

SECRETARÍA ACADÉMICA
COORDINACIÓN DE POSGRADO
DOCTORADO EN EDUCACIÓN Y DIVERSIDAD
LÍNEA: CONCEPCIONES, POLÍTICAS Y PRÁCTICAS EN CONTEXTOS
DE MULTICULTURALIDAD

**EL PROFESOR DE ESCUELAS NORMALES COMO SUJETO ÉTICO-
POLÍTICO DE LA DIVERSIDAD. EL CASO DE LA BENEMÉRITA
ESCUELA NACIONAL DE MAESTROS**

Tesis que para obtener el grado de
Doctor en Educación y Diversidad

Presenta

Miguel Ángel González Melchor

Directora de Tesis

Dra. Cecilia Salomé Navia Antezana

Comité Lector

Dra. Alicia Estela Pereda Alfonso

Dra. Gisela Victoria Salinas Sánchez

Dr. Jorge Tirzo Gómez

Dr. Douglas Antonio Izarra Vielma

Ciudad de México, mayo de 2024.



DESIGNACIÓN DE JURADO AUTORIZACIÓN DE ASIGNACIÓN DE FECHA DE EXAMEN

La comisión de titulación tiene el agrado de comunicarle que ha sido designado miembro del Jurado del Examen Profesional del pasante **GONZÁLEZ MELCHOR MIGUEL ÁNGEL** con matrícula **200928016**, quien presenta el Trabajo Recepcional en la modalidad de **TESIS** bajo el título: "**EL PROFESOR DE ESCUELAS NORMALES COMO SUJETO ÉTICO POLÍTICO DE LA DIVERSIDAD. EL CASO DE LA BENEMÉRITA ESCUELA NACIONAL DE MAESTROS.**". Para obtener el Título de la **DOCTORADO EN EDUCACIÓN Y DIVERSIDAD**

Jurado	Nombre
Presidente	DRA. GISELA VICTORIA SALINAS SANCHEZ
Secretario	DRA. ALICIA ESTELA PEREDA ALFONSO
Vocal	DRA. CECILIA SALOME NAVIA ANTEZANA
Suplente 1	DR. JORGE TIRZO GOMEZ
Suplente 2	DRO.

Con fundamento al acuerdo tomado de los sínodos y del pasante, se determina la fecha de examen para:

el viernes 31 de mayo de 2024 a las 1:00 pm
EXAMEN EN LÍNEA

Atentamente

"EDUCAR PARA TRANSFORMAR"

MONICA GARCIA CONTRERAS

PRESIDENTE DE LA COMISIÓN DE TITULACIÓN DE LA DOCTORADO EN EDUCACIÓN Y DIVERSIDAD

Cadena Original:

||29|2024-05-22 15:47:26|092|200928016|GONZÁLEZ MELCHOR MIGUEL ÁNGEL|VIDOCTORADO EN EDUCACIÓN Y DIVERSIDAD|4M|2|13|EL PROFESOR DE ESCUELAS NORMALES COMO SUJETO ÉTICO POLÍTICO DE LA DIVERSIDAD. EL CASO DE LA BENEMÉRITA ESCUELA NACIONAL DE MAESTROS.|DRA.|GISELA VICTORIA SALINAS SANCHEZ|DRA.|ALICIA ESTELA PEREDA ALFONSO|DRA.|CECILIA SALOME NAVIA ANTEZANA|DR.|JORGE TIRZO GOMEZ|DRO.||2024-05-31|113-001|30|110|Ovq6|gmuse|N|| Firma Electrónica:

iwbjg5qnE/JARmCiFJJgf66CEXuXLPp9ftnMgImeiz1zuN9CSKCIHuMrmTXWI46OpRfls/GtOnqXWvxX3rFxCeiep8Jtr5ZeeP52mOqpnxStjOPv 41fNGs5Dxkuly+LrQ/c7NjU9U2asqIkxN8aH0W/MtpoqC25JXzM8DA14g/eSeThbvhlATpAklv1v6nuya/dy9/2NuuV7AY2jXYPNZIK/6guveX uvO3MqxQCXkUp9IKFJf+m553OpVe7fQxV7NZqzSh/x1tcjYwKGRjgWibQDY3dKXxZ0Ew+qU7U2R499Kbo4KmNdpRHSleznodxNKAcOpfl P6zBZ4nva2AMS+t8LmCOU7HLR9mB1+bcFw556JV54g2suA655vidycej87uoVH4pGImGVelmmumWxigQUvpt9X/MWcjd5ISqx+celiNa2oBIG HC4s0lYkhS9pmCDmxo6TUzsqslwFFEsujnyeYraRteE6Q9m3iMMJoOfLop8DeeU24yAUP+29NJwXcmz+6VT8JdCnOUcHeGulYISy8acK5xMxQ 0S/E7UAcVY019TLNLEClxn8irF4QHeu5xZiaJSU0Q2UcbGhBiVcnZsj6ipH5sC9V0bVG+8CelGjYtWtg5Vwabkq85vYlzt0c/11Z4opmwXpfolvh Cvi4EluVyAfljKk5AU=

Fecha Sello:

2024-05-22 15:47:27



"El presente acto administrativo ha sido firmado mediante el uso de la firma electrónica avanzada del funcionario competente, amparada por un certificado vigente a la fecha de la resolución, de conformidad con los artículos 38, párrafos primero, fracción V, tercero, cuarto, quinto y sexto, y 17 D, tercero y décimo párrafos del Código Fiscal de la Federación. De conformidad con lo establecido en los artículos 17-1 y 38, quinto y sexto párrafos del Código Fiscal de la Federación."



Dedicatoria

A mi mamá, Crispina Melchor Chavarría, por el apoyo incondicional y presencia permanente. Su ejemplo de dedicación y fortaleza me enseñaron a querer a su profesión y luchar por un mundo mejor.

A mi papá, José Carlos González Castellanos †, a mis abuelitos maternos Alejandro Melchor Leyva † y Josefina Chavarría Vásquez †.

A mi hermano y colega, Jesús Carlos, con cariño y admiración.

Agradecimientos

A los profesores de la Benemérita Escuela Nacional de Maestros que participaron en las entrevistas y a mis compañeros y compañeras que han estado cerca de mí. Una mención especial a la directora del plantel, la Mtra. Guadalupe Ugalde Mancera, maestra “Lupita”, como le decimos de cariño, por las facilidades otorgadas para la realización de este trabajo.

A la Universidad Pedagógica Nacional Unidad Ajusco, espacio entrañable que me ha permitido tener una sólida formación académica, resultado del trabajo de la planta docente que integra el Doctorado en Educación y Diversidad.

A mi asesora de tesis, la Dra. Cecilia Navia, por la invaluable asesoría académica, el intercambio de ideas, así como por su confianza, paciencia y amistad.

De manera general quiero resaltar la calidez, empatía y profesionalismo de mi comité lector, y en particular agradecer a la Dra. Gisela Salinas, por las sugerencias y comentarios que fortificaron el trabajo desde su inicio, por su tiempo y dedicación, siempre con comentarios positivos que me alentaron a mejorar el trabajo. A la Dra. Alicia Pereda, por sus observaciones puntuales y amables que me permitieron mirar desde otro punto de vista mi tema de estudio. Al Dr. Jorge Tirzo, por sus aportaciones que me permitieron conocer una historia poco conocida del magisterio nacional. Al Dr. Douglas Izarra, por su dedicación en la lectura de mi trabajo, así como los espacios académicos en los que siempre encontré apoyo.

A Trixia Roldán, compañera de veredas y amiga solidaria.

La presente investigación contó con el apoyo del Consejo Nacional de Humanidades, Ciencias y Tecnologías (CONAHCYT), por medio de la beca para estudios doctorales.

Chaque homme dans sa nuit s'en va vers sa lumière.

Victor Hugo

ÍNDICE

DEDICATORIA	2
AGRADECIMIENTOS	3
INTRODUCCIÓN.....	7
PREOCUPACIÓN INICIAL	7
MI ANDAR COMO SUJETO ÉTICO-POLÍTICO DE LA DIVERSIDAD	11
EL SUJETO ÉTICO-POLÍTICO DE LA DIVERSIDAD.....	14
<u>CAPÍTULO I. JUSTIFICACIÓN Y PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA.....</u>	23
1.1 ANTECEDENTES	23
1.2 EL PROFESOR NORMALISTA ANTE EL ESPEJO DE LA TRADICIÓN Y MODERNIDAD	28
1.3 PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	32
1.4 ENTRETEJIENDO CONCEPTOS.....	34
1.5 METODOLOGÍA	37
1.5.1 ENFOQUE DE LA INVESTIGACIÓN.....	37
1.5.2 ESCENARIO Y PARTICIPANTES.....	41
1.5.3 ANÁLISIS DOCUMENTAL	42
1.5.4 TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE INVESTIGACIÓN.....	43
1.5.5 APLICACIÓN DE LAS ENTREVISTAS.....	47
1.5.6 SISTEMATIZACIÓN Y ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN	51
<u>CAPÍTULO II. LAS ESCUELAS NORMALES Y ENTRECruzAMIENTOS DE LA TRADICIÓN Y MODERNIDAD.....</u>	55
2.1 LAS ESCUELAS NORMALES Y SU INSTAURACIÓN EN EL SISTEMA EDUCATIVO MEXICANO	55
2.1.1 PRIMERAS NORMALES Y MANDATOS INICIALES	55
2.1.2 LAS ESCUELAS NORMALES, HISTORIAS DIVERSAS Y COMPARTIDAS	58
2.2 RECORRIDO HISTÓRICO DE LOS PLANES Y PROGRAMAS DE ESTUDIO DE LAS ESCUELAS NORMALES COMO INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN SUPERIOR (IES).....	61
2.2.1 PLAN DE ESTUDIOS -1984.....	62
2.2.2 PLAN DE ESTUDIOS 1997.....	66
2.2.3 PLAN DE ESTUDIOS – 2012.....	70
2.2.4 PLAN DE ESTUDIOS – 2018.....	73
2.2.5 PLAN DE ESTUDIOS – 2022. LA NUEVA ESCUELA MEXICANA (NEM)	78
2.3 ENCUNTROS Y DESENCUNTROS DE LAS REFORMAS	83
2.4 LAS ESCUELAS NORMALES ANTE LA DIVERSIDAD.....	89
<u>CAPÍTULO III. LA BENEMÉRITA ESCUELA NACIONAL DE MAESTROS Y SUS FORMADORES.....</u>	92
3.1. INSTITUCIÓN HISTÓRICA, ESPACIOS Y POSICIONAMIENTOS	92
3.1.1 “BENEMÉRITA”, “NACIONAL”, INSTITUCIÓN FORMADORA DE DOCENTES	92
3.1.2 ESPACIOS DE CONVERGENCIAS Y SÍMBOLOS	100
3.1.3 POSICIONAMIENTO FRENTE A LOS PLANES DE ESTUDIO.....	111
3.2. FORMADORES DE DOCENTES DE LA BENM	117

3.2.1 PARTICIPANTE 1. IMPORTANTE QUE LA PRÁCTICA SE INSCRIBA EN LA DIVERSIDAD.....	118
3.2.2 PARTICIPANTE 2. CREEMOS EN COSAS DIFERENTES.....	122
3.2.3 PARTICIPANTE 3. MOVERTE, ENSANCHAR TU MUNDO, TOMAR LO QUE TE PAREZCA	126
3.2.4 PARTICIPANTE 4. TRATO DE QUE TENGAN UN CRITERIO PROPIO.....	130
3.2.5 PARTICIPANTE 5. DE ALGUNA MANERA SER LÍDER ERA NATURAL	133
3.2.6 PARTICIPANTE 6. NO QUEDARTE CON LO QUE ERAS	135
3.2.7 PARTICIPANTE 7. YO ME FUI CONSTRUYENDO	139
3.2.8 PARTICIPANTE 8. NO LOGRAMOS CONECTARLO CON EL QUEHACER.....	141
3.2.9 PARTICIPANTE 9. LA FORMACIÓN POLÍTICA DA JUSTO ESE TOQUE DE CONCIENCIA	143
3.2.10 PARTICIPANTE 10. NO PUEDO TRATAR A UNA PERSONA SIN RESPETAR SU DIGNIDAD. 145	
3.2.11. ENTRECruzAMIENTOS Y DISTANCIAS BIOGRÁFICAS DE LOS FORMADORES.....	147

CAPÍTULO IV. EL PROFESOR DE ESCUELAS NORMALES Y SU CONSTITUCIÓN COMO SUJETO ÉTICO-POLÍTICO DE LA DIVERSIDAD..... 149

4.1 RECONOCIMIENTO DE SÍ MISMO COMO SUJETO ÉTICO Y PROFESIONAL	149
4.1.1 VOCACIÓN: ¿CÓMO VAS A ANDAR CAMINANDO POR LA VIDA SABRIENDO QUE ES TU RESPONSABILIDAD?.....	149
4.1.2 IDEALIZACIÓN DE LA FIGURA DEL MAESTRO EN TRANSFORMACIÓN, EN TRANSICIÓN	162
4.1.3 ¿Y SI NO ME GUSTAN LOS NIÑOS? Y LA FIGURA DEL MATERNAJE.....	169
4.2 ÉNFASIS EN LA PROFESIONALIDAD	173
4.2.1 GUSTO POR EL CONOCIMIENTO	174
4.2.2 EL GUSTO POR ENSEÑAR.....	175
4.3 SUJETO ÉTICO-POLÍTICO	177

CAPÍTULO V. LAS ESCUELAS NORMALES Y FORMADORES Y FORMADORAS ANTE LA DIVERSIDAD..... 179

5.1 LA TRADICIÓN DE LAS ESCUELAS NORMALES EN RELACIÓN CON LA CONSTRUCCIÓN DE NACIÓN Y LA DIVERSIDAD	179
5.1.1 LAS ESCUELAS NORMALES Y SU DEVENIR HISTÓRICO ANTE LA DIVERSIDAD.....	179
5.1.2 DISCURSO INSTITUCIONAL INCORPORADO DE LA DIVERSIDAD.....	186
5.2 DISCURSOS Y RESISTENCIAS FRENTE A LA DIVERSIDAD	190
5.2.1 ADHESIONES Y RESISTENCIAS EN LOS PROCESOS DE FORMACIÓN, CON SUS FORMADORES	192
5.2.2 DIVERSIDAD, MESTIZAJE Y ACULTURACIÓN.....	193
5.2.3 DIFICULTAD EN TORNO A NUEVOS ENFOQUES Y CONCEPTOS DE LA DIVERSIDAD	197
5.2.4 RESISTENCIAS PARA LA COMPRESIÓN DE LA DIVERSIDAD EN RELACIÓN CON LOS ESTUDIANTES.....	208
5.3. POSICIONAMIENTO COMO SUJETOS ÉTICO-POLÍTICOS DE LA DIVERSIDAD.....	213
5.3.1 ETHOS TRADICIONAL.....	214
5.3.2 ETHOS EN TENSIÓN	222
5.3.3 ETHOS PARA SÍ DEL SUJETO ÉTICO-POLÍTICO DE LA DIVERSIDAD	231
A MANERA DE CONCLUSIÓN.....	242
BIBLIOGRAFÍA	249

Introducción

Preocupación inicial

La Benemérita Escuela Nacional de Maestros (BENM) es una institución pública formadora de docentes de educación primaria en la que comencé a trabajar en el año 2009. Desde mi ingreso he impartido cursos –en distintos planes de estudios– como *Historia de la educación en México*, *Filosofía de la educación* y *Formación ciudadana* y esto me ha permitido estar en constante interacción con las y los profesores, estudiantes y comunidad. Mi experiencia como docente me ha obligado a plantearme diversas interrogantes respecto a mi práctica y por eso, surgió en mí el interés por conocer y reconocer en mí mismo, cómo los profesores de esta normal nos hemos ido configurando como formadores de docentes. También me ha llamado la atención identificar los procesos que nos van definiendo al habitar esta institución marcada por una historia y cultura particulares, y con símbolos y significados propios.

Por lo anterior, durante mis estudios de Doctorado en Educación y Diversidad –realizados del año 2020 al 2024–, me centré en investigar dicha institución. Resultado de ello, presento el trabajo titulado *El profesor normalista como sujeto ético-político de la diversidad. El caso de la Benemérita Escuela Nacional de Maestros*.

En esta investigación, me propuse como objetivo general comprender la configuración del profesor normalista como sujeto ético-político de la diversidad, considerando las continuidades y las rupturas históricas y culturales que el normalismo ha ido enfrentando. De manera particular me enfoqué en comprender cuáles son las creencias, significados y representaciones que los profesores normalistas de la BENM tienen sobre sí mismos; analizar cómo éstos se posicionan ante las reformas en relación a la diversidad, y reconstruir cómo van definiendo un posicionamiento –de adaptación, resistencia, y/o interpelación– respecto a quiénes

deben ser y cómo deben actuar, todo lo anterior, en tanto sujetos ético-políticos de la diversidad.

Reconocer lo que nos forma también exige saber en qué medida somos formados por otros y qué grado de autonomía y participación tenemos en nuestro proceso de formación. Como sujetos capaces de orientar y de definir quiénes somos y qué hacemos, es crucial entender este equilibrio. Existen entonces dos maneras de pensar, una que sostiene que somos formados por otros y otra que afirma que nos formamos nosotros mismos. Sin embargo, como formador de docentes en la BENM, me he dado cuenta de que en estas perspectivas interviene un entretejido que no siempre es terso y calmo. Esta trama está compuesta por elementos arraigados en una tradición, a la cual el normalista se apega constantemente y un deseo por desprenderse o deslindarse de la misma. En este sentido, nos encontramos a su vez, en el juego de ser tradicionales o modernos, o ser ambos, o trascender estas visiones, y es desde ahí, que me planteo indagar sobre el posicionamiento ético-político de los formadores.

Parto de reconocer que, en el contexto actual, nombrado la caída de las grandes narrativas o de la posmodernidad (Fukuyama, 1992; Vattimo, 2003), el tema de la diversidad viene incorporándose como un problema que toca todas las fronteras y ámbitos de los proyectos nacionales, desde lo global y local e incidiendo en el campo de las políticas, tanto las públicas como las impulsadas desde diferentes poblaciones, organizaciones, comunidades y colectivos. Así, la diversidad, la multiculturalidad y la interculturalidad están ganando una creciente importancia en las definiciones o redefiniciones de quiénes somos y qué debemos hacer, al menos, desde los espacios educativos frente a la diversidad. Se transforman en un campo de disputa en el que se plantean visiones de arriba, que se orientan a la gestión de la diversidad y sus demandas, como las de los pueblos originarios (Zapata, 2019; Czarny, Velasco y Salinas, 2023).

En la investigación abordo las características que conforman la formación de los profesores de educación normal en la Ciudad de México, particularmente en la BENM. Es importante señalar que al indicar “características” me refiero al conjunto

de construcciones sociales y profesionales acerca del “deber ser” de un profesor normalista. No me refiero a un conjunto rígido de reglas como un decálogo, sino que aludo a las ideas que han permeado en el imaginario sobre cómo se define y se desarrolla esta formación docente tanto en una visión “tradicional”, como en una etapa de modernidad. Intento identificar en el discurso de los entrevistados las que perviven, así como las que se encuentran en transformación.

Considero pertinente aclarar que al enunciar “conformar”, tomo dos acepciones de acuerdo con el Diccionario de la Real Academia Española (2023): “dicho de una persona: convenir con otro” y “dar forma a algo o a alguien”. En el primer significado se puede advertir un trabajo de tipo colegiado en diferentes momentos de una manera horizontal y en el segundo se aprecia la idea de una formación de tipo vertical más directiva. Ambos están presentes cuando se analiza al sujeto ético-político de la diversidad, en sus diferentes facetas y momentos históricos y ambos oscilan entre la tradición y la modernidad.

Al indicar las particularidades, diferencias y posibles similitudes entre los profesores, busco indagar el cómo se conforma el formador de formadores considerando que en dicha formación operan aspectos significativos y simbólicos sujetos a diversos condicionamientos sociales, históricos y culturales. Además, pretendo identificar cómo la relación con el currículum que imparten los docentes favorece u orienta su formación, en torno a una tradición pedagógica y epistemológica que puede estar o no articulada con las exigencias cambiantes de la sociedad del siglo XXI y con el contexto de la modernidad-posmodernidad. Este contexto se encuentra dominado por un lenguaje hegemónico producto de los designios de organismos internacionales como la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE).

Analizaré las características de la formación de profesores de educación normal a partir de sus trayectorias, las cuales son disímiles en sus inicios y se explican por los diferentes contextos y dinámicas socioculturales. No obstante, en el transcurso de la vida profesional pueden presentar elementos comunes y, en momentos determinados, pueden converger, como plantearé más adelante.

En nuestro país la marcada “tradicción normalista”, como se le ha identificado por múltiples investigadores, no ha estado exenta de polémicas en torno a una política de Estado. En la actualidad, reviste una importancia mayor por estar en el centro del debate sobre la reforma educativa planteada en el sexenio anterior (2012-2018). Además, durante el actual período de gobierno (2018-2024) se ha pretendido “fortalecer a las escuelas normales” con la implementación de una nueva propuesta curricular que aporte elementos de análisis en cuanto a las dinámicas internas de los profesores.

Asimismo, el tema de la formación de los formadores sigue estando en el centro del debate en el gobierno actual pues se señala la necesidad de interlocutores distintos para generar un diálogo de saberes diversos. Entonces, la conformación del “yo docente” del formador de formadores adquiere un papel central con múltiples vertientes a analizar desde diferentes enfoques, como lo planteo en esta investigación.

De lo anterior surge la idea de realizar un estudio de índole interpretativo y cualitativo en el que se rastreen los elementos que conforman a la tradición del formador de docente. Presto atención especial a la conformación del profesor de educación normal como sujeto ético-político de la diversidad y reconozco que dicha conformación oscila entre relaciones horizontales y verticales, aun en un proceso de reacomodo, y que, de manera circunstancial están emergiendo en los discursos que aquí se analizan. Parto de la idea de que el sujeto es un ser histórico, y se constituye en el interior de esta. Es político en tanto no se limita a observar. Actúa, crea, y es en esa acción, o falta de ella, donde recae lo ético y la relación con los otros, en cuanto alteridad, diferencia o desemejanza, lo que se explicará más adelante. Al mismo tiempo, se espera mostrar las diferencias derivadas de la dinámica de una sociedad que, de manera cada vez más acelerada, demanda cambios en un sistema educativo que no siempre cuenta con respuestas o soluciones inmediatas para hacer frente a tales exigencias.

Mi andar como sujeto ético-político de la diversidad

Para pensar la configuración del profesor normalista en su dimensión ético-política de la diversidad, considero importante comenzar con un ejercicio basado en mi propia experiencia. Nací en la ciudad de Oaxaca, en el estado con mayor diversidad cultural y lingüística del país. Según datos del censo de población 2020, realizado por el Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI), en Oaxaca existen un millón 221 mil 555 personas mayores de tres años que hablan una lengua indígena, lo que representa el 31.2 % de la población del estado, el más alto en todo el país. Esa diversidad a la que me refiero, transita diariamente por las calles de la ciudad, sin embargo, está encubierta, es invisible y suele mostrarse e incluso celebrarse con una perspectiva de folclor, esto con la finalidad de atraer al turismo (por ejemplo, el caso de la Guelaguetza o el “Día de muertos”). Pese a la celebración, en la cotidianidad dicha diversidad es tratada de manera discriminatoria pues se considera como sinónimo de atraso y pobreza.

En mi Bachillerato en Artes y Humanidades abordé temas como el reconocimiento de la diversidad para valorizarla, la cultura, la creación artesanal, las costumbres y las tradiciones y así, éstos se convirtieron en una constante no sólo en mi formación académica, sino también en mi vida. En cierto modo, lo anterior fue un choque, o como diría Derrida (2001), “el acontecimiento” que me permitió mirar desde otra perspectiva lo que durante muchos años había sido invisibilizado para mí o que asumía como parte de un “paisaje normalizado”: la desigualdad, la pobreza y la exclusión.

Cabe mencionar que en ese tipo de bachillerato se imparten asignaturas como Matemáticas, Física, Química e Inglés, pero también existen cursos con enfoque artístico como el Seminario de arte mexicano o Historia del arte. Recuerdo que en este último, el arte no sólo se mostraba como una expresión del hombre (como especie) sino también como una expresión histórica; tampoco olvido que al estudiar el arte del México antiguo y al contrastarlo con el europeo, con frecuencia distinguía que uno era mayor valorizado en detrimento del otro.

En el último año del bachillerato, me registré para realizar mi servicio militar y el primer día que nos presentamos nos informaron que, a partir de ese año, la tarea consistiría en alfabetizar y por ello, solicitaban “voluntarios” para hacerlo. Ante la falta de voluntad y el silencio, el militar a cargo dijo en voz alta y con tono de reclamo “no tengo que decir que quien esté estudiando en una escuela normal, por ética tiene que ofrecerse como voluntario”. Acto seguido varios levantaron la mano y dieron un paso al frente. Sin duda, ese episodio representó para mí una llamada de atención en torno a una formación ética profesional, aunque en ese momento no sabía muy bien qué era y cómo se adquiría.

Al terminar el bachillerato, me trasladé a la Ciudad de México con el propósito de iniciar mis estudios universitarios. Tal decisión se debió principalmente a que en aquellos años de finales del siglo XX, en la ciudad de Oaxaca la oferta educativa a nivel superior no contemplaba la licenciatura en Historia, ni en el sector público ni en el privado. Ya inscrito en la universidad profundicé en el estudio de la historia de la entidad en la que nací y viví durante casi dos décadas. En archivos públicos y privados, consulté documentos originales sobre episodios de los siglos XVIII y XIX que desconocía. Un acontecimiento histórico que llamó mi atención fue la rebelión en contra de los pantalones largos, la cual fue una resistencia de la población de la sierra para defender el derecho a usar su ropa “tradicional” en contra de la imposición de vestir saco, a la usanza europea, para vender sus productos en el tianguis local, es decir, defender un rasgo distintivo de identidad.

De manera paralela, comencé a vivir otro proceso: estudiar en una escuela de formación de profesores. La decisión de formarme como docente estuvo inicialmente influenciada por mi padre, quien cursó la Licenciatura en Pedagogía en la Escuela Normal Superior de México y quien, de manera frecuente, hablaba del impacto que tuvo en su formación personal y profesional. Cuando lo hacía, me llamaba la atención que por un lado enaltecía el normalismo, y por otro, asumía con una elevada carga emotiva el formar parte de la comunidad normalista. Cada vez que se refería a ella, mantenía presente la misma visión, no sólo intacta, sino que

incluso diría que aumentaba su veneración hacia ella. Desde ese momento me planteaba preguntas que me invitaban a conocer la experiencia de ser normalista.

Mi madre también estudió en una escuela normal, en la ciudad de Oaxaca, y aunque siempre defendió su profesión, evitaba influir de manera directa en mi decisión sobre mis estudios a nivel superior. Ella me enseñó a leer y me marcó definitivamente desde muy pequeño para formarme una de las ideas más enraizadas que tengo acerca de la docencia; tener la posibilidad de dar a alguien las herramientas que puede utilizar para toda la vida.

Como alumno en la Normal Superior, empecé a escuchar e identificar lo que significaba ser docente para mis maestros, y sobre todo ser normalista. Mientras reflexionaba sobre ello, me di cuenta de que no todo se trataba de un discurso homogéneo. También percibí las tensiones entre un grupo de profesores que pugnaban por un deber ser normalista vinculado a la tradición y otros que buscaban una perspectiva crítica hacia la formación docente, señalando con frecuencia las dificultades y prácticas menos favorables en las escuelas normales. En sus comentarios, destacaban la “obligación moral y ética”, tanto para alumnos como para los profesores, de intervenir para modificar la realidad, aunque la postura política no siempre estaba clara. De esta manera, ambas visiones coexistían en la cotidianidad de la institución. Gradualmente, empecé a identificar temas que me invitaban a reflexionar sobre su fundamento, así como su relevancia y vigencia.

Lo anterior, no sólo lo noté como estudiante, sino también como docente cuando empecé a laborar en la BENM. La tensión se hizo más evidente y más enconada y pude apreciar que aparecían cada vez más resistencias de todo tipo a cambiar de postura. Poco a poco, identifiqué con mayor claridad la presencia de grupos que se aglutinaban por afinidades ideológicas y políticas¹, y más adelante

¹ En este momento de la vida de reacomodos en todos los ámbitos de la vida pública del país, la BENM como institución no está exenta de dicho proceso, por ejemplo, uno de los grupos que coexisten desde hace años en la BENM se aut nombra como “expresión institucional”, hace pocos años algunos de dichos integrantes se autodefinían como “la línea institucional”.

reconocí que estaban articulados a significados y prácticas vinculadas a la conformación de un sujeto ético-político de la diversidad.

Durante los años 2005 y 2006 tuve la oportunidad de colaborar como profesor en la Escuela Normal Superior Federal de Oaxaca (ENSFO) sede Oaxaca², lo cual fue una experiencia muy enriquecedora en muchos sentidos. En dicha institución, los alumnos se preparan para cursar estudios de Licenciatura en Educación Secundaria en modalidad mixta, y el primer requisito que aparece en la convocatoria es contar con “Documentación que acredite estar en servicio”³.

Mis primeras impresiones fueron contrastantes, puesto que a pesar de haberme formado académicamente en instituciones públicas en mi estado natal, mis alumnos me veían como alguien ajeno a su entorno y me identificaban como un profesor con una ideología institucional derivada del sindicato “charro” del entonces Distrito Federal, lo cual quizá se explica porque en ese entonces, ellos eran de la disidencia de la sección XXII, la única sección sindical en el estado de Oaxaca.

Así fue transcurriendo mi experiencia de dos años en la que mis compañeros profesores tenían expresiones de tipo político a la menor provocación, y se exigía “tener una postura clara”, incluso escuché comentarios como “esta escuela es una conquista sindical”. Lo anterior, me permitió darme cuenta que ellos tenían muy claro ese perfil político y dado que en la ENSFO ya eran profesores en servicio, afianzaban su formación con una tendencia clara e incluso hegemónica, lo que en mi formación inicial fue difuso en la capital del país.

El sujeto ético-político de la diversidad

Al referirme al “sujeto”, lo hago considerando que no concuerdo con la construcción hecha por una tradición filosófica que toma como punto de partida el *cogito ergo*

² Existen subsedes en las ciudades de Huajuapán de León, Juchitán, Pinotepa Nacional, Tlaxiaco y Tuxtepec en las siguientes especialidades: Español, Matemáticas, Inglés, Física, Química, Biología, Geografía, Historia, Formación Cívica y Ética y Telesecundaria.

³ Convocatoria para ingreso del ciclo escolar 2022-2023, ensfo-oaxaca.blogspot.com

sum cartesiano, es decir, “pienso luego existo”, que se puede sintetizar como el triunfo de la razón. Es en ese triunfo de la razón que se encuentra la discusión sobre lo que constituye al sujeto. Me interesa reconocer la complejidad que conlleva la realidad y cómo el individuo la construye, así como las diversas dificultades a las que se enfrenta en los ámbitos político, cultural, económico y social considerando que éstas a su vez forman parte de la identidad y del ser del individuo.

Sin embargo, un individuo conceptualizado de esta manera, desde una perspectiva racional, como un sujeto unitario y dueño de sí mismo y como un objeto que se construye a sí mismo, invariablemente se aparta de la realidad misma. Por ello autores como Touraine (1993), hacen una diferencia entre “individuo y sujeto”, en la que:

el individuo solo es la unidad particular en que se mezclan la vida y el pensamiento, la experiencia y la conciencia. El sujeto es el paso del Ello al Yo, el control ejercido sobre lo vivido para que tenga sentido personal, para que el individuo se transforme en actor que se inserta en unas relaciones sociales transformándolas (p. 268).

El ser sujeto como lo enuncia Dri (2011) significa crearse como sujeto o ponerse como tal, puesto que:

El sujeto nunca es lo que es, siempre es lo que no es, lo cual significa que es un ser histórico. Más aún, es el único ser histórico por sí mismo. Todos los otros seres, como monumentos, parques, coches [...] son históricos en la medida en que entran en la subjetividad del sujeto humano, el cual siempre es la totalidad sujeto-objeto (p.121).

Foucault (2013) también critica el postulado de mostrar al sujeto como núcleo central de todo conocimiento, y no se queda en ello, propone:

Intentar ver cómo se produce, a lo largo de la historia, la constitución de un sujeto que no está definitivamente dado, que no es aquello a partir de lo cual la verdad acontece en la historia, sino un sujeto que se constituye en el interior mismo de la historia y que la historia funde y refunde en cada instante (p. 489).

Lanceros (2006) indica que no se trata de una hermenéutica del desciframiento, sino “de una hermenéutica creativa que asumiese como objetivo la constitución del sujeto por sí mismo” y que, como indiqué líneas arriba, no alcanzó a desarrollar Foucault, pero sí a sugerir, como cuando se refiere a:

la necesidad de un trabajo ético del individuo sobre sí mismo: dar estilo a la vida, constituir el propio yo como una obra de arte al margen de restricciones normativas. Es lo que el pensador francés concibe como estética de la existencia (p. 523).

Retomo el sentido que le da Foucault al sujeto para orientar el presente trabajo. En diferentes textos, Touraine (2013, 1997) puntualiza que para ser sujeto hay una transformación del sí mismo como actor, es decir, quien actúa en todos los ámbitos de la realidad para transformarla. Es a partir de lo anterior que la interacción en sociedad conlleva a un relacionarse con los otros, en diferentes momentos y en diferentes roles, y por ende se puede hablar de un sujeto político.

Al mencionar el aspecto político, retomo el planteamiento de Dussel (2007) en el que señala que “lo político propiamente dicho será para mí un campo práctico que supone la ciudad” (p. 20), y aunque lo político puede tener diferentes

significados, existe una coincidencia en cuanto a la “esencia de lo político”, la cual implica la relación con el otro (Maffesoli, 2006, p. 433).

Es en esta relación con los otros que se puede identificar un sujeto político, lo cual plantea la cuestión sobre cuándo es posible relacionar al sujeto con lo político, León Rodríguez (2013) lo aborda de la siguiente manera:

es ante todo el hecho de llevar a cabo acciones pensadas para transformar el entorno del cual se forma parte, los sujetos que propenden por la construcción de propuestas pensadas para una realidad, con unos actores en particular, capaces de reflexionar su quehacer con miras a aportar en el mejoramiento de la sociedad, sujetos que tengan la visión de participar en la consolidación de proyectos, en la toma de decisiones y que, en su interacción con otros, conforme un colectivo que no solamente observa, sino actúa, moviliza, crea y re-crea (p. 21).

En esa toma de decisiones, así como en la interacción con otros se da otro de los elementos esenciales de la política: el encuentro y desencuentro, el consenso y disenso.

Lo ético surge al identificar, como lo señala Aristóteles en el libro I de la *Ética Nicomaquea*, que la ética forma parte de la política. Al respecto, Dussel (2017) plantea que:

La ética, esa dimensión humana esencial, es en primer lugar práctica. Lo ético es inherente a la existencia humana en su actuación cotidiana. Tanto singular como comunitariamente toda acción es ética, y lo ético del acto indica justamente que es práctico (p.17).

Agregaría que es en lo práctico donde reside también una responsabilidad, y siguiendo a Lévinas (2000): “entiendo la responsabilidad como responsabilidad para con el otro, así, pues, como responsabilidad para con lo que no es asunto mío o que incluso no me concierne, o que precisamente me concierne, es abordado por mí, como rostro” (p.79).

En esa relación entre rostros (*vis a vis*) es donde se inscribe la responsabilidad y el comportamiento de un sujeto ético-político. Considerando todas las características mencionadas anteriormente, identifico al profesor en general y al profesor normalista en particular como sujetos ético-políticos. Al incorporar la diversidad, comprendo que esto abarca a todos, entendiendo la diversidad como “toda alteridad, diferencia o desemejanza” (Abbagnano, 1999, p. 351), incluye tanto las diferencias visibles como las no visibles. Entonces, se trata de un concepto que se enfoca en atributos tanto cualitativos como cuantitativos, que determinan la posibilidad de existencia de semejanzas o diferencias (cuestiones naturales de seres biológicos inmersos en una sociedad y un tiempo concreto).

Simultáneamente, funciona como un concepto moldeable por cada individuo, con la única frontera de la convencionalidad que posee cualquier palabra. Esto se evidencia en la falta de consenso en su significado, por ende, puede recurrirse a distintas ciencias para su descripción y análisis.

Tradicionalmente, América Latina ha hecho el acercamiento epistemológico a través de los grandes pensadores procedentes de Europa y Estados Unidos que han favorecido la construcción del conocimiento y el entendimiento de los fenómenos y procesos sociales desde una perspectiva colonial, enmarcada en una relación de poder (colonizador-colonizado) en la cual “la diferencia del otro es “reducida”, y el otro se convierte en un objeto colonizado, es decir, neutralizado social, cultural y políticamente, y es, en cuanto tal, sometido a un proceso de occidentalización que lo condena en definitiva a la marginalidad” (Fornet-Betancourt, 2007, p. 259).

Siguiendo esta tradición, los estudios sobre la diversidad en América Latina se centraron en documentar y registrar la diversidad étnica, es decir, dar a conocer

la diferencia de los pueblos originarios siguiendo postulados de la escuela de la antropología historicista del estadounidense Franz Boas. Esto se hacía con el fin de fomentar la identidad nacional. Sin embargo, resultó evidente el sesgo en el acercamiento al conocimiento, y los resultados de dichos estudios pretendían la validación científica al tratar, únicamente, describir fielmente la diferencia. Además, planteaban ejercicios comparativos siempre desde una visión de inferioridad en relación con occidente.

Con el paso de los años, algunos pensadores latinoamericanos lograron plantear una crítica que aboga por una manera alternativa de construcción epistemológica. Ésta toma como base el conocimiento históricamente postulado por los pueblos y pobladores originarios del territorio, requiere de una visión holística de los fenómenos y demanda una interpelación dura contra la ciencia moderna, poniendo especial énfasis en cómo se transmite el conocimiento. Esta corriente de pensamiento ha sido denominada decolonialismo y no puede ser concebida sin las cuestiones políticas que buscan un cambio de las prácticas establecidas, en la pesquisa constante de generar movimientos sociales, procesos de concientización y del pensamiento crítico de la sociedad.

Para el entendimiento de la diversidad, se debe partir de que ésta es una construcción moldeada por los criterios que la sociedad dicta. Esto produce alteraciones en el concepto que deben ser explicadas históricamente. No obstante, una constante que aparece en las distintas definiciones de diversidad es la diferencia. Desde el pensamiento decolonial se “pretende subvertir la desvalorización histórica de los pueblos ocupados donde se entendía la diferencia como inferiorizada” (Femenías, 2007, p. 59), sin embargo, se requiere cambiar esa perspectiva por una en la que la diferencia sea valorada y concebida como sinónimo de riqueza.

Siguiendo la línea decolonial, la diversidad puede ser concebida como la expresión de la diferencia, en contraposición a la semejanza. Así, funcionaría como reconocimiento del otro para permitir el propio entendimiento. También necesita de una aceptación de la diferencia que admita una relación dialéctica en

horizontalidad con los demás, y que acepte vínculos, interpretaciones y la libertad, que otorga la conciencia del otro.

En el pensamiento de Fernet-Betancourt (2003) para plantear un concepto de diversidad desde la decolonialidad se requiere “aprender a pensar de nuevo”, más allá de los esquemas de construcción teórica desarrollados desde miradas monoculturales (p. 15). De modo que la toma de conciencia de la diferencia se da en relaciones horizontales de entendimiento de las prácticas culturales, lo que auxilia los saberes colectivos y evita la monopolización occidental del conocimiento.

Me encuentro de acuerdo con el planteamiento anterior y agrego la necesidad de denominar de un modo distinto a la diversidad.

En la actualidad, la globalización y los sistemas político-económicos han propiciado que la diversidad sea resguardada desde la protección de los derechos humanos universales. Lo anterior hace cuestionarse cuáles son los modelos o instrumentos con los que es posible garantizar la diversidad. Fuera del reconocimiento y el autoconocimiento, mencionados previamente, la sociedad actual requiere de mecanismos en los que la diversidad enriquezca las prácticas culturales y permita la participación real de cualquier individuo, donde la diferencia sea valorada, omitiendo juicios de inferioridad y generando nuevas construcciones del conocimiento.

Me centro en la diversidad en la formación de una orientación ideológica y práctica. Estas diversidades están presentes en las diversas esferas de la vida, es decir, en los ámbitos político, social y cultural, entre otros, y se explican por las condiciones imperantes en diferentes etapas de la historia de México. Esta diversidad de formación repercute en un modelo de país, de sistema educativo y por ende de un profesor en particular. Es desde esa perspectiva que abordo a la formación del profesor normalista, la cual no ha sido trabajada en profundidad, como lo muestro más adelante.

En mi transitar estudiantil y profesional, escuché muchos cuestionamientos en torno al ser docente, que se referían a una crítica a lo instituido sobre el deber

ser del profesor normalista. También observé que se intentaba incorporar temas importantes a los que no se les había dado peso en la formación docente, siendo uno de ellos el de la diversidad.

Como resultado de lo anterior, me surgieron diversas interrogantes, y pensé que para comprender mi profesión antes que mirar al otro, era necesario hacer una introspección sobre quién soy yo como sujeto y como profesor normalista. Esto es, identificar mis implicaciones ante el objeto de estudio, así como seguir las huellas de mi formación como sujeto ético-político de la diversidad, a la par de ir comprendiendo la de las y los profesores que participaron en esta investigación.

Reflexionando sobre mi propia experiencia en las escuelas normales por las que he transitado, y en particular al conocer e interactuar con diferentes profesores, me cuestioné si las actuaciones del profesorado están vinculadas a creencias, significados y representaciones sobre quiénes somos los profesores normalistas, cómo vamos reconfigurando la mirada de nosotros mismos y nuestras prácticas formativas. Otra preocupación que ha surgido en mí es cómo vamos construyendo nuestras posiciones como sujetos éticos, algunas veces más o menos apegadas a los planteamientos institucionales y en otros casos, interpelándolas. El tema de la diversidad atraviesa nuestras experiencias, posicionamientos, interpelaciones y formas de ser docentes en nuestras escuelas.

Para abordar la formación docente, es preciso el tener las referencias de cada etapa histórica, puesto que en ellas se identifica una idea de mundo en general y de un país en particular, el cual se ha transformado, y en el último lustro, lo ha hecho a un ritmo más acelerado. Durante el Porfiriato, en el último cuarto del siglo XIX, surgen las escuelas normales enmarcadas en el discurso de la modernidad en el que el triunfo de la razón es la piedra de toque. Además, en ese contexto también se encuentra la necesidad imperante de fortalecer el sentimiento de pertenencia a un país, a una nación, que también tiene sus propios procesos de conformación y necesidades particulares para sus ciudadanos dependiendo del momento histórico. También para explicar al sujeto ético-político de la diversidad, pretendo mostrar y desarrollar que éste se está construyendo en esta etapa histórica, y como lo indican

varios autores (Dri, 2008; Habermas, 2008; Heidegger, 2002; Jiménez, 2006), es un sujeto inacabado, que es siendo y como consecuencia cambiante, del que pretendo dar cuenta.

CAPÍTULO I. JUSTIFICACIÓN Y PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

1.1 Antecedentes

En esta investigación, considero relevante indagar cómo los profesores normalistas se van posicionando frente al campo de la diversidad, en un interjuego entre la tradición y la modernidad, dentro del marco de políticas educativas que han comenzado a recuperar y reivindicar, al menos en el discurso y en la definición de propuestas curriculares, la diversidad como un tema necesario en la formación de docentes.

Parto del interés por comprender al formador de docentes como sujeto ético-político de la diversidad, que se enfrenta al peso de la tradición, y en particular, el apego a una concepción de nación profundamente homogeneizante y eurocentrada, inscrita en casi todos los rincones de las escuelas normales, y en particular en esta investigación, de la BENM.

En las escuelas normales permanece un discurso que no logra desprenderse de la idea de una nación orientada a la homogeneidad, percepción que sigue sedimentada e incidiendo en quiénes somos los normalistas, y en su caso, quienes serán los futuros docentes de educación básica. Intento responder a ésta, y a otras interrogantes, recuperando las voces de profesores y profesoras normalistas y sus posicionamientos frente a su, y nuestra, realidad y las posibilidades, de pensarnos de otros modos, reconociendo la tradición, las tensiones y las posibilidades de constituir un *ethos* para sí, como formadores de docentes frente al tema de la diversidad.

La formación de los formadores en México es un tema que se ha analizado desde diferentes perspectivas. En la revisión de los estudios acerca de la temática, identifiqué aquellas que parten de una revisión histórica del proceso de formación (Navarrete, 2015), así como de la formación disciplinar (Loubet-Orozco, 2018), la formación docente acorde a la sociedad del conocimiento (Salazar- Tobón, 2018), y la intercultural (Hernández, 2020).

Si bien es un tema poco trabajado, algunos autores se han acercado a definir al “formador de formadores” y a distinguirlo de los formadores o docentes de educación básica. Vaillant (2002), señala al respecto que:

Los trabajos que conceptualizan la figura del formador en América Latina, lo definen como al docente mismo, al maestro, al profesor; a aquel que tiene contacto directo con sus alumnos, ya sea en los niveles inicial, primario, medio o terciario. El formador de formadores es quien está dedicado a la formación de maestros y profesores y realiza tareas diversas, no solo en formación inicial y permanente de docentes, sino también en planes de innovación, asesoramiento, planificación y ejecución de proyectos en áreas de educación formal, no formal e informal (p. 9).

Además de su participación en planes de innovación, planeación y desarrollo de proyectos, como lo plantea la autora, otros añaden que el realizar investigación es una particularidad del formador. Sandoval (2013) plantea al respecto:

nos enfocamos en los maestros en su calidad de sujetos; por lo que nos centramos en las acciones, relaciones, cultura y subjetividad que les son propias, como una manera –un tanto arbitraria, lo reconocemos– de tener núcleos organizadores para mirar la producción de los investigadores sobre ese gran tema que son los maestros de educación básica y normal (p. 283-284).

En todo caso, la categoría central para mirar al formador de docentes es la noción de “formación”.

Otros aspectos que ayudan a complementar los diferentes ángulos de análisis del tema es la presencia de los organismos internacionales y su injerencia en las políticas de formación docente (Moreno, 2004). En México y Latinoamérica ha habido una tendencia a atender las recomendaciones de instancias internacionales.

También, vale reconocer la presencia de tensiones entre la definición de las prácticas del formador de docentes o el formador o profesor de educación básica en torno a la diversidad. Esto ocurre porque muchos docentes se incorporan a las escuelas normales trayendo consigo el bagaje de su experiencia previa como docentes de nivel básico. Esto prevalece en su práctica como formadores, aun cuando se trata de un salto del nivel básico al nivel superior. En todo caso, sus prácticas se modifican o adaptan a favor de unos y en detrimento de otros (Rojas, 2015).

Figuroa (2000) toma como base el currículo para identificar cómo se configura una identidad profesional orientada principalmente en la formación docente. Asimismo, realiza una revisión de dicha formación a partir de una visión interdisciplinaria que le permite caracterizar el cómo se definen las formas de concebir las prácticas docentes.

Maldonado (2010) se guía en dos premisas que han orientado el estudio de la formación docente en México: la primera concibe a la formación como un proceso continuo y la segunda, retoma su inclinación a la cuestión de las grandes y cíclicas reformas que pretende lograr grandes cambios en corto plazo. El aspecto central de los planteamientos de la autora es identificar cuáles son las prácticas escolares en la formación inicial de docentes.

Por otro lado, Lozano y Gutiérrez (2015) se preocupan por desentrañar las urdimbres de significados y sentidos sobre las circunstancias formativas que el profesorado ha experimentado a lo largo de su vida escolar, profesional, personal y laboral. Lo anterior, a partir de un estudio cualitativo en el que se recogió información de relatos elaborados por los formadores de formadores.

Bolívar (2014), al investigar a los formadores, pone en valor la relación que existe entre lo biográfico (relatos de vida) con sus contextos, entre las voces y su (re) presentación. Por ello privilegia las voces de los profesores para convertirlas en “historias de vida”, las cuales, según él, deben estar debidamente contextualizadas. En relación a esto, se podrían recuperar con la pretensión de deconstruir, en el sentido que propone Derrida (2001), los procesos simbólicos presentes en la definición del formador de docentes.

Viaud (2007), coincidiendo con Vaillant (2002), señala que la formación de docentes y sus formadores es un tema reciente de investigación. Intenta mostrar los factores que explican el reciente desarrollo de programas para la formación de formadores de docentes, así como las condiciones que favorecen el éxito o fracaso de estos programas. El bosquejo que presenta sirve de amplia referencia para el objeto del estudio que se plantea en este trabajo.

En el mismo orden de ideas, es fundamental identificar los diferentes planes de estudio que han tenido tanto en educación básica como en las escuelas normales. Necesariamente, estos van en paralelo con las políticas del Estado y los cambios sexenales de gobierno, como ocurre en el caso mexicano, en particular centrando la atención en la formación docente.

De la anterior consideración es pertinente mencionar que las reformas de los planes y programas de estudio no han estado articuladas con la educación básica y la educación normal. Esto se observa ya que al poner en marcha una reforma, las escuelas normales se encuentran formando a los normalistas en dichas reformas, mientras que la educación básica se halla implementándolas, lo que genera una disparidad temporal entre ambas instancias. Esto ha repercutido también en la construcción de los imaginarios sobre lo que espera de estas reformas en los procesos educativos y ha generado una discrepancia sobre quién debe implementar los cambios, los formadores de docentes o docentes de educación, y cómo debe

hacerse. Por ejemplo, en las jornadas de observación y práctica⁴ en las escuelas de educación básica, al ver llegar a los “docentes en formación”, es común escuchar expresiones como: “tú vienes de la normal, cuéntanos qué hay de nuevo en lo didáctico y pedagógico” o “vienen de la normal, traen ideas frescas, lo más novedoso”. Lejos de parecer obvia la idea de que es en las escuelas normales donde todo lo “novedoso” encuentra su origen, hay otras posturas que manifiestan lo contrario.

La tradición normalista mexicana parece enclavada en el pasado, en lo dado, en lo instituido, donde cada quien permanece en su lugar y donde los diversos movimientos, los cambios y las reformas no se articulan con ninguna alteración, con ninguna creación de algo “nuevo”. Posiblemente por lo impensable de la posibilidad de devenir “otro”, el sistema normalista, a cargo del Estado, ha impedido un proceso de desarrollo que deje atrás las identidades consolidadas y los saberes acabados (Ducoing, 2013, p.9).

La dualidad está presente, en constante tensión entre lo caduco y lo vigente, lo nuevo y lo antiguo, en una coexistencia que ha tenido que adecuarse a lo largo del tiempo. En la cita anterior resalta una tensión que es central en este trabajo: la “tradición normalista”. Esa “tradición” de la que escuché incontables ocasiones como estudiante de licenciatura en las aulas y que la mayoría de mis profesores hablaba con fervor pero que, curiosamente, pocas veces definían.

⁴ Desde el primer semestre de la Licenciatura, los alumnos en las Escuelas Normales cursan una asignatura que se centra en la observación y práctica docente, donde de manera gradual se incorporan a las escuelas de educación básica por diferentes períodos de tiempo, en un primer momento observan y analizan al profesor “titular”, realizan actividades de ayudantía para después hacer bajo su supervisión, intervenciones tanto en contenidos como en actividades propias de las escuelas, de ahí que se le conozcan como “jornadas de observación y práctica docente” o más coloquialmente como “jornadas de práctica”.

Dicho planteamiento lo sigo atestiguando, ya sea en discursos oficiales, en espacios académicos o en charlas informales. Pero ¿qué es eso llamado tradición? ¿a qué se refiere?, ¿en qué consiste?, son algunas de las preguntas que intento responder a continuación.

1.2 El profesor normalista ante el espejo de la tradición y modernidad

Antes he mencionado que en el discurso de los profesores se alude con frecuencia a la existencia de una “tradición normalista”, así como al “peso de la tradición” pero lo anterior es ambiguo si no se tiene definido qué se entiende por tradición.

Para precisar a qué me referiré con tradición, retomo el planteamiento de Gadamer (2007), quien en *Verdad y método* señala:

Hay una forma de autoridad que el romanticismo defendió con un énfasis particular: la tradición. Lo consagrado por la tradición y por el pasado posee una autoridad que se ha hecho anónima, y nuestro ser histórico y finito está determinado por el hecho de que la autoridad de lo transmitido, y no sólo lo que se acepta razonadamente, tiene poder sobre nuestra acción y sobre nuestro comportamiento. Toda educación reposa sobre esta base, y aunque en el caso de la educación la “tutela” pierde su función con la llegada a la madurez, momento en que las propias perspectivas y decisiones asumen finalmente la posición que detentaba la autoridad del educador, este acceso a la madurez biográfica no implica en modo alguno que no se vuelva señor de sí mismo en el sentido de haberse liberado de toda tradición y de todo dominio por el pasado. La realidad de las costumbres es y sigue siendo ampliamente algo válido por tradición y procedencia. Las costumbres se adoptan libremente, pero ni se crean por libre determinación ni su validez se fundamenta en ésta. Precisamente es esto lo que llamamos tradición: el fundamento de su validez (p. 348).

Es importante precisar que Gadamer (2007) en el transcurso del texto describe diferentes tipos de tradición. Quizá la más reconocida es la cultural, la cual no es posible identificar de una manera homogénea puesto que adquiere diversas formas, por ejemplo, la religiosa, social, artística y filosófica, por nombrar algunas. Como se puede ver, la tradición se expresa en formas variadas, las cuales se pueden agrupar en tres grandes rubros: textos públicos y privados (por ejemplo, el himno de la BENM); expresiones orales; y objetos, los cuales van desde instrumentos, hasta toda clase de materiales históricos, así como vestigios de edificaciones (el caso de los frontispicios, o murales, como la “Alegoría Nacional”, obra de José Clemente Orozco). Me interesa analizar cómo está presente la tradición en la formación de la identidad normalista y en cómo se expresa en las posiciones de los formadores, y las acciones y vínculos con las y los estudiantes.

Otro aspecto a mencionar es que también se reconoce que los usos y costumbres son otra expresión de la tradición. Este tema es relevante para el presente trabajo, ya que identifica los usos y costumbres presentes en las escuelas normales y reconoce que orientan no sólo la manera de concebir quién es el sujeto normalista, sino también, el marco de sus posicionamientos y acciones como formador de docentes. Como lo indica Gadamer (2007) “la tradición conserva algún derecho y determina ampliamente nuestras instituciones y comportamientos” (p. 349), y son precisamente esas determinaciones con las que pretendo caracterizar al docente.

Para lograr dicho propósito, coincido con el planteamiento respecto a que la tradición:

Siempre es también un momento de la libertad y de la historia. Aun la tradición más auténtica y vulnerable no se realiza, naturalmente, en virtud de la capacidad de permanencia de lo que algún modo ya está dado, sino que necesita ser **afirmada, asumida y cultivada**⁵. La tradición es esencialmente

⁵ El resaltado es mío.

conservación, y como tal nunca deja de estar presente en los cambios históricos. Sin embargo, la conservación es un acto de la razón, aunque caracterizado por el hecho de no atraer la atención sobre sí (Gadamer, 2007, p. 349).

Lo anterior me orienta para buscar vestigios en cuanto a qué es lo que se afirma, se asume y se cultiva en los sujetos cuando se habla de una “tradición normalista”, antes y durante su formación profesional.

Existe una dualidad que cohabita y constituye al sujeto: la modernidad. Diversos autores la han caracterizado tanto en su conceptualización como en periodicidad. Comenzaré abordando el aspecto conceptual.

El término apareció en los siglos XII y XIII como “pura calificación de aquello que será más reciente o actual con respecto a aquello que lo había precedido” (Tenenti, 2011, p. 8). Durante los siglos XIV y XV la modernidad surgió como reacción a las formas establecidas y vigentes en ámbitos como la literatura y la pintura. Tenenti (2011) indica que es a partir de lo anterior que la modernidad comienza a ser consciente, reservando para sí la facultad de juicio o rechazo.

La concepción clásica de la modernidad se centra en “la construcción de una imagen racionalista del mundo que integra el hombre en la naturaleza, el microcosmos en el macrocosmos, y que rechazan todas las formas de dualismo del cuerpo y del alma, del mundo humano y del mundo trascendente” (Touraine, 2006, p. 35).

La modernidad entonces es, ante todo, una invención del individuo.

El individuo concreto, agente empírico, presente en toda sociedad, va a convertirse ahora en el sujeto normativo de las instituciones y de los valores (...) el individuo va ocupando el centro de todo el sistema de referencias

remodelando, a pesar de la inercia social y de múltiples resistencias, los valores, el imaginario, las instituciones (Guerra, 2009, p. 113).

De acuerdo con Habermas (2008), Hegel aparece como el filósofo fundador de la modernidad en lo que respecta al discurso y señala que, en términos generales Hegel:

ve caracterizada la Edad Moderna por un modo de relación del sujeto consigo mismo, que él denomina subjetividad: El “principio del mundo reciente es la libertad de la subjetividad, el que puedan desarrollarse, el que se reconozca su derecho a todos los aspectos esenciales que están presentes en la totalidad espiritual”. Cuando Hegel caracteriza la fisonomía de la Edad Moderna (o del mundo moderno), explica la “subjetividad” por la “libertad” y la “reflexión”: “La grandeza de nuestro tiempo consiste en que se reconoce la libertad, que es lo propio del espíritu, el estar el espíritu dentro de sí consigo” (p. 27).

De lo anterior se distingue cómo el principio de subjetividad es central y en la modernidad, lo será tanto en la vida religiosa, el Estado y la sociedad, como en la ciencia, la moral y el arte, las cuales están presentes en las instituciones educativas. Es así como la modernidad se presenta como el “soporte más o menos explícito de nuestras formas de convivencia, de nuestros criterios de juicio y valor, de nuestro pensamiento y de nuestra acción” (Lanceros, 2006, p. 386).

Y es ahí, en una nueva etapa, ya sea conceptual, ontológica y/o histórica de la modernidad, en la que se encontrará parte del sentido del formador de formadores como sujeto ético-político.

1.3 Planteamiento del problema

En los últimos años ha habido un incremento de estudios orientados a las escuelas normales, dentro de los cuales destacan trabajos sobre la formación docente. Sin embargo, muchos de estos se centran principalmente en la formación inicial (Badillo, 2020; Espinoza, 2020; Guadarrama, 2020; Solalíndez, 2020).

En torno a la construcción de la identidad docente y/o normalista, identifique los trabajos de Hernández (2020), Sánchez (2020) y Mejía (2011). Este último, aunque se centra en identidad en la formación inicial, realiza una caracterización de la BENM desde la micro política, así como de los profesores, no en un sentido de alabanza, sino poniendo énfasis en las prácticas y las tensiones que se suscitan en la institución y que tienen como objetivo influenciar en su definición y funcionamiento (Mejía, 2011, p.23). Cabe mencionar que dicho estudio me sirve como un referente de posibles cambios y permanencias que se han dado en la BENM no sólo en lo administrativo, sino en lo académico, en particular sobre las prácticas cotidianas en la institución lo cual también da orientaciones sobre el formador como sujeto ético-político.

Sobre las escuelas normales existen diversos estudios, algunos ya descritos en este trabajo, como el de Navarrete (2015). Sobre la interculturalidad en educación inicial el texto de Hernández (2020) da una “visión epistémica de la interculturalidad a partir de sus procesos formativos” (p. 12). Algunos analizan desde otra perspectiva más allá de la formación inicial, como la interacción formativa (Navia, 2015) y la formación permanente (Castañeda, 2009). En ambos casos, dicha mirada parte de mostrar los dispositivos de formación desde los que se puede tener un mejor horizonte de comprensión del profesor normalista como sujeto ético-político.

Se considera que toda actuación del profesorado se infiltra de representaciones subjetivas, las que a su vez reconfiguran su forma de concebir la formación docente más allá de cualquier planteamiento institucional. Las creencias, significados y representaciones sociales que los formadores de formadores tienen sobre sí y su práctica cotidiana también abonan al análisis. Sandoval (2013) enuncia

diversos estudios al respecto con variedad de miradas teórico-metodológicas que han tratado el tema.

De acuerdo con Davini (2001), todo actuar del profesorado traduce una configuración de pensamiento o tradición que se ha institucionalizado y encarnado en la conciencia. A partir de ello, considero pertinente investigar las creencias y actitudes en su práctica docente relacionadas con la diversidad; su formación en diferentes contextos y propuestas curriculares, la dimensión ético-política de ésta y qué tipo de prácticas de enseñanza subyacen en su desempeño profesional.

Es importante reconocer que el docente no sólo se centra en el trabajo académico, sino en un conjunto de actividades que sobrepasan este ámbito, como tareas administrativas y de gestión. Esto se acrecienta con las políticas de evaluación de su trabajo con estancias externas como el Programa para el Desarrollo Profesional (PRODEP) y la Dirección General de Educación Superior para el Magisterio (DGESuM), entre otras, que colocan al docente en una situación de competitividad y en una valoración de sí mismo bajo una perspectiva de lo meritorio.

Desde una revisión de la formación académica del formador de docentes, de su perfil, de los símbolos a los que se adscribe y promueve, y de los significados que tiene acerca de la formación de futuros docentes, intento reconstruir su configuración como sujeto ético-político. Se reconoce que los formadores se encuentran inmersos en dinámicas institucionales y tienen que seguir normatividades, propuestas curriculares y planes de estudios –en los que en algunos momentos se les permite incidir, y en otros no–, establecidos de manera oficial por la DGESuM.

Considerando la diversidad que configura tanto la composición de estudiantes y demás actores en las escuelas normales, como en la BENM, y en el contexto nacional, me interesa comprender su configuración como sujeto ético de la diversidad, por lo tanto me planteo la pregunta: ¿cómo se van configurando los maestros normalistas como sujetos ético-políticos de la diversidad? Derivada de ésta, intento responder a las siguientes preguntas particulares: ¿cómo se van

configurando los significados y sentidos que poseen los maestros normalistas sobre su profesión y su actuación ética?, y ¿qué tradiciones subyacen y emergen en la definición de uno mismo como sujeto ético-político, las cuales orientan la comprensión, forma de ser y actuar en relación con la diversidad?

A partir de estas interrogantes me he planteado como objetivo general comprender la configuración del profesor normalista como sujeto ético-político de la diversidad, considerando las continuidades, rupturas históricas y culturales a las que el normalismo se ha ido enfrentado. Para ello considero los siguientes objetivos específicos:

1. Comprender cuáles son las creencias, significados y representaciones que los profesores normalistas tienen sobre sí mismos.
2. Analizar cómo el profesor normalista se posiciona ante las reformas en relación a la diversidad.
3. Reconstruir cómo los profesores normalistas van definiendo un posicionamiento –de adaptación, resistencia, y/o interpelación– respecto a quiénes deben ser y cómo deben actuar como sujetos ético-políticos de la diversidad.

1.4 Entrelazando conceptos

Al inicio de mis estudios en el Doctorado en Educación y Diversidad, tenía la intención de investigar de manera general la formación del profesor de escuelas normales, sin embargo, poco a poco las lecturas que se fueron abordando en los diferentes seminarios me permitieron focalizar mi interés.

Al referirme a la formación de docentes me vi en la necesidad de precisar a qué me refería con esta categoría. Para Vaillant (2002) ésta tiene que ver con “quién está dedicado a la formación de maestros y profesores y realiza tareas diversas” (p. 9). El trabajo de Maldonado (2010), aunque se centra en la formación inicial, me

orientó para identificar prácticas escolares. La estrategia metodológica fue el enfoque biográfico lo cual orientó en términos teóricos el trabajo (Bolívar, 1997).

También es importante recalcar que me interesaba identificar una mirada hacia las escuelas normales marcada por “la tradición”, lo que me llevó a revisar lo que se refiere a la tradición. Para definirla recurrí al texto de Gadamer (2007) en el que reconocí que la importancia de ésta radica en que determina a las instituciones y nuestros comportamientos. Entonces me surgió la pregunta: ¿cómo es que se da ese proceso de determinación? Conforme avanzaba en el estudio de Gadamer, me percaté que esa determinación necesita ser afirmada, asumida y cultivada, ya que forma parte de un momento de libertad en la historia, tal como lo menciona el autor.

En contraste a la tradición, se encuentra la modernidad. No sólo como referente de lo nuevo y novedoso en relación con lo antiguo, sino como una “relación del sujeto consigo mismo” a lo que Habermas (2008) identifica con la subjetividad. En esa modernidad también se encuentra “un soporte más o menos explícito de nuestras formas de convivencia” (Lanceros, 2006).

Para poder identificar probables categorías en el análisis de las entrevistas, el trabajo de Dubar (2002) me orientó para reconocer las identidades categoriales, las cuales tienen que ver con una identidad de oficio y continuidad histórica, lo que resulta también como un tipo de identidad comunitaria, por ejemplo, de la comunidad normalista.

Así, fueron apareciendo categorías como la “vocación” en la decisión de las y los profesores para elegir dedicarse a la docencia. Wulf (1999) me permitió analizar la vocación de una profesión desde la perspectiva “tradicional” de una elección, sino también de otros elementos como los procesos miméticos. Además, el autor menciona que el seguir modelos es constitutivo de la vida y la formación.

Una categoría me llevaba a indagar en otras que no había considerado al inicio de la investigación. Por ejemplo, identificar la formación docente como una determinación fundamental de la existencia (Honoré, 1992) me orientó a revisar la historicidad que plantea Heidegger (2002) en cuanto a la estructura del ser.

Además, otros aspectos fueron revelándose como el que la estructura de la sociedad fue llevando a comprender que la profesión docente sigue un proceso de “feminización” (Cortina, 1982; Salinas, 1988) lo que es más evidente en las profesoras del nivel preescolar y que Elizondo (1999) denomina como maternaje. En las entrevistas de esta investigación encontré un paralelismo que se puede llamar “paternaje”, en referencia a la figura que el docente tiene que proyectar en el aula.

Lo anterior me ayudó a identificar algunas características en la formación del profesor normalista como un sujeto ético-político de la diversidad. En primer lugar, la idea de sujeto tiene que ver con un ser histórico (Dri, 2011). Según planteamientos de Foucault (2013), este ser se constituye en el interior mismo de la historia, y es ella misma la que posibilita que se funda y re-funda en cada instante, lo que contribuye a que las y los profesores se posicionen.

La ética es práctica, como señala Dussel (2017), y es desde esta afirmación que me planteo una responsabilidad ante mí y ante los otros (Lévinas, 2000). De ahí se deriva lo político, que también es un campo práctico, así como “toda relación con el otro es política” (Arendt, 2001). En consonancia con lo anterior, Maffestoli (2006) indica que precisamente en lo político se da la “relación con el otro, con los otros”, por lo tanto, lo político no está separado de lo ético, ni viceversa.

Evité abordar la diversidad desde enfoques tradicionales y conocidos, por ello recurrí al trabajo de Femenías (2007) en el que cuestiona la mirada tradicional y colonial de conceptualizar la diferencia como inferiorizada. En éste se menciona que se puede cambiar de perspectiva y ver la diferencia como riqueza. Acorde con lo anterior, Fonet-Betancourt (2003) refiere que la toma de conciencia de la diferencia se da en relaciones horizontales de entendimiento de las prácticas culturales, por lo que se requiere “aprender a pensar de nuevo” (p.15).

Otra perspectiva sobre diversidad es la de Zapata (2019), quien objeta que el tema de la diversidad se refiera solamente a una cuestión de entendimiento o de horizontalidad. Zapata (2019) plantea que siempre hay relaciones de poder y que en Latinoamérica se ha impuesto un modelo de multiculturalidad que, más bien, ha

contribuido a administrar la diversidad. Es decir, desde la gestión y los gobiernos se intenta controlar las demandas de las poblaciones u organizaciones indígenas, mientras paradójicamente se utiliza un discurso de reconocimiento hacia ellas. En el mismo sentido, Tubino (2007) y López-Hurtado (2019) plantean que se han impulsado discursos de interculturalidad “desde arriba”, favorables a la administración y control de los pueblos originarios.

La Estética de la existencia de Foucault (2013) me permitió explicar las tres tipologías que identifiqué en cuanto a un sujeto ético-político de la diversidad: *ethos* tradicional, *ethos* en transición y un *ethos* para sí, los cuales desarrollo en el último capítulo de este documento. El *ethos* entendido como “elección voluntaria de una forma de ser o tipo de relación con uno mismo, con los otros y con la verdad” (Lanceros, p.123).

De esta manera los conceptos, categorías y datos se fueron entretejiendo para mostrar al profesor normalista como sujeto ético-político de la diversidad.

1.5 Metodología

1.5.1 Enfoque de la investigación

Parto del paradigma cualitativo de investigación para analizar cómo se van conformando los profesores normalistas como sujetos ético-políticos de la diversidad. La investigación cualitativa, se encuentra en el campo o también se comprende como una investigación naturalista o interpretativa, pues tiene como base la construcción del conocimiento a partir de la experiencia humana.

La investigación cualitativa es una actividad sistemática orientada a la comprensión en profundidad de fenómenos educativos y sociales, a la transformación de prácticas y escenarios socioeducativos, a la toma de

decisiones y también hacia el descubrimiento y desarrollo de un cuerpo organizado de conocimientos (Sandín, 2003, p. 123).

El investigador cualitativo se enfrenta a una comprensión de la realidad o de los fenómenos de la realidad en la que está presente una tensión entre mirar por un lado los fenómenos desde la distancia, objetivamente, como lo han formulado diferentes autores que postulan que se puede mirar la realidad con neutralidad, como ocurre con la visión positivista en investigación, y mirar los fenómenos reconociendo la posición del investigador como sujeto en interacción con los sujetos de estudio o participantes de la investigación. No es lo mismo en términos epistemológicos establecer una relación de sujeto objeto (de investigación), que una relación de sujeto-sujeto de investigación.

Sin embargo, considero que es importante reconocer de manera explícita que como investigador existe una carga de las propias creencias, predisposiciones y prejuicios, que intervienen desde que uno se plantea las primeras preguntas de investigación, hasta la conclusión de la misma. Por lo tanto, considerar al lugar y la mirada del investigador en los diferentes momentos del proyecto, no es una tarea sencilla ya que parto del reconocimiento que uno está implicado en la realidad que se investiga, como es el caso mío en este proyecto.

Soy profesor de una institución, en la cual investigo a mis pares. Desde ese reconocimiento y considerando a mis pares como participantes de la investigación, que comparten o no la forma en concebimos a la institución, fui construyendo un espacio de diálogo que nos permitiera comprenderla, lo que a su vez se convirtió en un espacio de inter relacionarse con otros formadores, algunos también investigadores, para intentar comprender y recrear eso que se nombra nuevas realidades sociales en la explicación del mundo (De Alba, 2003).

En este sentido, y considerando mi lugar como formador de docentes en la institución que investigo, la BENM, recupero el enfoque de reflexividad que involucra al investigador desde diferentes vías de conocimiento. En este enfoque:

El investigador es parte del proceso de investigación a través de sus propias vías de conocimiento: el cuerpo que provee el conocimiento sensorial y somático, la mente, encargada del conocimiento racional, lógico e intelectual; el espíritu, que brinda la capacidad intuitiva y visionaria; el corazón, que integra la emocionalidad, lo empático y vivencial (Vasilachis, 2019, p. 307).

En esta investigación recupero la investigación cualitativa como un proceso participativo, reconociendo el carácter intersubjetivo en la relación con los participantes de la investigación, con quienes convivo en la institución y participamos aun cuando no siempre coincidamos en la vida cotidiana institucional, y en diferentes proyectos pensando en su transformación.

Desde la reflexividad, siendo profesor de la Benemérita, al enfrentarme a esta investigación, me he planteado cómo producir el conocimiento desde una perspectiva que se aleje de las posiciones positivistas y subjetivistas que sobre todo cuando se aborda el campo de la diversidad, tienden a mirarla por un lado, como algo extraño o ajeno, o a mirarla con una perspectiva esencialista. Lejos de ello, mi preocupación tanto en el diálogo con los formadores como en el proceso de análisis de sus relatos, ha sido el de reconocer la capacidad reflexiva de ambos, investigador-participantes, y desde ahí poder desmarañar y reconstruir las interpretaciones “del mundo social en que se desenvuelve su existencia” (Vasilachis, 2019, p.115).

Conocer el contexto fue un aspecto en el que tenía cierta ventaja al ser parte de la institución en la que desarrollé la investigación, pero al avanzar en la misma, me daba cuenta que desconocía aspectos y acontecimientos que se suscitaron en otro momento temporal, y que iban dando cuenta los entrevistados. Por otro lado, aun cuando yo era y soy parte de la institución, también me fui dando cuenta que muchas cosas que a mí me parecían obvias, no lo eran tanto, y que había otras que

se me presentaban como nuevas en la medida en que fui profundizando en el diálogo con los participantes, y que me fueron colocando en un proceso de reflexividad constante. De este modo, fui transitando de una posición en la que me sentía parte del mundo que investigaba, a otra en la que me iba distanciando, y asumía una mirada desde la distancia. Por lo tanto seguí un proceso constante de ida y venida, para poder dar cuenta de mis preocupaciones de investigación.

Recuperé la perspectiva biográfica, en tanto me permitió analizar desde los relatos de vida de los participantes del estudio y de sus contextos, la problemática de la investigación. La perspectiva biográfica es un enfoque de la investigación cualitativa. A partir de ésta realicé entrevistas biográficas para explorar cómo las voces se (re) presentan en los informes de investigación. Por ello recuperé las voces de los profesores para convertirlas en relatos biográficos que desarrollé desde algunas categorías relevantes en mi trabajo que fueron: decisión para la elección de la docencia, qué implica ser un buen docente, sujeto ético-político y diversidad. Me fue muy significativo en este proceso identificar los diferentes momentos y situaciones significativas que han contribuido a la configuración del sujeto ético-político de la diversidad.

Recuperé la narración de vida mediante una reconstrucción retrospectiva principalmente de las trayectorias de formación. En éstas los participantes fueron inducidos a reconstruir su historia de vida mediante un conjunto de cuestiones temáticas para alentar al entrevistado para que re-cuente su vida.

Dado que soy profesor de la misma institución que estoy investigando, me encontré ante una situación ética frente a profesores normalistas que son mis compañeros. Reconozco que tengo algunas filiaciones, empatías y diferencias en el sentido ético-político. Coincido con algunos autores en la necesidad de que el investigador tenga claridad ética-política para evitar la cosificación en la investigación social (Restrepo, 2018), ya que los entrevistados son sujetos, interlocutores con los que comparto significados, y en este caso, creencias, valores y prácticas colectivas en el ambiente institucional.

Sin duda esto representó para el investigador, y en particular para mí, momentos de tensión, que se fueron presentando cuando con alguno de los participantes no coincidíamos en nuestras visiones de nuestra institución. Esto me obligó a un proceso de constante reflexividad, además de respetar los ritmos y cotidianidad de las personas, para desde ahí poder considerar tanto sus posiciones como las mías, desde una perspectiva comprensiva y reflexiva.

Por todo lo anterior es importante reconocerse como una persona implicada con los sujetos entrevistados, y que por ende una dialéctica entre lo propio y lo ajeno está presente en toda comprensión, como lo indica Ricoeur (2013) al hablar de la identidad personal y la identidad narrativa.

1.5.2 Escenario y participantes

La investigación se realizó en la Benemérita Escuela Nacional de Maestros (BENM), que se encuentra ubicada en la alcaldía Miguel Hidalgo en la zona noroeste de la Ciudad de México. Es reconocida como una institución emblemática en la formación de docentes de educación primaria. formadora de futuros docentes de educación básica. Se fundó el año 1887, y es una de las instituciones más importantes en la formación docente a nivel nacional. También se la nombra como “Benemérita”, o “Nacional”, porque durante varias décadas aceptaba estudiantes de todas partes del país, los cuales al terminar sus estudios regresaban a sus estados de origen para ejercer la profesión docente.

Como todo el sistema de formación de docentes, la BENM se encuentra regulada por el Estado mexicano, que oficialmente es el encargado de regular los planes y programas de estudio para su funcionamiento. Esto también se plantea en el marco de la nueva reforma educativa, de la Nueva Escuela Mexicana, y se establece en la Ley General de Educación Superior (2019), en la que se señala que el Estado tiene la Rectoría en el diseño de los planes y programas de estudio de la formación de docentes y de educación básica. Sin embargo, se ha dado la posibilidad de que los propios profesores de las escuelas normales participen en la

elaboración de estos planes y programas de estudio, y muy particularmente en parte del diseño de estos últimos, a partir de lo que ahora se denomina el co-diseño.

La BENM tiene una población estudiantil de alrededor de 1700 alumnos, contando licenciatura y posgrado. Laboran en ella 186 maestros, la tercera parte de ellos son profesores de tiempo completo y los restantes de "horas parciales". El número de profesores suele cambiar pues algunos formadores se desplazan a otras escuelas que dependen del sistema de educación normal, en concreto de la Dirección de Educación Normal y Actualización del Magisterio (DGENAM).

En esta investigación me centré en los formadores de docentes de la BENM. Para identificar a los participantes consideré que tuvieran una trayectoria en la institución de al menos 5 o más años; cierto reconocimiento de sus compañeros y estudiantes; que su contrato fuera de base, en "propiedad" o código "10", como suele también llamársele, y que en algún momento de su trayectoria hubieran impartido asignaturas relacionadas con *Observación y práctica profesional* o cursos vinculados al tema de la diversidad, como *Regional I, Historia de la Educación en México, Bases filosóficas, legales y organizativas del sistema educativo mexicano, El sujeto y su formación profesional como docente, Filosofía de la Educación, Atención a la Diversidad, Ciudadanía e interculturalidad, o Formación Ciudadana.*

También consideré que tuvieran diferentes posturas políticas al interior de la institución, que fueran hombres y mujeres, que estuvieran dispuestos a participar de manera voluntaria y otros criterios que se iban adecuando a medida que se avanzaba en la investigación. En el apartado 3.2 doy cuenta de manera amplia sobre los formadores entrevistados, que fueron un total de diez.

1.5.3 Análisis documental

El análisis documental consistió en un rastreo bibliográfico para indagar sobre perspectivas teóricas, posiciones y paradigmas e investigaciones realizadas en torno al problema de investigación. Para esto, realicé la búsqueda y localización de fuentes secundarias que me permitieran aportar información para elaborar el estado

del arte, los referentes teóricos conceptuales y la contextualización de las escuelas formadoras de docentes en general, y de la BENM en particular.

Indagué en diversos repositorios de universidades como la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), el Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO), la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), la Universidad Autónoma Metropolitana (UAM), el Departamento de Investigaciones Educativas (DIE), El Colegio de México (COLMEX) y el Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE). De éste último también revisé sus estados del conocimiento.

Debido a las condiciones de salubridad derivadas de la pandemia, no me fue posible asistir de manera directa a las bibliotecas ya que se encontraban cerradas, por lo que la mayor parte de documentos se consultaron en internet, además, en diferentes casos la lectura de los textos implicó el uso de dispositivos electrónicos como el Kindle, un lector de libros electrónicos. Algunos textos no estaban en la red y debían ser comprados en tiendas en línea, como Amazon. Aunque el formato electrónico permite consultar textos que son difíciles de encontrar, también tiene sus desventajas, como no ubicar rápidamente referencias o la imposibilidad de comparar pasajes del mismo texto.

En este proceso me resultó útil tomar el curso “Habilidades digitales para la investigación” porque me permitió identificar artículos de investigación de calidad certificada y tener referencias de revistas indexadas. Además, en la realización del estado del arte logré identificar cerca de 45 artículos y 30 libros, la mayoría en castellano pero también tres en francés, relacionados con mi tema de estudio. Luego de la revisión, se redujeron a la mitad.

1.5.4 Técnicas e instrumentos de investigación

En esta investigación realicé 10 entrevistas a profundidad con perspectiva narrativa, nombrada también entrevista biográfica (Goodson, 2004; Dosse, 2011; Bertaux, 2005 y Bolívar, Segovia y Fernández, 1997). Este fue el principal instrumento para recabar información, tomando la voz de los participantes en sus historias,

pensamientos, comportamientos, interacciones y conductas observables que producen significados desde perspectivas subjetivas.

Para las entrevistas utilicé un guion que estructuré a partir de temáticas particulares: interés por la profesión docente, formación inicial, significados y prácticas en la formación docente, ingreso a la escuela normal, sujeto ético-político, identidad, subjetividad, diversidad, multiculturalidad e interculturalidad.

La entrevista se estructuró en primer lugar con un encuadre desde el cual presenté a los participantes el título y objetivos del proyecto, así como algunas reglas del desarrollo de la entrevista, como la autorización para grabar, la confidencialidad de los datos recabados, en el sentido de que nadie tendrá acceso a las entrevistas, más que el investigador y en su caso la asesora. También se informó que se garantizará el anonimato del entrevistado en los productos desarrollados de esta investigación.

Por otro lado, se dieron algunas indicaciones sobre la dinámica de la entrevista, el tiempo que iba a durar, el tema tecnológico para aquellos casos en que la entrevista se hiciera en línea, y posibles alternativas en la situación ante posibles problemas de conectividad o tecnológicas.

También se explicitó que la entrevista se grabaría, y que se tomarían notas durante la entrevista, estableciendo una relación de respeto de la palabra del otro. Se les indicó que su participación, y las experiencias y conocimientos, eran muy relevantes e importantes para la construcción del conocimiento en el marco de este proyecto, y por lo tanto se agradecía de manera especial su colaboración. También se les dijo que podían hablar con confianza y libremente. Siguiendo los principios de la ética de la investigación, se pidió expresamente el consentimiento para participar.

La segunda parte de la entrevista inició con dos preguntas generales, que a la vez que proporcionaban información que describía el contexto y características de los participantes, sirvió como un espacio de sensibilización y de confianza con ellos. Estas preguntas fueron:

- a) Pláticame un poco sobre ti, ¿dónde naciste? ¿cuántos años tienes? ¿dónde creciste?
- b) Cuéntame, ¿cómo se dio tu interés por la docencia? ¿cuántos años de servicio tienes?

Posteriormente fui planteando a manera de conversación una serie de preguntas, o temas para acercarme y profundizar en la comprensión de los formadores. En la Tabla 1 se presentan las temáticas y preguntas relacionadas con los objetivos de investigación.

Tabla 1. Temáticas, preguntas y objetivos

Temática	Preguntas	Relación con el objetivo del proyecto
Ingreso y marcas del ingreso a la formación docente	¿Cómo ingresó a la docencia? ¿Qué concepción tenías previo al ingreso a la normal?	Qué experiencias, significativas tuvo para inclinarse a la profesión docente.
Dimensión de la formación inicial	Sobre tu paso como estudiante en la normal, ¿Qué opinión te fuiste formando de tus profesores? ¿Qué les pedían como estudiantes que deben poseer un buen docente? Al hablar de conocimientos, disciplinas etc, ¿se habla de diversidad? ¿Qué imagen de profesor normalista es la que predomina? Algún profesor que tu recuerdes como el más significativo en tu formación en la escuela normal.	

Dimensión Profesional	<p>Algún acontecimiento significativo en tu formación profesional.</p> <p>¿Cuáles fueron tus profesores más significativos y porqué?</p> <p>¿Cómo ingresaste al subsistema de educación normal?</p> <p>¿Qué aspectos te llamaban la atención en tus primeros años como docente de normales?</p> <p>Recuerdas algún acontecimiento respecto a la diversidad</p> <p>¿En qué colegios has participado?</p> <p>¿Cómo fue la experiencia de trabajo en el Colegio "Regional I"?</p>
Dimensión Conceptual	<p>Y sobre la diversidad,</p> <p>¿Cómo se trataba la Diversidad en la Normal? (¿a qué se refieren?)</p> <p>Pláticame, ¿Cómo lo trabajabas en el salón de clases?</p> <p>¿Cómo identificaste la temática en torno a la Diversidad e Interculturalidad en la BENM?</p> <p>¿Qué retos representaba dicha temática en el proceso de elaboración de materiales en el plan 1997?</p>

Elaboración propia.

1.5.5 Aplicación de las entrevistas

La recopilación de datos empíricos se realizó de mayo de 2021 a abril del 2023. Inicialmente consideré realizar observación participante y entrevistas a profundidad, sin embargo, por la pandemia utilicé fundamentalmente la segunda opción, aunque también recurrí a la observación, en tanto seguía en contacto trabajando en la institución, en un primer momento a distancia y posteriormente de forma híbrida, hasta que al final de la investigación, y de la recopilación de la información se regresó a la presencialidad.

Las entrevistas a profundidad se desarrollaron con base en el guion de entrevista mencionado más arriba. Se realizaron un total de 10 entrevistas, 6 a mujeres y 4 a hombres. Aunque el género fue un criterio para la realización de las entrevistas, la paridad se fue dando por las condiciones de los profesores con disposición de participar. La mitad de las entrevistas se realizaron en el segundo semestre del año 2021, y debido a las condiciones de salubridad derivadas de la pandemia, tuvieron que realizarse por medios electrónicos en las plataformas Meet y Zoom. La duración fue variable, desde los 20 minutos hasta una hora y media. Cuatro entrevistas fueron de manera presencial y se desarrollaron en las instalaciones de la BENM. La restante fue híbrida debido a la disponibilidad de tiempo que tenía el profesor, quien amablemente ofreció complementar la entrevista en la plataforma Zoom.

Al agendar las entrevistas, explicité los objetivos de la investigación, el panorama general de los temas sobre los que se desarrollaría la entrevista y mi compromiso de resguardar la confidencialidad de la identidad de los participantes. En todos los casos, los participantes mostraron inquietud sobre la intencionalidad de indagar sobre el sujeto ético-político y cuestionaron si la entrevista guardaba relación con “un compromiso con algún grupo en particular”. Aclaré que se trabaja de dialogar para conocer las diferentes posiciones en torno a mi tema de investigación, pero también me di cuenta que estas interrogantes me daban pistas para creer que la temática de la entrevista se encontraba en el camino adecuado.

En varios momentos se tuvieron que reagendar las fechas y negociar las condiciones para las entrevistas. Esto se debió a las actividades que los participantes tenían que realizar en el trabajo, sean de manera presencial o a distancia, o imprevistos en el hogar cuando fueron virtuales; por ejemplo, por la mala calidad de la conexión a internet o la falta de luz, entre otras razones.

No fue fácil adaptarse al uso cotidiano de las plataformas como Meet o Zoom por nombrar algunas, aun cuando dichas plataformas fueron incorporadas poco a poco a “los mundos materiales, sensoriales y sociales en que habitamos” (Pink, 2016, p. 24).

En cierto modo, la realización de las entrevistas me implicó asumir la multiplicidad, el no digital-centrismo, la apertura, la reflexividad y la heterodoxia, recuperando Sara Pink (2016). Si bien es cierto que el tema de la distancia no era un tema por abordar en mi investigación, retomo el último puesto que se centra en las formas alternativas de comunicarse. Esto es aplicable en la experiencia de las entrevistas virtuales, lo cual implicó muchas apuestas, ya que no se puede suplir la relación cara a cara, las miradas, ni los gestos, y esto hizo que haya un debilitamiento en la interacción de los participantes, sobre el cual es preciso asumir.

Por ejemplo, la primera entrevista que realicé fue virtual y se desarrolló en dos días distintos. En el primero, la entrevista tuvo una duración de 20 minutos y se tuvo que interrumpir en un par de ocasiones debido a que a la maestra le era muy incómodo mantenerse sentada debido a un fuerte dolor de espalda provocado por pasar tanto tiempo frente a una computadora, por lo que me pidió reagendar cuando el dolor ya hubiera desaparecido. En la segunda ocasión, los primeros cinco minutos transcurrieron sin contratiempos, pero la señal de internet falló y la persona entrevistada tuvo que apagar su cámara para mejorar la conexión. Esto, evitó que pudiera observar sus gesticulaciones y reacciones al realizar las preguntas, lo cual también es una fuente susceptible de información e interpretación.

Si bien es cierto en todos los casos se mostró una clara disposición a participar, las ocupaciones administrativas y académicas de los entrevistados en el complejo contexto de la pandemia, aplazaron en varias ocasiones las citas

programadas. Cabe señalar que las y los profesores se encontraban frente a múltiples tareas y dinámicas institucionales que se hacían difíciles por la necesidad de realizarse en línea, lo cual también aporta elementos para el análisis de las prácticas y dinámicas institucionales.

Finalmente, a pesar de las dificultades que impuso la pandemia, en términos generales, logré buenas entrevistas, fluidas y con los interlocutores que me propuse inicialmente. A medida que avanzaba en las entrevistas, iba identificando la importancia de focalizar las preguntas hacia temas específicos, lo que también se realizó cuando apliqué entrevistas de forma presencial. Conocer personalmente a todos los entrevistados debido a mi interacción con ellos durante mi trayectoria en la normal, ayudó a reducir la desconfianza generada por la pregunta: ¿por qué quieres entrevistarme?

En la Tabla 2 se muestran las características de las y los entrevistados de manera general. Como se observa, la mayor parte de los profesores estudiaron la Licenciatura en Educación Primaria, a excepción de tres, de los cuales, uno estudió Sociología, otro Educación Física y el restante, Informática. También destaca que la mitad cuenta con una segunda licenciatura, tres en Sociología de la Educación y una en Letras Hispánicas. Un dato revelador es que todos tienen estudios de posgrado. Esto corresponde con lo que ocurre en muchas escuelas normales en el país en las que se promueve que los docentes continúen su formación profesional en posgrado. También destaca que algunos profesores tienen más de un posgrado en el mismo nivel, como en la entrevista 7.

Los posgrados fueron cursados en diferentes universidades tanto públicas como privadas ubicadas en la Ciudad de México. Tres de ellos cuentan con grado de doctorado, dos mujeres y un hombre, y uno cuenta con especialidad en evaluación educativa. Las áreas de estudio de dichos posgrados son en educación y/o pedagogía, a excepción de uno que es psicoanalista.

Tabla 2. Características de las y los entrevistados

Profesoras y profesores entrevistados	Características
S1	Estudió la Licenciatura en Educación Primaria en la BENM y cuenta con estudios de Especialidad, Maestría y Doctorado. Tiene 25 años de servicio, de los cuales 13 han sido en la BENM.
S2	Estudió la Licenciatura en Educación Física en la Escuela Superior de Educación Física (ESEF). Realizó estudios de Maestría en Educación. Tiene 25 años de servicio, de los cuales 17 han sido en la BENM.
S3	Estudió la Licenciatura en Educación Primaria en la BENM y Sociología de la Educación en la UPN Ajusco. Cuenta con estudios Especialidad, Maestría y Doctorado. Tiene poco más de 24 años de servicio, de los cuales 16 han sido en la BENM.
S4	Estudió la Licenciatura en Educación Media con especialidad en Historia en la Escuela Normal Superior de México. Realizó la maestría en Educación Media. Tiene 19 años de servicio, de los cuales 13 han sido en la BENM.
S5	Estudió la Licenciatura en Sociología en la Universidad Autónoma Metropolitana-Xochimilco (UAM_X). Realizó la Maestría en Psicoanálisis. Cuenta con 32 años de servicio de los cuales 20 han sido en la BENM.
S6	Estudió la Licenciatura en Educación Primaria en la BENM y Lengua y Literaturas Hispánicas en la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM. Realizó la Maestría en Desarrollo y Planeación de la Educación en la UAM-X. Cuenta con 11 años de servicio, de los cuales 5 han sido en la BENM.
S7	Estudió la Licenciatura en Educación Primaria en la BENM, Sociología de la Educación en la UPN y realizó estudios de Maestría en el DIE y en la UPN. Cuenta con 35 años de servicio, de los cuales 20 han sido en la BENM.
S8	Estudió la Licenciatura en Educación Primaria en la BENM y Sociología de la educación en UPN. Realizó estudios de maestría. Cuenta con 15 años de servicio, de los cuales 6 han sido en la BENM.
S9	Estudió la Licenciatura en Educación Primaria en la BENM. Realizó estudios de Maestría en Educación. Cuenta con 15 años de servicio, de los cuales 6 han sido en la BENM
S10	Estudió la Licenciatura en Informática en el Instituto Politécnico Nacional (IPN). Realizó estudios de Maestría y Doctorado en Educación. Cuenta con 20 años de servicio, de los cuales 9 han sido en la BENM

Elaboración propia

1.5.6 Sistematización y análisis de la información

Como he señalado, una parte de las entrevistas se realizaron en línea, y se grabaron en ZOOM y en MEET. Las realizadas de manera presencial fueron grabadas en audio desde un celular y una grabadora de audio

En primer lugar, para trabajar las entrevistas y transcribirlas, procedí a adecuar los archivos de audio de las entrevistas a las características de los programas de computadora para obtener la mejor calidad de audio posible y así realizar las transcripciones evitando una distorsión de la información. Organicé cada audio en una carpeta y los nombré para localizarlos rápidamente.

Posteriormente procedí a transcribir las entrevistas en el programa de procesamiento de textos Word. Dado que se utilizó un programa para transcripción de audios, hubo contratiempos pues las transcripciones sólo se hacían de manera parcial, se cambiaban muchas palabras, se modificaba el sentido total y por eso, tuve escuchar los audios varias veces y corregir la transcripción. Asimismo, hay algunos fragmentos distorsionados en los audios, pero gracias a las notas que realicé durante la entrevista logré solucionarlo, y en los casos en los que no se pudo, marqué como “inaudible” en la transcripción.

Posteriormente, siguiendo las recomendaciones de Bertely (2000), procedí a enumerar las líneas dejando un espacio amplio en el costado derecho de la página para realizar anotaciones. Las entrevistas transcritas se imprimieron y procedí a analizarlas, a partir de identificar las categorías que surgían de las entrevistas.

Para el análisis recurrí a dos estrategias, una referida a la trayectoria profesional recuperando a Bolívar (2014) y Bertaux (2005), y otra, para identificar categorías que permitieran ubicar un entramado de temas para profundizar la comprensión del problema de estudio (Bertaux, 2005; Bolívar, 2014).

Para entender la trayectoria profesional de los profesores normalistas entrevistados, recuperé a Bertaux (2005), que hace énfasis en la importancia de ir orientando los relatos de vida hacia la forma de relatos de prácticas en situación. En éstos, prevalece la idea de que a través de los usos se pueden comenzar a

comprender los contextos sociales en cuyo seno han nacido, y a los que contribuyen a reproducir o a transformar (p.11).

En este trabajo recupero la dimensión histórica de la trayectoria profesional considerando que ésta no se da de manera lineal, sino que surge a partir de rupturas atravesadas por situaciones significativas o acontecimientos. De acuerdo con Badiou (1998), un “acontecimiento” es una irrupción, un fenómeno que produce ruptura, que rasga la pantalla en la que percibimos la escena de nuestra propia vida, y donde nuestra existencia no es posible sin otros. Es a partir de esa existencia con los otros que las personas han impactado de manera profunda a los entrevistados, y que han contribuido a configurarse como profesores normalistas.

Las personas entrevistadas compartieron conmigo sus experiencias, sus preocupaciones vinculadas con la vida profesional, sus inquietudes éticas y políticas en torno a su ejercicio profesional, y el lugar que la diversidad ha ocupado en su práctica. Referir la experiencia y habitar (Heidegger, 2002) la escuela normal en sus diferentes formas y momentos fueron conceptos que ayudaron a una lectura más comprensiva de las entrevistas.

El análisis se realizó de enero de 2022 a febrero de 2024. Durante el proceso de lectura de las entrevistas, fui identificando un conjunto de acontecimientos, situaciones problemáticas, expresiones que categoricé con el fin de reconocer temas generales que permitieran comprender el objeto de estudio. A partir de ello fui construyendo un conjunto de categorías que me permitieron agruparlas en ejes temáticos que consideraba sustantivos para el trabajo. Este proceso fue complejo pues implicó un ir y venir constante entre la denominación de las categorías, su subcategorización, su identificación en las entrevistas, el nombrarlas una y otra vez, e ir estabilizando y definiendo los ejes temáticos. Como todo proceso analítico en la medida que iba escribiendo se me iban presentando preguntas y supuestos que me fueron obligando a mover de manera continua el esquema categorial, lo que permitía la emergencia de nuevas categorías.

En la Tabla 3 se presentan los ejes temáticos y categorías que se derivaron del análisis y contribuyeron a presentar los resultados de esta investigación. Cabe

señalar que en un inicio me había planteado como categorías el reconocimiento como sujeto ético y profesional, la vocación docente, la idealización de la figura del maestro, el énfasis en la profesionalidad, el conocimiento, el gusto por enseñar y el reconocimiento como sujeto ético-político. Pero logré configurar una estructura más compleja, en relación a mis preocupaciones de investigación y a lo que iba encontrando en la realidad.

Tabla 3. Estructura categorial

Ejes temáticos	Categorías
Posicionamiento y subjetivación	Ethos tradicional
	Ethos en tensión
	Ethos para sí
Sujeto ético-político	Vocación
	Ser buen docente
	Saber hacer
	Lo político: militancia o interacción cotidiana
Discursos sobre la diversidad	Formadores
	Institucional
Espacio y estética	Arquitectura habitar
	Habitar
Reconocimiento profesional	Vocación
	Idealización de transformación
	Maternaje
Diversidad entre la tradición y modernidad	Monismo y unidad nacional
	Mestizaje y aculturación
	Resistencias y adhesiones

Elaboración propia

Finalmente, derivado del análisis, se definieron seis ejes temáticos. El eje temático más importante fue el Posicionamiento subjetivación, que se compuso de las categorías Ethos tradicional, Ethos en tensión y Ethos para sí. Otra fue la del Sujeto ético-político, desde la cual se analizaron las concepciones que los formadores asumen de su profesión, integrada por las categorías Vocación, Ser buen docente, Saber hacer y Lo político: militancia o interacción cotidiana.

El tercer eje analítico fue Discursos sobre la diversidad, sobre el cual se abordó el discurso de los Formadores y el Institucional. Fue relevante a su vez la generación del eje analítico Espacio y estética, desde el cual se trabajaron las categorías Arquitectura y Habitar. Desde el campo del Reconocimiento profesional, se trabajó la Carga moralizante de la profesión, la Vocación, la Idealización de transformación y el Maternaje. Finalmente, se trabajó con el eje analítico, formulado desde un inicio en el proyecto de investigación, que es el de la Diversidad entre la tradición y modernidad. En este se incorporaron las categorías Monismo y unidad nacional, Mestizaje y aculturación y Resistencias y adhesiones

CAPÍTULO II. LAS ESCUELAS NORMALES Y ENTRECruzAMIENTOS DE LA TRADICIÓN Y MODERNIDAD.

2.1 Las escuelas normales y su instauración en el sistema educativo mexicano

2.1.1 Primeras normales y mandatos iniciales

Uno de los acontecimientos significativos en el que se puede identificar el cómo se ha ido configurando el sentido de las escuelas normales, es la minuta del 11 de noviembre de 1882, que el entonces Secretario de Justicia e Instrucción Pública, el licenciado Joaquín Baranda, envió a Ignacio Manuel Altamirano (la autoridad encargada de ir definiendo en el país la orientación de las escuelas que tendrían la responsabilidad de formar maestros). En ésta se señala que:

El presidente de la República atendiendo a la ilustración y patriotismo de usted, ha tenido a bien confiarle la comisión de formar el proyecto para el establecimiento, en esta capital, de una Escuela Normal de Profesores de Instrucción Primaria. No es la primera vez que se piensa en realizar esa importante mejora, sin la cual sería imposible obtener satisfactorios resultados en el ramo de la instrucción pública primaria; porque desde el año 1867 se ha venido sintiendo, cada día más, la necesidad de crear esa personalidad respetable que se llama el maestro de escuela, poniéndola en condiciones de poder desempeñar su elevada misión, que constituye, sin duda alguna, el verdadero sacerdocio del progreso moderno (Jiménez, 1979, p.25).

Es muy probable que a la mayoría de los que integramos la comunidad normalista la última frase referida al sacerdocio, no provoque ninguna extrañeza puesto que se ha considerado a la enseñanza como “una misión a cumplir”, no

exenta de cierta mística, lo cual como expondré más adelante, sirve como referente para comprender de una manera crítica la conformación de la subjetividad de las y los formadores de docentes de los normalistas.

Unos cuantos años más tarde de esa minuta, el 24 de febrero de 1887, se inauguró la Escuela Normal de Profesores de Instrucción Primaria. En el emotivo discurso inaugural pronunciado por Joaquín Baranda, se pueden identificar diversas características de lo que debía ser un maestro normalista. Por tal razón reproduzco algunos fragmentos que adquieren relevancia para la presente investigación:

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

En esta época el maestro no es el que enseña a leer, escribir y contar; es más elevada su misión, y hay que prepararlo para que la cumpla satisfactoriamente. Por esto se adoptó el sistema científico al reglamentar la Escuela Normal [...]

El nombre de Escuela Normal explica bien el objeto de tal institución, sirve de norma y da la regla a que debe ajustarse la enseñanza; es la escuela matriz o central de la que se derivan las demás escuelas. En la Normal se forma y educa al maestro, perfeccionando sus conocimientos, y aprende prácticamente a transmitirlos, haciendo en las escuelas anexas la clínica del profesorado. Enseñar a enseñar. Este es el programa de las escuelas normales (Jiménez, 1979, p. 30).

Años más tarde, la necesidad del país hizo evidente la necesidad de ampliar la cobertura educativa en las zonas rurales, es decir, las más desfavorecidas en todos sentidos.

En 1921, con la fundación de la Secretaría de Educación Pública bajo el mando de José Vasconcelos, se buscó implementar estrategias para abordar la educación rural. Como consecuencia, se crearon las Escuelas Normales Rurales, éstas fueron

originalmente planteadas como Escuelas Rurales Regionales o Centrales Agrícolas, cuyas instalaciones albergaron los incipientes sistemas de internado y de donde procedían algunos miembros de las misiones culturales que atendían el desarrollo y la educación de las comunidades rurales (Navarrete, 2015, p. 21).

En Tacámbaro, Michoacán, en 1922 fue creada la primera de estas escuelas. Su objetivo era preparar maestros para las comunidades rurales y centros indígenas, propiciar el mejoramiento profesional de los maestros en servicio e “incorporar al progreso general del país los núcleos de población rural de las zonas donde se establecieran las escuelas” (Navarrete, 2015, p. 22).

En las diferentes etapas que el sistema educativo mexicano ha transitado desde su creación, la BENM se ha visto como parte fundamental del proyecto de nación donde la formación docente es un elemento central. Esto se refleja tanto en “la educación al servicio de la unidad nacional” (Villalpando, 2009) como en la “búsqueda de la modernidad” que plantea Greaves (2008). A lo largo de los sexenios de gobierno⁶, se han implementado el mismo número de reformas en este ámbito. En los siguientes apartados se muestra el peso que la tradición tiene tanto

⁶ En México, sexenios refiere al tiempo de período que dura el Presidente, que es de seis años.

en la formación docente como en la mirada que el profesor de las escuelas normales tiene de sí.

2.1.2 Las escuelas normales, historias diversas y compartidas

Pareciera ser que la implementación y el desarrollo de las escuelas normales en nuestro país ha sido homogéneo. Sin embargo, partir de tal supuesto sería un error pues varios autores ya han señalado la heterogeneidad en la conformación de las Escuelas Normales (Navarrete, 2015; Noriega, 2014; Arnaut, 2004). No obstante, lo que intento mostrar a partir de una revisión general en su devenir histórico, son los rasgos que, en un momento dado, pueden compartir como escuelas normales en su conjunto. Uno de los rasgos centrales es la formación de los futuros docentes, aunque con una orientación de homogeneización de las prácticas y discursos (Figueroa, 2000).

En México, el sistema de educación normal está conformado por 460 instituciones de educación superior, de las cuales 266 corresponden al sistema de sostenimiento público y 194 al privado. Entre éstas se identifican notables diferencias entre sí, no sólo en el ámbito disciplinar o de los diferentes niveles de educación básica a los que están orientadas (preescolar, primaria y secundaria), sino también en cuanto a su origen y organización. Ejemplo de esto son las 16 Normales Rurales, las 36 Normales Superiores, las 2 Escuelas Nacionales de Maestros y las 137 Escuelas Normales (INEE, 2017, p. 51)⁷, aunque en el caso de las Normales Rurales, sí hay una persistencia entre ellas tanto en su origen como en su organización.

Según datos del Sistema de Información Básica de la Educación Normal (SIBEN, 2023)⁸, en el ciclo escolar 2021-2022, la matrícula total de alumnos del

⁷ En el año 2017, el INEE publicó “La educación normal en México. Elementos para su análisis”, en el cual realiza una tipología de las escuelas normales, centrándose en lo que denomina “de sostenimiento público”.

⁸ El sistema del SIBEN inició su funcionamiento en el ciclo escolar 2006-2007.

sector público y privado, fue de 125,004. Lo anterior representa un incremento en comparación con el ciclo escolar 2018, donde la matrícula fue de 90,333, y con el ciclo anterior que fue de 87,740 alumnos. En lo que respecta a los profesores, el total del personal académico en el ciclo escolar 2018-2019 fue de 16, 274, los cuales abarcan tanto profesores de tiempo completo, comisionados, interinatos limitados e ilimitados, honorarios e incluso voluntarios. El grupo de profesores se caracteriza como homogéneo, identificado con el “deber ser” pero poco se habla sobre su condición ético-política.

Las condiciones laborales al ser disímiles, dificultan una mejor organización académica. De acuerdo a los datos del SIBEN, del total de profesores a nivel nacional, sólo 5,617 cuentan con tiempo completo, lo que representa el 34.5%; mientras que 2059 son profesores con medio tiempo, es decir el 12% y el 5% lo ocupan los que cuentan con tres cuartos de tiempo. Sin embargo, 7,681 docentes, o sea el 47%, tiene un esquema de contratación por horas, es decir, casi la mitad del personal académico.

La panorámica cambia al comparar esos datos con otros estados del país. Por ejemplo, Oaxaca es el que tiene el mayor porcentaje de profesores de tiempo completo ya que cuenta con 65%, después sigue la CDMX con un 39.5%. Los datos llaman la atención en varios aspectos pues el que Oaxaca esté muy por encima de la media nacional en lo referente a profesores de educación normal que cuentan con tiempo completo, muestra que, al menos en este aspecto, hay mejores condiciones de trabajo en este estado.

Arnaut (2004) utiliza el término “capas geológicas” para ejemplificar como el sistema de formación de maestros se fue sedimentando de manera más o menos homogénea bajo una misma relación de dependencia administrativa. En esas “capas geológicas” es pertinente buscar otros elementos que permitan caracterizar, más allá de lo administrativo, a las diferentes escuelas normales.

Dentro de la diversidad en la oferta académica de las escuelas normales, se encuentran los casos de las licenciaturas en Educación Preescolar y Educación Primaria, a las que hay que diferenciar con las que tienen una orientación

intercultural bilingüe que surgió a partir de la implementación de los nuevos planes y programas de estudio aprobados en el año 2012. En ese momento, cada una de ellas compartían un tronco común en las asignaturas, aunque contaran con trayectos formativos específicos que trataban de dar respuesta a las necesidades particulares educativas de las diferentes zonas geográficas de nuestro país. Si estos planes de estudio se miran con mayor detenimiento se percibe que la diferencia radica que, en el caso de las interculturales incluyen competencias y asignaturas vinculadas al campo de la interculturalidad y la lengua, aunque lo demás sea prácticamente lo mismo.

Entre el 2018 y el 2022, se desarrollaron nuevos planes de estudio para la Licenciatura en Educación Preescolar y Primaria y se les denominó como “intercultural, plurilingüe y comunitaria”. Estos planes comparten la mitad de las asignaturas a nivel nacional, pero dedican un amplio espacio de “flexibilidad curricular” que consiste en que cada escuela normal proponga asignaturas de acuerdo a sus necesidades y contextos particulares.

Parte del supuesto de que la creación de las Escuelas Normales comprende una orientación académica, pero que ésta no está desligada de una orientación política, ya que por su origen han respondido a las necesidades del Estado mexicano y a las condiciones socio históricas presentes en el momento de su creación. Como lo señala Figueroa (2000), “la formación de profesores de educación básica es identificada históricamente como tarea del Estado” (p.119), así como las decisiones que se toman a partir de una política de Estado (Rojas, 2013). Esto explica la dinámica histórica en la conformación de planes de estudio que parecen responder a las orientaciones políticas de los gobiernos en turno, como ocurre actualmente con la propuesta de la Nueva Escuela Mexicana vinculada a la Cuarta Transformación (4T).

También vale mencionar que entre estos planes de estudio, 2012 y 2022, se desarrollaron los planes de estudio 2018, los cuales expresaban en cierto modo una continuidad respecto a los planes de estudio del 2012, aunque fuera ampliamente rechazado por parte de las comunidades normalistas y se negara su

implementación. Por ejemplo en la Ciudad de México, de 5 escuelas normales sólo una eligió poner en operación el plan 2018. Esa decisión que se tomó en asambleas donde los profesores, a mano alzada, decidieron aceptarla o no. En el caso de la BENM, la decisión fue rechazarla por diversos motivos. Desde lo operativo, los docentes argumentaron que “llegará un momento en el que tengamos que aplicar tres programas de estudio, el actual que es 2012, este (2018) y el que implementará la 4T”; “el plan 2018 elimina espacios de conocimientos disciplinares, algo en lo que nunca hemos estado de acuerdo, y quiere darle un peso mayor al aprendizaje de inglés, no es el propósito de nuestra escuela” (Diario de campo, agosto de 2018).

2.2 Recorrido histórico de los planes y programas de estudio de las escuelas normales como Instituciones de Educación Superior (IES)

Los planes de estudio que se han generado en México para la Educación Normal en la Licenciatura en Educación Primaria son los documentos base con orientaciones y desarrollos curriculares. Contienen apuestas curriculares, formativas y pedagógicas construidas a la luz de los momentos históricos vividos, el contexto social y político, los proyectos de nación y los perfiles de los profesionales docentes que giran alrededor de las intencionalidades gubernamentales y las exigencias de la sociedad. Los contenidos y apuestas formativas para el profesorado que se reconocen en cada uno de los planes de estudio, le dan forma al proyecto de educación y de profesional que se aspira a formar en correspondencia con los rasgos deseables de quienes asumen la misión educativa.

Desde la propuesta formativa de la Licenciatura en Educación Primaria (1984) (LEPRI, en adelante), la educación normalista en México que se imparte en la BENM y en las escuelas normales a nivel nacional, se formuló en consonancia con las exigencias sociales y las demandas a los docentes. Se espera que estos demuestren un amplio conocimiento disciplinar y didáctico, que tengan un sentido humanista, que usen herramientas tecnológicas y que aporten calidad a la formación del estudiantado. De allí que, los planes de estudios son el reflejo de lo

que se compromete y alcanza con los andamiajes pedagógicos que se esperan desarrollar en los cursos de la LEPRI. A partir de sus líneas de acción se garantiza que esos futuros profesores tengan las actitudes y valores requeridos para atender las necesidades educativas de las primarias en México.

Este apartado pretende dar cuenta de los avances y progresiones que los planes de 1984, 1997, 2012, 2018 y 2022 han establecido sobre los tipos de profesores que se pretende formar; todo esto en consonancia con el proyecto de nación mexicana que tuvo o tiene lugar, así como con la posibilidad de destacar si existen o no algunos elementos formativos en torno a la temática de la diversidad. A partir de cada uno de los planes de estudios, se identifican los principales sentidos y apuestas formativas para finalizar con unos apuntes a modo de reflexión y comparación de los mismos.

Es pertinente reiterar, como se planteó anteriormente, que el plan 2018 no se implementó en la BENM debido al triunfo electoral del partido MORENA y su entonces candidato a la Presidencia de la República para el periodo 2018-2024, Andrés Manuel López Obrador, quien había prometido dejar sin efecto la reforma educativa de Peña Nieto. Ante tal panorama, en cada una de las escuelas normales de la Ciudad de México se permitió debatir y decidir entre dos opciones, seguir con el plan 2012 o implementar el 2018, a sabiendas de que en el horizonte político habría de desarrollarse una propuesta curricular, en este caso, acorde con la NEM.

Por ello una gran parte de las escuelas normales, decidieron continuar con el plan de estudios 2012. Para fines comparativos del presente apartado, es pertinente mostrar los objetivos y propósitos del plan 2018, lo que permitirá tener el panorama completo de la evolución de las diferentes propuestas formativas de la LEPRI.

2.2.1 Plan de Estudios -1984

En el año 1984, las bases políticas y sociales en México estaban influenciadas por el gobierno del presidente Miguel de la Madrid, quien impulsó reformas en materia económica, social y por supuesto, educativa. Dado el momento

de crisis que arrastraba el país desde 1982, marcado por un complejo contexto económico con problemas inflacionarios y desequilibrios en las balanzas financieras, se tomaron medidas para contrarrestarla, mejorar la competitividad internacional y promover un discurso político de igualdad, democracia, información y libertad en México. Bajo este mandato, se iniciaron los primeros pasos hacia una economía más neoliberal, en la cual el estado dejó de ser visto como benefactor para favorecer el libre mercado, lo que conllevó a una reducción del gasto público en educación.

En términos educativos, durante este sexenio se vivió lo que Miguel de la Madrid denominó una “revolución educativa”, la cual se desarrolló siguiendo planteamientos populares y de forma constructiva. Se señaló que este proceso tenía también una dimensión moral, porque pretendía conectar el saber con el deber, estimular y vincular la investigación con la docencia, fomentar la formación profesional con las necesidades del mercado de trabajo, revalorizar el ejercicio docente y profesionalización de las normales para un mejor desempeño y el diseño, así como, impulsar programas de superación y actualización para ellos. En este mandato se creó la Comisión Mixta: SEP y Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE), así como otras comisiones que impulsaron la descentralización educativa (Díaz Piña, 2003).

Los cambios siguieron encaminándose hacia el progresismo según las necesidades del país. En términos de la educación normal, las escuelas fortalecieron la cualificación de los profesores encargados de estar en las primarias mexicanas. Para ese momento, ya se contaba con espacios institucionales cuyo fin exclusivo era la formación y preparación de los docentes en términos de los saberes de diferentes disciplinas, metodologías de enseñanza y cultura general (Ducoing, 2013, p. 117), por lo que para ese año se mejoraron los procesos formativos con un nuevo plan de estudio y se estableció la obligatoriedad del bachillerato para las personas interesadas en ingresar a las escuelas normales. Con ello se pretendía elevar el nivel académico a licenciatura, ofrecido por primera vez en cuarenta años, con el programa para la educación preescolar y primaria.

Así, las escuelas normales pasaron a incorporarse al sistema de educación superior por lo que la investigación y la difusión cultural del conocimiento pasaron a ser parte de las tareas del profesor normalista. Teniendo en cuenta el adelgazamiento de la financiación del estado y las nuevas exigencias de los profesores, Medrano *et al* (2017) señaló que:

Los docentes pretendían desarrollar investigación sin contar con la formación y experiencia requeridas para ello, ni con las condiciones necesarias. Esto provocó que la mayoría de las Escuelas Normales simularan un tipo de organización que realmente no ejercían y que las formas de organización y gestión institucional sufrieran cambios mínimos (p. 27).

La consolidación de ese proceso de profesionalización docente, no fue más que un intento de volver universitaria la carrera y ofertar un programa con mejor organización y mayores alcances. Por esta razón, para 1984, aumentó la matrícula de la educación superior, lo que obligó a mejorar los conductos regulares de admisión y sus requisitos, así como la regulación, control y planeación de la educación en estos niveles e instituciones. Teniendo en cuenta que este cambio podría dejar por fuera a una parte de la población sin acceso a bachilleratos, se emprendieron campañas para construir espacios educativos en zonas rurales que posibilitaran el camino formativo de los futuros profesores de primaria y se garantizó que los docentes que ya estaban en oficio antes de los cambios de este año, pudieran acceder a los niveles superiores de formación (SEP, 1984).

En términos curriculares, el nuevo plan de estudios resultó ser singular y diferente a los que le antecedieron, dado que con las nuevas exigencias para los profesores, se estimuló el aprecio por un capital cultural más amplio y que iba más allá del bachillerato. A diferencia del plan anterior, este presentaba una estructura basada en un tronco común, junto con áreas específicas de formación y un enfoque orientado a la investigación.

La malla curricular estableció el proceso de formación en cuatro líneas: pedagógica, psicológica, social e instrumental. Además, incluyó asignaturas sobre filosofía, política, sociedad, desarrollos económicos, diseños curriculares y enseñanza de lecto-escritura, entre otras, que conformaban el núcleo de formación para este nivel.

La *línea pedagógica* tenía como propósito que el profesor reconociera una relación dialéctica entre la práctica educativa y las teorías que las sustentan, a partir de la reflexión de la realidad-teoría-realidad (SEP, 1984, p. 27). La *línea psicológica* proporcionaba el reconocimiento de los planteamientos más significativos del desarrollo psicosocial de los estudiantes y propiciaba que el docente reconociera problemas de conducta, acción y personalidad en los procesos de enseñanza y aprendizaje. La *línea social* estaba relacionada con los problemas económicos, políticos y educativos que impactan en la educación y fomentaba que el profesor desarrollara una actitud crítica y propositiva para solucionarlos. Finalmente, la *línea instrumental* estaba orientada a resolver asuntos propios del lenguaje y las matemáticas desde una base científica, reflexiva y crítica de su enseñanza.

El tipo de profesor que la LEPRI pensaba formar en ese año, era uno:

con concepción científica y crítica de la educación, de la función de profesor en la sociedad y de su propio papel como educador en ella; se pretende formar un profesional, que como sujeto y objeto de la transformación, sea capaz de promover y orientar el proceso educativo así como de plantear alternativas de solución a los problemas que enfrenta el desarrollo del sistema educativo (SEP, 1984, p. 10).

Asimismo, buscaba formar un docente que potenciara la reflexividad dinámica en sus escenarios de desarrollo y que impulsara la investigación. Por eso se empezó a hablar de profesores-investigadores con pensamiento crítico y objetivo, con una proximidad al conocimiento científico y cultural, que dominara los

medios didácticos y promoviera en los estudiantes “una consciencia de su identidad nacional y estatal, mediante el rescate, preservación y difusión de nuestros valores culturales” (SEP, 1984, p. 18), lo que concordaba con el modelo de nación y los rasgos propios de la identidad mexicana que se exaltaban en la década de los 80.

En cuanto a la diversidad, los planteamientos curriculares integraban una amplia variedad de contenidos, sin embargo, no se observaba una definición del tema ni su implicación en lo pedagógico, de hecho, tampoco se hablaba sobre la pluralidad cultural en el país y sus necesidades educativas.

2.2.2 Plan de estudios 1997

El programa de modernización de la educación que tuvo lugar entre 1989 y 1994 con el sexenio de Carlos Salinas de Gortari (1988-1994), proporciona los elementos básicos, para comprender los cambios del Plan de estudios del 97, cuyo asidero se genera en medio de un movimiento latinoamericano de reformas que enfrentaban la llegada del modelo económico neoliberal en todo su furor. El contexto social, político, cultural y económico tuvo incidencia en la creación de los rumbos educativos y por supuesto, en la formación de profesores de primaria.

Dados los nuevos requerimientos para ser profesor de primaria a finales de los 80, el número de matrículas en la LEPRI disminuyó considerablemente y hubo, por supuesto, un nivel de egreso menor. En tanto, los profesores se veían presionados por actualizarse y titularse. Sin embargo, esa contracción no fue eterna y hacia mediados de década, la matrícula tuvo un aumento considerable (SEP, 1997).

Para el año 1997, el gobierno de Ernesto Zedillo tuvo como prioridad la cobertura nacional para primaria, la actualización de contenidos y métodos de enseñanza, la continua mejora de los procesos formativos de los docentes y la integración de la comunidad académica, en este caso, de las familias, en la enseñanza y aprendizaje. En ese escenario, también se dio una revalorización de

la función magisterial desde la formación, actualización, salarios y carreras para la contratación docente.

Los conceptos de calidad y equidad comenzaron a ser parte de los discursos educativos y políticas públicas, además de que se empezaron a integrar los organismos internacionales y el sector privado, en los debates de la educación mexicana (Barrón y Pontón, 2013). Organizaciones como el Banco Mundial o el Fondo Monetario Internacional, promovieron inversiones en la educación latinoamericana y la creación de políticas públicas sintonizadas con los principios económicos que estaban en boga. Así como también, establecieron que la educación básica debía ser priorizada, principalmente la primaria, por considerar que es un nivel orientado a la disminución de la pobreza, el aumento de la productividad de la fuerza de trabajo y el agrupamiento de la mayor parte de la población de estos países (Barrón y Pontón, 2013).

En este escenario se desarrolla la reforma al Plan de estudios de 1997, cuyos retos implicaron pensar reflexivamente el diseño de programas de formación y actualización profesional, así como la implementación de incentivos o estímulos que garantizaran la participación de los docentes en estas nuevas propuestas de modernización. El plan contiene variaciones significativas cuyo rasgo central es:

la prioridad que le asigna al desarrollo de las capacidades de pensamiento del niño, a sus posibilidades de expresión y de aplicación creativa de lo que aprende. Además de estimular el desenvolvimiento de esas capacidades demanda del maestro una intervención educativa sensible a las condiciones distintas de alumnos y grupos escolares, creatividad y adaptabilidad y, videntemente, el dominio sólido de las mismas competencias que debe fomentar en sus alumnos. (SEP, 1997, p. 20)

Tabla 4. Competencias en el proceso formativo de la LEPRI año 1997

Competencia	Habilidades, conocimientos, actitudes y valores que engloba
Habilidades intelectuales específicas	<p>Capacidad de comprensión lectora para valorar la teoría y la realidad en términos de la práctica profesional.</p> <p>Expresión clara, sencilla y correcta de las ideas escritas y verbales teniendo en cuenta el contexto cultural de los estudiantes.</p> <p>Planteamiento, análisis y resolución de problemas para orientar a sus estudiantes a realizar la misma labor en la sociedad.</p> <p>Disposición para la investigación científica.</p>
Dominio de los contenidos de enseñanza	<p>Conocimiento profundo de los propósitos y contenidos de la enseñanza en primaria.</p> <p>Dominio de las disciplinas del conocimiento.</p> <p>Reconocimiento de la secuencia lógica de las asignaturas y su articulación en los diferentes niveles.</p>
Competencias didácticas	<p>Diseño y puesta en práctica de estrategias y actividades didácticas de acuerdo al desarrollo de sus estudiantes y sus contextos sociales, culturales y familiares. Reconocimientos de las diferencias de los individuos que participan en el proceso de aprendizaje, estimulando su participación e identificando las necesidades especiales de educación.</p> <p>Conocimiento y aplicación de estrategias de evaluación acordes con los diversos procesos.</p> <p>Actualización y reconocimientos de los materiales de enseñanza y recursos didácticos disponibles.</p>
Identidad profesional y ética	<p>Asunción de valores como el respeto y aprecio a la dignidad humana, igualdad y tolerancia en sus relaciones con los estudiantes, las familias y la comunidad académica en general.</p> <p>Formación en orientaciones filosóficas, legislativas y organizativas del sistema de educación mexicano que promueve un sentido nacionalista, democrático, gratuito y laico.</p> <p>Asunción de la profesión como “una carrera de vida” y valoración del trabajo en equipo como parte del mejoramiento de la escuela.</p> <p>Reconocimiento de los valores más importantes de la tradición educativa mexicana y lo público como componente esencial de democracia y equidad.</p>
Capacidad de percepción y respuesta a las condiciones sociales	<p>Reconocimiento y respeto a la diversidad regional, social, cultural y étnica.</p> <p>Reconocimiento de los problemas de la comunidad donde se labora y disposición para contribuir en la solución de los mismos.</p> <p>Promoción de la solidaridad y el trabajo colectivo.</p>

Elaboración propia con base en el Plan de Estudio de 1997. (2022)

Se trató de una reforma que atendía cuatro líneas: transformación curricular, actualización y perfeccionamiento profesional docente, elaboración de normas y orientaciones para la gestión institucional y el mejoramiento de la planta física de las escuelas normales. Curricularmente ya no agrupaba el conocimiento en amplias áreas como ciencias sociales o naturales, sino que implementó las asignaturas propiamente.

Además de definir el perfil docente a partir de competencias como diversas habilidades intelectuales, dominio de temas de importancia, conocimientos didácticos, identidad profesional y ética, así como la capacidad de solución de problemas sociales (Barrón y Pontón, 2013). A modo de síntesis, se puede observar cada una de estas dimensiones en la Tabla 4.

El profesor de este plan de estudio se debate entre enseñar e investigar pues los rasgos formativos involucran la práctica docente con la teorización. Lo anterior permite que sea un profesional capaz de dialogar entre la teoría y la práctica para después aplicar lo que aprende en la LEPRI. Todo esto pone a la práctica, o como dirían Barrón y Pontón (2013) *practicum*, en un lugar de reflexión más profundo sobre la acción y su conocimiento, ya que van surgiendo tensiones entre un currículo enciclopédico, centrado en la memorización y sin conexión con el mundo globalizado, y un currículo por competencias, enfocado en la resolución de problemas.

Los cambios del 97 entonces, plantean un tipo de profesor que se comprometa con la idea de formación nacional y por ende, diversa, sobre todo porque parten de la premisa de que existen conocimientos, habilidades y valores que todos los niños mexicanos deberían aprender en primaria, independientemente del territorio donde habiten, su etnicidad, condición social, religiosa o de género.

En cuanto a la diversidad, la pluralidad sociocultural y la étnica se advierten dos criterios esenciales que atienden esta condición del país:

1. El carácter nacional de la educación con flexibilidad para comprender la diversidad regional, social, cultural y étnica del país. Se reserva un espacio curricular con temas optativos que permiten a las escuelas introducirse al estudio de algunas cuestiones particulares derivadas de las características propias de las comunidades (indígenas, rurales, urbanas marginadas, en situación de riesgo, etc.).
2. El reconocimiento y atención a las diferencias individuales de los alumnos para actuar en favor de los resultados educativos. El docente busca atender las condiciones, necesidades, personalidades, orígenes y formas de vida diferenciadas. En la malla curricular se encuentra la *Asignatura Regional I y II* en las que se incluyen elementos de carácter local para conocer los problemas educativos del entorno de las y los alumnos con el fin de tener elementos para contextualizar la práctica educativa y consolidar competencias para que el profesorado se desenvuelva con conocimiento y pertinencia en el aula.

En los contenidos regionales propuestos en el Programa de estudios se identifican orientaciones que tienden a reconocer la pluralidad de realidades socioculturales presentes en la escuela. Algunos ejemplos son: la enseñanza en grupos multigrado, factores lingüísticos y culturales de la enseñanza en zonas indígenas, la atención educativa a niños de zonas urbanas en situación de riesgo, la atención educativa de grupos migrantes, la atención educativa para alumnos extraedad, y la utilización del patrimonio cultural y natural de la región como recurso educativo.

2.2.3 Plan de estudios – 2012

Con la llegada del nuevo milenio y los gobiernos de Vicente Fox (2000-2006) y de Felipe Calderón (2006-2012), en el país se produjo un cambio hacia una tendencia más conservadora y de derecha. Esto se vio encabezado por el Partido de Acción

Nacional (PAN), pues, por primera vez, se dejó de lado al partido que tradicionalmente ocupaba la presidencia de la República, el Partido Revolucionario Institucional (PRI, antes Partido Nacional Revolucionario y Partido Laborista Mexicano). A partir de este giro en la perspectiva de gobierno, sucedieron vertiginosos cambios sociales que incidieron en los esquemas educativos para el caso de la LEPRI. Se debe destacar que para el comienzo de este siglo, la educación ya estaba absolutamente permeada por los principios neoliberales de la economía y que lo que se vivió a final de los noventa se materializaba con mayor fuerza a comienzos del año 2000, por lo que se había más competencia e integralidad en la formación normalista.

En el primer sexenio de cambio, el gobierno de Fox expresaba la intención, en sus discursos, de alinear la educación mexicana, con el desarrollo económico, la formación ciudadana, el capital humano para la competitividad, y la promoción de valores para la convivencia social. Además, se comprometía a integrar los principios de gratuidad, modernidad, calidad y laicidad (Moreno, 2004).

Por otro lado, en el gobierno de Calderón, la implementación de la Alianza por la Calidad de la Educación (ACE), generada por el pacto del PRI, PAN y el Partido de la Revolución Democrática (PRD), provocó una cantidad de reacciones y oposiciones dentro del sector magisterial. Las principales críticas se dirigían a que prometía una modernización de los centros escolares en términos de infraestructura, tecnologías de la información y la comunicación, así como la implementación de nuevas plazas docentes por medio de concursos donde podían participar profesionales de cualquier área sin necesariamente ser normalistas, entre otros elementos de amplia discusión (Chacón y Rodríguez, 2009).

Entonces, a finales del sexenio de Calderón, y con la llegada de Enrique Peña Nieto (y retorno del PRI), se actualizó el plan de estudios de la LEPRI para el año 2012. Éste proponía la generación de programas de apoyo para el desarrollo de las prácticas profesionales que ya venían teniendo fuerza en la actualización del 97, así como la inclusión de asignaturas optativas donde los profesores podían tener una preparación más coherente y profunda en el quehacer formativo de primaria. A

simple vista, el plan del 2012 era diferente en términos de su propuesta metodológica y estructural reflejada en una nueva malla curricular cuyo objetivo era incluir las tecnologías de la información y comunicación y el idioma inglés, por tan solo nombrar algunas de las innovaciones de esta propuesta curricular.

Las formas de titulación también cambiaron, y se reconocieron tres modalidades: 1) Informe de prácticas profesionales y examen profesional, donde se elabora un documento analítico y reflexivo del proceso de intervención de práctica con el acompañamiento de un asesor que iniciaba entre el primer y séptimo semestre; 2) Portafolio de evidencias y examen profesional, el cual consiste en elaborar recopilar evidencias que muestren el desarrollo de las competencias del perfil de egreso; y 3) Tesis de investigación y examen profesional, que implica la elaboración de un proyecto de investigación metodológicamente soportado y con resultados obtenidos. Esta última modalidad representó, y continúa representando, una fuerte demanda de profesionalización para los profesores normalistas, ya que para poder asesorar a sus estudiantes, muchos carecían de formación en la investigación, siendo en algunos casos insuficiente e incluso nula.

La malla curricular del nuevo plan de estudios para ese año estaba organizada por cinco trayectos formativos compuestos por diversos cursos que apuntaban a ejes teóricos y prácticos en consonancia con las nuevas apuestas educativas del gobierno en turno. Los trayectos son: el *Psicopedagógico*, la *Preparación para la enseñanza y el aprendizaje*, la *Lengua adicional y TICS*, los cursos *Optativos* y la *Práctica profesional*. Dentro de esta organización se encuentran asignaturas como *Atención a la diversidad*, que ya había sido propuesta en el 97. Todo ello bajo el amparo de la *Estrategia de Fortalecimiento y Transformación de las Escuelas Normales*.

El profesor egresado de este plan de estudios es un profesional que sigue orientado a la integralidad, pero ahora tiene herramientas mucho más amplias para desarrollar en las aulas de clase de primaria. La incorporación de las lenguas adicionales, el uso de las tecnologías en todos sus niveles y la consolidación de las prácticas profesionales y herramientas psicopedagógicas, le posibilita tener

reconocimiento de los contextos sociales y culturales de sus estudiantes, tal como versaba en el plan del 97, y que se reconoce como parte de las premisas fundamentales de este nuevo milenio. Es un profesor que trae a cuentas los aportes formativos de las anteriores reformas y que solidifica las intenciones de formación con el objetivo de cumplir con su compromiso nacional de proporcionar una educación de calidad en el nivel básico, esencial para el desarrollo social.

En este plan, la interculturalidad se aborda de manera sucinta, sin embargo, en la Licenciatura en Educación Primaria Intercultural Bilingüe se aprecia una distinción particular, ya que se integra el trayecto formativo *Lenguas y culturas de los pueblos originarios*. En este espacio formativo "se articulan actividades de tipo teórico y práctico centrados en procesos interculturales bilingües" (SEP, 2012) y se desarrollan las siguientes asignaturas: *Diversidad cultural y lingüística en México e Interculturalidad, Procesos interculturales y bilingües en educación, Las lenguas originarias como objeto de estudio I y II, Las lenguas originarias y su intervención pedagógica, Investigación educativa aplicada a las lenguas y culturas originarias e Investigación aplicada a la intervención pedagógica en contextos interculturales*. Lo anterior habla del reconocimiento de la pluralidad socio-cultural en el país, aunque se observan algunas limitaciones al integrar estos enfoques en las licenciaturas de los preescolares y primarias regulares.

2.2.4 Plan de estudios – 2018

El gobierno de Enrique Peña Nieto (2012-2018) desarrolló una serie de apuestas en materia educativa que generaron controversia por su claro y explícito intento de privatizar la educación superior. Como ya se ha venido mencionando, las influencias de las premisas neoliberales de finales de los 90 y principios del nuevo siglo se fortalecieron con el paso del tiempo. Esto empezó a tener impactos en el sistema educativo, y desembocó en la iniciativa de privatización de la educación. Se puso en marcha una reforma de gran calibre que discursivamente sostuvo que la educación mexicana había sido colonizada por intereses ajenos y que no hacía honor al potencial y vocación de los maestros (Gobierno de México, 2018).

Se hablaba entonces de evaluación docente, calidad de la educación, potenciación del capital privado en el sector educativo y mayores sintonías con los preceptos de los organismos internacionales como la OCDE, cuyas principales especificaciones y demandas se erigen sobre el principio de los conocimientos estandarizados y la medición a través de procesos evaluativos internacionales. Sin embargo, en términos reales, Según Rosales (2016):

la reforma que introduce como elemento central la evaluación de los trabajadores de la educación, parte del prejuicio de que todos los maestros están mal preparados y que deben demostrar sus conocimientos a través de pruebas estandarizadas, sin considerar que un buen maestro no es el que más conocimientos puede demostrar sino el que mejor sabe enseñar, el que posee competencias didácticas, empatía con los alumnos y el que logra entusiasmarlos por el conocimiento (2016, p. 1).

En términos de la formación normalista, el gobierno de Peña Nieto sostenía que era importante revisar la idoneidad de los profesores en oficio. Dadas las demandas internacionales, se implementaron procesos de evaluación docente pues, en apariencia, muchos de ellos no tenían la preparación suficiente, ya que provenían, en su mayoría, de sectores empobrecidos y familias de bajos recursos (Rosales, 2016, p.8). Una vez que se entendieron las intenciones y compromisos que tenía este gobierno con la comunidad internacional, se notaron los enfoques que serían demandados en la formación de profesores, en este caso, de primaria.

De manera más específica, la SEP impulsó la Estrategia de Fortalecimiento y Transformación de las Escuelas Normales, que se integra de seis ejes: 1) Transformación pedagógica de acuerdo al nuevo Modelo Educativo; 2) Educación indígena e intercultural; 3) Aprendizaje del inglés; 4) Profesionalización de la planta docente en las Escuelas Normales; 5) Sinergias con universidades y centros de investigación, y 6) Apoyo a las Escuelas Normales y estímulos para la excelencia

(SEP, 2018). Por esa razón, adquiere sentido la reforma al plan de estudios de LEPRI en el 2018.

El plan de estudios del 2018 se estructuró bajo tres orientaciones curriculares importantes: Enfoque centrado en el aprendizaje, Enfoque basado en competencias y Flexibilidad curricular, académica y administrativa, resumidos en la Tabla 5.

Tabla 5. Enfoques de la actualización año 2018

Enfoques	Descripción
Enfoque centrado en el aprendizaje	<p>Implica una nueva forma de pensar y aprender a partir de las experiencias y conocimientos previos de los futuros profesores. Potencia que el estudiante pueda relacionar lo que se le enseña con la vida real en el aula de clase, por su concentración en la práctica docente y el cuestionamiento de la enseñanza mecanizada y repetitiva. Siguiendo con la línea de una formación integral. Según el Plan de Estudios de 2018:</p> <p>Desde la perspectiva constructivista y sociocultural asumida, se plantea como núcleo central el desarrollo de situaciones didácticas que recuperan el aprendizaje por proyectos, el aprendizaje basado en casos de enseñanza, el aprendizaje basado en problemas, el aprendizaje en el servicio, el aprendizaje colaborativo, así como la detección y análisis de incidentes críticos. (SEP, 2018).</p>
Enfoque basado en competencias	<p>Este Plan de Estudios reconoce las competencias como la posibilidad de movilizar e integrar los saberes de cara a los problemas sociales que requieren solución. Por lo que en este enfoque, se destaca el valor que tienen en la formación de profesores, toda vez que, se movilizan los conocimientos conceptuales, procedimentales, metodológicos y demás, hacia la práctica docente.</p>

Flexibilidad curricular, académica y administrativa	Aspira a una formación con apertura al conocimiento y su construcción que casi nunca es estática. Incorporando rasgos mucho más pertinentes conforme se manifiestan las necesidades de los contextos sociales, culturales, económicos o tecnológicos.
---	---

Elaboración propia con base en el Plan de Estudios del año 2018 (2022).

Según el Plan de Estudios de 2018, los fundamentos epistemológicos de esta actualización y reforma curricular reconocen que la educación normal es un escenario que se complejiza con el paso del tiempo y que sigue teniendo vigencia en el espectro educativo mexicano en sintonía con el proyecto de nación y sus apuestas políticas (SEP, 2018). Es un plan que cuenta con aportes de la pedagogía, psicología, filosofía, economía y otras ciencias sociales, así como con enfoques didáctico-pedagógico que posibilitan la formación de un docente integral capaz de responder a las necesidades de aprendizaje de los estudiantes de primaria en contextos sociales diversos. Se puede decir que estos planteamientos resignifican la formación de los profesores y los entiende como artífices del cambio que quería impulsar el gobierno en materia educativa.

La malla curricular que se propone desde cuatro trayectos formativos, es la muestra de los componentes disciplinarios, metódicos, procedimentales y técnicos para alcanzar una formación docente más especializada. Los cuatro trayectos están profundamente relacionados y explican los sentidos de los saberes en cada uno de los cursos que se establecen y son los siguientes: *Bases teórico-metodológicas para la enseñanza, Formación para la enseñanza y el aprendizaje, Práctica profesional* y los cursos *Optativos*.

El tipo de profesores que se esperaba formar con este plan debían ser:

profesionales de la educación, capaces de crear ambientes de aprendizaje inclusivos, equitativos, altamente dinámicos. Se aspira a que cuenten con los conocimientos, las habilidades, las actitudes y los valores necesarios que

conduzcan a realizar una práctica docente de alta calidad, donde apliquen los conocimientos y habilidades pedagógicas adquiridas en su formación inicial para incidir en el proceso de aprendizaje de sus futuros alumnos (SEP, 2018).

Dado que históricamente la formación normalista era una de las pocas opciones para acceder a mejores condiciones de desarrollo profesional, su formalización y ampliación permitieron otorgar mayor legitimidad a la labor docente, de cara a sus propios procesos profesionalizantes que surgían con cada reforma. Así, para el 2018, el profesor que se aspiraba formar, era uno con argumentos científicos, metodológicos, técnicos y por supuesto, pedagógicos para resolver los problemas del nuevo milenio desde la investigación e innovación.

Es un profesor con formación en lenguas y diferentes áreas del conocimiento, con experiencia empírica gracias a las prácticas profesionales. A su vez atiende y reconoce los contextos sociales y sus divergencias, así como las necesidades que emergen en los lugares y comunidades con las que trabaja, es consciente de la importancia de la diversidad y utiliza sus competencias para responder a esas exigencias.

En cuanto al planteamiento intercultural, el Artículo 2o. de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos señala que la Nación Mexicana tiene una composición pluricultural sustentada originalmente en sus pueblos indígenas. La Federación, las entidades federativas y los Municipios tienen la obligación de garantizar e incrementar los niveles de escolaridad, favoreciendo la educación bilingüe e intercultural, la alfabetización, la conclusión de la educación básica de los pueblos y comunidades indígenas.

La Estrategia de Fortalecimiento y Transformación de las Escuelas Normales estableció seis ejes, buscando garantizar que la formación de los maestros de México respondiera a los retos del siglo XXI. Entre otros, resalta el eje de la Educación indígena e intercultural, el cual se trabajó bajo el principio de atender al derecho pleno que tienen los grupos de diversidad étnica a ser tratados en igualdad

de condiciones y equidad como seres humanos. La interculturalidad aspira a analizar y mediar no sólo en los procesos concretos de enseñanza y aprendizaje dentro del aula, sino con relación a todo un contexto sociocultural, lingüístico o interlingüístico a través de un abordaje interdisciplinar.

En las Licenciaturas en Educación Primaria, Educación Primaria Indígena con Enfoque Intercultural Bilingüe y Educación Inclusiva se busca profundizar en la interculturalidad como una nueva modalidad pedagógica ante realidades sociales y educativas cada vez más globalizadas y cambiantes.

Particularmente, en la Licenciatura en Educación Primaria se integran las asignaturas de *Atención a la Diversidad y Educación Inclusiva*, las cuales explicitan la indispensable construcción de “aulas incluyentes, basadas en el respeto y la aceptación a la diversidad, para brindar oportunidad de aprender y desarrollarse a todos los miembros” (DOF, 14/07/2001). Las capacidades diferentes, las comunidades indígenas y los problemas de género son denominados como los grupos vulnerables. Además, el profesor trabaja a partir de la metodología de Análisis y Aprendizaje Basado en Casos para enmarcar histórica, social y educativamente la diversidad y generar convivencia armónica, respeto a la diferencia, autonomía y reconocimiento de la diferencia entre la integración educativa y la educación inclusiva (DOF: 14/07/2001).

2.2.5 Plan de Estudios – 2022. La Nueva Escuela Mexicana (NEM)

El año 2022 tuvo también algunas convulsiones en materia de educación. Justo después de una pandemia mundial y los rezagos sociales que generó, el gobierno del presidente Andrés Manuel López Obrador (2018- al presente) “generó muy altas expectativas en materia educativa y durante los primeros meses del 2019, se comenzó el proceso de reforma constitucional para materializar una de sus mayores promesas de campaña en el campo: la abrogación de la reforma educativa peñista” (Celis, 2022, p. 209), la cual era profundamente privatizadora y neoliberal. López Obrador llegó al poder con la premisa de garantizar el derecho a una educación

equitativa, inclusiva, intercultural, integral y de excelencia, que revalorice la labor docente a partir de la mejora continua y el desarrollo profesional, que genere entornos favorables para la enseñanza y aprendizaje (SEP, 2019).

La Nueva Escuela Mexicana (NEM en adelante), es tal vez, la apuesta más importante del actual gobierno en materia de educación y versa sobre el entendido de que la educación debe ser para toda la vida, continua desde el aprendizaje permanente y de alta calidad. Asimismo,

tiene como centro la formación integral de niñas, niños, adolescentes y jóvenes, y su objetivo es promover el aprendizaje de excelencia, inclusivo, pluricultural, colaborativo y equitativo a lo largo del trayecto de su formación, desde el nacimiento hasta que concluya sus estudios, adaptado a todas las regiones de la república (SEP, 2019, p. 2).

La NEM reconoce cuatro premisas de atención: la asequibilidad, la accesibilidad, la aceptabilidad y la adaptabilidad de los servicios educativos. Busca fomentar la identidad nacional desde el amor a la patria, el reconocimiento de la cultura mexicana y el compromiso con la historia. Además, pretende fortalecer la responsabilidad ciudadana y social en consonancia con los derechos humanos y promover la transformación social a partir de la educación. Desde la Ley General de Educación (2019) se establece que:

Quienes son formados en la Nueva Escuela Mexicana emplean el pensamiento crítico gestado a partir de análisis, reflexión, diálogo, conciencia histórica, humanismo y argumentación fundada para el mejoramiento de los ámbitos social, cultural y político. Asimismo, poseen capacidades que favorecen el aprendizaje permanente, la incorporación de métodos colaborativos e innovadores, avances tecnológicos e investigación científica y

usan la libertad creativa para innovar y transformar la realidad en beneficio de una mejor distribución de la riqueza (SEP, 2019, p.6).

Un elemento relevante de la NEM es la revalorización del magisterio y eso, en definitiva, tiene que ver con las acciones que reestructuran el desarrollo profesional de los docentes en todos los niveles educativos, comprometiendo no sólo el avance individual sino colectivo de los docentes de cara a las preocupaciones pedagógicas. Por lo tanto, se puede evidenciar el interés de este gobierno por contemplar la formación normalista que, en sintonía con las premisas de un mejor desarrollo profesional docente, promueve la creación de la Unidad del Sistema para la Carrera de las Maestras y los Maestros (USICAMM), la cual está encargada de los procesos de selección, admisión y permanencia del profesorado en servicio, entre muchos otros aspectos.

En este sentido, la reforma en el Plan de Estudios de LEPRI para el 2022, se constituyó como un hecho imperativo. En este caso, los cambios están propuestos a la luz de la NEM, pese a las múltiples contradicciones y críticas que ha recibido por su precaria implementación. El documento plantea la importancia de formar docentes de primaria capaces de reconocer los saberes de la comunidad y la diversidad de los contextos donde se trabaja (rurales, indígenas, urbanos, entre otros). Además, por primera vez, reconoce la necesidad de construir pensamiento crítico y científico para la intervención pedagógica, lo que da cuenta de un entramado más integral que se sigue sosteniendo en el diálogo teórico-práctico del contexto donde tiene lugar.

En términos curriculares, este plan de estudios está organizado a partir de cinco trayectos formativos, uno más desde la reforma del 2018. Cada uno de esos trayectos está conformado por cursos y orientaciones pedagógicas que garantizan un grado de interdisciplinariedad formativa (ver Tabla 6).

Tabla 6. Trayectos formativos del Plan de estudios LEPRI, 2022

Trayecto	Descripción
Fundamentos de la educación	Aquí se ven, analizan y articulan los contenidos educativos con las experiencias prácticas de los docentes. Muy en sintonía con la reforma anterior, se busca que dentro de la formación, se reconozcan sentidos éticos, filosóficos y epistémicos de la educación que les permita a los futuros docentes, reconocerse conscientemente como sujetos de transformación social.
Bases teóricas y metodológicas de la práctica	La base epistemológica y metodológica de la formación docente en este año, se pensó a la luz de las necesidades de una sociedad diversa, multicultural, asimétrica y polifónica (SEP, 2022, p. 16) y con un enfoque de interculturalidad crítica y derechos humanos. Busca que el futuro docente tenga identidad en la práctica, que reconozca los fundamentos teóricos de su función y ayude a promover una visión de la educación desde el derecho.
Práctica profesional y saber pedagógico	Se reconoce como el trayecto articulador de este plan, pues es en los contextos empíricos y reales, donde se aplican todos los conocimientos pedagógicos aprendidos en la LEPRI. Bajo esta premisa, los futuros profesores pueden articular la reflexión y producción de saberes con la experiencia en el aula de clase, lo que posibilita una labor docente más pertinente de acuerdo a la realidad imperante.
Formación pedagógica, didáctica e interdisciplinar	En estos cursos se potencia la formación y dominio en contenidos educativos y estrategias de enseñanza y aprendizaje que posibilitan el abordaje de temas desde el arte, salud, ciencia, comunicación, entre otros. Así como el desarrollo de labores de planeación, gestión escolar y evaluación de aprendizajes. “Establece una relación permanente entre los contenidos teóricos, su evolución, su naturaleza en el campo de conocimiento de las propias disciplinas y su tratamiento didáctico, particularmente asociado a la enseñanza en educación primaria” (SEP, 2022).
Lenguas, lenguajes y tecnologías digitales	Este trayecto contempla la formación en clave de la educación inclusiva, las experiencias digitales y tecnológicas (como las Tecnologías de la Información, Comunicación, Conocimiento y Aprendizaje Digital –TICCAD) y la revitalización de las lenguas indígenas y extranjeras dentro del proceso.

Elaboración propia con base en el Plan de Estudios de la Licenciatura en Educación primaria 2022.

En este sentido, el profesor que propone el último plan de estudios, es un profesional ético formado desde un enfoque de los derechos humanos y de las infancias y capaz de desarrollarse no sólo desde el ámbito teórico y epistemológico, sino práctico. A su vez, busca construir una cultura escolar en boga del reconocimiento de la diversidad, la equidad, la inclusión y la interculturalidad, partiendo del supuesto de que ahora es un poco más consciente de la nación que habita y las necesidades de esta nueva década. Es un profesor que tiene algunas nociones de género y que busca la resolución de los conflictos para un escenario de paz.

Este profesor comprende que la evaluación del aprendizaje no es un proceso estandarizado y, de acuerdo a lo que indica el Plan de Estudios de 2022, “establece parámetros diferenciados de evaluación del desempeño, que proporcionen información útil para favorecer la igualdad de oportunidades de aprendizaje y participación” (SEP, 2022, p. 10).

Este nuevo enfoque educativo sobre quién debe ser el docente, forma parte de una propuesta y un posicionamiento del gobierno que intenta contrarrestar el discurso neoliberal. Exige por tanto contar con un docente que desarrolla un alto sentido de lo comunitario, dado que se interesa por la colaboración con las familias en términos del desarrollo educativo de los estudiantes. De igual manera señala que tenga una sensibilidad por las manifestaciones culturales, artísticas y literarias que se espera tengan impacto en los procesos formativos de los niños en primaria. También debe ser consciente de la importancia del deporte y el desarrollo motriz.

Respecto a la diversidad e interculturalidad, en los Planes y Programas de Estudio 2022 la otredad, los saberes locales, las cosmovisiones e ideologías comunitarias y la diversidad lingüística son principios orientadores de la propuesta pedagógica. La comunidad funge como el “núcleo de los procesos educativos en el que se generan los aprendizajes para la vida social” (SEP, 2022), reiterando la importancia del enfoque situado del aprendizaje, que busca recuperar la realidad del contexto para integrarlo a los contenidos de aprendizaje.

Se plantea un enfoque pedagógico basado en la co-construcción de los aprendizajes y centrado en la interdependencia con la comunidad, como espacio central del que surgen los contenidos de estudio. A partir de ello, los estudiantes normalistas aprenden a mirar la realidad, a estudiarla para comprenderla, a recuperar información valiosa sobre el contexto que habla con elocuencia de lo que ahí sucede y de lo que requiere ser visibilizado, reconocido y valorado.

El profesor en formación se sitúa de manera dinámica en la relación escuela comunidad-territorio, pilares del enfoque de los Planes de estudio y que representan espacios sociales interdependientes que movilizan al sujeto cognoscente. Las escuelas normales, como instituciones de educación superior formadoras de docentes, fomentarán la riqueza de México, la cual radica en su diversidad cultural, en sus múltiples lenguas indígenas nacionales, en sus saberes científicos, tecnológicos y cosmovisiones milenarias, en su historia y en su arte.

2.3 Encuentros y desencuentros de las reformas

Desde la década de los 80 y con las reformas que se han implementado, la educación primaria en México ha sido protagonista de diversos e intensos cambios. La formación normalista de los profesores de este nivel ha implicado el esfuerzo de cada gobierno por concretar mejoras en materia curricular, epistemológica, programática y didáctica para que los futuros docentes que cursan la LEPRI estén a la par de las necesidades de la sociedad, en constante convulsión y movimiento.

Se ha detallado a lo largo de este apartado, que las intencionalidades políticas de cambio para la educación primaria están estrechamente relacionadas con la materialización de los planes y programas de estudio que comprometen la formación normalista en las instituciones que ofrecen la licenciatura. De manera que, con cada reforma vista, se fueron sumando elementos para la cualificación de los profesores y los esfuerzos por elevar la formación conforme se iba garantizando la obligatoriedad de los niveles educativos. Dentro de cada uno de los planes se hallan bases epistemológicas y prácticas que reflejan el tipo de cambios, incluyendo

la respuesta al proyecto de nación que impera en cada contexto, los tipos de profesores que intentan formar y la formación integral de cara a la diversidad e inclusión cultural.

Para resumir, en la Tabla 7 se presenta una revisión general de elementos que definen, a lo largo de cada reforma, el tipo de profesor que se quiere formar y cómo están presentes los enfoques de inclusión, equidad, diversidad y género.

Tabla 7. Comparación de las reformas a los Planes de Estudios LEPRI

Año	Gobierno y proyecto de político	Elementos de análisis	Tipo de profesor	Inclusión, equidad, diversidad, género
1984	<p>Discurso político sobre un México igualitario, democrático, informado y libre.</p> <p>Un contexto económico complejo para el país, con problemas inflacionarios y balanzas financieras desequilibradas.</p> <p>Gobierno fiel a las políticas de independencia, dignidad y autodeterminación.</p>	<p>Elevación de la formación docente a licenciatura y obligatoriedad de haber cursado el bachillerato.</p> <p>Se pasó de la formación técnica a la científica.</p> <p>Debate sobre la relación entre teoría y práctica.</p> <p>Una malla curricular pensada desde un tronco común.</p>	<p>Profesores que investigan y tienen una concepción científica y crítica de la educación. Además, promueven la identidad nacionalista.</p> <p>Profesor que sigue investigando y</p>	<p>Un plan donde no se contemplaban explícitamente estos rasgos.</p> <p>Empiezan a incluirse algunos</p>
1997	<p>Proyecto de país que se delinea</p>	<p>Implementó asignaturas en lugar</p>	<p>Profesor que sigue investigando y</p>	<p>Empiezan a incluirse algunos</p>

	desde la lógica neoliberal que empieza a asomarse.	de cursos agrupados en amplias áreas del conocimiento, es decir, desglosado. Mayor énfasis en la práctica profesional.	enseñando, pero con algunas presiones sobre eso. Un profesional que está en constante diálogo con la realidad en las aulas, dada la conversación entre teoría y práctica y que además, cultiva la identidad.	de los rasgos de la diversidad en México, pues se contempla que se debe tener en cuenta para la formación.
2012	Políticas neoliberales de expansión económica y reformas en muchos sentidos.	Educación para el desarrollo económico, formación ciudadana, y de capital humano Concurso docente. Formalización y mejora de los procesos de titulación. 5 trayectos formativos.	Profesor que tiene más acercamiento con la práctica profesional y apoyo en esos desarrollos. Está formado en el uso de TICS y lenguas extranjeras. Profesional más integral.	Formación que reconoce los contextos sociales y culturales. Los dinamiza a través de la práctica y la formación psicopedagógica dada la diversidad de las comunidades y territorios.
2018	Economía neoliberal y privatizadora que está en sintonía con los organismos internacionales como la OCDE. Un gobierno que atrajo muchas	Tiene cuatro trayectos formativos. Se integran los cursos optativos como parte del currículo.	Profesional que se somete a concursos y evaluaciones internacionales. Profesor más inclusivo y equitativo, con argumentos científicos,	Habla de educación indígena e intercultural.

	críticas y que actuó en detrimento del profesorado y sus condiciones laborales dignas.	Siguen las prácticas profesionales y los mismos conductos de titulación.	pedagógicos, metodológicos y técnicos	
2022	Un proyecto de nación que se piensa desde la ciudadanía y los derechos humanos como base. Que busca erradicar los preceptos neoliberales y mejorar la distribución de la riqueza.	La promesa de la NEM como marco de desarrollo educativo del que se vale el plan de la LEPRI. Una educación de calidad, gratuita y al alcance de todos los territorios. Escuelas Normales que sufren el descuido financiero y estatal.	Un profesor que aboga por la identidad nacional, los principios democráticos, una formación más equitativa e inclusiva, donde se reconozcan los asuntos de género, los derechos humanos y la mejora continua en la enseñanza y aprendizaje. Usa las TICS como herramienta pedagógica y didáctica. Se actualiza en la implementación de lo digital. Además, es un profesor consciente del respeto a la vida y la naturaleza y que valora el desarrollo artístico, deportivo y ético de los estudiantes.	Se contemplan apuestas formativas alrededor de los temas de diversidad, etnicidad y género, siendo este último un componente de importante reconocimiento en los últimos tiempos.

Elaboración propia (2022).

Las diferentes reformas a los planes de estudios, han pretendido mejorar la formación de los profesores de primaria. Estos cambios, a su vez, han estado influenciados por las orientaciones políticas del momento y los proyectos de país que se desarrollan con cada una de ellas. En el discurso y la teoría, las reformas han ido siempre han tendido a incorporar nuevos elementos, exigencias, requisitos, perspectivas y dinámicas que los planes anteriores no contemplaban dado su contexto histórico. Por eso es posible observar cómo en lugar de contrariarse, se complementan y se retoman postulados. Sin embargo, en la práctica real, las condiciones del profesorado de primaria (tanto los que están en oficio, como los que recién ingresan) han sido atravesadas por múltiples contradicciones y diferencias.

Por ejemplo, con la implementación del plan de 1984, la pretensión de elevar el nivel de formación a licenciatura, tuvo demoras y estaba muy lejos de satisfacer los requerimientos educativos. La puesta en marcha de esos cambios tomó tiempo, se generó con lentitud y produjo diversas polémicas. En el plano profesional, los profesores se vieron bajo una presión doble. Según Ducoing (2013), para el magisterio en servicio hubo mayores niveles de profesionalización, y para los interesados en ingresar a la carrera, hubo una mayor inversión en sus años de formación. Esto, además provocó un estigma entre los profesores normalistas formados antes y después de 1984.

Según el Plan de Estudios de 1997, al proponerse una serie de objetivos complejos en la reforma anterior, se descuidó el cumplimiento de la función central de la LEPRI en ese entonces, que era formar para la enseñanza y el trabajo (SEP, 1997), punto que sigue siendo bastante criticado dado el carácter mecanicista y reduccionista de la labor docente producto de las influencias económicas. Sin embargo, se reconoce que la formalización del programa, su ingreso a la educación superior y los vertiginosos cambios que se generaron tuvieron impactos positivos y cambiaron la mirada de la formación docente, acercándose así, a una perspectiva más crítica, pese a que más tarde, el proyecto neoliberal transformara ese asunto.

Las décadas de los años 80 y 90 son entonces el parteaguas para la modernización de la educación normalista en el nivel de primaria. La

descentralización educativa, el crecimiento demográfico, los nuevos y viejos andamiajes económicos, la migración a las ciudades, el avance tecnológico y la inversión educativa, fueron el caldo de cultivo para las reformas al plan de la LEPRI. A lo largo de la historia, la educación básica primaria ha ocupado un lugar estratégico en el proyecto de país que se construye por eso, los programas de mejoramiento y transformación de las escuelas normales se consideran centrales en la transformación.

La década de los 2000, trajo consigo la inclusión de conceptos propios de la estructura económica que propugnaba en esos momentos: la calidad y competencia. Se adelgazó el presupuesto público para las escuelas normales y se obligó a los profesores a seguir los dictámenes de los organismos internacionales que habían incidido en la economía mexicana y en la educación, por ejemplo, se implementaron evaluaciones estandarizadas. Esto es el reflejo del neoliberalismo en la educación normalista y de la incidencia de la política y la economía en los designios de la formación normalista, la cual siempre se debate en los planes de gobierno que cada sexenio trae consigo.

El nuevo milenio mostró avances significativos de cara a las primeras experiencias de reforma. Se venía de una reforma en el 97 que sembró inquietudes por una formación en clave de identidad, diversidad, avance tecnológico y diálogo entre lo teórico y práctico. Lo que, de alguna manera, fue la base para las reformas del 2012, 2018 y 2022, pues muchos de los postulados de los 90 siguen estando vivos en las perspectivas de los planes de estudios. Ahora, la formación de los profesores de primaria se ha centrado en el pensamiento crítico, la capacidad de acción y respuesta ante los problemas sociales, el reconocimiento de los rasgos de diversidad y la educación contextualizada acorde a las necesidades de cada comunidad, el uso y manejo didáctico de las TIC's, así como el valor por las lenguas extranjeras y nacionales que forman el cúmulo cultural mexicano, entre otras cuestiones.

Podría decirse que el devenir de las escuelas normales se ha visto permeado por las políticas educativas que, en este caso, han favorecido su modernización y

un cierto grado de autonomía. Sin embargo, de cara al nuevo milenio, es importante reconocer que han mantenido su función social, pues “la supervivencia de sus estudiantes en un mercado demandante de mano de obra científica y técnicamente calificada, pero que simultáneamente exige una sociedad con conciencia crítica de la realidad política de su entorno” (Núñez et al, 2019).

2.4 Las Escuelas Normales ante la diversidad

México es un país que cuenta con diversidad cultural y lingüística, lo cual no necesariamente se ha reflejado en una oferta académica para dicha población, y en particular en educación superior. Desde 1980, la UPN imparte la Licenciatura en Educación Indígena, y desde 1990, la Licenciatura en Educación Preescolar y Primaria para el Medio Indígena, programa orientado a la nivelación de docentes de educación indígena. Sin embargo, antes del año 2000, no existían instituciones de educación superior en México (ya sean universidades o escuelas normales) que atendieran exclusivamente a la población indígena de nuestro país, con un currículo pertinente y relevante (Arcos, 2012), aun cuando se reconocen algunas escuelas normales indígenas que se establecieron en el país, en Cherán, Michoacán (1996), en Zinacantán, Chiapas (1998) y en Tlacoachahuaya, Oaxaca (2000).

Estos antecedentes, de la UPN y de las escuelas normales de Cherán, Zinacantán y Oaxaca, dan cuenta de la preocupación en México por ir incorporando el tema de la diversidad en educación superior. Estas ofertas educativas surgieron respondiendo a las demandas de docentes indígenas para que se abriera un espacio formativo culturalmente pertinente para la formación docente. Es hasta 1999, cuando se empieza a incorporar a nivel nacional el tema de la diversidad en las Escuelas Normales. El Plan de Estudios para la Formación Inicial de profesores de Educación Primaria de 1999, publicado en el Diario Oficial de la Federación, incluía la “*Asignatura Regional I y II*”, la cual “constituía un espacio de formación para el estudio de problemas educativos específicos derivados de las características sociodemográficas, étnicas y culturales, así como de las

modalidades organizativas de las escuelas de la entidad o la región”⁹. Dentro de los temas básicos que se proponían como opciones para los programas de la asignatura, se enlistaban a) La enseñanza en grupos multigrado, b) Factores lingüísticos y culturales de la enseñanza en zonas indígenas, c) La atención educativa a niños en situación de riesgo, entre otros temas. Para el interés del presente trabajo el segundo, es decir, los factores lingüísticos y culturales, es el que tomo como referencia porque en la práctica se abordaban temas como la multiculturalidad existente del país, su reconocimiento y la interculturalidad como aspiración.

Cabe mencionar que ingresé a laborar al subsistema de educación normal en el año 2009, 10 años después del ingreso de la diversidad al sistema nacional de las normales. El plan 1999 estaba vigente y tuve la oportunidad de impartir dicha asignatura. Si bien es cierto que entendía que ese espacio académico no era suficiente para abordar la temática, reconocía que permitía poner en la mesa de discusión y análisis la complejidad y riqueza en torno a la multiculturalidad e interculturalidad del país y su abordaje en la formación docente.

No obstante, en el año 2011, llegó una nueva reforma educativa cuya “malla curricular”, es decir en la estructura curricular de asignaturas, no incluía la materia *Regional I* en la Licenciatura de Educación Primaria. Lo que se hizo fue, crear las Licenciaturas en Educación Preescolar y Primaria Intercultural Bilingüe (DGESUM, 2024) Sin duda, éste era un logro pues por primera vez se formulaba una propuesta curricular que expresamente incorporaba la diversidad. A pesar de ello, en la concreción de esta propuesta se presentaron dificultades, las cuales fueron abordadas por algunos de los sujetos seleccionados en esta investigación. También, vale señalar que la eliminación de la materia *Regional* representó, para quienes no se inscribieran en las licenciaturas con enfoque intercultural bilingüe, una pérdida en su formación en torno al campo de la diversidad.

⁹ Lineamientos generales para el diseño de los programas de estudio de la Asignatura Regional I y II.

Aunado a lo anterior, en el campo de la formación o de la práctica del normalismo se ha impulsado una discusión en torno a cómo se configura la educación normal, y cómo se aborda la diversidad. Y a la par, han surgido propuestas que retoman “otros saberes”, como es el caso de la comunalidad en Oaxaca, en diversos proyectos educativos (Maldonado, 2002).

CAPÍTULO III. LA BENEMÉRITA ESCUELA NACIONAL DE MAESTROS Y SUS FORMADORES

Al momento de esbozar este apartado se encuentra en marcha la implementación de una nueva propuesta curricular, a la que se le suele nombrar como “malla curricular” (2022). Ésta empezó a trabajarse en las aulas en agosto del 2022. Considero valioso dar cuenta de dicho proceso, a partir del perfil de egreso propuesto en dicha malla, así como del enfoque y la participación de las y los profesores en la elaboración de algunos programas de asignaturas pendientes, correspondientes a espacios identificados como “estatales”. También presento a los participantes de la investigación, que son los diez formadores de docentes entrevistados, a partir de las categorías centrales de esta investigación.

3.1. Institución histórica, espacios y posicionamientos

3.1.1 “Benemérita”, “Nacional”, institución formadora de docentes

La Benemérita Escuela Nacional de Maestros (BENM), es una institución formadora de futuros docentes de educación básica. Como he señalado también se denomina como “La Nacional”, con lo que al parecer se intenta reafirmar el papel central que esta institución tuvo a nivel nacional, sobre todo para muchos de los que aspiraban a formarse como docentes de educación primaria en el centro del país. En diversos discursos y espacios, también se la nombra como la Benemérita, destacando su importancia y relevancia en la formación de docentes, pero también por el reconocimiento a su larga historia de 137 años de antigüedad.

También destaca por ser la única institución pública en la Ciudad de México que imparte la Licenciatura en Educación Primaria, pues cuenta con la exclusividad de este programa de esta entidad federativa. Las otras cuatro normales públicas de la Ciudad de México orientadas a la formación de docentes imparten otros planes de estudios de formación inicial. Este dato es relevante puesto que, de acuerdo al

censo de población 2020¹⁰, el Valle de México cuenta con 21 millones 804 mil 515 habitantes. Además, esta institución atiende a aspirantes tanto de esta región del país como de otros estados, pese a que también haya otras escuelas normales en otros lugares, y de manera importante en el Estado de México, entidad vecina de la Ciudad de México.

Existe una elevada demanda para ingresar, por lo que muchos aspirantes no logran acreditar el examen de admisión. Por ejemplo, en la convocatoria de la generación 2021-2025, si bien 1000 personas solicitaron admisión, sólo 400 aprobaron el examen, lo que representa que un importante número de estudiantes no lograrían ingresar con nosotros. Sin embargo también se hicieron adecuaciones, y en una adecuación del escalafón (también nombrado “recorrimiento de escalafón”), se reajustaron los mínimos de aprobación para cubrir la matrícula de 450 alumnos.

En el proceso de admisión 2020 se implementaron acciones debido a las restricciones derivadas de la pandemia ocasionada por la enfermedad COVID-19. Una de ellas fue que el registro electrónico de aspirantes se limitó solo a mil y una vez cubierta dicha cantidad no fue posible registrarse. Esto ocasionó un elevado número de reclamos en las redes sociales de la institución, sin embargo, el límite de registro se mantuvo en 2021. Para el actual ciclo escolar 2023-2024 no hubo número límite en el registro.

El número de aspirantes de nuevo ingreso ha venido aumentando con respecto a años previos de la pandemia. Una posible explicación es que derivado de las nuevas políticas educativas del actual gobierno, se eliminó el requisito de contar en el nivel medio superior con un promedio mínimo de 8 para poder presentar examen y partir del ciclo escolar 2019-2020, solo se requiere haber aprobado la educación media superior. Esto hizo que aspirantes que intentaron ingresar años atrás a la BENM no lograron ser admitidos por contar con un promedio menor a 8.

El aumento de la demanda y la no exigencia del promedio mínimo de 8 para el ingreso es un aspecto importante en esta investigación pues un sector numeroso de profesores de la BENM mostró inconformidad con el proceso y eso permitió

¹⁰ INEGI, 2021.

visibilizar cómo creen que deben ser los estudiantes que ingresen, al menos en términos de promedio en sus estudios previos.

Entre las expresiones que manifestaron estaban: “ya cualquiera puede ser maestro”, “ya no hay promedio mínimo para ser maestro, eso va en detrimento de nuestra profesión”. Es decir, vincularon las características de los aspirantes que ingresan con la imagen que se tiene del docente. Más adelante en este trabajo exploro cómo se tiene una imagen muy definida del profesor y las características que debe de tener.

Además de la BENM, en la Ciudad de México se encuentran cuatro instituciones de educación pública para la formación de docentes que son: la Escuela Superior de Educación Física (ESEF), que forma maestros de educación física para los tres niveles de educación básica (preescolar, primaria y secundaria); la Escuela Nacional para Maestras de Jardines de Niños (ENMJN), que forma docentes para el nivel de preescolar; la Escuela Normal de Especialización (ENE), que forma docentes en educación especial e inclusión educativa para la atención en educación básica; y la Escuela Normal Superior de México (ENSM), que forma docentes para nivel secundaria en las diferentes disciplinas (Biología, Español, Física, Formación Ética y Ciudadana, Historia, Geografía, Inglés, Matemáticas, Química, Pedagogía y Psicología Educativa). Contrario a lo que puede suponerse, la variada oferta de la ENSM no garantiza un elevado número de aspirantes pues ocupa el cuarto lugar en cuanto a matrícula de alumnos.

Como se puede observar, las instituciones públicas formadoras de docentes en la Ciudad de México tienen una oferta educativa diferenciada, lo que no las pone en competencia directa por la matrícula estudiantil. Esto, a su vez, les permite definir no sólo un esquema de trabajo, sino también de identidad específica para cada una de ellas.

Lo anterior no significa que no haya diferencias en cuanto al reconocimiento o los vínculos con las autoridades educativas, los cuales podrían influir en la obtención de mejores condiciones de apoyo y en la proyección institucional. Por ejemplo, de finales del año 2019 a la fecha, la BENM ha sido sede de eventos culturales, foros académicos y congresos nacionales e internacionales. En éstos se

ha contado con la presencia de autoridades estatales y federales como lo son los titulares de la Autoridad Educativa Federal de la Ciudad de México (AEFCM), de la alcaldía Miguel Hidalgo, de la Subsecretaría de Educación Superior (SES), de la Dirección General de Educación Superior para el Magisterio (DGESuM), del Fondo de Cultura Económica (FCE), de la Secretaría de Educación Pública (SEP); la entonces Jefa de Gobierno de la Ciudad de México, así como escritores y personajes representativos de las artes y la cultura.

Lo anterior no se explica solamente porque la BENM tiene las mejores y más grandes instalaciones para albergar eventos de gran magnitud, aunque sin duda influye. Al menos desde el 2009, hubo un cambio notable en la dinámica de la institución pues las autoridades comenzaron a frecuentarla con mayor regularidad. Por consiguiente, es imperativo analizar este fenómeno considerando las diferentes relaciones de los sujetos –autoridades y profesores de la BENM– ya que este cambio ha contribuido a que la BENM se posicione por encima del resto de las escuelas normales y adquiera una mejor imagen ante la AEFCM y la DGESuM.

Por otro lado, estas instituciones públicas ya mencionadas no son las únicas que ofertan una formación docente pues existen varias instituciones privadas en la Ciudad de México. La Salle cuenta con la Licenciatura en Educación Preescolar modalidad presencial, la Universidad del Valle de México (UVM) oferta la Licenciatura en Educación en Línea, La Escuela Normal “Quince de Mayo” ofrece la Licenciatura en Educación Preescolar presencial y la Escuela Maestro Manuel Acosta cuenta con la Licenciatura en Educación Preescolar y la Licenciatura en Educación Primaria. Todas ellas siguen los planes de estudio 2018, propuestos por el gobierno de Enrique Peña Nieto (2012-2018), y 2022; mientras que la BENM está trabajando tanto el plan de estudios 2012 como el actual 2022.

Estas instituciones privadas y públicas están implementando diferentes planes de estudios debido a que en julio de 2018, tras conocerse los resultados de las elecciones presidenciales, se realizó una consulta en cada una de las escuelas normales de la Ciudad de México con el propósito de decidir si se aceptaba o no el nuevo plan de estudios 2018 al que se le atribuía una visión del gobierno priista saliente. A pesar de que algunas instituciones optaron por su implementación, se

llevó a cabo con el entendimiento de que en algún momento del sexenio 2018-2024 se implementaría una nueva malla curricular acorde con los objetivos y propósitos de la llamada Cuarta Transformación, comúnmente abreviada como 4T. El reciente gobierno electo había prometido en diversos momentos de su campaña que, al asumir la Presidencia “echaría abajo la reforma educativa de Enrique Peña Nieto”, así como los planes y programas educativos derivados de ésta, lo cual se materializó con la “Nueva Escuela Mexicana”. Sin embargo, la pandemia, y diversos factores retrasaron la concreción de las reformas curriculares anunciadas, siendo hasta el año 2022 que se presentaron los nuevos planes de estudios.

En el caso de la BENM, se realizó una votación en el auditorio “Lauro Aguirre” de la escuela para decidir cuál plan de estudio se implementaría en el ciclo escolar 2018-2019. La pregunta central fue si era pertinente o no aceptar el plan de estudios 2018. Hubo argumentos a favor y en contra de todo tipo, entre ellos académicos, políticos e incluso de operatividad y en todos ellos ganó la decisión de mantener el plan de estudios 2012. Esto mostró la capacidad de organización y posicionamiento político que los formadores de docentes de la BENM. Cabe señalar que el plan de estudios 2012 sigue vigente y coexiste con el nuevo plan de estudios 2022.

Otro caso fue el de la Escuela Normal José Santos Valdés la cual fue fundada en el año 2016 por el partido político Movimiento de Regeneración Nacional, mejor conocido como MORENA. La escuela abrió sus puertas utilizando los aportes económicos de los funcionarios electos registrados por dicho partido político con el fin crear escuelas públicas de nivel superior en zonas vulnerables. Esta institución optó por implementar el plan de estudios 2012, sin embargo, dicho proyecto no logró consolidarse y no egresó ni una sola generación de alumnos. Por lo que se observa en un video que se encuentra en redes sociales¹¹, la escuela ofertaba la Licenciatura en Educación Primaria y se aseguraba ser “gratuita, sin examen de admisión para que nadie que quiera ser maestro de primaria se quede sin estudiar”, además, “el material didáctico, el servicio de fotocopiado y la bibliografía será gratuito durante toda la carrera (...) todo es gratuito, porque esta escuela es financiada por los

¹¹ Consultar www.youtube.com/watch?v=soLsVy_AhIA

diputados de MORENA que aportan la mitad de su salario”. Aunque en una parte del video se escucha claramente que “la autorización ante la SEP estaba en trámite”, nunca logró obtenerlo.

Lo anterior ejemplifica que las disputas políticas están presentes en el sistema normalista, y en particular en dicha institución. Con ello, está también la formación de un sujeto político que adquiere mayor visibilidad en una institución de este tipo. Un par de alumnas en la BENM que provenían de la Normal mencionada, me contaron que los formadores asumieron una postura política que defendieron sin restricción y sin espacio para la negociación con las autoridades educativas. También, un grupo de profesores de la BENM dio apoyo y mediación política a algunos estudiantes de esta institución para que pudieran continuar con sus estudios y para hacerles válido el tiempo que cursaron en la misma.

Además de ofertar la Licenciatura en Educación Primaria, la BENM cuenta con la Maestría en Docencia para la Educación Básica. Años atrás ofreció las Especialidades en la Enseñanza del Español y las Matemáticas, y el Diplomado en Educación Artística, éstos fueron desapareciendo por diversos motivos que se analizarán en el capítulo II.

El programa de Maestría tiene una alta demanda, generalmente de profesores del Valle de México. En la generación 2021, se recibieron más de 200 solicitudes de nuevo ingreso, por lo tanto, DGENAM autorizó abrir un grupo más y así atender a 50 alumnos repartidos en dos grupos. Lo anterior podría deberse a la pandemia, pues en ese contexto muchos profesores aprovecharon para continuar su formación debido a que podía hacerse en línea.

En la licenciatura se dieron procesos similares en las generaciones que se inscribieron en 2020 y 2021. Además, derivado de la pandemia, varios estudiantes que cursaban sus estudios desde sus casas en estados alejados de la Ciudad de México, encontraron dificultades para trasladarse a la ciudad y tomar sus clases de manera presencial.

Una vez un estudiante dijo “¿Y ahora cómo le voy a hacer para tomar clase si vivo en Veracruz?”. Este tipo de situaciones generó tensión en la institución pues algunos profesores señalaron que los estudiantes se habían inscrito a un programa

presencial. En cambio, otros docentes se preguntaron si habría deserción escolar. A mí me preocupó que esto supondría una forma de exclusión para aquellos estudiantes provenientes de contextos económicos precarios pues tendrían dificultades para mudarse a la Ciudad de México. Claramente, hubo una contraposición de puntos de vista y algunos profesores dijeron “si no te presentas te repruebo”, mientras que otros mencionaron señalaron: “hay que apoyarlos para que no deserten, que entreguen actividades en plataforma”. Esto da cuenta de que ante diversas situaciones, las posturas de los profesores normalistas suelen ser diferentes e incluso, como en este caso, opuestas.

La BENM cuenta con una planta docente de 186 profesores de base y 31 profesores comisionados. Estos últimos también laboran en otras instituciones, como en un Centro de Actualización del Magisterio (CAM) o en la DGENAM, y van a la BENM por un grupo, en la mayoría de los casos o por dos o tres grupos, lo cual es muy poco común. Esto les permite justificar “horas frente a grupo” en sus centros de trabajo.

Aunque la mayor parte son profesores de tiempo completo, 133 docentes para ser exacto, esto no quiere decir que todos cuenten con las mismas condiciones laborales. Éstas dependen de si la totalidad de sus horas están compactadas, es decir, que aglutinan todas las horas-semana-mes en una sola clave presupuestaria. Esto les permite beneficiarse de prestaciones laborales como el año sabático, o el estímulo al desempeño docente, derechos que sólo tienen aquellos profesores de tiempo completo “compactados”. Entre los docentes de la BENM, existen 18 con $\frac{3}{4}$ de tiempo, y 20, con medio tiempo. Alrededor de 10 profesores cuentan sólo con horas fragmentadas que no superan en su conjunto 17 horas-semana-mes.

La población estudiantil aproximada es de 1,600 alumnos, y dos terceras partes es de género femenino. Los cursos de la licenciatura se imparten en modalidad presencial y en turno matutino. La Maestría en Docencia para la Educación Básica tiene un grupo en turno vespertino y otro en horario sabatino. Si bien durante la pandemia, los cursos se desarrollaron en línea, por medio de plataformas, en el último tercio del año 2021 se desarrolló un modelo híbrido con

tendencia al trabajo en línea. En la actualidad, todos los programas que se imparten en la BENM son presenciales.

Para los estudiantes, los profesores y autoridades, estos últimos años de trabajo en línea o híbrida representaron muchos problemas y resistencias. Uno de los casos más notorios fue la solicitud que varios docentes de la BENM enviaron al entonces Secretario de Educación Pública, Esteban Moctezuma Barragán, así como al titular de la AEFCM, Luis Humberto Hernández Fernández, fechada el 15 de junio de 2020. El contexto era la inminente realización de los exámenes profesionales de manera virtual para el mes de julio.

En ocho cuartillas expresaron su “inconformidad ante la determinación de llevar a cabo los exámenes profesionales, violentando de facto los derechos tanto de alumnos como de docentes y autoridades del plantel ante una emergencia de este tipo”. Lo anterior pareciera estar dentro de las preocupaciones razonables ante un proceso nunca antes realizado, sin embargo, lo que generó indignación de la mayor parte de la comunidad tanto de profesores de la BENM como de alumnos fue que se dijo que “la gran mayoría de los docentes no estamos capacitados para realizar acciones de manera virtual, esto debido a la propia naturaleza del sistema educacional que se prioriza en la BENM **“PRESENCIAL”, siendo ésta la forma habitual que conocemos y dominamos**”¹². En el mismo documento propusieron dos alternativas las cuales no fructificaron, por lo cual los exámenes profesionales de la generación 2016-2020 se llevaron a cabo de manera virtual.

Después de que se difundiera la solicitud a través de vía redes sociales, varios de los firmantes, pertenecientes a una de las dos grandes corrientes políticas de la BENM, el grupo “institucional”, se deslindó del documento. Así, un documento que pretendió ser “académico”, sólo visualizó lo político. Cabe aclarar que existen dos corrientes en la BENM: “los institucionales” y “los democráticos”. Aunque en ambos grupos hay escisiones, forman parte de la dinámica de los profesores de la normal como sujetos ético-políticos, de la que se habla con mayor detalle en otro apartado.

¹² Las negritas son del texto original

3.1.2 Espacios de convergencias y símbolos

Las instalaciones actuales de la BENM datan de 1947 y corresponden a una visión de Estado sobre la formación docente. El encargado de diseñar el proyecto, en una superficie de 119,000 metros cuadrados, fue Mario Pani, arquitecto mexicano reconocido por diseñar espacios majestuosos, funcionales, y como diría Heidegger (1951), “habitables”, es decir, espacios que te hacen ser eso que eres.

En las siguientes páginas, describo brevemente algunos de esos espacios y símbolos que forman parte de la identidad normalista, y que se muestran en diferentes momentos en este trabajo.



Fotografía 1. Vista panorámica de la BENM¹³ (Autor: área de Comunicación Social de la BENM).

Frontispicios

La Fotografía 1 muestra una panorámica parcial de la BENM en la que se identifican dos grandes construcciones adornadas por frontispicios que forman parte de la

¹³ Se cuenta con la autorización del área de Comunicación Social de la BENM, para utilizar sus fotografías e imágenes.

identidad del normalista, como lo expresaron la mayoría de los entrevistados de esta investigación.

Mario Pani encomendó la tarea de la elaboración de los frontispicios al escultor Luis Ortiz Monasterio, quien en catorce escenas, representó, de manera plástica, un recorrido por la historia de México, del lado izquierdo, y por la universal, del lado derecho, cada una con siete escenas. Los frontispicios fueron realizados en cantera fina, miden 60 metros de largo por 6 metros de ancho y cada escena tiene 5 metros de alto por 3.50 metros de ancho (Jiménez, p. 206).

En la Fotografía 2, se observa el lado izquierdo en el que se encuentra representada la historia de México.



Fotografía 2. Frontispicios alusivos a la Historia de México. (Autor: área de Comunicación Social de la BENM).

La imagen se puede leer de izquierda a derecha. En la primera escena, en el centro, está representado el último tlatoani mexica, manera en la que se nombraba a los gobernantes previo a la colonia. Se llamaba Cuauhtémoc, y lo flanquean dos danzantes y en la parte superior se observan símbolos referentes a las escuelas de la sociedad mexicana: el *calmécac* y el *telpochcalli*.

La siguiente escena se refiere al periodo conocido como la colonia. En el centro está Hernán Cortés y a su lado dos misioneros católicos. Cabe señalar que Cuauhtémoc y Cortés, conquistado y conquistador, se miran en una especie de representación de reconciliación de la historia de México. Esta imagen parece representar una alegoría al mestizaje en el sentido de que anuncia o da cuenta de lo que vendrá más adelante. Su inscripción en este frontispicio parece indicar la composición de la nación, pero en ella se invisibiliza una historia de conquista, de violencia, a la que se superpone una idea “romántica” de la conquista de México. Esto adquiere mayor relevancia en el sentido de que es un relato muy poderoso que sigue diciendo e incidiendo en la formación de los futuros docentes.

En relación a este proyecto de investigación, me interesa destacar que es un relato que los profesores normalistas tenemos incorporado. Me refiero a cuando los alumnos y/o profesores ingresan a la institución, una de las primeras actividades que se realizan de manera formal, u otras ocasiones de manera informal, es el recorrido por estos casos emblemáticos, en particular el que nos toca, por los frontispicios. Por ejemplo, cuando yo ingresé a laborar a la BENM en el año de 2009 por concurso de oposición a impartir la asignatura *Bases filosóficas, legales y organizativas del sistema educativo mexicano*, pasé por este recorrido que es, como lo mencioné, inevitable. Como un ritual, la primera vez nos invitaron a las personas de nuevo ingreso, que éramos alrededor de ocho, a una breve reunión de bienvenida por parte de las autoridades de la escuela. Ahí, nos informaron que había un recorrido programado por las instalaciones de la institución, lo cual en ese momento era muy conveniente, puesto que no la conocía.

El recorrido inició en la entrada principal, donde se ubica el auditorio “Lauro Aguirre”. Nos empezaron a contar sobre la historia de la BENM como institución y a presentarnos sus instalaciones. Acto seguido nos dirigimos a la explanada, y desde lejos resaltaban de manera inmediata los frontispicios. Datos sobre historia, arquitectura, símbolos relacionados con la historia de México y Universal se nos fueron presentando, no recuerdo a detalle todo lo que nos dijeron aquel día, ni la duración del recorrido. Sí tengo presente la sensación de majestuosidad que me

transmitieron conforme transcurría el relato sobre los frontispicios, me queda una leve imagen relacionada al paralelismo de mostrar el desarrollo de la historia de México y Universal, así como los elementos más representativos de cada una de las etapas históricas que ahí se planteaban, y los muchos significados que están plasmados en ellos y sobre todo, que forman parte de la historia de la BENM y su identidad.

En otros momentos de mi trayectoria laboral, reflexionando ahora, a distancia, me he dado cuenta que yo mismo he sido parte de este ritual de reproducir el relato de los frontispicios. Por ejemplo cuando nos visitan de otras instituciones estudiantes, profesores, sean mexicanos como extranjeros, o funcionarios, ese recorrido para mostrar los espacios icónicos de la benemérita, es un paso casi obligado en el que participamos diferentes profesores de la institución. En dichos recorridos, mostramos con orgullo este relato que nos identifica como normalistas de la BENM. Ahora reflexionando a la distancia, puedo pensar en cómo participamos en la reproducción de éste relato de la unidad, del encuentro, del devenir de la historia en el que parece borrado el conflicto y la diversidad.

El tercer periodo es la independencia de México, en ésta aparece al centro el cura Miguel Hidalgo y Costilla, y a su lado, Vicente Guerrero y José María Morelos. En el cuarto periodo se encuentra representada la reforma con Benito Juárez al centro, quien sostiene un mapa de la República mexicana. En la quinta escena se ilustra el Porfiriato y se presenta a Porfirio Díaz al centro, acompañado de Justo Sierra y Gabino Barreda, exponentes del liberalismo y la educación.

En el sexto periodo se aborda la revolución mexicana y se representa con Francisco I. Madero al centro, quien tiene unas cadenas rotas en la mano. Completan la imagen Emiliano Zapata y José Vasconcelos. Finalmente, la época actual expone, en el centro, a un maestro con un libro abierto en sus manos. A su lado se halla la representación de un campesino y un obrero, así como una torre petrolera, lo que simboliza el progreso económico del país. También es pertinente mencionar que Pani retomó la idea de un libro abierto y la trasladó al diseño arquitectónico de la BENM.

Del lado izquierdo, se representa la historia universal como se observa en la Fotografía 3.



Fotografía 3. Frontispicios alusivos a la Historia Universal. (Autor: Miguel Melchor).

Iniciando de derecha a izquierda, en la primera escena, se representa la prehistoria. En el centro se encuentra un hombre que tiene en sus manos una semilla y una planta de olivo. También se aprecia un hombre sosteniendo una rueda, tal vez vinculado a la idea del principio de la civilización.

En el segundo se simboliza la aparición de las grandes religiones en el mundo. En la tercera escena se representa la antigüedad. Ésta se identifica con Grecia y en el centro se observa a Palas Atenea, diosa de la sabiduría. Debido a que la ciencia y la cultura son fundamentales en este periodo, los detalles arquitectónicos propios del periodo se muestran en las columnas dóricas y jónicas en la parte superior. Queda claro en este relato, como en muchas otras concepciones de la historia la referencia a la antigüedad desde los griegos, como punto de partida de la civilización, lo cual nos remite a una visión eurocéntrica de la historia, en la que también se invisibiliza a las grandes culturas de la antigüedad, como de Mesopotamia, China, África y América.

También se presenta la Edad Media. En el centro hay una mujer religiosa que parece sostener entre sus manos un paño con una cruz apoyándose en el mundo, es decir, en la representación da cuenta del peso importante que tiene el domino de la religión sobre el mundo, pero en este caso, haciendo referencia a la religión católica. En el siguiente periodo, se da cuenta del renacimiento, a partir de dos grandes personajes: Leonardo Da Vinci y Miguel Ángel. En el penúltimo, se expone la revolución francesa en el centro, además de Beethoven y Juan Jacobo Rousseau, quienes son considerados símbolos de la modernidad.

Finalmente, la última escena es la época contemporánea. En el centro, se halla una mujer que representa la ciencia y a su lado se encuentran Albert Einstein y Louis Pasteur. También están presentes otro tipo de elementos como engranes y un zepelín. Lo que me llama mucho la atención es la imagen de una calavera, lo cual probablemente es una crítica a los resultados negativos de la ciencia, puesto que en ese entonces la segunda guerra mundial tenía pocos años de haber terminado, y el mundo pudo atestiguar con horror el poder de destrucción de la bomba atómica. En las dos últimas escenas, se presenta la revolución francesa y la época actual, donde los personajes centrales voltean a mirarse, representando la idea de la modernidad, en la que existe un progreso. Sin embargo, en este progreso no puede avanzar sin contemplar su pasado, ya sea para no olvidar el recorrido realizado hasta el momento, o para, en una concepción tradicional de la historia, no repetir los errores del pasado. Los frontispicios dan cuenta de una perspectiva de la historia que todas y todos aprendemos y reproducimos como parte de nuestra pertenencia en la Benemérita.

Mural "Alegoría Nacional"

En el teatro al aire libre, ubicado en las instalaciones de las escuelas primarias anexas, se encuentra uno de los símbolos más preciados por la comunidad normalista, el mural de José Clemente Orozco, "Alegoría Nacional". Éste fue construido en concreto y con varios desafíos para su realización y conservación. Debido a que se encuentra a la intemperie y para evitar su deterioro, se utilizaron

otros materiales y técnicas novedosas para la época, como el material plástico moderno, así como agregados extrapictóricos que, debido a las dimensiones del mural, ayudaron a complementar la visión de Orozco.

En el centro de su obra, Orozco plasmó el águila y la serpiente, ambas estilizadas y representando la nacionalidad mexicana. El águila es presentada como símbolo de vitalidad, y la serpiente, se encuentra herida por la espada. Del lado derecho, en la imagen se pueden apreciar construcciones de tipo piramidal. En la parte superior se observa una especie de máscara o cráneo, así como una mano de tez morena, aludiendo a nuestro pasado pre colombino. La etapa de la colonia está en el centro, simbolizada con la puerta barroca, al igual que los detalles en cantera alrededor de ella, y como colofón, en la parte superior se encuentra plasmada en cantera “La Minerva”, símbolo compartido con la UNAM.

En el lado izquierdo, en la parte inferior, se distinguen las piernas de alguien que asciende en dirección a la era industrial, lo cual se infiere debido a los resortes de metal, tornillos y otros elementos parecidos.

En este espacio, el teatro al aire libre se realizan diferentes eventos culturales y artísticos, además de distintas ceremonias, como la de clausura de ciclo escolar, y la más emblemática, la del aniversario de la institución, la cual acontece cada 24 de febrero y en la que convergen generaciones de egresados, estudiantes y autoridades de la institución. El relato que se transmite en todo este habitar en momentos especiales en el Teatro al aire libre, como se pudo ver entre los elementos arriba descritos, se orienta a la fusión, por decirlo así, de la historia de México y sus símbolos, encaminados al progreso comprendido como la industrialización, abriendo la brecha a la modernidad, relato en el cual se reconoce el origen tanto precolombino como la fusión de dos culturas.



Fotografía 4. Mural “Alegoría Nacional “. (Autor: Miguel Melchor).

Puerta de la Real y Pontificia Universidad

Relacionado con la “Alegoría Nacional” sobre la cual se dio cuenta en el apartado anterior, en 1925, en la fachada principal se colocó una de las puertas (ver Fotografía 5) que perteneció a la Real y Pontificia Universidad, considerada como el antecedente de la UNAM. Dicha puerta se rescató cuando fue demolido el edificio de la ex tinta Real y Pontificia. Jiménez (1979) refiere que su conservación se logró debido a las acciones implementadas por Eduardo Mancebo Beltrán:

hizo tomar fotografías profesionales de la puerta de la capilla y de la puerta del Aula Magna; dibujó cuidadosos relieves y cortes y numeró las piedras, para que pudieran ser armadas algún día en lugar que perpetuaran el recuerdo de la primera Universidad de América (p.201).

Sin embargo, fue José Vasconcelos, quien en funciones como Secretario de Educación, tomó la decisión de armar las puertas. La disposición quedó de la siguiente manera:

la de la capilla, se erigió en la entrada principal de la Escuela Normal para Maestros, en la esquina de la calzada de la Tlaxpana y calle de Santo Tomás, y la del Aula Magna, en el antiguo Colegio de San Pedro y San Pablo, en la calle de San Ildefonso (Jiménez, 1979, p.201).

Una vez que se construyeron las instalaciones actuales, la puerta se cambió de lugar, y Luis Ortiz Monasterio la utilizó como el centro de su obra “Alegoría Nacional”. Como se puede apreciar en la segunda imagen, los relieves que están en la puerta, armonizan con el marco de cantera, característico del arte barroco.



Fotografía 5. Puerta Original de la Real y Pontificia Universidad. (Autor: Miguel Melchor).

Una pregunta constante que me he planteado es por qué razón se colocó en el centro de esta obra la puerta original de la que constituye la entrada de la primera Universidad que se instauró en México durante la Colonia, que es la Real y Pontificia Universidad de México, una Universidad creada en el Virreinato de la Nueva España por el emperador Carlos V, el 21 de septiembre de 1551. De entrada lo que me viene a la mente es la importancia que el proyecto arquitectónico tuvo en la década

de los 40 para el normalismo. La decisión de colocar la puerta adquiere mayor relevancia por ser la BENM una institución educativa centrada en la formación docente, ¿qué mejor lugar se pudo encontrar para colocarla? Lo que me parece relevante destacar es como en este relato el peso colonial está presente, y funge como el paso transitorio del pasado indígena al México moderno, con el peso del sentido del progreso y donde el mundo indígena cede a una nueva composición socio histórica.

La Minerva

En la Benemérita, la Minerva constituye uno de los símbolos que está presente en diferentes espacios, así como en representaciones iconográficas. Esta se ubica en la parte superior de la puerta original de la Real y Pontificia Universidad, de la cual di cuenta en el anterior apartado (Ver Fotografía 5 y 6). Por ejemplo, aparece en las imágenes oficiales del portal institucional de la BENM, en el escudo oficial (Imagen 1), artículos de escritorio, en pegatinas, documentos de trabajo, en el uniforme, y en muchos artefactos que son parte de la vida cotidiana de la institución. Por ejemplo, se acostumbran a utilizar vasos, tazas, termos, libretas, gafetes, la Minerva viste muchos de los artefactos que se suelen usar regularmente en la institución.

Para entender un poco esto intento recuperar el origen de esta referencia simbólica. De acuerdo con la mitología romana, la Minerva es considerada diosa de la sabiduría y diosa guerrera protectora de las artes. Para la Benemérita, es uno de los símbolos más representativos, como lo expresaron varios de los entrevistados. En la Fotografía 6, se muestra la inscripción de la Minerva en bajo relieve. En ella se señala el año 1924 y alrededor del escudo el lema “Por mi raza hablará el espíritu”, el cual está plenamente vinculado con la UNAM. Lo anterior me produjo curiosidad, y encontré que una razón de lo que parece una duplicidad de representaciones para dos instituciones aparentemente diferentes, en sus inicios concuerda con un proyecto educativo en conjunto desde la visión de Vasconcelos. La Minerva desde este relato, es el escudo, símbolo, que diferencia a la BENM con respecto a las restantes escuelas normales de la Ciudad de México. Tal vez valdría

la pena reflexionar el peso que tuvo este símbolo de la mitología griega y romana, en el primer proyecto de universidad en México, colonial y la necesidad de reafirmar y reescribirla en el proyecto educativo de la BENM, con el fuerte peso eurocentrista que esto implica.



Fotografía 6. La Minerva plasmada en cantera. Autor: Miguel Melchor.



Imagen 1. Escudo de la BENM.

Autor: Área de Comunicación Social de la BENM

En los diferentes testimonios de los participantes, se hace referencia a estos relatos inscritos en estas representaciones estéticas, que aparecen como parte importante de su formación inicial como normalista. En los casos en los que no estudiaron la licenciatura en la BENM, pero ingresaron a laborar en ella, también se aprecia una incorporación paulatina en su ethos docente de estos relatos, como ocurrió en mi caso. Ya sea la Minerva, los frontispicios o el mural “Alegoría Nacional”, puedo señalar que son elementos constitutivos en el habitar cotidiano de la institución. Nos dicen y siguen diciendo a quienes se incorporan, estudiantes o formadores, una perspectiva histórica ligada a la tradición del normalismo, y que tiene impacto en la formación docente. Esta tradición está entretejida con el discurso de la modernidad,

muestra una dinámica constante y continúa de pensar la diversidad como una fusión, mestizaje y unidad, sobre lo cual doy cuenta en algunos de los apartados de este trabajo.

3.1.3 Posicionamiento frente a los planes de estudio

El modelo derivado de la Reforma educativa en el sexenio 2012-2018 difiere completamente con el denominado Nueva Escuela Mexicana (NEM). La “Reforma Educativa”¹⁴ del anterior sexenio ponía especial énfasis en la “calidad” educativa, sin embargo, la “calidad” era definida en el Artículo Tercero de la Constitución Mexicana de la siguiente manera:

Será de calidad, con base en el mejoramiento constante y el máximo logro académico de los educandos [...] El Estado garantizará la calidad en la educación obligatoria¹⁵ de manera que los materiales y métodos educativos, la organización escolar, la infraestructura educativa y la idoneidad de los docentes y los directivos garanticen el máximo logro de aprendizaje de los educandos (DOF, 2013).

En la Ley General de Educación (LGE), publicada en el año 2013, “calidad” se refería a: “Será de calidad, entendiéndose por ésta la congruencia entre los

¹⁴ Una amplia discusión se dio en torno a lo que pretendía dicha Reforma educativa en términos reales, la postura gubernamental en torno a “una educación de calidad”, se orientaba más a modificar las condiciones laborales del magisterio, incluso se planteó en primera instancia despedir a quien no cumpliera con los nuevos “estándares de calidad” en el aula. La relevancia de referirlo es para mostrar las diferencias entre ambos modelos educativos.

¹⁵ Quizá aquí encontramos la razón por la cual, la educación superior al no ser considerada como obligatoria, no existiera la preocupación y el cuidado del gobierno federal y de la SEP de dotar de la infraestructura educativa necesaria para garantizar “la calidad” a las escuelas normales, por ejemplo, contar en las instalaciones con servicio de Internet para la comunidad escolar.

objetivos, resultados y procesos del sistema educativo, conforme a las dimensiones de eficacia, eficiencia, pertinencia y equidad” (LGE, 2013). No existieron otras precisiones en torno a este concepto, lo cual generó diversas interpretaciones en todos los niveles educativos, sobre todo a la hora de querer implementar esta enunciada calidad en los mismos.

Entonces, ¿cuáles son las diferencias, si las hay, entre el sistema anterior y el vigente? El Artículo Tercero Constitucional vigente establece que:

Toda persona tiene derecho a la educación (...)

La educación se basará en el respeto irrestricto de la dignidad de las personas, con un enfoque de derechos humanos y de igualdad sustantiva. Tenderá a desarrollar armónicamente todas las facultades del ser humano y fomentará en él, a la vez, el amor a la Patria, el respeto a todos los derechos, las libertades, la cultura de paz y la conciencia de la solidaridad internacional, en la independencia y en la justicia; promoverá la honestidad, los valores y la mejora continua del proceso de enseñanza aprendizaje (DOF, 2018).

Así, se identifican elementos que marcan distancia con el anterior modelo educativo, por ejemplo, el enfoque de derechos humanos, el cual es fundamental en esta propuesta, por citar uno de ellos. Otro aspecto central asociado a los propósitos del presente trabajo es que

Las maestras y los maestros son agentes fundamentales del proceso educativo y, por tanto, se reconoce su contribución a la transformación social. Tendrán derecho de acceder a un sistema integral de formación, de capacitación y de actualización retroalimentado por evaluaciones diagnósticas, para cumplir los objetivos y propósitos del Sistema Educativo Nacional (DOF, 2018).

Es aquí que se observa una diferencia notable entre un modelo educativo y otro pues, al reconocer la contribución de las maestras y los maestros a la transformación social¹⁶, los docentes se convierten en sujetos que participan activamente en el proceso de enseñanza aprendizaje¹⁷, y no en objetos. Más adelante puntualizaré cómo esto repercute en un nuevo modelo de formación docente.

Y sigue,

Los planes y programas de estudio tendrán perspectiva de género y una orientación integral, por lo que se incluirá el conocimiento de las ciencias y humanidades [...]

Además,

a) Será democrático, considerando a la democracia no solamente como estructura jurídica [...] sino como un sistema de vida

¹⁶ Es pertinente mencionar y recordar que, durante la implementación de la “Reforma educativa” del gobierno de Enrique Peña Nieto (2012-2018), uno de los señalamientos de la SEP se centraba en la responsabilidad que el magisterio tenía ante los malos resultados en las evaluaciones internacionales. Por tal aseveración, la imagen del docente tuvo un claro deterioro social, ya que se responsabilizó a las y los docentes con el fin de justificar, entre otras cosas, cambios a las condiciones laborales del gremio.

¹⁷ Algunos podrán objetar que el docente siempre ha sido sujeto, además activo en el proceso de enseñanza aprendizaje, pero el matiz de ser “mediador” o “guía” del conocimiento en el anterior modelo adquiere una dimensión diferente, la cual será abordado en otros apartados con respecto a la construcción del sujeto.

b) Contribuirá a la mejor convivencia humana, a fin de establecer... los ideales de fraternidad e igualdad de derechos de todos.

f) Será intercultural, al promover la convivencia armónica entre personas y comunidades para el respeto y reconocimiento de sus diferencias y derechos, en un marco de inclusión social

g) Será integral, educará para la vida, con el objeto de desarrollar en las personas capacidades cognitivas [...] que le permitan alcanzar su bienestar.

h) Será de excelencia, entendida como el mejoramiento integral constante que promueve el máximo logro de aprendizaje de los educandos, para el desarrollo de su pensamiento crítico y el fortalecimiento de los lazos entre la escuela y la comunidad (DOF, 2018).

Es fundamental recalcar y no solamente enunciar cuáles son las principales características que orientan la construcción de un nuevo modelo educativo y por ende de formación docente. Por ello, aunque sea a manera de síntesis, es importante mostrar lo que está plasmado en el Artículo 3º Constitucional. Los cinco incisos anteriores son referenciales para la construcción del nuevo docente en la NEM, lo cual se confirma con el artículo 97 de la LGE, al establecer que: “La formación inicial que imparten las escuelas normales deberá responder a la programación estratégica que realice el Sistema Educativo Nacional” (LGE, 2018).

Uno de los aspectos que deben ser centrales en este nuevo modelo de formación docente, es hablar de excelencia en el entendido de desarrollo (agregaría “en la formación”) del pensamiento crítico. No basta la mera transmisión de conocimientos¹⁸ o la revisión de diversas tradiciones pedagógicas, también tiene que haber, y en esto coincido con varios autores, con la construcción de una “epistemología del sur” (De Souza, 2009), la cual a partir de los contenidos

¹⁸ Dicho debate aparece en el 1er Congreso de Instrucción Pública que tuvo lugar entre diciembre de 1889 y marzo de 1890). Ver Tanck (2010, pp. 131-137).

curriculares rompan con lo que Enrique Dussel (2007) llama lógicas de dominación eurocéntricas y norteamericanocéntricas¹⁹.

A partir de lo anterior se identifica que la propuesta de una formación integral, democrática e intercultural responde al contexto de un país como el nuestro, que tiene una amplia diversidad cultural y lingüística. Esto ha logrado incorporarse parcialmente a los contenidos curriculares vigentes de educación básica y escuelas normales (2022), bajo la consideración de que es necesario concebir la historia categorías propias para lograr una verdadera emancipación en el conocimiento. Se trata en entonces, como lo señalaba Carlos Pereda²⁰, de no ser “sucursaleros”, es decir, repetidores del conocimiento, obviando o peor aún, desdeñando lo propio.

En el Artículo 59 de la LGE (2019) se encuentra otro aspecto relevante: la educación “humanista”:

La educación que imparta el Estado se promoverá un enfoque humanista, el cual favorecerá en el educando sus habilidades socioemocionales que le permitan adquirir y generar conocimientos, fortalecer la capacidad para aprender a pensar, sentir, actuar y desarrollarse como persona integrante de una comunidad y en armonía con la naturaleza (LGE, 2018).

Es necesario tener en cuenta lo anterior para formular un nuevo modelo de formación docente que ajuste a las necesidades y desafíos de la nueva escuela mexicana. Los estudiantes de las escuelas normales tienen entre sus ventajas el contar con jornadas de práctica y observación en las que visitan escuelas de educación básica. Esto les permite vincular de manera estrecha, la teoría con la

¹⁹ Dussel ha hecho este llamado en varios espacios, tanto en el aula como en foros sobre educación, así como en su obra escrita.

²⁰ Carlos Pereda, filósofo uruguayo/mexicano utilizó el término “fervor sucursalero” para criticar a gran parte de la Filosofía que se practicaba, y se sigue practicando en América Latina, señalamiento vigente también para otras áreas del conocimiento.

práctica, lo cual permite el reconocimiento de las condiciones del contexto en el que se ubican estas escuelas.

La NEM tiene ante sí diversos retos de índole variada. Muchos de éstos parten de la premisa de ir construyendo las propuestas a medida en que se van implementando las propuestas curriculares. Puesto que ya todo está dicho, hay quienes aseguran que la NEM será una mezcla de otros modelos educativos. Por ello me pregunto: ¿qué características debe incluir el nuevo modelo de formación docente de la NEM, especialmente en lo que respecta a los formadores de docentes?

En el entendido de que no hay recetas de cocina, ni se pretende tener la verdad absoluta, es necesario contar con “pretensión y un criterio de verdad”²¹ que permita orientar un nuevo modelo de formación docente acorde a la NEM. No se pretende reutilizar los diversos estudios que se han hecho sobre modelos de formación docente²², pero sí es esencial tener presente el horizonte teórico.

Dentro de las concepciones a considerar, se encuentran las de carácter epistemológico, ontológico, metodológico y axiológico. Aunque no son las únicas, sí se trata de aquella que es urgente deben revisar de manera exhaustiva puesto que han sido soslayadas en los últimos años.

Las concepciones de carácter epistemológico y axiológico revisten una importancia mayor para los fines de este trabajo. Cabe mencionar que la lucha por una epistemología del sur debe ser contra hegemónica y romper con las lógicas de dominación eurocéntricas. La pregunta inmediata que surge de lo anterior es cómo llevarlo a cabo y si es suficiente hacerlo desde la prescripción normativa o desde el currículum formal. Respecto a este último, es prioritario hacer una revisión de los contenidos, pero no solamente en cuanto a la didáctica, es decir la forma de

²¹ Nos encontramos un paso delante del mero análisis de las estructuras fundamentales, pero dicha pretensión afirma el desarrollo de la vida del sujeto humano en general, como lo plantea Enrique Dussel (1998) en su *Ética de la Liberación*.

²² Loya tiene una extensa producción teórica en torno a los diferentes modelos de formación docente. Ver datos completos en la bibliografía.

impartirlos; sino respecto a su visión colonial. En los contenidos curriculares están implícitos la visión de la vida, de la historia, de la ciencia, del ser humano y de la sociedad, aspectos que repercuten en la cosmovisión del mundo de los estudiantes.

La inclusión del estudio de las lenguas indígenas de nuestro país, como lo plantea el artículo tercero, debe abonar a dicho objetivo, puesto que una lengua en sí misma integra la comprensión y expresión del mundo de los pueblos que la hablan, lo que en nuestro caso ha sido soslayado históricamente en la historia del currículum mexicano.

Lo anterior da paso a la cuestión ontológica, cuya trascendencia por recuperar la ontología social e histórica ya he abordado en otros espacios²³. Esta debe ser concebida desde nuestra realidad y debe ser construida basada en contenidos curriculares que rompan con las lógicas de dominación eurocéntricas ya mencionadas. Es menester recuperar una visión de la historia, de la vida, del mundo y del ser humano desde nuestra perspectiva. Desarrollar el pensamiento crítico tiene que transitar por cuestionar las certezas y saberes que no han logrado responder del todo a las necesidades de nuestra realidad y que por ende, hay que modificar.

3.2. Formadores de docentes de la BENM

En este apartado describo a los profesores de la BENM a partir de las voces de las personas que participaron en esta investigación. Para ello, retomo los relatos obtenidos en las entrevistas y los utilizo para presentar, en términos generales, quiénes son las y los formadores de la BENM, cuáles fueron sus motivaciones para acercarse a la docencia y ser formadores de docente y cómo comprenden y qué sentido ético tiene para ellos su profesión. También debido al objetivo de esta investigación, identifico qué posicionamiento político tienen como formadores de docentes y su postura ante la diversidad. Cabe aclarar que no se puede disociar lo

²³ Ver González, *Hermenéutica, educación y la cuestión de la ontología social e histórica en Paulo Freire*.

ético de lo político, ni la diversidad de lo ético y lo político, como se evidencia en este apartado.

3.2.1 Participante 1. Importante que la práctica se inscriba en la diversidad

El profesor estudió la Licenciatura en Educación Primaria en la BENM y cuenta con estudios de especialidad, maestría y doctorado en educación. Tiene veintisiete años de servicio en el sistema educativo e ingresó a la BENM hace quince años. Además, ha ocupado puestos directivos en la institución.

Decisión de ser maestra

El participante señaló que tomó la decisión de ser maestro por el vínculo familiar. Éste indicó lo siguiente:

Tienen que ver con el lugar donde nací, en el sentido que en ese lugar mi madre siempre estuvo vinculada a la docencia, en secundarias específicamente, aun cuando no fue docente (S1: 3-6)²⁴.

En su testimonio se distingue que fue la familia donde se gestaron el acercamiento a la docencia y su decisión de convertirse en docente. Cuando era estudiante él no creía que regresaría a la normal, no obstante sus compañeras sí lo hacían pues decían “algún día voy a regresar a la normal como maestra”. En este caso, se observa que el entrevistado no tenía expectativas de ser profesor normalista. Incluso, declaró que tenía la percepción de que ingresar a la normal implicaba un compromiso con ciertos grupos, algo que él mencionó como “deber un favor” y esto, representaba una preocupación en relación con la profesión. Por

²⁴ Las citas textuales de los relatos de las personas que participaron en esta investigación, se pondrán en cursiva para distinguirse de otras citas, de autores o documentos.

razones circunstanciales, más tarde se enteró de una convocatoria de ingreso a la BENM y decidió participar en el concurso, logrando así su ingreso.

Ser un buen profesor

El profesor considera que existen diferentes formas de posicionarse como formador de docentes pues señaló que hay algunos que solo “mostraban” y “entretendían”, mientras que otros tenían “amor por la docencia y respeto por el otro”. Al respecto indicó:

No decían, digamos en el decir, sino más bien era lo que mostraba. La mayoría estaba preocupado por distintas cosas, por ejemplo, había un grupo de maestros que les preocupaba más el viaje a Veracruz o donde sea que se inventaban y cobrarles a los estudiantes para ese viaje (...) Otros que les importaban más jugar sus torneos de fútbol o básquetbol (...) pero entonces no era con su decir, era con su mostrar, porque sí tuve maestros excelentes, por ejemplo ... le aprendí mucho ese amor por la docencia, ese respeto por el otro, ese pensar por el bien común, cosa que a los demás no, cosa que los demás no, estaban entretendidos ahí con sus juegos, sus intereses (...) incluso algunos llegaban a dormirse en el grupo, estábamos en el salón y volteabas y ya estaban dormidos, otros solamente nos decían: “a ver, este es el libro, les doy dos o tres clases para que se repartan las unidades y las exponen” y eso era todo, eso entendí que no era que te enseñaran a ser un buen docente (S1: 56-77).

En su testimonio se puede distinguir una crítica al ejercicio de la docencia pues reconoció que la actuación de algunos parecía mostrar poco compromiso con la profesión, con los estudiantes, y con el quehacer docente. Esto se hace evidente al declarar que los docentes mostraban preocupación por “distintas cosas”, sugiriendo así que no abordaban el tema formativo. El entrevistado presenta al

formador como alguien que quiere “mostrar”, lo que parece vinculado a la idea de exhibirse. También denota un enfoque utilitarista, en el sentido de atraer a las personas que estudiaban a actividades extraescolares, viajes, juegos u otras conductas éticamente cuestionables (Hirsch, 2011) porque redundaba en beneficios propios. Lo anterior expresa un cuestionamiento ético a la práctica del formador.

Por otro lado, también habló de formadores excelentes quienes para él eran aquellos que promovían “amor por la docencia, respeto por el otro, y pensar por el bien común”. En esta expresión, el entrevistado condensa una posición ética del formador que convocaba a una identidad y vínculo con la profesión, pero a la vez, una relación con la alteridad en el respeto por el otro, y un principio ético de actuar por el bien común.

Posicionamiento ético-político

Respecto al posicionamiento político del formador, éste se situó en el contexto actual de la NEM. Mencionó la importancia de transitar de una posición centrada en lo personal y el beneficio propio del formador, a una centrado en el bien común, lo que implica un reconocimiento de la profesión como una práctica social.

En términos generales y un poco relacionado con los principios de la Nueva Escuela Mexicana tiene que ser un profesor que tenga presente que la docencia está pensada o debe pensarse como parte del bien común, quizás esa parte que se olvidó con las políticas anteriores, las políticas educativas anteriores en las cuales sólo les interesaba al profesor, pues formarse para tener un trabajo seguro, mejorar sus condiciones económicas, culturales pero personales, y me parece que ahora es fundamental entender que además de la cuestión humanista y demás, parte importante, o muy importante, es pensar en la docencia como una práctica social que tiene que tener siempre presente el bien común (S1: 362-374).

En su testimonio destaca el impacto del nuevo discurso del humanismo y bien común de la NEM que tiene en este formador y que había estado ausente en las anteriores reformas educativas. Para él, ésta es una parte sustancial, ya que logró empatar esta noción discursiva con una manera de pensar la profesión como práctica social.

Diversidad

En este participante se presenta una tensión entre el plano discursivo de la diversidad en los planes de estudio y la manera en que se manifiesta en la profesión del formador. Señaló al respecto:

Cuando yo era estudiante (...) creo había otro discurso [se refiere al Plan de estudios 1984]. La docencia estaba más preocupada por este rol del docente investigador, por lo menos esa era como la idea (S1: 338-340).

Cabe aclarar que este participante se formó con el Plan de estudios 1984, casi en la transición en que se iba concretando el Plan de estudios 1997, sobre los que se ha dado cuenta en el capítulo anterior. En esos momentos, en la BENM y otras escuelas normales estaban presentes las discusiones de algo que, en 1984, resultó un parteaguas en la definición de los formadores de docentes, cuando las escuelas normales pasaron a ser instituciones de educación superior. Me refiero al papel que significó pasar de ser una profesión centrada en la docencia, a una en la que se les exigía hacer investigación. Esto generó una tensión, que sigue presente, pero que en ese momento tenía un peso muy importante. En este relato ser normalista o universitario (Medina,1999) se distingue como una especie de resistencia o crítica al rol de investigador.

Más adelante, este participante reflexionó sobre la discusión que también se daba en ese momento acerca de la “cuestión de la diversidad” y la “otredad” (este

tema se analiza con más detalle en el apartado 5.2.3). Los puntos neurálgicos en la tensión de la percepción del formador de docentes tienen que ver con que, a la par que se distinguían de la noción de investigador, también se planteaban que la noción de diversidad y la otredad, les habían sido impuestas:

Y actualmente creo es parte del discurso y se ha presentado (...) incluso hay algunos seminarios orientados hacia esas categorías, diversidad, interculturalidad, ciudadanía y demás. Pero así como un saber especializado, no es algo que esté permeando la práctica docente en la escuela normal, me parece que debería ser importante que la práctica se inscriba dentro de esos parámetros, por así decirlo (S1: 335-358).

Se distingue en este relato, que si bien, se manifiesta la presencia de tensiones y resistencias en las escuelas normales frente a la imposición del discurso de ser investigador y atender la diversidad, desde discursos “especializados” en el marco de las nuevas políticas, y de una lectura de las mismas en el contexto actual, también se establece una cercanía e interés por que dicho discurso permee la práctica de los normalistas.

3.2.2 Participante 2. Creemos en cosas diferentes

La profesora estudió la Licenciatura en Educación Física Plan 1984 en la Escuela Superior de Educación Física, además, cuenta con estudios de maestría en educación. Tiene 25 años de servicio y 17 años en la BENM.

Decisión de ser maestra

En su historia familia, la maestra señala que sus padres eran unos docentes muy destacados y reconocidos por la comunidad en la que trabajan, tanto por sus

alumnos como por sus compañeros. Para ella, la admiración que sentía hacia sus padres tuvo un impacto muy importante, pues podía corroborar que eran muy buenos. Lo señaló de este modo:

El impacto de mis padres fue muy fuerte para mí, porque yo veía que eran muy buenos (...) yo veía que todo el mundo los admiraba mucho y eso me fue llevando a esta parte de ser maestra (S2: 20-25).

En su relato señaló que no quería ser maestra porque se quería diferenciar de sus padres. Es decir, mostraba una resistencia por asumir una profesión que le fuera impuesta, sea por ella misma, o por el medio, pues generalmente, en las familias en las que hay docentes, se suele incentivar a los miembros a continuar esta profesión.

yo me guiaba más por no ser igual que mi familia, o sea quería cambiar estereotipos, yo decía ¿cómo ser de educación física si muchos de la familia son de educación física? (...) la verdad es que sí me gustaba pero no lo quería reconocer (S2: 14-20).

Entonces, esto da cuenta de un proceso de construcción de la profesión, desde la búsqueda de la autonomía, intentando diferenciarse de sus padres. Más tarde, este proceso le permitió reconocer que la decisión de su ingreso a la BENM, y la relación con su profesión, se dieron desde una decisión propia. A su vez, ingresar a la normal por concurso, y su identidad positiva con la profesión, le permitieron asumirse cómoda con ella.

Ser un buen docente

Para la maestra un elemento central del docente es el convencimiento en su quehacer cotidiano.

Creo que [ser un buen maestro] es ser un maestro convencido de lo que hace, porque lo hace ser empático, siempre buscar que el alumno brille, que aprenda, y que lo pueda aplicar en su vida, yo creo que eso es lo que más. Yo creo que la humildad, hemos perdido muchos valores, y los valores es algo que creo deberíamos de trabajar mucho, trabajar mucho la humildad, ser solidarios, porque eso sería como lo fundamental, el compromiso (S2: 422-430).

En el relato se distinguen varias dimensiones de lo que significa ser un buen profesor, en este caso, normalista. La participante puso énfasis en la dimensión ética, pues el sentido de su actuación está colocada en el otro. En este caso, el otro es el alumno y ella no lo como objeto de una formación, sino como el sujeto con el que establece una relación de alteridad. En ésta, se juega ella como profesional para el otro, buscando ser empática, lo que implica una dimensión emocional, pero fundamentalmente, ser para el otro. Es de este modo que, ser formadora toca la existencia de los otros en una dimensión más amplia, ya que ella señaló que aprender tiene sentido para “aplicar en su vida” También, en una perspectiva ética dio importancia al lugar de los valores, como el de la humildad y la solidaridad.

En otro fragmento, ella se enfocó en la profesionalidad del formador y reconoció el compromiso como algo fundamental. Esto exige trabajar mucho y ser un maestro convencido de lo que hace, lo que toca a una identidad positiva con la profesión.

Sujeto ético-político

Se puede plantear el papel que la formadora tiene con relación al proceso formativo de los estudiantes, en el sentido de que se trata de valorar el impacto que tiene el identificar las diferentes posturas políticas presentes en una institución. La entrevistada lo expuso así:

Nosotros tendríamos la obligación de decirles a los alumnos qué es la política, en qué se basan cada uno de los diferentes grupos. Si yo ya los identifiqué, decirles qué es lo que identifiqué y qué es lo que pienso de esos grupos para que ellos también puedan tomar un criterio propio sin que sea inducido por mí (...), pero que también tengan en claro que esta situación, de que es por un bien común también (...). Ya no guiarnos solamente por el beneficio personal, sino buscar también esta cuestión media, y si no es por la institución, es por qué decidí ser docente (...). Lo importante es: ¿qué voy a hacer cuando ya esté en la escuela y cómo voy a dejar un impacto en la institución en la que estoy trabajando? (S2.449-473).

Para la profesora, una obligación del formador es desarrollar la capacidad de autonomía de los estudiantes, y la propia, para actuar según lo que se piensa y con criterio propio. Ella reconoció que es necesario tener una postura propia y aunque haya tensión en la institución, debe haber un bien común.

Diversidad

La profesora presentó una perspectiva compleja de la diversidad y la describió desde diversas dimensiones, como lo señala el siguiente fragmento:

Desde el momento que todos somos diferentes, percibimos las cosas de manera diferente, actuamos de manera diferente, entendemos de forma diferente, aprendemos de forma diferente, yo creo que eso es la diversidad, o sea, creemos en cosas diferentes, para mí eso es la diversidad y a veces sólo unificamos por lo que te dice el plan y programa, y por lo que debe de ser, y a lo mejor no deberíamos de guiarnos por el que debe de ser, sino que, si hablamos del saber ser, saber hacer, el saber aprender y el saber convivir con los demás, pues tendríamos también que tomar en cuenta quién es el sujeto y desde ahí partir (S2. 228-239).

Para la profesora, la diversidad es pluridimensional, es decir, no debe solo tratarse desde el deber ser, o desde los conocimientos que se proponen desde los planes y programas de estudio. Se trata más bien de una relación con los demás que parte del cuestionamiento del sujeto para la actuación ante la diversidad. Ésta se debe abordar no sólo desde el reconocimiento de que somos diferentes, sino que también percibimos, entendemos y aprendemos de diversas maneras. En el testimonio está presente una crítica a los planes y programas, pues parece mirarlos con una perspectiva homogeneizadora. Además, la maestra puso acento en que la diversidad está vinculada con el mundo de la vida (Heidegger, 2002) de los estudiantes pues señaló que "creemos en cosas diferentes, para mí eso es la diversidad y a veces sólo unificamos".

3.2.3 Participante 3. Moverte, ensanchar tu mundo, tomar lo que te parezca

La profesora cuenta con Licenciatura en Educación Primaria en la BENM y en Sociología de la Educación por la UPN, así como estudios de posgrado, maestría y doctorado. Tiene 24 años de servicio en la docencia e ingresó a la institución hace 16 años. Además, participa en el codiseño de los programas de asignatura del Plan de estudios 2022.

Decisión de ser maestra

La profesora reconoció la influencia de su familia en la decisión de ser docente, en particular, de su abuela:

Mi abuela paterna fue maestra (...) Yo siempre la admiré con pláticas con mis hermanos mayores, considero que fue una persona que tuvo un estatus, una visión y una forma de ver la vida que ha superado a muchas generaciones S3: 6-11).

En el testimonio anterior se muestra la relación de la profesión con una admiración, tanto a nivel personal y como familiar, la cual parece construirse en la convivencia con sus hermanos. Al mismo tiempo, esta admiración se amplía hacia un estatus en el ámbito social. La abuela fue un referente también debido al peso de su historia. En el contexto en el que asumió la docencia, enfrentó adversidades, sobre todo de género, ya que en aquel entonces era mal visto que una mujer con hijos trabajara. Esto muestra la presión social en ese momento, ya que las mujeres no podían asumir tan fácilmente un lugar profesional.

Ser un buen profesor

La profesora identificó algunos elementos que en sus inicios de formación en la normal le señalaron como centrales para ser una buena maestra, en éstos se ponía énfasis en lo didáctico, como se presenta en el siguiente testimonio:

Ser buena maestra era llevar materia didáctica (...) todo era en función de cómo te veían y a mí se me daba, porque yo me dedicaba (...). Yo siempre tenía materia muy novedoso (...). Me parece que el imaginario era como esas estrategias que usábamos y que nos hacían lucir mucho, y a los niños

les gustaban mucho. A mí me parece aquí que con eso tú eras una buena maestra (S3: 110-129).

El énfasis en lo didáctico está referido a la elaboración de materiales novedosos y atractivos para los estudiantes. La participante se identificó con esa idea de la docencia, y se reconoció como alguien que tenía facilidad para su elaboración, además de su capacidad para jugar con ese elemento y desarrollar estrategias en el aula. También se destacó una forma de percibir el reconocimiento hacia su práctica, o hacia el profesional, expresada en la necesidad de “lucir”, es decir, en la dinámica de actuar según la percepción de los demás sobre ella, y cómo esto motivaba y orientaba su actuación. Más adelante ella se distancia de esta visión, pues refirió que inicialmente el elemento central era lo didáctico y el lucimiento a partir de los materiales que producía, pero ahora, trata de distanciarse de esa visión pues hay otros elementos que conforman su idea de ser docente.

Sujeto ético-político

La profesora parte de un cuestionamiento de su relación con la profesión y respecto a sí misma, según lo planteó en el siguiente testimonio:

El primer cuestionamiento es hacía tí mismo (L.1474-1475).

Lo trabajo con Paul Ricoeur, por supuesto, sí mismo como otro. Ahí, esa, para mí esa es la tesis, para mí es por ahí, yo te reconozco en tu diferencia con respecto a la mía, pero en mi situación de tu acompañante de encargada de este curso, me corresponde generar en tí las herramientas que te van a ser maestro, los instrumentos que te permitirán movilizar tu propia subjetividad. Moverte, ensanchar tu mundo, tomar lo que te parezca. Si no lo vemos, considero que simulamos. Entonces no hay cuestionamiento,

entonces no hay reflexión, entonces no hay pensamiento crítico (S3: 1506-1518).

El reconocimiento del otro parte del reconocimiento primero de ti mismo desde un cuestionamiento crítico y de su propia subjetividad. De este modo, la participante logra desprenderse del docente como centro, y colocarse en una posición de acompañante que toma dos vías: una, para formarse como maestro y adquirir las herramientas necesarias para hacerlo, y otra para abrirse al mundo, es decir “ensanchar tu mundo”. Desde ahí uno asume una postura propia, “tomar lo que te parezca” y se construye como sujeto en una posición de distanciamiento de la simulación, es decir, crítico frente a la profesión.

Diversidad

La profesora contrapone lo que en las primarias consideran que debe de ser un normalista o un futuro docente:

En las escuelas primarias les interesa que el alumno llegue uniformado, que el alumno sea puntual, y el alumno tiene muchos problemas. El alumno vive a tres horas de la primaria, tienen una situación precaria, honestamente (...) y no estamos atendiendo desde mi punto de vista, y eso hablando de las primarias, ni la diversidad sexual, ni la diversidad en muchos sentidos. Nuestros alumnos se pintan el cabello, usan piercings, hacen cosas que todavía nos limitan mucho en las primarias y que nos dificultan el trabajo (S3: 1246-1258).

La formadora distingue el peso que se le sigue dando a aspectos como la presentación y otros que tienen que ver con el reconocimiento de la diversidad, lo cual analizo más adelante al abordar el *ethos* tradicional del docente, Respecto a la

presentación, la docente cuestionó la exigencia que se hace a los estudiantes en prácticas profesionales de que vayan bien uniformados, no se pinten el pelo y no usen *piercings*, es decir que no vayan en contra de la formalidad esperada, o que se opongan a las marcas que se han construido de cómo tendría que ser un docente: bien vestido, bien peinado y vestido formalmente. La profesora contrapone esta visión como un posible obstáculo para promover un proceso formativo que rompa las visiones tradicionales, en particular, respecto a la diversidad. Es decir, en la perspectiva tradicional inscrita en la estructura institucional, prevalece una visión homogeneizadora en los planes y programas de estudios históricos y las simbologías discutidas en el apartado anterior (3.1), donde la diversidad no tiene cabida. Cualquier otra manera de percibirlos genera en tensión con lo que se considera debe de ser un profesor normalista y con la posibilidad de una apertura frente a la diversidad.

3.2.4 Participante 4. Trato de que tengan un criterio propio

La profesora realizó la Licenciatura en Enseñanza en Educación Media con especialidad en Historia en la Escuela Normal Superior de México. Cuenta con maestría. Tiene 19 años de servicio e ingresó a BENM hace 17 años. Participa en el codiseño de los programas actuales.

Decisión de ser maestra

La profesora destacó la vocación como un elemento determinante para su acercamiento a la docencia, según lo señala:

No es sólo por vocación elegir la docencia (...) también tu medio en el que te desenvuelves (S4: 19-22).

En su trayectoria personal da cuenta de que en su familia, su abuela estaba vinculada al mundo religioso y era catequista. Además, en el intento de reproducir lo que su abuela hacía, la imitaba jugando a ser maestra de catecismo y piensa que eso determinó su vocación por la docencia.

Ser un buen profesor

La profesora pone un fuerte peso a la dimensión ética en la perspectiva que tiene respecto a ser formadora:

al igual que la ética, la ética son los valores , los principios que te orientan en tu conducta, y que se ven realmente manifestados en tu conducta, y que se ven realmente manifestados en tu comportamiento, porque entonces sería solamente puro discurso, no sería congruente con lo que piensas, lo que dices con lo que haces, entonces un buen normalista tendría que tener ese complemento de conocimientos con una ética, una moral que lo haga ser un maestro que su desempeño se refleje en sus alumnos, sobre todo, y creo es lo importante, que realmente incida en sus alumnos, y eso lleva a formar buenas personas (S4: 316-330).

La dimensión ética es una parte fundamental en la orientación del quehacer docente puesto que para ella no se desliga de la actuación cotidiana del formador. Asume una perspectiva moralizante de la profesión, en la que hay una relación hacia el alumno que tiene como finalidad formarlos como buenas personas. Por otro lado, la participante cuestionó la profesionalidad cuando ésta está centrada en el “puro discurso”, en contraposición a aquella que es congruente y sustentada en una ética basada en principios que orientan la actuación.

Sujeto ético-político

La profesora también mencionó su preocupación por hacer que los estudiantes sean conscientes de su realidad, según lo expuesto en el siguiente testimonio:

Trato de que tengan un criterio propio, que sean conscientes de su realidad, que se den cuenta de las problemáticas, que no estén en su zona de confort (...) que ellos vean que la realidad que tienen es causa de todo lo que hemos hecho en el pasado, y que, si nos quejamos, no es tener solo conocimiento de lo que nos ha pasado y quedarnos impávidos, hay que actuar si algo no nos parece, si sé que algo no está bien (S4: 415-421).

Para ella, es importante situarse como un sujeto histórico y ayudar a los estudiantes a hacerlo, esto debido a su formación como historiadora. Ese situarse como sujeto histórico tiene que ver también con actuar, y con tomar una posición de extrañamiento respecto a lo que desde un punto de vista ético y político se considera que “no está bien” en la realidad.

Diversidad

Para la profesora la diversidad está relacionada con la variedad de sujetos y sus implicaciones como a continuación se muestra:

La diversidad, como la variedad de sujetos con diferentes formas de pensar, de gustos, de características físicas, es que la ideología implica ya muchas cosas, la religión es una ideología, entonces la diversidad tiene que ver con la religión, con la forma de vestir, hasta el lugar donde vives, bueno, yo así entiendo la diversidad (S4: 336-346).

La formadora identificó que los sujetos se diferencian por formas de pensar, gustos, religión, características físicas y vestimentas del lugar de dónde se vive, y esto lo relacionó como parte de una ideología. Es decir, que somos parte de una ideología que se expresa en muchas formas y que determina la posición de las personas en torno a la diversidad.

3.2.5 Participante 5. De alguna manera ser líder era natural

El profesor estudió Sociología en la Universidad Autónoma Metropolitana. Tiene estudios de maestría. Ingresó a la docencia hace 32 años, de los cuales tiene 20 en la BENM.

Decisión de ser maestro

Para este maestro la decisión de la elección profesional se le presentó como si fuera algo natural, como se atestigua a continuación:

Quando entré a bachilleres yo era el mayor de mi grupo de manera natural, todos eran chamacos de 16, 17 años y yo ya, los tres años del CCH más no sé cuántos años de vagancia, entonces yo era el mayor del grupo y de alguna manera ser líder era natural. Y entonces había un grupo, éramos 6 u 8 que nos reuníamos para estudiar, y creo que me tocó fungir como maestro aunque nunca le di importancia al asunto (S5: 50-57).

Al ser el mayor de un grupo de adolescentes, se le facilitó convertirse en su líder. En la reflexión, el entrevistado reconoció que hubo una intencionalidad al hacerlo, en tanto que tenía como objetivo en común estudiar, pero en su caso jugando dos roles simultáneos, pues también logró “fungir como maestro”. Esta

relación que él identifica como la razón por la que se convirtió en maestro, le ha permitido, en la actualidad, reconocerse de manera positiva en su profesión.

Ser un buen profesor

Hay una mirada crítica hacia la visión tradicional sobre lo que significa ser un buen profesor, la cual él identifica como aún vigente en la BENM:

En todo lo que me tocó, sobre todo en los primeros 10 años, es muy fuerte todavía la idea del maestro mesiánico. El maestro que le iba a salvar la vida a los alumnos para empezar, para que sus alumnos después pudieran salvarle la vida a sus alumnos de la primaria. El maestro apóstol, y bueno, son cosas con las que yo tampoco coincidía. Ahí está una serie también de cómo se puede decir.... Hay un habitus y ethos muy particular sobre todo de respeto a la autoridad (S5: 162-169).

Desde sus primeros años como docente en la BENM, el maestro se colocó desde una posición crítica frente a una visión tradicional que él identificó en la institución. Se trata de un discurso que tiene peso y parece recordar mucho a los profesores nóveles, cuya imagen es la del “maestro mesiánico”. El profesor identificó que se hace referencia a un maestro con la tarea de “salvar la vida a los alumnos”. Esta noción de salvación, ya trabajada por diferentes autores como Dubet (2002), y presente también en los documentos fundacionales de las escuelas normales (ver capítulo 2), tiene una carga doble, pues parece que marca una posición ética en los formadores, a los que se les da la responsabilidad de salvar a sus alumnos y la responsabilidad de que sus alumnos hagan lo mismo una vez que se hayan integrado a la escuela primaria. No se percibe como una idea con la que esté de acuerdo, pero llama la atención que relaciona este mandato con la internalización de la autoridad y con la aceptación pasiva de la misma.

Es importante señalar la figura del maestro apóstol, con la que claramente tampoco coincide. En otro momento de la entrevista, el profesor mencionó un ejemplo en el que, en la normal, se escucha que entre colegas de la corriente “democrática” se saludan principalmente como “compañeros de lucha y martirio”. Esto muestra que el peso de la tradición del maestro apóstol, abnegado y sufrido, pareciera seguir sedimentado en las interacciones entre pares.

Sujeto ético- político

Para el profesor es importante mirar desde otra mirada los diferentes procesos que se suscitan en la formación docente. Sobre todo aquellos en los que existe “una postura muy tradicional”, es decir en los que el rol activo es del docente y el rol pasivo, del alumno, dado que es éste quien se está formando, y el maestro es quien ya pasó por dicho proceso. Para el entrevistado, la relación con el otro, en este caso sus estudiantes, es distinta pues tiene una dimensión formativa, y se ve a sí mismo en constante proceso de formación. De ahí que se plantea cuestionamientos que no se podrían hacer sin los estudiantes, por ello, el posicionamiento crítico en este caso se presenta como una construcción conjunta.

Diversidad

Cuando se le preguntó al profesor respecto a la diversidad, respondió que no hay una visibilidad de quiénes son los estudiantes de la BENM, ya que se plantea una educación con una fuerte mirada homogeneizadora, por ejemplo, el uso de un uniforme.

3.2.6 Participante 6. No quedarte con lo que eras

La profesora cursó la Licenciatura en Educación Primaria en la BENM y Lengua y Literatura Hispánicas en la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM y estudió la

maestría en la UAM-X. Trabajó como docente en una *école élémentaire* y en varios *collèges* en París, Francia.

Decisión de ser maestra

Para la profesora, el entorno familiar no tuvo incidencia en la elección de la carrera, sino que ésta ocurrió durante su trayectoria escolar en educación media superior:

Hice el examen para la Normal mientras estaba estudiando medicina y me quedé, pero que fuera un sueño desde chiquita, no. Yo no recuerdo haber deseado ser profesora desde niña o algo así, creo me entró la curiosidad o algo así cuando estaba en la prepa y bueno, continuó, y ya, soy maestra (S6: 25-31).

La profesora expresó que en un inicio su intención era estudiar para docente, pero la falta de orientación vocacional cuando ella se encontraba en preparatoria, la obligó a desistir. Su orientadora le dijo erróneamente que para ser maestra tenía que haber estudiado en un bachillerato anexo a la normal, por lo que creyó que ya no podría seguir esa carrera, de ahí que decidiera estudiar medicina. Más tarde, debido a que ella mantenía la curiosidad por la actividad docente y estaba segura de que “lo que quería era ser maestra” investigó sobre la normal y finalmente se inscribió.

Ser un buen profesor

La profesora reconoció experiencias positivas con sus pares de la BENM que la ayudaron a identificar lo que abarca ser un buen profesor:

Como experiencia positiva... había un profesor en particular que siempre estaba muy interesado en todos nosotros los estudiantes, nos escuchaba, siempre incluía diversas estrategias para abordar el tema, que no se limitaba al currículo, sino que él nos veía como lo que éramos, veía las diversidades de su grupo y trabajaba con ellas, al final nos daba libros, películas, y trabajaba mucho (S6: 238-245).

En el relato, se hace presente la influencia de un profesor como un acontecimiento, o momento crítico (Bolívar, Domínguez y Fernández, 1997) lo cual le permitió mirar la profesión y los alcances que ésta tiene. Dos elementos resaltan a la hora de describir a este profesor que generó este impacto formativo. Uno tiene que ver en el interés que mostraba hacia los estudiantes, lo que se manifestaba en que los escuchara, desarrollara estrategias y no se limitara al curriculum. El segundo elemento es la disposición del profesor, quien, por un lado, reconocía al otro como sujeto y como alguien diferente, pues relata “nos veía como lo que éramos, veía las diversidades”, y por el otro, que trabajaba con la diversidad. Vemos en este caso cómo no se trata de quedar sólo en el plano enunciativo y de reconocimiento, sino también en el plano de la actuación, en términos de lograr generar transformación en el aula.

Sujeto ético-político

La profesora muestra una posición crítica respecto a asumir la profesión de forma pasiva, según lo señaló en el siguiente testimonio:

Modificar tu realidad es el objetivo, no quedarte con lo que eras y al fin al impactar en los estudiantes, o sea un docente que es crítico, que participa, que se informa, que actúa pues claramente va a formar estudiantes que hagan lo mismo, pero un docente que sigue nada más lo que le dicten y ya,

pues va a formar estudiantes que sigan ciegamente a todos sin formar su opinión, sin pensar, no va a haber nada de reflexión (S6: 355-362).

Ser docente implicar actuar para transformar la realidad y desafiar una visión limitada en la formación de los estudiantes. Hay un fuerte peso en una visión racional del docente que contribuye a formar estudiantes capaces de pensar, reflexionar, y de construir su propia opinión. Además, supone desplazarse del lugar de la reproducción de la tradición.

Diversidad

La profesora identificó que no hay una preparación en la normal para atender el tema de la diversidad:

¿Que la normal me haya dado herramientas para trabajar con alumnos con autismo? pues no, ¿que me haya dado herramientas para trabajar con algún problema que surja de la diversidad sexual que existe en mi aula? pues no. Entonces no te dicen qué hacer, pero insisto, al final los docentes tenemos muchísimas herramientas. Yo creo que surgieron, que se adquirieron y fortalecieron durante la práctica (S6: 219-226).

La diversidad es un tema que se desarrolla durante la práctica del formador, en parte porque, no se reconoce que el sistema educativo, o la misma escuela normal, se haya preocupado por formar a los maestros en este campo, pero definitivamente, parece ocupar un lugar importante la experiencia como un recurso formativo para abordar algunos temas, y este es el caso de la diversidad e inclusión.

3.2.7 Participante 7. Yo me fui construyendo

El profesor es licenciado en Educación Primaria por la BENM y en Sociología por la UNAM. Tiene una maestría. Ingresó al servicio docente hace 35 años y tiene 20 años en la BENM.

Decisión de ser maestro

El momento de elección de la profesión de este maestro, se ubica en sus años de estudiante de secundaria, en interacción con sus compañeros. Este tema parecía que ocupaba un lugar en las preocupaciones de sus pares, pero mientras que otros se interesaban en ser doctores, ingenieros y otras profesiones, él no dudó en expresar su interés por la docencia, y muy particularmente en el área de civismo. Este interés lo fue construyendo en la interacción con su padre, quien le relataba las conversaciones que establecía con un amigo exiliado. Este caso muestra que existen diferentes caminos para construir la decisión de ser docente, es decir, en cierto sentido, se trata de una construcción colectiva donde la interacción con otros ocupa un lugar muy importante. Para mayor profundidad de este caso, ver el capítulo 4.

Ser un buen profesor

Este formador distinguió que hubo una época de mucho respeto hacia la figura del maestro, lo que parece haber estado presente a lo largo de su vida.

Hay una época de mucho idealismo al menos en mis círculos se respetaba mucho la figura del maestro, se tenía cierto romanticismo y yo creo que ese romanticismo siempre me acompañó la idea de que a través de la educación se podía hacer algo por el país, de que podía uno mismo transformar (S7: 127-132).

En el relato se denota cierto aire de nostalgia respecto a un idealismo y romanticismo sobre la figura del maestro. Si bien se puede señalar que esta idea está vinculada a una idea tradicional de la docencia, en este profesor tiene un fuerte peso el papel transformador de la educación, y por lo tanto la idea del maestro como un actor central en el devenir de la historia.

Sujeto ético-político

Ante la incertidumbre de una época, el maestro contó con principios que le ayudaron a orientar su práctica.

Yo me fui construyendo una postura a partir justo de eso, de las lecturas y demás, yo sí creo que vivimos una época de incertidumbres y que ante esas pues sí se vale que uno como maestro tenga ciertos principios que ayuden a cierta claridad de mirada sobre cierta certeza pues, como te digo en este caso, el principio de la participación por ejemplo, si eres ciudadano participa, involúcrate, dialoga, construye, se propositivo, accede, esos para mí son principios más que postura ideológica, más que postura política es una postura de formación ciudadana, pienso yo (S7: 405-414).

Destaca el lugar activo que reconoce en la construcción de sí mismo, sobre todo de un posicionamiento frente a la realidad. Le preocupa una postura ética del maestro basada en principios, que contrapone a las posturas ideologizadas. En este sentido, se asume desde una postura de formación ciudadana.

Diversidad

Desde la percepción del profesor, en la normal prevalece un discurso más ideológico que práctico.

Yo creo que en la Normal y en prácticamente en todos lados, la Normal no se salva mucho de ser distinta en todo esto, muchas cosas, un discurso, un discurso que sí permea y que sí abre, que sí ayuda, pero que más queda en lo ideológico que en lo práctico. Entonces el asunto de la diversidad tiene mucho de lo cultural, las etnias pero también ahora, por ejemplo, está la diversidad sexual, que es un asunto que está muy abierto, muy en análisis (S7: 419-426).

La diversidad es un tema que se le presenta como complejo en el sentido de que no se remite solamente a lo cultural y étnico, sino que aborda muchas dimensiones como, por ejemplo, la sexual. Esta apertura se enfrenta al obstáculo de un peso ideológico que para el profesor se contrapone a la posibilidad de la práctica.

3.2.8 Participante 8. No logramos conectarlo con el quehacer

Licenciada en Educación Primaria por la BENM; cuenta con maestría. Tiene 15 años de servicio, de los cuales tiene 5 en la BENM. Participa en el codiseño de los programas de asignatura actuales.

Decisión de ser maestra

En algunos momentos, la profesora de la entrevista refirió la influencia del entorno familiar en la elección de la profesión docente. En cierta manera, la elección de estudiar en la BENM se debió a una idealización que fue construyendo desde niña, cuando visitaba las instalaciones de la institución siendo estudiante de las primarias

anexas, las cuales son tres escuelas ubicadas dentro de los terrenos de la institución.

Sujeto ético-político

La profesora distinguió la existencia de diferentes posturas políticas en la institución, y se posicionó frente a ellas:

Una cosa es lo que tengo que hacer como para poder lograr mi objetivo, que es compartir con los alumnos, que es como la realidad, yo disfruto mucho estar en el grupo. Ya estando aquí, pues si se nota, hay posturas y demás, pero mi línea o lo que yo trato más allá de decir, pertenezco a un espacio, porque también pienso que puedo coincidir con diversas, o sea, no somos seres estáticos, vamos evolucionando a partir de las experiencias, de los aprendizajes que tenemos (S8:160-169).

La entrevistada, mira de dos son las maneras la dimensión ético-política en la profesión. La primera es aquella que consiste en reconocer la existencia de diferentes posturas, y desde ahí, establecer su práctica, interactuar con los alumnos, y reconocer, como es el caso, una identidad positiva con la profesión, que según señala, es de disfrute. La segunda tiene que ver con la posibilidad de coincidir, que en cierta manera abre la posibilidad de diálogo con las diferentes posturas, pero también hay un dejo de neutralidad.

Diversidad

Para la docente, el tema de la diversidad parece quedarse en el plano discursivo:

En los procesos de interculturalidad y diversidad pues vamos avanzando, pero yo siento que falta (...) la historia ahí está, la cultura, la multiculturalidad, y están los grupos representativos, pero ese es sólo una forma de hacer y de ver eso que está ahí (...) me parece que todavía no logramos hacerlo más allá, o sea, se hace visible, pero no logramos conectarlo con el quehacer, o sea, que los alumnos en su quehacer cotidiano lo recuperen, que creo es eso es lo más importante, que se apropien del discurso desde el hacer y eso no lo veo yo (S8: 270-288).

La participante refirió que ante los temas de interculturalidad y diversidad hay un avance, sin embargo, éste no ha sido suficiente. Si bien es cierto que se identifican grupos representativos, ésta es una visibilidad parcial pues no logra distinguirlos completamente.

3.2.9 Participante 9. La formación política da justo ese toque de conciencia

La profesora realizó la Licenciatura en Educación Primaria en la BENM y cuenta con maestría. Tiene 15 años de servicio, de los cuales 6 son en la BENM.

Decisión de ser maestra

La decisión de esta formadora estuvo mediada por la experiencia de trabajo social en escuelas primarias:

Un amigo fue que ingresó a la Normal. Él y yo tuvimos una formación técnica en trabajo social, en donde abordábamos también el trabajo social de grupos y hacíamos prácticas en primarias. Entonces a los dos nos llamaba mucho la atención esta parte. Yo no sabía que existía la Normal, o sea, yo no sabía cuál era la formación que debía haber para ser un maestro (S9: 15-42).

Como se ha visto, hay una construcción colectiva que orienta la decisión de ser docente. En este caso, se ubica en el interés compartido y la experiencia de prácticas en escuelas primarias. Más allá de una interacción verbal sobre las expectativas de ser docente, o de estudiar otra profesión, en este caso la elección estuvo vinculada con el acercamiento y conocimiento de la escuela y su realidad.

Sujeto ético-político

Para la maestra, la formación política es un elemento que ayuda a concientizar al sujeto, como lo señala en su testimonio:

La formación política da justo ese toque de conciencia que somos parte de, y que si no lo tenemos tan claro, nos sentimos muy ajenos a las problemáticas sociales. O sea, sentimos que a lo mejor nada más vamos y enseñamos contenidos y demás, pero es como no mirar más allá, es como nada más cumplir un programa, un currículo y ya, pero la formación política creo que justamente eso hace, que vaya más allá, que te sientas, que se genere más compromiso, que se genere más pasión, con más responsabilidad (S9:109-118).

Para la profesora, la docencia, en una perspectiva política, está relacionada con la idea de militante, de estar relacionada con las problemáticas sociales. Al mismo tiempo, es una cuestión ética, de sentirse implicado y de tener valores como el compromiso y la responsabilidad.

Diversidad

En su testimonio, se hace presente una postura frente a la diversidad anclada en la visión tradicional de la integración:

No recuerdo que en esos momentos se tocaran los temas tan específicamente, quizá se llegaba a hablar de eso, o sea, a lo mejor los maestros de práctica de repente decían: a lo mejor te puede tocar estar en una primaria del centro, donde llegan incluso hasta ya de otros países o de otras regiones del país, ¿y qué tienes que hacer con ese niño que habla su lengua materna? O sea, ¿qué cómo puedes integrarlos a ...? Entonces eran más como comentarios más que otra cosa, pero como tal, incluso así los términos, no, pues no identifico que se hayan trabajado como tal (S9:127-136).

Como se ha señalado en el capítulo 2, la perspectiva de integración está vinculada con lo que Aguirre Beltrán (1957) nombraba como aculturación. En este caso parece prevalecer esta idea cuando se aborda el tema de la diversidad. Por otro lado, destaca cierta incertidumbre de enfrentarse en la práctica frente a la otredad, pues aparece en este relato con una cierta connotación de tabú, “quizás se llegaba a hablar de eso”, pero también de temor por tener que atender a estudiantes de otros países, de otras regiones, o que hablan una lengua originaria del país.

3.2.10 Participante 10. No puedo tratar a una persona sin respetar su dignidad

La formadora estudió Informática en el Instituto Politécnico Nacional (IPN) y cuenta con estudios de maestría y doctorado en educación. Tiene 20 años de servicio, de los cuales, 9 son en la BENM. Participa en codiseño de las asignaturas vigentes.

Decisión de ser maestra

La maestra refiere que el entorno familiar influyó en la elección de su profesión.

Mi abuelo fue maestro, y la mayoría de mi familia también lo es. De niñas mi hermana y yo jugábamos a ser maestras, pero yo era la alumna por ser la menor, y lo que le digo en tono de broma es que nunca le voy a perdonar que los peluches que usábamos como alumnitos, sacaban mejor calificación que yo (S10: 182-186).

En su casa, su entorno estaba marcado por la docencia, en tanto la mayor parte de su familia era docente. Esto permite aseverar, como en otros casos, la influencia de un ambiente en el que el tema de la docencia parecía ser una parte importante de la experiencia desde la niñez de la profesora. También está presente esta construcción colectiva de la elección de la profesión que la maestra atribuye incidió en la profesión.

Sujeto ético-político

La profesora cuestionó la carencia de una postura ética de algunos maestros normalistas.

Yo siento que está tan normalizada la violencia hacia nuestros alumnos como objeto y no como persona, o sea, no puedo tratar a una persona sin respetar su dignidad. Y cuando se les trata de ese modo, yo creo que también se pierde el interés en seguir en una escuela, sobre todo porque cuando entra, es una visión tan importante, tan alta, con tanto prestigio en esta normal, que cuando llegan, pues es otra visión la que tienen y se va desfigurando poco a poco en el trayecto cuando tienen estos encuentros desafortunados con

personas que no tienen pues esta parte ética y esta parte del respeto hacia el otro (S10:165-175).

Llama la atención que la maestra contrapone la construcción de un discurso de la BENM como una institución de prestigio, muy importante, pero devela que esto no siempre es así. Puede haber prácticas no éticas, falta de respeto hacia los otros, hacia la dignidad de las personas, e incluso considera que hay una tendencia a normalizar la violencia. En esta circunstancia, los alumnos son tratados como objetos y no como personas.

Diversidad

En el desarrollo de la entrevista, la profesora señaló que, en algunas profesoras, había ciertas dificultades para reconocer la dignidad de las personas, pero en realidad, no hace referencia al tema de la diversidad.

3.2.11. Entrecruzamientos y distancias biográficas de los formadores

Conforme avanzaba en la captura de las entrevistas y su posterior análisis, pude identificar puntos de convergencia. En lo correspondiente a la decisión de ser maestra(o), el ambiente familiar es una característica que varios participantes mencionaron, pero no es lo único que lo determina. Para el caso de las participantes 6 y 9 no cuentan con referentes cercanos relacionados con la docencia, el gusto o “curiosidad” por la profesión, se manifestó ya sea durante su formación académica o a partir de experiencias laborales en el servicio social.

La idea de lo que significa ser un buen docente está presente en la formación inicial, sin embargo, la mayoría de los participantes manifestó que era desde dos posicionamientos; el primero de ellos meramente discursivo por parte del formador de docentes y que no impactaba de manera positiva en el alumno, y en la segunda mirada había una evidencia en el “decir” y “actuar” del profesor normalista, lo que a

su vez se vinculaba con experiencias positivas de lo que implicaba ser un buen profesor. En el 90% por cierto de los casos, manifestaron una clara inclinación a cuestionar el significado de ser un buen docente desde lo discursivo y cómo se contradice en la cotidianidad.

Al abordar el posicionamiento ético-político, poco a poco me fui dando cuenta que no se podía disociar lo ético de lo político, ni la diversidad de lo ético como lo indiqué al inicio de este apartado. Con la ayuda de los relatos de los participantes se puede identificar que aunque no lo nombren de manera conceptual, está presente un posicionamiento ético-político tanto en el decir como el hacer.

La diversidad es una cuestión que para algunos de los participantes, debe permear la práctica docente, y no quedarse en lo discursivo. Las resistencias ante el reconocimiento del otro, están enclavadas en una tradición que no corresponde a las características de los futuros docentes, como lo describió la participante 10, sin embargo, ella misma cuestiona esa falta de reconocimiento de todo tipo de diversidad.

Considero que un elemento a destacar es la idea de que la educación parte del bien común, lo que en varios participantes concuerda con los postulados de la Nueva Escuela Mexicana.

CAPÍTULO IV. EL PROFESOR DE ESCUELAS NORMALES Y SU CONSTITUCIÓN COMO SUJETO ÉTICO-POLÍTICO DE LA DIVERSIDAD

En este capítulo se presentan algunos resultados del análisis de las entrevistas de los profesores de la BENM. Éste se realizó considerando trayectoria profesional y algunas categorías identificadas.

4.1 Reconocimiento de sí mismo como sujeto ético y profesional

Un elemento que está presente en las entrevistas es la frecuente mención al significado de ser maestro normalista y a los valores identitarios que lo caracterizan. La incorporación de significados sobre el ser maestro no parte sólo de una cuestión escolar, sino también de un recorrido personal y colectivo.

Cuando los entrevistados hablan de sus primeros años de formación inicial, el cuestionamiento en torno al significado de ser maestro está presente en múltiples formas, tanto implícitas como explícitas, y también lo está no sólo en sus primeros años de trabajo en la BENM, sino también en otros momentos de su trayectoria. Los entrevistados coinciden en destacar elementos como la vocación, la admiración, el gusto por la enseñanza a los niños y el gusto por el conocimiento.

4.1.1 Vocación: ¿cómo vas a andar caminando por la vida sabiendo que es tu responsabilidad?

En las entrevistas encontré que las y los profesores se acercan a un discurso vinculado a la vocación, pero relacionada con diferentes aspectos éticos, como la responsabilidad y la tolerancia, entre otros. Sobre la vocación, señalan cuestiones como:

El hecho era que yo quería estudiar para maestra cuanto estaba saliendo de la secundaria. En la adolescencia me decían que tenía vocación para

maestra porque mi abuelita era catequista, entonces yo jugaba a que les daba clases de catecismo (S4)²⁵.

Llama la atención esta fuerte relación que la profesora asigna a la elección de la docencia con su experiencia de dar clases, vinculado a una carga moralizante como la de impartir catecismo. Esto puede indicar que la profesión se asocia con lo que varios autores (Dubet, 2002; Martínez, 2005) han nombrado como “apostolado”, es decir, la idea de la docencia como misión espiritual y con una fuerte carga mística y religiosa.

La vocación es un elemento identitario del magisterio (Tenti, 2011; Mejía, 2011) como en este caso se revela. Sin embargo, es interesante destacar que parte de la vocación no necesariamente viene como una construcción que hace el sujeto de sí mismo, como un sujeto que se autoforma, sino que se va configurando por atribución de otros (Dubar, 2002), esto se observa en el siguiente testimonio:

Yo tuve una buena maestra, mi abuela paterna, y ella fue maestra, yo siempre la admiré [...], siempre otros te dicen lo que eres, otros hacen de ti lo que eres, y siempre me dijeron que yo me parecía a ella y, pues, yo ahí como que lo interioricé mucho, en esta parte del yo, y seguramente siempre eso ha marcado mi vida (SL.5-13).

También, está implicado el hecho de vivir en contextos cercanos a la labor docente, como cuando uno o varios miembros de la familia trabajan en la docencia, o en las escuelas, lo que hace que para varios docentes, aún antes de pensar en

²⁵ Las citas de las entrevistas se colocan en cursiva, con el fin de que el lector pueda distinguir las referencias empíricas con mayor facilidad. Se colocó un código para cada participante entrevistado, para garantizar la confidencialidad de la información y el anonimato, siguiendo normas de la ética de la investigación.

una profesión o un oficio, ya estén habitados por la docencia. Un maestro y una maestra hablan sobre ello:

Eso de la docencia yo creo tiene que ver precisamente con el lugar donde nací, en el sentido de que en ese lugar mi madre siempre estuvo vinculada a la docencia, en secundarias específicamente, aun cuando no fue docente. Trabajó en una escuela secundaria, y prácticamente yo crecí ahí, pasé gran parte de mi vida en esa secundaria y muy cerca de las cuestiones de la docencia (S1).

De niña, a los 5 o 6 años, mis familiares me hablaban de las primarias anexas, se me hacía una escolota. También me hablaban de la secundaria anexa a la normal, me querían llevar a estudiar allá, el medio en el que te desenvuelves también influye, ya somos varios maestros en mi familia (S4).

En cierta manera, en estos dos ejemplos se puede hablar de una identidad atribuida, en la que, además de convivir con el mundo escolar y la docencia, en el ambiente familiar se impulsaba o promovía una identidad positiva con la profesión o con la escuela, así como un acercamiento a la misma, como profesión ideal.

Dubar (2002) habla de diferentes niveles de identidades en las profesiones, una de ellas es la identidad categorial:

es la que está inscrita en una continuidad, es una forma histórica preexistente que le proporciona su identificación principal (para con los otros). El colectivo preexiste y forma con anterioridad la individualización que no constituye más que la especificación de una forma de tipo comunitario, a la vez referencial y apremiante (p.144).

Continuando con los diferentes niveles de identidades, Dubar (2002) señala que:

La identidad de oficio es el tipo evidente de identidad comunitaria que supone la existencia de una comunidad en el seno de la que se transmiten formas de hacer, de sentir y de pensar, que constituyen a la vez valores colectivos -la conciencia orgullosa- y marcas personales -un oficio en las manos- (p.136).

Esta constante referencia a la vocación, relacionada con elementos como el amor, el gusto por la enseñanza y la docencia, por el conocimiento y la admiración, muestran una búsqueda de afirmación identitaria en aspectos más vinculados con la historia personal, los deseos y las influencias de los otros. Para Tenti (2011), se desdibujan las referencias al reconocimiento social que tiene el docente, lo que ha sido patente al indagar sobre las características sociodemográficas y la posición de los docentes en la estructura social.

Otra manera en la que podemos ver la vocación es desde la mimesis. Se puede considerar constitutivo de la vida y formación de una persona seguir modelos, como lo señala Wulf (1999), quien define la mimesis del siguiente modo:

significa una relación con otra persona o con otro mundo, con la intención de hacerse similares a esta persona o a este mundo. La mimesis puede referirse a la relación entre realidad dada y realidad figurada, luego designa una relación de representación (p.108).

Wulf (1999) recalca que los procesos miméticos son determinantes en la génesis de la educación del ser humano. Por ello se aboca a examinar

la cuestión de la relación entre el interior y el exterior, porque se refiere al fin primordial de la educación que es ayudar al individuo a transformar el mundo exterior que le es impuesto, de integrarlo y hacerlo coexistir con el mundo interior, y viceversa. Por lo tanto podemos definir la mimesis como una condición humana (p.11-12).

De acuerdo con Wulf (1999), la mimesis “permite imitar la apariencia del otro, es decir su aspecto físico, su manera de hablar y de actuar para hacerlo parte de uno mismo” (p. 99). Por ello la vocación parece no estar intrínseca en el sujeto, sino que podemos verla en su cotidianidad, como lo identificó un profesor normalista:

por las tardes mi papá se reunía con don Ramón para la hacer las cuentas del trabajo, y yo recuerdo que lo acompañaba y sus charlas eran muy diversas. Don Ramón era un hombre políticamente muy inquieto, imagínate, una persona que es exiliado, las cuestiones de tipo político le inquietan, entonces siempre hablaban sobre cuestiones de política nacional y terminaba diciendo “por eso ya nomás te lo digo a ti, porque no yo no puedo opinar de política, estoy en un país que no es el mío”. Yo creo que todo ese caldero de circunstancias son las que a mí me fueron haciendo mis inquietudes, por las que ya estando en la secundaria yo ya tenía muy claro qué me interesaba. Cuando termino la secundaria un grupo de compañeros estaban diciendo qué quieres estudiar, “no, pues yo quiero ser doctor (...) ingeniero (...), había de todo y cuando a mí me preguntaron yo respondí: Yo quiero ser maestro de civismo (S7: 49-68).

Es así que podemos ver cómo esta relación mimética puede contribuir en el docente a vincular su vocación con la docencia con una fuerte idea de la responsabilidad, y que también puede referirnos a esta imagen del docente como

profesional de la educación. Sobre lo anterior, Ramírez (2008) señala cuatro arquetipos del maestro: el maestro artesano, el maestro apóstol, el maestro apóstol social y el maestro profesional de la educación. No es la intención en la presente investigación tomar dichos arquetipos como únicos, los cuales son el resultado de una revisión historiográfica del tema. Sin embargo, resulta interesante cruzar esos arquetipos con lo que algunos de los sujetos de la investigación declara, por ejemplo, cuando mira a la docencia como un apostolado. Veámoslo detenidamente en el siguiente relato:

Esta carrera es de mucha responsabilidad. Yo me acuerdo del maestro que nos recibió al inicio del ciclo escolar de primer año que nos decía: piénsenlo bien, porque si ustedes escogen una profesión donde no tengan que tratar con personas, como es la docencia, bueno, si tienen un error no hay problema, a veces se trabajan con cosas, o como cuando un doctor se equivoca entierran al paciente. Pero si nosotros nos equivocamos con una persona en educación ¿cómo quedamos? Imagínate ¿cómo vas a andar caminando por la vida sabiendo que es tu responsabilidad? (S4: 101-109).

Para esta profesora, la imagen que tiene del formador de docentes tiene una carga moralizante pues considera que su ejercicio profesional implica tener en sus manos la vida de una persona. Lo anterior tiene relación con una fuerte dimensión ética, ya que se centra en el valor de la responsabilidad como un fuerte elemento identitario del docente, así como en la relación y sus posibles implicaciones en la práctica profesional, especialmente con el estudiante.

Para el maestro está claro que la docencia implica trabajar con personas, en el sentido de producir una formación, no sólo en el ámbito de la profesión, sino también en una dimensión existencial, en términos del horizonte de la vida de las personas (Gadamer, 2006). En esta relación está presente una dimensión dialéctica, puesto que la repercusión positiva o negativa de la formación se presenta

en el testimonio del maestro, como algo que afecta tanto al estudiante, como al docente. Ambos se sienten tocados en su vida con la acción ética en el proceso formativo (Honoré,1992).

Considero que al hacer referencia a un sentido existencial de la acción formadora, ésta adquiere una mayor relevancia, puesto que toca al otro profundamente en su ser, lo cual conduce a una interrogación sobre la existencia. Lo anterior me remite a uno de los planteamientos que realiza Honoré (1992): el analizar la formación como una determinación fundamental de la existencia. Heidegger (2002) agrega que es una apertura a ella y que acontece en la temporalidad, la cual “es a la par la condición de posibilidad de la historicidad” (p.30).

Para fines del presente trabajo es importante precisar qué entiende Heidegger (2002) por historicidad, puesto que es en ella en la que se desarrolla en un primer momento, el ser en el mundo, y que permitirá (o no) al “ser ahí”:

Historicidad quiere decir la “estructura del ser” del “gestarse” del “ser ahí” en cuanto tal, sobre la base del cual, antes que nada, es posible lo que se dice una “historia mundial” y pertenecer históricamente a la historia mundial [...]. Esta elemental historicidad del “ser ahí” puede permanecerle oculta a este mismo. Pero también puede descubrirse de cierto modo y experimentar un peculiar cultivo. El “ser ahí” puede descubrir la tradición, conservarla y seguirla expresamente (p. 30).

También está presente una percepción que tiene uno de ser tan poderoso y determinante para marcar al otro para siempre, capaz de crear una especie de marca indeleble, lo cual sigue estando presente, en cierto modo, en el imaginario colectivo tanto de los formadores de docentes, como de los alumnos de la BENM, en especial de nuevo ingreso.

Lo anterior pude atestiguarlo al estar presente en el curso de inducción para los alumnos de la generación 2022-2026, que se llevó a cabo en la última semana

del mes de agosto. Se realizaron preguntas de diferentes temáticas y una de ellas tenía que ver con el por qué de la decisión de estudiar la Licenciatura en Educación Primaria. A continuación, presento algunas de las respuestas de los estudiantes:

es en la infancia cuando puedes influir en ellos, cambiar al mundo desde el salón de clases;

enseñarles valores, ya que los van a utilizar toda su vida;

un maestro, te marca para siempre, si es malo lo tendrás como imagen de lo que no quieres ser, y si es bueno, como lo que te gustaría llegar a ser;

estoy aquí por un maestro, gracias a él que me motivó para seguir estudiando, eso mismo quiero hacer, inspirar a otros a continuar estudiando, por eso estoy aquí (Diario de campo, agosto de 2022).

Lo anterior refuerza la idea de ver al docente como alguien determinante en la vida de los otros. De igual forma, permite vislumbrar otros aspectos como el de significar el espacio áulico con el mundo, el cual servirá como preparación para el mundo cotidiano o, en palabras de Heidegger (2002), del “mundo de lo dado”. Retomando la cuestión del espacio áulico, se hace referencia a un ser del mundo en el aula. Al respecto, en *Ser y Tiempo*, Heidegger (2002) indica:

“Ser en”, en nuestro sentido, mienta, por el contrario, una estructura del ser del “ser ahí” y es un existenciariorio²⁶ [...]

Este ente al que es inherente el “ser en” en esta significación, es el que hemos caracterizado como el ente que en cada caso soy yo mismo (...) “Ser

²⁶ Heidegger utilizó por primera vez el término existenciariorio en su obra *Ser y Tiempo* para referirse a la estructura óntica de la existencia, “Ser en” es, según esto, la expresión existenciariorio formal del ser del “ser ahí”, que tiene la esencial estructura del “ser en el mundo” (p. 67).

en” es según esto, la expresión existencial formal del ser del “ser ahí”, que tiene la esencial estructura del “ser en el mundo” (p. 66-67).

El preguntarse por la estructura de la existencia es parte fundamental del sentido del ser y del sujeto, el cual está determinado por condiciones sociales, culturales, políticas, económicas, en un contexto histórico determinado. Esto no significa que esté imposibilitado de cuestionarse y actuar para cambiar su entorno. El aula es uno de los espacios que algunos de los testimonios identifican como el lugar donde ocurren las acciones que trascienden a los sujetos, lo que nos puede indicar que hay una relación de la docencia con una misión transformadora.

Sin embargo, encontramos voces que muestran una perspectiva diferente en torno a la imagen del docente, en este caso como del “mesías”:

En todo lo que me ha tocado atestiguar, sobre todo en los primeros diez años que estuve aquí, es muy fuerte todavía la idea del maestro mesiánico, el maestro que le iba a salvar la vida a los alumnos para empezar, para que sus alumnos después pudieran salvarle la vida a sus alumnos de la primaria, el maestro apóstol, ese que se sacrifica por los otros, por su bienestar, lo que sea que eso signifique y bueno, son cosas con las que yo tampoco coincidía (S5:162-167).

La importancia de marcar una distancia respecto a esta mirada de la docencia me permite identificar que si bien sigue estando presente esta idea del maestro mesiánico, en tanto que es un elemento constitutivo en el imaginario colectivo de los profesores, existen voces disonantes al respecto al interior de la BENM. Estas confirman el peso de una larga tradición del sistema educativo mexicano en general, pero a la vez, las tensiones que emergen para oponerse a ellas.

Como lo indica Gadamer (2007), al definir a la tradición, “nuestro ser histórico y finito está determinado por el hecho de que la autoridad de lo transmitido, y no sólo lo que se acepta razonadamente, tiene poder sobre nuestra acción y sobre nuestro comportamiento” (p. 348). Es decir, me aventuro a pensar que esa imagen del docente que “trans-toca” al otro, sigue teniendo un lugar al demarcar la forma de estar presente como docente en la práctica profesional y en su permanencia en la BENM, aún a pesar de que algunos maestros muestren resistencia o no coincidan con este imaginario y con la forma en que condiciona el actuar de los docentes.

Esta carga moralizante, ha acompañado y construido diferentes imaginarios de la profesión docente desde las primeras décadas del siglo pasado.

Desde el discurso ideológico del Estado, sobre su persona y su labor profesional, que al constituirse como esquemas de sentido a partir de los cuales los maestros guían su acción, han dado paso a la internalización, no sólo del propio magisterio sino de la misma sociedad, de ciertas imágenes en las que se simbolizan una serie de atributos sobre la figura magisterial (Ramírez, 2008, p. 69).

Conuerdo con la idea anterior en la que los imaginarios en torno a la figura del docente son resultado de procesos colectivos e históricos. Encontramos también rastros de la construcción de una figura docente que no niega las figuras de su pasado, como las de apóstol y misionero de la educación, aunque, como lo menciona Mejía (2011), es en la primera década de este siglo “que se empiezan a sentar ciertas bases que sirven de apoyo a los nuevos paradigmas de la docencia, ya que se concibe cada vez más a un docente pedagogo versus un docente moralizante” (p.14).

A la par, se puede identificar lo que autores como Tenti y Steinberg (2011) y Arnaud (2004) trabajan en torno a la imagen que los maestros tienen de sí mismos y de otros grupos profesionales. Es importante considerar que dicha imagen

también es la suma de la forma en que otros nos ven, definen y tratan. Dubar (1991) lo analiza a partir de lo que define como “transacciones” en las cuales existe un doble accionar: la transacción biográfica (que se identifica con la identidad para sí) y la transacción relacional o social (la que nombra como identidad para el otro), es decir, como la suma de las interacciones individuales en relación con los diversos contextos en los que interactúa.

Una de las interrogantes que se presentan derivado de lo anterior es ¿cómo se va configurando la imagen que tiene el maestro de sí mismo y su relación con los otros? Para Arnaud (2004), se pueden identificar las “capas” de un proceso histórico en el que la mirada de sí del profesor abarca un extenso abanico:

la profesión docente fue primero, como todo un asunto de nadie, después un asunto de los particulares, luego pasó a ser un asunto de los empleadores y de las corporaciones civiles y, finalmente, un asunto del estado, pasando progresivamente del municipio al estado y al gobierno federal (p. 99).

Es en cada una de ellas que se fueron integrando características particulares que le han dado al maestro una imagen de sí y su relación con los otros. ¿De qué manera se pueden clarificar? Al abordar la cuestión de las características sociodemográficas y posición de los docentes en la estructura social, Tenti y Steinberg (2011) indican que:

Existen dos maneras de definir el lugar que los grupos o los individuos ocupan en la sociedad. Una se basa en mediciones objetivas, es decir, en el análisis de elementos observables, datos e informaciones, tales como su nivel de ingresos, el capital cultural (por ejemplo, nivel de escolaridad alcanzado), los bienes materiales disponibles en el hogar [...], la otra manera tradicional que algunos califican de “subjetivista”, se basa en las

especificaciones de los propios involucrados acerca de su posición (y la de los otros) en el espacio social (p.16).

Me parece pertinente aludir a la “manera tradicional, subjetivista”, puesto que tiene que ver con las percepciones de los sujetos y con aspectos como trayectoria social y trayectoria social a futuro, puesto que:

para comprender mejor no sólo el trabajo docente sino también sus representaciones, valoraciones y expectativas, todavía resulta útil saber qué lugar ocupan éstos en la estructura de distribución de los bienes básicos en la sociedad, a la vez que conocer su origen y trayectoria social (Tenti y Einsteinberg, 2011, p. 31).

También es relevante señalar el fuerte peso de “la educación primera” como a continuación se muestra:

entre otras cosas, sabemos que los primeros años de la experiencia vital de los docentes dejan huellas relevantes a lo largo de toda su vida. No es lo mismo ser hijo de profesores o universitarios que tener padres “sin escolaridad” o con la primaria incompleta. La sociología de la educación ha mostrado que la “educación primera” tiene una importancia fundamental. El capital cultural (tanto en términos de formación de saberes y competencias, como de creencias y valoraciones) de los docentes no sólo se desarrolló en las instituciones donde éstos adquirieron su formación sino también mediante las experiencias vividas en el ámbito familiar. Estas últimas, a su vez, están fuertemente condicionadas por la disponibilidad de recursos materiales y culturales (Tenti y Steinberg, 2011, p. 31-32).

Retomando el argumento de que existe una fuerte carga de la tradición de ver al docente como un agente que transtoca al otro, es claro que el profesor normalista se va configurando como alguien que no se puede equivocar. Si me remito a un análisis más preciso de qué significa que equivocarse o no, me lleva a pensar en un imaginario de infalibilidad y de perfección, que valdría la pena analizar en los formadores normalistas. Para mirar un poco más esta forma de mirar al docente como alguien infalible recupero el siguiente testimonio:

Todavía existen compañeros que al inicio de sus cursos les dicen a sus alumnos: ninguno de ustedes tendrá 10 de calificación, 10 es para el libro, 9 para el maestro y de 8 para abajo es para el alumno. Afortunadamente son muy pocos los que aún actúan bajo ese paradigma, pero uno no alcanza a comprender cómo en una escuela formadora de docentes esas ideas en algún momento tuvieron cabida (S6: 605-610).

Para este maestro la perfección parece inalcanzable, pero paradójicamente parece poner a los estudiantes en situación de comparación, en este caso con los libros a los que él nombra como unidad de medida de la perfección para obtener la calificación máxima: 10. Con esta cita se puede apreciar cómo para el maestro la formación está vinculada a un enfoque enciclopédico dado que implica el dominio de los libros o de los contenidos, y esto se toma como referencia formativa y de evaluación.

Se observa que está presente una postura ética del docente vinculada a un *ethos* profesional con una fuerte carga mística, pero también centrada en los contenidos, según la cual no hay margen de error. De ahí que se puede comprender la expresión de un docente: “¿cómo vas a andar caminando por la vida sabiendo que es tu responsabilidad?”

Esa carga moral, mística de la profesión, en la cual la responsabilidad del docente va más allá de la mera trasmisión de conocimientos, no sólo habla de

mirarse a sí como un ser infalible, sino también como garante del buen funcionamiento de todas las demás profesiones. Es el docente quien lleva a costas esta responsabilidad ante el mundo y sobre todo ante sí mismo. Esto significa también un constante mirar y evaluarse a partir de los otros, lo que reconoce el papel del docente como responsable del orden social y del buen desarrollo de la vida misma, lo cual tiene profundas implicaciones éticas y políticas en la constitución del docente.

4.1.2 Idealización de la figura del maestro en transformación, en transición

Otras formas en las que se puede manifestar la tradición como carga moralizante se pueden encontrar en diferentes relatos en los que se hace referencia al maestro. Así por ejemplo, encontré un testimonio sobre una imagen idealizada de la figura del maestro relacionada con lo que se espera de él:

hay una época de mucho idealismo, al menos en mis círculos se respetaba mucho la figura del maestro, se tenía cierto romanticismo y yo creo que ese romanticismo siempre me acompañó, la idea de que a través de la educación se podía hacer algo por el país, de que se podía uno mismo transformar, o sea que la educación era una herramienta de transformación, te puede transformar a tí mismo y puede transformar a la sociedad. Yo creo que eso fue como la fe ¿no? la fe sobre por qué una carrera y por qué una persona (S7:127-135).

Sin duda se identifica un fuerte peso romantizante del docente, pero a la par, un desprendimiento de sus posibilidades, o su implicación ética política en la transformación de la sociedad. En el relato se presentan estas dos dimensiones en tensión, pero sobre todo, se evidencia una valoración positiva de mostrar al docente, a sí mismo, como garante de transformación, alguien que por sí mismo y por medio del conocimiento puede lograr cambios en diferentes niveles de la realidad. A la vez,

se revela esta perspectiva discursiva como parte del imaginario colectivo, del cual se ha nutrido.

Tirzo (2007) indica que la percepción romántica del docente que ha prevalecido en las escuelas normales, se ha ido diluyendo. Yo agregaría que no es un hecho aislado y/o exclusivo de México. Dubar (2002), al presentar una segunda interpretación de la crisis de las identidades puntualiza que “todos los ‘nosotros’ anteriores, marcados por lo comunitario y que habían permitido identificaciones colectivas y modos de socialización del ‘yo’ a partir de la integración definitiva en dichos colectivos, son sospechosos y están devaluados y desestructurados” (p. 148). Desde mi experiencia lo que he podido observar es que la percepción de esta imagen idealizada se ha ido resignificando y cambiando con el tiempo, como se puede identificar en la siguiente reflexión de un entrevistado:

Cuando entro aquí, a la BENM, entro con una visión muy diferente, o sea digamos que mis ideas cambiaron mucho de ese idealismo con el cual digamos entré a la normal al que salí y luego con el que regreso aquí a la Normal como maestro. Sigo teniendo la convicción de ciertas pautas, pero yo creo que lo que perduró de todo eso fue un esquema valoral, y yo creo que hasta la fecha sigo considerando que de toda esa reminiscencia que traía, lo que sigo creyendo que sí es necesario que perduren ciertas cualidades, digamos en la formación de los sujetos, la responsabilidad, el respeto, el denuedo, la solidaridad, esta valentía para la libertad (S7: 339-351).

Aunque el entrevistado no rompa del todo con la imagen moralizante del docente, -tan es así que elige palabras vinculadas a valores éticos, para destacar ciertas cualidades que debiera tener el formador-, sí reconoce que su percepción acerca de la figura docente ha cambiado a partir de su experiencia, no sólo en el ámbito laboral o educativo, sino también en las demás esferas de la vida cotidiana.

También destaca cualidades ético-políticas en el formador, tales como la solidaridad y la valentía para la libertad,

Otro elemento al que se refieren los entrevistados es la de admiración a una figura que los impactó de manera positiva, lo cual los orienta en la elección de ser maestros. Badiou (1999) habla del acontecimiento como una disrupción en la vida del sujeto, en este caso sería mediado por una persona, en el ámbito público o privado, y el cual impacta en la constitución de su subjetividad. A continuación expongo cómo se presenta esto en el caso de dos profesoras:

Yo tuve una buena maestra, mi abuela paterna. Yo siempre la admiré, considero que fue una persona que tuvo un estatus, una visión y una forma de ver la vida que ha superado a muchas generaciones, incluso la mía. Mi abuela estudió en Xalapa, cuando ella ya tenía hijos. O sea, ella se abrió paso, aún teniendo hijos, siendo mujer y bueno, para mí es un asunto como de imagen, como de fortaleza, como de prosperidad, de éxito, de empuje (S3: 6-19).

El impacto de mis padres fue muy fuerte en mí, porque yo veía que eran muy buenos, a parte mis padres, los dos, son maestros de educación física y son psicólogos, entonces tenían las dos, entonces yo veía que todo mundo los admiraba mucho y eso fue lo que me fue llevando a esa parte de ser maestra (S2: 20-25).

Refiero nuevamente lo que Wulf (1999) indica sobre la importancia de los procesos miméticos puesto que son determinantes en la génesis de la educación del ser humano. Para el autor la mimesis es un comportamiento empático. Siguiendo la misma argumentación, el autor aborda la apropiación del mundo por mimesis, sobre lo que señala:

El pensamiento del niño, un ser aún plástico, está determinado por estas primeras impresiones que, más tarde, moldearán su percepción de las cosas. La sensibilidad y el pensamiento del adulto son marcadas por los objetos, las imágenes y las alegorías simbólicas codificadas que se hunden profundamente en el niño. Estas primeras experiencias del espacio y del tiempo, de la cultura y de la historicidad constituirán los fundamentos de la vida del niño (p. 90).

En el mismo sentido se encuentra el siguiente testimonio que da cuenta de la configuración del docente por la influencia de una persona:

Mi abuela paterna fue maestra (...) considero que fue una persona que tuvo un estatus, una visión y una forma de ver la vida que ha superado a muchas generaciones, incluso la mía y las que siguen (...) Mi abuela estudió en Jalapa, cuando ella tenía hijos. O sea, ella se abrió paso, aun teniendo hijos, siendo mujer y bueno, pues para mí es un asunto así, un poco como de imagen, como de fortaleza, como de prosperidad, como de éxito, como de empuje (S3: 5-19).

Refiriendo el sentido mimético, la abuela es el mundo exterior, la totalidad de ese mundo, y es por medio de ella que esta exterioridad se traduce en la imagen que la niña construye de su abuela, lo que representa una fuerza de empuje que la animará a salir adelante.

En otro caso, podemos ver más ampliamente este sentido mimético, pero cómo contribuye el peso de los símbolos y rituales presentes en la BENM. Veamos el siguiente relato:

cuando estaba en la secundaria y llevaba yo fotografía, en el taller de fotografía la maestra nos pedía que la apoyáramos con algunas algunos trabajos que eran como de servicio social [...]. Un día ella nos dijo “Por favor háganme una copia de estos negativos”. Me acuerdo que yo puse la ampliadora, el negativo y cuando se me proyectó en la ampliadora... ¿qué era?, yo me quedé sorprendido, dije “¿qué es esto?”. Cuando salimos ya le habíamos revelado la imagen, le dije a mi maestra “¿dónde es aquí?” Me dijo “ah, es mi escuela, yo ahí estudié, es la Escuela Nacional de Maestros”. Así fue cómo conocí la Normal y de ahí fue que yo pensé en ser maestro. Yo creo que ahí conjugué ser maestro con ser maestro de civismo (S7: 100-115).

En la experiencia relatada se identifica el acontecimiento al que hace referencia Badiou (1999) y la apropiación del mundo por medio de la mimesis (Wulf, 1999). Para el entrevistado, su mundo o la proyección de quién quería ser, se reveló con una imagen. En este caso, una fotografía de la BENM marca un antes y un después en la toma de conciencia de nuestro entrevistado. La escuela, un lugar que no conocía, pasa a adquirir diferentes significados. Primero como un espacio físico que puede “habitar” y donde puede proyectar en un futuro formarse profesionalmente. También como símbolo, lo cual se abordará más adelante.

Asimismo, la fotografía del edificio de la BENM acompaña la imagen que la maestra tenía de sí misma, o la identidad positiva que tenía respecto a su profesión. Parece que no la puede disociar, lo cual hace que tenga una significación mayor y quizá más profundo (Wulf, 1999) y permite a la docente crear un significado y orden respecto a su profesión. De esta manera, el mundo pierde para ella su carácter incomprensible y amenazante.

Así el mural, o la manera en que éste se hace presente en su tránsito por la normal, puede jugar una función de orientación y apego a ese maestro normalista que ahí se significa y del cual le resulta difícil o amenazante separarse. La tradición del profesor normalista aparece pues, también inscrita en esta representación, y se

hace presente en muchos momentos significativos de la vida institucional, para el colectivo de profesores, como también estudiantes.

Entre estos momentos significativos, se pueden mencionar la ceremonia de aniversario de la BENM que se realiza cada 24 de febrero. El escenario es el Teatro al aire libre y como telón de fondo el mural *Alegoría Nacional* de José Clemente Orozco , realizado entre los años de 1947 y 1948, donde está insertada la puerta original de la primera universidad de México. En dicho espacio confluyen no sólo los estudiantes, profesores de la BENM, autoridades y personal de apoyo, sino también ex alumnos, muchos de ellos a título personal u organizados por los representantes de las generaciones. En todos esos casos es clara la trascendencia y simbolismo que tiene ese lugar, que cabe señalar, se encuentra ubicado en las primarias anexas que, aunque no es un punto de tránsito cotidiano para la comunidad de la BENM, sí lo es en ciertas ceremonias. Estos espacios adquieren una profunda carga simbólica en las ceremonias institucionales y ayudan a construir la idealización del maestro. Coincidiendo con Mercado (2005), se tratan de espacios rituales en los procesos de instrucción en la escuela normal:

Si bien muchas de las actividades cotidianas de instrucción pueden ser consideradas como rutinarias y por tanto carecer de significado simbólico, en el contexto de la formación inicial éstas pueden leerse desde otras perspectivas, pues [...] todas y cada una de las actividades conforman el repertorio de información desde donde los futuros maestros habrán de sustentar su idea de ser maestro (p. 59).

Otro evento emblemático que se desarrolla en la BENM, y que tiene incidencia en la representación de quién es el formador de docente, es la ceremonia de graduación, tema que Mercado (2005) aborda desde un triple sentido: de transformación, confirmación y distinción. Para efectos del presente trabajo retomo el primero, transformación, que lo define de la siguiente manera:

Se trata de una actividad ritualizada que tiene efectos transformadores en los seres transicionales; por ello podemos entender que el conjunto de actividades que anteceden a la ceremonia de graduación se constituyen en medios propicios para transportar la información simbólica que permite a los estudiantes separarse de su condición de estudiante e incorporarse a la de maestro (p. 67).

A partir de lo anterior podemos dimensionar que la ceremonia de graduación no sólo dura unas cuantas horas, como lo refiere Mercado (2005):

Es culminación, pero también es el principio de una nueva etapa, cierra una puerta y abre otra que indica que es necesario volver a comenzar. La ceremonia de graduación, si bien permite a los estudiantes gozar de un momento que resulta fugaz comparado con el tiempo que duran los estudios, se convierte en algo que marca su vida por cuanto promueve un cambio radical de su condición, al ofrecerle el poder simbólico de formar y educar con legitimidad institucional a los otros, ahora como maestro (p. 68).

Tal vez se pueda inferir que las distintas generaciones de egresados al asistir a eventos, como la ceremonia de aniversario de la BENM, logran de alguna manera refrendar ese poder simbólico de convertirse en maestro, con la legitimidad institucional, que el acto ritual les otorga; con la presencia, y actuación en consecuencia, de sus formadores presentes. También se podría señalar que en estas ceremonias, los formadores logran refrendarse, en la importancia que tienen como puntos de referencia para los estudiantes, ya sea en lo vocacional, mesiánico o moralizante.

4.1.3 ¿Y si no me gustan los niños? y la figura del maternaje

Dentro de los imaginarios construidos en la tradición de ser docente, se identificó que para algunos formadores permanece la idea de que para ser docente se tiene que tener un “gusto por los niños”, como si fuera una inclinación casi natural para convivir con ellos. Lo anterior ha sido analizado por diferentes autores que han identificado el fuerte peso que, aunque en menor medida en educación superior, y con mayor énfasis en educación básica, tiene el ser una profesión feminizada, y la relación de la misma con nociones como maternaje o de cuidado (Elizondo, 1999). Por ejemplo, Namó de Mello (1985) aborda el tema de la siguiente manera:

La feminización del magisterio, dependiente de determinaciones económicas y sociales, se revela, o aparece, como un hecho natural en función de las exigencias que esa ocupación presenta y que supuestamente más al sexo femenino. Esa adecuación se basa en estereotipos acerca de lo que es “natural” del hombre o de la mujer, o en características femeninas aprendidas o inducidas por la socialización. Estos estereotipos constituyen uno de los modos en que aparece la práctica docente, que llamo su cara “buenita”: el magisterio visto como trueque afectivo, identificada con la relación mujer/madre con los/as a los/as cuales es preciso dar amor y cariño (p. 55).

Se puede apreciar que el autor generaliza la feminización del magisterio, y si bien es cierto se puede plantear que en educación superior hay diferencias, para el caso del sistema de educación normal, el panorama comparte algunos elementos con el de educación básica.

En el documento *La educación Normal en el D.F. Perfil de estudiantes y académicos* (2012), se realizó un análisis a partir de datos recabados de todas las normales públicas del entonces D.F y la DGENAM, del que se desprende que:

Lo que ocurre en la educación normal, sugiere un efecto de resonancia también, pero en este caso a consecuencia de la “feminización” que, como ha sido bastante documentado, caracteriza a la profesión docente. En otras palabras, no resulta extraño que si quienes se han formado para ejercer la docencia en su mayoría son mujeres, la formación de nuevos maestros esté a su cargo pues esta trayectoria responde a una lógica en cuanto al dominio de conocimientos que se requieren de un académico para la formación de otros profesionales de la docencia (p.156).

Autoras como Regina Cortina (1982), Aguilar y Sandoval (1991) y Gisela Salinas (1988), abordan dicha feminización de la profesión docente, así como Elizondo (1999), quien la identifica como “maternaje”, para analizar el caso de la Escuela Nacional para Maestras de Jardines de Niños, en donde indica que dicha figura se hace más evidente.

Elizondo (1999) señala, citando a Aguilar y Sandoval (1991):

Madre es el significado central con base en el cual se estructuran las estructuras y el rol del docente de preescolar. Este significante se sostiene en la idea de que la escuela de los niños debe contar con un ambiente maternal que solo puede ser proporcionado por la mujer. Más que una maestra, lo que se busca es una madre. Hay varios trabajos que nos dejan ver esta identidad de roles y a la cual se ha designado como maternaje (p. 87).

En el estudio ya referido, los datos corroboran la tendencia de una mayoría de mujeres en el magisterio, concretamente en la planta docente de la BENM, que en ese momento estaba integrada de la siguiente manera: femenino 56.6%, masculino 36%, no contestó 7.4% (p.157). En mi experiencia, he podido atestiguar en diferentes procesos de admisión a la BENM que prevalece esta carga de

tradición. Por ejemplo, se hace presente en el momento en el que responden a la pregunta, ¿por qué decidiste estudiar la licenciatura en educación primaria?, y entre alguna de las respuestas comunes, se encuentran:

tengo paciencia y me gustan los niños, además me gusta enseñar (AE,2)

me decían que tenía el perfil para ser maestro porque se me dan mucho los niños chiquitos (AE,5).

con mi hijo pequeño empecé a hacer cosas, por ejemplo, estimulación temprana, ahí me di cuenta que me gustaba estar con niños pequeños y por eso decidí ser maestra de primaria, siento que les tengo paciencia (AE,7).

me gusta ver que los niños chiquitos aprendan y lo apliquen en su vida (AE,8).

Lo anterior es una muestra de expresiones que se repiten de manera constante, ya sea cuando están haciendo fila para entregar su documentación en las oficinas de la oficina de “servicios escolares”, o una vez que ya forman parte de la comunidad de la BENM y responden a dicha interrogante en las aulas.

Por supuesto que esto no está solamente presente en los procesos de admisión, también se puede identificar en otros momentos de la estancia en la escuela normal, por ejemplo, esto se hace evidente en un conjunto de testimonios como los siguientes:

al principio tenía dudas de si elegí la escuela correcta, me gusta enseñar pero no sabía que era tolerante con los niños, en las “Jornadas de práctica” fue donde me di cuenta que sí me gusta estar con ellos, a pesar de ser tan demandantes, son muy ocurrentes y me divierto con ellos (AE, 3).

en el último año es diferente el estar en práctica porque tienes más responsabilidad, los niños tienen mucha nobleza y eso me hace confirmar mi

preferencia por enseñarles y que sean mejores personas cuando crezcan (AE,6).

fue en la práctica semi urbana que confirmé mi gusto por los niños, conviví con todos los grados y me sentí muy a gusto, algunos niños me inspiraban más ternura porque me recordaban a mis primos más peques (AE, 9).

Sin embargo, en la mayoría de los casos, los profesores entrevistados no hicieron referencia a estas situaciones, pues refieren más el gusto por la enseñanza y el conocimiento, y no tanto por los niños en sus primeros ciclos de vida. En el siguiente testimonio, se niega la referencia del gusto por los niños.

Entré a la Normal muy convencida, muy convencida de ser maestra. Muy convencida en el sentido de ideas que son como visiones que se han construido desde imaginarios que ahora no corresponden como “me gustan los niños”, eso ya debe quedar superado y no ser la parte central de decidir ser maestro (S3: 44-50).

Otros testimonios ponen en duda también dicha idea:

yo tenía una disyuntiva porque me decían que para ser maestro tenías que tener la vocación y querer a los niños, y yo decía “pues si yo no quiero a los niños”-risas- (S2: 56-58).

escuché desde niño que para ser maestro no sólo tenía que gustarte enseñar, un elemento muy importante era el que te gustara el estar con niños, tenerles paciencia, y eso me generaba preocupación, porque me gustaba la idea de transmitir conocimiento, dar clases, pero percibía que el estar con niños se

referían más a una especie de niñera, y ahí sí ya no me sentía a gusto con esa imagen (S6: 46-52).

A partir de los párrafos anteriores se puede confirmar la presencia del maternaje, al igual que la idea de protección y guía orientada a los más pequeños. Sin embargo, también se encuentran voces que discrepan con esta idea, que cuestionan y ponen en el centro de atención qué tanto en la actualidad se puede seguir considerando el gusto por los niños como una parte central en la elección profesional de los docentes.

4.2 Énfasis en la profesionalidad

Cuando se hace referencia a su profesión, es frecuente encontrar que los profesores normalistas otorgan un valor prioritario al ser un buen profesor. Las concordancias son frecuentes en sus relatos, donde se encuentran presentes diversos imaginarios vinculados a la tradición que persisten en la actualidad.

Pero, ¿qué es ser un “buen profesor”? ¿qué elementos lo caracterizan? Se habla de un profesor que esté centrado en la práctica y en el cuidado de sí, para dar lugar al cuidado del otro. En este punto no se plantea una hermenéutica del “desciframiento del sujeto”, más bien el asumir como objetivo la constitución del sujeto por sí mismo.

Si bien es cierto Foucault (2002) no alcanzó a desarrollar la temática de los profesores normalistas o formadores de docentes, sí se pueden distinguir algunos indicadores como el trabajo ético del individuo sobre sí mismo, dar estilo a la vida y el constituir el propio yo como una obra de arte. En torno a lo anterior, me interesa recuperar a Foucault (2013) cuando nombra a la ética como estética de la existencia.

En cuanto a las cualidades que debe tener un buen profesor, uno de los primeros puntos en común encontrados hasta el momento radica en cuestionar cuál

es el referente adecuado para definirlo. Dicha pregunta sirve para determinar qué características lo constituyen, pero ahora desde la experiencia como profesor de una escuela normal.

4.2.1 Gusto por el conocimiento

Una de las características que se identifican en los relatos, y que son parte de la construcción de lo que implica ser “un buen profesor”, es a lo que los profesores nombran como un marcado gusto por el conocimiento. Autores como Gross y Begoña (2004) han centrado su análisis en el nivel universitario, en donde han podido identificar que uno de los primeros supuestos con los que se vincula a un profesor de nivel superior es el tener un conocimiento profundo del tema que aborde, principalmente el disciplinar, lo cual concuerda con el relato de uno de los entrevistados:

por supuesto que debe tener un saber amplio del tema que estaban tratando, eso te animaba mucho a seguir indagando sobre el tema, como que te inspiraba a saber más (S3: 467-470).

Lo anterior merece una distinción entre el saber -el dominio propio de contenidos de la disciplina- y el “saber hacer”, es decir la transmisión de esos conocimientos de una manera clara. Esteve (2003) plantea que el profesor es un interlocutor, y una parte de su legitimidad recae en el dominio de los contenidos, los que a su vez tiene que adecuar al nivel de conocimientos de sus alumnos.

También está presente el vincular el gusto por el conocimiento con una persona en particular que influyó de manera positiva en el sujeto. Aquí un testimonio al respecto:

desde que tengo memoria me gustó conocer más sobre todo, escuchaba a mi abuela hablar de muchas cosas y eso siempre me dejó buenos recuerdos, es esa imagen de amor al conocimiento que identifiqué desde muy chica y lo relacionaba con la docencia porque mi abuela fue maestra (S4: 21-26).

Lo anterior permite identificar que en los diferentes entrevistados, el gusto por el conocimiento no es meramente innato, se adquiere también en la relación con los otros. Pero no es una cuestión que se limite al saber por el saber mismo, encuentra sentido en la transmisión hacia los otros, y que sea con una intención, por ejemplo, el motivar a indagar como queda de manifiesto en el primer testimonio.

4.2.2 El gusto por enseñar

Un aspecto de confluencia entre los entrevistados es que identifican el ser buen docente con el gusto por enseñar. Pareciera que es una parte central y con un doble sentido. Por un lado, como una forma de predisposición que está presente de manera casi innata en el sujeto, y por otro, se percibe como una habilidad que es posible adquirir y pulir en el tránsito de su formación inicial, en este caso por la escuela normal.

Morán Oviedo (2004) toma como referencia la educación superior al cuestionar si se enseña por gusto y se aprende por placer, lo que parece confirmar que la enseñanza parte de un gusto, el cual se puede y debe transmitir a las siguientes generaciones. Sin embargo, en un primer momento, la formación profesional se enfoca en una cuestión instrumental, como se observa en los siguientes relatos:

yo sí siento que lo más importante para todos era la didáctica, enseñarte a enseñar algo, ni siquiera contenidos, el asunto era saber hacer, ya si no

sabías el contenido era otra cosa, pero sabías enseñar algo, era lo que debías saber, ahora no sé si se enseña bien o no (S6: 103-107).

yo siempre tenía material muy novedoso, desde mis años como estudiante, yo sabía de colores del papel, de texturas, llevaba mucho material porque me gustaba enseñar con diferentes apoyos, principalmente visuales, llevaba mucho material y en el imaginario era como esas estrategias que usábamos y que nos hacían lucir mucho, y a los niños les gustaba mucho, con eso los maestros encargados de la práctica decían que tú eras una buena maestra (S3: 123-129).

En nuestro país, el gusto por la enseñanza viene de mucho tiempo atrás, incluso pareciera que se ajusta al programa de las escuelas normales que desde sus inicios se explicitó en el discurso inaugural de 1887 de Joaquín Baranda:

El nombre de Escuela Normal explica bien el objeto de tal institución, sirve de norma y da la regla a que debe ajustarse la enseñanza; es la escuela matriz o central de la que se derivan las demás escuelas. En la Normal se forma y educa al maestro, perfeccionando sus conocimientos, y aprende prácticamente a transmitirlos, haciendo en las escuelas anexas la clínica del profesorado, Enseñar a enseñar. Este es el programa de las escuelas normales (Jiménez, 1979, p.30).

Considero que en este fragmento se puede apreciar de manera clara el peso de la tradición, el cual sigue vigente, como se ve en algunos relatos. Sin embargo, cuestionar tanto la manera como el propósito de la transmisión de conocimientos, muestra una forma diferente de percibirse como docente y sobre todo, muestra la

existencia de una postura ético-política en diversos ámbitos en los que interactúan los formadores de docentes.

4.3 Sujeto ético-político

En la introducción señalé que al referirme al “sujeto”, lo hago considerando la construcción hecha por una tradición filosófica que toma como punto de partida el *cogito ergo sum cartesiano*, “pienso luego existo”, que se puede sintetizar como el triunfo de la razón. Es en ese triunfo de la razón que se encuentra la discusión sobre lo que constituye al sujeto.

También mencioné que lo político es el campo práctico, y por ende ético, lo que lleva necesariamente a analizar la relación con el otro, con los otros. Por ello, el profesor es el actor que se puede identificar en su actividad profesional como el garante que interviene en su comunidad, el que dialoga, interactúa y reflexiona con la intención de transformar su realidad. Por ello, en el presente apartado, presento algunos elementos que los entrevistados aportan y que muestran la construcción del sujeto ético-político.

Una de las características que uno de los entrevistados mencionó en la formación inicial es el que se formaba para “obedecer en todo”, lo que se contrapone con la idea de cuestionar, de ser un sujeto que a partir del conocimiento decida por sí mismo.

Para Arendt toda relación con el otro es política (2001) y su conformación como sujeto ético-político se da en todos los ámbitos. En consonancia, Cristina Martínez (2006), al conceptualizar al profesor como sujeto político, señala:

Es capaz de acciones políticas, esto es con capacidad de agenciar y construir saberes y sujetos autónomos, de superar la pasividad y la condición de espectadores y reproductores, de formular y desarrollar proyectos, prácticas y experiencias alternativas, constituyente de sus acciones y de sí mismo, con

voluntad y riesgo para intervenir en las decisiones sobre lo educativo y la política educativa en los ámbitos de su interacción inmediata: institución, contexto local, regional o nacional; también, de asumir como una necesidad imperante en sus acciones de enseñanza y de formación la de potenciar subjetividades políticas (p. 244).

A partir de lo anterior, retomo la siguiente aseveración:

nosotros tendríamos la obligación de decirles a los alumnos qué es la política, en qué se basan cada uno de los diferentes grupos, si yo ya los identifiqué, decirles qué es lo que identifiqué y qué es lo que pienso de esos grupos para que ellos también puedan tomar un criterio propio sin que sea inducido por mí, sino que ellos puedan ver cuál es la diferencia entre uno y el otro y qué beneficios eso le puede dar, porque finalmente los seres humanos nos guiamos por beneficios, sí, pero que también tengan en alto esta situación de que es por un bien común también, que no se pierdan, que no nada más es mi beneficio (S2: 320-332).

también tenemos que hacer un sujeto constructivo, un sujeto pensante, que analice, que comprenda, todo lo que tiene que ver con esto, pero también el saber transmitir los diferentes conocimientos (S2: 262-264).

Las y los formadores, reafirman su condición de ser una construcción inacabada, y que al reconocer las diferentes estructuras de significación y de poder, puedan desatarse, poner distancia de ellas y así, construir nuevas realidades (Torres, 2006, p.95).

CAPÍTULO V. LA BENM Y SUS FORMADORES Y FORMADORAS ANTE LA DIVERSIDAD

En este capítulo, abordo el análisis de los elementos tradicionales que constituyen a las normales. Desde su origen, están vinculadas a la idea de una nación homogénea en la que la diversidad no ha tenido un lugar importante, sino que ha sido ignorada o en su caso, considerada desde una perspectiva de integración, y recientemente, bajo el enfoque de educación intercultural crítica.

En un segundo momento, analizo algunas resistencias y confrontaciones que se dan al interior de la BENM en cuanto a las posturas políticas, ideológicas de las y los formadores frente a la tradición y la modernidad. Estas posturas se construyen en relación a lo que se propone como el origen del proyecto de nación, y son objeto de disputa por diversos sectores, como el de un partido político hegemónico en el siglo XX. Cabe mencionar que dichas posturas inciden y orientan un tipo de percepción de los formadores y de la formación que se impulsa en la institución.

A la par, exploro el lugar que ocupan los símbolos presentes en el discurso de la BENM, en referencia a la diversidad, las relaciones entre los alumnos, profesores y autoridades en y desde la institución y su relación con la comunidad y una concepción de los formadores sobre sí mismos, y su posicionamiento frente a la tradición, las tensiones y posibilidades de constituirse como sujetos ético-políticos de la diversidad. Realizo este análisis a partir de considerar que la perspectiva política de la educación también abarca a la institución.

5.1 La tradición de las escuelas normales en relación con la construcción de nación y la diversidad

5.1.1 Las escuelas normales y su devenir histórico ante la diversidad

He mostrado en diferentes apartados que el recorrido de las escuelas normales ante la diversidad no ha sido un transitar homogéneo. Éstas han enfrentado diversas vicisitudes pues no todas lograron consolidarse desde 1887, como lo fue el caso de la BENM. Otras normales del país, si bien surgieron en periodos más tempranos, San Luis Potosí (1849), Jalisco (1852), Puebla (1873) y Jalapa (1886)²⁷, tuvieron problemas para poder definirse como escuelas normales, es decir, para ser formalizadas por el Estado, salvo el caso de Jalapa²⁸.

Las escuelas normales enfrentaron la diversidad de forma diferenciada y con varias complejidades, lo que se explica en parte por los distintos planes de estudio que se han propuesto, por los diferentes enfoques teóricos, metodológicos y psicopedagógicos planteados y por las concepciones sobre el tipo de nación y ciudadanos que se esperaba formar.

Los diferentes contextos socio históricos que ha vivido el país a partir del siglo XIX han dado lugar a diferentes proyectos de nación, o a variaciones en torno al mismo. Se puede ubicar como primer momento de la configuración del proyecto de nación, la formulación de la Constitución de Apatzingán, que surgió en 1814, a partir del movimiento de independencia de la colonia española. Aunque esta constitución no entró en vigor, ha sido considerada el antecedente de la primera carta magna que se firmó en 1824.

La Constitución de Apatzingán planteó el intento de separarse de la relación colonial con España, lo que queda de manifiesto desde el inicio del documento “Decreto constitucional para la libertad de la América Mexicana”. Entre sus finalidades no estaba el reconocimiento de la diversidad pues se orientaba hacia la

²⁷Los tres primeros casos se diluyeron por diversos motivos, la falta de presupuesto es uno de ellos, por lo que su funcionamiento fue intermitente.

²⁸ Enrique Rébsamen creó la Escuela Normal de Profesores. También fue corresponsable de organizar los sistemas educativos de los estados de Oaxaca, Jalisco y Guanajuato. Es importante mencionar que Rébsamen tenía una fama como pedagogo construida a partir del Método Rébsamen, promovió el método de enseñanza simultáneo, así como exaltó la labor del docente (Tanck, 2010, p. 132-133).

construcción de la unidad nacional. Uno de los elementos que permiten afirmar esto tiene que ver con la forma en que se abordó el tema religioso en su Capítulo I. De la religión, donde se señala que la religión católica era “la única que se debe profesar en el Estado”. Más adelante se hace presente la idea de formar un ciudadano homogéneo, como se indica en el capítulo III, Artículo 14, donde se expresa que el ciudadano extranjero tenía que profesar la religión católica para poder ser ciudadano mexicano.

En este documento, el tema indígena no se encontraba como un problema central, ya que se enmarcaba en el proceso de independencia y no se cuestionaban las costumbres, valores, creencias y la religión, entre otros aspectos, que se fueron incorporando e imponiendo, como consecuencia de la conquista militar y espiritual por parte de los españoles. El documento por tanto es un cuestionamiento principalmente político.

Otro momento trascendental en la vida política de México se da en 1854, con el planteamiento de las reformas constituyentes conocidas como Leyes de Reforma. Éstas dieron como resultado la Constitución de 1857 en donde se habla de una “educación laica”, lo que iba en dirección contraria al discurso de la unidad, en función de la religión católica. Así se hace evidente que en ambos documentos las controversias ideológicas vienen acompañando la definición de lo nacional, lo que motivó la lucha armada entre dos posturas ideológicas, los liberales y los conservadores, en lo que se conoce como la Guerra de Reforma.

Para este momento, dos escuelas normales estaban surgiendo, una en San Luis Potosí en 1849 y otra Jalisco en 1852. Sin embargo, la atención a la formación de docentes no fue prioridad, y varios proyectos de escuelas normales que se fueron desarrollando en la época, tuvieron un periodo de existencia intermitente, por decir lo menos (Villalpando, 2009; Tanck, 2010).

Vale señalar, que el sistema educativo se fue configurando durante el corto periodo del imperio de Maximiliano, desde el cual se planteó dividir de manera clara los diferentes niveles de instrucción dependiendo tanto de la edad del alumno como

de los conocimientos con los que debía sustentar su avance²⁹. En cuanto a la diversidad, fue novedoso el que considerara el promover la enseñanza de las “antiguas lenguas indígenas”, “a la par de las clásicas y orientales” (Villalpando, 2009, p. 205). Después de la Guerra de la Reforma y de que el país entrara en aparente calma, el gobierno de Benito Juárez García se centró en dar continuidad a esta propuesta.

Posteriormente, llegó el momento central del normalismo en México, el periodo del gobierno de Porfirio Díaz Mori, mejor conocido como el Porfiriato. En éste se fundaron y consolidaron varias escuelas normales en el país. Me parece importante resaltar, para los propósitos de este apartado, que durante el Porfiriato se dio un cambio sustancial en torno a la relación entre la educación y el Estado, como lo indica Jiménez (1979):

El porfirismo no se preocuparía ya por el control ideológico -educativo; ahora no se trataba de formar individuos educados en los principios liberales; el Estado sólo tenía la obligación de formar individuos aptos para lograr la transformación económica del país. Del laicismo anticlerical, de los principios teórico liberales mexicanos, se llega en este periodo a la concepción de lo laico como neutral; no se debe ni atacar ni enseñar, ni defender ninguna religión; la ideología no compete al Estado sino al fuero interno de los individuos (pp. 21-22).

²⁹ Por ejemplo, la estructura de la educación secundaria durante el Segundo Imperio tenía como referente el sistema francés. El alumno asistiría primero a un liceo durante cuatro años, mismo que terminaría de cursar cuando más temprano a los 14 años de edad. Tanck (2010) indica que fue durante ese periodo “la primera vez en la historia de la educación en México que los niveles educativos tomaban en cuenta la edad del alumno; antes, se colocaba al joven de acuerdo con sus conocimientos. La intención era que los estudiantes de la misma edad irían a la par en su programa y que terminarían las materias todos juntos” (p.120).

A partir de lo anterior se puede decir que la intención de formar a la juventud en las ideas liberales no centra su discusión en torno al tema religioso, y aparentemente político, sino se vincula con la idea de la preparación de hombres útiles, vinculado a la idea del progreso y a un proyecto civilizatorio, lo que en efecto pavimentó el camino para los futuros planes y programas de estudio que se fueron proponiendo para las escuelas normales.

En el discurso inaugural de la Escuela Normal para Profesores de Instrucción Primaria en 1887, antecedente de lo que ahora conocemos como Benemérita Escuela Nacional de Maestros, Joaquín Baranda expresó:

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

En lo anterior se puede apreciar lo que se espera tanto de las escuelas normales como de los futuros docentes, desde una visión tradicional de un tipo de sujeto particular que debe ser el profesor, al que define con las cualidades del misionero o sacerdote. Existe en esta forma de configurar al docente una fuerte carga ideológica ligada con la tarea del sacerdote, la cual ha perdurado como una tradición en el discurso normalista. La educación se trata de una “misión trascendental”, de abnegación y sacrificio para lograr ser maestro, todo esto desde una visión fuertemente marcada por la tradición, como se analizó en el capítulo IV.

Un aspecto a tomar en consideración para el tema de la diversidad en este período es la idea del propio Baranda, quien creía “en la escuela primaria como la solución a los problemas nacionales y en el Estado como la única instancia con posibilidades de llevar la educación a todo el país y a todos los grupos sociales” (Tanck, 2013, p.133). En estas ideas queda claro que la educación era la manera adecuada de estandarizar a la población en todo el territorio nacional. Esto se puede afirmar a partir de que el proyecto de nación del porfiriato se centraba en el “orden y progreso”, lo que el mismo Porfirio Díaz³⁰ consideraba como fundamental para lograr pacificar al país y para llevar a México a una estabilidad económica, política y social. Pero también, en este discurso se puede identificar que el tema de los grupos indígenas que habitaban el país estaba ausente.

Con la caída de Porfirio Díaz, producto de la primera gran revolución social del siglo XX en el mundo, el proyecto de nación tomaría un curso diferente. En los primeros años del México posrevolucionario se suscitó lo que se denominó la educación del pueblo, seguido del periodo de reconstrucción nacional. Aunque en ambos periodos se abordaba la “educación indígena”; al referirse a estos se hablaba de “incorporarlos” a la escuela y a la nación, para que ella fuera la encargada de preparar su camino a la vida cotidiana, en menoscabo de su identidad y del reconocimiento de sus culturas, lenguas y formas de vida. Se trataba de una construcción nacional de un México que se resistía a mirar hacia dentro y reconocer sus diferencias y diversidad.³¹

Este proyecto de incorporar al indígena sigue presente tanto en el imaginario social, como en gran parte del proyecto político de México, en el que el reconocimiento a los diversos pueblos indígenas sigue siendo un asunto que no se

³⁰ Porfirio Díaz al ser militar de carrera, participó en diferentes guerras, como la de Reforma y la intervención francesa, lo cual impactó fuertemente en él, atestiguó el alto costo que la naciente nación mexicana estaba pagando por no tener estabilidad en todos los ámbitos, de ahí se explica el porqué fue tan meticuloso en el “orden” a implementar, con sus fatidicas consecuencias para la mayoría de la población.

³¹ Textos como los de Tanck (2013); Villalpando (2009) nos permiten tener un panorama histórico de la historia de la educación en México.

ha cumplido plenamente en la realidad, aun a pesar de en los discursos se habla de la inclusión y de la interculturalidad. Esto ocurrió igualmente en los últimos sexenios en los que se ha querido impulsar un nuevo pacto federal que dé como resultado una nueva Constitución, en la que el pleno reconocimiento de las diversidades se eleve a rango constitucional.

En este sentido se puede decir que han existido avances; en enero de 1992 se realizó una reforma al Artículo 4º de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos en la que dispone: “La Nación mexicana tiene una composición pluricultural sustentada en sus pueblos indígenas. La ley protegerá y promoverá el desarrollo de sus lenguas, culturas, usos y costumbres, recursos y formas específicas de organización social, y garantizará a sus integrantes el efectivo acceso a la jurisdicción del Estado”³².

Es interesante señalar que dicha reforma se realizó casi dos años antes del levantamiento del Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZNL), y en la que, entre muchas otras demandas, pedían el ser reconocidos como ciudadanos mexicanos, respetando sus tradiciones, costumbres, idiosincrasia, sin negar su identidad y formas de concebir el mundo, lo que se expresa en la Primera declaración de la selva lacandona (1994):

Al pueblo de México:

Hermanos mexicanos:

Somos producto de 500 años de luchas: primero contra la esclavitud, en la guerra de independencia contra España encabezada por los insurgentes, después por evitar ser absorbidos por el expansionismo norteamericano, luego por promulgar nuestra Constitución y expulsar al imperio Francés de nuestro suelo, después la dictadura porfirista nos negó la aplicación justa de

³² Se puede encontrar la información completa en la página de la Cámara de Diputados, ver bibliografía.

leyes de Reforma y el pueblo se rebeló formando sus propios líderes, surgieron Villa y Zapata, hombres pobres como nosotros a los que se nos ha negado la preparación más elemental para así poder utilizarnos como carne de cañón y saquear las riquezas de nuestra patria sin importarles que estemos muriendo de hambre y enfermedades curables (...) PUEBLO DE MÉXICO: Nosotros, hombres y mujeres íntegros y libres, estamos conscientes de que la guerra que declaramos es una medida última pero justa. Los dictadores están aplicando una guerra genocida no declarada contra nuestros pueblos desde hace muchos años, por lo que pedimos tu participación decidida apoyando este plan del pueblo mexicano que lucha por trabajo, tierra, techo, alimentación, salud, educación, independencia, libertad, democracia, justicia y paz. Declaramos que no dejaremos de pelear hasta lograr el cumplimiento de estas demandas básicas de nuestro pueblo formando un gobierno de nuestro país libre y democrático (EZLN, 1994)³³.

5.1.2 Discurso institucional incorporado de la diversidad

En la actualidad, se discute la elaboración de diferentes programas de asignaturas en las escuelas normales del país, y un plan de estudios para la educación básica, aprobado el 2023 y que empezó a implementarse en agosto del 2023. Se observa cómo un discurso, en este caso oficial, va dando lugar, al interior de las escuelas normales, a adhesiones de los profesores que se realizan desde un nivel individual como colectivo y como resistencias que confluyen con lo político, lo ético, lo filosófico y lo pedagógico, y de lo cual pretendo dar cuenta en los siguientes párrafos.

El tema de la diversidad ha ocupado un lugar en los planes de estudio y discusiones de las escuelas normales desde 1984, período en el cual se incorporaron en el sistema de educación superior. El Plan de Estudios para la formación de docentes de 1984, en términos curriculares, es singular y diferente a

³³ Se puede leer esta declaración y otras en la página de Enlace Zapatista del EZLN

los que le anteceden, dado que con las nuevas exigencias para los profesores, se estimuló el aprecio por un capital cultural más amplio que ya no se quedaba solo en el bachillerato. A diferencia del plan anterior, éste tiene una organización tipo tronco común y áreas específicas de formación y se incorpora también como una de las funciones del trabajo de los docentes la investigación.

En dicho cambio se suscitaron resistencias y debates al interior de las normales a partir de las funciones del profesor, por ejemplo se cuestionó si cambiaría la denominación, ¿sería profesor, maestro o catedrático? Lo pertinente del ejemplo anterior radica en mostrar las resistencias ante los cambios que se vislumbraban a partir de una modificación del estatus de la institución. Esto inevitablemente vino acompañado de una tensión en la concepción de sí mismo al preguntarse cómo llamarse ahora pero que en realidad iba más allá de la denominación pues incluía interrogantes sobre su propio perfil, sus prácticas y la orientación de la formación de sus estudiantes, los futuros docentes.

Los planteamientos curriculares integraban una gran variedad de contenidos. Sin embargo, no se observa la incorporación del campo de conocimiento de la diversidad, ni una definición del tema y su implicación en lo pedagógico. Tampoco se hablaba sobre la pluralidad cultural y lingüística del país y sus necesidades educativas. Aun cuando esta posición puede dar cuenta de una caracterización de las instituciones normales como espacios cerrados e inamovibles, podemos señalar que da cuenta de las resistencias presentes en ellas para asumir nuevas maneras de pensarse, como formadores, y frente a la pluralidad, tanto respecto a sí mismos como, también, podría pensarse, frente al tema de la diversidad cultural y lingüística del país, que estaba, aparentemente fuera de la agenda de nuestras instituciones.

En la reforma al Plan de Estudios de 1997, los retos implicaron pensar reflexivamente el diseño de programas de formación y actualización profesional a la par de incentivos o estímulos que garantizaran la participación de los docentes en estas nuevas propuestas de modernización. Este plan de estudios contiene variaciones de importante significación y el rasgo central fue:

(...) la prioridad que le asigna al desarrollo de las capacidades de pensamiento del niño, a sus posibilidades de expresión y de aplicación creativa de lo que aprende. Además de estimular el desenvolvimiento de esas capacidades demanda del maestro una intervención educativa sensible a las condiciones distintas de alumnos y grupos escolares, creatividad y adaptabilidad y, evidentemente, el dominio sólido de las mismas competencias que debe fomentar en sus alumnos (SEP, 1997, p. 20).

En este caso empiezan a incorporarse las nociones de reconocer, en los procesos educativos escolares, las condiciones distintas de los estudiantes, mostrando una cierta apertura a no mirarlos de forma homogénea, esto al menos para favorecer sus aprendizajes.

En cuanto al tema de la diversidad, pluralidad sociocultural y étnica se presenta de manera incipiente y se advierten dos criterios esenciales que atienden esta condición del país:

1. El carácter nacional de la educación con flexibilidad para comprender la diversidad regional, social, cultural y étnica del país. Se reserva un espacio curricular con temas optativos que permite a las escuelas introducirse al estudio de algunas cuestiones particulares derivadas de las características propias comunidades (indígenas, rurales, urbanas marginadas, en situación de riesgo, etc.).
2. El reconocimiento y atención a las diferencias individuales de los alumnos para actuar en favor de los resultados educativos. El docente busca atender las condiciones, necesidades, personalidades, orígenes y formas de vida diferenciadas. En la malla curricular se encuentra la Asignatura Regional I y II en las que se incluyen elementos de carácter local para conocer los problemas educativos del entorno de las y los alumnos con el fin de tener elementos para contextualizar la práctica educativa y consolidar

competencias para que el profesorado se desenvuelva con conocimiento y pertinencia en el aula.

Si bien este abordaje de la diversidad puede parecer limitado, se puede advertir que se empiezan a abrir caminos que lleven a una comprensión más profunda de lo que implica la diversidad, como lo atestiguan las y los diferentes entrevistados.

Más adelante, en el plan de estudios del 2012, se realiza un abordaje más sistemático para la inclusión de la diversidad en la formación docente. Además de la inclusión de algunas “innovaciones”, como el uso de las tecnologías en todos sus niveles y la consolidación de las prácticas profesionales y herramientas psicopedagógicas, se incorporó el estudio de lenguas adicionales, incluyendo lenguas indígenas, lo que permitió que el maestro pudiera tener reconocimiento de los contextos sociales y culturales de sus estudiantes, tal como versaba en el plan del 97 y que se reconoce como parte de las premisas fundamentales de este “nuevo milenio”. En este documento se planteó el perfil de un profesor que trae a cuentas los aportes formativos de las anteriores reformas y que solidifica las intencionalidades formativas en aras de responder a la nación por lo que se promueve como un proyecto de educación de calidad en el nivel básico, que se presume como importante y necesario para el desarrollo social.

Para el 2018, surgieron nuevos planes de estudio, pero en el marco de un contexto político en el que triunfó un partido político diferente a los dos partidos hegemónicos en nuestro país, que generó fuertes tensiones e interpelaciones por parte de los formadores de docentes a nivel nacional. En el calor de las resistencias, se autorizó elegir, e implementar o no, el plan de estudios 2018, el cual había sido ampliamente criticado por diversos sectores, como ocurrió también al interior de la BENM.

Ante esta coyuntura política, y como se señaló anteriormente, se realizaron en todas las escuelas normales de la Ciudad de México votaciones para tomar la decisión de qué plan de estudios se ofertaría. En el caso de la BENM la votación

ganó por permanecer con los planes de estudios del 2012, desechando la propuesta del entonces presidente en turno Enrique Peña Nieto. Uno de los argumentos que generó mayor consenso, se centraba en que a finales del sexenio del recién electo presidente, se estaría en la compleja situación de operar tres planes de estudio diferentes (2012, 2018 y el nuevo, nombrado generalmente como el plan de AMLO, puesto que era una de sus promesas de campaña). Sin embargo, lo que se distingue es un fuerte posicionamiento político que contestaba a un modelo educativo que se consideraba más afín al neoliberalismo, y a las posibles contradicciones, que se advertían respecto a uno nuevo, que se ofrecía crítico, y para algunos, con perspectiva de apertura hacia la diversidad.

Es pertinente mencionar que en el plan 2018 se planteaba visibilizar tanto a la diversidad como a la educación indígena e intercultural. Como ejemplos baste mencionar asignaturas como *Educación socioemocional*, *Atención a la diversidad*, *Educación inclusiva*. Con lo anterior se puede señalar que si bien, ya no es posible soslayar la importancia de abordar estos temas en las escuelas normales, habrá matices y enfoques diferentes para ello. Su abordaje está no solo ligado a la dimensión pedagógica, sino también a las condiciones históricas, políticas del contexto, a los posicionamientos éticos y políticos que los docentes reclaman frente a la imposición de modelos hegemónicos que están implícitos en los planes de estudios. En cierta manera, vale considerar que la inclusión de la diversidad supone también una orientación política, tanto del discurso y currículum oficial, como de quienes, desde las escuelas normales o escuelas de educación básica, las concreten en sus prácticas y las incorporen como posturas propias, ya sea desde, con o en resistencia.

5.2 Discursos y resistencias frente a la diversidad

He mencionado que el tema de la diversidad en las escuelas normales no ha estado exento de dificultades, ya sean tanto discusiones teóricas como en la práctica. Esto ha sido y es el reflejo de imposiciones de un discurso hegemónico, pero también de costumbres, símbolos e imaginarios colectivos de una comunidad que se percibe

como “cerrada o endogámica”, como se puede apreciar en el siguiente comentario de una de las entrevistadas: “el mundo de la normal de aquel entonces [se refiere a principios de los años 80] era endogámico” (S3: 418-419).

También se ha analizado que no todo en la normal puede reducirse a la tradición, en tanto están presentes conflictos, como un campo de confrontación, entre las posiciones más tradicionalistas sedimentadas y aquellas que intentan superarlas (Yurén, Navia y Hirsch, 2013).

Estas maneras de mirar a las normales, ya sea como estancias cerradas, o como espacios de confrontación, permite observar críticamente e indagar, si desde su interior es posible pensar, o incluso distanciarse, de una especie de clausura de nuestras posibilidades de cambio. Identificar las resistencias es importante porque implica reconocer a las normales en su perspectiva histórica y política, y la participación y cuestionamiento que sus actores tienen en los diferentes momentos del normalismo. Se podría señalar que, en la historia del normalismo, como ocurre con el sistema educativo nacional, hay “una sobreposición de tradiciones, historias y hasta proyectos inconclusos” (Medina, 1999, p. 103), que muestran, que ni las instituciones, ni los normalistas, son un todo homogéneo de fácil lectura. Por eso, esta investigación con perspectiva crítica, me permitirá estudiar la compleja dinámica e histórica política del normalismo. Esto lo hago desde adentro, y un poco desde afuera, por mi trayectoria como egresado normalista, pero también universitario.

En el contexto cambiante de mi país están surgiendo tensiones y resistencias que se van reconfigurando en el marco de la contestación a los discursos pedagógicos que emergen de un aparente nuevo discurso hegemónico que también trae consigo adhesiones y resistencias. Por ello, en el siguiente apartado daré cuenta de cómo se mira y miraba la diversidad, así como las diferentes posiciones de los profesores normalistas, desde mis propias formas de comprenderlos.

5.2.1 Adhesiones y resistencias en los procesos de formación, con sus formadores

En las voces de las y los entrevistadas se puede apreciar que hablar de su formación inicial, permitió que reflexionaran acerca de cómo miraban la diversidad, ya sea en lo conceptual o en lo cotidiano. Una de las entrevistadas menciona:

Viví en colonias alejadas, pero siempre en la Ciudad de México, dándome cuenta de muchas carencias. Desde ese entonces yo empecé a vislumbrar muchas desigualdades, aunque no sabía nombrarla, aunque mis maestros no me cuestionaban sobre ello. Yo veía que los niños tenían otras formas, a lo que yo misma veía en el centro de la ciudad. Siempre he vivido por el centro de la ciudad y estoy acostumbrada a una vida muy urbana. Pero yo pude dar cuenta de esas diferencias, de esas desigualdades en la propia ciudad que yo vivía y que no conocía (S3: 152-164).

Se puede apreciar que la entrevistada distingue la diversidad desde las desigualdades, principalmente económicas. Asimismo, se percibe una confrontación con el hecho de no saber nombrarla, porque en la normal no le dieron las herramientas conceptuales para visibilizarla, nombrarla y por ende analizarla. Aquí se va vislumbrando el profesor normalista como sujeto ético-político de la diversidad, ya que se cuestiona ante la realidad, y aunque no sabe nombrarla, puede identificar que está presente de algún modo, como ella misma indica “pude dar cuenta de esas diferencias”.

Lo anterior coincide con la perspectiva de otra profesora sobre si se abordaba o no el tema de la diversidad en la normal:

no creo que te preparen para la diversidad ni la inclusión, eso lo aprendes sobre la marcha y ni siquiera sé si lo aprendas bien. Es que la formación de

la Normal era eso, la didáctica, pero didáctica tomando en cuenta a un solo tipo de estudiante, no sé, todos somos iguales y todos deben aprender igual, y todos deben aprender lo mismo, eso te enseñan. Ya llegas a la práctica y ves que no, que es otro rollo (S6: 165-172).

Pareciera ser que la tradición se hace presente en la representación de que el estudiante normalista debe ser igual y que niega la diversidad de estudiantes. Esto se va afirmando a medida en que orienta su formación hacia la dimensión instrumental, como un experto en didáctica que sólo “aprende a enseñar”. Es notable que permanece una fuerte imagen del docente como alguien que enseña, que sabe y que transmite a otros el conocimiento. Esta concepción tradicional de la enseñanza es la que le permite formar a los otros como todos iguales, pues se cree que todos deben aprender igual, como lo señala el anterior testimonio.

5.2.2 Diversidad, mestizaje y aculturación

En las últimas décadas, se han producido diferentes reacciones y resistencias en la escuela normal, esto se debe a la incorporación en el discurso de las políticas públicas, y en particular de las educativas, de enfoques y conceptos sobre la diversidad marcados por la emergencia de nociones como la multiculturalidad e interculturalidad vinculadas a la decolonialidad.

En el devenir histórico del normalismo, se puede identificar un discurso tradicional en el que ha permeado la figura de un ciudadano particular ligado estrechamente a un proyecto de nación. La justificación de ello la encontramos desde la definición misma de la docencia como una profesión “de estado”³⁴. Davini (2001) identifica que también se le nombra como “pensamiento normalizador”, el

³⁴ En capítulos anteriores se abordó dicha cuestión, sin embargo, es pertinente señalar que la docencia al definirse como “profesión de estado”, no necesariamente significa seguir los mandatos ideológicos de un discurso sin cuestionamiento alguno.

cual consiste en mostrar el papel que ha fungido el docente “al servicio del estado”. Este autor se basa en un recorrido histórico mostrando sus transformaciones a partir de necesidades políticas sobre todo en relación con el proyecto nacional. En éste “lo indígena” tenía un lugar definido, estrechamente vinculado a la idea de que contribuye a forjar la nación que requería de estabilidad de todo tipo³⁵, y que poco a poco se integra al mundo moderno, bajo la condición de su aculturación y mestizaje.

Un análisis más fino, en el contexto mexicano, nos sugiere que son diversas las políticas orientadas a la educación y la diversidad, pues se presenta desde varias orientaciones políticas, de asimilación racial, incorporación cultural, integración social y económica, descolonización cultural, multiculturalismos (Gigante y Díaz Couder, 2015), y ahora según se señala, de descolonización. Identifico a dos autores que abordan en particular estos temas. Uno de ellos, Aguirre Beltrán (1957)³⁶, quien sostenía la idea de la incorporación cultural del indígena en el proyecto nacional, en lo que nombró como aculturación. Otro se refería al mestizaje, según planteamientos de Samuel Ramos (2010)³⁷. Aguirre Beltrán (1957) enunció lo siguiente:

El proceso de aculturación involucra, en realidad, un conjunto infinito de procesos entre elementos opuestos de dos culturas. Estos procesos se hallan interconectados de modo que actúan recíprocamente unos sobre otros

³⁵ Las diferentes pugnas políticas, ideológicas, económicas etcétera, representaron no sólo inestabilidad al interior del país, también repercutió en la pérdida de más de la mitad del territorio nacional, así como guerras tanto al interior entre las diferentes corrientes político ideológicas como invasiones durante gran parte del siglo XIX. En el caso de la guerra de 1847 contra Estados Unidos de América (la segunda en menos de 15 años), uno de los motivos que explican la facilidad del ejército invasor para ingresar y desplazarse sin gran resistencia en el septentrión mexicano, es la falta de identidad nacional, no había una idea arraigada de “México” entre la población, caso contrario fue en la guerra de 1864-67 contra Francia.

³⁶ El proceso de aculturación.

³⁷ El perfil del hombre y la cultura en México.

y se encuentran en un desarrollo incesante, tanto cada uno de ellos en particular, como considerado en conjunto el proceso global de aculturación (p. 50).

En el transcurso del texto, el autor analiza los más importantes tipos de lo que él nombra como contacto entre la cultura occidental e indígena:

el proceso de cambio que emerge del contacto de grupos que participan de culturas distintas, se caracteriza por el desarrollo continuado de un conflicto de fuerzas, entre formas de vida de sentido opuesto, que tienden a su total identificación y se manifiesta, objetivamente, en su existencia a niveles variados de contradicción (p. 49).

De lo anterior me parece pertinente subrayar la aseveración del autor respecto a un “continuo conflicto de fuerzas”, el cual sigue estando vigente. Sin embargo, señala que en ese contacto se va produciendo una identificación, que más adelante va a vincular con la idea de la integración, en el sentido de irse incorporando a la cultura nacional. Llama la atención que se presenta a la figura indígena como homogénea, cuando no lo es de esa manera.

Por otro lado, la realidad del país se ha transformado al mismo tiempo que el proyecto de nación. Éste pasó de estar claramente definido, a estar en un proceso de ajustes tanto en el discurso como en la dinámica misma de la sociedad. También hubo transformaciones políticas debido a que el país pasó de ser gobernado por un solo partido, a aperturar su dirección a la alternancia de partidos que propusieron políticas distintas de Estado y diversos posicionamientos respecto a la diversidad. Destaca en ello, por ejemplo, que desde algunos sectores, se ha querido incorporar en el terreno discursivo, la idea de una constituyente para pensar al país en su condición plurinacional.

Entonces, al igual que al interior del país se manifiestan las tensiones y contradicciones, en las escuelas normales y en las instituciones de educación superior, ha habido luchas internas que dan cuenta de este proceso de asimilación, resistencia y reacomodo a las nuevas políticas que abordan el tema de la diversidad cultural en el país. Un tema que parece recurrente, y sigue sedimentado en las instituciones normalistas, es el mestizaje.

Ramos (2010) realiza un análisis de los diversos factores que han dado como resultado una manera particular de ser del mexicano que lo conduce al mestizaje en perspectiva negativa. Tomando a la cultura como punto de partida, señala que en ella están presentes diferentes características como la auto denigración, aunados a procesos como la imitación y mimetismo. Pero no todo es un escenario catastrófico, ya que el autor también vislumbra aspectos positivos:

México es un país joven, y la juventud es una fuerza ascendente. En este hecho veo la garantía de que nuestra voluntad tiende a la elevación del tipo de hombre, al mejoramiento de su vida, y en general, al desarrollo de todas las potencialidades nacionales.

[...] pensando en el problema de la formación del espíritu mexicano, se expone [...] que el ideal de nuestra cultura debe ser la realización de un nuevo humanismo.

[...] podría decirse esquemáticamente que, mientras que el Humanismo clásico era un movimiento de arriba hacia abajo, el nuevo Humanismo debe aparecer como un movimiento en dirección precisamente contraria, es decir de abajo hacia arriba (p.16-18).

En el planteamiento del autor queda claro que, en la propuesta humanista, está prefigurada una visión evolutiva, que la caracteriza como movimiento ascendente, sin embargo, queda fuera del discurso el tema de la diversidad, considerando a las poblaciones originarias, o a las afroamericanas. Este

humanismo parece más centrado, en una visión mestizada del país, en el sentido del progreso lo cual es propio de la modernidad.

En la escuela normal, al hablar de culturas indígenas, pareciera que las nociones de aculturación y mestizaje entran en tensión, aunque no siempre se presenta de manera clara y abierta en el discurso de las personas entrevistadas. Me pregunto si en el discurso normalista es un tema difícil de abordar y delimitar, en qué medida permanecen estas visiones, y cómo pueden interactuar las posibilidades del nuevo discurso de la NEM, sobre todo, tomando en cuenta que se trata de un discurso que pretende ser diferente.

Tal vez, en torno a esto, se puede apreciar la coexistencia entre la tradición y la modernidad, en la que una no se impone a otra, sino que interactúan, aunque están presentes en tensión. Esta interacción nunca ha sido tersa, ya que siempre han existido diferencias entre los grupos políticos e ideológicos de la escuela normal, así como en el posicionamiento teórico o epistemológico de los diferentes colegios académicos en los que está organizada la institución.

5.2.3 Dificultad en torno a nuevos enfoques y conceptos de la diversidad

La dinámica de articulación y tensión de los posicionamientos de grupos de profesores de la normal ha prevalecido y se ha ido reconfigurando dependiendo de los contextos, tanto en relación a los momentos políticos del país, como en relación a las reformas educativas. Esto podría permitir comprender las tensiones con las que los profesores normalistas miran actualmente la incorporación y emergencia de nuevos enfoques y conceptos de la diversidad, como lo han mencionado las diversas posiciones de los participantes de esta investigación al preguntarles si se abordaba la cuestión de la diversidad en sus materias:

Justo cuando yo entro a regional³⁸ hay un cambio en el plan de estudios 1997 así como en el programa de dicha asignatura. Desde DGENAM nos solicitaron al equipo de regional que diseñáramos nuestro espacio curricular, pero no desde la visión de regional que se tenía, que era una visión folklorizada de lo que era vivir y ser maestro en la Ciudad de México. En aquel tiempo y yo nunca lo hice, pero todavía se tenía la idea de que ser maestro en la ciudad de México era “ah, vamos a hacer dulces típicos de Xochimilco, ¿Quién lo sabe hacer?” Y muestras gastronómicas, y hacían mapas de la ciudad de México y ponían por regiones las delegaciones, y ponían en lo que hacía cada delegación que era puro folcklor, gastronomía. Las estatuas que había en reforma se las tenían que aprender los alumnos ¿Cuál era Cristóbal Colón? La glorieta de Colón cuando estaba... era más bien enfocado al patrimonio cultural. El patrimonio cultural como esa parte visible, objetivada, así se entendía (S3: 990-1007).

Como se puede apreciar en el anterior testimonio, incorporar nuevas maneras de abordar los programas educativos en materias en las que se convoca a comprender los contextos escolares, en particular conceptualizar y reconocer la diversidad, parece confrontar a los docentes. Aun es muy grande el peso de la visión tradicional que restringe la diversidad a lo étnico, o a la historia de la conquista, o incluso, como lo indica la entrevistada, a reducirla a “puro folcklor”. Se advierte aquí una postura des-historizada de los pueblos indígenas, como si fuera un tema del pasado, pero también, se observa una visión esencializada y acrítica respecto a las implicaciones socio-históricas que enmarcan el carácter multicultural y plurilingüístico del país.

Me parece pertinente indicar que no se trata de restar importancia al patrimonio cultural o a elementos de las culturas en los procesos formativos, tal

³⁸ Se refiere al colegio de Regional I, en el cual se abordaba de manera conceptual la diversidad, multiculturalidad e interculturalidad.

como el reconocimiento de “sabiduría popular” (Prat, 2006), que recoge múltiples saberes y expresiones. Sin embargo, estas visiones cerradas sobre los pueblos originarios y la diversidad no incorporan otras características y relaciones que permitan una discusión más amplia, pues se reducen a la enunciación e incorporación de nuevos contenidos sin problematizarlos.

Lo que se puede identificar en el relato de la entrevistada y en el de otros profesores, es que en esos momentos, finales de la década de los noventa del siglo pasado, al interior de la escuela normal no había un análisis profundo en torno a la diversidad.

Me parece interesante destacar el poco alcance que puede tener el nombrar a ciertos monumentos -como es el caso de la “Glorieta de Colón- como la parte “visible, objetivada” de la diversidad. El ejemplo muestra que la inclusión simple y fragmentada del tema de la colonización, parte de la idea de reconocer a personajes ligados a la historia, sin hacer un análisis más allá de lo meramente anecdótico, lo cual se hace desde la perspectiva de la “historia de bronce” (Pereyra, 2005)³⁹. En ésta se ensalza a los personajes, no se contextualizan sus acciones, ni se realizan críticas a los acontecimientos y personas. Es decir, se recupera el sentido de la “historia oficial”, lo cual puede servir a una ideología puesto que manipula información con la intención de ponerla al servicio de los grupos de poder (Pereyra, 2005). Como lo muestra el testimonio, que no cuestionó lo que significó la llegada de Colón o la colonización de nuestros territorios.

Esto es relevante pues si bien se recupera la noción de decolonialidad en el nuevo plan de estudios de las escuelas normales, la realidad de los posicionamientos de las y los formadores de docentes frente a la diversidad, plantea diversas interrogantes, como se aborda en apartados más adelante.

³⁹ La “historia de bronce” tiene entre sus características el ensalzar personajes, no necesariamente contextualizarlos, es decir, sin realizar una crítica tanto a los acontecimientos como a las personas. También se le refiere como “historia oficial”, la cual puede servir a una ideología puesto que manipula información con la intención de ponerla al servicio de los grupos de poder (Pereyra, 2005).

La configuración del ser docente, entretejida con esa imagen folclorizada de lo que significaba la diversidad, se restringe al mundo de lo indígena, pero a uno imaginado con una perspectiva esencialista del mismo. Las entrevistas van mostrando que prevalece la idea de ser un docente muy estructurado cuya mirada del contexto y de la realidad parece ser ajena. Esta visión parte de rasgos contruidos, definidos y apegados a una posición culturalista con un imaginario de lo que vale la pena destacar; en este caso, el del mundo indígena.

La recuperación de la noción de patrimonio parece remitir que lo diverso puede y debe mirarse desde una distancia temporal y objetual, es decir, como objetos distantes e inanimados que aparentemente pertenecen a una historia pasada y ajena (Torres, 2012) ante la que no es posible la interpelación. El indígena, o persona diversa, aparece entonces de forma pasiva como si no pudiera ya intervenir en su historia.

A partir de lo anterior, se puede inferir que la resistencia a nuevos conceptos de la diversidad tiene que ver con un apego a una noción de historia que no cuestiona la colonialidad o que muestra poca crítica hacia ella, así como con una perspectiva que tiende hacia el esencialismo, al abordar el tema de las culturas y pueblos indígenas. Me refiero a la forma en que se abordan hechos o personajes de la historia de forma descontextualizada y sin una discusión sobre los procesos históricos y sociales de los mismos (Torres, 2012). Se trata de la reproducción y “normalización” del pensamiento colonial en nuestra sociedad, y en nuestras instituciones, en las que siguen circulando, como hechos que merecen ser reconocidos, aquellos relacionados con la conquista. Estos acontecimientos que forman parte de un discurso hegemónico en el que se sustenta y justifican procesos de dominación sobre la población, y en particular sobre sectores indígenas. Posteriormente, estos procesos se han reestructurado en diferentes momentos como políticas públicas y educativas, desde la asimilación y aculturación hasta la multiculturalidad, centrada en la gestión y administración de las demandas indígenas (Zapata, 2019; López-Hurtado, 2009; Czarny, Velasco y Salinas, 2023),

Lo anterior para prolongar el control sobre los pueblos, y no fomentar su reconocimiento e inclusión, sobre lo cual se habla en los nuevos planes de estudio.

En el marco de los planteamientos decolonizadores que han cuestionado las narrativas históricas que se han construido en nuestros países, han tenido lugar algunos acontecimientos y acciones que nos hablan de cambios en torno a esta “historia de bronce” (Pereyra, 2005). Entre ellas se encuentran el cuestionamiento y ataque a monumentos patrimoniales en los que están presentes figuras representativas de la colonia, como la estatua dedicada a Cristóbal Colón ubicada en una importante avenida de la Ciudad de México. Estos cuestionamientos y ataques ocurridos en diversas manifestaciones sociales, consideran a estos monumentos como una especie de apología del genocidio, derivado de la conquista española. En el caso mexicano, una respuesta a estas resistencias fue retirar “temporalmente” la estatua de Colón.

Estas tensiones van emergiendo también en el discurso de los profesores normalistas. Noté que algunos cuestionamientos presentes en las entrevistas giran en torno a una construcción histórica cargada con una fuerte tradición ideológica en la conformación del Estado nacional mexicano, la cual, reitero, buscaba la unidad del país, para así homogeneizar a la población.

Las resistencias que se han suscitado ante nuevos conceptos de la diversidad se pueden explicar tanto como un posicionamiento ideológico frente al modelo de sociedad, que se espera con estas diversidades, así como del tipo de sujeto que se construye o prefigura en estos modelos. Estas resistencias se mueven en programas y espacios en los que ha pervivido un modelo de mestizaje, que ocupó un lugar importante en el país a principios del siglo pasado (Baranda, en Alarcón, 1979). Este modelo sigue presente, pues constituye, de forma significativa, los principales referentes y símbolos que se promueven en las escuelas normales. En la BENM están presentes diversas representaciones vinculadas al mestizaje y al apego a la construcción histórica de la nación homogénea. En esta institución se recuperan los elementos indígenas como pasado, y con una compleja significación de su lugar en el desarrollo del país.

La construcción del mestizaje está vinculada a la negación de lo diverso, en particular, de las poblaciones indígenas, o a su incorporación, en línea con el progreso y la convivencia, para la construcción de una nación mestiza. A esta narrativa se han sumado diversos autores⁴⁰ que han dedicado parte importante de su obra para explicar el por qué del ser del mexicano. La sociedad mexicana tiene, en general, un devenir histórico que no puede soslayar y que ha impactado en torno a temáticas y conceptos como el que estoy abordando. Sin embargo, me parece fundamental mostrar cómo esa carga de la tradición en el discurso hegemónico por parte del Estado también está en reacomodo, y en cierto modo, es contestada con la incorporación de nuevas perspectivas que propugnan más una visión incluyente e intercultural crítica, tal como aparece en los nuevos enfoques del sistema educativo.

Siguiendo con el análisis de las entrevistas, destaca cómo se confronta la concepción construida de la población vista como algo homogéneo. Cuando reconocen la presencia de grupos indígenas, suelen referir que éstos se encuentran fuera de las ciudades. Esta posición tiene implicaciones importantes y se presentan desde la lejanía, como lo muestra el testimonio que presento adelante, en el que una profesora se mira a sí misma como alguien capaz de reconocer la diversidad, desde la extrañeza y reconocimiento de los otros.

Hay un elemento que creo también determinó; tuve compañeros indígenas en la Universidad Pedagógica, llegados de Tlapa, Guerrero y yo convivía con ellos, hacía equipo con ellos. Tuve un acercamiento, vi que había otros mundos. Y entonces, en esos mundos, que yo ya vislumbraba, dije ¿cómo le hacen? y ¿cómo vienen aquí y a qué vienen? Y me di cuenta que cuando nos

⁴⁰ Por ejemplo, dos de los autores más emblemáticos son Santiago Ramírez y Octavio Paz, el primero de ellos con su texto *Psicología del mexicano y sus motivaciones*, y el segundo con el célebre ensayo *El laberinto de la soledad*.

pasaban una proyección ellos podrían tirarse al piso, y que yo siempre estaba sentada, con mucha rigidez (S3: 515-524).

En la anterior cita se muestra cómo la profesora, en su condición de estudiante de licenciatura, vivía como una irrupción en su cotidianidad el compartir el espacio formativo con estudiantes indígenas. Esto parece indicar que se encontraba habituada a mirar a la diversidad como algo ajeno a ella, lejano y restringido a otras zonas del país que concentran la mayor parte de la población indígena. En ese confrontarse con los otros, ella va construyendo una posición ética frente a la diversidad, en un proceso que va simultáneo entre mirar-se y mirar a los otros.

Se puede identificar que un sujeto es trastocado en su cotidianidad a partir de gestos corporales, como es la forma de sentarse, y espaciales, la forma de habitar las aulas. En este proceso, la entrevistada identifica que la diversidad, en este caso, de pueblos indígenas, está vinculada con algo más profundo: con las maneras de vivir, de estar presente y de habitar los espacios, o lo que ella nombra, otros mundos. Este enfrentarse con el otro, conducía a la entrevistada a asumir una posición ética, pues al mismo tiempo que los reconoce y es capaz de nombrar aquello que le parece diferente, con ellos y en sí misma, se confronta y reflexiona en torno a la diferencia. Aquí también, se pueden identificar, en este cara a cara con el otro, resistencias a formas de ser y concebir el mundo, que se encuentran en coexistencia en las instituciones educativas, o en el morar en el sentido que lo define Heidegger (1951) quien dice que “nos representamos generalmente una forma de conducta que el hombre lleva a cabo junto con otras muchas” (p. 2).

Si bien se aprecia un choque en sus certezas, también se identifica el momento de apertura a otras formas de definir y conceptualizar la diversidad y sobre todo, de interiorizarla. En el marco de su proceso formativo como estudiante y luego, como formadora en escuelas normales, la entrevistada se encuentra en construcción, o confrontación, puesto que requiere de una toma de consciencia, en

un proceso de reflexión personal, pero también de un posicionamiento ético-político frente a ésta y otras experiencias que narra respecto a su habitar con otros.

En otro testimonio, un profesor señala:

Quizás andaba ya en algunos grupos esa cuestión de la diversidad, incluso le llamaban otredad, pero como meros conceptos venidos de la universidad o de que algunos otros maestros cursaban sus flamantes posgrados y venían a sacarlos acá y sentirse como muy sabios delante de los demás normalistas. Y en los grupos por supuesto que no, yo no recuerdo que se hubiera trabajado, quizá en el discurso, pero ni eso, el discurso era un discurso muy individualista, del estudiante o de la persona, como de quién debe entender estas cosas y aplicarlas en la escuela, pero no estar pensando en las posibilidades del reconocimiento al otro, a lo diverso (S1: 340-351).

Este relato permite distinguir varios aspectos del posicionamiento del docente respecto a la diversidad. El desconocimiento, la resistencia al discurso que se les impone y la presencia de formas de resistencia relacionadas con la forma en que se iba abordando o incorporando en la institución. Se muestra una forma de sentirse ajeno a nuevos conceptos que se van incorporando a la BENM. Conceptos que se distingue como extraños, distantes y de los que se demarca en distintos niveles. En primer lugar, aparece la diferenciación respecto al discurso de las universidades, que se presenta como algo lejano y distinto de los discursos de las normales.

Además, señala que se trata de conocimientos abstractos o muy teóricos, propios de quienes estudian posgrado, que no logra comprender, o posiblemente no le permiten mirar o comprender su realidad, o al menos los procesos educativos y a las diversas poblaciones que habitan la institución. La distinción, “venidos de la universidad”, devela el posicionamiento del docentes respecto a la incorporación de nuevos planteamientos como una irrupción al espacio normalista. La posición del profesor, frente a la diversidad, presentada como algo que parece imponerse desde

afuera, hace que responda con resistencia y para hacerlo se apega a reproducir la mirada de que en la escuela normal la población es homogénea, y mientras que los diferentes son los de afuera, o quienes quieran incorporar nuevos discursos. Esto lo señala más claramente:

Actualmente creo es parte del discurso y se ha presentado (...), incluso hay algunos seminarios orientados hacia esa categorías, diversidad, interculturalidad, ciudadanía y demás, pero así, como un saber especializado, no es algo que esté permeando la práctica docente en la escuela normal, me parece que debería ser importante que la práctica se inscriba dentro de esos parámetros, por así decirlo (S1: 351-358).

Es interesante el reconocimiento que hace el entrevistado sobre la necesidad de incorporar “categorías como diversidad, interculturalidad y ciudadanía” a las prácticas docentes de la escuela normal. Estos temas se han venido trabajando como parte del trayecto de formación en diferentes planes de estudio de la normal. Sin embargo, es posible que, debido a que en los últimos planes de estudio se han incorporado y reafirmado con mayor fuerza, generen tensiones frente al privilegio que se da en las normales, en la dimensión de la enseñanza y la didáctica. Esto se debe a la exigencia de una apertura no solo frente a los contenidos, sino también a su carga epistemológica y sociohistórica. Así, se hace complejo, incorporar otras discusiones al campo de la didáctica, y en particular, a las prácticas profesionales, el cual es considerado como el espacio curricular por excelencia en el que se “aprende a enseñar”.

La importancia que tiene la enseñanza en la formación normalista, particularmente vinculada a la didáctica y a las prácticas, entra en tensión con el interés y con la necesidad de problematizar lo que pasa en el aula, y con la realidad que. Esto da paso al reconocimiento de las diversidades, aunque no se cuente con las habilidades suficientes para hacerlo, lo que provoca que la perciba como lejana

o difícil de mirar. Como señala Lévinas (1999), este proceso de mirar al otro nos interpela y abre espacios de diálogo y oportunidades de reconocimiento del otro en tanto otro, lo que exige un proceso complejo en el que se pueda reconocer al otro, que es también rostro. Esto implicaría visibilizar la diversidad en las escuelas normales como un punto que permita abrir la reflexión y la discusión de este campo, tanto espacio de investigación como de práctica.

El señalamiento que hace el entrevistado sobre la ausencia de una formación en la diversidad, refuerza la idea de que este tema, al menos en torno a un reconocimiento ético del otro y del lugar que ocupa como sujeto en el marco de la construcción social y política del país, ha permeado en el discurso de la formación normalista. Asimismo, podría considerarse que ha quedado subsumido, frente al peso que en ella tiene la noción de mestizaje y la construcción de una nación homogénea. La estructura férrea del currículum y de los símbolos que acompañan a las instituciones normales, muestran la dificultad de romper con la tradición de una manera de ser y vivir del currículum y la cotidianidad de las normales.

Un elemento que me parece pertinente recalcar es el proceso que un grupo de profesores de la BENM vivió en torno a la definición del programa de la asignatura *Regional I*, del Plan de estudios de 1997. La discusión giró en torno a cómo abordar la interculturalidad, ya que se permitió analizar la diversidad y la interculturalidad como construcciones colectivas, y no como imposición conceptual. Si bien se asumió como un proceso formativo construido en el marco de resistencias, se les impuso desde “afuera” y así, se reveló la dificultad de asumir o reconocer la diversidad o al otro, tanto en el espacio institucional, como fuera de éste.

[para] nosotros, la propuesta que nos hicieron es que le diéramos y que tuviéramos una visión intercultural. Pero tampoco entendíamos. Así nos dijeron: “este programa tiene que estar atravesado por lo intercultural”. Pero tampoco entendíamos ¿cómo nos apoyaron o qué nos pidieron, qué nos dijeron? Va a ir un equipo de la UPN, va a ir otro equipo de la SEP, y tomamos

talleres, cursos, juntos, como equipo de Regional, fue muy bonita experiencia. Nos dejaron una visión muy indígena de lo que era la diversidad, y yo siempre desde la licenciatura en sociología dije ¿dónde están? (S3: 1011-1031).

En el relato resaltan las tensiones entre el interés del sistema educativo por incorporar una visión intercultural y de la diversidad en la normal, y la resistencia frente a esta imposición “desde afuera”. Esto se dio porque no se entendía, o no sabían utilizar las herramientas conceptuales para comprender la realidad. Si bien se muestra el reconocimiento de un proceso formativo en el que intervinieron diversos actores e instituciones, llama la atención que siguen sin relacionarlo con la realidad, puesto que esa diversidad identificada con lo “indígena”, no es identificada en su entorno, ni en la ciudad, ni en la institución, lo que se aprecia con la pregunta “¿dónde están?”. Esta invisibilización de lo indígena puede ser parte de una forma sedimentada de mirar al estudiante, y al ciudadano, como alguien homogéneo marcado por los procesos sociales de exclusión y racismo, presentes en nuestro contexto. Además, influye el discurso del mestizaje que se impone en las normales.

En el testimonio, también destaca el interés por identificar como propios los planteamientos que se van a implementar. Pues así los docentes resisten a la imposición de una interculturalidad desde afuera, ya que da cuenta de la necesidad, o interés, por construirla desde adentro, esto bajo el supuesto de que lo válido, es lo que se construye desde adentro.

Otro aspecto importante es que al incorporar la conceptualización o la noción de diversidad, parece que ésta tiende a reducirse a su reconocimiento y tolerancia. Sin embargo, esto no significa que se comprenda o profundice en las complejas tramas sociales y políticas que marcan la presencia de las poblaciones indígenas u otras diversidades en nuestro contexto y en las escuelas normales. Así, la concepción inicial que se tenía de la diversidad se resume en: “el verbo que se utilizaba era la tolerancia, entendíamos a la diversidad como tolerancia” (S3: 1050).

Estas dificultades para conceptualizar, reconocer, e incorporar otras formas de comprender, relacionarse y abordar la formación sobre la diversidad en las escuelas normales, dan cuenta de los obstáculos que se presentan tanto a nivel individual, como colectivo. Esto se muestra en el caso referido anteriormente, en el que se advierte la dificultad para romper con las formas tradicionales para mirar al otro, y mirarnos como país pluricultural y plurilingüístico, asentado en diferentes documentos normativos, como en la misma constitución del país.

5.2.4 Resistencias para la comprensión de la diversidad en relación con los estudiantes

En lo que respecta a la formación inicial, también existe dificultad para identificar y abordar la diversidad en el aula, como lo atestigua una profesora al recordar su etapa como estudiante, así como la manera en que tuvo que vincular lo teórico con lo práctico al estar como profesora titular en educación primaria:

En la normal recuerdo que nos decían siempre poner nuestro apartado de adecuaciones curriculares, siempre teníamos que ponerlo y hasta la fecha uno nunca sabe qué poner, las profesoras de UDEEI son las que lo llenan, es una tarea que ellas se auto asignaron (...) la diversidad ellas lo abordan, pero la diversidad que ellas escogen (...) y en este caso se enfocan en los alumnos que no leen, que no escriben (S6: 205-213).

Un aspecto que llama la atención es “la diversidad que ellas escogen”. Esto denota la construcción de una concepción sobre la diversidad y las prácticas docentes que las atienden. Se percibe una dificultad para identificarlas pero también para vincularlas con el trabajo que debe concretarse en los procesos de enseñanza, en particular en la didáctica y la planeación de las adecuaciones curriculares. Este relato hace pensar que las diversidades existentes en las aulas no están plenamente reconocidas, o en su caso, son evadidas. Frente al comentario

“uno nunca sabe qué poner”, la docente lleva implícita la idea de que se desconoce a qué diversidad incluir.

El testimonio revela un problema formativo en los formadores y una resistencia a pensar más allá de la homogeneidad del aula. También, obliga a reflexionar qué se delega en el otro pues tradicionalmente, la Unidad de Educación Especial y Educación Inclusiva (UDEEI, antes USAER) es quien atiende a la diversidad, a la población con barreras de aprendizajes y a personas con alguna discapacidad. En este caso, la diversidad no incluye a la población indígena que habita las escuelas, u otros grupos de población. Pareciera que no tiene cabida en el trabajo didáctico, ni en las prácticas de los docentes del personal especializado asignado a mirar y atender la diversidad en las escuelas.

No obstante, a partir del diálogo con los maestros entrevistados, se identificaron esfuerzos de algunos profesores que daban cuenta de un mundo diverso, del cual no todos los estudiantes tenían conocimiento, pero que al entrar en contacto con ellos, contribuía a construir una perspectiva diferente. Me refiero a la influencia que tuvo la escuela soviética en la formación normalista, como lo señala una maestra:

el cambio que yo pude ver, quizá no fue tanto en cuestionarnos acerca de lo que estábamos haciendo, sino entender que había procesos, y que esos procesos eran un poco a poco, se daban en función de otros autores y por primera vez yo me daba cuenta que había una escuela soviética, que estaba impulsando una educación distinta, cuando yo me imaginaba que era la del todo el mundo igual, que no tenía que ser bonito, lindo, llevar cosas y que entonces todo iba bien (S3: 248-258).

De acuerdo con el testimonio, el hecho de que la profesora pudiera identificar diversos enfoques de educación, la interpeló respecto a su propio proceso de formación como estudiante normalista. La entrevistada expone que logra

distanciarse de su proceso formativo y a medida en que objetiva su experiencia; le permite identificarla y nombrarla como “bonita”. En este ejercicio de introspección, la entrevistada calificó como “romántica” su formación, pues en la imagen que ella construyó, pensó que todo iría bien y que bastaba con “llevar cosas”, es decir, material didáctico, para ponerlo en práctica con los estudiantes.

Vale señalar, que en la formación de los estudiantes de escuelas normales sigue teniendo un peso importante la elaboración de materiales didácticos, desde los cuales, se va configurando un imaginario sobre su aplicabilidad en las *Jornadas de práctica*. En éstas, los estudiantes acuden a escuelas de educación básica a poner en práctica lo aprendido usando los materiales construidos. Tradicionalmente, un estudiante normalista se distingue por su material construido, sin embargo, estos materiales cobran relevancia no por el tiempo invertido, sino por la construcción social de la representación de sí mismos, en términos profesionales, con una ética profesional con alto peso en la dimensión técnico didáctica (Hirsch y Navia, 2015).

Respecto a la forma en que los docentes se posicionan frente a la diversidad, más adelante una maestra, ya como docente normalista señala que permeaba una confusión para identificar el tipo de diversidad a la que se tenía que identificar y enseñar en el aula:

no logramos entender si la diversidad estaba afuera o en las aulas de la normal o de cuál diversidad hablábamos. Si les íbamos a enseñar a los alumnos que la diversidad existe, pero nosotros nos manejábamos desde la homogeneidad, o sea, los diversos son los de allá afuera. Los diversos son en la escuela primaria, pónganse listos, ¿eh? Porque son diversos, y tus clases se tienen que centrar en esa diversidad, y yo creo que hubo mucha confusión (S3: 1079-1087).

En el relato anterior llama la atención el conflicto que la formadora tiene en torno a la presencia simultánea de dos formas de concebir la presencia de la

diversidad en la institución. Este conflicto, que se revela a su vez como incomodidad, muestra una dimensión de inacabamiento (Freire, 2010), según el cual tiene dificultad de reconocer la diversidad en la cercanía, en la institución, pero paradójicamente, se ve en la necesidad, y en tensión con esta demanda de reconocer la diversidad.

Se revela entonces la complejidad de la incorporación de nuevas concepciones y nuevas formas de posicionarse frente a la diversidad en la formación de docentes, frente a la cual se buscan formas de dar salida, nuevamente identificando lo diverso fuera de la normal. Para desatorar esta situación, la formadora se posiciona bajo el discurso de hacer énfasis, o advertir a sus estudiantes que la diversidad es un tema relevante, pues “los diversos son en la escuela primaria, pónganse listos”. Me pregunto por qué la maestra advierte a sus estudiantes que ellos tienen que reconocer a la diversidad afuera, y por qué tiene incorporada la idea de que al interior de la institución permea la homogeneidad.

Sobre este aspecto, he analizado el complejo vínculo de la construcción de las normales, y muy en particular de la BENM, con la construcción de la nación. En este análisis quisiera enfocarme en cómo se delega en el estudiante, y en la formación sobre su ejercicio profesional, la tarea que corresponde al formador. Pero ¿cuál es su tarea? Reconocer, delimitar y orientar acerca de la presencia de diversos grupos de población, indígenas, afrodescendientes, de género u otros, como algo exterior a la normal, de la realidad, en la que habita el estudiante en sus estudios, y que debe buscarse afuera. Corresponde al estudiante, ya sea en sus prácticas profesionales, o en su futuro ejercicio profesional, hacerse cargo, sin referentes, o reproduciendo quizás la “extrañeza” con la que sus formadores miran a los otros.

Se puede afirmar entonces que las tensiones que vive el formador de docentes en torno a la diversidad, forman parte del proceso formativo que tiene con sus estudiantes, pero también el que vivió siendo estudiante. Al no resolverse, o al menos reconocerlo, a partir de un proceso reflexivo del mismo formador y/o con los estudiantes, y con la institución, esta dificultad para abordar la diversidad, queda

como una tarea inconclusa, cuando no confusa. Al hacerlo, se puede advertir la presencia de un posicionamiento ético-político frente a la diversidad, que como se ha subrayado más arriba, tiene que ver con la extrañeza, la distancia, y sobre todo la dificultad de reconocer su presencia. Así “dar herramientas” teórico conceptuales para vincularlas con la realidad, no resulta suficiente para impactar en los procesos formativos de los futuros docentes frente a la diversidad. Por lo tanto, ésta se convierte en un objeto que resulta difícil de ver, aprehender y por tanto emplear para mirar e intervenir en las aulas, o en las prácticas profesionales.

Sin embargo, poco a poco van apareciendo *grietas* (Walsh, 2009) que van dando paso a un análisis diferente, y que tiene que ver con una construcción de un sujeto ético-político que reconoce y actúa frente a la diversidad:

Empezábamos a entender que la diversidad era una oportunidad, pero tampoco entendíamos cómo. Era la pregunta que hacíamos ¿es una oportunidad o es un obstáculo? No, pues es una oportunidad. Pero no sabemos cómo era la oportunidad. Tampoco entendíamos de qué se trataba la oportunidad (S3: 1147-1154).

Hay un dilema que se puede distinguir en el relato anterior: la diversidad, ¿oportunidad u obstáculo? En el testimonio, el profesor normalista se cuestiona ante el tipo de oportunidad que se le presenta, y sobre todo, manifiesta que es una oportunidad que tiene que ver con una construcción colectiva. Se puede apreciar que frente al tema, a diferencia del testimonio anterior, este docente se posiciona desde la incertidumbre. Aunque él no logra distinguir cómo abordar los procesos de formación de los estudiantes frente a la diversidad, por lo menos reconoce que debe enfrentarse ante él mismo. Esto le posibilita entrar en un proceso reflexivo y formativo, y así trascender a una posición que le permita reconocerse como un formador que se puede formar y que formar a sus estudiantes en un proceso que

no es cómodo, sino de incertidumbre (Navia, 2010), frente a las propuestas y nuevos enfoques de la diversidad en el sistema de formación docentes.

5.3. Posicionamiento como sujetos ético-políticos de la diversidad

En los capítulos precedentes he mencionado que al referirme al profesor normalista como sujeto ético-político de la diversidad, no lo hago desde la homogeneidad, sino que reconozco que coexisten múltiples formas de ser y diferentes matices que lo caracterizan de manera interna y externa, en función de los contextos sociohistóricos en los que se hacen presentes.

Del análisis realizado se identifican tres formas en las que se hace presente el accionar del profesor normalista. Éstas las desarrollaré a partir de las siguientes proposiciones:

- a) Existe una cultura dominante en la que los profesores se van incorporando a la institución; esto lo hacen de manera pasiva y mimetizándose en su accionar. Las prácticas culturales en torno a la formación docente persisten porque “así debe de ser”, lo que correspondería con un *ethos* tradicional.
- b) Está presente una constante tensión entre la tradición y la modernidad. Con está, hay algunos profesores se sienten incómodos con las prácticas y momentos que los ponen en tensión, lo que permite que tengan un espacio favorable para cuestionar sus prácticas y actuar de modos distintos, que caracterizaría a un *ethos* en tensión.
- c) Las y los profesores normalistas se constituyen como sujetos que se construyen a sí mismos, se re-fundan, y son capaces de asumir una ética crítica. Además, son capaces de distanciarse respecto a su experiencia, objetivándola, y estando dispuestos a actuar, y movilizarse para transformar sus prácticas; lo que puede identificarse como un *ethos* para sí.

En los siguientes apartados se muestran algunas de las condiciones socio culturales que están presentes en la normal, así como las posiciones que predominan entre los profesores respecto a la ética política de la diversidad.

5.3.1 Ethos tradicional

Me parece pertinente indicar que, cuando me refiero al *ethos*, en un primer momento y para fines de este apartado lo hago desde su etimología: “manera de ser”. Yurén (2005) señala que el *ethos* profesional “es la forma que adquiere el sistema disposicional cuando está referido a las relaciones interpersonales que se establecen con pretensiones de justicia o rectitud” (p. 23). Más adelante, en el apartado 5.3.3 retomo el posicionamiento de Foucault (2013), quien define al *Ethos* como una relación del individuo consigo mismo, con los otros y con la verdad, así como un trabajo de sí sobre sí.

Me he referido en diversos momentos de este trabajo a un sujeto ético-político identificado con la tradición, lo que en la mayoría de los casos también se vincula a un profesor tradicional, así como a diferentes aspectos que lo caracterizan. Por ejemplo, el cómo se mira a sí mismo e identifica lo que debe de ser un profesor, y por ende, cómo proyecta que tienen que verse los demás a partir de elementos cotidianos. Estos aspectos van desde la vestimenta para ir a las escuelas primarias donde se realizan las prácticas (por ejemplo, usar uniforme, usar falda y medias, en el caso de las mujeres, en el caso de los hombres, llevar traje y corbata, e incluso el peinado, entre otros aspectos del cuidado y control de los cuerpos) hasta aspectos profundos, como una manera de ser, comportarse y estar en grupo (como borrar el pizarrón, tono de voz para “controlar al grupo”, pase de lista, entre otros) se identifica así como un sujeto sujetado a un modo de sujeción (*mode d’assujettissement*) de acuerdo al planteamiento de Foucault (2002).

En todo lo anterior expuesto está presente la idea de homogeneizar, en contraposición con el reconocimiento de la diferencia. Son estas formas culturales

institucionalizadas las que permiten el construir prácticas, tal como muestro a continuación.

El siguiente testimonio es de una profesora que durante la entrevista refiere que en muchas ocasiones no se toman en cuenta las diferencias de cada estudiante. La diferencia que le llama más la atención es la referente a la económica, puesto que algunas profesoras suelen exigir a sus estudiantes la erogación de gastos excesivos en la realización de sus prácticas profesionales, como se muestra a continuación:

la intención de seleccionar sus escuelas en regiones de un nivel económico medio alto es porque las escuelas primarias tienen personas de nivel económico también importante. Entonces cuando los alumnos se integran a las escuelas seleccionadas por ella para hacer sus prácticas, ella les comenta “tenemos que cooperar con las cosas de la escuela, pero también tenemos que darle un regalo a la directora, y tenemos que darle un regalo a cada uno de los profesores titulares, les menciono que estos regalos no es cualquier regalo. Yo voy a adquirir la bolsa de la directora, es una bolsa de marca en la que tienen que cooperar porque yo no tengo alumnos pobres y la docencia no es pobreza, es de gente que tiene que comprar material, que tiene que invertir en su educación, porque no están tomando clase, están adquiriendo clase para ser un buen docente” (S10: 37-54).

En el relato resaltan varios aspectos, el primero de ellos es el no tomar en cuenta las particularidades económicas de cada estudiante, particularmente en este caso, al plantear adquirir un tipo de regalo costoso, como lo confirma un segundo testimonio:

cuando yo era estudiante en el cuarto grado, teníamos un maestro de práctica con el que estábamos todo el año, o sea, él nos acompañaba a las primarias.

Yo estaba con un maestro, pero siempre entre compañeros hablábamos. Una de mis amigas me contó que su maestra, por cierto una de las que más demanda tiene para inscribirse en sus escuelas de práctica, tenía como ciertas reglas para estar con ella, en su grupo. Cubríamos varias jornadas [periodos] de práctica, entonces ella decía que pues al finalizar cada jornada y cuando había una fecha importante, por ejemplo Navidad, día del maestro, sus alumnos tenían que hacer un regalo a su maestra titular, pero sólo podía ser un regalo que fuera comprado en Liverpool o Palacio de Hierro⁴¹, porque si no, no se los aceptaba. Eso fue hace como 14 años que yo egresé, pero recientemente una de mis alumnas se me acercó para hablarme de esta misma maestra, porque ella sigue en práctica de cuarto año. Y me dijo que era lo mismo que tenían que hacer, que estaba cansada en realidad porque se estaba quedando sin dinero, porque su maestra les hacía no sólo esto de los regalos, además tenían que invitarles el desayuno a la maestras titulares en las juntas de consejo” (S6: 2-29).

El homogeneizar al estudiante de la BENM invisibiliza a un amplio sector estudiantil con necesidades y preocupaciones económicas disímiles. Por poner un ejemplo, en el año 2012 casi el 22% de la población estudiantil trabajaba⁴². En la actualidad, considerando el deterioro económico derivado de la pandemia y otros factores, este porcentaje se ha incrementado. A esto se añade que en el actual periodo de gobierno se eliminó el límite de edad que se requería para ingresar a una escuela normal, el cual era de 26 años, por lo que se han incorporado estudiantes con más edad, muchos de los cuales cuentan con ingresos precarios.

⁴¹ Se refiere a dos tiendas departamentales consideradas en México por vender productos de alto precio.

⁴² En la investigación “La Educación Normal en el D.F. Perfil de Estudiantes y Académicos” (2012) se muestran con mayor detalle datos socioeconómicos de la población estudiantil de las normales en el D.F, lo que muestra de manera general dicho estudio, son las particularidades que como se expone en este apartado, no son tomadas en consideración por la totalidad de la planta docente.

En otro de los testimonios se percibe que para uno de los profesores, lo importante es “la apariencia y la presentación”:

en una reunión de colegio, el coordinador mencionó que le solicitaba a las estudiantes que al asistir a la escuela primaria y si tenían tatuajes, tenían que cubrirselos con algún tipo de material, gasas, vendas, pero según él, siempre está hablando del respeto al otro, según es de ideas progresistas, pero no es así. También les decía a los alumnos que si incluso a su maestra titular la veían con tatuajes o veían a los padres de familia con tatuajes que no le importaba, que se cubrieran los tatuajes porque eso era lo que tenían que hacer, que eso era la obligación de ellos, su compromiso con la institución, con la imagen (S6: 40-50).

En el anterior testimonio resalta la importancia que se da a la imagen del estudiante, el cual correspondería con la forma de presentarse en su futuro profesional en las escuelas. De este modo se revela el énfasis que se da al “deber ser” que se tiene como profesor. Lo importante en este relato es que, para cumplir con los compromisos de la institución, se revela una forma de control del cuerpo y una exigencia por mantener cierta “imagen” que sufren los estudiantes. De tal forma que el estudiante está obligado a esconder sus características propias, sus diferencias, en este caso de tatuajes, para preservar, a toda costa, una imagen tradicional del docente. Se observa que no importa la individualidad pues ésta tiene que sacrificarse en aras de un bien mayor, en este caso, el prestigio de la institución y la forma de ser docente.

Asimismo, la entrevistada muestra un desacuerdo no sólo ante el control de la manera de vestir y el rechazo a los tatuajes, sino también con la imagen que el colega tiene de sí mismo. Si bien se presenta ante los estudiantes como alguien con ideas progresistas, no logra evadir un *ethos* en el que el docente tradicional se

impone a toda costa en la formación del estudiante, aun cuando la realidad se presente de manera distinta.

En relación con el primer testimonio de este apartado, me interesa destacar la importancia que tiene el deber ser para ser un buen docente. La profesora señala “yo no tengo alumnos pobres y la docencia no es pobreza, es de gente que tiene que comprar material, que tiene que invertir en su educación, porque no están tomando clase, están adquiriendo clase para ser un buen docente” (S10: 52-54).

Este énfasis en el “deber ser” tradicional es uno de los aspectos que más me ha llamado la atención. Se pueden identificar varias características que los formadores atribuyen a lo que “debe de ser el profesor”. Sin embargo, al hacerlo, estas características pueden superponerse a las particularidades de cada uno de los estudiantes, ya sean económicas u otras. Esta superposición desplaza la orientación formativa vinculada a un posicionamiento social. En el contexto de la entrevista, una profesora interpelaba esta expresión que está presente en el discurso de los formadores: “no están tomando clase, están adquiriendo clase”. Lo que se revela en este juego de posicionamiento social / formación como docente es una imposición identitaria según la cual el estudiante asume la impostura de tener “clase”.

En un primer momento me hizo reflexionar que dicha aseveración indica el alto valor que la profesora le da a la formación docente, lo que permitirá que lo reproduzcan en las aulas. Sin embargo, considero que no sólo se trata de valorar la docencia, sino que pareciera que hay un alto grado de valía en torno a elementos que forman parte de otra esfera de la formación docente, es decir aquellos que tienen que ver con cuestiones socioeconómicas. Lo anterior permite identificar la existencia de una postura bastante rígida de la formación docente.

Otro aspecto que destaca en este posicionamiento de *ethos* tradicional en la formación docente, son los testimonios relacionados con resistencias a las identidades de género dentro de la comunidad LGTB:

el coordinador de mi colegio mencionó ¿cómo era posible que una buena parte de la comunidad estudiantil masculina fuera homosexual?, fue algo que dijo muy corto, no lo desarrolló, pero fue este tono despectivo, yo ya no sé, eso fue rarísimo porque él se define como muy progresista (S6: 34-39).

Otra profesora, relató una experiencia con un alumno sobre el mismo tema:

la situación con otro chico, él es homosexual y además es una persona que se expresa... lo que es como ser humano de una manera muy feliz, además es una persona muy creativa, muy inteligente, de muy buen promedio, pero cuando llega a la primaria, la maestra de práctica le dijo “yo no quiero que usted esté joteando⁴³ en la escuela primaria, conmigo se va a comportar como hombre, porque no quiero que ni padres de familia, ni director ni docente de grupo me reclamen porque usted es joto”. Él también era mi asesorado, viene conmigo y me dice “esto va más allá de los límites que debe tener la maestra hacia mi persona... no sé por qué le incomoda la forma en la que yo me comporto, cuando yo creo que estoy haciendo la expresión de mi género en todo mi derecho y que además, trato a los niños con todo el respeto y a todas las persona (...) pero a la maestra no le gusta mi comportamiento porque soy homosexual y el ser homosexual es un punto que no, no se soporta en la formación de docentes de práctica” (S10: 136-150).

Al final de este testimonio, se muestra una visión crítica del alumno con respecto a lo que “debe ser” un docente en formación. Esto contrasta con la mirada tradicional de su profesora, que no permite reconocer la diferencia de sus alumnos, en este caso de identidad de género, en la que se impone para el caso de los

⁴³ En México se utiliza la palabra “joto” de manera despectiva para calificar a un hombre homosexual.

hombres una perspectiva masculinizada, “se va a comportar como hombre”. Para la docente, no tiene cabida en su perspectiva tradicional de ser docente, la identidad de género diferente a la que conoce.

En otro testimonio se da cuenta de este posicionamiento tradicional respecto a la diversidad:

a mí no me salgan con sus tonterías de que son gays. Porque el maestro no puede ser gay. El maestro tiene que comportarse como hombre y tienen que ser la figura paterna del niño que a veces no tiene figura paterna (S10: 152-156).

Esta idea del docente como “figura paterna” empata en cierta manera con lo que Aurora Elizondo (1999) manifiesta sobre la relación del “maternaje” y la educación preescolar, tema ya abordado en apartados anteriores. Lo retomo pues la premisa es similar, la identidad de género, en este caso del hombre, tiene que ver directamente con la figura “paterna”. De acuerdo al testimonio anterior, para este formador de docentes, no se admiten otras maneras de representar el género en las interacciones con los estudiantes; si eres hombre debes actuar como padre, y como señala Elizondo, si eres mujer, como madre. No se aceptan otras maneras de estar presente y actuar en el ejercicio docente.

Por otro lado, asociado al control del cuerpo y los estereotipos, existen otras formas de circunscribir lo que se espera de un docente. En el siguiente caso que presento cómo una maestra señalar cómo debe ser forma de presentarse, y de ser físicamente.

Mi alumna vendía manzanas confitadas para poderse mantener. Ella iba vestida como se lo habían indicado, pero ella es de una complexión robusta. Entonces su blusa se le abría en un botón y la maestra de práctica la regañó.

Le dijo que “si no tenía para comprar su extra blusa que entonces se pusiera a dieta y dejara de comer como comía para que le viniera la ropa, porque se veía ridícula enseñando la panza”... yo creo que duele más a veces esto que impacta hacia nuestro cuerpo, hacia nuestra persona, que si te dieran un golpe, el golpe va a pasar y se va a quitar el moretón. Pero esa huella psicológica que le dejas a una persona mencionándole que es pobre, que es gorda, que es morena, que es fea, que no es el prototipo de estudiante que quiere formar, eso es algo que duele y que sigue doliendo en la Benemérita (S10: 93-122).

El peso de los estereotipos en cuanto a cómo debe ser un docente sigue estando presente. Si bien es cierto que en la BENM ya no se realizan exámenes físicos en los que se registraba si se tenía pie plano o si se caminaba de manera correcta, como hace 40 años; sigue en el imaginario de algunos formadores un estudiante ideal: de clase media, bien presentable, no excedido en peso y con una vestimenta “correcta”. Ahora bien, estos comentarios resultan ser una estrategia de delimitación de la docencia, la cual tiende a negar los orígenes y la diversidad de los estudiantes que ingresan a la normal. Destaca en el anterior relato una práctica de racialización que intersecta la complejión física, la posición socioeconómica, y el color de la piel, como en este caso, la condición de ser morena, que en México se refiere a tener un tono de piel oscura. Precisamente, en el siguiente testimonio se aborda lo anterior:

esta jovencita es muy morenita, viene de una comunidad de Guerrero y cuando iba a su casa los fines de semana, llegaba tarde el lunes porque se le complicaba el transporte. No viene el día lunes que tenía clase con esta maestra y ella se presenta hasta el martes. Ella no sabía que ese martes había un convivio. La maestra llevó un pastel, llevó refresco para hacer un cierre de actividades y la alumna se presentó sin saber de este convivio. La maestra de práctica se le acerca y le dice “usted sólo se acerca porque hay

comida”, la verdad que eso atentó contra ella, se sintió tan mal. Fue tan fuerte el comentario como atentado incluso a su dignidad, que la alumna empieza a llorar, se acerca conmigo y fue de verdad muy difícil explicarle, ella no entendía por qué la estaban maltratando de ese modo, por su físico, por su situación económica, por su situación cultural y la distancia que tiene de su región (S10: 4-23).

Se observa que aparece con regularidad una forma de racialización hacia los estudiantes cuando no cumplen con lo que se considera debe ser el prototipo ideal de docente en formación. En éste no cabe, o no se considera deseable, el ser de origen rural, tener una condición socioeconómica desfavorable, tener la piel oscura, y pertenecer a una cultura indígena, o al menos del área rural. Para esta forma de delimitar el *ethos* de un docente tradicional, la diversidad no parece tener cabida.

De igual manera, resalta la idea de cómo perciben dichos formadores de docentes lo que “debe de ser” ese sujeto sujetado a la tradición, el cual no sólo se encuentra atado a su propia formación y sistema de creencias, sino también se encuentra imposibilitado de reconocer al otro en cuanto otro, en reconocer la diferencia, el entorno y las múltiples maneras de ser.

5.3.2 Ethos en tensión

El tema de la diversidad es relativamente reciente en las escuelas normales como lo he señalado en apartados previos, pero no por ello está ausente en los datos empíricos recabados. Llama la atención la discrepancia entre lo que se expresa en el discurso oficial y las dificultades encontradas en el aula para llevarlo a cabo; tal como lo señala el siguiente testimonio:

Entonces no creo que te preparen para la diversidad, la inclusión, eso lo aprendes sobre la marcha y ni siquiera sé si lo aprendas bien (S6: 165-167).

Para un sector de los profesores normalistas la diversidad es un tema sobre el cual no se tienen certezas. Si bien en algunos espacios y asignaturas se habla del tema y de lo multiculturales que somos, se puede ver claramente que desde el plan de estudios de 1997, se enfrenta el obstáculo de adoptar una visión monista de la realidad, en la forma en que se presenta la didáctica; según lo refiere el siguiente testimonio:

Entonces como que sabes improvisarle, pero no, en la normal no te enseñan. Insisto, en la normal te enseñan a ponerle en tu planeación adecuaciones curriculares en un apartado al final que tú no le haces caso, pero nada más (S6: 226-230).

Esta docente hace referencia a las adecuaciones curriculares (en la actualidad se les llama “ajustes razonables⁴⁴”) como el espacio destinado en la formación para la aplicación práctica de la docencia, con el fin de atender a estudiantes con características diferentes. Por ejemplo, se señala que en las planeaciones de la clases se hace adecuación curricular cuando se tiene un estudiante con alguna capacidad diferente, ya sea motriz o cognitiva, que hable una lengua indígena o extranjera. Lo que se refiere en el testimonio es que en la formación de los estudiantes no siempre se tiene claro cómo atender la diversidad de los estudiantes y, para el caso de las adecuaciones curriculares, se encuentran

⁴⁴ En la *Guía Operativa para la organización y funcionamiento de los servicios de educación básica, especial y para adultos de escuelas públicas en la Ciudad de México (2023)*, se define “ajustes razonables” como las medidas específicas adoptadas con el fin de modificar y adecuar el entorno, los bienes y los servicios a las necesidades particulares de las personas con discapacidad, como estrategia de accesibilidad para garantizar el goce y ejercicio de sus derechos en condiciones de igualdad de oportunidades.

en una situación de incertidumbre, puesto que no se sienten formados ni orientados a cómo actuar en su práctica.

En el testimonio se reconoce la improvisación frente a un vacío formativo en este campo que se refiere, al declarar que se “aprende por sí sólo”, “como que sabes improvisarle”, “aprender sobre la marcha”. Esto indica que no siempre hay una relación con otros elementos teóricos o didácticos que la normal aporta en referencia al tema de la diversidad. En cierto modo, pareciera que la diversidad no tiene cabida por el peso que tiene la didáctica y la planeación en la formación docente, y su relación con una imagen de un estudiante y una realidad uniforme, “monista”.

En consecuencia, parecen tener poca relevancia las adecuaciones a la hora de ponerse en práctica pues la entrevistada declara que “al final tú no le haces caso”, disipando así la intención inicial de atender la diversidad en el aula.

Al mismo tiempo, hay un dejo de ironía al mencionarlo de ese modo, incluso se podría plantear que la maestra interpela los procesos formativos al señalar que hay aspectos que deben ser modificados para abordar adecuadamente la diversidad en las aulas.

Otro de los entrevistados refiere que el ingreso de nuevos formadores de docentes en la institución se cuestiona en función de las visiones de docencia que imperan en la normal:

yo diría que incluso, cuando llegan voces diferentes no son escuchadas, se van, se van ignorando, pues poco aparecen, o sea, vamos, como que esta cuestión de ese imaginario normalista como identidad tiene solo una dirección, como que no tiene muchas alternativas, de alguna manera hay que ser muy institucional, no en términos sindicalistas, sino más bien en términos de Castoriadis, donde esa tensión permanente pareciera que en la normal es mucho más fuerte el peso de lo instituido, de tal manera que incluso cuando hay cambios que vienen desde más arriba, digamos un cambio de programa

de la licenciatura que manda la SEP, cambia el programa, pero las prácticas siguen siendo las mismas, aún con programas nuevos (S5: 306-321).

Lo anterior parece reforzar la idea que las “voces diferentes” que se incorporan a la BENM se van diluyendo, también en la composición de la planta docente de la institución. Hay una clara queja del docente referente a que esto no favorece las voces diferentes, las prácticas docentes, ni las maneras de estar en la normal. Esto se manifiesta en un imaginario identitario que se apegan más hacia la tradición y lo instituido, donde no hay lugar para la diversidad. Según señala el entrevistado, se trata de una perspectiva unidireccional. El malestar, la incomodidad se expresan claramente en el relato, destacando la tensión respecto a la tradición y con cualquier proyecto o programa que intente generar transformaciones. Esto obstaculiza que puedan surgir cambios en las prácticas cotidianas, e incluso que las nuevas reformas curriculares logren reflejarse en las aulas e impactar la configuración de un *ethos* profesional que trascienda a la acción, a pesar de que esta realidad pueda ser criticada.

Otra entrevistada cuestiona los procesos de formación e identifica que en su etapa de estudiante hubo un discurso marcado hacia el prestigio de la institución:

Tuve muy buenas experiencias positivas con profesores que eran buenos enseñando y que además sabían lo que enseñaban, y había otros que como experiencia negativa, siempre decían, hablaban de este prestigio de la normal, pero, se quedaba en el discurso y al final ellos no daban clase o no exigían nada, no les importaba lo que estábamos haciendo, entonces un discurso de prestigio... ¡qué aburrido! Y como si estar en la escuela fuera lo más importante para nosotros, para México, para la educación, pero pues si no te están enseñando nada yo creo que no puedes aportar mucho (S6: 248-258).

En el testimonio de esta formadora de docentes, se puede distinguir una posición ética al cuestionar los procesos de formación centrados en, lo que ella nombra, “discurso de prestigio”. Se hace presente una interpelación al mismo dado que conlleva implicaciones sobre el tratar a los estudiantes en formación como sujetos que deben apegarse a dicho discurso de prestigios, aunque fuera poco formativo, crítico e incluso aburrido.

Hay también un cuestionamiento sobre la manera de estar presente en la normal que refiere un vaciamiento del sentido de su formación. Esto se refiere a una percepción negativa de “estar en la escuela” sin aprender nada, como cuando menciona “no te enseñan nada”. Esta contraposición entre aprender a ser docente en positivo está ligada a aprender con profesores que te enseñan a ser docente, y aprender a ser docente en negativo está ligada a profesores que sobrecargan a los estudiantes de un discurso del prestigio del docente en relación a su institución y a la nación.

Según lo relatado por la docente, se percata de una tensión entre ser formadora de docentes, con un pie en la dimensión curricular que sigue los planes de estudio vigentes, y ser formadora de docentes que contribuye a la construcción de la nación. Esto parte del reconocimiento de que los símbolos presentes en los edificios, monumentos y obras de arte de la BENM tienen un fuerte peso entre formar docentes, planteando un dilema entre formar docentes enfocados en el currículum y formar docentes comprometidos con la construcción de la identidad nacional.

En este último aspecto, ocupa un lugar relevante un carácter activista y militante en la configuración de una perspectiva de formación de docentes vinculada a una concepción de nación orientada al “progreso” por medio de la educación de las masas, donde la diversidad no tiene lugar, excepto en relación con su mimetización y aculturación. Un claro ejemplo de esto, como lo he referido anteriormente, son el mural *Alegoría Nacional* y los “frontispicios”. Éstos representan a la cultura nacional y universal y presentan la historia nacional, con un sentido evolutivo, desde la etapa prehispánica hasta nuestros días, prefigurando

con un alto valor a la modernidad. En esta construcción, el discurso de la modernidad aparece como un elemento que contribuye a un *ethos* tradicional donde la nación se nutre de la diversidad, pero lo hace en un trayecto histórico donde el conflicto, la conquista violenta y la aculturación no son visibilizadas, y la modernidad prefigura a una nación uniforme y monista. También alude a la idea de proyecto de país en el que la docencia es parte central, pero, como lo mencioné anteriormente, un docente que se preconfigura bajo un estereotipo de clase media y mestizado.

En otro momento esta misma entrevistada enuncia:

pero sí hay muchos maestros que ya no deberían de estar ahí, en la asignatura de práctica docente, bueno, en otras más, pero principalmente en práctica, que es la columna central de la formación docente (S6: 277-280).

En esta docente, hay una crítica al discurso abigarrado tradicional/modernidad y a las prácticas vinculadas a éste, lo cual incrementa la tensión entre los profesores de nuevo ingreso y los antiguos. Por un lado, los más jóvenes suelen querer recuperar los elementos del contexto, lo que se vive en las escuelas y las comunidades en las que los estudiantes se forman y en las que, más adelante trabajarán. Pero los más antiguos, que para varios maestros son los que están más apegados a la tradición y al discurso del prestigio, no aceptan esto, y parten de la idea que la formación docente se centra en la escuela normal sin relación alguna con la sociedad.

En los datos empíricos identifiqué que cuando los formadores logran reconocerse o mirar su práctica y su proceso formativo, de una manera no endogámica, logran romper con una perspectiva cerrada y limitada de la diversidad; logrando así posicionarse de una forma crítica, aunque con tensiones que los conflictúan.

Lo anterior se observó en un acontecimiento en la institución que narró a continuación. El 6 de septiembre de 2022, en el auditorio *Lauro Aguirre* de la BENM,

se llevó a cabo la conferencia *Características Curriculares de los nuevos Planes y Programas de Estudio en Educación Primaria, 2022*, ésta fue impartida por Marx Arriaga Navarro, encargado de la Dirección General de Materiales Educativos de la SEP. Como el título de la conferencia lo indica, el tema se centró en los nuevos planes y programas de estudios que se implementarían en aquel ciclo escolar en las escuelas normales.

Cabe mencionar que el tema había levantado un álgido debate en varios ámbitos de la vida política de México, por lo que la expectación era grande entre la comunidad normalista, principalmente entre la planta docente de la institución, la cual en su mayoría asistió. Después de la exposición del ponente, hubo varias intervenciones de algunos de los asistentes. En una de ellas el señalamiento por parte de un profesor fue:

de entrada quiero decir que estamos de acuerdo con los planteamientos que hace la Nueva Escuela Mexicana (NEM), ¿cómo no estarlo? Si es algo por lo que hemos luchado durante muchos años, han sido demandas históricas. Pero en lo que no estamos de acuerdo es en las formas (Diario de campo, 6 de septiembre de 2022).

La intervención del profesor normalista manifestó el posicionamiento de un grupo de docentes que pedían más y “mejores” vías de comunicación para conocer los procesos que se suscitaron en la construcción de los nuevos planes y programas de estudio de educación básica y normal. Este grupo de profesores que expusieron su inconformidad respecto a “las formas”, pese a que inicialmente la dirección de la BENM los convocó para participar en la elaboración de los programas de algunas asignaturas de los planes de estudio 2022. Los docentes se negaron a participar argumentando que “no vamos a hacer el trabajo de las autoridades para la elaboración de los planes y programas” y que “la SEP tiene la obligación de enviar

los planes y programas terminados a las escuelas” (Diario de campo, agosto de 2022).

Existe un aspecto contradictorio. Si bien es cierto había voces disonantes que correspondían, en parte, a la configuración de grupos al interior de la normal, algunos del grupo denominado “democrático” y otros del denominado “institucional”, era claro que en el primero de ellos existía una incomodidad respecto a su posicionamiento ético-político, como lo confirman algunas de sus expresiones. Entre ellas se encuentran que siempre habían actuado desde la “oposición “a la postura “oficial”, “desde la lucha”, “desde la disidencia”. Sin embargo, ahora que un gobierno identificado con esas luchas sociales se encuentra en el poder, se enfrentan a la disyuntiva: ¿desde dónde actuar?

Ahora bien, se puede identificar que el profesor normalista, como sujeto ético-político, se encuentra en varios momentos de reflexión tratando de solucionar sus propias contradicciones internas y adaptándose a la situación política del país. Me refiero a que desde el año 2020, el sistema educativo ha tenido un proceso de construcción en las reformas curriculares de educación básica y la formación inicial de maestros lo que ha permitido incorporar perspectivas críticas. En este reacomodo, el debate en torno a lo que deben de ser las escuelas normales también está presente ya que va de la mano del proyecto de nación que acompaña a las actuales reformas curriculares. Destaca, por ejemplo, la incorporación de perspectivas sobre diversidad, decolonialidad del pensamiento e interculturalidad crítica, entre otras.

Estas transformaciones también han tenido un impacto en los formadores de docentes y en la percepción que tienen de sí mismos y de su profesión, lo que los obliga a plantearse nuevas formas de mirar la diversidad, poniéndolos en diferentes matices de tensión, como podemos apreciar en el siguiente testimonio:

La diversidad sí la identifico pero es muy difícil que en la normal abarquemos todas las diversidades, sobre todo porque damos por hecho que todos están

al mismo nivel, nunca lo había analizado de esa manera. Pero sí, me mantengo, no la hemos trabajado y a lo mejor sí la he identificado, pero como que estamos muy estereotipados a trabajar de forma administrativa con ellos por igual (S2: 217-226).

En este testimonio se distingue la tensión que la maestra tiene en relación con la diversidad, ella reconoce que está presente, sin embargo, no logra trascender en la interacción con sus estudiantes. Por un lado, señala que logra identificar que existe una diversidad en el aula, pero al mismo tiempo no sabe cómo trabajarla, o encuentra dificultad para hacerlo por dos razones. La primera de ellas tiene que ver con que tiene introyectada una forma de trabajar más esquematizada, incluso como ella lo menciona “administrativa”. Por el otro, lo que me parece importante destacar es la percepción que tiene respecto a quiénes deben ser los estudiantes con los que se trabaja en el aula, puesto que tiene incorporada la idea de que con ellos se debe trabajar de manera homogénea, puesto que todos “están en el mismo nivel” o se atienden “por igual”. Si bien reconoce la tensión de considerar a todos los estudiantes de forma igual, se cuestiona que no cumple en atender todas las diversidades en el aula.

También en algunos casos pude identificar cómo los docentes se van apropiando de planteamientos y conceptos centrales vinculados a la diversidad que están presentes en diferentes reformas curriculares, cuestionado que el tema de la diversidad ya viene planteándose desde años atrás, como es el caso de la reforma curricular de 1997.

Sin embargo, aun cuando el tema de la diversidad se ha incorporado de diferentes maneras, parece que los profesores normalistas han encontrado complejo el apropiarse de estos enfoques de una manera profunda. En algunos casos, los profesores viven los planteamientos como una prescripción o como una incorporación de algunas nociones que no logran trascender su trabajo con los estudiantes. Es común por ejemplo, escuchar comentarios de los profesores que

dicen algo así como “por decreto no se apropian de los conceptos, ni se cambian las prácticas”.

Cuando no se profundiza en la comprensión de las nuevas perspectivas que se incorporan, puede generar una tensión respecto a algo que ya se cree dominado, pero que se reitera como si se estuvieran refundando nuevamente los enfoques de la diversidad en la escuela. Por ejemplo, una maestra cuestiona que el tema de la multiculturalidad ya se había planteado desde 1997. Sin embargo, se refiere a una apropiación instrumental pues solamente se abordó en términos conceptuales, como si esta revisión teórica fuera suficiente para reconocerse como “diversos y multiculturales”. Las reformas del 2022 se plantean como “interculturales”, no obstante, esta denominación no asegura que se logre trascender las prácticas de los profesores y se asuma una posición ética que permita abordar la diversidad en interacciones con sus estudiantes.

Si bien es cierto que se identifican elementos centrales de planes y programas de estudio en diferentes años, da la impresión de que su asimilación se da por “decreto”. Pareciera entonces que se introyecta de manera natural por el hecho de estar en los planes de estudio. Sin embargo, no se cuestiona el por qué y cómo lograrse asumir como diversos, multiculturales, interculturales críticos o decolonizadores, según sea el caso y el contexto en que se desarrollan las reformas curriculares para trascender de un deber ser, a un pleno reconocimiento del otro.

5.3.3 Ethos para sí del sujeto ético-político de la diversidad

El planteamiento de la educación estética se retoma de los últimos trabajos de Michel Foucault (2013, 2002). Pese a que el autor no terminó de desarrollar en su totalidad la educación estética, sí se pueden identificar conceptos como “inquietud de sí”, “conocimiento de sí mismo y del otro”, los cuales se encuentran orientados a mostrar tanto las técnicas, los procedimientos y los fines históricos con los que un sujeto ético se constituye en una relación determinada consigo mismo y con los otros.

El “cuidado de sí” (Foucault, 2013) se contrapone al conocimiento de sí, como “conocimiento de un cierto número de reglas de conducta o de principios que son a la vez verdades y prescripciones. El cuidado de sí supone hacer acopio de estas verdades: y es así como se ven ligadas la ética y el juego de la verdad”. Si se analizan los procesos formativos en la BENM con el concepto de cuidado de sí, es posible acercarse al acto pedagógico y político frente a la diversidad, como más adelante lo expongo.

Es importante subrayar que para Foucault, la ética es la parte reflexiva de la libertad. Esto lleva a analizar al formador de docentes frente a esta posibilidad de ejercicio de la libertad, con el propósito de considerar la libertad la diversidad desde su propia construcción, tanto a nivel individual y como colectivo. Esto es fundamental para promover otros procesos formativos, que se desmarquen de la imposición de discursos y mandatos (vinculados a una forma de ser formador como lo son el vestirse, hablar, desfilarse; comprar regalos, lo que anticipa una forma de vincularse con los tutores, con la escuela), sin que se analicen, problematicen, y sobre todo se reflexionen en una perspectiva ético-política.

Se trata de romper con la idea de un formador de docentes “patrimonial”, al que se le indica y se mira como inamovible, y que además, se identifica con un *ethos* tradicional, que promueve las nociones de los grandes héroes de la nación, el progreso, la nación homogénea y el mestizaje (con el fuerte peso de la aculturación). Esto en contraposición de un docente que busca libertades (conocimiento de sí), y que pueda asumir como un goce la lucha por obtener mayores espacios de libertad.

Siguiendo la idea de Foucault (2013), el sujeto que se construye a sí mismo en la historia se funda y refunda como una producción histórica. El sujeto está condicionado por un espacio y tiempo, por una cultura, pero eso no lo imposibilita para romper con ese condicionante.

Para Lanceros (2006) el *ethos* se entiende como una:

conjunción de actitud y ejercicio: modo de relación con respecto a la actualidad, elección voluntaria de una forma de ser o tipo de relación con uno mismo, con los otros y con la verdad. Ese ethos filosófico, que consiste en una crítica de lo que decimos, pensamos y hacemos, a través de una ontología histórica de nosotros mismos, se caracteriza por dos actitudes fundamentales: actitud límite y actitud experimental (p.123).

Al referirse a una elección voluntaria, el profesor normalista puede ser consciente tanto de su manera de ser y relacionarse en el mundo, como de su posicionamiento ético-político, entendido en relación con el otro y su reconocimiento. En el siguiente testimonio se retoma la crítica a la posición paternalista que el docente debe asumir:

El maestro tiene que comportarse como hombre y tiene que ser la figura paterna del niño que a veces no tiene figura paterna. Entonces, toda esa responsabilidad se la están poniendo a un docente en formación, el llegar a fungir como figura paterna. Pero además, la figura paterna no necesariamente tienen que ser una figura masculina. Vemos muchas madres solteras que tienen esta figura paterna, materna de diferentes familias (S10: 154-161).

A pesar del peso que para algunos tiene la tradición al otorgar a la figura del docente un carácter “paternal”, en este testimonio se aprecia una mirada crítica, que no sólo cuestiona esa perspectiva tradicional, sino que también visibiliza las diferentes familias que existen, las cuales pueden alejarse de la composición clásica de mamá, papá e hijos. La docente da atisbos de los roles que no tienen que ver sólo con el género, sino también con la función que se desempeña en cuanto a la formación del sujeto.

Otro entrevistado se refiere al tema del siguiente modo:

el asunto de la diversidad tiene mucho de lo cultural, las etnias pero también ahora por ejemplo está la diversidad sexual, a mí todavía se me dificulta. Por ejemplo, me acaba de pasar en la práctica una alumna que va así con el cabello todo desordenado, a mí me cuesta decirle “péinate” porque yo mismo me reprimo en el asunto justo del respeto a la otredad, ¿desde qué arbitrario le voy a decir yo que esa no es la forma correcta de presentarse a la práctica (...) Este asunto del peinado me cuesta, por ejemplo ahora estuvimos en la escuela “Canadá” que es una escuela que son hijos de militares, las niñas llegan así, peinadísimas con su moño porque es lo que les exigen, los militares lo replican con sus hijos y llega nuestra practicante así ¿sí me explico? Este tipo digamos de discrepancias me siguen pareciendo que son motivo de análisis y de reflexión entre los muchachos, entre nosotros y que la vivencia realmente de la diversidad nos lleva por terrenos que pueden no gustarnos. Hay a quienes no les guste y que de todos modos pues es la diferencia entre el discurso y la vivencia, la inclusión, el aprecio y el apego a la diversidad, no son temas que nada más debieran quedar ahí, sino que tendríamos que verlos reflejados en la vida cotidiana (S7: 423-472).

El testimonio anterior es de una enorme riqueza porque permite analizar distintos elementos de la ética docente en una perspectiva política de la diversidad. En primer lugar, se identifica un dilema ético del profesor ante la decisión de decirle o no a la alumna cuál es la “forma correcta de presentarse a la práctica”, porque señalarle a la estudiante la manera de vestirse y peinarse sería para él no respetar la otredad. Ante ello, se reprime y se pregunta “¿desde qué arbitrario le voy a decir yo que esa no es la forma correcta?”. Pese a que el profesor tiene una idea de cómo debe de presentarse un estudiante a las escuelas de práctica, él se cuestiona y pone en duda sus creencias y valores. Esto lo hace al confrontar dicho valores con los de las instituciones receptoras (de prácticas profesionales), y los de los estudiantes y sus diversidades.

El profesor se plantea una situación dilemática en tanto se preocupa por reconocer las posiciones de los otros, no obstante, le resulta muy difícil valorar en el proceso formativo de sus estudiantes, hasta dónde llega el control de sus prácticas, de sus formas de ser, de su manera de habitar las instituciones; ya que esto puede o no afectar el respeto al otro.

Cuando los profesores asumen esta posición ético-política de la diversidad, se ven a sí mismos con limitantes para reconocer todas las diversidades y las contradicciones que esto implica. Pero eso no impide avanzar hacia lo que se enuncia como “reconocimiento de la otredad”. En diversos casos se puede identificar que hay temáticas o problemas que pueden no “gustar” al profesor normalista, al estudiante normalista y a los profesores de las escuelas de práctica, pero “la inclusión, el aprecio y el apego a la diversidad” se asumen como una postura política pues no solamente se reconocen como cuestiones meramente discursivas. Al contrario, los formadores pueden asumir una postura de crítica aun cuando esto pueda incomodarlos o ponerlos en una situación de conflicto: “nos lleva por terrenos que pueden no gustarnos”. Es decir, algunos docentes parecen dispuestos a hablar de las problemáticas, enfrentarse a ellas e incluso tratar de intervenir en ellas, ya que “no son temas que nada más debieran quedar ahí, sino que tendríamos que verlos reflejados en la vida cotidiana”.

En algunas entrevistas se constata que frente a la inconformidad de lo que se hace presente en las escuelas, en sus normativas, en los códigos de ética y en las normas morales que rigen las formas de actuar, se logra asumir una posición desde la cual es posible actuar de modos diferentes, o como señala Lévinas (1999) “de otro modo que ser”. Se trata entonces de pensar en la transformación de sí mismos y de sus prácticas, aunque se reconoce que esto no siempre es posible, puesto que ante una realidad que se impone, la autonomía del sujeto encuentra un conjunto de limitaciones. Tal como lo señala Lanceros (2006):

la elección personal de la propia forma de vida, que se sitúa a la base de la estética de la existencia, no se produce en un espacio vacío, sino en un

ámbito de experiencia que genera un diseño en el que algunas elecciones son posibles y otras no lo son en absoluto (p.122).

Una forma de posicionarse tras este proceso reflexivo y de interpelación a sí mismos y a la realidad, tiene que ver con la capacidad de mostrar su intención de analizar y reflexionar entre y con los estudiantes, como parte de su práctica profesional orientada a la formación docente. Se puede inferir que existe una intención de cambio al reconocer las diversidades, no sólo de manera conceptual, sino como se suele expresar; este cambio debe verse “reflejado en la vida cotidiana”.

En este sentido, este posicionamiento ético frente a la diversidad, o a la comprensión de la diversidad en el aula, abre la posibilidad de cambio. Esto se observa en el relato de otra de las entrevistadas cuando reflexiona sobre la función que debería tener el profesor normalista:

No importa todos los contenidos que estés dando, para mí siempre, y lo digo abiertamente, para mí lo que establecen planes y programas en cuanto a contenidos curriculares, pues es lo de menos. Creo que lo importante es el cómo están los estudiantes, cómo se sienten, cómo se comportan con los demás, formar ciudadanos responsables que les interese su país, el compañero, su familia, que sepan expresarse bien, que sepan luchar por lo que quieren, por lo que necesitan. En todo esto tiene que ayudar el profesor, o sea no tiene que dárselos ahí en una charola de plata, pero sí tiene que orientarlos, darles empujoncitos, eso es, el docente acompaña a sus estudiantes y ya (S6: 312-323).

La profesora reconoce la importancia de los contenidos curriculares en la formación docente pero no los considera como lo primordial. Para ella, lo relevante es identificar el sentir de sus estudiantes y el tipo de relación que establecen con

los otros. También aparece la idea de formación de un ciudadano que sea responsable de sí mismo y de su entorno, y que se asuma como responsable de su bienestar. En todo ello, el profesor normalista debe “acompañar” en dicho proceso a sus alumnos, no dictarles un único camino, pero sí animarlos, “darles empujoncitos” que les permitan continuar el camino de su formación.

En este proceso de acompañamiento de la formación, encontré matices de resistencias, así como autocrítica y reconocimiento de un proceso que va en ambos sentidos, profesor-alumno:

Todo mundo cuando habla de formación docente, lo hace básicamente desde una postura muy tradicional, ¡Yo soy el formador!, o sea yo me pongo en la parte activa y el alumno en la parte pasiva. Independientemente de la metáfora que usen, la del alfarero o la de la jarra de agua, el detalle es que el alumno queda como pasivo. No he oído mencionar a la gran mayoría de mis compañeros, nadie dice “cuando formo me estoy formando”, o sea, yo ya estoy fuera, yo ya estoy formado. Me parece que eso también es terrible, porque somos sujetos en interacción, donde todos estamos contribuyendo el cambio. Yo en la interacción con mis alumnos voy cambiando, aprendo cosas y pareciera que en la otra mirada el alumno está para aprender (S5: 345-356).

El entrevistado indica que existe una “postura muy tradicional” sobre la formación docente, en la cual el profesor normalista se asume como “la parte activa y el alumno en la parte pasiva”. Sin embargo, también hay una postura crítica del profesor normalista en cuanto a que el proceso de formación no va en un solo sentido, puesto que “cuando formo me estoy formando”, es decir, tanto el profesor como el estudiante están en un proceso dialéctico que impacta en ambos. Pero no queda solamente en ello, al ser “sujetos de interacción”, el docente señala que “todos estamos contribuyendo al cambio”, lo que refiere a una construcción

colectiva. En este tenor, la NEM introdujo en la reforma curricular 2022 un concepto que ha sido sumamente señalado: la comunalidad. Sin referirla como tal, (no tendría porqué hacerlo), el profesor alude a esa construcción colectiva, vislumbra la importancia de su reconocimiento, y en ese proceso ambos aprenden, ya que “yo en la interacción con mis alumnos voy cambiando, aprendo cosas”.

Al referirse a un cambio o a acción, también se hace referencia a un posicionamiento ético-político que impulsa actuar sobre la realidad, tanto a nivel individual como colectivo. En el siguiente testimonio se puede identificar un ejemplo acerca de ese reconocimiento del alumno y su impacto en el profesor normalista.

A mí si me preguntaran, porque tengo 30 años en la docencia y no, no soy experto en pedagogía, no soy experto en didáctica, y yo me considero que en el trabajo con mis alumnos me sigo formando. Cuando me toca asesorarlos, les digo que con el trabajo de ellos aprendo y me hago preguntas que de otra manera no me podría hacer, sino a partir de la convivencia con ellos, me pude hacer preguntas que me permite entender otras cosas (S5: 597-604).

El profesor normalista admite que no considera un experto simplemente por los años de experiencia. Esta reflexión implica una autocrítica, reconociendo que su desarrollo como docente continúa a través del trabajo con sus alumnos. También para este profesor existe un reconocimiento de la importancia de la convivencia con los otros, puesto que menciona que derivado de ser diferentes “con el trabajo de ellos aprendo y me hago preguntas que de otra manera no me podría hacer”.

Considero que un sujeto mira la diversidad desde una mirada crítica en una perspectiva política. Es importante mencionar que entiendo lo político no en relación a la filiación de organizaciones partidistas o asociado a las políticas públicas, sino en el posicionamiento que una persona o colectivo asume frente a la realidad y las posibilidades de comprenderla y actuar frente a la misma.

Es a partir de ello que al problematizar la realidad puede trascender a un acto pedagógico y político, como se muestra en el siguiente testimonio:

Trato de que tengan un criterio propio, que sean conscientes de su realidad, que se den cuenta de sus problemáticas; que no estén en su zona de confort, sobre todo con la clase de historia podemos trabajar eso, que ellos vean que la realidad que tienen es a causa de todo lo que hemos hecho en el pasado, y que si nos quejamos, no es tener solo conocimiento de lo que nos ha pasado y quedarnos impávidos, hay que actuar si algo no nos parece, si sé que algo no está bien, y si yo también hago lo mismo, pues entonces cómo quiero que las cosas cambien (S4: 425-434).

La realidad es una determinación, no una imposibilidad de actuar en ella para transformarla, pero es importante tener conciencia de la realidad particular para ser capaces de dar “dar cuenta de sus problemáticas”. También en el testimonio se puede identificar la dimensión ética, puesto que el conocimiento que se adquiere tiene una praxis relacionada con “actuar si algo no nos parece”, lo que también lleva a posicionarse de manera crítica como cuando la entrevistada declara “si sé que algo no está bien y yo también hago lo mismo, pues entonces como quiero que las cosas cambien”.

Un sujeto que problematiza la realidad, a sí mismo y a los otros es lo que Dubar (2000) llama “identidad para sí” o “identidad reivindicada”, ésta es diferente a la identidad para otro que le es atribuida al sujeto. Los testimonios anteriores dan cuenta de evidencias de un profesor normalista que se cuestiona, que se re-funda, y está en un proceso de construcción de sí mismo en relación al reconocimiento de las diversidades, aunque no se puede aseverar que esto ocurre con la mayoría de las y los docentes. Tal vez, y recuperando nuevamente a Dubar se trataría de un “ethos así configurado (posconvencional, prudencial y que cuida de sí)” (p. 4).

A partir de la evidencia empírica se identifica que existen avances que no son todavía tan visibles, “lo que cabe preguntarse es si la formación de docentes que se realiza en México está produciendo subjetividades de este corte” (Yurén, 2005, p. 28). Considero que para identificar ese grado de avance falta mucho camino por recorrer, principalmente porque no hay muchos estudios que se enfoquen en el profesor normalista más allá de la formación inicial y actualización profesional.

Es importante recalcar que un sujeto que reconoce que hay un contexto problemático atravesado por estructuras de poder y que se plantea un abordaje de la diversidad reconociendo los conflictos inherentes por el contexto está en construcción, y la reforma curricular de la NEM es una oportunidad, como lo menciona una profesora:

Para mí el plan de estudios debe estar basado en la reflexión de los estudiantes y nosotros mismos, de lo que hacemos. Desde los cuestionamientos, desde las preguntas y desde lo que podemos hacer (S3: 1715-1720).

Lo anterior no es una tarea sencilla, puesto que requiere tanto de un proceso individual y colectivo. Como he expuesto en este trabajo, hay resistencias y vaivenes al interior de las escuelas normales, sobre todo en cuanto a reflexionar “nosotros mismos”, es decir, hacer un ejercicio de autocrítica en donde mis certezas, prácticas, convicciones y valores estén en el centro del análisis. Esto permitirá un pleno reconocimiento del otro en cuanto otro, así como de la diversidad que conlleva.

El sujeto debe propugnar por una Diversidad que cuida de sí, en cuyos procesos formativos sea reconocida con otra perspectiva que no sea la homogeneizadora. Es necesario distanciarse de una perspectiva que deshistoriza a los pueblos originarios, afroamericanos y a otras comunidades y que los desencializa, y desobjetualiza. Lo que planteo es construir un posicionamiento

frente a la diversidad que se asuma éticamente en el reconocimiento de los otros y en el mismo proceso de sí mismos. Un posicionamiento con una perspectiva más amplia y política en el que tengan cabida, dentro del ámbito de las prácticas, los derechos culturales y lingüísticos de los otros. Entonces se trata de propugnar una diversidad emancipada, en la que no se proponga la sujeción de las poblaciones indígenas, ni la respuesta impuesta de los derechos que les corresponden, es decir, una diversidad construida desde arriba. Esta diversidad, plantea preguntas (Foucault, 2013) y abriría la posibilidad de romper con las sujeciones, además, debería ser crítica de sí, atenta a los cambios de paradigmas y a la reflexión sobre las relaciones de poder y saber, presentes en las instituciones normalistas, las prácticas educativas y configuraciones de los formadores de docentes.

A manera de conclusión

Analizar al profesor normalista como sujeto ético-político de la diversidad presentó algunos retos. El primero de ellos fue la identificación de los materiales bibliográficos para delimitar el tema, lo cual tomó más tiempo del previsto debido a que se trataba de un tema no explorado previamente.

Tanto en el recorrido histórico documental, como en los diferentes testimonios de las y los entrevistados, se puede encontrar que la conformación del profesor normalista como sujeto ético-político de la diversidad no ha tenido un recorrido homogéneo. Esto ha dependido de diversos factores políticos, sociales, económicos y culturales, los cuales se han modificado o encontrado reacomodo dependiendo de la etapa histórica en la que se fueron reconfigurando las escuelas normales, los planes de estudio y las propuestas formativas que en ellos se impulsaron.

Las escuelas normales nacieron bajo la concepción porfirista del “orden y progreso”, es decir, bajo la corriente filosófica del positivismo, lo cual le dio importancia a una manera determinada de acercarse al conocimiento y al quehacer docente. En este contexto se requería un formador para forjar el sentimiento de pertenencia a un país y a una nación que había sufrido estragos en diferentes momentos históricos. Uno de éstos fue la Guerra de 1847 contra Estados Unidos de Norteamérica. Ésta hizo necesaria la reafirmación de la identidad nacional y la expulsión de todo lo extranjero en lo que se iba configurando como el programa educativo. Por ello, la reafirmación de la identidad nacional fue necesaria en los profesores que acompañaron el proceso de construcción de la nación.

Ahora mismo, hay un reacomodo de sentido respecto al tipo de escuela normal y de docente que se requiere en un país como el nuestro. Es decir, un país que intenta desmarcarse de una concepción de nación homogénea, al privilegiar el carácter pluricultural y plurilingüística de sus habitantes. Pese al reacomodo en el sentido, no se logra romper con el peso de la tradición y modernidad presente en los principios de la formación docente, particularmente, en el habitar y la experiencia educativa en la BENM. Es así que el esfuerzo por configurar al normalista con una

posición ético-política de la diversidad, acontece en un marco de conflicto y tensión, en el extrañamiento de lo diverso, y enfrentado a la carencia de un proceso formativo autocrítico que permita construir nuevas formas de configurarse frente a los otros.

Uno de los hallazgos de esta investigación, es que el debate por el tema de la diversidad es relativamente reciente en las escuelas normales. Con la implementación de un nuevo plan de estudios para la Licenciatura en Educación Primaria en 1997, se empezó a abordar la diversidad, sin embargo, los docentes de la BENM se enfrentaron a diversos obstáculos tanto en su comprensión como en su implementación. Entre ellos, destaca la dificultad de reconocer la diversidad en personas o grupos de población concretos, más aún en el entorno de la BENM, es decir, la Ciudad de México, la cual considerada actualmente como ciudad pluricultural y plurilingüística.

Esta investigación no se centró solamente en la conceptualización que los docentes tenían de la diversidad, sino que buscó una reflexión de los entrevistados sobre su trabajo cotidiano en las aulas para identificar “a qué diversidad se referían”.

Otro aspecto que se muestra en este trabajo es el cómo se constituye el sujeto ético-político de la diversidad. Primero, se identificaron las características de quién es el profesor normalista, después se analizó cómo se conforma como sujeto ético-político y finalmente se indagó cómo éste se proyecta ante sus alumnos, la institución y sus compañeros. Surgieron diversos elementos que abarcaron desde el imaginario social sobre lo que significa ser maestro, pasando por lo que también se inculca en las aulas de la normal, hasta lo que ya se encuentra instituido por el peso de la tradición en una institución que enfrenta resistencias. Todo esto con la mirada puesta tanto el presente como en el futuro, en relación al tema de la diversidad.

Aunque las tensiones existentes en las escuelas normales son diversas, la política es una de las más recurrentes. Sin embargo, la dinámica desencadenada por el cambio de gobierno desde 2018 ha generado un reacomodo de grupos y alianzas. En este contexto, se percibe una especie de crisis identitaria en los dos

grandes grupos que aglutinan al personal docente, así como de filiaciones y prácticas de cada uno de ellos al interior de la BENM.

La incorporación de un nuevo discurso hegemónico con la NEM, que justamente incorpora con mayor peso el tema de la interculturalidad crítica y la inclusión, ha mostrado resistencias al interior de la institución. Si bien existe una discusión conceptual que se manifiesta en diversos debates dentro de la institución, ya sea en reuniones plenarias o fuera de ella, en las que se escuchan expresiones que señalan la falta de claridad en conceptos como “comunalidad”, me interesa destacar la presencia de formas de resistencias frente al nuevo discurso de la diversidad y los mandatos que desde las políticas se proponían como reconocer la interculturalidad y la multiculturalidad en los procesos formativos. En estas tensiones, como ya mencioné, ocupan un lugar importante las vinculadas a una resistencia de filiación política. Ejemplo de ello es que actualmente, hay un reacomodo de sentidos en aquellos profesores que históricamente se identificaban como la “resistencia” u “oposición” ante la autoridad, lo cual, generalmente estaba impulsado desde las políticas educativas de los sexenios pasados. En estas resistencias se percibe que si bien hay coincidencias con lo que tradicionalmente sostenían, como el reconocimiento de la dimensión social y política en las propuestas educativas, ahora, en el contexto de la micro política institucional, se pretenden cuestionar las nuevas propuestas sobre la diversidad, esto se debe a la necesidad de mantener la posición de estar en la disidencia, lo cual en parte también explica por qué no se han incorporado a actividades como al codiseño de los programas de las asignaturas vigentes.

En otro orden de ideas, se encontró que varios de los entrevistados, cuya formación inicial partía de la idea de una educación considerando a la población de forma homogénea, se vieron obligados a reflexionar y cambiar tanto conceptualmente como en sus prácticas docentes cuando se convirtieron en profesores frente a grupo debido a la realidad que enfrentaron.

Otro aspecto a resaltar es la falta de renovación de la planta docente en la BENM y cómo ello impacta en la formación inicial de los estudiantes. Esto se debe

a las condiciones de jubilación en nuestro país, respecto a esta carrera profesional docente, Huberman (1990) señala que la reproducción de prácticas, rituales, así como de ideas en torno al ser docente y su construcción como sujeto ético-político de la diversidad, no tienen que ver solamente con filiaciones a grupos, ni con la edad, ya sea cronológica y/o laboral.

Asimismo, varios de los entrevistados concuerdan en que durante su formación inicial hubo poca formación política, y la que tuvieron, fue aislada. Por lo que concuerdan en la necesidad de una mayor formación política en la institución, puesto que la educación tiene que ver con un bien común y por ende, con una relación permanente con otros, en comunidad.

Pese a que las diversidades han ganado visibilidad y espacios en todos los ámbitos de la vida pública del país, en la educación básica sigue habiendo una diversidad “selectiva” o una diversidad “excluyente”, lo cual da pauta a analizar el tipo de formación, conceptual y práctica sobre diversidad, que se imparte en la BENM.

El normalismo es visto, generalmente, como una comunidad endogámica, y por ende, reacia a aceptar observaciones de otros. No obstante, poco a poco se han abierto espacios académicos en los que las escuelas normales están participando en los diseños de propuestas curriculares, y aunque se trate de un proceso incipiente y lento con resultados sin evaluar, no se puede negar que estos espacios posibilitan un ejercicio de introspección.

En las normales, hay un debate actual respecto a la construcción e implementación de nuevos planes de estudio para la formación de maestros y para la educación básica, ambos aprobados en el año 2022. Este debate se da entre viejas y nuevas prácticas y rituales y muestra cómo se van articulando la tradición y la modernidad en lo que se concibe como lo que se es y lo que debe ser y hacer un formador de docentes.

Con esta investigación, identifiqué que existe una preocupación por mirar con otra perspectiva a una sociedad que demanda un docente diferente, uno con un

posicionamiento frente a la diversidad, en oposición al discurso dominante que busca construir un ciudadano homogéneo, unívoco y articulado a la idea del mestizaje. En este discurso resalta el borramiento de lo diferente, en particular de grupos indígenas y afroamericanos, migrantes, y otros que también pueden ser reconocidos en nuestras instituciones. Sin embargo, es crucial que estos temas sean abordados en el marco de procesos formativos para cuestionar y reflexionar sobre los procesos históricos y políticos que acompañan todo proceso educativo y de construcción nacional.

Sin duda resulta de una gran riqueza tanto teórica como empírica adentrarse en este tema que no ha sido lo suficientemente estudiado. La mayoría de las investigaciones que existen, se centran en el alumnado de las escuelas normales, es decir, en la formación inicial, y no el profesor de las normales, lo cual percibo como una oportunidad de aportar en el amplio rompecabezas a armar que implica el normalismo.

Otro resultado destacado de esta investigación es que el asumir una postura ética política siempre pone en conflicto al sujeto en relación con los otros, con él mismo, con su comunidad y con su sistema de creencias y valores. También resalto que no es posible disociar lo ético de lo político, ni la diversidad de lo ético, como lo muestran los testimonios de los participantes.

A partir del análisis de las entrevistas identifiqué tres tipologías en relación al *ethos*, el primero de ellos se relaciona con lo tradicional, el segundo con un estado de tensión y el tercero, vinculado al sujeto ético-político de la diversidad.

En el *ethos* tradicional sigue presente una idea relacionada con el deber ser, lo cual impacta en la manera en que algunos profesores conciben la formación docente. En éste se incluye el control de la vestimenta, de peinado y de las distintas expresiones de ser. También está presente el normar la manera de relacionarse con las autoridades de las instituciones, caso concreto de las escuelas primarias a las que los estudiantes acuden a realizar sus periodos de práctica profesional. La diversidad es un tema que aunque se enuncia, no se puede decir que existe un pleno reconocimiento de ella.

En el *ethos* en tensión, los profesores normalistas a pesar de tener una formación “tradicional”, expresan cierta incomodidad en cuanto a los saberes adquiridos tanto en su formación profesional como en su práctica docente. La diversidad se les presenta no sólo en el campo de lo teórico pues lo van identificando en el aula y ante ello van ajustándose.

El tercero, el *ethos* para sí del sujeto ético-político es un tema que mereció un desarrollo más amplio y que construí partiendo de la estética de la existencia de Foucault (2013). Este profesor que se va construyendo primero desde el reconocimiento de sí, es consciente de su entorno y reconoce la diferencia puesto que lo interpela y modifica, en la medida de lo posible, lo que está a su alcance. Es importante mencionar que dicho sujeto no está exento de resistencias de él mismo, pero las reconoce y busca solucionarlas, es propositivo y aunque está determinado por el “mundo de la vida”, como lo refiere Heidegger (2002), sabe que la posibilidad de cambio es algo por lo que se tiene que luchar, y se logra trabajando cotidianamente. El tema de este *ethos* rebasó los propósitos iniciales de esta investigación y queda como un tema a profundizar en futuras investigaciones.

El peso de la tradición es innegable en cada uno de los *ethos* mencionados, sin embargo, oscila entre la modernidad y la tradición, y no es que una tenga mayor presencia que la otra; ambas coexisten y han contribuido a definir la identidad del profesor normalista.

En cada reforma curricular se ha intentado delinear el perfil docente que se requiere para educación básica, sin embargo, esto no existe para el profesor de las escuelas normales. En la lectura de estos perfiles, y ahora, en el marco de la NEM, en los relatos de algunos participantes se hace referencia también hacia el propio perfil del formador, y detona, en cierto modo, la discusión en torno a definir cuál debe ser el perfil de ingreso al subsistema de educación normal. En esta etapa de transición política en México que vislumbra posibilidades de participación en varios ámbitos educativos, en la BENM ha habido algunas voces autocríticas que reconocen una tarea pendiente en la que se debe participar para incidir en la mejora de las escuelas normales.

Me parece importante mencionar que durante los diferentes momentos del proceso de elaboración de la tesis, me pude percatar del impacto que iba teniendo en mí, es decir, en el reconocimiento de mí mismo como profesor normalista, los significados que atribuyo a la profesión docente, así como el peso de la tradición y modernidad que coexisten en mí.

Bibliografía

- Abbagnano, N. (1999). *Diccionario de filosofía*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Administración Federal de Servicios Educativos en el Distrito Federal. (2012). *La Educación Normal en el D.F. Perfil de Estudiantes y Académicos*. México: Innovación Editorial Lagares de México.
- Aguirre, G. (1957). *El proceso de aculturación*. México: UNAM.
- Aguilar, C. y Sandoval, E. (1991). Ser mujer-maestra. Autovaloración profesional y participación sindical. En V. Salles (comp). *Textos y pretextos: once estudios sobre la mujer*. México: PIEM-COLMEX
- Arendt, H. (2001). *¿Qué es la política?* Barcelona/Buenos Aires: Paidós.
- Aristóteles. (1985). *Ética Nicomaquea*. España: Biblioteca Clásica Gredos.
- Arnaut, A. (2004). *Historia de una profesión. Los maestros de educación primaria en México, (1887-1994)*. México: Secretaría de Educación Pública.
- Badillo, I. (coord). (2020). *Estudios en torno a la formación docente*. Ediciones Normalismo Extraordinario. México: Dirección General de Educación Superior para Profesionales para el Magisterio. México.
- Badiou, A. (1999). *El ser y el acontecimiento*. Buenos Aires: Manantial.
- Barrón, C. y Pontón, C. (2013). La reforma de la Escuela Normal de 1997. Algunas consideraciones críticas. En P. Ducoing Watty (coord.). *La Escuela Normal: Una mirada desde el otro*. (pp. 117-156). México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Bertaux, D. (2005). *Los relatos de vida. Perspectiva etnosociológica*. España: Ediciones Bellaterra.
- Bertely, M. (2002). *Conociendo nuestras escuelas. Un acercamiento etnográfico a la cultura escolar*. México: Paidós.

- Bolívar, A. (2014). Las historias de vida del profesorado. Voces y contextos. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, Vol.19, núm. 62, 711-734.
- Bolívar, A., Segovia D. y Fernández M. (1997). *La investigación biográfico-narrativa en educación. Enfoque y metodología*. Madrid: Muralla.
- Burke, A. (1996). Profesionalidad: su relevancia para los docentes y formadores de docentes en los países en desarrollo. *Perspectivas: Revista trimestral de educación comparada*, vol.26, núm.3, 571-584.
- Calvo, B. (1989). *Educación normal y control político*. México: Ediciones de la Casa Chata. México: CIESAS.
- Celis, Z. (2022). Educación y alternancia política en México: El período 2012-2021. *KORPUS* 21. 2 (5). 259-274. DOI: <http://dx.doi.org/10.22136/korpus212022102>
- Chacón Ángel, P. y Rodríguez Olivero, N. (2009). *La Alianza por la Calidad de la Educación: más de lo mismo*. Educere. 13 (46). 645-654. <https://www.redalyc.org/pdf/356/35613218010.pdf>
- Cortina, R. (1982). Poder, género y educación: el caso del magisterio en la ciudad de México. En *Seminario de Formación Permanente del PIEM*. México: COLMEX-PIEM.
- Czarny, G., Velasco, S. y Salinas, G. (2023). Racismo en la educación superior. Notas desde la Universidad Pedagógica Nacional, Ajusco, México. En G. Czarny, C. Navia, S. Velasco y G. Salinas (2023). *Racismos y educación superior en Indo-Afro-Latinoamérica* (pp. 147-181). Argentina / México: CLACSO / Universidad Pedagógica Nacional.
- Davini, M. (2001). *La formación docente en cuestión. Política y pedagogía*. Buenos Aires: Paidós.
- Day C. y Quing Gu. (2012). *Profesores: Vidas nuevas, verdades antiguas. Una influencia decisiva en la vida de los alumnos*. España: Narcea Ediciones.

- De Alba, A. (2003). "Filosofía, teoría y campo de la educación. Perspectivas nacionales y regionales". En: *La investigación educativa en México. 1992-2002*, núm. 11, México: COMIE.
- De Certau, M. (2007). *La invención de lo cotidiano. 1. Artes de hacer*. México: Universidad Iberoamericana.
- De Souza, B. (2009). *Una epistemología del sur*. México: CLACSO / Siglo XXI editores.
- Derrida, J. (1986). *De la gramatología*. México: Siglo XXI editores.
- Díaz-Couder, Gigante, E. y Ornelas, G. (coords.). (2015) Educación y diversidad: concepciones, políticas y prácticas. En E. Díaz-Couder, E. Gigante y G. Ornelas. *Diversidad, ciudadanía y educación. Sujetos y contextos (77-102)*. México: Universidad Pedagógica Nacional.
- Díaz Piña, A. (2003). *Las políticas públicas en materia educativa*. México: Secretaría de Educación Pública.
- Dosse, F. (2011). *El arte de la biografía*. México: Universidad Iberoamericana.
- Dri, R. (2008). *La Fenomenología del espíritu de Hegel. Perspectiva latinoamericana. Racionalidad, sujeto y poder*. Argentina: Editorial Biblos.
- Dri, R. (2011). *Hegelianas. Irradiaciones de la Fenomenología del espíritu*. Buenos Aires: Editorial Biblos.
- Dubar, C. (2002). *La crisis de las identidades*. Barcelona: Bellaterra.
- Dubet, F. (2002). *El declive de la institución: profesiones, sujetos e individuos ante la reforma del Estado*. Barcelona: Gedisa.
- Ducoing, P. (2005). *Sujetos, actores y procesos de formación*. México: COMIE.
- Ducoing, P. (coord.) (2013). *La Escuela Normal. Una mirada desde el otro*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.

- Dussel, E. (1994). *El Encubrimiento del indio: 1492. Hacia el origen del mito de la modernidad*. México: Editorial Cambio XXI.
- Dussel, E. (1998). *Ética de la liberación*. Madrid: Trotta.
- Dussel, E. (2007). *Política de la liberación. Historia mundial y crítica*. Madrid: Trotta.
- Dussel, E. (2016). *14 Tesis de ética*. México: Trotta.
- Dussel, E. (2017). *20 Tesis de política*. México: CREFAL / Siglo XXI Editores.
- El Financiero. (6 de septiembre de 2022). *¿Jubilación en México a los 75 años? Así estamos frente a otros países de la OCDE*. Disponible en <https://www.elfinanciero.com.mx/economia/2022/09/06/jubilacion-en-mexico-a-los-75-anos-asi-estamos-frente-a-otros-paises-de-la-ocde/>
- Elizondo, A. (1999). *Las trampas de la identidad en un mundo de mujeres*. México: Ítaca.
- Espinoza, V. (coord.) (2020). *Ámbitos clave en la formación inicial docente: experiencias y retos*. Ediciones Normalismo Extraordinario. México: Dirección General de Educación Superior para Profesionales para el Magisterio.
- Esteve, J.M. (2003). *La tercera revolución educativa. La educación en la sociedad del conocimiento*. Barcelona: Paidós.
- Femenías, M. (2007). *El género del multiculturalismo*. Argentina: Universidad Nacional de Quilmes.
- Ferrada, D. (2018). Transformar la formación: las voces del profesorado. *Perfiles Educativos*, Vol. 40, núm. 159, 218-222.
- Figuroa-Millán, L. (2000). La formación de docentes en las escuelas normales: entre las exigencias de la modernidad y las influencias de la tradición. *Revista Latinoamericana de Estudios educativos XXX* (1), 117-142.
- Fornet-Betancourt, R. (2003). Interculturalidad y filosofía en América Latina, *Concordia Serie Monografías*, 36: 9-23.

- Fornet-Betancourt, R. (2004). *Crítica Intercultural de la Filosofía Latinoamericana actual*. Editorial Trotta. Madrid.
- Fornet-Betancourt, R. (2007). Filosofía e interculturalidad en América Latina: intento de introducción no filosófica. En J. Serrano (Comp.) *Filosofía actual es perspectiva latinoamericana*. Universidad Pedagógica Nacional/San Pablo: Bogotá
- Foucault, M (2006). *Sobre la ilustración*. Tecnos. Madrid.
- Foucault, M. (2002). *La hermenéutica del sujeto*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Foucault, M. (2008). *Tecnologías del yo y otros textos afines*. Paidós. Argentina
- Foucault, M. (2013). *Obras esenciales*. España: Paidós.
- Fourtoul, M. (2008). La concepción de la enseñanza según los estudiantes del último año de la licenciatura en Educación Primaria en México. *En Perfiles Educativos*. vol. XXX, núm. 119, pp. 72-89.
- Freire, P. (2010). *Pedagogía de la indignación*. Morata. Madrid.
- Gadamer, H. (2007). *Verdad y método*. Ediciones Sígueme. Salamanca.
- Gadamer, H. et. al. (2006). *Diccionario de Hermenéutica. Una obra interdisciplinaria para las ciencias humanas*. Universidad de Deusto. Bilbao.
- García, S. (2001). “Las trayectorias académicas: de la diversidad a la heterogeneidad” En: *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol.6, núm.11, pp.1-13.
- Gil Antón, M. (2002). “Amor de ciudad Grande: una visión general del espacio para el trabajo académico en México”. En: *Sociológica*, vol. 17, núm.49, pp.93-130.
- Gobierno de México. (15 de mayo de 2018). Desde su origen, la Reforma Educativa y cada una de sus políticas ha tenido como fin último garantizar una

educación de calidad: EPN. <https://www.gob.mx/ePN/prensa/comunicado-157190>

Goetz y M. LeCompte (1998). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Morata. Madrid.

González, Miguel, “La escuela como institución y medio de control social”, en Primero Rivas y Fernando Monroy. Coordinadores. (2011). *Hermenéutica y Pedagogía para la formación humana en una época incierta*. Editorial Torres Asociados. México.

Goodson, I. (2004). *Historias de vida del profesorado*. Ediciones Octaedro. España.

Greaves, C. (2008). *Del radicalismo a la unidad nacional: una visión de la educación en el México contemporáneo (1940-1964)*. México: El Colegio de México.

Guadarrama, J. Coordinador. (2020). *Experiencias de formación docente: Escuela Normal Valle de Bravo*. México: Ediciones Normalismo Extraordinario. Dirección General de Educación Superior para Profesionales para el Magisterio.

Guerra, F.X. (2009). *Modernidad e independencias. Ensayos sobre las revoluciones hispánicas*. Madrid: Ediciones Encuentro

Habermas, J. *El discurso filosófico de la modernidad*. Argentina: Katz editores.

Heidegger, M. (1951). *Construir, habitar, pensar*. www.lugaradudas.org/archivo/publicaciones/fotocopioteCa/39_heidegger.pdf

Heidegger, M. (2002). *El ser y el tiempo*. México: Fondo de Cultura Económica.

Hernández, F. y M. Oropeza. Coordinadores (2020). *Nodos de formación docente intercultural para la paz integral*. México Ediciones Normalismo Extraordinario. México: Dirección General de Educación Superior para Profesionales para el Magisterio.

- Hernández, Juan y Leoncio VEGA. "Formación y carácter universitario de los institutos universitarios de formación de profesores (IUFM) en Francia" En: *Revista de Educación*. núm.341, pp.881-898 Madrid.
- Honoré, B. (1999). *Vers l'œuvre de formation. L'ouverture à l'existence*. Paris: Editions L'Harmattan.
- <https://www.enlacezapatista.ezln.org.mx/1994/01/01/primera-declaracion-de-la-selva-lacandona/>
- <https://www.diputados.gob.mx/servicios/datorele/cmprtvs/iniciativas/Inc/136/2.htm#>
- Huberman, M. (1990): "Las fases de la profesión docente. Ensayo de descripción y previsión", *Curriculum*, 2, 139-159.
- Jiménez, C. (1975). *Historia de la Escuela Nacional de Maestros*. México. S/E
- Jiménez Guillen, R. (13 de septiembre de 2021). Jubilación de profesores docentes e investigadores. *[La Jornada de Oriente]*. <https://www.lajornadadeoriente.com.mx/tlaxcala/jubilacion-de-profesores-docentes-e-investigadores/>
- Lanceros, P. "Ethos y libertad": en Ortiz-Osés, A. y P. Lanceros. (2006). *Diccionario de Hermenéutica*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- León, A. "El maestro como sujeto político: dilemas entre los imaginarios y su formación" en: *Infancias imágenes. Revista de la Cátedra UNESCO en Desarrollo del Niño, del Grupo de Investigación Lenguaje, Discurso y Saberes y de los programas curriculares en el campo de la infancia*. Vol. 12. No.1. Enero – junio de 2013.
- Lévinas, E. (1999). *De otro modo que ser, o más allá de la esencia*. España: Ediciones Sígueme.
- Lévinas, E. (2000). *Ética e infinito*. Madrid: Machado libros.
- López, L.E. (2019). Interculturalidad y políticas públicas en América Latina. En González, J.E. (ed.). *Multiculturalismo e interculturalidad en las Américas*. Bogotá:

Universidad Nacional. <https://www.dialogointercultural.co/assets/multiculturalismo-pdf.pdf>

López, D. y Yañez Blancarte. “La escuela normal para profesores de instrucción primaria 1887-1924”, en: Jiménez, C. (coord.). *Historia de la Escuela Nacional de Maestros. 1887-1940*. Vol.I México.S/E

Loubet, Orozco, R. Contribución de la sociología en la formación docente. Un ejercicio de intervención en México. *Revista de Sociología de la Educación (RASE)* 2018, vol.11, n.1

Lozano, I. “Las trayectorias formativas de los formadores de docentes en México” en *Actualidades Investigativas en Educación*. Vol.16, núm.1, 2016 pp.136-161.

Lozano, I. y E. Gutiérrez, coordinadores (2015). *Procesos formativos y prácticas de los formadores de docentes*. Editorial Díaz de Santos. México.

Magendzo, A. «El Ser del Otro: un sustento ético-político para la educación», *Polis [En línea]*, 15 | 2006, Publicado el 04 agosto 2012, consultado el 28 de marzo 2021. URL: <http://journals.openedition.org/polis/4897>

Maffesoli, M. (2006). *Lógica de la dominación*. Barcelona: Ediciones Península

Maldonado, B. (2002). *Autonomía y comunalidad india. Enfoques y propuestas desde Oaxaca*. Oaxaca: INAH-Oaxaca/Secretaría de Asuntos Indígenas del Gobierno del Estado

Marcelo, M. Y Denise Vaillant (2013). *Desarrollo profesional docente. ¿Cómo se aprende a enseñar?* España. Narcea.

Martínez, G. et.al. (2020). *Retos y perspectivas de la educación normal en México*. Ediciones Normalismo Extraordinario. DGeSUM Dirección General de Educación Superior para Profesionales para el Magisterio. México.

- Medina, O. (1999). Normalista o universitario: ¿polos opuestos o proyectos compartidos? *Revista Perfiles Educativos*, núm. 84, enero-junio. México: Instituto de Investigaciones sobre la Universidad, y la Educación.
- Medrano, V., Ángeles, E. y Morales, M. A. (2017). *La educación normal en México. Elementos para su análisis*. México: Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.
- Mejía, A. (2011). *La formación de la identidad docente. El caso de la Benemérita Escuela Nacional de Maestros*. México: Edición particular.
- Mercado, E. Ser Maestro: prácticas, procesos y rituales en la escuela normal a partir del dispositivo institucional, en Yuren, T. Cecilia Navia y Cony Saenger (Coords). (2005). *Ethos y autoformación del docente. Análisis de dispositivos de formación de profesores*. México: Ediciones Pomares.
- Mercado, R. (2002). *Los saberes docentes como construcción social*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Montiel, M. (2014). *Vínculos, transferencias y deseo de saber. Reconstrucción de trayectorias académicas de prestigio: tres casos de la UNAM*. México: ANUIES.
- Moreno, P. (2004). La política educativa de Vicente Fox (2001-2006). *Tiempo de Educar*. 5 (10). 9-35. <https://www.redalyc.org/pdf/311/31101002.pdf>
- Morán Oviedo, P. *La docencia como recreación y construcción del conocimiento. Sentido pedagógico de la investigación en el aula*. Perfiles educativos. 2004, vol.26, no.105-106.
- Muñoz, M. coordinador. (2020). *Práctica educativa y procesos de formación en la Educación Normal*. Ediciones Normalismo Extraordinario. Dirección General de Educación Superior para Profesionales para el Magisterio. México.
- Muñoz, R. coordinador. (2020). *Formación Docente: entre la ética, la reflexión y la crítica*. Ediciones Normalismo Extraordinario. Dirección General de Educación Superior para Profesionales para el Magisterio. México.

- Namo de Mello, G. (1985), "Mujer y profesionista" en Rockwell, E. *Ser Maestro, estudios sobre el trabajo docente*. México. El caballito.
- Navarrete-Cazals, Z. (2015). Formación de profesores en las Escuelas Normales de México. Siglo XX. *Revista de la Educación Latinoamericana*, 17 (25), 17-34.[fecha de consulta 2 de abril de 2022]. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo,oa?id=86941142002>
- Navia, C. (2006). *Autoformación de maestros en los márgenes del sistema educativo. Cultura, experiencia e interacción formativa*. Barcelona: Ediciones Pomares.
- Navia, C. (2010). Incertidumbre. Retos y posibilidades de un oficio cuestionado. *Revista Visión* 12. 1. pp. 11-13.
- Navia, C. y Hirsch, A. (2015). Dimensiones y rasgos sobre la excelencia del profesorado en instituciones formadoras de docentes en dos países de América Latina. *Revista Edetania. Estudios y propuestas socioeducativas* 48, España: Universidad Católica de Valencia, "San Vicente Mártir".
- Núñez, D., Núñez, F. y Rincón, M. G. (2019). *Las escuelas normales en México. Retos en la formación docente*. CONISEN. <http://www.conisen.mx/memorias2019/memorias/6/P490.pdf>
- Pérez, G. (1994). *Investigación cualitativa: retos e interrogantes*. Madrid: Muralla
- Pereyra, C. (2005). *¿Historia para qué?* México. Siglo Veintiuno Editores.
- Pink, Sara et.al (2016). *Etnografía digital. Principios y práctica*. Madrid: Morata.
- Preciado Cortés, F., & Gómez Nashiki, A. (2019). Docentes universitarios y sus expectativas hacia la jubilación. *Perspectivas Sociales*, 21(1). Recuperado a partir de <https://perspectivassociales.uanl.mx/index.php/pers/article/view/93>
- Quijano, A. (2009). Colonialidad del poder y des_colonialidad del poder. Conferencia dictada en el XXVII Congreso de la Asociación Latinoamericana de Sociología, el 4 de septiembre de 2009.

- Ramos, S. (1993). *El perfil del hombre y la cultura en México*. México. Espasa Calpe.
- Restrepo, E. (2018). *Etnografía: alcances, técnicas y éticas*. Lima: Universidad Nacional de San Marcos.
- Ricoeur, P. (2013). *Sí mismo como otro*. México: Siglo veintiuno editores.
- Rosales, J. (2016). La reforma educativa de Peña Nieto y Televisa. *Contextualizaciones Latinoamericanas*. 8 (14). <http://contexlatin.cucsh.udg.mx/index.php/CL/article/view/5904/7353>
- Salazar-Gómez, Elizabeth y Tobón, Sergio (2018). Análisis documental del proceso de formación docente acorde con la sociedad del conocimiento. *Revista Espacios*, 39(53). <https://www.revistaespacios.com/cited2017-17.html>
- Salinas, G. (1988). *Las maestras de primaria: una visión antropológica de su vida cotidiana y su trabajo docente*. México: Escuela Nacional de Antropología e Historia.
- Sánchez, A. Coordinador. (2020). *Identidad, vocación y profesionalidad docente. Crónicas de maestros*. México: Ediciones Normalismo Extraordinario. Dirección General de Educación Superior para Profesionales para el Magisterio.
- Sandoval, Montaña, Rosa María (2013). Capítulo 19. Formación y modalidades educativas”, en Patricia Ducoing y Bertha Fortoul (Coord.). *Procesos de formación 2002-2011*. Vol. II. México. ANUIES y Consejo Mexicano de Investigación Educativa.
- Sandín, M. (2003). *Investigación cualitativa en educación. Fundamentos y tradiciones*. Barcelona: MacGraw Hill Ediciones.
- Secretaría de Educación Pública – SEP. (1984). *Plan de estudios para las Licenciaturas en Educación Primaria y Preescolar*. México.
- Secretaría de Educación Pública – SEP. (1997). *Plan de estudios para las Licenciaturas en Educación Primaria y Preescolar*. México.

- Secretaría de Educación Pública – SEP. (2012). *Plan de estudios para las Licenciaturas en Educación Primaria y Preescolar*. México.
- Secretaría de Educación Pública – SEP. (2018). *Plan de estudios para las Licenciaturas en Educación Primaria y Preescolar*. México. https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5533902&fecha=03/08/2018#gsc.tab=0
- Secretaría de Educación Pública – SEP. (2019). *La Nueva Escuela Mexicana: principios y orientaciones pedagógicas*. <https://dfa.edomex.gob.mx/sites/dfa.edomex.gob.mx/files/files/NEM%20principios%20y%20orientacio%C3%ADn%20pedago%C3%ADgica.pdf>
- Secretaría de Educación Pública – SEP. (2022). *Plan de estudios para las Licenciaturas en Educación Primaria y Preescolar*. México.
- Serrano, J. y J. Ramos. Coordinadores. (2011) *Trayectorias: Biografías y prácticas*. México: Universidad Pedagógica Nacional.
- Simons, H. (2011). *EL estudio de caso: Teoría y práctica*. Madrid: Morata.
- Solalíndez, B. Coordinadora. (2020). *Sentidos y perspectivas desde la formación inicial y continua*. México: Ediciones Normalismo Extraordinario. Dirección General de Educación Superior para Profesionales para el Magisterio. México.
- Stake, R. (1999). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.
- Tank, D. (2010). *La educación en México*. México: El Colegio de México.
- Tenenti, A. (2011). *La edad moderna. XVI-XVIII*. Barcelona: Crítica.
- Tenti, F, y C. Steinberg. (2011). *Los docentes mexicanos: datos e interpretaciones en perspectiva comparada*. México: Siglo XXI Editores.
- Torres, A. “Subjetividad y sujeto: Perspectivas para abordar lo social y lo educativo” en *Revista Colombiana de Educación*, núm. 50, enero-junio, 2006. Bogotá, Colombia: Universidad Pedagógica Nacional.

- Torres, J. (2012). *La justicia curricular. El caballo de Troya*. España: Morata.
- Touraine, A. (1999). *¿Podremos vivir juntos?* Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Touraine, A. (2006). *Crítica de la modernidad*. México. Fondo de Cultura Económica.
- Touraine, A. (2013). *La fin des sociétés*. France: Éditions du Seuil.
- Tubino, F. (2007). Las ambivalencias de las acciones afirmativas. En J. Ansion y F. Tubino (eds.). *Educación en ciudadanía intercultural. Experiencias y retos en la formación de estudiantes universitarios indígenas*. Lima: Fondo Editorial de la Pontificia Universidad Católica de Perú.
- Vaillant, D. (2002). Formación de formadores. *Estado de la práctica*. PREAL, (25)
- Valenzuela, G. y C. BARRÓN coordinadoras (2017). *La administración y gestión de instituciones educativas*. México. Editorial Fontamara. Vasilachis de Giralдино (Coord.). (2019). *Estrategias de investigación cualitativa. Vol. II*. Buenos Aires: Editorial Gedisa.
- Viaud, ML. “La formación de formadores de docentes en Francia: La emergencia de nuevas formaciones profesionales universitarias” En: *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. Vol.12, núm.33, 2007.
- Villagrán, A. (2005). *La integración de la educación superior en México y Francia al modelo educativo global: un estudio comparativo*. Tesis de Licenciatura. México: Facultad de Ciencias Políticas y Sociales. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Villalpando, J. (2009). *Historia de la Educación en México*. México: Editorial Porrúa.
- Walsh, C. (2009). Interculturalidad crítica y pedagogía de-colonial: in-surgir, re-existir y re-vivir. En P. Medina (coord.). *Educación intercultural en América Latina. Memorias, horizontes históricos y disyuntivas políticas*. México: Universidad Pedagógica Nacional/CONACyT y Plaza y Valdéz.

- Walsh, C. (2014). *Interculturalidad crítica y pedagogía de-colonial*. Consultado en: <https://redinterculturalidad.wordpress.com/2014/02/06/interculturalidad-critica-y-pedagogia-decolonial-catherine-walsh/>
- Woods, P. (1987). *La escuela por dentro*. Paidós. Barcelona.
- Wulf, C (1999). *Anthropologie de l' éducation*. Paris: L'Harmattan.
- Yurén, T. "Ethos y autoformación en los dispositivos de formación de docentes", en Yurén, Navia y Saenger. Coordinadores. (2005). *Ethos y autoformación del docente. Análisis de dispositivos de formación de profesores*. Barcelona/México. Ediciones Pomares.
- Yurén, T., Navia, C. y Hirsch, A. (2013). La ética profesional de los profesores de las escuelas normales en México: tensiones, sedimentos y resistencias en su configuración. *Edetania. Estudios y propuestas socioeducativas*, núm. 43, pp. 235-252. Universidad Católica de Valencia, "San Vicente Mártir", Valencia, España.
- Zabalza, M. y Ma. Zabalza (2012). *Profesora(e)s y profesión docente. Entre el "ser" y el "estar"*. España: Narcea.
- Zapata, C. (2019). *Crisis del multiculturalismo en América Latina. Conflictividad social y respuesta críticas desde el pensamiento político indígena*. Guadalajara: Universidad de Guadalajara, CALAS.
- Zavala, A. "En torno a los discursos acerca de la formación profesional docente" En: *Cuadernos de Pesquisa*. Vol.47, núm.164, pp.716-739
- Žižek, S. (1998). Multiculturalismo, o la lógica cultural del capitalismo multinacional. En F. Jameson y S. Žižek. *Estudios culturales. Reflexiones sobre el multiculturalismo*. Argentina: Paidós.