los docentes, entre muchos docentes que te hablaban de esa Normal como que de tiempos de gloria y, este, y que cantaban el himno y les era para ellos un orgullo vestirse de azul y <b>estar en una escolta</b> (ED/88-92/LTA, p. 12)</li><li>• se hace el <b>concurso de oratoria</b> y pues el que gana es el que dice el discurso el 24 de febrero al inicio de la Semana de Expresión Normalista a nombre del alumnado, <u>entonces bueno de alguna manera sí es algo importante porque tienes la voz de, de los alumnos.</u> (ED/91-95/CNTE, p.18)</li></ul>

Es interesante ver que al presentificar la ausencia de los concursos de escoltas los informantes la refieren como forma de plenitud. Pero como un

ideal que ya no se comparte: no como en esos años que bueno todo mundo se peleaba por estar en la escolta. Si bien en este testimonio se denota cierta pérdida en la significación de estas actividades, en otros hay indicios de su reconstitución; y ya en el último como que ya se animó más la gente y ya quiso participar más. En el concurso de oratoria, hay indicios de su reconstitución: bueno, de alguna manera sí es algo importante porque tienes la voz de, de los alumnos; es decir, este espacio comienza a significarse de nuevo como superficie de inscripción de las identificaciones de los docentes.

### **"Viaje pedagógico"**

El viaje pedagógico que consistía en la realización de una práctica docente al interior del país, desapareció dejando un lugar vacío, sin embargo, fue reinstaurado a iniciativa de maestros y alumnos de la licenciatura para compensar dicha ausencia. Los primeros tres testimonios que presentamos expresan cómo el viaje pedagógico se perdió; el cuarto, da cuenta de su reinstauración mediante la organización de un viaje que intenta recuperar el mismo sentido:

#### **Antes de 84**

- *entonces mucho de esto que se ha perdido en el paso de los años; se acabaron los comités estudiantiles, se acabaron este tipo de fiestas, se acabaron las prácticas pedagógicas (EA/62-64/LE, p .23)*

#### **Después de 84**

- *el **viaje pedagógico** que, por ejemplo, caracterizó a la Normal también desapareció. (ED/91-95/CNTE, p. 11)*
- *también, pues, lo que **se perdió, el viaje pedagógico** que ya no se hizo para nosotros, entonces, eso también motivaba a los alumnos, entonces, como que se fueron perdiendo muchas actividades y eso yo creo que si provocó la apatía tanto de los alumnos como de los maestros (ED/86-90/DP, p. 5)*

Es interesante observar cómo los maestros y estudiantes de la licenciatura han sido convocados por un imaginario que intenta recuperar el significado del viaje pedagógico. El siguiente testimonio da cuenta cómo de ocurre la reocupación del lugar vacío:

- *el **viaje pedagógico** prácticamente era un premio (se ríe) por, este, por haber terminado en la Normal y eran quince días, tengo entendido, por el sureste de México, ahora ese viaje lo organizó un maestro de la Normal pero el que quiere ir paga. (ED/91-95/CNTE, p. 12)*

- *el mismo maestro que organiza lo del sureste mexicano, este, organiza un viaje a Tecolutla, fíjate que son cosas que se parecen que ahora son de la identidad actual porque él, eh, aparte de que se está haciendo en el sureste por parte de él, eh, se están organizando las prácticas a Tecolutla, Veracruz cada año, él empezó con sus alumnos ¿no? pero empezó a convocar a otros y a otros y ahora cada año pues se pregunta; "Y ¿cuando es el viaje a Tecolutla?" (ED/91-95/CNTE, p. 13)*

La reconstitución del viaje pedagógico al sureste del país se configura como superficie de inscripción de las identificaciones de los normalistas de después de 84: son cosas que se parecen que ahora son de la identidad actual. La interpelación al docente deriva de la presentificación de la ausencia del viaje pedagógico significado como forma de plenitud que es transportado a este nuevo espacio.

Los siguientes puntos nodales no tuvieron mucha reiteración pero son significativos de las fuentes identificatorias de los normalistas que las mencionaron.

### **"Viaje a España y Estados Unidos"**

En este punto nodal encontramos los testimonios de dos informantes, uno de antes de 84 y otro de después de 84, consideramos que su importancia continúa vigente por ser un evento cuyo contenido y significado se desplazó del orden simbólico anterior al de la licenciatura. En dichos testimonios se advierte su reconstitución y desplazamiento:

#### **Antes de 84**

- *En, en segundo año tuve la oportunidad de irme a un viaje que era a Texas; los mejores promedios de los diferentes grupos: mujeres, nos íbamos a el Paso Texas, eh, con un grupo de petroleros ique tenían unas casas!, que a mí se me caía la baba, de estar en una de esas casas porque yo decía, ialfombrado hasta el baño! se me hacía el exceso (se ríe) (EA69-73/LTA, p. 16)*

#### **Después de 84**

- *de las compañeras ahí hubo dos que, este, fueron primer lugar en escalafón, que aún se mantiene que los de primero y segundo lugar se van a España un año y sí fueron, porque las dos compañeras de mi grupo son las que quedaron en primero y segundo lugar en el **escalafón** y se fueron a España (ED/86-90/DP, p. 11)*

Cabe mencionar de paso, dada la referencia de los anteriores informantes al **escalafón**, que éste ha sido por muchos años empleado en la Normal para otorgar a los estudiantes un lugar en distintos eventos realizados en la

Normal. El parámetro del cual se parte son siempre las calificaciones. En los testimonios que hacen alusión a este instrumento de selección encontramos por lo menos tres instancias en que éste es utilizado: en el examen de admisión, en la asignación de plaza y para elegir a estudiantes que obtienen el viaje a España:

- el caso es que presento el examen en la Normal y de un total como de ciento cincuenta y tantos que presentaron examen, o algo así, este, yo ocupó el lugar dieciséis. (ED/85-89/LE, p. 28)
- hubo quien, por ejemplo, eran, te digo, de los últimos lugares se supone que es el escalafón, hubo quien se coló o se acomodó (...) a mí me tocó irme a Iztapalapa (ED/91-95/CNTE, p. 22)

### *"Quema de materiales de la práctica docente"*

Es un ritual que los estudiantes realizaban para dar por terminados sus estudios en la Normal:

- por lo regular la hacían, las hacían los de cuartos cuando terminaban su práctica intensa que ya era la culminación de su, de su carrera porque bueno ya venían los exámenes, pero ya todos estaban, este, porque más o menos se hacía en mayo que ya, ya estaba todo terminado (EA/75-79/DP, pp. 9-10)
- claro que no quemaban todo ¿no? quemaban lo...lo que ya se había recuperado, lo que ya no les iba a funcionar era lo que quemaban. (EA/75-79/DP, p. 10)

Después de esa quema de materiales: allí mismo en la explanada se hacía el baile...o traían sonido o traían este se traía un conjunto y allí se hacían los bailes. (EA/75-79/DP, p. 10). Este tipo de actos se siguieron realizando después de implantada la licenciatura y a decir del mismo informante:

- ahorita por ejemplo, hemos visto qué es una quema de material de las, este, licenciaturas y de las últimas generaciones y es...irse pero a perderse ¿no? a tomar y a perderse, ya no las gozan como las gozábamos nosotros. (EA/75-79/DP, p. 9)

Del plano de identificación ontológico/valoral se abordarán los puntos nodales **"vocación", "amor a los niños", "compromiso", "imagen", "mística que se tenía del maestro", "desvalorización social" y "función social del docente":**

En este plano de identificación se configuran dos terrenos de constitución de los imaginarios de los docentes; uno es el relativo a los valores que ellos califican de intrínsecos al ser normalista y, el otro, es el de la mística mediante la cual se valoriza la función docente actualmente desvalorizada.

La información la hemos agrupado en tres temáticas: a) Valores construidos como inherentes al ser normalista, b) La mística como valoración de la actual desvalorización de la función docente y, c) La función social del docente como mandato simbólico.

a) Valores construidos como inherentes al ser normalista: vocación, amor por los niños, compromiso e imagen

El sentido conferido por los docentes a estos valores es el de ser cualidades o atributos que una persona debe poseer para ejercer la docencia. La disparidad en las significaciones de estos valores permea el discurso de ambos grupos; en ciertos casos se establecen marcadas discrepancias pero en otros convergencias. En virtud de que cada uno de estos valores presenta características específicas los analizaremos individualmente.

### **"Vocación"**

La vocación es quizás el valor que sigue ocupando un lugar preponderante en el campo discursivo normalista. Este significante se ha sedimentado y cristalizado, se desplaza y reconstituye confiriendo identidad a los docentes, como puede apreciarse en el siguiente bloque de enunciaciones:

<b>Vocación</b>	
<b>Antes de 84</b>	<b>Después de 84</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• es muy difícil, eh, poder definir lo que es vocación ¿no? anteriormente, eh, la mayoría de <u>los alumnos que ingresaban a la escuela realmente traían ese deseo de ser maestros</u>, ese deseo de, de, hacer algo dentro del, de la docencia, <b>ahora yo no veo que haya esa identidad</b> (EA/65-68/SNTE, p. 12)</li> <li>• no es el concepto este antiguo de vocación sino más bien de servicio social ¿no? no como este llamado vocación de o vocación como un llamado divino o algo predestinado, pero sí creo que <u>está todavía la idea de, de la vocación en el sentido de servicio social</u> (EA/64-66/CNTE, p. 2)</li> <li>• [vocación es] Pues en <u>que de veras quieras enseñar ¿no? que de veras quieras comprometerte</u></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• desde el inicio que uno entra a la Normal como que se pone la camiseta: "Voy a ser normalista y la voy a llevar pues donde quiera que me manden." (ED/93-97/SNTE, p. 2)</li> <li>• yo desde la secundaria decidí ser maestra de educación primaria, eh, porque pues es de esas locuras que empiezas a reflexionar sobre de qué forma puedes ayudar, este, a la sociedad y todo. (ED/91-95/CNTE, pp.2-3)</li> <li>• pero saliendo de la "prepa" hice el examen de la Normal y me lancé ¿no? y ahí me estuve, ahí me quedé y ese fue mi esa es, esa es mi vocación ¿no? o sea y debe ser, ser maestra (ED/88-92/In, p. 25)</li> <li>• hubieron cosas muy interesantes porque nos llevó a, a</li> </ul>

<p><u>con los niños</u>, el estudiar para que te puedas, este, adentrar con los chicos (EA/75-79/DP, pp. 2-3)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• normalismo podría significar, según palabras expresadas por los maestros egresados de las normales, <u>que tenían más, eh, vocación de enseñar quienes estudiaban en la normales</u>, (EA/63-66/In, p. 2)</li> <li>• <u>incluso las que llegan a la Licenciatura de Educación Normal....pocas son por vocación</u>, la mayoría es porque no las aceptan en otras escuelas (EA69-73/LTA, p. 23)</li> <li>• hay mucha gente que va a la escuela Normal, eh, a lo mejor orillado por otras circunstancias diferentes ante la vocación, pero <u>hay otros muchos también que van a la Escuela Normal porque han ido consolidando a lo largo de los primeros años de su vida, eh, una serie de elementos que les permiten definir, eh, como vocación el querer ser maestros</u> (EA/62-64/LE, p. 3)</li> </ul>	<p>reflexionar sobre nuestra formación, sobre la elección de la profesión a cuestionar la famosa vocación, a cuestionar, eh, las prácticas en la misma escuela (ED/88-92/LTA, p. 14)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• yo quería ser maestro desde la secundaria, desde la primaria creo yo. Yo me visualizaba ¿no? "Mmm cuando sea yo maestro no voy a ser lo que estos mentecatos ¿no? ique voy a andar...¿no? yo me los voy a traer" entonces como que desde ahí yo, ya venía yo con esa inquietud ¿no? del ser maestro (ED/85-89/LE, p. 26)</li> </ul>
--	---

La vocación, como forma de plenitud, puede encarnar los contenidos más diversos, como se advierte en los siguientes fragmentos:

#### **Antes de 84**

- los alumnos que ingresaban a la escuela realmente traían ese deseo de ser maestros
- está todavía la idea de, de la vocación en el sentido de servicio social
- que de veras quieras enseñar ¿no? que de veras quieras comprometerte con los niños
- que tenían más, eh, vocación de enseñar quienes estudiaban en la normales
- las que llegan a la Licenciatura de Educación Normal....pocas son por vocación,
- eh, una serie de elementos que les permiten definir, eh, como vocación el querer ser maestros

## **Después de 84**

- “Voy a ser normalista y la voy a llevar [la camiseta] pues donde quiera que me manden.”
- esa es mi vocación ¿no? o sea y debe ser, ser maestra
- yo desde la secundaria decidí ser maestra de educación primaria
- a cuestionar la famosa vocación
- yo quería ser maestro desde la secundaria, desde la primaria creo yo.

Una primera consideración que se desprende de la narrativa de los docentes de antes de 84 es que las formas discursivas: deseo de ser maestros;/ sentido de servicio social;/ comprometerte con los niños;/ estudiar en la normales/ querer ser maestros constituyen cadenas de equivalencias del signifiante vocación. En el caso de los docentes de después de 84 se advierte una situación particular: el signifiante vocación no aparece tanto en forma explícita en su discurso, sin embargo, consideramos que ésta se asume en el deseo de ser maestro: Voy a ser normalista/ mi vocación ¿no? o sea y debe ser, ser maestra/ decidí ser maestra de educación primaria/ yo quería ser maestro desde la secundaria el deseo de ser maestro es uno de los sentidos asignados a la vocación por los docentes de antes de 84. Esta extrapolación en nuestra interpretación se desprende de la misma lógica del discurso de este grupo de docentes, en este sentido, creemos que la vocación, en los docentes de después de 84, se asume en la decisión de ser maestros. Esto nos permite suscribir la idea de que la vocación es un valor que se reconstituye y desplaza. Sostenemos esta afirmación con base en el siguiente planteamiento: “Los elementos que en el desplazamiento se trasladan de una formación a otra *no desaparecen en el cambio sino modifican sus características: su significado, sus énfasis o la forma en que se manifiestan*. Al incorporarse en la nueva formación esos vestigios asumen rasgos diferenciales.” [el subrayado es nuestro] (Granja, 1998, pp.16-17).

Una segunda consideración es que también se observan diferencias, matices, ironías y hasta un cierto antagonismo ante el signifiante “vocación” que es constantemente mencionado cuando se define el ser normalista, por ejemplo, un elemento que matiza las diferencias entre los docentes de antes y de después de 84 es la construcción de ideales que antagonizan la vocación:

## **Antes de 84**

- incluso las que llegan a la Licenciatura de Educación Normal....pocas son por vocación

- **ahora yo no veo que haya esa identidad**

**Después de 84**

- a cuestionar la famosa vocación

**"Amor a los niños"**

En este punto nodal encontramos también una situación particular en la construcción del signo amor a los niños; su significante cambia pero no su significado. La confrontación de las enunciaciones de los docentes nos dan la pauta para afirmar esto:

<b>Amor a los niños</b>	
<b>Antes de 84</b>	<b>Después de 84</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• se ha perdido un poco esa, esa, esa mística que tenía el maestro; <u>cuando nosotros ingresamos todavía existía lo del apostolado, el amor a la niñez, el, los bienhechores de la patria,</u> ahora ya no. Generalmente, eh, es la profesión del maestro, se ha devaluado bastante (EA/65-68/SNTE, p. 3)</li> <li>• porque si no tienes ese valor de normalismo pues lo tomas todo a como va y echárselo a la deriva, tienes que tener mucho compromiso para, <u>para ser de veras normalista tiene que gustarte, te tiene que atraer el estar con los niños</u> (EA/75-79/DP, p. 2)</li> <li>• el normalismo para mí es un <u>compromiso con la educación, un compromiso con el país, un compromiso con la humanidad, en general con el universo,</u> con una serie de valores que impliquen que la, que la gente vayamos siendo mejor persona y vayamos construyendo una mejor</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• el que el maestro que se para frente a un grupo y sea un maestro auténtico, sea una persona feliz y una persona auténtica con convicciones, que, que le han dolido las cosas, <u>este,</u> y que además disfrute estar (...)con los niños <u>o con, con los alumnos ¿no? eso no puede estar en los documentos que, sin embargo, se aprende y de alguna manera se enseña</u> (ED/88-92/In, p. 35)</li> <li>• <u>sí, trabajas con un poco de responsabilidad pero el estar formando a seres humanos, al estar apoyando, ayudándole en cuanto a sus hábitos porque no solamente es in, información sino es ir formando</u> (ED/86-90/DP, p. 1)</li> <li>• <u>Yo creo que ese es el, el ánimo realmente del sentimiento normalista, yo me identifico con todos los normalistas en función de esa, de ese afán por la educación infantil ¿no? la educación básica. Y es por</u></li> </ul>

manera de vivir. (EA69-73/LTA, p. 2)

- Don Carlos A. Carrillo, desde hace ya más de cien años decía; "Si yo pudiera medir las cualidades de un buen maestro, le pediría que tuviera dos onzas de conocimientos, siete de buenos métodos y diez de amor a los niños" sí...entonces esto que algunos teóricos definieron en el paso de los años como el eros pedagógico a mi me parece fundamental (EA/62-64/LE, p. 3)

*ello que me sigo formando y sigo estudiando y sigo trabajando (ED/85-89/LE, p. 3)*

Los siguientes fragmentos toman forma de un discurso místico, (la mística ejerce un encanto universal) es decir, pone al docente en unidad con el universo, con el cosmos, representa la máxima expresión de plenitud:

- el que el maestro que se para frente a un grupo y sea un maestro **auténtico**, sea una persona feliz y una persona auténtica con convicciones, que, que le han dolido las cosas
- el normalismo para mí es un compromiso con la educación, un compromiso con el país, un compromiso con la **humanidad**, en general con el **universo**

En el discurso de los docentes también se aprecia que el significante amor por los niños es equivalente:

#### **Antes de 84**

- te tiene que atraer el estar con los niños
- la formación de las nuevas generaciones sean cada día mejor

#### **Después de 84**

- estar formando a seres humanos
- disfrute estar (...) con los niños
- ese afán por la educación infantil

En estos fragmentos se advierte el cambio de significante, no así de significado. Por otro lado también advertimos que en ambos grupos el significante amor a los niños/disfrutar estar con los niños se vincula con la práctica docente donde los niños son depositarios de éste. Nos parece

significativa la referencia de un docente respecto a la construcción de este valor como algo que *no puede estar en los documentos que, sin embargo, se aprende y de alguna manera se enseña.*

**"Compromiso"**

El valor **Compromiso** es un significativo que es compartido por docentes de ambos grupos de docentes, aún con los matices que se presentan:

<b>Compromiso</b>	
<b>Antes de 84</b>	<b>Después de 84</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>el compromiso, te comprometes más ¿por qué? porque el trabajo es con niños, entonces te comprometes más a que tienes que, que ser diferente a los demás (EA/75-79/DP, p. 3)</i></li> <li>• <i>Para mi ser normalista es tener en principio un amor por la educación, un compromiso para que la formación de las nuevas generaciones sean cada día mejor (EA69-73/LTA, p. 2)</i></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>es un compromiso ya frente a lo que yo adquirí, los conocimientos que adquirí llevarlos a la práctica y decir "¡Ah!, pues ¡ah! no, pues si es normalista". (ED/93-97/SNTE, p. 2)</i></li> <li>• <i>un normalista es una gente comprometida, que debe estar comprometida con su labor docente, o sea, no es ajena y tanto en su forma de ser y va a repercutir completamente en sus alumnos y en toda su comunidad. (ED/86-90/DP, p.1)</i></li> </ul>

El valor compromiso despliega dos sentidos en la identificación imaginaria de ambos grupos de docentes:

- ⇒ Una identidad como *normalista* o con el *normalismo*
- *te comprometes más a que tienes que, que ser diferente a los demás*
- *Para mi ser normalista es tener en principio un amor por la educación*
- *decir "¡Ah!, pues ¡ah! no, pues sí es normalista"*
- *un normalista es una gente comprometida*
- ⇒ Un compromiso que se articula con la práctica docente y con los niños
- *te comprometes más ¿por qué? porque el trabajo es con niños*
- *un compromiso para que la formación de las nuevas generaciones sean cada día mejor*

- un compromiso ya frente a lo que yo adquirí, los conocimientos que adquirí llevarlos a la práctica
- debe estar comprometida con su labor docente

El análisis que realizamos nos da argumentos para afirmar que este valor sigue siendo superficie de inscripción de las identificaciones imaginarias de los docentes, algunos incluso se acercan al sentimiento de salvación universal propio del misticismo.

### **"Imagen"**

En las entrevistas afloró el valor "imagen" al que los docentes le confieren un lugar central en la relación del maestro con los niños. Creemos que aunque la significación fue limitada a dos informantes de antes de 84 y dos de después de 84, no pierde importancia por la intensidad de su función articuladora:

<b>Imagen</b>	
<b>Antes de 84</b>	<b>Después de 84</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• bueno porque tu eres el formador y tu <b>imagen</b> implica mucho ¿no? y el que te vean con el pelo pintado o con el "aretito", antes no se nos hacía tan fácil hacer eso ¿no? ¿por qué? <u>porque pensábamos que los niños, porque queríamos que los niños vieran una, una imagen bonita.</u> (EA/75-79/DP, p. 3)</li> <li>• las recomendaciones de los maestros era que las muchachas se peinaran bien, obviamente también los hombres, que llevaran el cabello corto si no habría problema, eh, de que fueran de tacón a las prácticas escolares, aunque eran muy pequeñas, <u>porque así mostraban, eh, una mejor presencia a los alumnos</u> (EA/63-66/In, p. 9)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• el maestro, cuando entra al salón de clases entra <b>presentable, arreglado</b>, las maestras por igual, o sea, como que <u>hasta los niños dicen: "Yo quiero ser como el maestro cuando sea grande"</u> (ED/93-97/SNTE, p. 6)</li> <li>• sí hay una carga muy fuerte sobre el deber ser, y yo creo que lo hay en todas las profesiones, pero <u>hay una carga muy, muy fuerte del "Somos ejemplo" "Tenemos que ser ejemplo."</u> (ED/88-92/LTA, pp. 8-9)</li> </ul>

Consideramos que el significante "imagen" despliega varios significados:

⇒ el docente se asume como modelo de identificación de sus alumnos:

- hasta los niños dicen: "Yo quiero ser como el maestro cuando sea grande"
  - porque pensábamos que los niños, porque queríamos que los niños vieran una, una imagen bonita
- ⇒ una exigencia del propio docente a cuidar su arreglo personal y su manera de conducirse frente a los niños
- *tienes que ser más, más, este, consciente de cómo vistes, cómo hablas, cómo trabajas*
  - porque así mostraban, eh, una mejor presencia a los alumnos

La imagen, en los sentidos mostrados, es un componente constitutivo del imaginario que todavía circula en el campo discursivo docente y se desplaza del orden simbólico previo al actual conservando vigencia social.

b) Mística como valoración de la actual desvalorización de la función docente

La mística que prevalece dentro del magisterio de primaria es un claro ejemplo de cómo un imaginario que se construye como forma de plenitud se reconstituye y desplaza a través de ambos discursos al ser presentificada su ausencia. Las figuras del maestro como apóstol, líder social, luchador social, son modelos de identidad ideal que se insertan en una totalidad discursiva abierta, es decir, en un sistema de significaciones más amplias que se inscribe en la propia historia del país y particularmente de la educación. Como veremos enseguida la emergencia de estas figuras místicas se presenta como una respuesta de los docentes de antes y después de 84 a la necesidad de llenar un vacío creado por dislocaciones previas que han tendido a desvalorizar la función social del docente. Esta necesidad los ha llevado a retomar modelos que restauren sus identidades y posiciones desarticuladas. Las figuras místicas se sedimentan y cristalizan alcanzando cierto nivel de autonomía que es lo que les confiere "una investidura quasi divina de orden superior incuestionable". (Buenfil, 1996, p. 75)

### **"Mística que se tenía del maestro"**

Este punto nodal se caracteriza por una amplia convergencia en la narrativa de los docentes la evocación de la trilogía maestro, sacerdote y médico, el maestro apóstol, el luchador social son referentes comunes que articulan las significaciones de los docentes para conferirle una valorización a la función docente, sin embargo, en torno a esta forma de construcción imaginaria también se despliegan otros contenidos:

<b>Mística que se tenía del maestro</b>	
<b>Antes de 84</b>	<b>Después de 84</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• <u>en el medio rural era el maestro, el sacerdote y el médico, los que tenían una alta estima dentro de la comunidad</u>, ahora no, ahora por muchas situaciones de tipo económico, de tipo político, de tipo social ya se ha desvirtuado mucho la profesión magisterial (EA/65-68/SNTE, p. 3)</li> <li>• <u>lo que sí prevalece a lo largo de este tiempo aún con matices es esta idea de la vocación, del servicio social, de cierta idea de apostolado</u> que va muy ligado a la forma como se forma en las escuelas normales (EA/64-66/CNTE, p. 3)</li> <li>• fue una imagen a lo mejor que se valoró muchísimo y que incluso en algunos casos <u>se volvía objeto de veneración en los años veinte, en los años treinta, por la mística que este mismo maestro desempeñaba, pero que se deterioró allá por los años sesenta, los años setenta y luego los años ochenta</u>, pero que yo encuentro que ahora se empieza a retomar y que creo que va a seguir por ese camino (EA/62-64/LE, p. 13)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <u>anteriormente se veía al máximo al maestro, el maestro era el sabelotodo ¿sí?</u> el <u>maestro</u> pues en un pueblo la hacía de <u>médico</u>, la hacía, este, de, de <u>sacerdote</u>, de consejero, de todo la hacía el maestro y actualmente (...) es mediocre se, conforma, es conformista (ED/93-97/SNTE, p. 7)</li> <li>• <u>sabían muchas cosas los maestros rurales en esa época</u>, ya no hay esa, ese valor que se tenía al maestro, que se tenía en esos años, o sea, se ha perdido, <u>tal vez en algunas comunidades, este, rurales aún se mantenga ese respeto, ese valor que se tenía al maestro, como al sacerdote como al médico ¿no?</u> o sea, se le pedía opinión a ellos si no, no se hacía (ED/86-90/DP, p.19)</li> <li>• estando ya en la Nacional de Maestros, de tal manera que llevando una visión creo que de alguna manera sí romántica sobre el magisterio, ubicándolo <u>no como apóstol sino como luchador social, que a la mejor sí tenía por ahí una cierta carga de apostolado como luchador</u> (ED/88-92/LTA, p. 2)</li> </ul>

En los testimonios de los docentes se advierte al menos la construcción de:

⇒ Figuras míticas:

- el maestro, el sacerdote y el médico
- vocación, del servicio social, de cierta idea de apostolado
- la mística que este mismo maestro desempeñaba
- no como apóstol sino como luchador social, que a la mejor sí tenía por ahí una cierta carga de apostolado como luchador

⇒ Ideales de plenitud:

- tenían una alta estima dentro de la comunidad,
- se volvía objeto de veneración en los años veinte, en los años treinta
- anteriormente se veía al máximo al maestro, el maestro era el sabelotodo
- sabían muchas cosas los maestros rurales en esa época
- que a la mejor sí tenía por ahí una cierta carga de apostolado como luchador

⇒ Valorización/desvalorización del docente:

- *ahora no, ahora por muchas situaciones de tipo económico, de tipo político, de tipo social ya se ha desvirtuado mucho la profesión magisterial*
- lo que sí prevalece a lo largo de este tiempo aún con matices
- *encuentro que ahora se empieza a retomar y que creo que va a seguir por ese camino*
- *actualmente el maestro es mediocre se, se conforma, es conformista*
- *ya no hay esa, ese valor que se tenía al maestro, que se tenía en esos años*
- *llevando una visión creo que de alguna manera sí romántica sobre el magisterio*

No obstante los contrastes en las significaciones de los informantes, existe un denominador común: que la forma de plenitud con que son significadas estas figuras míticas sigue permeando el discurso de ambos grupos de docentes. Pero quizá lo más importante del sentido de este discurso es que, al ser evocadas, se intenta contrarrestar la desvalorización actual de la profesión docente; evidenciando así su vigencia social. Lo paradójico es que ya sea que la niegue (ya no son...) o que la afirmen (no se ha perdido...) no hay quien no hable de ella. Estas figuras míticas emergen de dislocaciones previas desplazándose de una modalidad discursiva a otra y van sedimentándose en el campo discursivo normalista y se presentan como superficies de inscripción de las identificaciones de ambos grupos de docentes; así al adquirir su fuerza interpelatoria aseguran su permanencia en dicho discurso.

## **"Desvalorización social"**

En el apartado anterior se pudo ya apreciar cómo la "mística que se tenía del maestro" es reocupada para compensar la desvalorización social del docente y de su función social. Este hecho adquiere un carácter central en el discurso normalista debido a que los mismos docentes asumen que, tanto el docente como la profesión, han perdido valor dentro de la sociedad. En torno a este punto prevalecen grandes coincidencias entre ambos grupos de docentes. El siguiente conjunto de testimonios muestra los términos en que se construye la desvalorización social del docente:

<b>Desvalorización social</b>	
<b>Antes de 84</b>	<b>Después de 84</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• <u>la carrera de maestro siempre se ha visto como una subprofesión, generalmente, dicen "aunque sea para maestro vas a estudiar, no hay otra"</u> (EA/65-68/SNTE, p. 3)</li> <li>• <u>pero lo que está en el centro es la idea que hay del maestro ¿no? cómo se asume, como un profesional o subprofesional de, del quehacer docente</u> (EA/64-66/CNTE, p. 3)</li> <li>• <u>ahorita ya los muchachos ya esa imagen ya no la tienen, a raíz de ello viene la, el que ya no valoren tanto al maestro, porque ya antes sí el maestro era algo especial</u> (EA/75-79/DP, p. 3)</li> <li>• <u>en el conjunto de las profesiones todavía no se consolida una profesionalización que permita que compitan en un mercado de trabajo en igualdad de condiciones porque de todas maneras el mercado de trabajo está muy localizado para quienes son docentes: las escuelas básicas, eh, del país</u> (EA/63-66/In. p, 5)</li> <li>• <u>al normalismo, desde el ámbito universitario se le ve como pobre, se le ve como de segunda y, y yo creo que es una falta de entendimiento de esta</u></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <u>siento que allí también otra vez caemos en un error, el maestro se queda estancado, o sea, que allí se hace chiquito el maestro y mientras los demás crecen</u> entonces eso ha hecho de que también perdamos, eh, un prestigio ante la sociedad. (ED/93-97/SNTE, p. 2)</li> <li>• <u>tanto puede ser buen maestro el que tiene la licenciatura como el que no, y yo creo que se ha desvalorizado pues más bien a otros procesos no y no se va a recuperar con la licenciatura nada más.</u> (ED/91-95/CNTE, p.24)</li> <li>• <u>y eso es lo que mmm siempre hemos mencionado ¿no? la falta de, de valor que ya se tiene al maestro, tal vez también....puede ser una parte por esas políticas de, de gobierno, puede ser, y también por nosotros, digo, siendo honestos pues muchos maestros que dejan mucho qué desear</u> (ED/86-90/DP, p. 19)</li> <li>• <u>en una preparatoria, por ejemplo, un normalista pues es descalificado ¿no? es desprestigiado</u> porque se encierra en su saber nada más y no tiene, no va más a lo</li> </ul>

filosofía y quizá también una falta de compromiso mayor, de crecimiento mayor del propio sistema normalista (EA69-73/LTA, pp. 2-3)

- *lo que ha ocurrido es que en nuestra condición de profesionales, eh, llamémosle menos calificados, eh, por el número de años de formación recibida hasta digamos fines de los años ochenta, eh, llevó a un menosprecio, eh, del sector normalista, menosprecio que se ve en varias cosas digamos, eh, en la atención que se le presta a su desempeño en la vida cotidiana (EA/62-64/LE, p. 12)*

profundo ¿no? y a veces ni siquiera en lo didáctico se nota que, que tiene una preparación (ED/88-92/In, p. 4)

- *en muchos que conozco de, de compañeros, este, cercanos y lejanos, este, ha, han hecho cambiar esa visión y por lo menos ahorita ya a once años de haberse, de haber egresado la primer generación de Licenciados en Educación Primaria, eh, siento yo que hay más aceptación, bueno porque también ya somos más (ED/85-89/LE, p. 8)*

El discurso de los docentes se despliega en tres campos de representación de la desvalorización de la profesión docente:

⇒ Causas que originan la desvalorización:

- *generalmente, dicen "aunque sea para maestro vas a estudiar, no hay otra"*
- *ya esa imagen ya no la tienen, a raíz de ello viene la, el que ya no valoren tanto al maestro*
- *en el conjunto de las profesiones todavía no se consolida una profesionalización*
- *en nuestra condición de profesionales, eh, llamémosle menos calificados, eh, por el número de años de formación recibida*
- *se ve en varias cosas digamos, eh, en la atención que se le presta a su desempeño en la vida cotidiana*
- *se ha desvalorizado pues más bien a otros procesos*
- *porque se encierra en su saber nada más y no tiene, no va más a lo profundo*
- *puede ser una parte por esas políticas de, de gobierno, puede ser y también por nosotros*

⇒ La mirada del otro que descalifica:

- al normalismo, desde el ámbito universitario se le ve como pobre, se le ve como de segunda
- llevó a un menosprecio, eh, del sector normalista,
- *eso ha hecho de que también perdamos, eh, un prestigio ante la sociedad*
- siempre hemos mencionado ¿no? la falta de, de valor que ya se tiene al maestro,
- en una preparatoria, por ejemplo, un normalista pues es descalificado ¿no? es desprestigiado

⇒ Una mirada propia:

- lo que está en el centro es la idea que hay del maestro ¿no? cómo se asume, como un profesional o subprofesional
- *una falta de compromiso mayor, de crecimiento mayor del propio sistema normalista*
- el maestro se queda estancado, o sea, que allí se hace chiquito el maestro y mientras los demás crecen
- *siendo honestos pues muchos maestros que dejan mucho qué desear*
- *y a veces ni siquiera en lo didáctico se nota que, que tiene una preparación*

Haciendo una valoración de la conjunción de elementos desplegados en este punto nodal consideramos que entre los docentes de ambos grupos existe amplia convergencia en sus concepciones acerca de la desvalorización de la profesión y del docente; ésta se desplaza entre ambos discursos y sigue siendo superficie de inscripción de las identificaciones de los docentes; asumir el carácter de subprofesionales; reconocer la descalificación de la sociedad o sus propias deficiencias son elementos que están manifiestos y permanecen entre los mismos docentes.

c) Función social del docente como mandato simbólico

Un componente que adquiere relevancia es el sentido social que los docentes de ambos grupos confieren a su desempeño profesional, es decir, como una actividad que se despliega en favor de los miembros de una comunidad y, en general, de la sociedad. La significación de la función social docente se

desprendió de la pregunta ¿qué considera que es ser normalista? Sobre este punto encontramos grandes coincidencias entre los dos grupos de docentes aunque son perceptibles también ciertos matices:

<b><i>Función social del docente</i></b>	
<b><i>Después de 84</i></b>	<b><i>Después de 84</i></b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>es una profesión de (...) muy alta responsabilidad en la formación de los niños. (EA/65-68/SNTE, p. 2)</i></li> <li>• <i>se asumía el magisterio no sólo como una labor técnica docente sino como ligado a (...) esta idea de liderazgo social, como una función social ¿no? ligada a los problemas, bien sea la comunidad a al país o a lo que fuera (EA/64-66/CNTE, p. 35)</i></li> <li>• <i>te exigían más, por ejemplo; conocer el medio en el que trabajabas, eh, ver las características que tenían los niños con los que trabajabas, con los que estabas practicando, este, les hacíamos las encuestas, les llevábamos el material y, ya ahorita ya no se ve (EA/75-79/DP, p. 3)</i></li> <li>• <i>Para mi ser normalista es tener en principio un amor por la educación, un compromiso para que la formación de las nuevas generaciones sea cada día mejor y las nuevas generaciones sean cada día mejor (EA69-73/LTA, p. 2)</i></li> <li>• <i>ser normalista es ser egresado de las normales y, quizá con estos otros ingredientes, dependiendo de cuál normal hayan egresado y en qué época; pues, eh, un mayor dominio de la cuestión pedagógica o didáctica y, eventualmente, también un mayor interés por atender problemas de los sectores, eh, más necesitados de la población .(EA/63-66/In, p. 3)</i></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>los maestros que de alguna manera tenemos, eh, la oportunidad de estudiar en la Normal y que además ejercemos pues tenemos una preocupación por los problemas sociales, políticos y estamos más inmersos en movimientos de este tipo (ED/91-95/CNTE, p. 5)</i></li> <li>• <i>debes de ser una gente de cambio ¿no? y aquí en, en zonas más urbanas yo creo que es un poquito ir, no vas a transformar completa, completamente la comunidad pero sí creando un poco de, de hábitos tanto en los alumnos como en los padres; hábitos de limpieza (ED/86-90/DP, p. 1)</i></li> <li>• <i>ser normalista es compartir una identidad centenaria de ser maestro, ponerte la camiseta de la vocación y lanzarte a, a cambiar al mundo ¿no? aunque parece que es demasiado utópico pero sí lo logras, pero cambiar el mundo a partir de la clase. (ED/88-92/In, p. 2)</i></li> <li>• <i>era, eh, ser copartícipes si no es que partícipes directo del cambio educativo en el país ¿no? del sueño digo, ahora, guajiro de poner un granito en el playón de arena que tenemos ¿no? esa, ese sentimiento de modificar, de, de realmente sentir que se está haciendo mucho con mi labor frente a un grupo y que los niños realmente están formándose bien conmigo creo que con el paso del tiempo va decayendo y va, va</i></li> </ul>

En la información encontramos dos concepciones que definen la función docente;

⇒ Como agente de cambio:

#### **Antes de 84**

- muy alta responsabilidad en la formación de los niños
- conocer el medio en el que trabajabas, eh, ver las características que tenían los niños con los que trabajabas, con los que estabas practicando
- para que la formación de las nuevas generaciones sea cada día mejor y las nuevas generaciones sean cada día mejor

#### **Después de 84**

- no vas a transformar completa, completamente la comunidad pero sí creando un poco de, de hábitos tanto en los alumnos como en los padres; hábitos de limpieza
- lanzarte a, a cambiar al mundo ¿no? aunque parece que es demasiado utópico pero sí lo logras, pero cambiar el mundo a partir de la clase
- ese sentimiento de modificar, de, de realmente sentir que se está haciendo mucho con mi labor frente a un grupo y que los niños realmente están formándose bien conmigo

⇒ Como compromiso con los problemas sociales y políticos del país:

#### **Antes de 84**

- como una función social ¿no? ligada a los problemas, bien sea la comunidad a al país o a lo que fuera
- también un mayor interés por atender problemas de los sectores, eh, más necesitados de la población

#### **Después de 84**

- tenemos una preocupación por los problemas sociales, políticos y estamos más inmersos en movimientos de este tipo

En estos fragmentos es notoria la coincidencia entre los dos grupos de informantes respecto al sentido que le confieren a su función dentro de la sociedad. Consideramos que el imaginario del docente como agente de

cambio desde la práctica educativa o vinculado a los problemas sociales y políticos, continúa reconstituyéndose; éste no logró modificarse al ser instituida la licenciatura. En este sentido, creemos que este componente tampoco ha perdido vigencia como ideal y mandato de identificación dentro del campo discursivo normalista.

### 5.2.1.3 Imaginarios que emergen con la licenciatura

La instauración de la licenciatura trajo consigo nuevos elementos que se integraron al orden simbólico previo. En esta conjunción de viejos y nuevos elementos emergen nuevos modelos de identificación que modifican las identidades previas de dichos elementos. Esta sección está destinada a analizar cuáles son los nuevos elementos que aparecen en las enunciaciones de los docentes y cómo se entretajan en su discurso. Para ello revisamos los diversos planos de identificación seleccionando los puntos nodales que, a nuestro juicio, contienen elementos de este nuevo orden simbólico. La secuencia en la presentación de la información corresponde al siguiente orden de los planos de identificación: institucional, formación, emblemático/ritual y laboral.

Del plano de identificación institucional se abordarán los puntos nodales **"edad de ingreso" y "rechazados de otras instituciones"**:

#### **"Edad de ingreso"**

El cambio de edades de ingreso que ocurre a partir de la licenciatura desplegó entre los docentes de antes y después de 84 diversas significaciones en las que pueden apreciarse los elementos que caracterizan al nuevo docente:

<b>Edad de ingreso</b>	
<b>Antes de 84</b>	<b>Después de 84</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Jóvenes de 16, de 16 a 18 años estábamos estudiando aquí todavía con muchas inquietudes casi infantiles ¿no? o sea, todavía <u>no tenía uno esa malicia</u> (EA/65-68/SNTE, p. 5)</li> <li>• Ahora, con ese cambio de plan de estudios, también cambia la composición social, aparte de que tenemos ya, llamémosle adultos, que cambia cualitativamente las relaciones, obviamente, entonces, tenemos alumnos</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• bueno <u>salían más jóvenes todavía ¿si? me comentaba un maestro que él era bajito y además como estaba pues bastante joven</u> y que hasta tenía que subir casi en un banquito allí este en su escritorio y, o para dirigir las ceremonias (ED/93-97/SNTE, p. 18)</li> <li>• en la Normal a mí me tocó con, convivir con compañeros que pues ya eran casados, o estaban a punto de casarse o se casaron</li> </ul>

<p><u>casados, alumnas madres, este, trabajadores y eso le imprime determinadas características.</u> (EA/64-66/CNTE, p. 19)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <u>yo mismo me veo a esa edad, como una persona muy impetuosa ¿no? muy idealista incluso, en el sentido de trazarme un ideal e ir por él, este, a lo que pasara ¿no? entonces yo fui alguien que me tracé un ideal e ir por él a lo que pasara</u> (EA/64-66/CNTE, pp. 29-30)</li> <li>• <u>ya por ejemplo, hay gente ya adulta ya con hijos y todo y ya como que ya no es más que "bueno pues tengo que mantener una familia y, y de alguna manera lo tengo que hacer ¿no? "no hay de otra más que así tengo mi carrera, mi plaza segura y ya</u> (EA/75-79/DP, p. 15)</li> <li>• <u>entonces yo sí creo que la edad, que una mayor edad te hace tener mayor posibilidad de responsabilizarte en lo que estás haciendo y si a esto le aunas que mayor años de estudio implica un mayor nivel de cultura, un mayor nivel de reflexión</u> (EA69-73/LTA, p. 22)</li> <li>• <u>el haber ingresado a la Escuela Normal, después de haber cursado la preparatoria y de haber vivido por lo tanto tres años más, aparte de los que ya se tienen cuando se sale de la secundaria, opera en favor de los propios jóvenes, les da una mayor madurez y por lo tanto la posibilidad de encarar esta profesión eh,...con, con una mayor seguridad personal</u> (EA/62-64/LE, p. 32)</li> </ul>	<p><u>en el transcurso o tenían que trabajar después de la Normal como que eso cambió mucho las cosas ¿no?</u> (ED/91-95/CNTE, p.11)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <u>los maestros estaban acostumbrados a trabajar con alumnos egresados de, de secundaria, con jovencitos de dieciséis años, ¿sí? de quince, dieciséis años y a nosotros que ya éramos de dieciocho, diecinueve años estábamos con una, pues una formación diferente porque habías cursado un bachillerato</u> (ED/86-90/DP p.3)</li> <li>• <u>ya los que salimos, pues ya no somos tan jóvenes ¿no? (se ríe) ya, este, el aventurarse, por ejemplo, a otra licenciatura a hacer otras cosas, ya muchos este pues se casaron, sobre todo ya los casados difícilmente vuelven a estudiar; las mujeres casadas.</u> (ED/88-92/In, p. 36)</li> <li>• <u>algo que me decía el maestro Manuel era que los alumnos que no llevaban preparatoria hacían muchas más cosas ¿no? entendían más cosas y además eran mucho más apasionados y, la preparación normalista como que enganchaba más al alumno cuando estaba viviendo todavía en la adolescencia</u> (ED/88-92/In, p. 33)</li> <li>• <u>en lo individual, obedece también creo yo a las mismas edades en que nos fuimos formando ¿no? los compañeros anteriores al plan de licenciatura convivieron en la Normal en sus, eh, a una edad todos adolescentes en donde la camaradería se estrecha muy fuerte ¿no? a esa edad</u> (ED/85-89/LE, p. 2)</li> </ul>
--	--

Del conjunto de testimonios de los docentes se desprende la concepción de un nuevo sujeto que emerge con el cambio de la adolescencia a la edad adulta, la incorporación de estos nuevos elementos modifican la identidad

del normalista. Los componentes que caracterizan al nuevo sujeto son definidos a partir de confrontar nuevos y viejos elementos los cuales perfilan nuevos modelos de identificación. Así pues, el significativo edad despliega entre los docentes diversos significados a partir del binomio adolescencia/adulthood. En este sentido, hemos tomado este referente para diferenciar las características atribuidas a los estudiantes que ingresaban a la Normal siendo adolescentes y los que entran a la licenciatura a una edad "adulta":

⇒ Cualidades que conlleva la adolescencia o la juventud:

- muchas inquietudes casi infantiles ¿no? o sea, todavía no tenía una esa malicia
- yo mismo me veo a esa edad, como una persona muy impetuosa ¿no? muy idealista incluso, en el sentido de trazarme un ideal e ir por él
- salían más jóvenes todavía ¿sí? me comentaba un maestro que él era bajito y además como estaba pues bastante joven
- además eran mucho más apasionados y, la preparación normalista como que enganchara más al alumno cuando estaba viviendo todavía en la adolescencia
- los compañeros anteriores al plan de licenciatura convivieron en la Normal en sus, eh, a una edad todos adolescentes

⇒ Capacidades que se adquieren con la edad adulta o madurez:

- les da una mayor posibilidad de responsabilizarte en lo que estás haciendo y si a esto le aunas que mayor años de estudio implica un mayor nivel de cultura, un mayor nivel de reflexión
- les da una mayor madurez y por lo tanto la posibilidad de encarar esta profesión eh,...con, con una mayor seguridad personal
- nosotros que ya éramos de dieciocho, diecinueve años estábamos con una, pues una formación diferente porque ya habías cursado un bachillerato

La edad de ingreso a la licenciatura es otro ingrediente que también incide en un cambio de la composición social de los estudiantes:

⇒ Composición social de los estudiantes de licenciatura:

- tenemos alumnos casados, alumnas madres, este, trabajadores y eso le imprime determinadas características
- hay gente ya adulta, ya con hijos y todo y ya como que ya no es más que "bueno pues tengo que mantener una familia
- ya muchos este pues se casaron, sobre todo ya los casados difícilmente se vuelven a estudiar; las mujeres casadas

La edad, asociada a impetuosidad o a madurez responsable, relacionada con la condición civil del estudiante emerge como nuevo componente que incorpora la licenciatura, tiende a modificar la identidad de los docentes e incide en la transformación de la concepción del normalista.

**"Rechazados de otras instituciones"**

La figura de los estudiantes "rechazados" que aparece en las enunciaciones de los docentes de antes y después de 84, origina un discurso que refiere que muchos de los estudiantes que ingresaban a la Normal lo hacían porque no habían sido aceptados en otras instituciones de educación superior y que la Normal fue su última opción. Este componente inédito se incorpora a la construcción del orden simbólico instituido por la licenciatura. El siguiente bloque de testimonios presenta el sentido que se le confiere al significante de los rechazados:

<b>Rechazados de otras instituciones</b>	
<b>Antes de 84</b>	<b>Después de 84</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• los nuevos alumnos <b>entran porque a lo mejor ya no les quedó otra</b>, ya nomás hicieron el examen aquí por seguir estudiando algo, pero, pero siento que, <u>que son muy pocos los que tienen todavía esa situación de realmente ser maestros ¿si?</u> (EA/65-68/SNTE, p. 12)</li> <li>• ya nada más es porque aquí me tocó estar, ya <u>nada más porque dan la plaza o porque tienes otras expectativas es tu escalón</u>, antes no, antes lo hacías porque querías, ahorita si ya como que es lo que te queda, <b>como no quedaste en aquella pues hay que buscarle por acá.</b> (EA/75-79/DP, p. 2)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <u>tuve muchos compañeros que lo hicieron por otras circunstancias; no se hayan quedado en otra escuela, este, sobre todo eso porque a estas alturas (...) como ya es licenciatura ya no muchos lo hacían por el trampolín.</u> (ED/91-95/CNTE, p. 3)</li> <li>• <u>creo que ahorita debido a la, al rechazo que ha habido en otras instituciones a nivel superior como la UNAM, el Poli, se está dirigiendo mucho (enfáticamente), este, mucha demanda a la Normal.</u> (ED/91-95/CNTE, pp.22-23)</li> </ul>

- incluso las que llegan a, a la Licenciatura de Educación Normal, pocas son por vocación, la mayoría es porque no las aceptan en otras escuelas (EA69-73/LTA, p. 23)
- por lo menos en las dos siguientes, las deserciones son muy fuertes, son muy altas, eh, y si bien esto puede interpretarse, a lo mejor con cierta justificación, en el sentido de **que los estudiantes fueron a la Normal porque era el último recurso que tenían**, también es cierto que ya estando en ella se convencieron de que ese no era su camino (EA/62-64/LE, p. 33)

La construcción simbólica de los estudiantes "rechazados" desencadena contenidos diversos que tienden principalmente a descalificarlos para ejercer la docencia:

- ***entran porque a lo mejor ya no les quedó otra***,/ son muy pocos los que tienen todavía esa situación de realmente ser maestros
- ***como no quedaste en aquella pues hay que buscarle por acá***/ nada más porque dan la plaza o porque tienes otras expectativas es tu escalón
- ***la mayoría es porque no las aceptan en otras escuelas***/ pocas son por vocación
- ***que los estudiantes fueron a la Normal porque era el último recurso que tenían***/ también es cierto que ya estando en ella se convencieron de que ese no era su camino

En este terreno emergen ideales que antagonizan. El siguiente ejemplo es ilustrativo: *antes no, antes lo hacías porque querías, ahorita si ya como que es lo que te queda.*

Del plano de identificación formación se abordarán los puntos nodales: "bachillerato", "licenciatura" "plan de estudios" y "formación del maestro investigador", "memoria de una experiencia docente" y "Centro de Maestros":

**"Bachillerato"**

El bachillerato se erige también como un nuevo componente del nuevo orden simbólico que modifica la concepción de los nuevos docentes, confiriéndoles nuevos atributos. Una precisión que es importante hacer para entender el sentido de las significaciones de los docentes es que hasta antes de 1984, los estudiantes ingresaban a la Normal después de la secundaria, una vez establecida la licenciatura lo hicieron después del bachillerato. De esta situación se definen tanto las posiciones de un grupo como de otro. Destaca en este punto cómo los docentes de antes de 84 incorporan este componente a su discurso mediante de la significación de ideales de plenitud que antagonizan con el nuevo orden simbólico:

<b>Bachillerato</b>	
<b>Antes de 84</b>	<b>Después de 84</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• se tuvo que inventar un bachillerato que era anómalo; <b>Bachillerato Pedagógico</b>, pues entonces no era la idea porque entonces <u>era lo mismo nada más que más larga la carrera ¿no? (se ríe) la misma formación</u> (EA/63-66/In, p. 17)</li> <li>• si siguieran lo de los <b>Bachilleratos Pedagógicos</b> y si tu fuiste a la, <u>al pedagógico tienes cierta tendencia ¿no? para seguir al, a la Normal</u>, pero cuando vienes de otras instituciones, por ejemplo de la UNAM, de Poli, todas esas ya, ya no te fuiste a la carrera que querías entonces la única que me queda es esto (EA/75-79/DP, p. 12)</li> <li>• yo puedo ver a las egresadas de la preparatoria y no te puedo decir que su nivel de cultura es mucho más sólido, más amplio, eh, <u>tienen muchas deficiencias de formación, pero tienen un elemento de madurez que no tenía yo, y que a lo mejor en cierto momento se puede convertir hasta en algo hasta contraproducente</u>, porque toda la frescura quizá de, de la adolescencia, de los dieciocho años donde te comprometes con</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• terminé la, la <b>Vocacional</b>, me quería titular de técnico electricista y dije voy a hacer mi servicio social y como yo quería ser docente lo hice dando clases, eh, de secundaria, de matemáticas y allí como que me gustó más todavía (ED/93-97/SNTE, p. 3)</li> <li>• yo estudié en el <b>Bachillerato Pedagógico</b> cuando todavía no se hacía Centro de Estudios de Bachillerato y <u>muchas</u> (enfáticamente) de las materias que cursé en el bachillerato las volví a llevar en la Normal (ED/91-95/CNTE, p. 3)</li> <li>• yo egresé del <b>bachillerato de la, de la universidad</b> y tuve el pase automático a trabajo social; no me gustó, no me agradó y decidí cambiarme a, a la Normal (ED/86-90/DP, p. 2)</li> <li>• Yo estudié en una <b>Preparatoria por Cooperación</b>, eh, casi, digamos como que una preparatoria pobre que no era ni particular ¿no? que no era y no era, no era del todo pública era más bien pública pero los alumnos dábamos una pequeña cooperación. (ED/88-92/In, p. 18)</li> </ul>

<p>muchos de los proyectos que te convencen, quizá aquí ya esté más enfriado (EA69-73/LTA, p. 23)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• El antecedente de la preparatoria dota al estudiante, <u>le da al estudiante esa posibilidad de acceder a una serie de elementos de cultura general que nosotros, en los años sesenta por lo menos, no teníamos</u> (EA/62-64/LE, p. 27)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• cuando ingresé había <b>Bachillerato Pedagógico</b>, en el último año yo ya no quería ingresar a la Nacional de Maestros (ED/88-92/LTA, p. 3)</li> <li>• egresé de la <b>Vocacional</b> como técnico laboratorista agrobiólogo y había compañeros que habían ya cursado un Bachillerato Pedagógico, había compañeros que venían de CCH's eso, <u>eso por ejemplo,</u>(enfáticamente) fue un enriquecimiento enorme (ED/85-89/LE, p. 13)</li> </ul>
--	---

Respecto a los informantes de después 84 encontramos que éstos hacen alusión al bachillerato sólo para referir las instituciones de nivel medio superior donde cursaron sus estudios, salvo algunos casos donde mencionan lo que esta experiencia les significó. Un breve recuento de las instituciones de procedencia nos arroja los siguientes datos: dos de Vocacional, dos de Bachillerato Pedagógico, uno de bachillerato de la UNAM y uno de Preparatoria por Cooperación.

El principal aspecto que sobresale en el discurso de los docentes de antes de 84 es la relación que establecen con el bachillerato y el desarrollo de ciertas capacidades y su confrontación con el viejo orden simbólico:

- tienen muchas deficiencias de formación, pero tienen un elemento de madurez que no tenía yo,
- le da al estudiante esa posibilidad de acceder a una serie de elementos de cultura general que nosotros, en los años sesenta por lo menos, no teníamos

También puede verse que en estos fragmentos permea un ideal de plenitud que antagoniza con el nuevo orden, traemos aquí sólo dos testimonios:

- *porque toda la frescura quizá de, de la adolescencia, de los dieciocho años donde te comprometes con muchos de los proyectos que te convencen, quizá aquí ya esté más enfriado*
- *pero cuando vienes de otras instituciones, por ejemplo de la UNAM, de Poli, todas esas ya, ya no te fuiste a la carrera que querías*

En el despliegue significaciones de los docentes de antes de 84 se muestran algunos de los elementos que caracterizan al nuevo normalista.

## “Licenciatura”

La pregunta ¿qué opina acerca de que la educación normal se elevara a nivel licenciatura? desplegó diversos significados entre los docentes de antes y después de 84. Para algunos, por ejemplo, representó la concreción de una demanda histórica por profesionalizar al magisterio y, para otros, formar sujetos maduros y responsables para el ejercicio docente. De la gama de significaciones que esta pregunta desencadenó optamos por seleccionar aquellos fragmentos que de primera intención trataban de dar respuesta a esta pregunta:

<b>Licenciatura</b>	
<b>Antes de 84</b>	<b>Después de 84</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>yo creo que la licenciatura vino a madurar un poco la docencia, el alumno ya no egresa tan joven sino que ya egresa con un poco más de madurez tanto psicológica, biológica, emocional y puede enfrentarse con mayor facilidad a, a un grupo, a un grupo de niños. (EA/65-68/SNTE, p.10)</i></li> <li>• <i>había todo un discurso desde antes del 84; que recuperaba además distintos pronunciamientos de que la Normal tenía que elevarse a nivel de licenciatura, etcétera, etcétera, esto es de los '40 y es un discurso que se repite y que se repite y que va a dando lugar, en primer lugar, a que, por ejemplo, la carrera de tres años se convierta en cuatro (EA/64-66/CNTE, p. 17)</i></li> <li>• <i>los que egresan de (...) una licenciatura, ya no son tan creativos ellos ya hacen; "¡Ah! pues vamos a sacar copia y con eso trabajamos, vamos a hacer eso y con eso trabajamos", ya no hacen que el niño sea creativo (EA/75-79/DP, p. 13)</i></li> <li>• <i>Desde que yo estudié comenzábamos a decir algunos, por influencia de maestros, que era conveniente</i></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>a lo mejor fue política, mmm <u>el gobierno dice "Sabén qué les voy a mmm a poner una traba más, que estudien el bachillerato para ser licenciados"</u> ¿qué pasa? Reduce el número de aspirantes a la Normal porque antes era muy fácil (...) lo agarraban como trampolín (ED/93-97/SNTE, p. 18)</i></li> <li>• <i><u>yo no veo que haya una mejor calidad en la educación ni una profesionalización real por el hecho de que se haya hecho licenciatura</u> y si continuáramos como en el plan de antes creo que tendríamos los mismos problemas que tenemos ahora como magisterio (ED/91-95/CNTE, p. 22)</i></li> <li>• <i>algunos dicen que es positiva porque pues es gente con más edad, más, tal vez con más madurez y con, ya con el objetivo de qué quieres en la vida ¿no? y (...) ya posees el bachillerato, <u>tienes más madurez, más conocimientos y ya te enfrentas más a un grupo ¿no? con más, tal vez con más facilidad o más seguridad</u> (ED/86-90/DP, p. 13)</i></li> <li>• <i><u>me parece muy importante que se haya dado esa profesionalización ¿no? y que el, el maestro ya se</u></i></li> </ul>

<p>que tuviera el mismo perfil profesional que otras profesiones el egresado de la Normal y <i>que contribuiría a la <b>profesionalización del magisterio</b> el que se elevara a licenciatura con un bachillerato previo</i> (EA/63-66/In, p. 17)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• se planteaba, desde antes, desde...cincuenta y tantos y quizá antes, la necesidad de elevar a nivel de licenciatura la normal, <i>entonces dijeron bueno, vamos empezando con cuatro años y, eh, a partir (...) de mi plan de estudios vinieron otras innovaciones como incorporar la prepa</i> (EA/69-73/LTA, p. 7)</li> <li>• elevar la educación normal al nivel de licenciatura no solamente satisface un reclamo histórico, <i>sino que se corresponde con una necesidad de los nuevos tiempos; formar un maestro mejor preparado, un maestro, eh, incluso con posibilidades personales mayores, es decir, un maestro que, eh, como ser humano, como individuo comenzará su labor no precisamente en el último o los <b>últimos años de la adolescencia</b> sino ya como un joven hecho y derecho</i> (EA/62-64/LE, pp. 26-27)</li> </ul>	<p><u>entendiera como un profesionalista</u> que parece que no se daba así ¿no? mi papá sigue diciendo "Yo no soy, yo no soy maestro yo soy profesor" dice él ¿no? pero así como estar, sentirse más "abajito" (ED/88-92/In, p. 33)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• la licenciatura sí que bueno, o sea, <u>laboralmente tal vez benefició, tal vez, económicamente no, yo soy licenciada pero no gano más, o sea, ahm no realizo funciones distintas a alguien que no tenga la licenciatura</u>, son las mismas, ahora, ¿si tengo más elementos para poder enfrentarlo? puede ser que sí (ED/88-92/LTA, p. 19)</li> <li>• Pues muy bueno, pues qué te puedo decir, <u>iexcelente! (enfáticamente) pues es mi formación...</u>esto que te digo muy bueno, es porque, bueno, tiene que ver con mi historia de vida ¿no? (ED/85-89/LE, p. 26)</li> </ul>
--	---

En general, puede verse que los nuevos elementos que aparecen en el discurso de los docentes son principalmente dos: el concepto "profesionalización del magisterio" y la adquisición de ciertas capacidades como: *madurez, mayores posibilidades, más seguridad, más conocimientos, facilidad de enfrentarse a un grupo*. Es importante mencionar que con el significativo **profesionalización del magisterio** los docentes valorizan la carrera de maestro de primaria. Asimismo, un rasgo que permea el conjunto de las significaciones es nuevamente un discurso que confronta capacidades y cualidades de la adolescencia y edad adulta, espacio en donde los docentes construyen un nuevo sujeto. Particularmente llama la atención en este punto, cierta convergencia en las significaciones de ambos grupos de docentes. Con base en lo anterior agrupamos la información en dos ejes:

⇒ Reivindicación social de la carrera de maestro de primaria mediante la profesionalización del magisterio:

**(énfasis histórico)**

- recuperaba además distintos pronunciamientos de que la Normal tenía que elevarse a nivel de licenciatura, etcétera, etcétera, esto es de los '40
- se planteaba, desde antes, desde....cincuenta y tantos y quizá antes, la necesidad de elevar a nivel de licenciatura la Normal
- elevar la educación normal al nivel de licenciatura no solamente satisface un reclamo histórico

**(énfasis en la preparación profesional)**

- comenzábamos a decir algunos, por influencia de maestros, que era conveniente que tuviera el mismo perfil profesional que otras profesiones el egresado de la Normal
- me parece muy importante que se haya dado esa **profesionalización** ¿no? y que el, el maestro ya se entendiera como un profesionista
- ¡excelente! (enfáticamente) pues es mi formación

Es importante advertir aquí que aunque se comparten ciertas concepciones, también surgen discrepancias, particularmente de dos informantes de después de 84:

- yo no veo que haya una mejor calidad en la educación ni una profesionalización real por el hecho de que se haya hecho licenciatura
- laboralmente tal vez benefició, tal vez, económicamente no, yo soy licenciada pero no gano más, o sea, ahm no realizo funciones distintas a alguien que no tenga la licenciatura

⇒ Aumento en el desarrollo de capacidades para el desempeño de la actividad docente:

- ya no egresa tan joven sino que ya egresa con un poco más de madurez tanto psicológica, biológica, emocional y puede enfrentarse con mayor facilidad a, a un grupo, a un grupo de niños
- formar un maestro mejor preparado, un maestro, eh, incluso con posibilidades personales mayores

- *algunos dicen que es positiva porque pues es gente con más edad, más, tal vez con más madurez y con, ya con el objetivo de qué quieres en la vida*
- tienes más madurez, más conocimientos y ya te enfrentas más a un grupo ¿no? con más, tal vez con más facilidad o más seguridad

Es importante detenernos en este último bloque de testimonios porque en ellos se vislumbra la construcción de un nuevo modelo de docente. Es en la transición de la adolescencia a la edad adulta donde se modifican las identidades previas; la adquisición de nuevas capacidades son contrastadas con las anteriores para proponer la constitución de un nuevo modelo de identificación. Veamos las características atribuidas a estas dos etapas:

<Adolescencia> = ya no egresa tan joven / es gente con más edad

<Adulthood> = un poco más de madurez tanto psicológica, biológica, emocional / con más madurez y con, ya con el objetivo de qué quieres en la vida/ más conocimientos / puede enfrentarse con mayor facilidad a, a un grupo / te enfrentas más a un grupo ¿no? con más, tal vez con más facilidad o más seguridad

El principal componente que destaca es la adición de nuevas cualidades y capacidades respecto al anterior normalista; éstas se encuentran en los siguientes rasgos:

- un poco más de madurez
- mayor facilidad
- mejor preparado,
- posibilidades personales mayores
- *más edad*
- *más madurez*
- más madurez
- más conocimientos
- más facilidad o más seguridad

En el conjunto de estos rasgos podemos ver las capacidades que modifican las identidades de los anteriores normalistas. Una mayor edad representa

más madurez, conocimientos, seguridad, etc. En la conjunción de estos componentes encontramos la figura un nuevo modelo de docente.

**“Plan de estudios 84”**

En la narrativa de los docentes surgieron diversas significaciones en torno al **Plan de estudios 84**, particularmente alrededor de ciertas asignaturas, de su instrumentación y del nuevo modelo de docente que éste tendía a formar. El siguiente bloque de fragmentos muestra los aspectos que les resultaron más significativos:

<b>Plan de estudios 84</b>	
<b>Antes de 84</b>	<b>Después de 84</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• <u>luego improvisaban a cualquier maestro en cualquier materia, eh, la presión sindical y todo lo de que “pongan al de matemáticas a que de eso o que pongan al que tiene más tiempo pidiendo más horas” y lo ponían a dar eso.</u> (EA/65-68/SNTE, p. 17)</li> <li>• un discurso de formar a un maestro científico, un maestro competente didácticamente, un maestro crítico, un maestro reflexivo, un maestro participativo, un maestro democrático, etcétera y, <u>sobre todo, con una idea de un maestro que es capaz de hacer uso de la investigación para alimentar la práctica docente,</u> (EA/64-66/CNTE, p. 18)</li> <li>• <u>bajo esta idea de la profesionalización el plan aparece cargado con una visión enciclopedista ¿no? y el número de materias y el número de horas</u> empieza a, a convertirse en una carga importante de la formación frente a la propia práctica. (EA/64-66/CNTE, p. 19)</li> <li>• <u>la planta de docentes de las normales no cambió, sus prácticas no cambiaron, su estructura en general escolar no ha cambiado desde ningún punto de vista o desde muy pocos y</u></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• siento que en cuarto año estaba muy cargado de, de materias que la verdad allí algunas no tenían razón de ser, eh, <i>Responsabilidad social o bueno a lo mejor tenía su razón de ser</i> (ED/91-95/CNTE, p. 19)</li> <li>• <i>la Normal la cursé del 86 al 90 y fue con el plan de estudios de licenciatura, desgraciadamente hubo muchas deficiencias, yo siento que sí hubo muchas deficiencias (...)</i> con los maestros porque los maestros estaban acostumbrados a trabajar con alumnos egresados de, de secundaria (ED/86-90/DP, p.3)</li> <li>• Yo lo que veo es que había demasiadas psicologías y no tenían caso <i>(se ríe)</i> eso de la <i>psicología evolutiva la verdad es que son como recetas de cocina ¿no? y en todos los grados había psicologías</i> (ED/88-92/In, p. 33)</li> <li>• entonces estaba un plan de estudios escrito, en el discurso oficial, pero las prácticas eran muy, muy, muy distintas ¿no? de los docentes con los que yo estuve,, <i>sí con los que fueron los titulares, las prácticas fueron muy, muy distintas por lo que, yo siempre tuve la necesidad de buscar por otra parte no dentro</i></li> </ul>

<p>cuando se agregaron materias como estos, estas áreas de investigación o todo eso ¿no? en el programa de estudio o laboratorio de docencia y todo eso, pues no había modo de que eso se concretara bien (EA/63-66/In, p. 17)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• lo que creo logró el plan 84 porque el plan 84, desde lo que yo he percibido, <u>hizo gente muy crítica, pero la dejó sin alternativa, todo está mal y, y entonces ¿qué hacemos?</u> Y como no se dedicaron a transcribir habilidades, entonces no saben enseñar, ellos mismos lo han dicho (EA69-73/LTA, pp. 25-26)</li> <li>• <u>creo que es un plan de estudios, eh, que tiene una gran cantidad de bondades, eh, y que, bueno, que tal vez, en algún momento, sea valorado plenamente, por desgracia la evaluación de los planes y de los programas de estudio es uno de esos asuntos pendientes (EA62-64/LE, p. 30)</u></li> </ul>	<p><i>de la escuela (ED/88-92/LTA, p. 5)</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>en los hechos, este, bueno te enfrentabas con un personal docente que en su mayoría creo, con estas mismas ideas del apostolado, que abordaban (...) los mismos materiales, desde un deber ser (ED/88-92/LTA, p. 11)</i></li> <li>• <i>Hubo una carga muy fuerte a la teoría ¿no? a la teoría, al acercamiento conceptual, (...) de ahí viene mi afirmación de que la Normal fue realmente quien me enseñó a leer ¿no? porque había que leer, y leer y leer, y leer, y leer y debatir y discutir y criticar y etcétera ¿no? entonces la carga teórica respecto a lo conceptual era muy fuerte ¿no? pero nuevamente la, lo práctico, las didácticas específicas....no se abordaron. (ED/85-89/LE, p. 21)</i></li> </ul>
---	---

Con base en la información anterior hemos agrupado en tres secciones las significaciones que se construyeron en torno al plan de estudios 84:

⇒ Una fuerte carga teórica con relación a la práctica docente:

- bajo esta idea de la profesionalización el plan aparece cargado con una visión enciclopedista ¿no? y el número de materias y el número de horas
- siento que en cuarto año estaba muy cargado de, de materias que la verdad allí algunas no tenían razón de ser
- Yo lo que veo es que había demasiadas psicologías y no tenían caso
- entonces la carga teórica respecto a lo conceptual era muy fuerte ¿no? pero nuevamente la, lo práctico, las didácticas específicas....no se abordaron.

⇒ Un distanciamiento entre el plan de estudios y su instrumentación:

- luego improvisaban a cualquier maestro en cualquier materia, eh, la presión sindical y todo

- la planta de docentes de las normales no cambió, sus prácticas no cambiaron, su estructura en general escolar no ha cambiado desde ningún punto de vista o desde muy pocos
- yo siento que sí hubo muchas deficiencias en cuanto también con los maestros porque los maestros estaban acostumbrados a trabajar con alumnos egresados de, de secundaria
- entonces estaba un plan de estudios escrito, en el discurso oficial, pero las prácticas eran muy, muy, muy distintas ¿no? de los docentes con los que yo estuve

⇒ La construcción de un nuevo modelo de docente:

- *formar a un maestro científico, un maestro competente didácticamente, un maestro crítico, un maestro reflexivo, un maestro participativo, un maestro democrático*
- y, sobre todo, con una idea de un maestro que es capaz de hacer uso de la investigación para alimentar la práctica docente
- hizo gente muy crítica, pero la dejó sin alternativa, todo está mal y, y entonces ¿qué hacemos?

De los puntos anteriores se desprenden varias consideraciones: en primer lugar, es notable la convergencia entre los docentes de antes y después de 84 respecto a que el plan de estudios de la licenciatura tenía una mayor carga teórica en detrimento de la práctica docente; en segundo, se aprecia que con la implantación de la licenciatura no hubo un cambio sustancial en las prácticas de los mismos maestros de la Normal (este punto nos parece de gran importancia porque de ello se deriva que se continuó instrumentando, en gran parte, el modelo de formación anterior) y; en tercero, con el plan de estudios emerge la figura del docente-investigador, al cual se le confieren diversos atributos.

### **"Formación del maestro investigador"**

Acabamos de ver que la figura maestro investigador aparece ya como parte constitutiva del nuevo orden simbólico que instaura la licenciatura, ahora, veremos con más detalle cómo es significada ésta:

<b>Formación del maestro investigador</b>	
<b>Antes de 84</b>	<b>Después de 84</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>esta idea de la investigación empieza a convertirse como que en el núcleo de la formación y</i></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>el asomarnos que no, que investigación, que hay diferentes corrientes en la investigación eso</i></li> </ul>

<p>entonces se empieza a hablar del maestro investigador <i>y hacia allá se va la carga ¿no? que es algo que, que fue de lo más criticado</i> (EA/64-66/CNTE, p. 19)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>y la dificultad para desarrollar investigación en la normales pues es evidente que no es posible que hagan investigación y esa idea de que el maestro sea a la vez investigador pues tampoco es posible, pero ahora hay un exceso contrario</i> (EA/63-66/In, p. 19)</li> <li>• del plan 84, su filosofía era generar docentes investigadores, <i>con toda esta propuesta del CISE, de la investigación-acción y comparándolo con lo que yo aprendí, yo me siento más capaz didácticamente y, y con más compromiso</i> (EA/69-73/LTA, p. 25)</li> </ul>	<p><i>fue muy importante ¿no? y que la investigación era algo que tenía que acompañarnos en nuestra práctica ¿no? yo creo que al menos ese propósito es bastante loable aunque tal vez fue, no haya permeado mucho</i> (ED/88-92/In, p. 10)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• lo que me atrajo mucho y me implicó un reto fue esta línea que se perfilaba de, del maestro investigador ¿no? Yo no sé si fue por eso que finalmente algún día caí en el DIE <i>(se ríe) con la investigación educativa, eso me, me atrajo mucho me parecía muy interesante y para mí eso fue un gran reto</i> (ED/88-92/LTA, p. 15)</li> </ul>
--	--

En las enunciaciones de los docentes podemos ver la construcción de dos significantes; la investigación como actividad ligada a la práctica docente y la figura del docente-investigador:

- la investigación empieza a convertirse como que en el núcleo de la formación y entonces se empieza a hablar del maestro investigador
- y esa idea de que el maestro sea a la vez investigador pues tampoco es posible
- del plan 84, su filosofía era generar docentes investigadores

La figura del maestro-investigador se configuró como el nuevo modelo de docente del plan de estudios 1984, la pregunta que queda abierta es si en la práctica profesional realmente los docentes pudieron constituirse en investigadores de su propia práctica. Con base en la opiniones de los docentes podemos advertir que este proyecto no se consolidó al menos como estaba escrito en dicho plan de estudios:

- y que la investigación era algo que tenía que acompañarnos en nuestra práctica ¿no? yo creo que al menos ese propósito es bastante loable aunque tal vez fue, no haya permeado mucho

- lo que me atrajo mucho y me implicó un reto fue esta línea que se perfilaba de, del maestro investigador ¿no?

En el caso de un informante de después de 84 esta figura se convierte en un modelo de identificación que lo interpela con éxito, pero fue éste concretado fuera de la Normal:

- Yo no sé si fue por eso que finalmente algún día caí en el DIE.

### **"Memoria de una experiencia docente"**

Incluimos como componentes del nuevo orden simbólico **Memoria de una experiencia docente** y los **Centro de maestros**[6] en virtud de que son actividades que comienzan a tener vigencia social para los docentes formados en la licenciatura:

- Memoria de una Experiencia Docente se hace cada año y quieras o no, el hecho de que sea la sede la Normal, al maestro, al normalista, bueno al estudiante pues le da la gama de posibilidades de ir, de ver y de enterarse (ED/91-95/CNTE, p. 21)
- el Centro de Maestros, la biblioteca, los videos, los audios que estaban a nuestra disposición también que favorecía a nuestro, a nuestro desarrollo educativo, a nuestro desarrollo profesional (ED/93-97/SNTE, p. 12)

Del plano de identificación laboral se abordará el punto nodal **"Inserción en el campo laboral"**:

En el punto nodal inserción en el campo laboral se describe la visión que los docentes de después de 84 tienen de su incorporación en el campo laboral donde predomina la idea de que la práctica docente de las primarias constriñe su trabajo igualando su desempeño con el demás normalistas, en su gran mayoría, formados antes de la licenciatura. Este aspecto fue significado sólo por este grupo de informantes:

<b><i>Inserción en el campo laboral</i></b>
<b><i>Después de 84</i></b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• se supone que somos licenciados, nos deben decir licenciados, bueno, aunque damos clases, este, pues a lo mejor podía ser "Oye licenciado, este, ven a la dirección" ¿no? <u>porque bueno pues de qué sirve el título de licenciado</u> (ED/93-97/SNTE, p. 21)</li> <li>• el padre de familia, muchos, (...) <u>ni siquiera saben si la maestra de quinto es licenciada o la maestra de segundo no lo es, o sea para ellos es el im maestro! ¿no?</u> y no le importa (ED/91-95/CNTE p.24)</li> </ul>

- yo conozco compañeros dentro de mi generación, como de otras, que hacemos lo mismo, o sea, de antes y después (ED/91-95/CNTE, p.26)
- aparte de todo lo que tú tienes que trabajar en tu plan de trabajo y las actividades que realizas, (...) aparte el concurso de oratoria, el concurso de escoltas, (...) bailes regionales también viene, el de himnos, o sea, son actividades extras que tú sabes que tienes que realizar y todavía al finalizar el año tienes que boletas no, no, no nada más boletas son, este, tener tu, tu expediente del alumno bien (ED/86-90/DP, p. 9)
- creo que muchos llegamos a pensar que por el hecho de tener la licenciatura el trabajo que íbamos a realizar iba a ser distinto, pero lo cierto es que las escuelas tienen una dinámica que han heredado de hace mucho tiempo, que se mueven con ella, independientemente de que tengas una licenciatura o no (ED/88-92/LTA, pp. 17-18)
- ese proceso, te digo, como de osmosis biológica en cuanto a que conforme va pasando el tiempo vamos absorbiendo, vamos, eh, como que conformando realmente una identidad docente, una identidad normalista, distinta a la que teníamos cuando éramos estudiantes ¿no? ya modificada, se va absorbiendo por el propio medio, se van absorbiendo discursos, se van absorbiendo prácticas, eh, viciadas en muchos casos (ED/85-89/LE, p. 30)

En los testimonios de los docentes de después de 84 podemos ver que se derivan, al menos, tres consecuencias de su inserción en el campo laboral:

⇒ Falta de reconocimiento social como licenciados:

- porque bueno pues de qué sirve el título de licenciado
- ni siquiera saben si la maestra de quinto es licenciada o la maestra de segundo no lo es, o sea para ellos es el imastro!

⇒ Predominio de prácticas hegemónicas en las escuelas primarias:

- yo conozco compañeros dentro de mi generación, como de otras, que hacemos lo mismo,
- las escuelas tienen una dinámica que han heredado de hace mucho tiempo, que se mueven con ella, independientemente de que tengas una licenciatura o no

⇒ Espacio de constitución de la identidad normalista

- conforme va pasando el tiempo vamos absorbiendo, vamos, eh, como que conformando realmente una identidad docente, una identidad normalista, distinta a la que teníamos cuando éramos estudiantes

Consideramos que por la estructura y dinámica de las escuelas de primaria, se diluyen las posibles diferencias de formación entre docentes de antes y después de 84.

### 5.3 Interpelación y horizontes imaginarios en las identificaciones de los docentes

En apartados previos analizamos los significantes que se constituyeron en superficies de inscripción de las identificaciones de los docentes; éstos quedan representados en los tres niveles de significación de los imaginarios: a) los que se diluyen: "carácter nacional de la BENM" "clubes", "jamaicadas", "tenisadas" "grupos estudiantiles", etc.; b) los que se reconstituyen y desplazan: "profesión normalista", "práctica docente", "actividades artísticas y deportivas" "lugar de origen", "Aniversario de la Normal", "concursos de escoltas y de oratoria" "vocación", "mística que se tenía del maestro", "compromiso", "desvalorización social", etc., y; c) los que emergen: "bachillerato", "licenciatura", "formación del docente investigador", "Semana de Expresión Normalista", "mayor madurez", entre otros. Esta caracterización nos ha permitido ver, en lo individual y en lo colectivo, cuáles son las superficies de inscripción de las identificaciones de los docentes de antes y después de 84. Ahora, con base en las diferencias y semejanzas en las formas de identificación de ambos grupos argumentaremos si se constituyeron o no dos tipos de identidades entre los normalistas entrevistados. Antes, es importante situar el lugar de construcción de los actos de identificación de los docentes, para ello nos remitiremos a las distintas dimensiones analíticas desarrolladas a lo largo de estos capítulos.

En el capítulo anterior vimos que, con la dislocación del orden simbólico previo, emergieron condiciones para que algunos significantes como "vocación", "apostolado" "compromiso" se transformaran en espacios míticos, sin embargo, éstos tomaron la forma de imaginarios a partir de su carácter metaforizado como ilusión de plenitud, en este sentido, al ser desplazados hacia una constelación significativa intentaron compensar la falta (por ejemplo, la "mística" perdida, esa identidad normalista que ya no se tiene) instaurada por la licenciatura. Este movimiento de significación caracterizado por la tensión irresoluble entre ausencia y presencia (presentificación de una ausencia), se constituyó entre los docentes en un espacio de representación caracterizado por la falta. La siguiente ejemplificación señala los términos en que dicha falta fue construida: cuando un docente de antes de 84 dice: *anteriormente la mayoría que ingresaban a la escuela traían ese deseo de ser maestros, ahora ya no hay esa identidad* o, también, cuando un informante de después de 84 señala: *nosotros de licenciatura ya no teníamos ese viaje pedagógico (...) las*

*anteriores generaciones de antes de la licenciatura ellos hacía ese viaje pedagógico*, en ambos casos es posible advertir la instauración de una falta caracterizada por la tensión ausencia/presencia (Cfr. 4.3) En nuestro análisis, la falta toma especial relevancia por ser el lugar donde se llevan a cabo los actos de identificación de los docentes; es mediante este acto de retroversión como ellos se adscriben a diversas formas imaginarias ("mística", "clubes", "organizaciones estudiantiles", etc.) con las cuales se identifican simbólicamente. Así pues, la falta instaurada por la dislocación del viejo orden simbólico es compensada mediante la forma de plenitud que los espacios míticos les ofrecen a los docentes. De esta forma, la significación de la falta y de los modos de representación de la plenitud, al ser producidos constantemente, encuentran formas de identificación simbólica que habrán de ser fijadas de manera precaria y temporal. Es en estas circunstancias como una interpelación puede tener éxito, en otras palabras, la interpelación al estar precedida por una falta supone actos de identificación.[7]

Asimismo, la posición temporal y espacial que cada docente asume dentro del campo discursivo normalista adquiere especial importancia por ser el lugar desde donde que ellos significan la falta en torno a la cual son significadas las formas de identificación a las que se adscriben. De manera general, podemos decir que los docentes de antes de 84 fijan su posición a partir del orden simbólico previo, así imaginarios como, por ejemplo, "apostolado", "vocación", "jamaicadas" o "clubes" siguen siendo para ellos superficies de inscripción; en cambio, los docentes de después de 84, que viven la desarticulación de una estructura, no sólo se adscriben a los componentes simbólicos del nuevo orden (licenciatura) sino también, y con cierta frecuencia, a imaginarios del anterior orden simbólico a veces con nostalgia de lo perdido y a veces con triunfalismo de lo "superado".

De manera general podemos decir que los imaginarios "apostolado", "vocación", "jamaicadas", "clubes", etc., evocados como ilusiones una plenitud alcanzada, constituyen imágenes que guían las identificaciones de los docentes de antes de 84. Este momento alude proceso de identificación con el otro (identificación imaginaria) en el nivel de la similitud, dichos significantes, al ser puntos externos de identificación, les han permitido lograr una identidad propia, pero además es a través de la identificación con las "jamaicadas", la "vocación", el "apostolado" como ellos han logrado constituir una identificación que ya no es imaginaria sino simbólica. La identificación simbólica es alcanzada a través de modelos de identificación en los que los docentes se reconocen, al haber logrado una interpelación exitosa. Es mediante este proceso identificatorio como los docentes se ubican en un lugar de la red simbólica intersubjetiva. En otras palabras, dichos significantes han logrado cristalizar como puntos de fijación temporal

constituyéndolos en sujetos de un discurso con el cual articulan sus posiciones dentro de un determinado orden simbólico.

Consideramos que en el caso de los docentes de antes de 84 sus identidades son sedimentadas en el campo de representación simbólico que construyeron en su etapa de formación escolar, sin embargo, en el desarrollo analítico realizado hemos visto que las identidades de este grupo de docentes son subvertidas por la implantación de la licenciatura incorporando nuevos significantes de este nuevo orden simbólico (maestro-investigador, un sujeto más maduro con mayores aptitudes, nuevas actividades académicas, estudiante-trabajador, Semana de Expresión Normalista, etc.) con lo cual sus identidades son también modificadas.

Respecto a los docentes de después de 84, consideramos que éstos al vivir y experimentar la desarticulación del orden simbólico previo han construido sus identidades tanto con los imaginarios del orden simbólico previo (vocación, amor por los niños, compromiso, luchador social, etc.) como con los imaginarios del orden simbólico de la licenciatura (maestro-investigador, profesionalización, Semana de expresión normalista). En este caso ambos imaginarios son espacios de identificación con el otro, con un "yo ideal" presentado como ilusión de plenitud; son puntos externos a través de los cuales logran una identidad propia, de esta forma el contenido de la identificación cambia; ahora la identificación ya no es imaginaria sino simbólica. Estos imaginarios son modelos de identificación de los docentes a través de los cuales logran una identificación simbólica que los ubica en un lugar determinado de la red sociosimbólica, es decir, en un orden simbólico determinado.

La interacción circular entre identificación simbólica e identificación imaginaria es un proceso que nunca termina es, en este sentido, que las identidades son permanentemente constituidas, en otras palabras, es porque las identificaciones nunca son completas o definitivas por lo que las identidades son construidas y reconstruidas constantemente. Es por esta razón que no hay identidades predeterminadas, fijas, ni plenas. Cabe una anotación más, como hemos mencionado en el desarrollo de este trabajo, una identidad puede ser constantemente subvertida por un exterior que impide su fijación última, es por ello que las identidades son precarias, abiertas e inestables estructuradas en un proceso permanente que involucra los registros simbólico, imaginario y real.

En la primera parte de este capítulo vimos también que con la dislocación del orden simbólico previo emergen espacios míticos que al tener cierta vigencia social conservan su carácter de imaginarios ("práctica docente", "vocación", "actividades artísticas y deportivas", etc.) constituyéndose en

superficies de inscripción de las formas de identificación de ambos grupos docentes. En otras palabras, es en la medida en que un imaginario es significado mediante la metaforización de la forma de plenitud que puede constituirse en superficie de inscripción de los actos de identificación. Laclau señala que "Si el sujeto es metáfora de una plenitud ausente esto significa que el contenido concreto de sus formas de identificación funcionará como representación misma de la plenitud, de toda plenitud posible." (Laclau, 1994, p. 77).

Así pues, una condición que asegura la "victoria" de un discurso que se presenta como encarnación de plenitud es la disponibilidad de los sujetos inscritos en un determinado espacio para apropiarse de tal discurso que se presenta como encarnación de plenitud, sin embargo, -dice Laclau- no todo discurso que se presente como encarnación de plenitud habrá de ser aceptado; y la aceptación depende también de la credibilidad. La disponibilidad y la credibilidad, entonces, son dos condiciones que posibilitan la internalización de los imaginarios.

La dimensión "antes" y "después" nos introduce en una lógica que, como ya hemos apuntado, nos remite permanentemente a la posición que los informantes construyen a partir de un ordenamiento simbólico desestructurado. Es por razones de orden temporal que cada grupo de docentes asume una disponibilidad y credibilidad distintas en función de los efectos desestructurantes que la implantación de la licenciatura tuvo en el orden simbólico construido previamente. Esto coloca a los informantes en un cierto lugar para aceptar o rechazar un discurso que se les presenta como encarnación de plenitud. Estas diferencias definen campos simbólicos y posiciones distintas sobre las que se establecen condiciones de disponibilidad y credibilidad particulares. En tanto no exista ni credibilidad, ni disponibilidad, tampoco puede haber actos de identificación. Esto nos ayuda a explicar por qué algunos informantes se apropian ciertos rasgos de identificación y rechazan otros, es decir, por qué ciertos imaginarios constituyen formas de identificación y otros no. La credibilidad y disponibilidad pueden ser entendidas como condiciones para que los sujetos asuman o acepten una interpelación.

De lo anterior se desprende que un imaginario (encarnación de plenitud) es aceptado como tal porque logró interpelar de manera exitosa al docente si, por el contrario, esto no sucede podemos asumir que estamos frente a un imaginario que ha perdido su capacidad de horizonte imaginario y ha dejado de constituirse en superficie de inscripción de las formas de identificación de los docentes. Así pues, la interpelación tiende a constituir sujetos y su éxito radica en que un discurso sea capaz de interpelarlos efectivamente

constituyéndolos como sujetos. De esto depende también que una práctica hegemónica llegue a tener éxito.

El campo discursivo normalista se caracteriza por una diversidad de significantes flotantes ("mística", "viaje pedagógico" "vocación", "profesionalización", "docente-investigador", etc.) que lo estructuran como constelación discursiva particular en donde diversos puntos nodales se deslizan y fijan de manera temporal su significado. Es un espacio social constituido por imaginarios ("apostolado", "vocación", "líder social", etc.) que, mediante su significación metafórica, permiten articular sus identidades. "El 'acolchamiento' realiza la totalización mediante la cual esta libre flotación se detiene, se fija -es decir- mediante la cual estos elementos se convierten en partes de la red estructurada de significado." (Zizek, 1992, pp. 125-126) o, desde la perspectiva de Laclau y Mouffe, "momentos" articulados dentro de una práctica discursiva. (Laclau y Mouffe, 1987, p. 119).

#### Cierre de capítulo

Con base en estos elementos nos proponemos ahora distinguir los espacios que han logrado interpelar a los docentes y que se configuran como superficies de inscripción de las formas de identificación. Para ello hemos de partir de las diferencias y semejanzas en las formas de identificación de los dos grupos de docentes para así llegar a concluir si existen o no dos tipos de identidad en el normalismo. Es a partir de la relación que guardan las significaciones de los docentes como vamos a argumentar si con la implantación de la licenciatura se conformaron o no dos tipos de identidad entre los normalistas. El núcleo de nuestra argumentación se sostiene, en esta relación de significación de los docentes: en los imaginarios que han comenzado a diluirse; los que se reconstituyen y desplazan y; los que emergieron con la licenciatura. A continuación presentaremos nuestras consideraciones parciales de cada uno de estos tres niveles de significación y después formularemos una conclusión final.

*De los imaginarios que se diluyen.* Aquí se advierte que para los docentes de antes de 84 los puntos nodales "Carácter nacional de la BENM", "Secundarias Anexas", "clubes", "Jamaicadas", "tenisadas", "planillas estudiantiles", "grupos estudiantiles políticos", "partidos políticos" y "guerrilla" conservan su carácter de horizontes imaginarios y siguen siendo superficies de inscripción de sus formas de identificación y los profesores son interpelados por los mismos. En cambio para los docentes de después de 84 éstos han perdido su capacidad metaforizante y por consiguiente, su dimensión de horizonte. Traemos aquí un ejemplo en el que desataca la interpelación de este punto nodal en un docente de antes de 84: *Es una escuela Normal*

también, la de aquel tiempo con una fuerte presencia todavía en la vida pública en México...la Normal, era la Normal, ¿sí? era la Normal con mayúscula (EA/62-64/LE p.17) Pero éste pierde toda significación y su capacidad de interpelación en el docente de después de 84: como que te dura ese encanto como el primer grado ¿no? ya en segundo grado te das cuenta de que está todo chueco por dentro (ED/88-92/In, p. 2).

Hemos señalado que la dislocación provoca ausencias en la estructura objetiva dominante evidenciando una falta que el sujeto intenta llenar mediante un acto de retroversión, en este caso ésta es llenada por los docentes de antes de 84 mediante la representación de estos imaginarios que emergen del orden simbólico previo. Entre los docentes de después de 84 estas formas imaginarias son reliteralizadas y pierden su dimensión de horizonte y también su significación, de esta forma éstos imaginarios han dejado de tener vigencia social para este grupo de docentes. Cabe aclarar que en el plano conceptual la falta representa lo inefable, lo inenarrable, sin embargo, los testimonios de los docentes nos han dejado ver que la falta es simbolizada mediante una operación discursiva que permite compensarla a través de las formas imaginarias que se presentan como forma de plenitud.

*De los imaginarios que se reconstituyen y desplazan.* En este nivel de construcción de los imaginarios se observa que una gran parte de ellos siguen prevaleciendo, constituyendo el núcleo de la identidad normalista. Aquí se condensan la mayor parte de significantes que articulan el campo ideológico normalista, esto nos señala que la implantación de la licenciatura no erosionó un substrato importante de las identificaciones de los docentes. Si bien se encontraron diferencias en las significaciones entre ambos grupos de docentes, también se pudo apreciar que las convergencias en las formas de identificación fueron mayores.

En el grupo de docentes de antes de 84 se advierte una mayor homogeneidad en las significaciones de las formas de identificación. En el grupo después de 84 aunque en su interior se muestran discrepancias éstas se limitan sólo a determinados puntos nodales, en particular a la apropiación de ciertos emblemas normalistas como el himno, el uso del uniforme o a la elaboración de materiales didácticos, pero en lo sustantivo como son los puntos nodales relativos a la profesión, la práctica docente, valores como la vocación, la mística o la función social del docente, por sólo mencionar algunos, siguen conservando vigencia social manteniendo su dimensión de horizonte imaginario; logran interpelar con éxito a los docentes de después de 84 constituyéndose en superficies de inscripción de las identificaciones.

*De los imaginarios que emergen.* La Licenciatura de Educación Primaria es significada por los docentes como la concreción de una reivindicación social

que comenzó a plantearse desde la década de los cuarenta del siglo pasado. La profesionalización del docente de primaria ha representado para este sector del magisterio una forma de valorizar su función dentro de la sociedad. La licenciatura y el consiguiente cambio en la formación de maestros trajo consigo la aparición de un sujeto distinto, quizá con mayores capacidades para su desempeño profesional, que rompió con esquemas tradicionales haciendo emerger ideales de plenitud antagónicos entre los dos grupos de docentes. También incorporó el imaginario de un nuevo modelo de identidad: el maestro investigador, es decir, un docente que investiga su propia práctica, pero se vio constreñido por la propia dinámica de las escuelas primarias.

Un elemento que articula el discurso de ambos grupos de docentes en este nivel de imaginarios es la continua confrontación de cualidades y capacidades que se perdieron con la adolescencia y se ganaron con la edad adulta. La principal característica del discurso de ambos grupos de docentes es la emergencia de este nuevo sujeto que redefine el campo discursivo de los docentes, pero que no lo modifica de manera sustancial. Es decir, en la tensión entre viejas prácticas institucionalizadas en la Normal y los nuevos elementos que se incorporan con la licenciatura se vislumbra un campo discursivo en el que prevalecen diversas prácticas, emblemas, rituales y valores del orden simbólico previo que al incorporar nuevos elementos no logran sino constituir entre los normalistas una identidad híbrida.[8]

De todo lo anterior, podemos concluir que con la implantación de la licenciatura no se constituyó una identidad distinta de la anterior, por lo cual el argumento de que pueden existir dos tipos de identidad en el normalismo no se sostiene. Hasta aquí hemos visto que la mayor parte de los imaginarios que articulan el campo discursivo normalista siguen reconstituyéndose y desplazándose y que éstos interpelan con éxito a ambos grupos de docentes, es decir, éstos imaginarios siguen constituyéndose en superficies de inscripción de las identificaciones de los docentes, si bien es cierto que el nuevo orden simbólico trajo consigo la emergencia de nuevos modelos de identificación éstos se incorporaron a los anteriores componentes, de esta relación de nuevos y viejos elementos se conformó un nuevo orden simbólico que no transformó de manera sustancial las prácticas, valores y función social del docente que prevalecieron en el orden simbólico anterior.

---

- [1] Aquí nos referimos a un antagonismo que se constituye mediante la negatividad, es decir, que se instala en el campo de lo simbólico, en donde el docente, al negar la subjetividad del otro ocupa un lugar en el orden sociosimbólico. Habría entonces que subrayar que en este plano de identificación no se alude a una identificación imaginaria ya que esto supondría que dicha identificación involucraría la presencia de un significante que es significado como forma de plenitud y, esto, no se presenta en una relación antagónica.
- [2] Por tipo entiendo una categoría que hace referencia a un conjunto de características o rasgos recurrentes, generales y distintivos de categoría de objetos empíricos.
- [3] Antes de analizar la información señalaremos en qué consiste la interpelación, ésta, dice Buenfil, "es un acto mediante el cual se nombra a un sujeto, es decir, es la operación discursiva mediante la cual se propone un modelo de identificación a los agentes sociales a los cuales se pretende a invitar a constituirse en sujetos de un nuevo discurso." (Buenfil, 1996, p. 35) Una interpelación puede presentarse: a) como propuesta a través de distintas formas discursivas, por ejemplo, lingüística, de vestimenta, gestual, etc., y, b) como unidad significativa que puede ir desde un simple enunciado hasta formas más complejas que incorporan imágenes, gestos, sonidos, enunciados etc. Para que una interpelación sea exitosa o efectiva se requiere que los agentes incorporen a su identidad actual el modelo que se les propone y lo lleven a cabo de manera consecuente.
- [4] El docente refiere un sexto grado porque en esa época el plan de estudios de la normal era de tres años y se empezaba a contar desde el primer año de secundaria, en virtud de esto el último año de normal corresponde al sexto grado.
- [5] El comité ejecutivo era una de las instancias de representación estudiantil que se podía ganar en la contienda de las planillas estudiantiles.
- [6] Cabe aclarar que los Centros de maestros dependen directamente de la SEP quien los ha insertado en diversas instituciones para brindar principalmente servicios de actualización a los maestros en servicio así como otros sectores de la población.
- [7] Como apuntamos en el capítulo 1, asumimos que la identidad se construye a través de actos de identificación o de decisión en virtud de lo cual el sujeto siempre se identifica sólo con rasgos. Esto lo hemos tratado de mostrar a lo largo de este trabajo. Tomamos distancia del concepto de identidad como entidad cerrada y fija. La identidad es entendida aquí como una permanentes articulación de los registros simbólico, real e imaginario, en donde lo imaginario corresponde a un significante que es presentado como un ideal de plenitud que intenta compensar la falta instaurada por la dislocación de un orden simbólico, cuyo centro es sólo temporalmente fijado, pero nunca producto de una verificación trascendental, necesaria a priori.
- [8] Híbrido, nada más lejos de la idea de estéril, enfatiza la no-pureza de toda identidad y su carácter sobredeterminado donde una multiplicidad de elementos están implícitos, en este caso nos referimos a la identidad normalista.

## CONSIDERACIONES FINALES

Para abordar algunas de las preguntas que nos formulamos inicialmente sobre las identidades de los estudiantes de la ENM de antes y después de 84, elegimos la perspectiva de Análisis Político de Discurso ya que nos permitió analizar las formas, rasgos, planos y espacios de constitución de las identidades de los normalistas y nos introdujo en un terreno conceptual y analítico de gran complejidad que nos dio la posibilidad de explorar dimensiones y procesos que en la literatura consultada sobre el tema, poco han sido explorados. En esta investigación la teoría ocupó un lugar central para leer y analizar ciertos ángulos de los referentes empíricos así como para delimitar distintas dimensiones analíticas derivadas de las preguntas de investigación.

Los resultados de esta investigación serán explicados a continuación tomando como punto de partida las preguntas con que iniciamos esta investigación, éstas marcaron las pautas no sólo para definir nuestro objeto de estudio sino también para elegir el conjunto de herramientas conceptuales con que analizamos los referentes empíricos, después haremos un breve recuento de cómo el entramado conceptual fue relevante para explicar los procesos identificatorios de los docentes de antes y después de 84 y, por último, abordaremos los resultados que se derivaron de nuestra investigación.

### 1.1 Del proyecto al producto

La primera pregunta que nos hicimos fue cuestionar acerca de la posibilidad de diferenciar dos tipos de identidades entre los normalistas formados en la Escuela Nacional de Maestros; uno correspondía al tipo de maestro que se formó antes de implantada la licenciatura en 1984 (donde los estudios normalistas eran equivalentes al nivel medio superior) y, el otro, al profesor que se formó con el plan de licenciatura (donde la educación normal tenía el grado de nivel superior). Inicialmente consideramos que las identidades de los docentes se habían conformado en torno los planes de estudios que cursaron y por haber cursado la secundaria o el bachillerato. Esto nos llevó a plantear que podrían definirse claramente dos momentos en la formación de los docentes: antes de implantada la licenciatura y con la licenciatura. En razón de estos criterios elegimos dos grupos de docentes que se hubieran formado en dos periodos, el primero de 1960 a 1984 y, el segundo, de 1984 a 1997.

Nuestra concepción inicial, que contemplaba sólo el aspecto formal del curriculum, se vio modificada a medida que analizamos los testimonios de

los docentes, éstos nos dieron elementos para considerar que las identidades no se constituyen sólo en torno a los planes de estudio sino que involucran otros ámbitos como las prácticas socioculturales (lenguaje, vestimenta, emblemas, etc.), las actividades escolares (cursos, secuencias didácticas, curriculares, etc.), los rituales (fiestas, ceremonias, concursos, etc.), los valores del normalismo (vocación de servicio, altruismo, etc.). Así, la información recuperada arrojó datos para considerar que con la implantación de la licenciatura no se constituyeron dos tipos de identidades entre los docentes formados antes y después de 84, ya que el carácter historizado y sedimentado de estas prácticas, rituales, valores etc., predominó más allá de los cambios curriculares que se dieron en la formación de maestros convirtiéndose éste en el centro articulador de las identidades de ambos grupos de docentes. Esto nos llevó a considerar que en la configuración del campo discursivo normalista prevalecieron sedimentaciones discursivas historizadas que forman redes de significación compartidas que ocuparon un lugar preponderante como modelos de identificación que interpelaron a los docentes.

Esta primera pregunta nos llevó a analizar los rasgos identificatorios a los que los docentes aludían en su narrativa, de aquí organizamos la información vertida en las entrevistas definiendo diversos planos de identificación (formación, emblemático/ritual, ontológico/valoral, político, etc.), esta sistematización de la información fue importante en dos sentidos: en primer término, porque fue posible advertir otras dimensiones y espacios de constitución de las identificaciones de los docentes que trascendían el plano formal del curriculum y, en segundo, porque de ello pudimos considerar que la configuración del campo discursivo normalista se sedimentó, de tal forma, que la implantación de la licenciatura no pudo disolverlo; convirtiéndose en un núcleo importante de la constitución de las identidades de los docentes de antes y después de 84.

Otro aspecto analítico derivado de esta pregunta nos condujo a analizar los procesos identificatorios de los docentes que se desencadenaron con la implantación de la licenciatura en 1984. En este sentido, el concepto de dislocación nos permitió explicar que, con la instauración de la licenciatura, se desarticuló el orden simbólico previo caracterizado por una constelación de mitos e imaginarios (e.g. la trilogía "sacerdote, médico, maestro", el apostolado, etc) que fueron evocados por los docentes para rearticular el orden simbólico dislocado, a la vez que se constituyen en superficies de inscripción de las formas de identificación de ambos grupos de docentes. Un aspecto que se derivó de este análisis fue que las identidades de los docentes no son entidades plenas, ni suturadas porque siempre existe un exterior que las subvierte impidiendo su constitución plena.

Asimismo, con la pregunta sobre la posibilidad de la formación de dos tipos de identidades entre los normalistas de antes y después de 84, se desplegó otra dimensión analítica que nos llevó a considerar que cada grupo de docentes experimentó la dislocación del orden simbólico a partir de su inserción temporal y espacial en la ENM, es decir, antes y después de instaurada la licenciatura, que los ubicó en un campo discursivo específico en torno al cual construyeron representaciones simbólicas desde donde significaron los imaginarios conformados previamente.

Con base en estas consideraciones llegamos a la conclusión de que la implantación de la licenciatura no pudo disolver un núcleo importante de imaginarios que se conformaron a partir de las prácticas socioculturales, rituales, valores del normalismo, etc., que se reconstituyen y desplazan logrando hegemonizar el campo discursivo normalista, por lo que no fue posible la constitución de dos tipos de identidades entre los normalistas formados antes y después de 84 ya que éstos prevalecen como un substrato común de modelos de identificación que, al circular en el campo discursivo normalista, continúan interpelando a los docentes. Los significantes que se han constituido en imaginarios (porque expresan la ilusión de una plenitud alcanzada), se presentan como puntos externos de identificación con que los docentes construyen una identificación simbólica.

La segunda pregunta planteada inicialmente fue, en el caso de que se hubieran conformado dos tipos de identidad en el normalismo, ¿qué elementos definen a cada uno de ellos? Esta pregunta no fue respondida en estos términos porque, como hemos señalado, las entrevistas arrojaron información para considerar que no es posible establecer una radical diferenciación entre dos tipos de identidades, sin embargo, orientó nuestro análisis para establecer semejanzas y diferencias entre los rasgos identificatorios de cada grupo de docentes. Como pudo advertirse en el desarrollo de esta investigación, al desarticularse el orden simbólico previo, emergieron mitos e imaginarios que fueron significados por ambos grupos de docentes desde diferentes lugares constituyéndose en superficies de inscripción de las identificaciones de los docentes de antes y después de 84.

La constante confrontación entre las semejanzas y las diferencias de los espacios de identificación de cada grupo de docentes, nos permitió formular dos distinciones principales, la primera se refiere a que los docentes de antes de 84 se formaron en un momento en que predominaban ciertas prácticas socioculturales, rituales, actividades escolares, valores del normalismo, que fueron resignificadas como ilusión de una plenitud alcanzada, a partir de aquí, establecieron parámetros para significar diferencias con los docentes

formados después de 84. Al experimentar la desarticulación del orden simbólico en que fueron formados emerge la significación de una falta que intenta ser llenada con los imaginarios construidos en su etapa de formación. En cambio los normalistas de después de 84 al llegar a la normal, se encuentran con un orden simbólico dislocado, investido de construcciones míticas e imaginarios que circulan en el campo discursivo normalista; cursan la licenciatura experimentando la falta de prácticas socioculturales, rituales, valores del normalismo construidos previamente, con ello significan su etapa de formación como incompletud, sin embargo, los imaginarios del orden simbólico previo serán, junto con los que emergen de la licenciatura, formas de identificación con los que intentarán compensar dicha incompletud.

La segunda distinción alude a que los docentes de después de 84, al insertarse en la ENM, vivieron y experimentaron un espacio simbólico desarticulado que se manifestó a través del discurso de los mismos maestros de la normal que los interpelaba para recuperar valores del normalismo, rituales, prácticas socioculturales de épocas anteriores. Así, no pudieron sustraerse de la significación de imaginarios que circulaban en el campo discursivo normalista que siguieron reproduciéndose, aunque resignificados, como un pasado idílico. Estos imaginarios se presentan como modelos de identificación que los interpelan, sin embargo, para este grupo de docentes, algunos imaginarios no pudieron ser reintegrables a la dislocación que experimentaron, en tanto que los de antes de 84 no valoraron ese espacio como dislocado.

En el marco de esta segunda pregunta, analizamos dentro de cada grupo los procesos identificatorios mediante los que éstos conformaron su identidad. El punto de partida fue considerar que la implantación de la licenciatura se constituyó en una fuerza exterior que desarticuló el orden simbólico anterior, de aquí que las identidades docentes fueron subvertidas para después ser rearticuladas, en este contexto señalamos diferencias y semejanzas entre las formas de identificación con que cada grupo de docentes conformó su identidad.

La tercera pregunta tuvo como propósito explicar cómo fueron internalizadas las identidades de los docentes de antes y después de 84, es decir, mediante qué procesos los docentes conformaron sus identidades. Una primera dimensión de análisis partió de considerar que el espacio discursivo, al encontrarse desarticulado, instauró condiciones de posibilidad para que los docentes construyeran sus identidades. Este presupuesto teórico desplegó un ámbito complejo de análisis que nos remitió a la constitución de antagonismos; la significación retroactiva de la falta y la emergencia de

construcciones míticas e imaginarias donde los docentes llevan a cabo actos de identificación.

La emergencia de antagonismos presupone la dislocación del orden simbólico normalista. En la narrativa de los docentes éstos se expresaron a través de una operación discursiva donde los docentes definieron un plano de su identidad en la relación con el otro que los niega.

La significación retroactiva de la falta alude a un proceso de presentificación de la ausencia que se realiza mediante el desplazamiento metafórico de las formas míticas e imaginarias de un espacio dislocado a otro dominante, por ejemplo, cuando un informante formado en la licenciatura dice que él no vivió "actividades informales" como el viaje pedagógico, las tenisadas y las jamaicadas, significa en el presente la ausencia de estas actividades, de esta forma se advierte el desplazamiento de éstos significantes que emergieron del orden simbólico previo al de la licenciatura que se presenta como orden simbólico dominante. En este espacio de significación no sólo se rearticula el orden simbólico dislocado, también se presenta como el lugar donde se llevan a cabo los procesos de identificación simbólica e identificación imaginaria.

En este punto se vislumbra cómo mediante la internalización de las formas simbólica e imaginaria los docentes conforman una posición en la red sociosimbólica. Sin embargo, como vio en este trabajo, las identidades de los docentes, que ahora aparecen relativamente fijadas, siempre están expuestas a un nuevo discurso que las desarticule reactivando un proceso identificatorio en el que las identidades se construyen permanentemente. La fijación temporal de las identidades remite a un proceso identificatorio conformado por una compleja interrelación de elementos y operaciones discursivas que se articulan de manera contingente, en donde el sujeto se autodetermina relativamente en la medida en que ejecuta actos de decisión que lo ubican dentro de un orden simbólico específico.

En resumen, de la primera pregunta concluimos que no se constituyeron dos tipos de identidades, como inicialmente habíamos planteado, ya que los procesos identificatorios de los docentes de antes y después de 84 se desarrollaron en el contexto de un campo discursivo historizado y sedimentado que prevaleció con la implantación de la licenciatura. Con la dislocación del orden simbólico previo emergieron formas de identificación imaginarias con las que los docentes articularon sus identidades. Un núcleo importante de éstas se constituyó en superficie de inscripción de las formas de identificación de los docentes de antes y después de 84.

Por lo que se refiere a la segunda pregunta, aunque no fue respondida en los términos planteados, fue un referente importante para mantener una constante confrontación de las semejanzas y diferencias de las formas de identificación de los docentes. Un aspecto que se derivó de ésta fue que las identidades de ambos grupos de docentes se articulan a partir de una posición temporal y espacial particular.

La tercera y última pregunta nos llevó a un terreno de gran complejidad analítica para explicar los procesos mediante los que los docentes conformaron sus identidades, éstos son: la constitución de antagonismos, la significación retroactiva de la falta (tensión ausencia/presencia) y la emergencia de imaginarios como superficies de identificación de las formas de identificación de los docentes.

## 1.2 Ni teoricismo ni empiricismo, una lectura *en perspectiva* del referente

Foucault, siguiendo a Nietzsche en el trabajo genealógico, señala que toda investigación es siempre una mirada desde una perspectiva: desde un emplazamiento (Foucault, 1992, p. 22). La articulación conceptual aquí elegida y puesta en juego, ocupó un lugar ordenador o estructurante en la construcción de nuestro objeto de estudio y en el análisis de los referentes empíricos. La continua interacción del referente empírico y las herramientas conceptuales nos permitió orientar nuestra lectura de la constitución de las identidades de los docentes. A continuación mostraremos brevemente cómo a través de las categorías de dislocación, antagonismo, sobredeterminación, espacio mítico y horizonte imaginario e identificación simbólica e imaginaria analizamos la constitución de las identidades de los docentes que se formaron antes y después de la implantación de la licenciatura.

La más cuidadosa caracterización de semejanzas y diferencias entre los planes de estudio de antes y después de 1984 no nos dan pistas suficientes para comprender lo que ocurría con las identidades de los normalistas. La riquísima información obtenida mediante las entrevistas nos mostraba un mundo rico y desordenado de significaciones compartidas y no compartidas, pero nada más. Se requirió entonces de alguna figura de intelección que iluminara y diera algún orden a este caos. La noción de dislocación fue el eje conceptual para explicar los procesos identificatorios de los docentes. A partir de éste planteamos como hipótesis que la implantación de la licenciatura en 1984 provocó la desarticulación del orden simbólico previo modificando las identidades de los docentes formados en la ENM antes y después de 84. Esta afirmación se desprendió de analizar la narrativa de los docentes que aludía a elementos del orden simbólico previo que estaban ausentes en el modelo de formación de la licenciatura; las prácticas

socioculturales, los rituales, los valores del normalismo, actividades escolares, emergieron de las significaciones de los docentes como lugares en los que se había llevado a cabo la desarticulación del orden simbólico previo. Encontramos así que este mundo simbolizado no pudo ser disuelto al implantarse la licenciatura y que éste espacio discursivo preexiste a los docentes quienes se insertan en una configuración discursiva específica.

Una dimensión de análisis que desplegó el concepto de dislocación nos llevó a considerar que, con la desarticulación del campo discursivo normalista, emergieron condiciones de posibilidad para la constitución de los procesos identificatorios de los docentes. Uno de estos procesos fue explicado a través de la noción de antagonismo que permitió explorar el plano relacional de la constitución de las identidades. En la narrativa de los docentes advertimos que con la dislocación del orden simbólico previo se constituyeron, en el orden simbólico, relaciones antagónicas con otros sujetos, por ejemplo, la que se generó entre "normalistas de antes" y "nuevos normalistas" en torno a la inclusión/exclusión de cualidades o aptitudes de cada grupo de docentes. Un polo de la identidad de los docentes se construyó en relación con el otro, afirmando o negando la identidad del otro por los conocimientos que uno u otro adquirió en su etapa de formación.

De un espacio dislocado emerge también la significación retroactiva de una falta que involucra la tensión ausencia/presencia de formas míticas e imaginarios (prácticas socioculturales, rituales etc.) significada a través de una operación discursiva que se realiza mediante el desplazamiento metafórico de los significantes del orden simbólico previo al nuevo orden dominante, por ejemplo, el imaginario "mística" que emerge como un significante del orden simbólico previo es significado por los informantes para denotar su ausencia en el orden simbólico que se configuró con la licenciatura. El desplazamiento de este significante se lleva a cabo mediante la operación discursiva realizada por los docentes que expresan que "anteriormente" existía una "mística" que "ahora ya no" existe. En este espacio de significación se establece la tensión entre la ausencia de una "mística" que es significada en el presente. En este punto de nuestro análisis pudimos advertir que se construye un terreno de indecidibilidad en el que los docentes llevan a cabo actos de identificación con los espacios míticos, es decir, en la medida en que los docentes evocan el significante "mística" se realiza un acto de identificación con este imaginario.

Asimismo, las nociones de mito y horizonte imaginario fueron ejes analíticos que nos permitieron ubicar las formas y referentes de identificación mediante las cuales los docentes construyen sus identidades. En este punto destacan dos aspectos analíticos, el primero alude a que el mito tiene la

función de rearticular un nuevo orden simbólico mediante la conjunción de elementos del viejo orden simbólico y del nuevo orden dominante. El segundo se refiere a que, a través de los significantes imaginarios, que se presentan como ilusión de plenitud alcanzada, pueden convertirse en superficie de adscripción de las formas de identificación de los docentes. Los imaginarios son modelos de identificación que interpelan a los docentes y, al ser internalizados, conforman un terreno de identificación de los docentes.

A través de la categoría de horizonte imaginario pudimos ubicar los espacios de constitución de la identificación simbólica e identificación imaginaria. Así, imaginarios como "apostolado", "vocación", "jamaicadas", "clubes", etc., evocados como ilusiones de una plenitud alcanzada (y perdida después del 84), constituyen imágenes que guían las identificaciones de los docentes. Este momento alude al proceso de identificación con el otro (identificación imaginaria); son puntos externos de identificación que les han permitido lograr una identidad propia, pero además, es a través de la identificación con las "jamaicadas", la "vocación", el "apostolado" etc., como los docentes pueden constituir una identificación que ya no es imaginaria sino simbólica en la medida en que la evocan como el lugar desde el cual pueden aceptarse y ser aceptados como normalistas.

### 1.3 Entretejido de los hilos argumentales de la tesis

Con base en los resultados obtenidos de esta investigación, podemos afirmar que con la reforma de 1984 se dio un cambio importante en la formación de maestros de primaria que transformó la organización y contenido curricular de la educación normal, sin embargo, dicho cambio no logró modificar radicalmente las identidades de los docentes formados antes y después de 84. La formulación de esta conclusión general implicó distintos momentos de elaboración conceptual y analítica que presentamos en los cinco capítulos que integran este trabajo. Enseguida daremos una visión de los principales aspectos desarrollados en cada uno de éstos.

En el primer capítulo hicimos una somera revisión de los enfoques, perspectivas y trabajos que aportan distintas visiones acerca del estudio de la identidad, para ofrecer al lector un contexto en el cual se ubica nuestra investigación que se inserta en este terreno analítico como una posibilidad más de analizar la identidad normalista. Nuestro trabajo involucra una articulación teórica y metodológica particular construidas bajo lógicas conceptuales y analíticas que rechazan las nociones de identidad predefinida, suturada, con un centro fijo, en suma, nociones esencialistas de la identidad y por el contrario enfatizan la diversidad de procesos, ámbitos y rasgos que constituyen las identidades en su carácter relacional, abierto, inacabado. La

metodología y estrategias analíticas fueron construidas a partir de un marco conceptual en el que las nociones de discurso, dislocación, antagonismo, sobredeterminación, espacio mítico y horizonte imaginario se convirtieron en herramientas conceptuales para analizar los procesos identificatorios de los docentes de antes y después de 84.

En el capítulo 2 exploramos las condiciones históricas del proceso de profesionalización de la carrera de maestro de primaria que involucró la participación de diversos actores e instancias mediados por intereses que retardaron la profesionalización del magisterio hasta 1984. En el periodo que va de la década de los sesenta a 1984 se produjeron cambios en la formación de maestros que se limitaron a hacer equivalentes los estudios de normal con el bachillerato. El cambio curricular más importante de este periodo se presentó en 1972 que dio a los egresados de las escuelas normales el título de maestro y el certificado de bachiller en ciencias sociales permitiendo que los normalistas pudieran ingresar a instituciones de educación superior.

En este periodo se advierten dos acciones importantes para profesionalizar de la carrera de maestro de primaria, la primera corresponde a la creación de la licenciatura para maestros en servicio en 1975 y, la segunda, a la fundación de la UPN en 1978, sin embargo, el conflicto generado entre el grupo dirigente del SNTE y la SEP, postergó la transformación de las escuelas normales en instituciones de nivel superior.

Una vez instaurada la licenciatura en 1984, las expectativas que se construyeron en torno a una formación con mayor reconocimiento social se vieron frustradas porque, como expresan los docentes de después de 84 en su narrativa, con la formación de licenciatura no se modificó la práctica docente, ni se obtuvo mayor prestigio social, ni se les retribuyó económicamente. En gran medida, las prácticas que predominaron en la ENM siguieron prevaleciendo reproduciendo la dinámica e inercias tradicionales. En este contexto los docentes experimentan su etapa de formación.

La finalidad de los siguientes tres capítulos fue analizar la constitución de las identidades de los docentes de antes y después de 84. En el capítulo 3, como ya se apuntó, el concepto de dislocación ocupó un lugar central para explicar las condiciones de posibilidad de los procesos identificatorios de ambos grupos de docentes. Partimos de formular que con la instauración de la licenciatura en la ENM se desarticuló el orden simbólico previo modificando las identidades de los docentes y que la implantación de la licenciatura se convirtió en la fuerza exterior que subvirtió dicho orden simbólico.

Un primer aspecto fue distinguir el contenido del orden simbólico previo y el de la licenciatura. Con base en la narrativa de los docentes de antes y

después de 84 encontramos que el orden simbólico previo se construyó en torno a los significantes: responsabilidad, apostolado, vocación, respeto a los niños, amor a los niños, bienhechores de la patria, apóstol, mística; actividades escolares como: prácticas a provincia, viaje pedagógico, actividades deportivas y artísticas (basquetbol, atletismo, natación) actividades artísticas (música, teatro, danza) Talleres, prácticas socioculturales (concursos de escoltas y oratoria, clubes, jamaicadas, tenisadas, aniversario de la ENM, entre otros. Respecto al orden simbólico de la licenciatura éste fue significado por los docentes a través de significantes que aluden a la pérdida de vocación, falta de creatividad, docente investigador, profesionalización del magisterio; actividades artísticas y deportivas, prácticas socioculturales como Semana de Expresión Normalista, aniversario de la normal, concurso de oratoria, concurso de escoltas, apatía política, etc.

Del análisis anterior advertimos que la temporalidad y la espacialidad de la etapa de formación los docentes fueron relevantes para que cada grupo de docentes asumiera posiciones diferenciales respecto a la configuración de campo discursivo normalista. Así encontramos que, para el grupo de docentes de antes de 84, su etapa formativa fue significada como una forma de plenitud que se desarticuló con la licenciatura generando la significación de una falta expresada como la pérdida de valores del normalismo, rituales, actividades escolares, etc. Este grupo de docentes vivió y experimentó su formación en un momento en que predominaban estas actividades que fueron resignificadas como ilusión de una plenitud alcanzada.

En los testimonios de los docentes de después de 84 advertimos que éstos vivieron su etapa de formación en un campo discursivo que se desarticuló al ser implantada la licenciatura, experimentando la falta de actividades escolares, rituales, que predominaron previamente que fue significada como incompletud en su etapa de formación.

En este contexto discursivo dislocado emergieron las condiciones de posibilidad para que los docentes significaran una falta que se construyó a partir de confrontar significantes del orden simbólico previo y del nuevo orden dominante.

En la narrativa de los docentes de antes y después de 84 vimos que, en la significación de la falta, había amplias coincidencias que aludían a la pérdida de prácticas pedagógicas, material didáctico, mística, vocación, liderazgo social, tenisadas, jamaicadas. Estos significantes son evocados por los docentes para intentar llenar dicha falta. En este punto destacan dos aspectos, el primero, es que estos significantes figuran como elementos de la identificación simbólica de los docentes y, el segundo, es que a través de

la significación de estos imaginarios los docentes intentaron rearticular el orden simbólico dislocado configurándose así un campo indeterminado de posibilidades para la constitución de las identidades docentes.

En este capítulo también explicamos que, en el espacio discursivo normalista desarticulado, se constituyeron tres tipos de antagonismos; normalistas de antes/nuevos normalistas; licenciados/ maestros de las escuelas primarias y; normalistas/universitarios en donde la identidad se constituye de manera relacional con el otro. Las relaciones antagónicas involucran las siguientes operaciones discursivas: la negatividad que alude a la tensión bloqueo/afirmación; la delimitación de fronteras y; un proceso de inclusión/exclusión en el que el docente afirma su identidad y construye un polo de identidad con respecto a otros sujetos sociales.

La significación retroactiva de la falta se presenta como terreno de constitución de las identidades de los docentes, ésta es construida discursivamente entre el orden simbólico previo y el nuevo orden dominante. La noción de falta fue de gran importancia para distinguir los significantes mediante los cuales se llevan a cabo los procesos identificatorios de los docentes. En este punto interactúan los momentos de identificación simbólica e identificación imaginaria.

Hasta aquí se advierte que los procesos identificatorios involucran diversos espacios y operaciones discursivas que dan cuenta de que las identidades no son fijas, ni suturadas sino que son constantemente subvertidas y construidas permanentemente, y que es en la radical exterioridad con el otro como éstas se construyen de manera relacional y diferencial.

En el capítulo 4 analizamos que la función del mito es la de suturar el espacio dislocado conformando un nuevo espacio de representación que conjunta elementos del orden simbólico previo y del nuevo orden dominante con lo que se modifican las identidades de los docentes. En este capítulo vimos que en la narrativa de los docentes, los espacios míticos tienen una doble procedencia, por un lado, aluden a construcciones míticas historizadas que provienen del discurso oficial que ha interpelado a los docentes en distintas épocas y con propósitos específicos. En este contexto se ubican espacios míticos: mística, vocación, la trilogía maestro, médico y sacerdote, apostolado, amor a los niños, vocación, que forman un substrato común de las significaciones de los docentes de antes y después de 84 y; por otro, que existe un conjunto de formas míticas producidas en el contexto de la ENM, que aluden al carácter nacional de la ENM, lugar de origen, práctica docente, viaje pedagógico, aniversario de la ENM, jamaicadas, clubes, etc., históricamente sedimentadas y reproducidas en el marco de la institución.

Estas últimas son también referentes comunes de ambos grupos de docentes.

Estas dos configuraciones discursivas son significadas en la narrativa de los docentes para rearticular el orden simbólico dislocado, pero también para conformar sus identidades. De la confrontación de los testimonios de los docentes pudimos ver que estos mitos prevalecen en las identificaciones de los docentes.

Una dimensión más que analizamos es la tensión ausencia/presencia que alude a un desplazamiento metafórico a través del cual se intenta llenar una falta. Aquí destacamos que a través del desplazamiento metafórico de elementos del modelo de formación anterior al modelo dominante, los docentes intentan rearticular un nuevo orden simbólico, por ejemplo, el viaje pedagógico que fue una actividad realizada en el modelo de formación previo es evocado para señalar su ausencia en la licenciatura pero a la vez puede estructurar un nuevo orden simbólico. El espacio de significación de la tensión ausencia/presencia desplegó otro ámbito de análisis en el que los espacios míticos se constituyen en referentes críticos para desarticular el orden dominante impuesto por la licenciatura, por ejemplo, cuando un docente formado en la licenciatura nos dice que los maestros de la ENM les "echaban en cara" o les "recriminaban" que ellos no tenían ese "entusiasmo" por las tenisadas, las jamaicadas, etc., expresa cómo estos significantes adoptan un carácter crítico al enfatizar que éstos estaban ausentes del modelo con que ellos se estaban formando (la licenciatura). El desplazamiento metafórico de las jamaicadas o las tenisadas alude a una operación discursiva en la que éstas son desplazadas del orden simbólico previo al orden dominante de la licenciatura correlacionando estos dos órdenes simbólicos.

Un aspecto que destaca de este plano analítico es que los espacios míticos significados por los docentes continúan siendo modelos de identificación de los docentes que la implantación de la licenciatura no pudo erosionar, conservándose más allá de las dislocaciones experimentadas previamente y conformando un núcleo común de las formas de identificación de ambos grupos de docentes.

En este punto se anudan varios momentos de los procesos identificatorios de los docentes: en el movimiento de significación ausencia/presencia se instaura un lugar vacío en el que los docentes, al evocar formas míticas, llevan a cabo los actos de identificación; la falta, significada por ambos grupos de docentes desde distintos lugares es "llenada" con referentes míticos comunes. Así, las formas míticas como vocación, apostolado,

jamaicadas, clubes, viaje pedagógico, etc., son superficies de fijación temporal de las identidades de los docentes.

La dislocación del campo discursivo normalista desencadenó procesos (antagonismo, tensión ausencia/presencia, desplazamiento metafórico de mitos e imaginarios, etc.) mediante los cuales los docentes constituyeron varios planos de su identidad.

En el capítulo 5, nuestro análisis se centró en los imaginarios que se presentan como superficies de inscripción de las identificaciones de los docentes. En esta parte de nuestro análisis diferenciamos tres niveles de significación de imaginarios; los que se diluyen, los que se constituyen y desplazan y los que emergieron con la licenciatura. El punto de partida para distinguir los espacios de identificación de los docentes de antes y después de 84 fue señalar diferencias y semejanzas en torno a la significación de estos tres niveles de imaginarios, de aquí que los imaginarios que se diluyen son: el carácter nacional de la ENM, jamaicadas, teniscadas y participación política estudiantil, éstos forman el grupo de imaginarios que dejaron de ser superficies de identificación de los docentes de después de 84, en cambio, para los docentes de antes de 84, se constituyen espacios de identificación en los cuales construyen sus identidades.

En el nivel de imaginarios que se reconstituyen y desplazan, encontramos un amplio núcleo de imaginarios que constituyen un substrato común de las significaciones de los docentes de antes y después de 84, éstos aluden a los puntos nodales: profesión normalista, asignaturas significativas, práctica docente, material didáctico, composición socioeconómica, lugar de origen, uniforme, himno, aniversario de la normal, viaje pedagógico, vocación, amor por los niños, compromiso, imagen, etc., estos imaginarios articulan las identidades de ambos grupos de docentes.

En el nivel de imaginarios que emergieron con la licenciatura encontramos la formación de un nuevo sujeto distinto del anterior con más madurez y mayores aptitudes para el ejercicio profesional, también se encuentran los que aluden a: el plan de estudios, la formación del maestro investigador, el aniversario de la normal, la Semana de Expresión Normalista, etc., estos imaginarios son superficies de inscripción de las formas de identificación de los docentes.

Finalmente, concluimos que con el cambio del modelo de formación de licenciatura no se conformaron dos tipos de identidades entre los normalistas formados en la ENM antes y después de 84, ya que un núcleo importante de imaginarios continuaron hegemonizando el campo discursivo normalista, éstos no pudieron ser erosionados con la implantación de la licenciatura, sin

embargo, aún cuando ciertos imaginarios han empezado a diluirse, otros se reconstituyen y desplazan conformándose en superficies de inscripción de las formas de identificación de ambos grupos de docentes.

Lo desarrollado anteriormente permite interpretar los procesos, rasgos y espacios identitarios que se ponen en juego en la formación del normalista incluyendo -pero sin limitarse- a los planes de estudio y abordando dimensiones socioculturales al interior de la institución.

Esto contribuye no sólo a conocer un periodo histórico reciente, sino además ofrece pistas para futuros intentos de modificar las identidades de los futuros maestros de escuelas primarias, poniendo de relieve espacios, rituales, actividades, planos y rasgos que intervienen en estos procesos.

Por último, esta investigación a la vez que arrojó luz sobre una serie de dimensiones de la formación de las identidades normalistas que habían sido poco visibles en investigaciones previas sobre el tema, también abre nuevas interrogantes y campos problemáticos, nosotros apuntamos los siguientes:

- En el campo de la formación docente queda por indagar ¿cómo se articula el campo discursivo normalista a partir de que se instauró en 1997 un nuevo plan de estudios de licenciatura? ¿Siguen desplazándose y reconstituyéndose las formas míticas e imaginarias que arrojó nuestra investigación? ¿cuáles se conservan y cuáles emergieron? Y también ¿qué imaginarios se han erosionado?
- En el terreno del desempeño profesional de los maestros en las escuelas primarias se abre un nuevo espacio de investigación que tendría que dar cuenta de: ¿cómo se constituyen las identidades de los docentes formados con la licenciatura y los que se formaron con planes anteriores en este ámbito educativo? ¿qué componentes identitarios se incorporan a las identidades de los docentes? ¿qué diferencias y/o semejanzas se producen en la forma en que éstos aplican los conocimientos aprendidos en la escuela normal?
- En el ámbito de la política educativa y del discurso oficial habría que indagar ¿qué nuevo tipo de maestro se ha propuesto formar con el plan de licenciatura de 1997? ¿qué diferencias se encuentran con los modelos de formación anteriores? Una reflexión que se plantea en este punto es que si quienes diseñan los planes y programas oficiales, al no considerar los espacios sociales y prácticas históricas sedimentadas, esto ¿no llevaría al fracaso de cualquier intento en la formación de un nuevo docente? ¿de qué manera la SEP incorporaría los resultados de nuestra investigación a sus propuestas de formación de un nuevo docente?

El resultado de esta investigación despliega así un amplio campo de exploración de la constitución de las identidades de los docentes en los nuevos modelos de formación, en su práctica profesional y la que se propone desde el discurso oficial.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Althusser, L. (1967). "Contradicción y sobredeterminación" en: *La revolución teórica de Marx*. México: Siglo XXI Editores.
- Arnaut Salgado, A. (1998). *Historia de una profesión. Los maestros de educación primaria en México 1887-1994*. México: Centro de Investigación y Docencia Económica.
- Becher, T. (1992). "Las disciplinas y la identidad de los académicos" en: *Universidad Futura 4*. México: UAM-Azacapatzalco.
- Bravo Ahuja, V. (1976). *La obra educativa*. México: Sep-setentas.
- Buenfil Burgos, R. N. (1990a). *Identidad magisterial en el discurso revolucionario*. (Documento interno). México: DIE-CINVESTAV-IPN.
- Buenfil Burgos, R. N. (1990b). *Discurso y educación* (Documento DIE 26). México: DIE-CINVESTAV-IPN.
- Buenfil Burgos, R. N. (1994). *Cardenismo. Argumentación y antagonismo en educación*. México: DIE-CINVESTAV-IPN/CONACYT.
- Buenfil Burgos, R. N. (1996). *Revolución Mexicana, mística y educación*. México: Torres Asociados.
- Buenfil Burgos, R. N., M. Ruiz (1997). *Antagonismo y articulación en el discurso educativo: Iglesia y gobierno (1930-40 y 1970-93)*. México: Torres Asociados.
- Calderón Ita, C., L. M. Deloya (1987). *Maestros de primeras letras. Cien años de su formación (Estudio histórico pedagógico)*: México: Costa-Amic Editores.

Carreño Altamirano, A., Camacho J. (1993). *Legislación vigente sobre formación y actualización de docentes*. México: SEP.

Castillo, I. (1965). *México y su revolución educativa*. México: Pax-México.

Clavijero, F. J. (1968). *Historia antigua de México*. México: Porrúa.

CONALTE (1984). *Ciento cincuenta años en la formación de maestros mexicanos. Síntesis documental*. México: SEP.

Curiel Méndez, M. (1982). "La educación normal" en: Solana (Coord.) *Historia de la educación pública en México*. México: SEP-Fondo de Cultura Económica.

Del Pino Archado, J. (1990). *La teoría sociológica. Un marco de referencia analítico de la modernidad*. Madrid: Editorial Tecnos.

Derrida, J. (1998). *Márgenes de la filosofía*. Madrid: Editorial Cátedra.

Dubet, F. (1987). "De la sociología de la identidad a la sociología del sujeto", en: *Estudios Sociológicos 7*, septiembre-diciembre. México: El Colegio de México.

Elliot, A. (1995). *Teoría social y psicoanálisis en transición. Sujeto y sociedad de Freud a Kristeva*. Buenos Aires: Amorrortu Editores.

Fuentes Amaya, S. (1997). *Identificación y constitución de sujetos: el discurso marxista como articulador hegemónico del proceso*

*identificadorio de los estudiantes de sociología de la ENEP Aragón, generación 79-83. Tesis de Maestría, México: DIE-CINVESTAV-IPN.*

Fuentes Molinar, O. (1987). "Los maestros y el proceso político de la UPN" en: Vicencio Nino Comp., *Fundación y desarrollo de la Universidad Pedagógica Nacional*. México: SEP/DGCMMPM.

Foucault, M. (1992). *Microfísica del poder*. Madrid: La piqueta.

Granja Castro, J. (1998). *Formaciones conceptuales en educación*. México: CINVESTAV-IPN/Universidad Iberoamericana.

Guevara Niebla, G. (Coord.) (1992). *La catástrofe silenciosa*. México: Fondo de Cultura Económica.

Hall, S. (2000). ¿"Quién necesita la "identidad"? en: Buenfil Burgos, R. N. (Coord.) *En los márgenes de la educación. México a finales del milenio*. México: Seminario de Análisis de Discurso Educativo/Plaza Valdés Editores.

Hernández Zamora, G. (1995). *Implicaciones educativas del consumo cultural en adolescentes de Neza. ¿Más turbados que nunca?* Tesis de Maestría (Tesis DIE No. 22). México: DIE-CINVESTAV-IPN.

Ibarrola, M. et. al. (1997). *Quiénes son nuestros profesores*. México: Fundación SNTE para la cultura del maestro mexicano.

- Ibarrola, M. (1999). "La formación de los profesores de educación básica en el siglo XX" en: Latapí (Coord.) *Un siglo de educación en México* T. II. México: Fondo de Cultura Económica.
- Jerez Talavera, H. (1988). *Los grandes hitos de la educación en México y la formación de maestros*. México: Librería imagen.
- Jiménez Alarcón, C. (1998). *La escuela Nacional de Maestros. Sus orígenes*. Tesis de Maestría (Tesis DIE 26). México: DIE-CINVESTAV-IPN.
- Jiménez Alarcón, C. (Coord.) (1979). *Historia de la Escuela Nacional de Maestros 1887-1940* Vol. I. México: SEP.
- Jiménez Alarcón, C. (Coord.) (1987). *Cronología de la Escuela Nacional de Maestros*. México: SEP-Ediciones del Centenario de la Escuela Nacional de Maestros 1887-1987.
- Lacan, J. (1998). *Escritos 1*. México: Siglo XXI Editores.
- Laclau, E. (1994) "Post-marxismo sin pedido de disculpas" en: *Nuevas reflexiones sobre la revolución de nuestro tiempo*. Argentina: Nueva Visión.
- Laclau, E., & Ch. Mouffe (1987). *Hegemonía y estrategia socialista*. México: Siglo XXI Editores.
- Laclau, E., & L. Zac (1994). "Cuidado con el vacío: El sujeto de la política" en: Laclau, E. *The Making of Political Identities*. (Traducción de A. M. Foglino y A. López) London: Verso..
- Laclau, E. (1994). *Nuevas reflexiones sobre la revolución de nuestro tiempo*. Argentina: Nueva Visión.
- Laplanche, Pontalis (1994). *Diccionario de psicoanálisis*. Barcelona: Labor.

López Ramírez, J. J. (1997). *Identidad docente y Modernización educativa, el caso de los profesores de secundarias técnicas de la sección X del SNTE*. Tesis de Maestría. México: DIE-CINVESTAV-IPN.

López-Yañez, B. (1979). "La Escuela Normal para profesores de instrucción primaria 1887-1924" en: Jiménez Alarcón C. (Coord.) *Historia de la Escuela Nacional de Maestros 1887-1940* Vol. I. México: SEP.

Loyo, E. (1985). *La casa del pueblo y el maestro rural mexicano*. México: SEP-Ediciones El Caballito.

Medina Melgarejo, P. (1998). *La construcción social de los espacios públicos: trayectorias profesionales de maestros normalistas frente a universitarios. ¿Polos opuestos o procesos y proyectos compartidos*. Tesis de Doctorado. México: UNAM-FFyL.

Meneses Morales, E. (1983a). *Tendencias educativas oficiales en México 1811-1911*. México: Porrúa.

Meneses Morales, E. (1986b). *Tendencias educativas oficiales en México 1911-1934*. México: Centro de Estudios Educativos.

Meneses Morales, E. (1998c). *Tendencias educativas oficiales en México 1934-1964*. México: Centro de Estudios Educativos-Universidad Iberoamericana.

Meneses Morales, E. (1999d). *Tendencias educativas oficiales en México 1964-1976*. México: Centro de Estudios Educativos-Universidad Iberoamericana.

Meneses Morales, E. (1998e). *Tendencias educativas oficiales en México 1976-1988*. México: Centro de Estudios Educativos-Universidad Iberoamericana.

Meneses Morales, E. (1999). *Las enseñanzas de la historia de la educación en México*. México: Universidad Iberoamericana.

Mercado, R. (1997). *Formar para la docencia en la educación normal*. México: SEP-Cuadernos, Biblioteca para la actualización del maestro.

Monsivais, C. (1987). "Prólogo" en: Jiménez Alarcón, C. *La escuela Nacional de Maestros*. México: SEP.

Morales Ascencio, H. (s/a). *Sujeto y estructura. Lacan, el psicoanálisis y modernidad*. México: Ediciones de la noche/Universidad de Guadalajara.

Mouffe, Ch. (1995). "Democratic Politics and the question of Identity" en: Rajchman, J *The Identity in Question*. New York: Routledge

Moya, Carlos (1970). *Sociólogos y sociología*. México: Siglo XXI Editores.

Olvera Serrano, M. (1990). "El problema de la intersubjetividad en Alfred Shütz" en: *Sociológica. Subjetividad en lo social*, Año 5, No. 14, septiembre-diciembre 1990. México: UAM-Azcapotzalco.

Orozco, E. (1979). "Acción social y cultural en la Escuela Normal", en: Jiménez Alarcón, C. (Coord.) *Historia de la Escuela Nacional de Maestros 1887-1940* Vol. I. México: SEP.

Poder Ejecutivo Federal (1983). *Plan Nacional de Educación, Cultura, Recreación y Deporte 1983-1988*. México: Secretaría de Programación y Presupuesto.

Popkewitz, T. (1998). "La historia de la pedagogía" en: *La Vasija*, abril julio de 1998, Año 1, volumen 1, número 2. México: La vasija A.C.

Popkewitz, T. (Comp.) (1994). *Modelos de poder y regulación social. Crítica comparada de las reformas contemporáneas de la formación del profesorado*. Barcelona: Ediciones Pomares-Corredor.

Popkewitz, T. (1995). "La relación entre poder y conocimiento en la enseñanza y la formación docente" en: *Propuesta educativa*, Diciembre de 1995, Año 6, No. 13.

Raby, D. (1974). *Educación y revolución social en México (1921-1940)*. México: Sep-Setentas.

Remedi, E. (1997). *Detrás del murmullo. Vida académica en la Universidad de Zacatecas, 1959-1977*. Tesis de Doctorado. México: DIE-CINVESTAV-IPN.

Remedi, E. et. al. (1987). "La libertad y el censor. Dos imágenes en la identidad del maestro" en *Identidad de una actividad: ser maestro*. (Documento DIE 7). México: CINVESTAV-IPN.

Remedi, E. et. al. (1990). "El lugar del psicoanálisis en la investigación educativa; aportes a la identidad y quehacer del docente" en: Biecci, Ducoing y Escudero (Comp.) *Psicoanálisis y educación*. México: UNAM-FFyL.

Reyes Esparza, R., R. M. Zúñiga (1995). *Diagnóstico del Subsistema de formación inicial*. México: Fundación SNTE para la cultura del maestro mexicano.

Rodríguez Aragón, I. (1979). "La Escuela Nacional de Maestros 1934-1940" en: Jiménez Alarcón C. (Coord.) *Historia de la Escuela Nacional de Maestros 1887-1940* Vol. I. México: SEP.

Romero Rangel, J. (1997). "Estudio psicoanalítico de la identidad de los maestros de educación primaria" en: IV Congreso Nacional de Investigación Educativa. *La investigación Educativa en México 1996-97*. México: COMIE.

Sandoval Flores, E. (1994). Vigencia del normalismo. *Básica. Revista de la escuela y el maestro*, Año 1, Núm.1. 26-32. México: Fundación SNTE para la cultura del maestro mexicano.

Schmitt, C. (1985). "La época de neutralizaciones y de las despolitizaciones" en: *El concepto de lo "Político"*. México: Folios Ediciones.

SEP (1975). *Manual de información. Licenciatura en educación preescolar y primaria*. México: SEP.

SEP (1984a). *La profesionalización de la educación normal en México*. México: Cuadernos-SEP.

SEP (1984b). *Plan de Estudios. Licenciatura en Educación Primaria*. México: SEP.

SEP (1993). *Artículo 3º Constitucional y Ley General de Educación*. México: SEP.

SEP (1997). "La educación normal en México. Principales acontecimientos", en: *La carpeta del maestro*. México: DGENAMDF.

SEP-ANUIES (1993). *Agenda de datos básicos de educación normal y actualización del magisterio*. México: SEP-DGENAM.

Street, S. (1993). "SNTE ¿proyecto de quién? en: *El cotidiano*, No. 56 Año 9 Julio 1993. México: UAM-Azcapotzalco.

Tenti, E. (1986). *El arte del buen Maestro*. México: Editorial Pax.

Torres Septién, V. (1985). *Pensamiento educativo de Jaime Torres Bodet*. México: SEP-Ediciones El caballito.

UPN (1979). *Información General*. México: Universidad Pedagógica Nacional.

Valenzuela Arce, J. (1993). "Las identidades culturales frente al TLC", en: *Sociológica. Identidad nacional y nacionalismos*, Enero-abril de 1993, Año 8, No. 21. México: UAM-Azcapotzalco.

Weber, M. (1974). *Economía y sociedad* T. 1. México: Fondo de Cultura Económica.

Wittgenstein, L. (1988). *Investigaciones filosóficas*. Barcelona: Editorial Crítica.

Zizek, S. (1992). *El sublime objeto de la ideología*. México: Siglo XXI Editores.

Zúñiga Rodríguez, R. M. (1990). "Un imaginario alienante: la formación de maestros" en: Biecci, Ducoig y Escudero (Comp.) *Psicoanálisis y educación*. México: UNAM-FFyL.

## ANEXOS

### ANEXO 1

#### **Guión de Entrevista**

1. ¿Qué considera usted que es ser normalista?
2. ¿Qué diferencias encuentra usted entre la actividad que realiza un normalista y la que llevan a cabo otros docentes?
3. ¿Qué caracteriza a un normalista con respecto a otras profesiones?
4. ¿Con qué plan de estudios cursó la educación normal?
5. ¿A qué generación pertenece?
6. ¿Cuáles considera que son los aspectos más importantes de su formación en la escuela normal?
7. ¿En la época que usted estudió ¿cuáles figuras le impactaron (sus profesores, compañeros, etc.) en términos tanto positivos como negativos?
8. ¿En esa época qué de los planes y programas le atrajeron más y cuáles le parecieron más problemáticos?
9. ¿Qué opina acerca de que la educación normal se elevara al grado de licenciatura?
10. ¿Considera que hay diferencias entre los normalistas formados antes y los que se formaron en la licenciatura?

### ANEXO 2

#### **PLANOS DE IDENTIFICACIÓN DE LOS DOCENTES ENTREVISTADOS DE LA BENEMERITA ESCUELA NACIONAL DE MAESTROS (1960-1997)**



### ANEXO 3

## PLANOS DE IDENTIFICACIÓN Y PUNTOS NODALES

INSTITUCIONAL	FORMACIÓN	SOCIOCULTURAL	EMBLEMÁTICO/ RITUAL
<b>PUNTOS NODALES</b>			
1. Sentido de pertenencia/ 3	21. Internado/ 23	50. Composición socioeconómica/ 75	62. Uniforme/ 85
2. Carácter nacional de la BENM/ 4	22. Secundaria Anexa/ 23	51. Lugar de origen/ 76	63. Arreglo personal/ 86
3. Normalistas/ universitarios/ Otros profesionistas/ 5	23. Bachillerato/ 25	52. Socialización/ 77	64. Imagen/ 86
4. Profesión normalista/ 8	24. Licenciatura/ 26	53. Vínculos afectivos/ 77	65. Minerva/ 87
5. Normalismo como Subprofesión/ 14	25. Normalistas / Nuevos normalistas/ 31	54. Encuentros generacionales/ 78	66. Himno/ 87
6. Profesión de estado/ 14	26. Asignaturas significativas/ 39	55. Familias docentes/ 78	67. Edificio/ 87
	27. Práctica docente/ 43	56. Padres no docentes/ 79	68. Instalaciones/ 88
	28. La práctica docente como simulación/ 46		69. Aniversario de la BENM/ 88
			70. Jamaicadas/ 88
			71. Tenisadas/ 89

7. Autonomía/ 14	29. Práctica foránea/ 47	57. Clubes/ 79	72. Día de muertos/ 89
8. Edad de ingreso/ 15	30. Práctica intensa/ 47	58. Actividades artísticas y deportivas/ 79	73. Concurso de escoltas/ 89
9. Trampolín para estudios posteriores/ 17	31. Material didáctico/ 47	59. Prácticas foráneas/ 81	74. Elección de la reina de los estudiantes/ 89
10. Gremio normalista/ 18	32. Maestros de primaria/ 49	60. Práctica intensa/ 82	75. Jornadas Juaristas/ 90
11. Rechazados de otras instituciones/ 19	33. Maestros de la normal/ 49	61. Lo que se perdió/ 82	76. Viaje pedagógico/ 90
12. Deserción de la licenciatura/ 19	34. Maestros que transmiten la época de gloria de la BENM / 55		77. Viaje a España/ 90
13. Género/ 20	35. Compañeros de la normal / 57		78. Viaje a Estados Unidos/ 90
14. Matrícula/ 20	36. Plan de estudios/ genérico/ 60		79. Quema de materiales de la práctica docente/ 91
15. Escalafón para estudiantes/ 20	37. Plan de estudios 1945/ 60		80. Semana de Expresión Normalista/ 91
16. Turnos/ 21	38. Plan de estudios 1969/ 61		81. Lo que se perdió/ 91
17. Educación básica/ 21	39. Plan de estudios 1972/ 61		
18. Espacios educativos para la realización de la práctica laboral/ 22	40. Plan de estudios 1975/ 62		
19. Normal Superior/ 22	41. Plan de estudios 1984/ 62		
20. Normales rurales/ 22	42. Plan de estudios 1997/ 65		
	43. Formación del maestro investigador/ 66		
	44. Formación/ genérico/ 66		
	45. Formación continua/ 71		
	46. Memoria de una experiencia docente/ 72		
	47. Centro de Maestros/ 72		

	48. Lo que faltó en la formación/ 72		
	49. Lo que se perdió/ 74		

*PLANOS DE IDENTIFICACIÓN Y PUNTOS NODALES  
(Continuación)*

<b>ONTOLÓGICO/ VALORAL</b>	<b>LABORAL</b>	<b>POLÍTICO</b>	<b>HISTÓRICO</b>
<b>PUNTOS NODALES</b>			
82. Ser normalista/ 93	95. Inserción en el campo laboral/ 110	101. Planillas estudiantiles/ 117	113. Historia del normalismo/ 126
83. Indecisión de ser maestro/ 100	96. Salario/ 114	102. Encuentros estudiantiles/ 119	
84. Vocación/ 101	97. Plaza y lugar de trabajo/ 114	103. Grupos estudiantiles políticos/ 119	
85. Amor a los niños/ 103	98. Carrera magisterial/ 115	104. Grupos de izquierda/ 122	
86. Emoción/ afecto/ 104	99. Práctica laboral/ 116	105. Partidos políticos/ 122	
87. Compromiso/ 104	100. Lo que se perdió/ 116	106. Propaganda política/ 123	
88. Capacidad pedagógica/ 104		107. La guerrilla/ 123	
89. Respeto/ 104		108. Huelgas estudiantiles/ 123	
90. Servicio Social/ 105		109. Movimientos Magisteriales/ 123	
91. Mística que se tenía del maestro/ 105		110. Movimientos estudiantiles/ 123	
92. Desvalorización social del maestro/ 106		111. Participación en la vida académica/ 124	
93. Valorización social del maestro/ 107		112. Lo que se perdió/ 124	
94. Lo que se perdió/ 109			

ANEXO 4

<b>Evolución de la matrícula en normales de primaria</b>		
<b>Ciclo escolar</b>	<b>Total de alumnos</b>	<b>%</b>
76-77	116537	67.72
77-78	134531	78.17
78-79	165873	96.39
79-80	172084	100
80-81	171877	99.87
81-82	157435	91.48
82-83	140534	81.66
83-84	108869	63.26
84-85	69079	40.14
85-86	10563	6.13
86-87	13281	7.71
87-88	18884	10.97
88-89	23393	13.59
89-90	24911	14.47

FUENTE: (Reyes y Zúñiga, 1995, p.143) Estos datos corresponden sólo a la matrícula de las escuelas normales primarias.