

CAPÍTULO 2.

FORMADORES DE DOCENTES COMO SUJETOS ÉTICO-POLÍTICOS DE LA DIVERSIDAD.

EL CASO DE LA BENEMÉRITA ESCUELA NACIONAL DE MAESTROS

Miguel Ángel González Melchor

Cecilia Navia Antezana¹

INTRODUCCIÓN

Se presentan avances de la investigación “El profesor normalista como sujeto ético-político de la diversidad. El caso de la Benemérita Escuela Nacional de Maestros” (BENM)², de la cual se aborda en este capítulo el tema del reconocimiento de sí como sujeto ético y profesional, de los profesores normalistas, que son a su vez formadores de docentes. En el trabajo se recuperaron las trayectorias formativas de las y los formadores, que en algunos casos eran disímiles y en otros contaban con elementos en común, pues se han formado y han ejercido su profesión en contextos y dinámicas socio culturales diversas.

Se parte de reconocer que todo actuar del profesorado traduce una configuración de pensamiento o tradición que se ha institucionalizado y encarnado en la conciencia (Davini, 2001). A partir de

¹ Autor para correspondencia: Cecilia Navia Antezana, correo electrónico ceeci@yahoo.com

² Este trabajo contó con el apoyo de la Beca nacional de estudios de posgrado del Consejo Nacional de Humanidades, Ciencia y Tecnología (Conahcyt). A su vez, se vincula con la investigación Educación superior y formación de profesionales de educación indígena frente al racismo escolar, del cual fue coordinadora la segunda autora de este trabajo.

ello se indagó sobre el posicionamiento de este formador de docentes, es decir, el profesor de la BENM, en relación con la diversidad. Para ello, fue necesario indagar acerca de cómo se han formado en diferentes contextos y en relación con las propuestas curriculares con las que han tenido que trabajar, las cuales, de alguna manera, han contribuido a definir una posición respecto a la diversidad, implícita o inscrita en estas propuestas. Finalmente, en este trabajo se desarrolla de manera más detenida la configuración ético-política del formador y las tensiones a las que se ha tenido que enfrentar a la hora de reproducir concepciones tradicionales respecto a la diversidad, o bien, de cuestionarlas o proponer nuevas maneras de mirarla.

Se muestran algunos hallazgos referentes a su formación académica, cómo se reconocen como docentes, los símbolos y significados en torno a cómo miran su tarea de formar a futuros docentes, tratando de valorar cómo incide en su configuración como sujeto ético-político. Los planteamientos aquí esbozados surgen del proceso analítico de las entrevistas de los profesores de la BENM, los cuales toman un desarrollo a su vez autorreflexivo, considerando que uno de los autores de este texto es, al mismo tiempo, un profesor normalista.

El normalismo, y quienes asumen el rol de formadores y formadoras en las escuelas normales, se encuentra inmerso en dinámicas institucionales que definen una forma de ser normalista, está sujeto a seguir las normatividades y planes de estudios sobre los que tenían poca incidencia o cierto margen de intervención en su diseño. En el contexto de esta investigación, sin embargo, esto parece haberse modificado, en parte porque los “profesores de base” incidieron en los últimos planes de estudio del 2022, en mayor medida en el co-diseño de los programas de estudios, lo cual se ha tratado de realzar desde el discurso oficial; en particular, de la Dirección General de Educación Superior para el Magisterio (DGESUM). Esto ha generado resistencias en algunos sectores al interior de las normales.

En este capítulo se presenta, en primer lugar, el contexto que enmarca esta investigación a partir de la descripción de la BENM. En un segundo apartado se presentan los referentes teóricos para, posteriormente, presentar en el apartado metodológico cómo se seleccionaron los participantes, así como los ejes temáticos que nos permitieron construir el guion de entrevista y dar paso al análisis de los datos recopilados.

Finalmente, se presentan algunos resultados de la investigación, destacando como temas los siguientes: el conocimiento de sí como sujeto ético profesional del formador de docentes normalistas, un acercamiento de lo que comprenden respecto a ser un buen formador de docentes y, por último, se desarrolla lo que hemos nombrado la búsqueda del sujeto ético de la diversidad.

LA BENEMÉRITA ESCUELA NACIONAL DE MAESTROS (BENM)

La Benemérita Escuela Nacional de Maestros (BENM) está ubicada en la Ciudad de México. Es reconocida como una institución emblemática a nivel nacional en la formación de docentes de educación primaria. Se fundó el año 1887 durante el periodo de la historia de México conocido como Porfiriato, momento en el que se configuró como una de las instituciones más importantes en la formación docente a nivel nacional. Actualmente, tiene una población estudiantil de alrededor de 1,700 alumnos y 186 formadores de docentes. De estos últimos, la tercera parte son profesores de tiempo completo y los restantes trabajan en la modalidad de “horas parciales”. Desde su creación, en la BENM se ha orientado a la formación de docentes en el nivel de primaria; es a partir de 1984 que imparte los estudios como Licenciatura en Educación Primaria (LEP). Este programa tiene una duración de cuatro años y está orientado a la formación de futuros profesores

de ese nivel educativo. También cuenta con una Maestría en Educación Básica.

El nombre de Benemérita se debe a que, al tener más de 100 años de antigüedad, generalmente a las escuelas normales en el País se les otorga este título o galardón (RAE, 2024), lo que forma parte de una cultura de realzar su carácter institucional. Así, es común escuchar que cuando se refieren a esta, se le nombra como la Benemérita. Sin embargo, también se le suele llamar “Nacional”. Esto ocurre porque durante varias décadas aceptaba estudiantes de todas partes del País, por lo tanto, tenía un lugar importante en la formación de docentes a nivel nacional. La mayor parte de ellos, al terminar sus estudios, regresaban a sus estados de origen para ejercer la profesión docente.

En México, las escuelas normales se encuentran reguladas por el estado mexicano, que históricamente está encargado de dotar los planes y programas de estudio para su funcionamiento. Cabe señalar que desde el 2018 el gobierno ha dado apertura a una mayor participación de los propios profesores de las escuelas normales en la elaboración de los planes y programas de estudio que se imparten en estas instituciones.

Referentes teóricos

Las y los formadores de docentes realizan diversas tareas vinculadas directamente a formar a los futuros docentes que impartirán clases en educación básica. Para el caso de la BENM, está orientada de manera específica para la educación en escuelas primarias. Consideramos importante recalcar que nos interesaba identificar una mirada de los profesores normalistas que se desempeñan en escuelas normales, las cuales han estado marcadas por “la tradición”. Para Gadamer (2007), la tradición determina a las instituciones y los comportamientos de quienes se encuentran en ellas; en el caso de esta investigación, en las escuelas normales. Entonces, surgió la pregunta: ¿cómo se da ese proceso de determinación en estas

instituciones? Conforme se avanzaba en el estudio de Gadamer, nos percatamos de que esa determinación necesita ser afirmada, asumida y cultivada por un grupo de personas o el colectivo de la institución, ya que forma parte, si pensamos en el acontecimiento de lo que fue la creación de estas instituciones, de un momento de libertad en la historia, tal como lo menciona el autor.

El trabajo de Dubar (2002) nos orientó para reconocer las identidades categoriales en las que se pueden ubicar las y los formadores de esta investigación, siendo una de ellas la identidad de oficio y continuidad histórica, que resulta también como un tipo de identidad comunitaria, en el caso de la comunidad normalista.

También se retoma el concepto de “vocación”, que está relacionado con la decisión de las y los profesores por ingresar a la docencia de nivel básico, en primer momento, y más adelante, por ser formadores de docentes. Wulf (1999) nos aporta una reflexión en torno a este concepto, al que denomina vocación de una profesión y que analiza desde la perspectiva “tradicional” de una elección, así como en su relación con otros elementos como los procesos miméticos. Esto es, seguir el modelo de un profesor o alguien que sirve como referencia para la toma de decisión de la profesión, como de una manera de vivirla. Para el autor, seguir modelos es constitutivo de la vida y la formación.

Esta visión de la profesión y su relación con la figura de modelos está relacionada con la formación docente, que puede ser comprendida como una determinación fundamental de la existencia (Honoré, 1999). En este sentido la relación con la profesión obliga a revisar la historicidad que plantea Heidegger (2002) en cuanto a la estructura del ser. Además, otros elementos relevantes para la investigación, y que más adelante fueron revelándose en el proceso analítico, son la relación entre la profesión con un aspecto estructural de la sociedad, que tiene que ver con que se suele atribuir a la docencia como una profesión feminizada y, por lo tanto, sigue un proceso de “feminización” (Cortina, 1982; Salinas,

1988); esto es más evidente en las profesoras del nivel preescolar y que Elizondo (1999) denomina maternaje.

Para poder identificar algunas características en la formación del profesor normalista como un sujeto ético-político de la diversidad, se recuperan las siguientes consideraciones. 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, es ella misma la que posibilita que se reconstituya en cada instante; este hecho contribuye a que las y los profesores asuman una posición frente a sí mismos y su realidad, pensándola en términos de su historicidad, pero también en su relación con los otros, de alteridad.

La ética es práctica, como señala Dussel (2017). Es desde esta afirmación que se puede comprender la siguiente afirmación: 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 se asume que “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. Por consiguiente, recuperamos la propuesta de la Estética de la existencia de Foucault (2013), para adentrarnos a la temática del reconocimiento de sí como sujeto ético-político de la diversidad.

Se evitó abordar la diversidad desde enfoques tradicionales y conocidos, que se remitieran al discurso que desde el campo de las políticas se nombra multiculturalidad (y su vínculo con el neoliberalismo), así como la interculturalidad (y su vínculo con su funcionalidad para los fines del control político del Estado). Por ello, recurrimos al trabajo de Femenías (2007) en el que cuestiona la mirada tradicional y colonial de conceptualizar la diferencia como inferiorizada. En este se menciona que se puede cambiar de perspectiva y ver la diferencia como riqueza. Acorde con lo anterior,

Fornet-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 que nos pareció importante recuperar en este trabajo es la de Zapata (2019), quien objeta que se refiera solamente a una cuestión de entendimiento o de horizontalidad. La autora 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, ha sido y es útil para controlar las demandas de las poblaciones u organizaciones indígenas, mientras que, 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, nombrados como funcionales, según referimos arriba.

PERSPECTIVA METODOLÓGICA

Partimos 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 comprende como una investigación naturista o interpretativa, pues tiene como base la construcción del conocimiento a partir de la experiencia humana. Contribuye 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, y mirar los fenómenos reconociendo la posición del investigador como sujeto en interacción con los sujetos de estudio o participantes de la investigación. En este sentido, se asumió una relación de sujeto-sujeto con las personas entrevistadas que participaron en el proyecto, las y los profesores normalistas, que fueron el foco de la investigación. Se parte de una posición de reflexividad que involucra al investigador desde diferentes vías de conocimiento, considerando que “es parte del proceso de investigación a través de sus propias vías de conocimiento” (Vasilachis, 2019, p. 307); desde ahí, se reconoce el carácter intersubjetivo en la relación con los participantes de la investigación. El contacto con ellos se realizó desde el enfoque biográfico (Bolívar, Segovia y Fernández, 1997).

Para identificar a los participantes consideramos que tuvieran una trayectoria en la institución de al menos cinco años, así como cierto reconocimiento de sus compañeros y estudiantes. También, consideramos 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. Se realizaron entrevistas a profundidad con perspectiva narrativa, nombrada también entrevista biográfica (Bertaux, 2005; Dosse, 2011; Goodson, 2004). 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 se utilizó un guion a partir de las siguientes temáticas que se exploraron de manera dialógica: interés por la profesión docente, formación inicial, significados y prácticas en

la formación docente, ingreso a la escuela normal, identidad, subjetividad, diversidad, multiculturalidad e interculturalidad.

La recopilación de datos empíricos se realizó de mayo de 2021 a abril de 2023. Las personas entrevistadas realizaron sus estudios de licenciatura en la BENM, en la Universidad Nacional Autónoma de México, en la Universidad Pedagógica Nacional y en otra escuela normal de la Ciudad de México. Algunos tienen dos licenciaturas, todos tienen estudios de maestría y dos de doctorado.

Para el análisis se partió de una perspectiva inductiva-deductiva, de ida y vuelta, privilegiando la emergencia de categorías que se iban construyendo desde la lectura de las entrevistas. Finalmente, el análisis derivó en la construcción de seis ejes temáticos, que fueron: Posicionamiento y subjetivación; Sujeto ético-político; Discursos sobre la diversidad; Espacio y estética; Reconocimiento profesional y Diversidad entre la tradición y modernidad. En este capítulo se dará cuenta del eje sujeto ético-político y su reconocimiento profesional desde el análisis de cinco participantes entrevistados, sobre el cual se abordará en el siguiente apartado.

RECONOCIMIENTO DE SÍ COMO SUJETO ÉTICO Y PROFESIONAL

El peso de la tradición y su carga moralizante

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 solo 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. Pero este cuestionamiento, o interrogantes, que se plantea está presente también cuando hablan de sus primeros años de trabajo en la BENM, a los que reconocen por su importancia formativa; también reconocen diversos momentos, de su trayectoria previa, considerando que varios tuvieron que ser previamente, al inicio de su trayectoria profesional, docentes en educación básica.

Coinciden en destacar elementos como la vocación, la admiración, el gusto por la enseñanza a los niños y por el conocimiento. En las entrevistas se encontró que las y los profesores se acercan a un discurso vinculado a la vocación, pero relacionado con diferentes aspectos éticos, tales como la responsabilidad y la tolerancia, pero también a una fuerte carga moralizante. Sobre la vocación, señalan cuestiones como la siguiente:

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)³.

Llama la atención la fuerte relación que la profesora asigna a la elección de la docencia con respecto a 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, 2006; Martínez, 2006) han nombrado 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 (Mejía, 2011; Tenti, 2011), como en este caso se revela. Sin embargo, es

³ 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.

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 (S3).

Se distingue que la noción de vocación está relacionada con el hecho de vivir en contextos cercanos a la labor docente, como cuando uno o varios miembros de la familia trabajan en la docencia; esto hace que, para varios docentes, aún antes de pensar en una profesión o un oficio, estén influenciados con la idea de ser docentes. Por ello, podríamos señalar que ya están habitados por la docencia en su experiencia de vida.

Otra forma en la que se puede manifestar la tradición como carga moralizante es la idealización de la figura del maestro en transformación, en transición. Esto se pudo encontrar en diferentes formas de hacer referencia a la imagen del maestro en varios testimonios, como el siguiente en el que se da cuenta de una imagen idealizada de 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 ti 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 (S5).

Podemos identificar en el relato un fuerte peso romantizante del docente, al mostrarlo como garante de transformación: alguien que por sí mismo y por medio del conocimiento puede lograr cambios en diferentes niveles de la realidad, no solo en la formación de las personas o en los aprendizajes esperados en su paso por las instituciones educativas, sino que, desde un imaginario colectivo se va construyendo la representación de una figura con la capacidad de transformar la sociedad. A su vez, se hace presente un velo de sacralidad en torno a la profesión, comprendida, como se señala en el testimonio, como un acto de fe.

Sin embargo, la percepción romántica del docente que ha prevalecido en las escuelas normales se ha ido diluyendo (Tirzo, 2007), esto no es un hecho aislado o exclusivo de México. Dubar (2002), al presentar una segunda interpretación de la crisis de las identidades, puntualiza: “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). Es decir, en las mutaciones de la configuración del docente, y la manera en que se lo mira, en su profesión se han ido produciendo en cierto modo formas de revisión o crítica al sentido tradicional, lo que no ocurre sin crisis y conflictos.

La percepción de esta imagen idealizada se ha ido resignificando, ha ido cambiando con el tiempo como se puede identificar en la siguiente reflexión de un profesor normalista.

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 (S5).

Si bien es cierto que el entrevistado no rompe del todo con la imagen idealizada o romantizada del docente, tan es así que elige palabras con cierto respeto, podría parecer incluso con un tono religioso, para enunciar sus cualidades, también lo es el que reconoce que su percepción acerca de la figura docente ha cambiado a partir de su experiencia, no solo en el ámbito laboral o educativo, sino también en las demás esferas de la vida cotidiana.

Otro elemento al que se refieren los entrevistados es la de admiración a una figura docente que los impactó de manera positiva, lo cual señalan, los orientó en la elección de ser maestros. Se podría mencionar que esta mirada hacia un docente que se admira se constituye en un acontecimiento, en el sentido de una disrupción en la vida del sujeto (Badiou, 1999), en este caso, mediado por una persona, ya sea en el ámbito de lo público o lo privado, y el cual impacta en la constitución de su subjetividad.

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).

El impacto de mis padres fue muy fuerte en mí, porque yo veía que eran muy buenos, aparte 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 (S1).

Wulf (1999) nos habla acerca de la importancia de los procesos miméticos en la experiencia de las personas, en particular, en la relación con su profesión, puesto que son determinantes en la génesis de la educación del ser humano, pues, 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 (Wulf, 1999, p.90).

En el mismo sentido se encuentra el siguiente testimonio:

cuando estaba en la secundaria y llevaba yo fotografía, en el taller de fotografía la maestra nos pedía que la apoyáramos con algunas algunos [sic.] 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 como 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 (S5).

En el anterior relato se identifica el acontecimiento (Badiou, 1999) que, al igual que la apropiación del mundo por medio de la mimesis (Wulf, 1999), en ese momento el mundo se le revela con una imagen que una profesora le invita a develar. En este caso,

una fotografía de la BENM y la relación con una profesora marcan un antes y un después en la toma de conciencia de nuestro entrevistado, al que se le devela un lugar que no conocía, el cual le significa un espacio físico que puede “habitar” y donde puede proyectarse para, en un futuro, formarse profesionalmente, temática que más adelante abordaremos.

Se puede agregar que la fotografía de la BENM acompaña a la imagen que la maestra tiene de sí misma, pues parece que no la puede disociar, lo cual hace que tenga una significación mayor y quizá más profunda, esto en palabras de Wulf (1999), lo cual 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.

Las imágenes de espacios significativos de la BENM, o la manera en que estos se hacen presentes en su tránsito por la Normal, desde su deseo inicial por estudiar ahí, con la fotografía referida, más adelante en su formación inicial, y después ya como profesor normalista, pueden jugar una función de orientación y apego de ese maestro normalista a lo que ahí se significa y se valora, del cual le resulta difícil separarse. La tradición del profesor normalista aparece, pues, también inscrita en la representación de los espacios arquitectónicos y estéticos, los cuales le otorgan certidumbre, y se hacen presentes en muchos momentos significativos de la vida institucional.

Por ejemplo, se pueden mencionar entre ellos la ceremonia de aniversario de la BENM que se realiza cada 24 de febrero. El escenario es el Teatro al aire libre, en el cual se encuentra, como telón de fondo, un mural de David Alfaro Siqueiros llamado “Alegoría Nacional”. Este mural se realizó entre los años de 1947 y 1948. En dicho espacio confluyen los estudiantes, personal de apoyo, profesores de la BENM y autoridades, así como exalumnos, muchos de ellos a título personal u organizados por generaciones, varios de los cuales están vinculados en niveles altos de la estructura de la

Secretaría de Educación Pública y de las instancias que coordina la educación normal en México. En todos esos casos, nos referimos a los eventos representativos de la BENM; en este escenario es clara la trascendencia y el simbolismo que tiene ese lugar, su vínculo con la tradición del normalismo y la construcción de la imagen moralizante de este. Dentro de estos momentos que ayudan a construir la idealización del maestro, coincidimos con lo que Mercado (2005) señala como 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 como hemos señalado con anterioridad, 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).

En relación con lo anterior, en la BENM, como una institución formadora de docentes fuertemente vinculada a un normalismo, construida a finales del siglo XIX, se ofrecía al País la formación de docentes desde una visión de nación uniforme y homogénea, donde la diversidad, si se incluía, era en el marco del mestizaje; de esta forma se fue desarrollando y configurando una manera de ser formador de docentes. Esto implicó transformaciones en las instituciones normalistas y en sus formadores, en la medida en que se enfrentaban a los cambios que históricamente se demandaban al proyecto educativo nacional. Por ejemplo, la metáfora del progreso y la modernidad se fue inscribiendo de manera constante en el sentido del ser normalista, como ocurrió, por ejemplo, con el mural “Alegoría Nacional”, donde el progreso se representa a través de símbolos de la ingeniería y de la ciencia, a la par de reconocer el sentido del pasado nacional, con la figura del águila y la serpiente que simboliza la fundación de la nación, en lo que era México Tenochtitlán.

Rasgos constitutivos para llegar a ser un buen profesor: énfasis en la profesionalidad

Este apartado se plantea mirar a los formadores desde la perspectiva foucaultiana de la constitución del sujeto por sí mismo, y no tanto de una hermenéutica del “desciframiento del sujeto”. Retomando a Foucault (2002), nos interesa distinguir el trabajo ético del individuo sobre sí mismo, cómo este le da estilo a la vida y le permite constituir el propio yo como una obra de arte. A esto se refiere Foucault cuando nombra la ética como estética de la existencia.

Cuando el profesor normalista hace referencia a su profesión es frecuente encontrar que se le otorga un valor prioritario a la dimensión ética del formador, la cual aparece con expresiones como la de “ser un buen profesor”. Las concordancias son varias en los relatos de las y los entrevistados, estando presentes diversos imaginarios vinculados a la tradición que persisten hoy en día, pero también a la posibilidad de pensarse de otro modo.

Pero, qué abarca el ser un “buen profesor” en los testimonios de las y los formadores. Destacan señalamientos de que se trata de alguien que tiene gusto por el conocimiento y de un profesional centrado en el cuidado de sí, para dar lugar al cuidado del otro, lo que hemos identificado también en relatos vinculados al placer por la enseñanza.

Una de las características que se identifica en los testimonios, y que son parte de la construcción de lo que implica ser “un buen profesor”, es que se trata de alguien marcado por el gusto por el conocimiento. Autores como Gross y Romañá (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 conocimiento disciplinar vinculado a las materias que imparte, 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).

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 didáctica. Esteve (2003) plantea que el profesor es un interlocutor, por lo que una parte de su legitimidad recae en el dominio de los contenidos, los cuales, a su vez, tiene que adecuar al nivel de conocimientos de sus alumnos.

En otro orden de ideas, se pudo distinguir, que no se trata solo del conocimiento propio, sino también del gusto por el conocimiento que apreció y valoró en el caso de una persona que influyó de manera positiva en el formador, como podemos ver en el siguiente testimonio:

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 (S.4).

Lo anterior permite identificar que en los diferentes entrevistados, el placer por el conocimiento no es meramente innato, ni se adquiere en un proceso de escolarización, o como en este caso, de formación profesional, sino que se adquiere en procesos de alteridad, en tanto se logra ubicar, en la relación con los otros, este gusto o deseo por conocer. Si nos detenemos un poco, no se trataría solo del deseo de saber por el saber mismo, sino que este encuentra sentido en la transmisión hacia los otros, y en una transmisión con sentido, lo que da una dimensión ética al conocer y al actuar en relación con el otro, para producir algo en este, por ejemplo, motivar a indagar, como queda de manifiesto en el primer testimonio.

En un segundo momento, como señalamos al inicio de este apartado, los profesores hacen referencia al gusto por enseñar. Al respecto, podemos retomar a Morán (2004) quien, en relación con la educación superior cuestiona si se enseña por gusto y se aprende por placer. El gusto por enseñar es, pues, un tema que puede analizarse, en tanto quienes forman son personas y pueden, frente a la experiencia de ejercer su profesión, valorar o darle sentido a esta.

En las entrevistas podemos distinguir que este gusto se presenta en dos formas. Por un lado, como una forma de predisposición, una inclinación que estaría presente de manera casi innata en el sujeto. Por el 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; en algunos casos, esto ocurre porque se aprendió de uno de sus maestros. Veamos los siguientes testimonios:

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).

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).

Esa forma de adhesión a la enseñanza, valorada de manera positiva, como “gusto por la enseñanza”, es parte también de una construcción del normalismo que puede analizarse en su historicidad. En México, aparece escrito en lo que fue el programa de las

escuelas normales que desde sus inicios se explicitó en el discurso inaugural, en 1887, de la “Escuela Normal de Profesores de Instrucción Primaria”, que es ahora la BENM, por parte del entonces secretario de Justicia, el Lic. 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).

Consideramos que, en esta identificación con la profesión que encontramos en las entrevistas, se puede apreciar de manera clara el peso de la tradición, que sigue vigente, aunque como se indica más adelante, van transformándose y adecuando al contexto. De este modo, podemos apreciar también la presencia de una visión que intenta cuestionar tanto la manera como el propósito de la transmisión de conocimientos. Esto muestra una forma diferente de percibirse como formador y la presencia de tensiones para pensarse de otro modo, que están por supuesto, siempre en la línea entre el deseo de apegarse a la tradición y de cambiar. En este proceso se juega una postura ético-política en los diversos ámbitos en los que interactúa el formador, en este caso, frente a su profesión.

En busca del sujeto ético político

Cuando se habla de “sujeto” se suele considerar 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, lo cual corresponde a una visión tradicional del sujeto centrado en el conocimiento del

sí, o bien, en el sujeto racional. Más bien, en este trabajo, preferimos retomar la noción de sujeto desde la perspectiva de Michel Foucault (2002) en torno al cuidado de sí, lo que permite mirar desde un lugar distinto al sujeto y, por lo tanto, configurar una posición ético-política respecto a sí mismo y a los otros.

De este modo, se considera que lo político corresponde al campo práctico en la relación consigo mismo, con el otro y con los otros, por lo que tiene implicaciones éticas. Por ello, cuando nos acercamos al profesor normalista, necesariamente nos referimos también a su actividad profesional, en lo que se refiere a su papel de intervenir en su comunidad, de dialogar, interactuar, reflexionar y formar a los futuros docentes desde un tipo de posición frente a la realidad educativa, en particular, frente a la diversidad.

Cuando los profesores normalistas se relacionan con sus pares, alumnos, autoridades y otros miembros de la comunidad, considerando que toda relación con el otro es política (Arendt, 2001), se puede pensar que en este acto relacional o de interacción se juega un proceso de conformación del sujeto, en este caso, en una dimensión ético-política. En este sentido, se puede concebir al profesor como sujeto político en tanto “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” (Martínez, 2006, p. 244). Consideramos importante reconocer esta dimensión, puesto que a la par de que se configure el formador como un sujeto ético-político, puede potenciar la configuración de subjetividades en sus estudiantes, futuros docentes.

A la hora de analizar los testimonios de las y los profesores entrevistados, nos enfrentamos con expresiones que parecían contradecir el propósito inicial de este trabajo, el cual es identificar un posicionamiento ético-político en los profesores normalistas. Nos sorprendió encontrarnos con el siguiente testimonio de un profesor que señaló que él se formaba para “obedecer en todo”.

Semejante afirmación se contrapone con la idea de un sujeto crítico, que pueda cuestionar la formación que se le impone desde los otros, desde los modelos educativos tradicionales o de mirarse como formador de docentes tradicional y, por lo tanto, hace difícil considerar la posibilidad de conformación de un sujeto ético-político capaz de decidir por sí mismo, es decir, de tener un nivel de autonomía y de cuidarse a sí mismo, pensándolo no solo en su dimensión individual, sino también colectiva.

Sin embargo, profundizando en el análisis en una lectura minuciosa de las entrevistas, encontramos otros testimonios que dan cuenta de la posibilidad de otras formas de pensarse y configurarse como normalistas, aunque en tensión entre una forma tradicional vinculada al uso instrumental del otro, y una perspectiva distinta vinculada con lo que se nombra como el bien común, tal como se muestra en 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 (S. 2).

Como se puede observar, se trata de reafirmar su condición de ser en una construcción inacabada, en tanto se observa en las palabras de la entrevistada una especie de cuestionamiento, el lugar que se espera de los formadores, pero a la vez, el que se debe asumir en un proceso reflexivo frente a la alteridad, que ella coloca desde el bien común. Es, pues, una construcción de sí mismo y construcción de los otros, en términos de formación. Se observa

un posicionamiento político que reconoce las diferentes estructuras de significación y de poder, que están presentes siempre en el ámbito normalista, desde el cual puede detonarse una posición ético-política, que no necesariamente corresponda con el orden hegemónico que se le impone desde la estructura institucional. Se reconoce, entonces, que se encuentra en constante tensión con una perspectiva tradicional del normalismo, entre el ser transmisor de conocimientos, considerando que la formación no solo se reduce a la transmisión, pues implica procesos más complejos, y entre el ser un sujeto con un posicionamiento propio, como se puede distinguir en el siguiente testimonio: “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 estar en una construcción permanente, que se debate siempre, a la vez, entre las perspectivas que históricamente se han construido sobre ellos, desde el inicio del normalismo, vinculadas a la tradición, y entre las transformaciones y cambios que demandan la realidad, las cuales les implica, en su configuración, en sus maneras de pensarse y asumir la profesión, diferentes estructuras de significación, que no pueden existir si no es desde un posicionamiento político, frente a las formas de poder que se les imponen, ante las cuales se puedan apegar o distanciarse.

CONCLUSIONES

Tanto en el recorrido histórico documental como en los diferentes testimonios de los entrevistados se puede encontrar que la conformación del profesor normalista como sujeto ético-político de la diversidad no ha tenido un recorrido homogéneo. Este ha dependido de diversos factores políticos, sociales, económicos

y culturales, vinculados a los proyectos nacionales, como lo han mencionado (Arnaut, 2004; Jiménez, 1979; Salinas, 1988), 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 propuestas formativas que en ellos se impulsaron.

Otro aspecto de este trabajo fue mostrar el cómo se constituye el sujeto ético-político de la diversidad. Primero, se identificaron las características de quién es el profesor normalista, cómo se conforma como sujeto ético-político y la manera en cómo se proyecta ante sus alumnos, la institución y sus compañeros. Diversos elementos emergieron, ya sea desde el imaginario social de lo que significa ser maestro, pasando por lo que también se inculca en las aulas de la normal, así como lo que ya se encuentra instituido por el peso de la tradición en una institución que enfrenta resistencias, para mirar tanto el presente como hacia el futuro, en torno al tema de la diversidad.

Al normalismo, en general, se le concibe como una comunidad endogámica, por ende, reacia a aceptar observaciones de otros (Arnaut, 1993; Mejía, 2011; Mercado, 2005). Sin embargo, poco a poco se abren espacios académicos en los que las escuelas normales están participando, esto posibilita un ejercicio de introspección, aun cuando “resulta un desafío para cada escuela normal y para la comunidad educativa en su conjunto la pretensión de transformar y mejorar las escuelas normales” (Czarny, 2003, p. 42). No obstante, las transformaciones, si bien son lentas y se enfrentan a resistencias, en tanto se han sedimentado prácticas y representaciones (Yurén, Navia y Hirsch, 2013), se van abriendo lugar, lo cual es algo que debe seguir siendo investigado.

El debate que se está suscitando en estos momentos en las escuelas normales ocurre en torno a la construcción de nuevos planes de estudios para la formación de maestros y un nuevo plan de estudios para la educación básica, aprobados en el año 2022, lo

cual muestra cómo se va articulando la tradición y la modernidad, en lo que se concibe como lo que debe ser y hacer (Nussbaum, 2013) un formador de docentes. Los formadores se debaten entre viejas y nuevas prácticas y rituales, así como la necesidad de mirar con otra perspectiva a una sociedad que demanda un docente diferente con un posicionamiento ético-político frente a la diversidad. Este posicionamiento se construye en contracorriente con el discurso dominante de la idea de un ciudadano homogéneo, unívoco, articulado a la idea del mestizaje, pero sobre todo del borramiento de lo diferente, sean grupos indígenas, afromexicanos, migrantes, grupos de la diversidad que habitan y están presentes en las instituciones y el contexto nacional, a quienes se suele invisibilizar o discriminar, generando procesos de desigualdad y exclusión en su proceso formativo dentro de las instituciones.

De ahí que se encontró que en la configuración de quienes se asumen como formadores de docentes en las instituciones normalistas, está presente, no sin tensión, la discusión y reflexión sobre quiénes son y qué deben hacer los formadores de docentes en relación con los procesos históricos y políticos que acompañan todo programa educativo de Estado, el cual, históricamente en México, sufre modificaciones en cada sexenio.

REFERENCIAS

- Arendt, H. (2001). *¿Qué es la política?* Barcelona: Paidós.
- Arnaud, A.A. (1993). *Historia de una profesión: maestros de educación primaria en México 1887-1993*. (Tesis de Maestría en Ciencia Política). México: Centro de Estudios Internacionales-Colmex.
- Badiou, A. (1999). *El ser y el acontecimiento*. Buenos Aires: Manantial.
- Bertaux, D. (2005). *Los relatos de vida. Perspectiva etnosociológica*. Barcelona: Bellaterra.

- Bolívar, A., Segovia, D. y Fernández, M. (1997). *La investigación biográfico-narrativa en educación. Enfoque y metodología*. Madrid: Muralla.
- Cortina, R. (1982). Poder, género y educación: el caso del magisterio en la ciudad de México. En *Seminario de Formación Permanente del PIEM*. México: PIEM-Colmex.
- Czarny, G. (2003). *Las escuelas normales frente al cambio Un estudio de seguimiento a la aplicación del Plan de Estudios 1997*. México: Secretaría de Educación Pública.
- Davini, M. (2001). *La formación docente en cuestión. Política y pedagogía*. Buenos Aires: Paidós.
- Dosse, F. (2011). *El arte de la biografía*. México: Universidad Iberoamericana.
- Dri, R. (2011). *Hegelianas. Irradiaciones de la Fenomenología del espíritu*. Buenos Aires: Editorial Biblos.
- Dubar, C. (1991). *La socialization: construction des indetités sociales et professionnelles*. París: Armand Collin.
- Dubar, C. (2002). *La crisis de las identidades*. Barcelona: Bellaterra.
- Dubet, F. (2006). *El declive de la institución: profesiones, sujetos e individuos ante la reforma del Estado*. Barcelona: Gedisa.
- Dussel, E. (2017). *20 Tesis de política*. México: Crefal / Siglo XXI.
- Elizondo, A. (1999). *Las trampas de la identidad en un mundo de mujeres*. México: Ítaca.
- Esteve, J. (2003). *La tercera revolución educativa. La educación en la sociedad del conocimiento*. Barcelona: Paidós.
- Femenías, M. (2007). *El género del multiculturalismo*. Buenos Aires: Universidad Nacional de Quilmes.
- Fornet-Betancourt, R. (2003). Interculturalidad y filosofía en América Latina, *Concordia Serie Monografías*, 36, 9-23.
- Foucault, M. (2002). *La hermenéutica del sujeto*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Foucault, M. (2013). *Obras esenciales*. Barcelona: Paidós.
- Gadamer, H. (2007). *Verdad y método I*. Salamanca: Ediciones Sígueme.

- Goodson, I. (2004). *Historias de vida del profesorado*. Barcelona: Octaedro.
- Gros, B. y Romañá Blay, T. (2004). *Ser profesor. Palabras sobre la docencia univesitaria*. Barcelona: Octaedro.
- Heidegger, M. (2002). *El ser y el tiempo*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Honoré, B. (1999). *Vers l'œuvre de formation. L'ouverture à l'existence*. París: Editions L'Harmattan.
- Jiménez, C. (1979). *Historia de la Escuela Nacional de Maestros*. Vol. I. 1887-1940. México: Secretaría de Educación Pública.
- 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* (48-101). Bogotá: Universidad Nacional. <http://dialogointercultural.co/wp-content/uploads/2021/06/multiculturalismo-pdf2.pdf>
- Maffesoli, M. (2006). *Lógica de la dominación*. Barcelona: Ediciones Península.
- Martínez, M. C. (2006). La figura del maestro como sujeto político: el lugar de los colectivos y redes pedagógicas en su agenciamiento. *Educere*, Vol.10. 243-250.
- Mejía, A. (2011). *La formación de la identidad docente. El caso de la Benemérita Escuela Nacional de Maestros*. México: BENM.
- Mercado, E. (2005). Ser Maestro: prácticas, procesos y rituales en la escuela normal a partir del dispositivo institucional. En Yuren, T. Cecilia Navia y Cony Saenger (coords.). *Ethos y autoformación del docente. Análisis de dispositivos de formación de profesores* (49-72). México: Ediciones Pomares.
- Morán, P. (2004). La docencia como recreación y construcción del conocimiento. Sentido pedagógico de la investigación en el aula. *Pefiles educativos*, 41 (26), 41-72.
- Nussbaum, M. (2013). *Crear capacidades. Propuesta para el desarrollo humano*. Barcelona: Paidós.

- Real Academia Española. <https://www.rae.es>
- 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.
- Sandín, M. (2003). *Investigación cualitativa en educación. Fundamentos y tradiciones*. Barcelona: McGraw Hill.
- Tenti, E. y Steinberg, C. (2011). *Los docentes mexicanos: datos e interpretaciones en perspectiva comparada*. México: Siglo XXI.
- Tirzo, J. (2007). *Orígenes, simbolismo e iconografía del maestro mexicano*. México: Universidad Pedagógica Nacional.
- 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* (91-110). Lima: Fondo Editorial de la Pontificia Universidad Católica de Perú.
- Vasilachis, I. (2019). Hacia la validez procesal en la investigación cualitativa. En I. Vasilachis (coord.). *Estrategias de investigación cualitativa*. Volumen II. (pp. 31-98). Buenos Aires: Gedisa.
- Wulf, C (1999). *Anthropologie de l' éducation*. París: L'Harmattan.
- 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, 235-252. <https://revistas.ucv.es/edetania/index.php/Edetania/article/view/227/198>.
- Zapata, C. (2019). *Crisis del multiculturalismo en América Latina. Conflictividad social y respuestas críticas desde el pensamiento político indígena*. Guadalajara: Universidad de Guadalajara-CALAS.