

**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
SECRETARÍA ACADÉMICA
COORDINACIÓN DE POSGRADO
DOCTORADO EN EDUCACIÓN**

***“Trayectorias profesionales de docentes egresados de la Escuela
Normal Rural Mactumactzá”***

Tesis que para obtener el grado de
Doctor en Educación

Presenta:

Antonio Rosas Páez

Directora de tesis

Dra. Rosa María Torres Hernández

Índice

	Página
Introducción	5
Capítulo 1. El proceso teórico metodológico.....	17
1.1 La biografía y el agente.....	17
1.1.1 Demarcación conceptual de lo biográfico-narrativo en la investigación cualitativa.....	26
1.1.2 Función analítica del enfoque biográfico-narrativo y categorías sociológicas.....	30
1.1.2.1 <i>Habitus</i> como elemento estructurado y estructurante del campo.....	30
1.1.2.2 Capital simbólico y estructura de la docencia.....	32
1.1.2.3 Campo de diferenciación social sobre las significaciones de la docencia....	32
1.1.2.4 La trayectoria docente como integrante del <i>habitus</i>	35
1.1.2.5 Aproximación entre la invención de lo cotidiano y <i>habitus</i>	36
1.1.3 El proceso metodológico de la investigación biográfica-narrativa.....	49
1.2 Las culturas institucionales.....	50
Capítulo 2. La Escuela Normal como espacio de estructura y relaciones.....	57
2.1 Génesis de las escuelas Normales.....	57
2.2 La tradición institucional y las historias de los estudiantes de la ENRM.....	62
2.3 La formación política al interior de la ENRM.....	67
2.4 Egresados de la ENRM, vida académica, social y cultural en Chiapas.....	69

Capítulo 3. Las vivencias de los agentes en su formación básica.....	73
3.1 Trayectoria escolar.....	73
3.1.1 Inicio del trayecto formativo en la familia.....	73
3.2 La superación profesional como símbolo de desarrollo personal.....	85
Capítulo 4. La formación académica y política en la Escuela Normal Rural Mactumactzá.....	92
4.1 El adoctrinamiento político y la vida académica de los egresados de la ENRM.....	95
4.2 Los <i>habitus</i> de los agentes en las aulas escolares.....	105
4.3 La huella de los docentes de la ENRM en sus estudiantes....	111
Capítulo 5. El caminar en la docencia.....	117
5.1 El encuentro con la docencia.....	117
5.2 La construcción de la identidad docente.....	124
5.3 Más allá de la docencia del nivel primaria.....	130
Reflexiones finales.....	140
Fuentes consultadas.....	146

A la brisa de la mañana, que siempre
está a la espera de mi llegada...
Rocío, mi hija.

Agradecimientos:

A María del Rocío, tu inclusión y apoyo permitió la consolidación de mis más caros
anhelos formativos.

A mi madre (+), tu presencia sempiterna ilumina el sendero que me toca recorrer,
¡¡te extraño!!.

A mis hermanos: Acela, Silvestre y Carlos, siempre están conmigo.

A la Dra. Rosa María Torres Hernández, por su apoyo incondicional y esmero en
todo este proceso formativo.

A la Dra. Yolanda López Contreras y al Dr. Jaime Rogelio Calderón López
Velarde, miembros de mi comité tutorial, vertientes fundamentales en mi formación
y dirección de la tesis.

A la Universidad Pedagógica Nacional, por darme la oportunidad de
profesionalizarme.

A mis amigos, nombrarlos a todos, puede tener implicaciones en dejar a alguno
fuera de la lista, les agradezco todo el apoyo que cada uno tuvo para conmigo.

Introducción

Este trabajo de investigación se ubica en el enfoque cualitativo desde la perspectiva biográfico-narrativo, a partir de este el agente cuenta las formas de hacer su vida cotidiana en la trayectoria de su familia, escuela, sociedad y consigo mismo: lo que ha logrado y los desafíos que le ofrece la misma vida.

Estas formas de autosignificarse, de autoperibirse y nombrarse en el desarrollo del relato de su trayectoria profesional a través de adjetivos como exitosos, triunfos, logros, obstáculos, fracasos, riesgos, entre otros, pueden ser considerados elementos de capital simbólico, en tanto que se articulan con referencia a espacios o posiciones sociales y laborales que han experimentado desde su tránsito como estudiantes en la Escuela Normal, hasta los distintos momentos de su desempeño laboral, teniendo como punto de referencia la docencia de nivel primaria, para la cual son formados en esa institución.

En ese sentido, se reconoce el relato autobiográfico como fuente de información para la percepción del capital simbólico de los agentes con relación a la docencia del nivel primaria, pero también en la posición y trayectoria en que ésta es colocada por los agentes frente a la docencia en general con otros campos laborales.

Conocer los afluentes de la construcción simbólica de los docentes en su tránsito por los espacios y procesos de formación, en tanto que espacios y procesos de producción cultural, resulta particularmente importante, en la medida que el discurso simbólico es emitido por ellos mismos en el formato del relato autobiográfico, mismo que condensa y expresa de manera versátil y viva el resultado de los objetivos, propósitos o enfoques de la formación de la que han sido sujetos; por lo que, en las formas simbólicas de valoración o adjetivación de los elementos de la profesión docente para la que estudiaron, pueden ubicarse, explorarse y evaluarse, la pertinencia de las estructuras curriculares, los perfiles de ingreso y egreso, así como las prácticas profesionales y culturales que se suceden en la vida escolar, a través de las cuales se objetivan en específico las prácticas disciplinares, tales como las prácticas pedagógicas, didácticas, científicas, tecnológicas y humanísticas, propias del despliegue curricular normalista.

En ese sentido, conocer el relato autobiográfico de los docentes, es decir, conocer con tacto metodológico la voz de los egresados, significa conocer el relato autobiográfico o la voz de la institución que los ha formado. Dicho conocimiento resulta de especial importancia como una de las fuentes para comprender los avances, aciertos y aspectos de ponderación y consolidación en la formación profesional docente, así como los desafíos para la reorientación y el rediseño de los procesos educativos institucionales; en tanto que una institución educativa desarrolla la capacidad de mirarse así misma, a través del capital simbólico de sus egresados, tiene posibilidades de evaluar y valorar con mayor objetividad el sentido social, cultural, humano y profesional de la formación que oferta, plasmada hoy en la misión y visión institucional.

Metodológicamente se reconoce la condición fundamental de la biografía de los actores en su trayectoria histórica y profesional, ya que el agente se presenta de maneras distintas en función de los espacios académicos, laborales y políticos donde se desempeña. Un elemento común a los agentes de la población investigada en este estudio, consiste en su condición de ser egresado de la Escuela Normal Rural Mactumactzá (ENRM), por lo que sus distintas maneras de significarse con relación a la docencia u otros campos, es decir, sus distintos cocientes de capital simbólico generado por un *habitus* particular, permite la construcción de un campo de diferenciación social de las autopercepciones, contenidas en sus relatos de vida.

En ese sentido, como agente investigador de una realidad muy próxima a mi propia experiencia, puedo hacer la siguiente exploración a fin de recuperar de ella los principales cuestionamientos del presente estudio:

Ingresé a preescolar en el año de 1972 en una escuela municipal, posteriormente fui matriculado en la escuela primaria en 1973, durante ese trayecto no aprobé el segundo grado, debido a que mi madre -madre soltera que trabajaba haciendo pan tradicional- en una ocasión sufrió quemaduras que afectaron sus ojos, por lo que necesitó trasladarse a la ciudad de Minatitlán, Veracruz, durante un lapso de dos años, para trabajar como empleada doméstica y con ello poder pagar su tratamiento médico. En el transcurso de la escuela secundaria nuevamente mi

madre se enferma de la vesícula y ahora se traslada al Distrito Federal por un lapso de un año y medio. Durante esos dos períodos de ausencia de mi madre, el núcleo familiar se organizó entre mi abuela materna, un tío y mis tres hermanos: tres estudiábamos mientras que mi hermana mayor laboraba como trabajadora doméstica.

Al término de la secundaria no pudimos, mi hermano menor y yo, inscribirnos a la educación media por falta de recursos para viajar fuera de la población. Durante ese ciclo escolar perdido trabajé como empleado para una tienda en Salina Cruz, Oaxaca. Al término de ese ciclo escolar, un amigo que estudiaba en la ENRM, y que se encontraba vacacionando, me invitó a matricularme en esa institución educativa, me explicó que los estudios eran gratuitos y, además, recibía alimentación y hospedaje. Con los ahorros, del ciclo de trabajo en la tienda, mi hermano y yo nos trasladamos a presentar el examen de manera exitosa en el año de 1984, logrando matricularnos en la ENRM.

Durante el bachillerato pedagógico en la ENRM, participo en el espacio del comité estudiantil y en las asambleas de grupo, los espacios y procesos de discusión tenían como impronta la argumentación desde folletos y páginas seleccionadas de textos clásicos del marxismo-leninismo, en donde la perspectiva de los activistas que realizaban el adoctrinamiento era considerada como la interpretación válida, cuyo corolario implicaba la memorización de conceptos e inferencias o consignas, que suplían la lectura de los textos completos y su reflexión. Cabe señalar que las deducciones e interpretaciones del discurso de los activistas se instalaban como verdades y ejemplos a seguir, por lo que la admiración transcurría junto a la disposición de no confrontar los argumentos, e implícitamente nos colocábamos en la obediencia y la expectativa de que esas interpretaciones serían elementos clave para la posible confrontación con los funcionarios de la Secretaría de Educación u otras dependencias de gobierno. Puede afirmarse que la actitud y disposición de los agentes estudiantes frente al discurso y consignas de los activistas políticos tenía, también, la expectativa del reconocimiento en el colectivo estudiantil, en el grupo específico y en la comunidad escolar, compartiendo una identidad y una manera de interpretar las relaciones de los estudiantes, los

docentes y la propia institución desde los adjetivos de revolución, transformación, lucha, rebeldía, conciencia social, reivindicación, etcétera.

En el aspecto académico las clases eran escasas, mientras que las actividades deportivas me significaban en mayor medida. Al ingresar a la licenciatura, de forma automática, siendo la primera generación, los docentes se tuvieron que adecuar al nuevo Plan de Estudios de Licenciatura en Educación Primaria. Mi intuición era que los docentes no se encontraban a la altura de las exigencias del Plan de estudios, pues no encontraba relación entre los contenidos centrados en conocimientos disciplinares que nos impartían con dificultades didácticas y lo que se suponía tendría que saber para la enseñanza.

Dos o tres docentes parecían enseñar aspectos que servirían a la docencia futura, mientras que lo que se aprendía con los demás docentes sentía que era tiempo perdido. Por otra parte, la participación política en círculos de estudio se reducía a escuchar pláticas sobre interpretaciones desde la ideología marxista-leninista de la realidad social, combinándose esa actividad con la organización de programas socioculturales a comunidades rurales y apoyo de organizaciones y movimientos sociales.

Al egresar de la ENRM, laboré en el nivel de primaria durante ocho años, mi expectativa era ascender a una dirección técnica en el nivel primaria o a niveles superiores. Debo reconocer que la producción simbólica de las actividades académicas durante mi tránsito en la ENRM, relacionada con la docencia en el nivel de primaria, se generaron una sensación de insuficiencia teórica y metodológica para enfrentar la realidad, situación que compartía con los demás miembros de la zona escolar, como una sensación de realidad naturalizada que no se percibe como necesitada de transformación. Subyacía la conciencia callada de insatisfacción y la consecuente necesidad de realización personal y profesional en otras áreas.

En la búsqueda por atender a la insuficiencia profesional decidí estudiar, en el año de 1994, la maestría en psicología y orientación vocacional en la Normal Superior de Yucatán, Módulo Tuxtla Gutiérrez, combinando los estudios con la docencia en primaria, con la conciencia de que la maestría no resolvería la insuficiencia de mi labor como docente de primaria. Ingresé en el año de 1999 a

estudiar la Maestría en Educación Superior en la Universidad Autónoma de Chiapas (UNACH). Durante este período de estudio, gracias a una beca comisión, abandono la docencia en primaria e incursiono en el año 2000 en la docencia a nivel superior, de tal forma que un año después ingreso a la docencia en la ENRM, como interino, por un periodo de cinco años, con la oportunidad de obtener la basificación de la plaza.

Debo reconocer que mi autopercepción como persona y como profesional, debido a la trayectoria narrada, es de éxito con relación a otros niveles educativos, ésta autopercepción constituye en sí misma un “cociente” de capital simbólico sobre la docencia específica para la cual fui formado, sobre la docencia en general y sobre otras actividades académicas, qué con mi relato autobiográfico, como trayectoria personal y profesional, dan cuenta de un *habitus*.

En tanto que sistema de selección-exclusión, es decir, como sistema de selección y decisión, mi *habitus* como docente está menos orientado a ponderar el nivel primaria, debido a la insuficiencia en la formación académica que he reconocido. Desde esa lógica, la docencia de primaria para la cual fui formado no me significó una posibilidad de realización personal y profesional debido, en primer lugar, a mi autopercepción de insuficiencia; pero, además, por la percepción compartida con los compañeros estudiantes en el periplo normalista, fundado en una identidad de adoctrinamiento político ideológico, en el que la vida y disciplina académica para el ejercicio de la docencia del nivel primaria era, a valores entendidos, un estamento al que habría que llegar, pero no sería el último, sino un lugar profesional que podría ser catapulta hacia otros espacios y procesos laborales de mayor prestigio social porque era claro, para mí, que la docencia en niveles superiores u otras actividades académicas eran socialmente de mayor prestigio.

Por otra parte, como egresado de la ENRM, en el campo laboral he compartido, en diversos espacios con mis compañeros docentes del nivel, la sensación de que la docencia de primaria no significa un espacio de realización y potenciación de proyecto de vida personal y profesional, pues las expectativas compartidas son las de poder lograr otros niveles académicos para acceder a otros niveles de docencia y actividades académicas distintas de la formación en la ENRM;

así como la sensación de que los relatos personales de los egresados en los espacios de encuentro ponderan otras actividades como forma de realización del sentido de la vida: acceder a otras funciones, puestos y actividades como forma de ubicar la mejora personal acentuando el incremento salarial o pecuniario, el éxito o la búsqueda de él en otros espacios del campo laboral.

Lo anterior permite suponer que las distintas maneras de pensar, optar y realizar estudios distintos en la ENRM, así como de permanecer en la docencia de nivel primaria o colocarse en otros niveles de docencia u otras actividades del campo laboral, constituyen un campo de diferenciación social que muestra en los distintos relatos autobiográficos, maneras particulares de ponderar o no la docencia en el nivel primaria, la docencia en lo general y otras actividades académicas como expresión de su estructura de diferenciación, distintos “cocientes” de capital simbólico sobre la docencia y su estructura.

Desde ésta aproximación conceptual, donde las categorías de la teoría de la reproducción social y cultural son la posibilidad de entrar al análisis del contenido de las narrativas autobiográficas de los docentes entrevistados, la construcción categorial de De Certeau (2007), al hacer una lectura de la ciudad como espacio y proceso de la construcción de la mirada social, abre nuevos procesos analíticos, pues puede decirse que el *habitus*, en tanto que huella de una trayectoria, objetiva el olvido de la trayectoria pasada, es decir, el olvido de la práctica anterior, mientras que condensa las relaciones y posibilidades estructurales del presente en una tensión hacia el futuro como trayectoria potencial, subrayando una manera de ser en el mundo, pero determinada por la ciudad y su influjo de geografía determinadora, misma que al subrayar una manera de ser en el mundo y condenarla al movimiento del influjo ciudadano, la niega en su singularidad. En ese sentido De Certeau (2007) dice:

La operación de ir, de deambular, o de “comerse con los ojos las vitrinas” o, dicho de otra forma, la actividad de los transeúntes se traslada a los puntos que componen sobre el plano una línea totalizadora y reversible. Sólo se deja aprehender una reliquia colocada en el no tiempo de una superficie de proyección. En su

calidad de visible, tiene como efecto volver invisible la operación que la ha hecho posible. Estas fijaciones constituyen los procedimientos del olvido. La huella sustituye a la práctica. Manifiesta la propiedad (voraz) que tiene el sistema geográfico de poder metamorfosear la acción para hacerla legible, pero la huella hace olvidar una manera de ser en el mundo (p. 109).

Desde esa posición conceptual, hologramática de lo singular, que torna fantasmal lo singular de la vida del agente-docente formado para el nivel de primaria, formación que se diluye en el transcurso de su trayectoria, puedo aproximar que mi autoadjetivación de docente exitoso, como presencia del influjo de la ciudad, niega mi trayectoria pasada como singularidad (mis adjetivaciones de estudiante de bajos recursos, de militante de una causa revolucionaria, de discursante de la transformación de las condiciones de vida de las comunidades campesinas) porque fueron sometidas por la visión fantasmal de éxito en mi trayectoria profesional que se lograría sólo con el ejercicio de la labor docente en niveles superiores misma que niega la memoria, no abre un horizonte social para lograr relaciones distintas con la sociedad capitalista, a la que ubiqué como objeto de transformación, que impone una condena y diluye mi percepción de éxito hacia otras formas fantasmales de lo ciudadano, hacia otros “cocientes” de las relaciones y las estructuras sociales que definen e influyen ya en mi *habitus*.

Sin embargo, en esta investigación, la percepción de las relaciones de determinación del influjo ciudadano como presencia fugaz del *habitus* docente, se recupera en el apartado relacionado con la trayectoria de los agentes, en donde se amplía la aproximación entre las categorías de trayectoria de la teoría de la reproducción, misma que la entiende como el trazo lineal, camino o trocha objetivada, mientras que desde la elaboración categorial de la invención de lo cotidiano, la trayectoria es entendida como un despliegue de estrategias y tácticas microscópicas, de filigrana, que el agente en posición de sujeto coaccionado, realiza como acto de contrapoder, a través de prácticas en las que se pondera la respuesta microscópica más allá de lo racional, a la microfísica del poder, y que da rostro

efímero a lo humano, entre el influjo de la geografía de la ciudad y la singularidad, como presencia fugaz de la vida narrada y la fugacidad del presente.

Desde este relato personal es posible preguntarse, con relación a la docencia y los niveles educativos, ¿cuál es la relación de las actividades académicas, políticas y culturales, desarrolladas en la ENRM, con la formación del capital simbólico de la docencia de nivel primaria como proyecto de vida personal y profesional?, ¿cuáles son las relaciones entre las docencias de los distintos niveles educativos y el capital simbólico de los mismos?, ¿cómo se relacionan los adjetivos de autorreferencia de los agentes en el relato autobiográfico con las posiciones y relaciones diferenciadas de la docencia en los distintos niveles educativos?

Cada historia personal da cuenta, a través de una particular forma de adjetivar y valorar, de las relaciones que se van construyendo en los espacios sociales, en el caso de esta investigación en los espacios de formación para la docencia, por lo que la exploración de las especificidades de la institución formadora de docentes, la ENRM, se considera imperativo para aproximarse a la comprensión del sentido de los relatos, sus elementos compartidos, así como sus elementos de especificidad o singularidad en los agentes, mismos que constituyen como relato autobiográfico la singularidad de la trayectoria personal profesional.

Según Hernández Grajales (2007), el normalismo de la ENRM es un campo conceptual con varias aristas:

- a) La formación político-ideológica del normalista, que lo convierte en un sujeto inconforme con una realidad social que supone *debe* ser transformada.
- b) La actitud de ayuda comunitaria, a través de la gestión económico-cultural le otorgan al maestro normalista una imagen de servidor social para el progreso y mejoramiento de las instituciones educativas.
- c) La formación académica propia del normalista rural como parte de la interpretación de la identidad profesional.

Estos tres aspectos de identidad de los egresados de la ENRM, señalados por el autor, son el punto de partida u objeto de capital simbólico y constituyen los elementos de articulación de la trayectoria profesional, en donde cada historia

personal da cuenta de las distintas maneras en que el símbolo del ser docente del nivel de primaria se consolida como posición central de proyecto de vida o se subordina a otros niveles de docencia o actividades académicas distintas. Cabe reiterar que es el relato autobiográfico quien recoge y objetiva el proceso de construcción simbólica del capital sobre la docencia, a través de las transformaciones de las formas de valoración de la misma.

En ese sentido, el objeto de estudio de la presente investigación son las trayectorias profesionales de docentes egresados de la ENRM, estructurado, en su composición conceptual, por las categorías de docencia, capital simbólico, *habitus* y posiciones dentro de un campo específico como trayectoria pasada y potencial, en el sentido de camino recorrido, así como de estrategias y tácticas, como prácticas para la respuesta a las tensiones de coacción.

Cada una de las líneas de reflexión señaladas son referentes para comprender cuáles son las características de los agentes profesionales en el terreno práctico de la docencia de nivel primaria, así como el despliegue de su trayectoria profesional dentro de la docencia del nivel o fuera de ella, por lo que el Propósito General de esta investigación es:

- Conocer, desde el relato autobiográfico de la trayectoria profesional de docentes egresados de la ENRM, las relaciones del capital simbólico sobre la docencia de nivel primaria para el que fueron formados con otras actividades académicas de otros niveles educativos.

Del anterior se desprende que los propósitos específicos son:

- Recuperar elementos biográficos de profesores egresados de la ENRM para comprender sus trayectorias profesionales desde los elementos de identidad del normalismo rural (político-ideológico, académico y sociocultural), así como sus circunstancias socio-históricas.
- Comprender, desde sus develaciones biográficas, las trayectorias profesionales, en tanto que camino recorrido y despliegue de estrategias y tácticas para la superación del escenario coactivo, de cada uno de los agentes investigados, con referencia al capital simbólico de la docencia del nivel primaria y sus transformaciones.

- Construir el campo de diferenciación social de los distintos capitales simbólicos que los agentes investigados tienen sobre la docencia u otras actividades académicas, expresadas desde sus develaciones biográficas como trayectorias profesionales, entendidas como camino recorrido y despliegue de estrategias y tácticas.

En el proceso de la investigación se entrevistó a ocho profesores egresados de la ENRM y se profundizó en las categorías de análisis, esto requirió de un tratamiento de análisis de contenido, lo que ayudó a profundizar la reflexión a partir de las aportaciones biográficas.

Dentro de los campos de reflexión que se abren al concluir este estudio, se encuentran los relacionados a cuestionar la articulación curricular, los perfiles de ingreso y egreso, así como las prácticas profesionales, de los planes de estudio correspondientes a 1945, 1972 y 1984, con los que fueron formados los agentes estudiados, en tanto que su despliegue supone la objetivación del sentido de la formación de la docencia del nivel primaria, misma que al parecer no se corresponde con los resultados de la investigación. lo que plantea el desafío de una nueva indagación sobre la articulación curricular los perfiles y las prácticas profesionales, en función de la Misión y Visión de la ENRM, desde el enfoque del plan de estudios 2012, vigente.

Con relación al estado del arte del tema de indagación que se aborda en el presente estudio, puede afirmarse que la producción de conocimiento sistematizado, por el número de trabajos encontrados en sobre trayectorias docentes de egresados de escuelas normales rurales, es muy escaso. Los trabajos que más se aproximan a la temática específica son las siguientes:

Jiménez, M. (2011), presenta un estudio denominado *Movilidad y trayectorias profesionales de egresados de las maestrías del Posgrado en Educación de la Universidad Autónoma de Tlaxcala*; La indagación es cercana a lo que se conoce como estudios de seguimiento de egresados, a partir de una aproximación de orden cuantitativo, e indicadores sobre la reconstrucción de los itinerarios laborales de los egresados; García, O. (2011), presenta estudio relacionado con el sendero académico institucional, recorrido por los integrantes de un programa doctoral en la

Universidad Autónoma de México, UNAM, titulado *Trayectoria escolar de los estudiantes de doctorado en Pedagogía*; consiste en un texto descriptivo sobre estudio de casos. Cabe señalar que la característica de los estudios relacionados con trayectorias académicas, ponen el acento en los periplos para la llegada al territorio meta, sin colocar los objetivos y posibles visiones de otros estamentos que integran los escaños inferiores de la trayectoria, como los sentidos de formación invisibilizados o infravalorados, por la pulsión jerárquica o la necesidad de continuar escalando y abandonando, hasta llegar a una meta construida social y jerárquicamente.

Este trabajo de investigación está dividido en cinco capítulos. El primer capítulo titulado **El proceso teórico metodológico** contiene las bases sustanciales de la investigación biográfico-narrativa. Abarca además las categorías de análisis que aporta la teoría de la reproducción social y cultural del sociólogo francés Pierre Bourdieu, tales como capital simbólico, *habitus* y espacio social como campo de diferenciación social, el concepto de trayectoria de Michel De Certeau.

En la investigación se trabajó con entrevistas a profundidad y el investigador se involucró en el conocimiento de las trayectorias de los entrevistados, consideradas para su análisis posterior desde la teoría de la reproducción social y cultural, complementada con aportes categoriales de la teoría de la invención de lo cotidiano. Mediante el desarrollo de la confianza de haber transitado por la misma institución, así como de considerar las reflexiones sobre mi propia trayectoria personal y profesional, que en esta introducción se han compartido ya; a través de varios encuentros con los agentes investigados, se recrearon escenarios y se respondieron dudas para saber y conocer las trayectorias de cada uno de ellos, no sólo en el diálogo para ponderar los niveles o estadios recorridos de la trayectoria, como camino con momentos, pasos y niveles, sino que también en la recreación de las prácticas cotidianas y su variado origen simbólico, dado que personalmente fui participe de situaciones de microacción, en las que compartí prácticas microscópicas cotidianas de aleación para la construcción paulatina del discurso del estudiante normalista rural. Desde esta confianza señalada por la experiencia compartida, se construyeron las preguntas para la entrevista en profundidad, misma

que se realizó mediante la selección de cuerpos temáticos y la búsqueda de conceptos comunes llamados categorías, éstas se sintetizaron para interpretar la relación similar entre agentes; la información sintetizada se organizó en matrices de categorías descriptivas y matrices de categorías analíticas.

El segundo capítulo **La Escuela Normal como espacio de estructura y relaciones**, recupera los antecedentes históricos de las Normales desde su creación, las historias generales de los estudiantes rurales, la vida política al interior de una Normal Rural, la vida académica y la vida social y cultural.

El tercer capítulo se denomina **Las vivencias de los agentes en su formación básica**, en el que se hace un recuento del caminar desde la educación básica hasta llegar a nivel profesional de los agentes de estudio, cada uno relata lo vivido y su contexto, las circunstancias con la familia, el trasladarse a otro lugar y dejar todo en la comunidad, el apoyo que recibieron de sus padres para continuar preparándose en el ámbito profesional, etcétera.

En el cuarto capítulo, **La formación académica y política en la Escuela Normal Rural Mactumactzá**, se hace énfasis en el cómo ingresaron a la ENRM, cómo fueron formándose en las aulas escolares y qué significaciones tuvieron en el proceso de su formación docente.

En el capítulo quinto, **El caminar en la docencia**, se relata cómo cada agente de estudio fue haciendo su camino, su proyecto de vida en los espacios de la docencia, cómo se encuentra y reencuentra con la docencia, cómo construye su identidad profesional y la significación que le ha generado la docencia para seguir profesionalizándose.

Por último se generan las **Reflexiones finales y las fuentes consultadas**, en las que se recuperan los horizontes que se enuncian desde las historias de vida de cada agente.

Capítulo 1. El proceso teórico metodológico.

El enfoque biográfico es extremadamente sincero –y peligroso– porque nos obliga a descubrirnos, ya que no permite esconderse tras el pretendido cientificismo y neutralidad de instrumentos considerados objetivos.- (Iniesta, Montserrat).

El trabajo de investigación de las trayectorias profesionales docentes de los egresados de la Escuela Normal Rural Mactumactzá (ENRM) se realizó desde el enfoque metodológico biográfico-narrativo, situado en la indagación de corte cualitativo, éste se ubica desde la figura de la resignificación de la vivencia histórica, ya que estos modos de hacer conocimiento tienen que darse desde los relatos de vida de cada agente en el espacio de su vida cotidiana.

Esta ruta metodológica permitió comprender cómo los docentes egresados de la ENRM fueron desarrollando su particular trayectoria académica, política y cultural. A través de la recuperación de su voz pretérita, esta entidad de egresados, al contar sus propias historias, sus narrativas, permitieron comprender el entramado institucional que les dio su particular mirada profesional, es decir, su capital simbólico.

Por lo mismo, la investigación biográfico-narrativo supone una forma de conocimiento que interpreta la óptica particular por medio de la cual los agentes interpretan su identidad, viven y tienen una forma de explicarse el mundo que les rodea. En este sentido, lo trascendental son las palabras de los agentes, a partir de las cuales se proyectan las subjetividades que el investigador retoma en el proceso de investigación, a fin de construir, desde los elementos del relato, el contenido de categorías analíticas tales como capital simbólico, *habitus*, trayectoria y campo de diferenciación.

1.1 La biografía y el agente.

Durante los siglos XIX y XX, el positivismo tuvo gran auge en el campo de la investigación científica y a mediados del XX la investigación cuantitativa se erige como el paradigma epistemológico más importante. Sin embargo, a mediados de

éste, en la edad de oro de la subjetividad, aparecen nuevas estrategias interpretativas: “la fenomenología, la etnometodología, el feminismo, la teoría crítica” y otros. Los investigadores cualitativos se esfuerzan por dar validez interna y externa y por dotar de rigor los saberes cualitativos. Por consiguiente, es en el período modernista cuando se formalizan, de manera sistemática y rigurosa, los métodos y análisis de datos cualitativos. Estos estudios cualitativos, de catadura educativa, fueron desarrollados por antropólogos, sociólogos, psicólogos, pedagogos y otros seguidores de las ciencias humanistas. Aunque se vivió una crisis de representación en los años 70 y 80 por el cuestionamiento a los investigadores cualitativos, sobre los criterios de evaluación e interpretación de sus logros, ellos replantearon un serio criterio de rigor científico que les permitiera realizar vínculos entre el texto científico y el mundo real.

La investigación cualitativa se basa en una filosofía sociológica y constructivista, interpretada por los sujetos que asumen la realidad como una experiencia heterogénea, interactiva y socialmente compartida. Al entender el fenómeno social desde el espacio de los participantes, la investigación cualitativa analiza los diferentes contextos de los individuos mediante la exposición de los significados que ellos mismos ofrecen sobre situaciones y acontecimientos.

En este sentido, la investigación cualitativa es un accionar metódico que se sitúa en la comprensión a profundidad de los fenómenos educativos y sociales, en la transformación de prácticas y en el estudio de escenarios socioeducativos, así también en la toma de decisiones, en el descubrimiento y desarrollo de un cuerpo organizado de conocimientos.

En el campo de la investigación no existen métodos que se valoren por sí mismos, ni vías idénticas en periodos y formas de abordarlos. Cada trabajo de investigación formula una ruta metodológica o un sendero que lo traslada hacia la construcción del saber.

En la investigación cualitativa es difícil llegar a establecer cuáles son los métodos que emanan de ella, porque existen métodos al interior de dicha

metodología. Tal es el caso de la investigación etnográfica¹, la investigación acción², la fenomenología³, el estudio de casos⁴, la etnometodología⁵, el método hermenéutico⁶ y, sobre todo, el enfoque biográfico-narrativo⁷, es en este último donde se centra el trabajo de investigación.

¿Por qué el enfoque biográfico-narrativo? Porque éste tiene que ver con las historias de los agentes, permite que las personas narren sus propias historias, mientras que al indagador le corresponde un papel de interlocutor, así la indagación se convierte en un espacio de diálogo desde donde se resuelve la relación entre el investigador y el investigado.

Según Arfuch (2002):

Los relatos de sí estimulan en verdad, más allá de las tecnologías,
una reviviscencia de lo escrito, una revaloración de formas

¹ El método etnográfico deviene directamente de la disciplina antropológica, ésta se refiere tanto a una forma de proceder en la investigación de campo como al producto final de la investigación: clásicamente, una monografía descriptiva. El término denota bastante más que una herramienta de recolección de datos y no es equivalente a la observación participante que la sociología integra como técnica. En este sentido se insiste más bien que es un enfoque o una perspectiva, algo que se empalma con método y con teoría, pero que no agota los problemas con uno y con otro. Rockwell (2009), (p. 18-19).

² La investigación acción es autorreflexiva que emprenden los agentes en situaciones sociales en resolver y mejorar la racionalidad y la justicia de sus propias experiencias. Kemmis (1988).

³ La fenomenología es una corriente de pensamiento oportuna de la investigación interpretativa que genera como base del conocimiento, la práctica subjetiva inmediata de los acontecimientos tal y como se asimilan en el proceso de la investigación.

⁴ El estudio de caso es un proceso de investigación que se da por medio del examen detallado, ordenado, comprensivo y de profundidad, de acuerdo al objeto de conocimiento del interés del investigador, utilizándose con frecuencia en antropología, sociología y otros.

⁵ Lo etnometodológico estudia los hechos sociales incorporado a nuestros discursos, así como también nuestras experiencias, ésta se genera a través del análisis de las actividades humanas en el mundo en el que se desenvuelve.

⁶ Según Thompson (1998) en el método hermenéutico profundo, los seres humanos se insertan siempre en tradiciones históricas, también es importantes reconocer que los vestigios simbólicos que comprenden las tradiciones pueden tener características y usos específicos que ameritan un análisis ulterior [...] en este sentido la hermenéutica profunda ofrece una reflexión filosófica en el ser y comprender, crea una reflexión metodológica acerca de la naturaleza y las tareas de interpretación en la investigación social[...] por medio de la entrevista, podemos reconstruir las maneras en que se interpretan y comprenden las formas simbólicas en los distintos contextos de la vida social [...] (p. 402-406)

⁷ Para Torres en el libro de Remedi *Instituciones educativa. Sujetos, historia e identidades* (2004). En una biografía se crea un mosaico sintético y fragmentado de una vida: pequeños trozos de realidad presentados en una secuencia que fluye en el vaivén a través de los momentos de una existencia. Para el enfoque biográfico-narrativo es una forma de pensamiento para entender al mundo y como vehículo para la creación de significados, como una capacidad humana fundamental para entender, comprender e interpretar los procesos educativos.

canónicas quizá un tanto olvidadas -diarios, cartas y relatos personales- y también, y pese a una participación predominantemente juvenil, un reforzamiento de sentidos comunes e ideologemas, más que una radical apertura ética, temática o estilística (p. 115).

La investigación biográfico-narrativo no está restringido por un campo tecnológico, sino constituye un ir y venir constante entre la experiencia y la reflexión, entre lo concreto y lo abstracto, entre las partes y el conjunto, entre el tiempo pasado y el tiempo en curso. Toda investigación educativa se basa en supuestos teóricos metodológicos que orientan y dan forma a todo proceso de investigación. La investigación biográfico-narrativo constituye una estrategia de conocimientos, una forma de entender y enfrentar los fenómenos sociales, que no existen separados de los sujetos que viven, producen y sufren, ya que los agentes forman y conforman el contexto socio-cultural en la medida que pueden narrarla y rehacerla intersubjetivamente. La investigación biográfico-narrativo permite salir de la oposición entre individuo y sociedad y en el proceso de ésta va descubriendo las condiciones concretas de existencia.

En este sentido, lo biográfico-narrativo aprehende las crónicas alternas o de reciprocidad entre el punto de vista personal del agente y su inscripción en la subjetividad de una narración. Entonces, la mirada narrativa, da entrada a la perspectiva biográfica; es decir, a la vida, al trabajo docente y al trabajo intelectual, desde lo que viven, padecen, disfrutan y comparten en el complejo mundo de las instituciones educativas.

En esta particular investigación la relación dialógica entre el investigador y los investigados tiene como punto de partida la reflexión autobiográfica del investigador, misma que sucintamente se colocó como parte de la introducción de este estudio, donde emergieron los principales cuestionamientos y se trazaron los propósitos del mismo, como el reconocimiento de haber sido formado para ejercer un tipo de docencia en un nivel educativo específico, pero que en el despliegue de la trayectoria profesional fue modificándose y construyéndose una significación de éxito profesional y personal, significaciones compartidas con los entrevistados. La

relación dialógica entre investigador e investigados, en este caso, se erige a partir del reconocimiento de historias, procesos y espacios institucionales compartidos, vividos, padecidos o disfrutados, pero comunes, como fuente de un complejo mundo compartido en una institución educativa como la ENRM.

Para Reséndiz (2008) “lo biográfico pretende dar respuesta al problema de articulación de lo individual con lo colectivo, pretende investigar las mediaciones entre la estructura social y la biografía individual” (p. 158).

La biografía es, al mismo tiempo, una recopilación o recapitulación y una invención del agente desde sus formas de hacer, de entender y de interpretar el mundo, a partir del contexto en el que se desenvuelve el individuo.

En ese sentido, el punto central de la develación de la estructura social que subyace a los relatos que compartimos investigados e investigador, consiste en la autopercepción compartida de trayectorias exitosas personales y profesionales, en la develación de la estructura social que generó un capital simbólico sobre la docencia, compartido en lo general, pero diferenciado en la historia particular de cada agente, como agentes con trayectorias exitosas personales y profesionales.

Según Rojas (2008):

[...] *la subjetividad* adquiere valor de conocimiento. Una biografía es subjetiva en tanto se basa en la realidad social desde el punto de vista de un individuo históricamente situado y en elementos y materiales que, la mayoría de las veces son autobiográficos y, en consecuencia, están expuestos a deformaciones de un sujeto-objeto que se observa y se reencuentra. A esto se suma que, con frecuencia, el relato biográfico se genera en el campo de una interacción personal (p. 192).

Hablar de lo biográfico en esta investigación es hablar de relatos de vida compartidas, como ya se explicó, en espacios y procesos comunes, con tiempo y nombre específico, es decir relatos de estudiantes de la ENRM, mismos que una vez que egresaron realizaron trayectorias determinadas por las estructuras sociales en campos laborales y simbólicos comunes en lo general, pero diferenciados en las decisiones y trayectorias particulares como docentes de nivel primaria, docentes de

niveles educativos superiores, agentes que abandonan una docencia específica o que permanecen en ella, que ponderan de una forma u otra esas actividades en las que la autopercepción de éxito objetiva un capital simbólico específico.

Ricoeur (2010) dice que:

Todo lo que se cuenta, sucede en el tiempo, arraiga en él mismo, se desarrolla temporalmente; y lo que se desarrolla en el tiempo puede narrarse. Incluso cabe la posibilidad de que todo proceso temporal sólo se reconozca como tal en la medida en que pueda narrarse de un modo o de otro (p. 190).

De esta forma, la narración compartida y la significación compartida de agentes exitosos, con espacios y procesos comunes, es el desafío para esta investigación, el de construir un conocimiento que revele la estructura social que ocultan los rituales, metas, objetivos, hábitos, costumbres, consignas, tradiciones, discursos, ideologías, relaciones de diverso tipo (académicas, administrativas, políticas, gremiales, afectivas, sociales, culturales, etcétera) estilos de vida y símbolos compartidos o excluidos en las trayectorias profesionales particulares.

Según Cornejo (2006):

El relato de vida es la narración o enunciación que un sujeto hace de su vida o de fragmentos de ésta. La mayoría de las veces es oral pero una etapa escrita no es descartada en algunas prácticas. [...] Este enfoque permite aprehender las relaciones recíprocas o de reciprocidad entre el punto de vista subjetivo de la persona y su inscripción en la subjetividad de una historia (pp. 99-103).

Bertaux (1980) distingue tres funciones de los relatos de vida en el proceso de investigación: “la exploratoria, la analítica y la expresiva [...] La primera es para descubrir líneas de fuerza, ejes o nudos relevantes; la segunda, para sostener una teoría, y en la tercera, es para transmitir el mensaje” (p. 191).

En el presente estudio la primera función del relato permitió la recuperación de las significaciones de los agentes particulares, como hebras de un tejido único, personal, como trayectoria específica, singular, pero en la que subyacen las

determinaciones de las estructuras sociales; por lo que, desde esa singularidad, destacando una matriz descriptiva de los relatos particulares, se ubican y exploran estancos o campos de significaciones con semejanzas y diferencias, que permitieron constituir constantes o disrupciones a fin de ubicar los ámbitos de identidad desde la práctica profesional de la docencia de nivel primaria como punto de partida para el estudio de las trayectorias, su proximidad o distanciamiento hacia otros campos de docencia y otras actividades académicas.

Como segunda función y momento metodológico, la función analítica se despliega a partir de la ubicación de los flujos de significaciones de los agentes, al aproximar sus historias particulares y ubicar los estancos o campos de significación con semejanzas y diferencias, articulados desde las categorías de capital simbólico y *habitus*, partiendo de la práctica profesional de la docencia de nivel primaria hacia otros campos de docencia y otras actividades académicas, a fin de construir las posibles clases de agentes para articular el campo social de diferenciación de sus trayectorias profesionales y develar el influjo de las estructuras sociales en la construcción de los símbolos que orientan la vida personal y profesional de los agentes, la develación de las estructuras sociales que hay detrás de las autopercepciones, como en el caso del propio investigador, agente exitoso personal y profesionalmente, aún cuando se haya distanciado drásticamente de la práctica profesional de la docencia en el nivel primaria.

La tercera función, expresiva, permite, desde la develación, producto de la función analítica anterior, posibles resignificaciones de los agentes a partir del conocimiento de las autoadjetivaciones o autovaloraciones. La estructura social de diferenciación y jerarquía funciona definiendo la mirada de los agentes e incorporando su accionar a la producción y reproducción del mundo social a partir del propio capital simbólico y el *habitus*.

El mismo Rojas (2008) comenta que, “de modo que cualquier vida humana se revela como la síntesis vertical de una historia social. El hombre, entonces, se constituye en un universal singular, pues, por su praxis sintética, singulariza en sus actos, la universalidad de una estructura social” (p. 193).

Toda narración, entonces, se basa en una autobiografía, porque es un relato de experiencias vividas y, de igual forma, contiene una microrelación social. Por lo consiguiente como proceso para la acción social consciente puede permitir al agente una transformación de su realidad a partir de la resignificación de sí mismo.

En este sentido, lo biográfico estudia un espacio concreto, dándole al agente todo el protagonismo en la búsqueda específica de sus historias para contarlas. Lo biográfico y lo contextual se entrelazan y participan en un proceso complejo de identificaciones y relaciones.

Sarria (2007) explica que lo biográfico puede ser definido como “una *categoría de la experiencia* que le permite al individuo, en las condiciones de su inscripción socio-histórica, integrar, estructurar e interpretar las situaciones y los eventos de sus vivencias” (p. 64); en este sentido, se puede pensar en un agente con conciencia de cómo es determinado por las estructuras sociales, pero también, cómo puede colocarse como determinador del rumbo personal y social de su realidad.

En reflexiones de Mills (2010) “procurad comprender a los hombres y las mujeres como actores históricos y sociales, y las maneras en que la diversidad de hombres y mujeres son intrincadamente seleccionados e intrincadamente formados por la diversidad de sociedades humanas” (p. 235). Este acto de comprensión que menciona el autor nos remite a un ejercicio de hermenéutica sobre las formas simbólicas, interpretar y comprender no sólo es tarea del agente investigador, también de los agentes investigados, a fin de que la conciencia que emana del acto hermenéutico permita la transformación consciente de la realidad de los agentes.

Por tanto, narrativizar, según Bourdieu (2009), De Certeau (2007), Ricoeur (2010), Bolívar, Domingo y Fernández (2001), es recuperar las prácticas de los agentes a través de entrevistas, es reconstruir los procedimientos minúsculos y cotidianos desde los que se organiza el orden sociopolítico, a fin de develar o mostrar cuáles son las tácticas que los profesores emplean para socializar en los distintos ambientes en que se desenvuelven, a través de los cuales se objetiva el orden social.

Por lo que, relatar y relatarse a sí mismo, implica explorar los cimientos del pasado que ayudará a interpretar y comprender la vida de los individuos.

En este sentido, el relato biográfico establece el tipo de material más valioso para conocer y reconocer las transformaciones no sólo de los individuos, también de los grupos sociales y, sobre todo, del entorno sociocultural en la que se desenvuelve el ser humano.

Arfuch (2002) explica al respecto que:

Es la multiplicidad de los relatos susceptibles de enunciación diferente, en diversos registros y coautorías -la conversación, la historia de vida, la entrevista, la relación psicoanalítica- la que va construyendo una urdimbre reconocible como propia, pero definible sólo en términos relacionales: soy tal aquí, respecto de ciertos otros diferentes y exteriores a mí (p. 99).

Según Mardones y Urzúa (1982), “cuando se realizan estudios sobre el otro, puede ocurrir que creamos comprender a la persona y sus acciones bajo motivos y representaciones falsas” (p. 71). Este peligro subsiste en el estudio de la propia práctica cuando falseamos nuestra realidad con “éxitos” sin quiebre ni fracasos.

El presente estudio reconoce que desde la función descriptiva que Bertaux (1980) enuncia para el relato biográfico, el desafío metodológico consiste en lo siguiente:

a) Encontrar categorías en el relato de los agentes que permitan constituir constantes o interrupciones a fin de ubicar los ámbitos de identidad, desde la práctica profesional de la docencia del nivel primaria, como puntos de partida para el estudio de las trayectorias, su proximidad o distanciamiento hacia otros campos de docencia y otras actividades académicas.

b) Encontrar el significado social de la determinación de las estructuras sobre el agente, las cuales causan las autorepresentaciones o significaciones personales de éxito u otros para las trayectorias profesionales.

c) Socializar los resultados de la investigación a fin de promover la conciencia con los agentes investigados y otros, a partir de la develación de la determinación de las estructuras sociales sobre la autorrepresentación o la autosignificación.

1.1.1 Demarcación conceptual de lo biográfico-narrativo en la investigación cualitativa.

En el género biográfico se narran confesiones, documentales, biografías, diarios, apologías, epistolarios o cartas u otros que puedan capturar y organizar la vida cultural del agente. El agente narra sus experiencias y vivencias, hace presente lo que quiere construir o reconstruir sobre su vida misma.

Para Bolívar (2006):

Contar las propias vivencias, y "leer" (en el sentido de "interpretar") dichos hechos/acciones, a la luz de las historias que los agentes narran, se ha convertido en una perspectiva peculiar de investigación. La subjetividad es, también, una condición necesaria del conocimiento social. El juego de subjetividades que se producen en un relato biográfico, basado en un diálogo consigo mismo y con el oyente en busca de una verdad consensuada, es un proceso dialógico, privilegiado de construcción de comprensión y significado (p. 3).

Por lo tanto, lo biográfico es el enfoque que permite al investigador conocer cómo los agentes crean, recrean, narran y expresan el universo en el que se desenvuelven.

Considerando que Bolívar y Domingo (2002) explican que:

Narratividad de gente y narrativas del investigador se funden productivamente para comprender la realidad social, [...] una hermenéutica narrativa, permite la comprensión de la complejidad psicológica de las narraciones que los individuos hacen de los conflictos y los dilemas en sus vidas (pp. 44-45).

El mismo Bolívar (2002) afirma que "la Narratividad se dirige a la naturaleza contextual específica y compleja de los procesos educativos, importando el juicio del profesor en este proceso, que siempre incluye además de los aspectos técnicos, dimensiones morales, emotivas y políticas" (p. 46).

Entonces, la biografía hoy en día ha jugado un papel trascendental en el campo de la investigación, porque enfatiza las técnicas de documentación,

experiencia, narración y conversación, combinados con un esquema de reflexiones teóricas, políticas, emotivas, morales y de identidad propia que nos sitúa ante la metodología biográfica, tal como lo afirma Cornejo (2006), Bolívar (2002) y Bertaux (1980).

En la presente investigación, la narrativa del agente investigador sirve de punto de partida para el planteamiento tanto de los propósitos de investigación como para la definición de los principales cuestionamientos. A partir de ello, el proceso dialógico continúa con la aplicación de las entrevistas a profundidad en cada uno de los ocho agentes investigados, donde el juego de las subjetividades que devienen de espacios y procesos compartidos que, al parecer, se mueven en dirección de las jerarquías sociales de otras estructuras, como las administrativas, las políticas y específicamente las del campo de lo académico, al grado de compartir significaciones comunes en lo general, objetivadas en la autocalificación de “docentes exitosos”.

Es en ese sentido que metodológicamente las narrativas referidas en esta investigación se abrieron elementos comunes y disrupciones, que permitieron ubicar categorías desde donde la identidad, en tanto que gustos, preferencias, decisiones, interpretaciones y significaciones, permitieron elaborar clases de agentes y, por lo mismo, construir un campo de diferenciación social.

En el presente estudio, la perspectiva biográfica, se recupera en su modalidad de relato de vida, debido a que desde las narraciones de los agentes investigados y la del propio investigador se explora el significado social de los cuerpos de narración, apoyados, en su función analítica, por categorías teóricas.

En palabras de Cornejo (2006):

El relato de vida es la narración o enunciación que un sujeto tiene de su vida o de fragmentos de ésta. La mayoría de las veces es oral pero una etapa escrita no es descartada en algunas prácticas. En investigación, el relato de vida es utilizado para comprender problemáticas que se tiene interés en situar en la biografía, la historia del sujeto, historia inserta en una historia familiar y social (p. 99).

El enfoque biográfico permite salir de la oposición entre individuo y familia, y, con ello, permite descubrir las relaciones entre los distintos escenarios y las vivencias que tiene cada ser humano.

Cornejo (2006) reafirma que:

Como opción metodológica, el enfoque biográfico emerge como ruptura radical de la manera tradicional de concebir, analizar y comprender la realidad, ya que sostiene una mediación entre la historia individual y la historia social. Este enfoque permite la reconstrucción objetiva y la búsqueda de determinantes en la construcción de una vida, pero al mismo tiempo posibilita la búsqueda de sentidos a partir de las vivencias (p. 3).

Por lo mismo, las biografías de quienes han realizado este camino permiten observar que en cada caso y en cada historia coexisten múltiples factores que se articulan para explicar el éxito o el fracaso de cada individuo. En este sentido, las trayectorias de cada agente permiten develar el entramado de significados de cada uno de ellos y su implicación en las decisiones tomadas a lo largo de su vida.

Entonces, la biografía como metodología de investigación con enfoque cualitativo permite narrar la historia de las personas o que los individuos narren sus propias historias, en las que el investigador toma un rol diferente de los agentes narrados. En esta misma ruta de la investigación cualitativa, la intención y desafío del investigador, consiste en orientar el análisis hacia la hermenéutica de la autobiografía para el desciframiento de los significados ocultos que narra el individuo, lo que puede desencadenar, en el mejor de los casos, supuestos referidos al ámbito socio-simbólico; es en este punto en donde se articula el aporte sociológico de la teoría de la reproducción social y cultural de Pierre Bourdieu desde las categorías ya mencionadas.

Mallimaci, Giménez y Beliveau (2006) reafirman que:

El relato de vida es una entrevista que busca conocer lo social a través de lo individual. Por eso se sustenta en la experiencia del individuo, no teniendo que ser este último una persona en particular ni especial, ya que sólo basta con ser parte de la

comunidad a la cual se estudia [...] porque cuando hablamos de entrevista biográfica nos referimos a un relato pronunciado en primera persona, porque lo que se intenta rescatar son las experiencias de ese individuo (p. 5).

Por tanto, la sociedad está en cada persona, en la historia de vida de cada individuo se conoce el espacio de una sociedad, no tanto en sus testimonios, que pueden conocerse de diferentes formas, sino en los esquemas profundos que constituyen a cada ser humano, mismos que se pretende sean develados por el trabajo del investigador.

Al respecto, Mallimaci, Giménez y Beliveau (2006), reafirman que lo biográfico:

Es darle la palabra al individuo, pero no es individualismo, ni exclusivamente la postura de darle la palabra a los que no la tienen, [...] se puede llegar a dos puertos básicamente: a conocer significados y contextos de significados de lo individual en tanto parte de lo social o a indagar estructuras y normas sociales [...] por lo que una vez producido el relato, el análisis del mismo nos lleva a tres pasos fundamentales: a) presentar las acciones con lujos de detalles, como una parte etnográfica y como la base para interpretar; b) encontrar los códigos socioculturales de esos hechos; y c) interpretarlos en relación con la teoría. Esta interpretación se acerca a la descripción densa⁸ (p. 6).

Para el investigador implica conocer los significados e interpretarlos, descifrar conceptos y comprenderlos. Un relato de vida es una práctica en la que las relaciones contextuales se convierten en acciones y éstas deben ser puestas de relieve en el relato por parte del investigado, así también ubicadas y reorganizadas por el propio investigador. El individuo que narra su propia historia tiene control

⁸ En la descripción densa lo hecho queda oscurecido, porque la mayor parte de lo que necesitamos para comprender un suceso particular, un rito, una costumbre, un idea o cualquier otra cosa, se insinúa como información de fondo antes que la cosa misma sea directamente examinada (lo que nosotros llamamos nuestros datos son realmente interpretaciones de interpretaciones de otras personas sobre lo que ellas y sus compatriotas piensan y sienten), en Geertz en *Teoría y análisis de la cultura* de Gilberto Giménez Montiel (2005).

sobre muchas de las reseñas de su propia vida, ya que al narrarlas toma conciencia de ellas y, por lo mismo, tiene control sobre su persona, determina lo que va a relatar o no y cómo va a relatar durante el proceso de la investigación, de igual forma el investigador necesita interpretarlos y comprenderlos cuidadosamente.

En este sentido, la investigación biográfico-narrativo no sólo centra su atención en la voz de los sujetos particulares, pone atención, de igual forma en los contextos académicos, políticos, sociales y culturales en los que ésta se ha fundado.

En tanto que en el desarrollo del proceso metodológico los agentes que narran dan cuenta de sus significaciones, de sus producciones simbólicas, es tarea del investigador la comprensión de esas historias y de su propia historia, misma que implica la recuperación del contexto económico, político, social y de la cultura académica, a través de categorías analíticas.

1.1.2 Función analítica del enfoque biográfico-narrativo y categorías sociológicas.

En la función analítica, Bertaux (1980) distingue, posterior a la recuperación de las significaciones de los agentes particulares, posterior a la función descriptiva, la segunda función analítica que se despliega a partir de la articulación de las descripciones a las categorías de *habitus*, *capital simbólico* y *campo social de diferenciación de sus trayectorias profesionales*.

1.1.2.1 *Habitus* como elemento estructurado y estructurante del campo.

Los elementos que dan singularidad a cada uno de los relatos profesionales, familiares y personales de los agentes entrevistados, constituyen los hilos conductores para la percepción de los *habitus* por parte del agente investigador a partir de las categorías descriptivas que los hacen comunes y diferentes, tales como la docencia, la significación de exitoso u otras. Toda la urdimbre de significaciones y adjetivos sobre los intereses en cada una de las etapas narradas son piezas articulables para reconocer el *habitus* de los agentes.

El *habitus* según Bourdieu (1991) es producto de las condiciones de existencia objetivamente enclasables, condiciones de existencia susceptibles de ser diferenciadas unas de otras y, por tanto, de ser entendidas como clases de

condiciones. En este caso clases de condiciones para construir significados sobre la docencia la posición estructurada o estructurantes que ocupa sobre dentro de las condiciones de existencia propias de un campo específico.

La percepción del mundo social por los agentes como un mundo dividido en clases es producto de la traducción de las condiciones económicas y sociales de existencia lo que hacen los agentes y su carácter distinto y distintivo -división de clases- sobre la posición que ocupan con respecto de otros. Esta percepción crea una determinada organización diferencial, que precisamente por su génesis se entiende como estructurada; pero por su carácter de sistema de organización diferencial de percepción de las prácticas y por las prácticas mismas es estructurante. En este sentido, el *habitus* de los docentes es estructurado al compartir espacios y procesos en el ejercicio de su determinación y por las visiones compartidas construidas colectiva e individualmente como ejercicio estructurante. En palabras de Bourdieu (1991):

El *habitus* es a la vez [...] el principio generador de prácticas objetivamente enclasables y el sistema de enclasamiento (*principium divisionis*) de esas prácticas. Es en la relación entre las dos capacidades que definen al *habitus* -la capacidad de producir unas prácticas y unas obras enclasables y la capacidad de diferenciar y de apreciar estas prácticas y estos productos [...] -donde se constituye el mundo social representado, esto es, el espacio de los estilos de vida (pp. 169-170).

Como sistema de esquemas generadores de prácticas y de obras enclasables, el *habitus* transfiere, traducida en forma de decisiones, de disposiciones sistemáticas, las condiciones de existencia distintas y diferenciales de los agentes a través de sus diversos dominios de la práctica, en esta investigación se preguntan en los estilos de vida de los docentes egresados de la ENRM, así como en sus autopercepciones de “exitosos” con relación a los docentes del nivel primaria. Al subrayar el principio de diferencia los agentes establecen relaciones de proximidad o afinidad a partir de sus obras, prácticas y percepciones, porque aplican

esquemas comparables de un campo a otro, para reconocer estilos de vida afines, distintos o distintivos con relación a otros.

En ese sentido, Bourdieu (1998a) explica que el *habitus* es un:

Principio generador y unificador que retraduce las características intrínsecas y relacionales de una posesión en un estilo de vida unitario, es decir, un conjunto unitario de elección de personas, de bienes, de prácticas [...] una de sus funciones es el de dar cuenta de la unidad de estilo que une a la vez las prácticas y los bienes de un agente singular o de una clase de agentes (p. 33).

1.1.2.2 Capital simbólico y estructuras de la docencia.

En la construcción del *habitus* de los agentes docentes intervienen distintos capitales: cultural, económico, social y simbólico; en la estructura del *habitus*, los últimos dos se presentan como subordinados: El *capital social*, entendido como una red de relaciones que se establecen entre un agente y un grupo de agentes, puede ser utilizada a favor del primero bajo determinadas circunstancias. El *capital simbólico* se expresa con atributos subjetivos construidos, utilizados por el agente para fundamentar relaciones de fuerza, poder y dominio. En este caso serían las significaciones que sobre la docencia en lo general y sobre la docencia del nivel primaria en particular se crean.

El *capital social* y el *capital simbólico* son también retraducidos en percepciones, decisiones, prácticas y obras específicas por el *habitus*, al que le son inherentes y contribuyen a la definición de las afinidades en los estilos de vida, en las posiciones y en las trayectorias de los agentes, de tal manera que al compartir espacios y procesos como el ser egresado de la ENRM y las significaciones comunes de docentes exitosos, el *capital simbólico* opera como articulador de un campo específico de significaciones sobre el ser docente.

1.1.2.3 Campo de diferenciación social sobre las significaciones de la docencia.

Desde esta perspectiva teórica el concepto de espacio social supera al de estructuras sociales, en la medida que elabora su estructura a partir de clases y trayectorias que surgen de las relaciones, posiciones y disposiciones entre los

agentes y grupos de agentes. Bourdieu (1998a) dice que al construir el espacio social:

Hay que cuidarse de transformar en propiedades necesarias e intrínsecas de un grupo cualquiera [...] las propiedades que les incumben en un momento dado del tiempo a partir de su posición en un espacio social determinado y en un estado determinado de la oferta de bienes y de prácticas posibles. Así, hay que hacer, en cada momento de cada sociedad, con un conjunto de posiciones sociales que está unido por una relación de homología a un conjunto de actividades [...] o de bienes [...] ellos mismos caracterizados relacionamente (pp. 27-28).

Al construir el espacio social se explican las relaciones de doble sentido entre las estructuras que lo integran, así como las estructuras incorporadas en forma de disposiciones en los agentes y las clases en su interior. Bourdieu (1997b) explica que:

En ese sentido no sólo proporciona una descripción de relaciones, posiciones y disposiciones de estructuras, agentes y clases; sino también muestra las transformaciones, el movimiento y la dinámica del mundo social; pues al captar las variaciones en las propiedades o características de los agentes y clases de las estructuras específicas, en tiempos secuenciales, permite establecer una historia comparada de las mismas (pp.12-13).

Al explorar las relaciones y disposiciones de los agentes a partir de características que no los hacen idénticos, es decir, que los separan, los hacen diferentes y, por lo mismo, existencia como específica en y por la relación que guardan con otras propiedades, se ubica esta diferencia relacional entre los agentes, las clases y las estructuras sociales como la base para la elaboración del espacio social que Bourdieu (1998a) define como:

Conjunto de posiciones distintas y coexistentes, exteriores las unas de las otras, definidas las unas en relación con las otras, por relaciones de proximidad, de vecindad, o de alejamiento y

también por relaciones de orden como debajo, encima y entre (p. 30).

Esa a partir de ese principio de diferenciación que las diferencias funcionan como signos distintivos y de distinción entre los agentes, y son percibidos por éstos como un sistema simbólico de estilos de vida y jerarquías. Por esta razón, el espacio social es a su vez un espacio simbólico.

Según Bourdieu (1996):

El *campo* se concibe como un espacio de conflicto, un espacio de juego en donde los agentes compiten, luchan física y simbólicamente por poder económico, político o cultural, es decir un espacio en donde los agentes realizan “una lucha por la imposición de una definición del juego y de los triunfos necesarios para dominar en ese juego” (p. 102).

Además Bourdieu (1991) apunta lo siguiente:

El espacio social entendido como campo específico, permite la referencia operativa de una propiedad o característica que representa un interés o una posesión para los agentes, de manera que se pueden identificar en la sociedad diversos campos específicos tales como la pintura, la música, la investigación científica, la cocina, el vestido, la producción económica, la producción artística, la producción cultural, etcétera; desde los campos más legítimos, propios de determinadas clases, hasta los más libres, en donde se enfrentan todas las clases (pp. 10-11).

La construcción del *campo* muestra cómo los agentes se relacionan y disponen de manera diferenciadas en función del interés y de la posesión mayor o menor de un determinado atributo. En esta investigación el interés se objetiva en la docencia del nivel primaria en particular y la docencia en general, con relación también a otras actividades académicas distintas, tales como extensión e investigación. Bourdieu (1991) comenta al respecto que:

En consecuencia muestra cómo se definen tanto los intereses genéricos asociados al hecho de participar en el juego, como los

intereses específicos ligados a las diferentes posiciones, y a través de ellos, la forma y el contenido de las posturas en las que se expresan estos intereses (p. 10).

Gracias al principio de diferencia, los agentes se separan o se agrupan, se hacen más o menos diferentes o idénticos entre sí, en función de los intereses genéricos se mantienen como miembros participantes del campo y de los intereses particulares que surgen de las posiciones distintas que ocupan en la estructura del mismo. Es precisamente la diferencia el principio que define y afirma la identidad social.

1.1.2.4 La trayectoria docente como integrante del *habitus*.

Para esta investigación el concepto de *trayectoria* se determina, como lo enuncia Bourdieu (1997), como una trocha, una carrera, una travesía, un desplazamiento, un recorrido orientado, un deslizamiento lineal, unidireccional (la movilidad), fases de un fin, en su doble sentido, de términos y de meta, el fin de una historia.

El movimiento de los agentes se refiere al cambio de posiciones dentro del campo de diferenciación social, como *trayectoria* pasada que explica una posición actual, en este caso. Si ubicamos a los agentes en el momento del ser estudiante, la trayectoria pasada es su origen social y familiar, en tanto que egresados de la ERNM, la trayectoria se extiende al periodo estudiantil y su producción de significados, desde donde se abre una *trayectoria* potencial hacia la docencia del nivel primaria y la docencia, y, otros campos académicos en lo general.

Es así como el *habitus* docente, entendido como la retraducción de las condiciones objetivas de vida hasta la *trayectoria* estudiantil, mismas que en lo general se definieron entre las distintas actividades académicas, políticas y socio-culturales de la institución educativa, inicia su despliegue durante el ingreso a la labor educativa remuneradas en este caso por las instituciones educativas estatales, y se abre, a partir de ahí, la construcción de los símbolos particulares de cada agente sobre la docencia.

Nicastro (2009) explica que:

Hablar de trayectorias nos referimos a un recorrido, un camino en construcción permanente, es el que hace camino en su mismo

caminar. [...] Hablar de camino recorrido no significa hablar de un punto de llegada si no de un punto de partida que se inicia cada vez que los relatos canónicos se interrumpen y la duda, la pregunta, las palabras de otros, entran en diálogo y ceden el lugar a lo imprevisto, a lo diferente, a aquello que va más allá de lo que se anticipa (pp. 23-31).

Cada individuo tiene diferentes recorridos en su accionar cotidiano, cada uno va abriendo brechas, unos lo construyen poco a poco, otros medianamente y otros llegan a la meta de forma rápida. En ese sentido las *trayectorias* particulares definen la especificidad del campo de la docencia de los egresados de la ENRM.

1.1.2.5 Aproximación entre la invención de lo cotidiano y *habitus*.

La convergencia entre la teoría de la reproducción social y cultural, de Pierre Bourdieu, y la elaboración categorial de la invención de lo cotidiano, de Michel De Certeau, permite profundizar la reflexión sobre el contenido de los relatos de vida de los docentes en cuestión, en tanto que puede decirse que la compleja red de conceptos y categorías que articulan el *habitus*, propuesto por Bourdieu, como estructuras estructuradas y estructurantes, en donde el agente se posiciona, en su capacidad de acción y decisión, como puente retraductor entre el influjo de la determinación del orden social sobre el individuo, y las posibles trayectorias contenidas en sus decisiones, desde donde puede otearse el movimiento de enclausamiento-desclausamiento; De Certeau, entra en un nivel de mayor complejidad, al poner el acento, en las estrategias y las tácticas que el individuo usa para construir una posibilidad frente a las relaciones de fuerza que las circunstancias le presenta.

Si bien para Bourdieu, como ya se apuntó en el apartado anterior, la trayectoria de un agente es análoga a un trazo lineal en la geografía social, es decir, es la retraducción de las estructuras en la decisión del agente; para De Certeau la trayectoria va más allá de la una relación estructurada y estructurante, pues el efecto de estructurada resulta de un singular posicionamiento estratégico en lo inmediato y cotidiano, en el que el sentido estructurador del sujeto sobre la estructura, remite a disposiciones construidas desde la genealogía evolutiva del organismo humano,

por lo que no son estricta y absolutamente del orden racional. Al respecto nos dice De Certeau (2007):

Muchas de estas prácticas cotidianas (hablar, leer, circular, hacer las compras o cocinar, etcétera) son de tipo táctico. Y también, más generalmente, una gran parte de estas "maneras de hacer": éxitos del "débil" contra el más "fuerte" (los poderosos, la enfermedad, la violencia de las cosas o de un orden, etcétera), buenas pasadas, artes de poner en práctica jugarretas, astucias de "cazadores", movilidades maniobreras, simulaciones polimorfas, hallazgos jubilosos, poéticos y guerreros. Estas realizaciones operativas son signo de conocimientos muy antiguos. Los griegos las designaban con la *melis*. Pero se remontan más lejos, a inteligencias inmemoriales con los ardidés y las simulaciones de las plantas o los peces. Del fondo de los océanos a las calles de las megalópolis, las tácticas presentan continuidades y permanencias (p. L).

En ese sentido, para De Certeau, la trayectoria, si bien remite a un movimiento, dicho movimiento, visible, observable, objetivable sociológicamente, entraña operaciones, actos, huellas, y demás elementos no sólo de orden racional, expresados en tácticas y estrategias.

De Certeau (2007), dice: Llamo "estrategia" al cálculo de relaciones de fuerzas que se vuelve posible a partir del momento en que un sujeto de voluntad y de poder es susceptible de aislarse de un "ambiente". La estrategia postula un lugar susceptible de circunscribirse como un lugar propio y luego servir de base a un manejo de sus relaciones con una exterioridad distinta [...] Por el contrario, llamo "táctica" a un cálculo que no puede contar con un lugar propio, ni por tanto con una frontera que distinga al otro como una totalidad visible. La táctica no tiene más lugar que el del otro. Se insinúa, fragmentariamente, sin tomarlo en su totalidad, sin poder mantenerlo a distancia. No dispone de una

base donde capitalizar sus ventajas, preparar sus expansiones y asegurar una independencia en relación con las circunstancias. Lo "propio" es una victoria del lugar sobre el tiempo. Al contrario, debido a su no lugar, la táctica depende del tiempo, atenta a "coger al vuelo" las posibilidades de provecho. Lo que gana no lo conserva. Necesita constantemente jugar con los acontecimientos para hacer de ellos "ocasiones". Sin cesar, el débil debe sacar provecho de fuerzas que le resultan ajenas (pp. XLIX-L).

Sobre el efecto de complemento y articulación de ambas posiciones teóricas, puede decirse que el acento de De Certeau al hablar de trayectoria, se ubica en el buceo de las decisiones que emergen burbujeantes en las estrategias y tácticas del agente, en el haciendo, en el dándose de la realidad, que pueden incluso ser signos de permanente e insistente resistencia, pero cocinada en el presente efímero y cotidiano, es decir, son el sustrato magmático en lo cotidiano, cuyo cociente de decisiones observables y organizables sociológicamente constituyen el concepto de trayectoria como trocha en Bourdieu.

Es necesario subrayar que la apuesta de De Certeau es siempre por el sujeto o agente en posición de cercamiento por la circunstancia. Es desde ese posicionamiento que organiza su amplio bagaje cultural, del cual podemos considerar el siguiente ejemplo:

Visionario punzante, Witold Gombrowicz proporcionaba a esta "política" su héroe -este antihéroe que asedia nuestra investigación- cuando hacía hablar al modesto funcionario (el "hombre sin cualidades" de Musil, "el hombre ordinario" a quien Freud consagra (*El malestar en la cultura*) cuyo estribillo es "cuando uno no tiene lo que ama, hay que amar lo que uno tiene" (p. LV).

La obra singular de Michel de De Certeau es eso precisamente, un permanente bucear en las aguas de lo singular, de las acciones con su fuente relacional, que como lucha vital, ponen el acento en él la profunda lógica sutil desde

donde se motiva el agente. Cabe subrayar desde esta lógica, que la consideración del agente, como agente que responde a la coacción y a las estrategias del poder, no se reduce ya a los grupos o estamentos menos favorecidos económicamente, aunque sus investigaciones se hayan desarrollado con personas y grupos de esas posiciones, sino que es extensiva a todo agente, independientemente de su circunstancia económica o social, pues el acento se encuentra en la disposición del agente para trazar las tácticas y estrategias de su presente.

Puede afirmarse que la perspectiva de la acción cotidiana como invención de lo cotidiano, acentuando el papel protagónico del agente, se organiza en cuatro elementos, que bien podrían encontrarse en todo acto enunciativo, entendiendo por enunciativo todo acto intencional: primero, la conciencia de la acción en campos específicos; segundo, que se pone en juego a través de una apropiación o reapropiación de los códigos; tercero, con los cuales se organiza la estrategia y la táctica para desplegarse sobre un tiempo y un espacio; cuarto, mismas que establecen una red de relaciones objetivadas con el otro o los otros. En palabras de De Certeau (2007), "Estas cuatro características del acto enunciativo podrán reencontrarse en muchas otras prácticas (caminar, cocinar, etcétera)". (p. XLIII).

En ese sentido, el acento en el papel protagónico del agente, como agente coaccionado o cercado, también se distancia de la construcción teórica de Michel Foucault, pues a la microfísica del poder, De Certeau le opone el despliegue de respuestas tácticas y estratégicas de lo cotidiano y de filigrana social:

[...], pues se trata de distinguir las operaciones cuasi microbianas que proliferan en el interior de las estructuras tecnocráticas y de modificar su funcionamiento mediante una multitud de "tácticas" articuladas con base en los "detalles" de lo cotidiano; contrarias, pues ya no se trata de precisar cómo la violencia del orden se transforma en tecnología disciplinaria, sino de exhumar las formas subrepticias que adquiere la creatividad dispersa, táctica y artesanal de grupos o individuos atrapados en lo sucesivo dentro de las redes de la "vigilancia". (p. XLIV-LV).

Desde esta razón de aproximación categorial, el pensar con los otros implica reconocerse como contemporáneos en lo que se hace, inventarse en presencia de los otros o sin ellos, a veces realizar intercambios o compartir lo vivido por medio de la dialogicidad, de la experiencia, del mito, del relato, es decir, lo que para Bourdieu sería el proceso de enclasmiento o desclasmiento, desde la invención de lo cotidiano el movimiento browniano permitiría la conciencia de que dentro de la uniformidad de la clase, como aleación-clase, las partículas siguen teniendo una impronta profunda y particular, que en este caso se constituyó desde su profundo parado y emerge en forma de estrategia y táctica como presencia singular del agente en el estanco de la clase, lo que da a la clase una membrana articuladora efímera, es decir, en movimiento.

Porque según De Certeau (2007):

Todo relato, es un relato de viaje, una práctica del espacio. Por esta razón, tiene importancia para las acciones cotidianas [...] estas aventuras narradas, que de una sola vez producen geografías de acciones y derivan hacia los lugares comunes de un orden, no constituyen solamente un suplemento de las enunciaciones peatonales y las retóricas caminantes. No se limitan a desplazarlas y trasladarlas al campo del lenguaje. En realidad, organizan los andares. Hacen el viaje, antes o al mismo tiempo que los pies lo ejecutan (p. 126).

En esta lógica las categorías de la teoría de la reproducción, pueden aproximarse a las cualidades de la invención de lo cotidiano, como holograma de la vida, resultante de las relaciones del influjo de la ciudad y la singularidad de los transeúntes, como la deambulación de lo singular de los sujetos, que existe en la medida que desaparece. Es decir, que las trayectorias pasadas y potencial, mediadas por el *habitus* del presente, o la posición presente de los agentes en el campo de diferenciación social, muestran la tensión de las estructuras estructuradas por los agentes y los procesos de sus relaciones; pero a la vez estructurantes, como una manera particular de leer lo social en la dinámica del campo social de diferenciación, en tanto se apuesta por pasar a otra posición de mayor cociente, a

través de las tácticas y estrategias como expresión de las motivaciones profundas del agente, desde donde, al tiempo que se enclasa, brownianamente anuncia lo efímero de la clase y afirma lo singular del agente.

Así, podemos decir que el mito que surge de la experiencia o de la particularidad del relato de los agentes egresados de la ENRM, como construcción simbólica, da rostro efímero a lo humano, es decir, se pertenece de alguna manera para construir la clase, pero en el preciso momento en que se nombra la clase, ésta se torna ya efímera, por la presencia profunda y poderosa de las partículas de lo singular que significa la motivación profunda de cada agente, como la partícula que al diluirse brownianamente, en la aleación sigue manteniendo su ser profundo. La analogía del movimiento browniano que hace De Certeau, permite dialectizar la geografía de la trayectoria de los agentes, o bien su presencia en un campo relacional o en un proceso de enclasamiento-desclasamiento, es decir, dotan de mayor capacidad de captar la realidad en movimiento. De Certeau (2007) explica, tratando el tema de la trayectoria como estrategia y táctica a través de prácticas cotidianas, lo siguiente:

En nuestras sociedades, se multiplican con el desmoronamiento de las estabildades locales como si, al ya no estar fijadas por una comunidad circunscrita, se desorbitarán, errantes, y asimilarán los consumidores a los inmigrantes en un sistema demasiado vasto como para que sea el suyo y con un tejido demasiado apretado para que puedan escapar de él. Pero las tácticas introducen un movimiento browniano en este sistema. Estas tácticas manifiestan también hasta qué punto la inteligencia es indisociable de los combates y los placeres cotidianos que articula, mientras que las estrategias ocultan bajo cálculos objetivos su relación con el poder que las sostiene, amparado por medio del lugar propio o por la institución (pp. L-LI).

En el caso de la presente investigación, el movimiento browniano de las tácticas y estrategias de los procesos de enclasamiento, trayectoria y habitus, se expresa en lo transitorio del discurso simbólico sobre ser docente de nivel primaria,

diluido por los símbolos de la jerarquía social del propio campo y de las tensiones jerárquicas entre el campo docente y otros distintos, como la administración pública, la burocracia gremial, la investigación científica, entre otros.

Desde esa razón de profundidad, en el movimiento de la realidad, la dirección, la velocidad, la calidad del movimiento del agente, al objetivar lo efímero de la trayectoria, y del tránsito enclausamiento-desclausamiento, objetiva también lo efímero del *habitus*. En ese sentido es que se recupera la afirmación de De Certeau (2007):

La identidad provista por este lugar es simbólica (nombrada) más aún cuando, pase a la desigualdad de títulos y beneficios entre ciudadanos, hay allí sólo una pululación de transeúntes, una red de estadias adoptadas por una circulación, un pisoteo a través de las apariencias de lo propio, un aniversario de sitios obsesionados por un no lugar o por los lugares soñados [...]. Lo que hace andar son las reliquias del sentido, y a veces sus desechos, los restos opuestos a las grandes ambiciones. Nadas o casi nada simbolizan y orientan los pasos. Nombres que precisamente han dejado de ser “propios” (pp.116-117).

En la misma línea de aproximación categorial, podemos decir que las percepciones compartidas de éxito o fracaso de las trayectorias de los agentes pueden leerse desde lo que De Certeau (2007) menciona:

Lo que produce este exilio caminante es precisamente lo legendario que falta ahora en el lugar cercano; es una ficción, que tiene por otra parte la doble característica, como el sueño o la retórica peatonal, de ser el efecto de desplazamientos y de condensaciones. Como corolario, se puede medir la importancia de estas prácticas significantes (contarse leyendas) como prácticas capaces de inventar espacios (p. 119).

De igual manera, la tensión de selección que acompaña a toda exclusión en las decisiones de los agentes, como campo de rivalidades, aceptada tácitamente por los agentes y por lo cual se genera una guerra de posiciones, un conflicto por

ocupar posiciones jerárquicamente distintas y valoradas socialmente como superiores. Las jerarquías sociales se naturalizan en las visiones y divisiones sociales del símbolo jerárquico; exitoso o fracaso, y ocultan las estructuras sociales, reafirmando y reproduciendo las relaciones que les dan sentido, tal como lo expresa en su perspectiva De Certeau (2007):

Si siempre hay una oscilación de unos a otros, hoy parece que hay más bien una estratificación: los relatos se privatizan y se hunden en los rincones de los barrios, de las familias o de los individuos, mientras que el rumor de los medios cubre todo y, bajo la figura de la Ciudad, palabra clave de una ley anónima, sustituye todos los nombres propios, borra o combate las supersticiones culpables de resistirlo todavía [...]. Los lugares son historias fragmentarias y replegadas, pasados robados a la legibilidad por el prójimo, tiempos amontonados que pueden desplegarse pero que están allí más bien como relatos a la espera y que permanecen en estado de jeroglífico, en fin, simbolizaciones enquistadas en el dolor o placer del cuerpo. “Me siento bien aquí”: es una práctica del espacio que este bienestar en retirada sobre el lenguaje donde se muestra, apenas un instante, como un resplandor (pp. 120-121).

De esta manera puede entenderse lo que Nicastro (2009) explica respecto de las buenas experiencias, las prácticas triunfantes que el agente recuerda, mismas que emocionalmente internaliza en la medida que las narra, es decir, se hace ciudad en la medida en que es transeúnte, para decirlo en términos de De Certeau. Se diluye en la medida que es caminar singular, en tanto que camina, y en la conciencia de que su caminar o deambular como símbolo de ser le da sentido en el presente, pero al mismo tiempo lo condena a diluirse en la trayectoria futura obligada y en la jerarquía que implica la posición de selección-exclusión, como objetivación de lo efímero. Los testigos de aquello que no es ni más ni menos que el cotidiano escolar, familiar, social y cultural, lo expresan de acuerdo a sus modos de generar las historias, los mitos o relatos.

En este sentido, las *trayectorias* de los docentes son un componente indispensable para hacer investigación, porque ayudan a develar el recorrido que cada agente ha tenido en su devenir cotidiano y estas *trayectorias* se convierten en producciones de determinada institución en la que fue formado el agente, en este caso las producciones de la ENRM. Por lo que, los relatos de vida que se recuperan no son de personajes aislados dentro del objeto de investigación, sino de individuos a los cuales los envuelve una identidad social, política y académica, que en tanto que *habitus*, son vidas configuradas desde su proceso de formación en la ENRM, sus espacios laborales y, sobre todo, sus espacios familiares.

El eje que articula este enfoque es la comprensión de las *trayectorias* de los egresados de la ENRM durante su formación profesional.

Esta metodología permitió comprender cómo los maestros graduados de la ENRM fueron construyendo su formación académica y política al interior de la institución y fuera de ella. Al contar su historia, su narrativa constitutiva, ofrecen ejemplos que permiten pensar el entramado colectivo que les dio su identidad profesional y una relación específica con la vida institucional, familiar y social.

Cada persona o agente genera un trayecto y ese trayecto es planeado o azaroso, algunos lo planean si tienen las condiciones económicas y otros lo van haciendo de acuerdo a sus posibilidades, otros lo realizan de acuerdo a cómo se los dicte la vida misma. La *trayectoria* es la construcción del destino o el devenir de la circunstancias y opciones que el agente delibera: el agente biográfico se recuerda en los momentos cruciales, aquellos que definieron el rumbo de su vida.

En el devenir de cada agente, entre ámbitos, eventos, filiaciones y desempeños transcurre el curriculum real e inédito de los profesores rurales, estas dimensiones y categorías reproducen la realidad vivida de los agentes, son los hitos de construcción que hacen comprender a los agentes la *trayectoria* de lo vivido como una significación de época.

En este sentido García (2001) explica que la *trayectoria* tiene que ver con los tramos que se pueden construir en el proceso, identificando una brecha que nos va a llevar a un fin, pero que en ese proceso se encuentran veredas muy complejas y

que, al final de cuentas, se realizan recortes de ida y vuelta para poder encontrar el sentido de la formación.

Las *trayectorias* profesionales en la formación de los docente no sigue una línea vertical ni horizontal, cada agente va formando su propia vereda y en esa vereda se pueden encontrar con una serie de sorpresas tanto negativas como positivas, cada agente superará en el trayecto esas contingencias, esos obstáculos, esos retrocesos, esas irregularidades; en ese devenir no se viaja solo, siempre hay alguien que puede apoyarte en cualquier momento, siempre y cuando, como agente, se pida auxilio en el momento adecuado.

En este sentido, cada uno construye su propia *trayectoria*, lo más complejo de esto es que cada año el campo laboral se va reduciendo, debido a que la competitividad es cada vez mayor, se tiene que ser cada vez más eficiente. En el siglo pasado, en el campo de la docencia, no se daba por lo regular este tipo de aspectos, algunos profesores, dentro de estos espacios laborales, llegaron a tener doble plaza por el beneficio o de las políticas educativas de ese tiempo; tal es el caso del agente 2, y 3, con mayor antigüedad en el servicio -y uno egresa en 1968; el otro en 1972 a la ENRM-, éstos tenían 70 horas trabajando a la semana, 40 horas en la “ENRM” y las otras 30 horas las ejercían en la “Escuela Normal de Educadora Bertha Gómez Blom”. Los otros profesores: como el agente 4, de tiempo completo, egresa en 1987 y es titular “A” en el nivel 1 por parte de la “Universidad Nacional Autónoma de México”; el agente 1, egresa en 1995, es de tiempo completo asociado “A” para la “ENRM”; el agente 5, es Director Técnico de una Escuela Secundaria Técnica con tiempo completo y Carrera Magisterial categoría “B”; el agente 6, es maestro de primaria con Carrera Magisterial categoría “B” y trabaja para la Subsecretaría de Educación Federalizada como asesor del Subsecretario de Educación; el agente 7, trabaja en la Universidad Autónoma de Chiapas (UNACH) es tiempo completo Titular “C” en la última Categoría de SNI; el agente 8, maestro de primaria con Carrera Magisterial categoría “B” y trabaja en un grupo multigrado en educación primaria.

Los ocho profesores han hecho una trayectoria que ha oscilado entre el campo de la docencia y las estructuras administrativas, gremiales y académicas del

sistema educativo chiapaneco y nacional. Los dos primeros fueron maestros de primaria, después fueron profesores de educación secundaria, posteriormente regresaron como maestros a la escuela que los formó, la ENRM, por lo que se puede afirmar, con alta probabilidad, que no es el fin o valor de la docencia la guía central de la trayectoria profesional, sino la irrupción a otras áreas, al parecer, de prestigio, pecuniarias o de otros órdenes, distintos de la docencia, que someten a los sujetos a las vicisitudes de decidir incursionar en otros campos.

En ese mismo recorrido, dentro del campo de la administración, lo gremial y la docencia, el agente 1, fue profesor de primaria (que es la formación que da la ENRM), ocupó un espacio en el centro de investigaciones de la sección 7, actualmente es catedrático de la escuela que lo formó durante 8 años, porque hizo su bachillerato pedagógico y la Licenciatura en Educación Primaria en la misma institución; el agente 2, ocupó un puesto importante como Secretario Particular del Secretario de Educación del Estado y fue docente en la ENRM; el agente 3, ha ocupado puestos igualmente en la Secretaría de Educación como Director de Educación Superior y en el Sindicato de la sección 7 y fue docente en la ENRM; el agente 4, profesor que egresó en 1987, fue maestro de primaria, y, posteriormente, de nivel superior en el Instituto en Investigación de Ciencias Sociales en la UNAM (Universidad Autónoma de México); el agente 5, fue maestro en educación primaria durante dos años y, posteriormente, maestro de educación secundaria en el área de Español, a los doce años en el nivel le otorgan la dirección técnica de una Secundaria Técnica y, en estos momentos, es profesor de tiempo completo; el agente 6, es profesor de educación primaria y, actualmente, es asesor del Subsecretario de Educación Federalizada; el agente 7, fue profesor de educación primaria durante dieciséis años, es catedrático en la Facultad de Humanidades Campus VI de la UNACH (donde fue director) y ha ocupado diferentes puestos en la Secretaría de Educación del Estado; y por último el agente 8, es profesor de educación primaria, atiende un grupo multigrado y la dirección de una escuela en la zona altos de Chiapas.

En este sentido, es pertinente preguntar ¿cuál es la relevancia del trayecto formativo como docente frente a la irrupción de otras significaciones, al parecer, de

prestigio, pecuniarias o de otros órdenes, distintos de la docencia, que someten a los sujetos a las vicisitudes de la decisión de incursionar en otros campos?

Por lo tanto, cada docente va adquiriendo una identidad social, cultural, académica y política de acuerdo al contexto, pero no exclusivamente en el campo de la docencia, sino en otros adyacentes.

Con relación a la recuperación del contexto, cabe reflexionar sobre el peso de la cultura política y la significación de las relaciones de poder entre el individuo y la sociedad, en las que el sujeto se articula, a partir de preguntarnos ¿qué códigos de autoridad y poder se imponen a la docencia en la irrupción de otras significaciones, al parecer, de prestigio, pecuniarias o de otros órdenes, distintos a ella?

En la teoría de la acción, el concepto de código, significa que el actuar sensato es gobernado por reglas y prácticas que se desarrollan a través de la figura de la autoridad, tienen como trasfondo el fenómeno del poder que se va dando de manera holística, como apunta Camp (1983), en su libro sobre *líderes políticos de México*, en el cual dice que dentro del sistema mexicano es esencial, para llegar al nivel más alto en el poder político, hacer méritos desde abajo o a través de recomendaciones para escalar a los niveles de poder más alto, sobre todo, contar con la simpatía de las personalidades que siempre han estado en esos niveles; por tanto, son estos niveles los que determinan el nivel de autoridad y establecen las normas del reconocimiento social, académicos y político de cada agente.

Desde esta óptica es posible asegurar que la significación del poder y la autoridad que la docencia como campo específico provee a los agentes investigados, no resuelve sus aspiraciones o fines personales.

La construcción y el análisis de las trayectorias de los profesores permitieron reconocer los procesos académicos y políticos imbricados en los espacios laborales, por tanto, fue primordial reconocer la trayectoria académica y política de los maestros, porque desde ahí se comprende e interpreta su labor social, sus fracasos dentro de la docencia, las actividades políticas que ha vivido en los espacios sindicales o campos de poder.

Por medio del análisis de los profesores investigados, sobre todo, del ¿cómo se forma un profesor en una Escuela Normal, a través del ambiente académico y político dentro de las estructuras de la docencia? y ¿de qué manera éstos profesores tienen una identidad desde el ámbito político y académico?, es importante comentar que, como apunta Bourdieu (1987), “esos poderes sociales en las instituciones son fundamentales en el capital económico, bajo diferentes formas, y el capital cultural, y también el capital simbólico, forma que revisten las diferentes especies de capital cuando son percibidas y reconocidas como legítimas” (p.131). Entonces, el guía en la escuela, en las administraciones educativas, hace de la organización una manifestación de la cultura, por esa razón la considera un organismo vivo y no una estructura apática.

El rol del guía exige el ejercicio constante de estas verdades interiores que siempre se expresan en su conducta, porque la fe en sí mismo es imprescindible para infundirla a los demás e ir formando su propia identidad.

La potencialidad personal desde el ámbito social, político y académico se desarrolla a partir de contribuciones básicas como la sensibilidad vocacional, la capacidad natural para conducir. Estas condiciones son prácticamente innatas, pero tienen que desarrollarse desde que uno nace para alcanzar su mejor efecto y superación para la plenitud del agente.

En la pertenencia o afiliación a grupos, asociaciones o comunidades científicas, en este apartado, se investigó si los ocho profesores pertenecen a una asociación académica de prestigio o pertenecen a comunidades científicas. Desde los guiones de las entrevistas se les preguntó si pertenecían a redes académicas a nivel estatal o si, igualmente, se encuentran en asociaciones o comunidades científicas; a los ocho profesores se les preguntó si han pertenecido al SNI o a otras instituciones. Para rescatar este tema se realizó un guión más profundo en la entrevista para reconocer desde qué posición se encuentran situados en el campo de la científicidad y saber desde qué línea de investigación están trabajando; de igual forma se les cuestionó a qué grupos académicos y políticos pertenecen. En las dos vías se ahondó con profundidad, en la vía política sindical a qué grupos pertenecen a nivel sindical y, en la política, dentro de las estructuras de poder se

interrogó, con mayor atención, en qué espacio se desarrollaron o se desenvuelven a nivel local, nacional e internacional. Todo esto se profundizará en los capítulos siguientes.

En cuanto a la producción científica, se buscó conocer, desde su trayectoria, académica, qué han producido en el campo de la docencia, sobre todo, desde lo académico y lo político. En este apartado se hizo un trabajo minucioso, porque desde la producción uno representa lo que es y logra, dentro de las estructuras del reconocimiento social, académico y político. Por eso es trascendental la producción científica.

1.1.3 El proceso metodológico de la investigación biográfico-narrativo.

Una de las fuentes para el análisis fueron los relatos de vida de los maestros seleccionados, partiendo de la entrevista como instrumento que objetiva los relatos particulares y permite su organización y articulación como historia personal en el contexto, así también los trabajos académicos que han desarrollado sobre el Normalismo.

En cada una de las entrevistas se programaron las conversaciones (entrevista cualitativa⁹) con los agentes para este estudio, de modo que se pudieron conseguir un aproximado de veinte horas de conversación con cada uno de ellos en sesiones de dos horas. Las cuales quedaron de la siguiente manera:

Se transcribieron las aportaciones biográficas que surgieron de las sesiones de las entrevistas con los agentes, procurando conservar los fragmentos de discurso verbal, los silencios que se generaron en el ambiente y los cambios de tema.

Se analizó la información recepcionada, subrayando los fragmentos de discurso que responden a las preguntas de investigación y, además, se sintetizaron

⁹ Ésta se vincula con el estudio de la cultura, ya sea de comunidades específicas o de grupos sociales más amplios, centrándose en los procesos de comunicación, los que difícilmente pueden aprehenderse con las técnicas tradicionales de la investigación social [...] se ubica en el plano de la interacción entre individuos cuyas intenciones y símbolos muchas veces ocultos y donde su empleo permite descubrirlos [...] la entrevista cualitativa proporciona una lectura de lo social a través de la reconstrucción del lenguaje, en el cual los entrevistados expresan los pensamientos y el mismo inconsciente; es, por tanto, una técnica invaluable para el conocimiento de los hechos sociales, para el análisis de los procesos de integración cultural y para el estudio de los sucesos presentes en la formación de identidades. En Tarrés (2008), (pp. 67-68).

para encontrar las dimensiones y conceptos que se convirtieron en unidades de análisis.

Se elaboró un esquema sintético donde se entrecruzaron las aportaciones biográficas esenciales de los ocho agentes de estudio, para la explicación metodológica de los hallazgos más esenciales.

Se regresó a las entrevistas para encontrar nuevos detalles, sobre todo en las dimensiones del discurso biográfico, donde se requirió mayor profundidad hasta alcanzar los propósitos de estudio y resolver las preguntas de investigación. Después se enriquecieron las dimensiones de análisis, los esquemas y los cuadros de comprensión de los datos.

1.2 Las culturas institucionales.

Las instituciones escolares, en tantos objetos culturales, tienen una cierta cuota de poder social. Expresan y portan un mandato institucional de manera colectiva para regular el comportamiento individual, Fernández (1994) explica que son ellas quienes van a impregnar su “sello institucional” a los agentes que forman; a su vez, éstos van a portar las huellas (ideológicas, políticas, académicas) que al tiempo van a definir muchos de los comportamientos y acciones de los agentes.

Fernández (1994) reafirma que “cuanto más antigua y consolidada está la escuela en la trama de relaciones sociales, más fuerte y definitorio es el sello con que “marca” a sus alumnos, a sus docentes, a sus climas y a los rasgos de su vida cotidiana” (p. 27). De lo anterior se desprende, entonces, que toda institución escolar va a lograr, en tanto función social de la escuela, que los individuos adquieran ciertos aprendizajes que los hagan aptos para vivir en su contexto social; sin embargo y pese a que los contenidos son los mismos para todos los agentes, algunos aprovechan o aprenden, aprehenden y reaprenden más que otros. La intención con los contenidos, a la larga, los hace ser profesionales con “reconocimiento social” ligado, evidentemente, a otras circunstancias como el capital social, capital económico y capital cultural expresado, este último, en sus tres estados: incorporado, objetivado e institucionalizado.

Por lo que, la vida institucional se lee en paralelo a la historia local, mostrando proyectos e ideales originales en una sociedad que convoca a los individuos para adherirse a ellos sin gestar una ley estructurante y normativa en la propia institución.

Fernández (1994) distingue cinco ámbitos de complejidad de lo institucional: lo individual, lo interpersonal, lo grupal, lo organizacional y lo social general. Importa, por la naturaleza de este estudio, profundizar en el ámbito individual, es decir, analizar cómo los agentes construyen una ruta o rutas (tácticas y estrategias) para llegar a ser profesionales destacados, con ciertas cuotas de poder, indistintamente de que la docencia del nivel para la que fueron formados represente o no un horizonte de aspiraciones personal y social. Esto tiene que ver con la forma en la que construyen su trayectoria escolar o capital académico, ligado, por lo regular, a procesos de formación, trayectoria laboral, productividad científica, pertenencia a grupos o asociaciones académicas y de investigación, pertenencia a grupos políticos y al cúmulo de premios y reconocimiento social dentro de la cultura institucional.

La investigación se situó en la ENRM, con más de 70 generaciones de profesores rurales egresados y permitió conocer la cultura académica de esa institución. Ahora bien ¿por qué Mactumactzá?

Desde su creación, la Escuela Normal, tiene como función primordial la formación de profesores rurales. Esta institución es portadora de un mandato fundacional, que se traduce en su contrato (Frigueiro, 1992), que fue:

- Transmitir valores y creencias que legitimaran el derecho y el orden económico y social establecidos en el México posrevolucionario, específicamente con el proyecto cardenista.
- Transmitir los saberes necesarios para el mundo del trabajo, en este caso la docencia rural.
- Crear condiciones para la producción de otros saberes, para el desarrollo y para el progreso, traducido en el crecimiento y desarrollo económico, social y cultural de las comunidades rurales de Chiapas.

Todo egresado de Mactumactzá porta dos cosas: una formación académica cuyo referente son los planes y programas de estudio y una formación política e

ideológica que se construye de manera informal a lo largo de la estancia en la Escuela Normal, a través de la transmisión generacional.

Una vez insertos en el campo laboral, cada agente elige, con base a sus intereses, la ruta a seguir, algunos eligen permanecer en la escuela primaria, otros incursiona en otros niveles y modalidades de la educación, otros en el ámbito de la política o bien en la investigación; sin embargo, sea cual fuere el rumbo que elija cada agente, algunos destacan por la labor que realizan, de tal manera que a la larga se convierten en agentes activos en los espacios académico y políticos que los hace ser figuras públicas importantes desde los espacios de la Secretaría de Educación (como funcionarios públicos), ocupando un puesto de las instituciones educativas o, de igual forma, ocupando un puesto dentro del sindicato.

En este sentido es que se objetiva, desde la tensión selección-exclusión, en tanto que *habitus* y trayectoria, la subordinación de la docencia del nivel primaria y la vida académica relacionada a ella a la apuesta para otros niveles de docencia u otros campos como la administración pública, la burocracia gremial y la investigación académica.

Cabe destacar que, como huella, en tanto que categoría, diluye la práctica porque objetiva la trayectoria y las prácticas específicas que constituyen el pasado y el presente mismo al generar la dinámica vectorial de la trayectoria, es decir, la exclusión de ciertas prácticas y la elección de otras, mismas que sufrirán la misma lógica.

Así, las prácticas discursivas de la ideologización política estudiantil se objetivan en tanto que presente-pasado, al subrayar los adjetivos de pobre, campesino, obrero, escasos recursos, clases bajas, etcétera, que constituyen la base emocional perceptiva del distanciamiento o la superación, pues al no tener otro horizonte que la consigna revolucionaria que reclama permanencia y sacrificio asceta o la renuncia a las posibilidades dentro del sistema que se inquiere, se trasmuta como fuerza simbólica hacia otra clase de horizonte.

Cabe señalar que, mencionar una relación social como negativa, por deleznable que sea, no es garantía de que el agente que nombra opte ética, política y/o existencialmente por la alterna, es decir, señalar la explotación capitalista no es

garantía de la construcción de relaciones alternas con lo social el campo de opciones posibles, como campo de trayectorias posibles no responden a una consigna ideológica.

De lo anterior se desprende que los fundamentos ideológicos institucionales que dieron razón de ser al normalismo cardenista no garantizan su objetivación por el simple hecho de ser un discurso que trasmite al estudiantado y se retraduzca en el discurso docente, más aún, si el contexto y su dinámica se mueven en una dirección distinta del fundamento ideológico, por ejemplo, si la ruralidad del momento en que la consigna del magisterio cardenista emerge, deja de existir y se toma otra significación económica y política, la consigna política se vuelve incapaz de leer o incapaz de apropiarse epistemológica del presente por los agentes sociales.

Por lo que “transmitir valores y creencias que legitimarán el derecho y el orden económico y social establecidos en el México posrevolucionario, específicamente con el proyecto cardenista, transmitir los saberes necesarios para el mundo del trabajo, en este caso la docencia rural, crear condiciones para la producción de otros saberes, para el desarrollo y para el progreso, traducido en el crecimiento y desarrollo económico, social y cultural de las comunidades rurales de Chiapas”, como aspiraciones institucionales del normalismo en el momento de su fundación, pueden convertirse en ceguera ideológica que no permita una lectura pertinente del presente y, por lo tanto, una acción social y educativa inadecuada.

De lo anterior puede plantearse que en la época de fundación del normalismo rural las expectativas de las políticas públicas hacia lo agrario se orientaban a la productividad extensiva, con base en los aportes de la ciencia y la tecnología, principalmente bajo paradigmas del productivismo agroquímico, por lo que se suponía que el extencionismo rural, que al menos uno de los sujetos entrevistados recupera en su discurso y su práctica social comunitaria, en el que se formarían los normalistas implicaba una mirada desde ese paradigmas.

Como profesor rural, yo me enmarco en; soy soltero, tengo todo el tiempo del mundo para vivir en la comunidad, me llegué a quedar hasta 15 o 20 días en la comunidad, hice extencionismo

rural, [...] así me encontré con muchas cosas que no había visto de mi realidad, la injusticia social, la injusticia política, la crisis económica de las comunidades, también ya llevaba algo de Mactumactzá de identidad (E6:17042014:9-10).

Concediendo que no hay elementos para adjetivar el contenido del término extencionismo, que el agente menciona, como práctica productiva y social, sí es posible reflexionar sobre cómo, a partir de los efectos nocivos que la revolución verde¹⁰ provocó en la salud, en la economía y en el modo de vida de amplios sectores de la población, bajo los enunciados de viraje paradigmático en la producción y la relación del ser humano con el ambiente natural y social, las cumbres mundiales por el planeta, convocadas tanto por los estados como por las organizaciones sociales¹¹, imponen nuevas relaciones entre las instituciones educativas y, específicamente: de las formadoras de docentes tales como las normales rurales, con los sectores productivos, particularmente los del agro, desde donde es necesario preguntarse ¿cuáles son los procesos y paradigmas que soportan las políticas públicas hacia el campo en nuestro país y en el mundo?, ¿qué relación de pertinencia existe entre la formación política estudiantil, la formación académica del profesorado y la mirada social de transformación con los procesos de producción en la ruralidad actual? ¿a qué tipo de ruralidad responden los procesos de formación de los estudiantes de la ENRM?

Explorar respuestas a estas preguntas, si bien corresponderían a un estudio específico que escapa a los objetivos de la presente tesis, sí nos remiten a reflexionar sobre la relación entre el agente en el devenir cotidiano y el agente como una construcción colectiva. En atención a las categorías de capital cultural puede

¹⁰ Como una política productivista impulsada por un amplio número de gobiernos en el mundo durante la década de los cincuenta del siglo XX, La primera revolución verde tenía como principal soporte la selección genética de nuevas variedades de cultivo de alto rendimiento, asociada a la explotación intensiva permitida por el riego y el uso masivo de fertilizantes químicos, pesticidas, herbicidas, tractores y otra maquinaria pesada (Ceccon Eliane, 2008).

¹¹ Como reacción contra los efectos de la revolución verde, se han realizado conferencias sobre Medio Ambiente Humano convocadas por las Naciones Unidas, desde Estocolmo en el año 1972, Río de Janeiro en 1992. Aquí participaron no solo jefes de Estado y representantes de más de 170 países, sino miles de representantes de organizaciones no gubernamentales de todo el mundo que se constituyeron en el "Foro Global de las ONG", JOHANNESBURGO (2002).

decirse que corresponde al símbolo construido en los espacios y procesos cotidianos de la escuela normal, desde los discursos y las acciones, en este caso sobre el significado de la acción del extensionista: su mirada, su paradigma y su papel dentro de la comunidad, inculcados desde la escuela. Por otra parte, siguiendo a De Certeau (2007), la institución como influjo de la ciudad que anula las prácticas de la trayectoria pasada, en donde la ENRM como institución-ciudad es la que le dicta lo que es que hace, el agente se identifica que con el colectivo para encontrar en ella la razón de su vida, al tiempo que lo hace anular como su singularidad; el agente enaltece su biografía en virtud de una institución que le da cobijo y razón de existencia; el agente se va formando de acuerdo a sus necesidades, a sus metas y a sus retos que se van desarrollando en el proceso. Dubet (2006), ante lo anterior, explica que:

La institución socializa al individuo tal cual es, le inculca un habitus y una identidad conforme a los requisitos de la vida social [...] como apela a valores, principios universales, el programa institucional arranca al individuo a la mera integración social, configura a un sujeto capaz de dominar y construir por gracia de la fe o de la razón (p. 44).

Cada una de las instituciones educativas crea espacios de reflexión, su propia identidad y, de acuerdo con ello, ofrece a los agentes representaciones sociales de vinculación que les posibiliten posicionarse de la institución y desde ahí ejercer su quehacer. Por lo que Kaës (1987) explica que:

La institución precede al individuo, singular y lo introduce en el orden de la subjetividad, predisponiendo las estructuras de la simbolización: mediante la presentación de la ley, mediante la introducción al lenguaje articulado, mediante la disposición y los procedimientos de adquisición de los puntos de referencia identificatorios [...]. La institución vincula, reúne y administra formaciones y procesos heterogéneos: sociales, políticos, culturales, económicos, psíquicos (pp. 27-30).

La institución es un espacio donde todos interactúan de acuerdo a las necesidades de la misma, su función principal es la de atender y comprender todos los problemas que se suscitan al interior para darle solución a cualquier acontecimiento, ya sea de índole social, académico, político y otros.

Hasta este momento se puede decir que en el caso de la ENRM, como institución-ciudad el influjo de sus estructuras internas, sus rituales políticos, sus discursos, sus símbolos, su tradición rural, su adjetivación de escasos recursos, para pobres, clases bajas, etcétera, pueden entenderse como la fuerza volcánica contenida para las decisiones futuras de los agentes, misma que al erupcionar y constituir trayectorias, no se reduce a un corolario ideológico de emancipación o lucha social y construcción de nuevas relaciones sociales, sino a las múltiples posibilidades de resolver la existencia en otra posición que no sufra el estigma de la exclusión y la inferioridad jerárquica, de tal forma que en el deambular de los agentes, con un nivel de conciencia en la toma de decisiones, el capital simbólico le confirma ese deambular, al tiempo que objetiva su anulación singular, pues es presa del influjo ciudadano-institucional. El influjo ciudad-institución no crea el capital simbólico para hacer de la docencia del nivel primaria un proyecto de vida profesional existencial y menos aun dentro del marco de la sociedad sustentable.

Capítulo 2. La Escuela Normal como espacio de estructuras y relaciones.

Las huellas del pasado que la Escuela Normal se ha volcado sobre si, probablemente preocupada por asegurar su propia supervivencia y estabilidad.
(Ducoing Watty, Patricia)

2.1 Génesis de las Escuelas Normales en México.

La educación Normal se ha ido configurando de acuerdo a los diferentes momentos históricos. Las escuelas Normales surgen, en México, de la necesidad de uniformar la enseñanza, característica de los primeros años de vida republicano. Con este espíritu se establece la primera y breve escuela Normal Lancasteriana, en 1823, y con la misma misión se crean Normales en distintos puntos del país durante la segunda mitad del siglo XIX. La revolución hace de las escuelas Normales (sobre todo las rurales) un medio para sus propósitos de unidad social, ideológica y cultural. Pero tal objetivo, el Estado asume el control, dirigiendo centralmente la administración de todas las actividades que se realizan dentro de ellas.

Según Pinto Díaz (2008), la situación social y económica de la naciente nación mexicana implicó que la educación normal fuera creada y sostenida por la compañía Lancasteriana¹² y la fundación Vidal Alcocer (1823). Entidades privadas que ofrecieron sus servicios educativos, sustituyendo la participación del Estado. Su

¹² “En 1822 cinco hombres prominentes de la ciudad de México (Dr. Manuel Codorniz, Lic. Agustín Buenrostro, Coronel Eulogio Villarrutis, Manuel Fernández Aguado y Eduardo Turreau de Linares) fundaron una asociación filantrópica con el fin de promover la educación primaria entre las clases pobres. Llamaron a su organización Compañía Lancasteriana en honor de Joseph Lancaster, personaje inglés que había popularizado, a principios de siglo, una nueva técnica pedagógica por la cual los alumnos más avanzados enseñaban a sus compañeros. El método, llamado sistema de enseñanza mutua, o sistema lancasteriano, se difundió con rapidez [...] tan reconocida fue la fama de la enseñanza recíproca y el prestigio de los miembros de la asociación Lancasteriana, que veinte años después de su fundación, en 1842, el gobierno nacional entregó a la Compañía Lancasteriana la dirección de la instrucción primaria de toda la República Mexicana”. Tanck de Estrada, Dorothy, “Las escuelas lancasterianas en la ciudad de México”, en La educación en la historia de México, México, El Colegio de México, 1992. (pp. 49-50).

existencia fue breve, pero sentaría las bases sobre las que se levantaría la tradición normalista en el país.

Posteriormente se abriría paso, en la construcción de la nación mexicana y sus instituciones, la Escuela Normal Veracruzana, con Enrique C. Rebsamen al frente, misma que produjo un mayor número de profesores normalistas que la de la ciudad de México.

El primer elemento de la historia del normalismo en México consistió en la presencia cada vez mayor de maestros egresados de escuelas normales, que sustituyeron y se opusieron simbólica y objetivamente al maestro de escuela improvisado, de épocas anteriores¹³.

Desde estas organizaciones los maestros han intentado influir en la política educativa, principalmente en las formas en que el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación SNTE, principalmente desde 1992, con la denominada Modernización Educativa, hasta antes de la reforma educativa de 2013, para el diseño de los planes y programas de estudio, en la selección de los libros de texto y en la reglamentación del trabajo escolar.

Las escuelas normales también se constituyeron en centros de reclutamiento de los directivos y maestros para las oficinas de instrucción pública y para las principales escuelas primarias y normales de las entidades federativas. En suma, los normalistas surgen como un grupo profesional diferenciado de otros grupos y con una creciente influencia en los asuntos educativos del país.

El surgimiento y difusión del normalismo no puso fin al reclutamiento de maestros sin título profesional. De hecho, éstos seguirán constituyendo a mediados del siglo pasado la mayoría de los mentores en servicio¹⁴. No obstante, la creación

¹³ La Escuela Normal Veracruzana produjo un mayor número de profesores normalistas que la de la ciudad de México. Enrique C. Rebsamen diseñó y dirigió, juntó con sus discípulos, la reforma pedagógica e institucional de la enseñanza primaria, además de fundar escuelas normales en diversos estados de la República; por ello no es raro que los profesores veracruzanos hayan tenido en esa época mayor presencia a lo largo y ancho del país.

¹⁴ “Durante el Segundo Congreso de Instrucción en 1890, se llevó a cabo una larga y acalorada discusión sobre la necesidad de exigir a los maestros. La mayoría de los representantes estaba en contra de tal exigencia, pues, como afirmó realistamente Justo Sierra en el discurso de clausura, ‘hubieramos inutilizado de golpe las cuatro quintas partes de los maestros de la república’”. Bazant, Milada. “La popularidad del magisterio” Historia de la educación durante el Porfiriato. México. El Colegio de México. 1995. (p. 103).

del normalismo propició, a su vez, una estratificación dentro del magisterio: en la cima de los antiguos estratos (maestros de primeras letras, de la Compañía Lancasteriana con licencia y los autorizados por los ayuntamientos y los gobiernos estatales) se agregó el de los profesores normalistas titulados.

Por su parte, los profesores normalistas también tenían su propia manera de estratificar, según el prestigio de la escuela donde habían estudiado. En la cúspide de esa pirámide estaban los egresados de las escuelas normales de Veracruz y de la Ciudad de México; les seguirían los de Puebla y los de Coahuila y, en la base estaban los que habían estudiado en el resto del país, con algunas diferencias notables.

Los profesores normalistas comenzaron a exigir una mayor intervención en las decisiones gubernamentales en materia de instrucción. Por medio de sus organizaciones y de sus recursos individuales (la prensa, la influencia personal, los órganos colegiados, revistas pedagógicas, las asambleas pedagógicas¹⁵) los normalistas organizaban su campo profesional y, a través de ello, participaban directamente en los asuntos referidos a los planes y programas estudio, a la selección de los libros de texto y, en general, a la legislación y organización escolar. Su capital social y cultural y, su *habitus*, les permitía exigir con mayor insistencia lo que consideraban suyo, perteneciente a su campo.

Según Civera (2008), puede decirse que los objetivos y propósitos de la proliferación y organización de las instituciones de educación normalista durante el desarrollo del estado nacional en México, pueden agruparse en cuatro periodos: el primero, que abarca desde la fundación de la primera normal regional, en Tacámbaro, Michoacán, que se propone la formación teórico-pedagógica desde los postulados de John Dewey, de los docentes para cumplir funciones de liderazgo comunitario e incidir en el desarrollo de la modernidad en la nación, hasta 1975, año en que se da la generalización del nuevo plan y programa de la educación normal, para todo el país. La característica central de este plan es que pretendía

¹⁵ El mismo Bourdieu comenta que se constituía en los elementos de participación del campo. La presencia en estos espacios por parte de los maestros, los hacía formar parte de las reglas del juego magisterial. Además, que los hacía presentes en el ámbito social, les daba un reconocimiento en tanto mostraban su existencia.

propiciar un desarrollo intelectual y moral de los futuros docentes, formados en tres años posteriores a los estudios de secundaria.

El segundo periodo que abarca desde 1975 a 1984, año en que después de prolongados y recurrentes vaivenes, la educación Normal es elevada a Licenciatura e ingresa a la Educación Superior. La intención era no desaparecer a instituciones educativas con tradición e historia, sino que éstas tienen que ser estimuladas para transformarse y readecuarse en función de las nuevas condiciones sociales del país.

En el tercer periodo que abarca de 1984 a 1997, año en que los planes y programas de estudio en las normales se cambian, de un enfoque tecnicista, a uno de carácter más pragmático.

Un cuarto periodo de 1997 a 2012, con un enfoque pragmático y de investigación. Finalmente el periodo que transcurre de 2012 hasta el presente, en donde el enfoque por competencias es el articulador de la formación normalista.

Destaca en este último periodo que las instituciones normales tienen como parte de sus atribuciones la definición de la Misión y la Visión particular de la escuela normal, mismas que para el caso de la ENRM son las siguientes:

Misión: La escuela Normal Rural Mactumactzá es un centro educativo en donde los estudiantes de origen campesino tienen una oportunidad de aspirar a concluir sus estudios superiores. Los maestros rurales aceptan la misión de llevar la educación primaria a los lugares más apartados de la entidad chiapaneca, creando el cimiento de toda oportunidad de desarrollo.

Visión: ser una institución formadora de docentes en educación primaria en vías de consolidar su organización y funcionamiento con parámetros de una Institución de Educación Superior (IES), con programas académicos por acreditar, Cuerpos Académicos (CA) en conformación con producción en investigación educativa e innovación de la docencia, difusión de la cultura, mediante prácticas formativas de atención a la diversidad y el fortalecimiento de las competencias profesionales de nuestros

estudiantes, para contribuir a una mejor calidad de la educación primaria rural en el estado de Chiapas (S/P).

Destaca en la redacción institucional la presencia de las funciones sustantivas de las Instituciones de Enseñanza Superior (IES), tales como docencia, investigación y difusión, articuladas a términos axiológicos relacionados con la atención a la diversidad, el desarrollo de competencias profesionales y la mejora de la calidad en el servicio educativo de las primarias rurales en Chiapas. Cabe señalar que las circunstancias políticas, económicas, sociales y culturales de la entidad dan cuenta de desafíos profundos, toda vez que Chiapas tiene, según los datos estadísticos del Consejo Nacional de Población (CONAPO, 2010) el mayor índice de pobreza (76.2 %) y pobreza extrema (31.8%) del país; por lo que se hace urgente la formación de profesionales de la educación primaria con alta capacidad de innovación y resiliencia.

En este sentido, se puede establecer que el campo de la profesión magisterial, caracterizado históricamente por su papel para enseñanza en educación básica, se presenta como espacio estructurado de posiciones (o de puestos), cuyas propiedades dependen de su posición en dichos espacios y pueden analizarse en forma independiente de las características de sus ocupantes (en parte determinados por ellos), en las cuales se dan luchas constantes por transformar o conservar las relaciones de fuerza que, invariablemente, aparecen impuestas a los agentes nuevos por los integrantes del mismo, en ello se explican las luchas simbólicas entre docentes improvisados-docentes normalistas, pasantes-titulados, provincianos-capitalinos, veracruzanos y de otras entidades, entre instituciones públicas y privadas, entre universidades, tecnológicos y normales, entre niveles salariales, funciones administrativas, directivas, de investigación y/o docencia, entre otras.

Para el caso de la presente investigación, el influjo de la ciudad como discurso de los agentes, para decirlo en palabras de De Certeau (2007), estudiantes de normales rurales-otras normales, docentes del nivel primaria-docentes de niveles superiores.

En este sentido puede decirse que el influjo de la fuerza determinante de la categoría ciudad, como historia y presente del desarrollo de la estructura del Sistema Educativo Nacional, impone una trayectoria a los estudiantes de las normales, específicamente de la ENRM, así como a las trayectorias docentes, en competencia simbólica entre los diferentes niveles de docencia, en las distintas funciones en el campo de lo educativo, tales como la administración, administración pública, la dirección o la supervisión, la investigación, que constituyen el trazo que la ciudad ofrece al transeúnte, en donde éste supone su posición en la estructura jerárquica como posición individualmente asignada, bien sea de éxito o fracaso y sus correlativas trayectorias potenciales.

La narrativa autobiográfica, como narración de la trayectoria, en donde la conciencia de sí objetiva el influjo de la ciudad y diluye la singularidad del agente, crea la ficción de su éxito o fracaso como trayectoria personal.

Estas relaciones específicas en que se mezcla interés, incorporación e inculcación, tienen como elemento común y guía de su participación, en el interior del campo, al capital simbólico, capital de reconocimiento social que cada agente ha podido acumular y exponer para obtener mejores condiciones en la lucha interna del espacio estudiantil o magisterial.

De igual forma, el capital simbólico como cociente del recorrido en la trayectoria propia-ajena, por decisión personal pero sobre elecciones impuestas, se objetiva socialmente en el campo de diferenciación, como *habitus*, es decir como pertenencia a una particular ciudad, como propietario de una historia en el deambular social por las instituciones, pero también como propietario de la fuerza-ficción de la trayectoria potencial que la propia ciudad traza distintos horizontes impuestos como campo de opciones para que los agentes elijan.

2.2 La tradición institucional y las historias de los estudiantes de la ENRM.

En 1929 la Secretaría de Educación Pública (SEP) giró instrucciones para el establecimiento de una Normal Rural en Chiapas. En este sentido, el gobierno del Estado buscó las tierras de buena calidad para el “internado”, por este motivo el gobierno cede la propiedad de “Cerro Hueco”, estableciendo la Escuela Normal

Rural (ENR) el 24 de febrero de 1931, misma que comenzó a funcionar sin salones ni mobiliarios. Los estudiantes, conjuntamente con los campesinos y comerciantes, se sumaron a la construcción de los primeros muebles y edificios (las casas de bajareque¹⁶, hechas de lodo, caña de maíz y tejas, animales domésticos otorgados por comerciantes y campesinos, mismos que ayudaron a los estudiantes a construir granjas).

El propósito fundamental de la Escuela Normal Rural era formar maestros para las escuelas de las pequeñas comunidades rurales y de los centros indígenas, tal como lo explica Loyo (1985):

La educación rural tiene la obligación de promover todo lo que es necesario, para convertir en realidad el postulado revolucionario de que la tierra ha de ser precisamente de quien la trabaje con sus propias manos; al mismo tiempo la educación rural tiene que adiestrar a los campesinos en el completo dominio de los trabajos agrícolas, en el aprovechamiento racional de todos los recursos naturales y en la organización colectivizada o bien cooperativa de la producción rural (p. 32).

Para la selección de los estudiantes de la ENR, en ese entonces, se exigía que fueran hijos de campesinos e indígenas (se esperaba fuese elemento para alentar el regreso a sus lugares de orígenes para llevar conocimientos), que contaran con buena salud, tener de 14 a 20 años de edad (género masculino) y contar con el cuarto grado de educación primaria.

En esos primeros años de vida, la SEP exigió que se conformara un Comité de Sociedad de Estudiantes, ya que era una necesidad prioritaria para que participaran en la administración de sus partidas presupuestales, para el buen funcionamiento y el orden de la institución, así como para el mejoramiento cultural de los estudiantes en las zonas rurales.

En 1935, por cuestiones de mejora para la propia institución, se toma la decisión de cambiar de lugar y trasladarse a la finca la “Chacona”, el 27 de diciembre

¹⁶ Es la pared que se utilizan para las casas, las cuales contienen: carrizos o la caña del zacate de la milpa de maíz, lodo o tierra colorada.

del mismo año. Para ese entonces la Normal se centraba en la enseñanza agrícola y la mayor parte de las Normales Rurales habían pasado a la categoría “C”, adjudicada a las Normales con presencia “Regional”, cuya característica era que sus egresados no aspiraban a trabajar en zonas marginadas.

Para 1938, la ENR se centró exclusivamente en la enseñanza técnica, en ella se fomentó la agricultura, la ganadería y las industrias rurales; pero para 1941 la SEP convierte la ENR en Escuela Práctica de Agricultura, por lo que los estudiantes son trasladados a las escuelas de Campusco, Puebla; Tenería, Estado de México y Comitancillo, Oaxaca. Esta Escuela de Práctica funcionó por seis años, capacitando a la gente del campo, con programas basados en la realidad regional, que hacían de éstos los mejores de la región. En 1947 la SEP da instrucciones al director de preparar la documentación de los estudiantes pues serán enviados a otras instituciones.

A principios de 1956 se reabre el internado como Escuela Normal Rural Mactumactzá (ENRM), ya con el nombre definitivo de la misma. Borraz (1996), en su trabajo de tesis de maestría, explica el significado de Mactumactzá en tseltal y en zoque:

Mactumactzá tiene sus reales en la lengua tseltal: Mam (abuelo), ajtub (ir haciendo la cuenta), jmal (montaña), tsá (encima). Mactumactzá: encima de la montaña donde va haciendo la cuenta el abuelo; y en lengua Zoque Mactumang, once; mattzá, estrella o lucero. Mactumactzá: once estrellas) (S/P.).

En este sentido, por gestiones del mismo gobernador del Estado y maestros que trabajaron en el internado de “Cerro Hueco”, se reabrió la institución educativa, mandando telegramas a los municipios para que enviaran a los jóvenes a estudiar a la ENRM, pero no hubo respuesta a la misma y deciden los directivos y trabajadores trasladarse a los municipios para invitar a los jóvenes a inscribirse a la institución. Es hasta el 15 de abril del mismo año cuando la ENRM reabre sus puertas como Escuela Normal Rural Mactumactzá, para hijos de campesinos, indígenas y obreros.

Estudiar en una Normal Rural implicaba reconocer a los otros y adaptarse a este medio social, porque en este proceso de adaptación, desprenderse de la familia, en un primer momento, embrollaba una serie de circunstancias en las que el agente, originario de pueblos rurales, en algunos casos, nunca había salido de su pueblo y tenía que enfrentarse a diferente cultura, tradición y costumbre por primera ocasión.

Cabe reflexionar sobre el período señalado en este apartado, que abarca desde 1931, año de la fundación de la institución, hasta 1956, cuando se adquiere el nombre y funciones actuales de institución formadora de docentes rurales para el nivel primaria. A nivel nacional el horizonte institucional consistía, en lo general, en el proceso de modernización como proyecto nacional a futuro, que imponía una política de oferta de los productos del campo y los recursos naturales como divisa para la construcción hacia la modernidad industrial, faro económico mundial, con el consecuente llamado a consolidar la unidad nacional en torno de la defensa y preservación de la ruta nacional. Finalmente, el inicio del Milagro Mexicano, que tenía su base en la revolución verde imponía una forma particular de concebir la producción en el campo, a partir de la ciencia y la tecnología principalmente agroindustrial.

Estas formas de ciencia y tecnología que empatan muy bien con los discursos del extencionismo rural de la época, colocan a los campesinos en el lugar de ignorantes atrasados, necesitados y el objeto de la acción mesiánica de un docente rural del nivel de primaria, cuya mirada ubica al agro y sus comunidades como territorio de su acción revolucionaria y justiciera, era ser el emisario del cambio y nuevo modelo de vida. La situación anterior constituye una más de las opciones del desarrollo capitalista en el país, pero disfrazado en la metáfora de la mejora de las condiciones económicas de las comunidades.

Jerárquicamente la práctica estudiantil que se asume en un lugar inferior en la estructura social, que, aunque no en todos los casos de los agentes entrevistados se autorreconocieran como víctimas, al escoger la opción de formación profesional se colocan como objeto del influjo de la categoría ciudad, predispuestos a la construcción del *habitus* de docente revolucionario y mesiánico por seleccionar un

modelo de vida urbano, industrial, científico, socialista; en otras palabras, un modelo de vida moderno.

En este sentido, el estudiante debía estar alerta de lo que pasaba en los dormitorios, pasillos y en la misma aula escolar, para adentrarse al mundo de la normal rural; estar alerta es estar en el juego y sus reglas y condicionantes de la predisposición para forjarse en un *habitus* particular. Según Civera (2008) era necesario la alerta constante en las nuevas y singulares relaciones: “como familias: el director era el padre; su esposa era la madre; los maestros, los hermanos mayores, y todos ellos cuidaban a los alumnos, los hermanos menores” (p. 63), en esos espacios se generaba un orden riguroso desde el aula escolar, los dormitorios, la parcela escolar, los talleres, entre otros.

Mactumactzá ha jugado un papel importante en la educación en Chiapas, porque como institución educativa su identidad se apoya en que sus egresados realizan labores de tipo comunitario en cada una de las regiones de la entidad.

Civera (2008) reafirma que en:

“La escuela, los estudiantes aprenden cierto tipo de conocimiento pedagógico o herramientas teóricas o técnicas para comenzar su futuro trabajo como maestros (u otras opciones), pero aprenden, también, formas de relacionarse con los alumnos, con los padres de familia, con sus futuros empleadores (en este caso la SEP), con las autoridades (directores o supervisores) y con las asociaciones de pares (organizaciones gremiales)”. (pp. 18-19).

Estar en este tipo de escuelas las relaciones con los propios compañeros, directivos, maestros y administrativos son un ensayo para reconocer el futuro espacio y relaciones laborales. No solamente es la vida pedagógica en la que tiene que desenvolverse el estudiante, también las relaciones con el medio social, con los padres de familia, con las autoridades municipales, con las autoridades educativas y la sociedad en general.

La práctica estudiantil se muta paulatinamente en la mirada del futuro docente, en donde los símbolos del progreso con las particulares formas de entenderlo (salir de la pobreza, mejorar, tener, socialismo, justicia, etcétera) se

entrelazan con las aspiraciones de una mejor posición en las estructuras del mundo social, que le impone el autorreconocimiento de estudiante normalista-campesino-socialista sea ese su origen social, o no; de agente que se asume en la ficción de la superación de sus condiciones y las de su familia, de campesinos pobre, o bien como coadyuvante en la labor de la función emancipadora que impone la institución en la que se estudia, como los casos de los agentes González, Ramírez y Cruz, quienes no tienen un origen familiar ligado al trabajo de la tierra, sin embargo se asumen en la función social emancipadora de la tradición de la ENRM.

Desde su origen, el discurso de la Escuela Normal Rural perdura y se enuncia en múltiples actividades que la institución organiza, sólo que ahora se encuentra combinado con nuevas experiencias, producto de los cambios y las políticas económicas y educativas actuales. Los rasgos que la identifican como Normal se mantienen como un núcleo sobre el que se adhieren otros que exigen los cambios de la profesión.

2.3 La formación política al interior de la ENRM.

Vivir en una Normal Rural, en el sistema de internado, implica una vida política diferente a lo acostumbrado, pues los estudiantes han enarbolado particulares banderas sociales permanentemente. En el caso de los dirigentes sus responsabilidades han sido mayores porque deben movilizarse para que se otorguen las matrículas que en cantidad y tiempo corresponden al inicio del periodo escolar, asignación de plazas y presupuesto para la institución.

El estudiantado normalista se ha visto constantemente en la necesidad de movilizarse por necesidades propias y externas, por lo que ha desarrollado una organización estructurada como Comité Estudiantil o su equivalente el Comité de Lucha en caso de demandas. En el estamento anterior se encuentran los jefes y subjefes de grupo, avalados por su representatividad y por sus respectivas bases. Los continuos conflictos en las distintas Normales Rurales alimentan la idea de defender la supervivencia del sistema de internado, entre otras consignas.

En mi experiencia lo que como cultura estudiantil se considera formación política-ideológica en la ENRM es producto de un proceso de adoctrinamiento, entre otras razones, por la relación didáctica del espacio y el proceso vivencial del Comité

Estudiantil y el Comité de Lucha, en donde los textos compartidos funcionan como consignas a memorizar y repetir, a través de un ejercicio que se autodenomina “análisis”, pero que se objetiva una explicación de la consigna por el responsable del círculo de estudio, quien vigila que la consigna sea corroborada en las interpretaciones del resto de los participantes. La relación didáctica es vertical y excluyente de todo disenso.

Esos espacios y procesos de adoctrinamiento han permanecido en la vida estudiantil desde la fundación de las escuelas normales rurales en el país, por lo que son transversales como procesos de adoctrinamiento a las tres generaciones en que se pueden segmentar los entrevistados en esta investigación:

La generación correspondiente a egresados entre finales de la década de los 60's y principios de los 70's del siglo XX, integrada por los agentes 2, 3 y 7; la generación correspondiente a egresados de finales de la década de los 80's del siglo XX, integrada por los agentes 5 y 4; la tercera corresponde a egresados de mediados de la década de los 90's del siglo XX y principios del siglo XXI, integrada por los agentes 1, 6 y 8.

El común denominador de los ocho agentes consiste en la percepción general de que la ENRM se forman profesionistas comprometidos con la conciencia social, entendiendo ésta como el accionar del activista que organiza la resistencia contra políticas agresivas que genera el Estado, reivindicadores de lo que se considera pertenece a las clases desprotegidas o de lo que consideran que es obligación del Estado brindarles a ellos como estudiantes o al “pueblo” como beneficiario de las políticas asistenciales, de justicia social, como la recuperación de la tierra, la lucha por servicios públicos, etcétera. Esta es la ideología vertebrada desde las consignas y proclamas de lo que reconocen como marxismo y leninismo y otras variantes.

Aunque algunos de los entrevistados tienen origen campesino o indígena, y a pesar de que sus familiares han sido ejidatarios o han pertenecido a organizaciones sociales donde se han recuperado tierras, ninguno de ellos participó directamente en acciones de toma o recuperación de tierras, tampoco se comprometieron en acciones de extencionismo agrícola, salvo el agente F., quien

parece ser que lo hace más como una acción refleja, que como un programa o una organización consciente.

De esta manera reconocidos en el discurso, según lo encontrado en las entrevistas, la trayectoria o el deambular de los transeúntes en el despliegue de la institución-ciudad se diluye mostrando su rostro como *habitus*, se nombra lo subalterno o subordinado de la significación social como práctica discursiva, pero se afianza la selección exclusión de las jerarquías de docencia en otros campos, distanciándose de la docencia de nivel primaria como estamento subordinado o con inferior prestigio social.

La tradición en este tema para la ENRM es impronta de su historia, es sello distintivo de las generaciones de estudiantes expresado en adjetivos como penurias, sufrimientos y orfandad, en la vida estudiantil, junto al énfasis de lucha social como expectativa una vez que egresaran.

La práctica estudiantil que se asume en un lugar inferior jerárquicamente en la estructura social, que aunque no en todos los casos de los agentes entrevistados en la presente investigación se autorreconocieran en la victimización, el escoger la opción de formación profesional, se colocan como objeto del influjo de la categoría ciudad, es decir como predisposición a la construcción del *habitus* de docente revolucionario y mesiánico, su selección por un modelo de vida urbano, industrial, científico, socialista, en otras palabras, por el modelo de vida moderna.

La experiencia escolar se muta paulatinamente en la mirada del futuro docente, en donde los símbolos del progreso en las muy particulares formas de entenderlo (salir de la pobreza, mejorar, tener, socialismo, justicia, etcétera) se entrelazan con las aspiraciones de colocación en una mejor posición en las estructuras del mundo social que le imponen el autorreconocimiento de estudiante normalista-campesino-socialista, sea ese su origen social o no, sea como agente que se asume en la ficción de la superación de sus condiciones y las de su familia, de campesinos pobres, o bien como coadyuvante en la labor de la función emancipadora que impone la institución en la que se estudia, como los casos de los agentes 3, 7. y 2., quienes no tienen un origen familiar ligado al trabajo de la tierra,

sin embargo se asumen en la función social emancipadora de la tradición de la ENRM.

2.4 Egresados de la ENRM, vida académica, social y cultural en Chiapas.

Los planes y programas de estudio han jugado un papel determinante para la formación del sujeto en las normales. La expectativa de laborar en el medio rural ha sido un factor para considerar la adquisición de conocimientos y habilidades relacionadas con la interpretación de lo que es la vida rural. Desde los primeros semestres el educando realiza observaciones y prácticas escolares en contextos comunitarios.

La escuela como espacio de formación académica entre libros, apuntes, oratorias, discursos académicos y políticos de los profesores, impactan en la biografía de los internos y los profesores mismos. El origen social, la carencia de recursos que ha tenido su propia dinámica, la algarabía de la solidaridad, los conflictos controlados, la representación académica y la ponderación, al menos simbólica, de libros sobre el Marxismo, Maoísmo, Cheguevarismo, Tito en Yugoslavia, entre otros son contenidos que se introducen en los estudiantes.

La influencia ideológica de corrientes de pensamiento social es la característica común de los agentes estudiantes y agentes profesionales, su vida académica se resuelve en el entrecruce de pensadores como Stenhouse, Henry Wallon, Merani, Rousseau, Pestalozzi y, entre cursos de actualización, mapas curriculares y otros.

En este sentido, Civera (2008), explica que:

Los alumnos daban gran importancia a la observación de la comunidad y el niño, para poder enfocar sus trabajos en los intereses de la gente [...] ganándose la confianza de la gente, el maestro podría pedir apoyo para la escuela rural, que debía construirse bien ventilada e iluminada y debía ser un espacio alegre, en donde los niños aprendieran por medio del juego, del método de proyectos, obras de teatro y excursiones. Más que reconocimiento, los egresados querían formar un nuevo tipo de hombres y mujeres de carácter, trabajadores, ahorradores,

patrióticos, capaces de seguir preparándose al salir de la escuela, de bastarse por sí mismo y de enfrentarse con optimismo a cualquier situación que les planteara la vida. (p. 115).

La expectativa de la formación ha sido preparar al estudiante para contribuir con los procesos educativos y sociales de las comunidades en donde labora

Ésta era la impronta del ambiente político y académico escolar en el momento en que los ocho egresados transitaron por la ENRM, pero se ha ido modificando.

La Normal ha tenido una vida cultural singular: manifestaciones musicales populares, banda de guerra, marimba y rondalla. No se encuentra registro en las narraciones de los agentes investigados de actividades etnomusicales, ni de expresiones comunitarias, ni tampoco de estilos o variantes solistas o de grupos de vanguardia musicales, de alternativa o ruptura académico-musical. Sobre lo que se considera cultura en la ENRM como teatro, piezas relacionadas con el histrionismo popular, cómico y el panfleto político; en danza, la impronta ha sido el folklorismo paralelo a la reproducción del discurso del indígena victimizado y negado, cuya negación e invisibilización se subraya al identificarlo con las expresiones folklóricas, producto de interpretaciones desde sectores no indígenas.

Este ha sido el marco de la visión o modelo de accionar cultura en la formación de los docentes desde la creación de la ENRM, misma que, según Frigueiro (1992), es portadora de un mandato fundacional que consiste en:

- Transmitir valores y creencias que legitimarán el derecho y el orden económico y social establecidos en el México posrevolucionario, específicamente con el proyecto cardenista.
- Transmitir los saberes necesarios para el mundo del trabajo, en este caso, la docencia rural.
- Crear condiciones para la producción de otros saberes, para el desarrollo y para el progreso, traducido en el crecimiento y desarrollo económico, social y cultural de las comunidades rurales de Chiapas.

Todo egresado de Mactumactzá porta dos cosas: una formación académica cuyo referente institucional son los planes y programas de estudio oficiales y una posición política, cultural, social e ideológica que se construye de manera informal

a lo largo de la estancia en la Escuela Normal, a través de la transmisión generacional de este tipo de saberes, entendiendo que al egresar se trasladan directamente a las comunidades. Dichos saberes son el sustrato del capital simbólico y cultural, que al construirse para las clases subordinadas o, para decirlo en términos de Bourdieu, el *habitus* es la expresión objetiva de estructuras sociales, estructuradas y estructurantes, así mismo, en términos de De Certeau (2007), el influjo de la ciudad-institución traza la trayectoria previa y posible de transeúnte en su deambular por territorios específicos y define su particular historia y memoria, pero al mismo tiempo lo diluye en su singularidad al contar la historia que la ciudad le impone, historia que al contarse y ser parte del paisaje citadino y de la manera de mirar de otros como escuchantes, forma parte de lo que los transeúntes van reconociendo también como ciudad.

Capítulo 3. Las vivencias de los agentes en su formación básica.

Estos días cotidianos en mi vida, que surcan mis espacios entre sueños despiertos, entre vivencias pasadas, entre transcurrir del día, por la tarde apagarse el sol en el horizonte.

(Casas C. A.)

3.1 Trayectoria escolar.

Para objetivar la función analítica del método narrativo-biográfico, desde la perspectiva teórica de la reproducción social y cultural, situadas en reflejo de las categorías de la invención de lo cotidiano de De Certau (2007), el concepto de trayectoria entendido como el desplazamiento de posiciones pasadas y potenciales, así como las posiciones presentes dentro del campo de diferenciación social, permite colocar el nivel de preescolar y el origen familiar como punto de partida para su construcción.

3.1.1 Inicio del trayecto formativo en la familia.

El agente 1, comenta:

En el lugar donde yo nací, en ese tiempo no existía preescolar, entonces prácticamente en mi trayectoria académica no tengo los 3 años de preescolar. Preescolar no, no lo cursé, es un vacío en mi trayectoria académica (E1:25112011:01).

Este agente nació en una comunidad rural, en los años 70 del siglo XX, no había educación preescolar, por lo tanto, de lunes a viernes, los padres tenían a sus hijos en casa: la madre atendía a los niños, mientras el papá se dedicaba a las labores del campo.

Sobre el particular, el agente 2, menciona: “yo no sé si pasé por preescolar, según dice mi mamá que pasé por preescolar, pero nunca pasa una imagen en mi mente si pasé por preescolar” (E2:26112011:07).

En el caso del agente 3, de igual forma, tampoco recuerda si cursó el nivel de preescolar, él mismo comenta que:

En esos años en Jiquipilas la educación preescolar no estaba difundida. Este, Jiquipilas, es un pueblo bastante chico, este, entonces, no estaba muy difundida a la edad de cuatro años dice mi abuela. Igual muy poco me acuerdo (E3:26112011:01).

El agente 4, no cursó ese nivel, él mismo explica esta cuestión: “no tuve preescolar porque allá en las comunidades rurales no se acostumbraba y, por lo consiguiente, yo pasé los tres años en casa de mis papás y mi mamá era la que se hacía cargo de mí” (E4:07022013:01).

El agente 5, explica: “sí, sí fuimos, me parece que fuimos de la primera generación de preescolar aquí en Astata, de la primera generación que salió del kínder aquí en Astata [...]. El Kínder, el kínder, municipal, sí, la escolita del centro” (E5:15042014:02).

El entrevistado recuerda que asistió al nivel de preescolar, pero subsidiada por el municipio. En ese entonces no había escuela pública en el nivel de preescolar dirigida por la Secretaría de Educación Pública.

El agente 6, comenta al respecto:

Sí estudié el último grado del nivel de preescolar, prácticamente ya no estudié los tres años, porque, en ese tiempo, la familia, mi padre trabajaba muy fuerte y yo era el que llevaba los desayunos a la parcela, yo era el que llevaba los lonches. Yo tenía cuatro, cinco años. Prácticamente el trabajo que tenía mi padre nos absorbía, por eso no asistí los tres años de preescolar (E6:17042014:02).

Destaca que, aun existiendo el servicio educativo, razones pecuniarias no permitieron que el agente entrevistado asistiera al preescolar en su momento.

Para el agente 7, fue muy importante haber estudiado el nivel de preescolar, él mismo comenta que: “empecé a estudiar el jardín de niños en Mérida Yucatán, terminé el jardín en Mérida” (E7:18042014:01).

Fue muy importante para él, porque sí estuvo los años completos en un sólo lugar para estudiar el nivel en cuestión.

El caso de 8, es singular, debido a que a pesar de vivir en una zona urbana el entrevistado subraya la relación como política social: “no estudié preescolar porque no era obligatorio” (E8:20042014:2-3).

Lo que se observa es que tres agentes sí cursaron educación preescolar: uno del estado de Chiapas, dos fuera del estado, uno en Mérida Yucatán y el otro en el estado de Oaxaca. Es notable que los agentes más jóvenes concuerdan en la falta de oportunidad debido a la condición rural de sus comunidades de origen; en cambio, los agentes de mayor edad, si bien tampoco tuvieron la oportunidad de tener este tipo de formación, “no recuerdan” y recuperan su historia con el recurso de lo que dicen sus parientes cercanos: “según su mamá o según su abuela”. Sin embargo, la educación preescolar en las comunidades de Chiapas llega hasta 1980, según la Dirección de Educación Preescolar en el Estado.

Los ocho agentes egresados de la Normal tuvieron una incidencia formativa desde sus propias familias, retomaron algo importante de lo que acontecía al interior de cada una de ellas. Tal como comenta el agente 1:

Mi madre, que era una de las personas que se encargaba de enseñarme algunas cosas que según ella creía, debía aprender cómo eran las primeras letras, conocer el abecedario, conocer las vocales, conocer los números, recuerdo que se sentaba conmigo en un petate y ahí me ponía a repasar, memorizando algunas cosas que ella me estaba enseñando (E1:25112011:02).

Las creencias de cada familia son importantes, pues cada miembro la construye simbólicamente en relación con los demás integrantes de ella. Por eso mismo, la mamá del primer entrevistado, desde esa perspectiva, se sitúa en cómo enseñarle las primeras letras del abecedario, para que cuando fuese necesario éste no tuviera dificultades con conocimientos más complejos.

El caso del agente 2, fue totalmente diferente, su mamá nunca pensó que su hijo iba a ser un profesionista, ella se preocupaba por el momento que estaban viviendo, porque él no tuvo papá y ella se preocupaba por alimentarlos, es lo que explica el profesor:

Cuando nosotros estudiamos o cuando yo estudié la primaria ¿no?, nunca pensó mi madre que a lo mejor estudiando iba yo a llegar a ser un profesionista, tenía que ir a la escuela, porque todo mundo tenía que mandar a sus hijos, sin pensar en ese momento en que yo no quiero que mi hijo se quede sin ningún ¿no?, la primaria pasó con varios momentos difíciles de mi vida (E2:26112011:08).

Este entrevistado destaca la relación madre e hijo determinada por las necesidades domésticas, quedando en segundo plano la importancia del estudio.

Ellos mismos se responsabilizaban de los quehaceres de la casa, mientras la madre se ocupaba de conseguir recursos económicos.

En lo que respecta al agente 2, tiene similitud con el agente 3, ya que los padres de éste se separan cuando él tenía cuatro años de edad y la abuela se hace cargo de él; en ese mismo periodo la abuela decide trasladarse a la ciudad de México, porque sus hijas deciden estudiar allá y, por lo mismo, para no meterse en problemas decide enviarlo a la escuela primaria hasta la edad de ocho años, para no exponerlo en la gran urbe. Él explica que:

Mi abuela decide no mandarme a la escuela a la edad de seis años, en esos años decía mi abuela que estaba muy chico y yo entro a la escuela primaria a la edad de ocho años o, sea, ya grande, este, obvio que yo estaba, ahí sí lo recuerdo perfectamente, en mi grupo era yo de los mayores, yo ya tenía contacto con los procesos de alfabetización y a mí no se me dificultaba aprender a leer y a escribir (E3:26112011:02).

Por las mismas condiciones en la que vivía el agente 3, no tuvo la oportunidad de tener un diálogo con sus padres, pero con su abuela sí.

El caso del agente 4, fue totalmente lo contrario, ya que a los cinco años ingresó a la escuela primaria, por lo mismo su acercamiento con la madre fue determinante: “sólo que la edad fue un poco diferente, yo entré a los 5 años y terminé a los 10 años, porque no hice segundo, creo. Es que mi mamá me enseñó a leer en la casa” (E4:07022013:02).

La madre en el espacio familiar tradicional tiene un papel importante en las decisiones sobre lo que deben de aprender los hijos; en el caso de las madres solteras, juegan un doble papel. En el caso del agente 5, de igual forma, cuando él tenía dos años su padre falleció y fue su madre quien se hizo cargo de los hijos. Él comenta al respecto:

Al morir mi papá, pues el que nos enseñaba era el abuelo, a sembrar, a agarrar la yunta, a agarrar el machete y pienso a veces que es lo único que puedo hacer ¿no?, después de lo pedagógico y todo, pues agarra tu machete y, este, ¡vamos al campo! Me gusta mucho y dentro de ese ambiente, pues, que, a dónde podíamos ir a estudiar, aunque, este, tuvieras otras expectativas (E5:15042014:04).

Las relaciones entre miembros de la familia son determinantes en la construcción simbólica. En este caso se impone el símbolo del trabajo en el campo, con la ausencia del padre y presencia de un abuelo hábil en el manejo del machete y la yunta.

El agente 6, al ser entrevistado explica que:

Yo recuerdo que cuando no ingresaba todavía a la escuela, yo seguía a mis hermanos y los seguía con un cuaderno viejo o con un libro viejo para que me dejaran entrar a la escuela y llegaba como oyente, y mi papá me regañaba y me decía tú no tienes edad para poder ingresar a la escuela, no has cumplido los cinco, pero fue tanta mi necesidad y sí pude entrar con el apoyo de mi papá como oyente y, pues, aun así, anteriormente, si ya sabías leer te pasaban al siguiente grado (E6:170042014:04).

En este caso el peso simbólico de los hermanos mayores y la comprensión posterior de los padres definieron posiciones y situaciones al interior del campo escolar, en él podemos destacar la ventaja de la inquietud por ingresar a pesar de la edad.

Por otra parte, para el agente 7, su niñez fue totalmente diferente, ya que su papá era militar y los militares, por lo mismo, se tenían que mudar de un lugar a otro

y la comunicación con los hijos era diferente, no había ese ambiente de diálogo con sus padres. Él mismo comenta al respecto:

A las condiciones de vida, este, nosotros éramos una familia que no tenía los suficientes recursos, condiciones muy extremas; yo me puse zapatos a los doce años y había ocasiones en que, pues, mi madre no tenía para la alimentación (E7:18042014:02).

Para algunos, dentro de su ambiente familiar, aunque tenían un trabajo seguro, no había solvencia económica, eso afectaba muchas cuestiones al interior de la familia, sin embargo, la decisión de estudiar en el tiempo normativo no fue alterada.

No así el caso del agente 8, sus espacios formativos fueron diferentes, éste a temprana edad tuvo la libertad de elegir a qué escuela entrar y entró a los cinco años como oyente, porque sus hermanos estaban estudiando en esa escuela. Él dice al respecto:

Yo entro, entonces, en la primaria un año como oyente y la escuela se llama Justo Sierra Méndez, era el turno vespertino, porque todos mis hermanos estudiaban en la tarde. Entonces, yo me pegué con ellos, no sé de niño, no sé, cómo fue, pero mis papás me dejaron ir, entrábamos en la tarde salíamos ya en la noche, en ese entonces había gente estudiando, alumnos que ya eran grandes. Recuerdo que en quinto y sexto, puros señores (E8:20042014:2-3).

Hasta este momento es posible, desde la categoría de trayectoria, afirmar con margen de probabilidad que los agentes 6, y 8, son los únicos que inician con acompañamiento familiar, a través de los hermanos mayores, su incursión en los espacios escolares, a pesar de no haber cursado el nivel preescolar. El peso simbólico de los hermanos mayores y la comprensión posterior de los padres definieron posiciones y situaciones al interior del campo escolar, podemos destacar la ventaja de la inquietud para el ingreso a pesar de la edad.

El resto de los agentes investigados no presentan referencia simbólica importante, pues el nivel preescolar es prácticamente inexistente. Las

características del núcleo familiar simbólico descansan, en la imagen femenina de madre o abuela, quienes conducen las decisiones y los momentos de ingreso al sistema escolar.

Los agentes jóvenes entrevistados: 8, 6, 1, 5, y 4, aprenden “las primeras letras” con la ayuda de la madre, los hermanos y amigos; mientras que los agentes 2, 7, y 3, viven circunstancias diferentes. Los dos primeros aprenden en la escuela, a la edad normativa, mientras que el tercero lo hace a una edad distinta y mayor de la normativa, ingresa hasta los ocho años. Una circunstancia marca la vida de aprendizaje competitivo en el tercer entrevistado, la maestra le obsequia “un peso plata” porque es el primero en aprender a leer y escribir. Además, este agente también recuerda su actitud abierta a la lecto-escritura en el ambiente familiar, mucho antes de la influencia de la escuela.

Fromm (2007) comenta que:

En cada etapa de la vida lo viejo y lo conocido es diferente. Cuando somos niños sólo tenemos nuestro cuerpo y los senos de nuestra madre (originalmente aún indiferenciados). Luego comenzamos a orientarnos hacia el mundo, iniciamos el proceso de ganarnos un lugar propio en él. Empezamos a desear tener cosas: tenemos a nuestra madre, a nuestro padre, a nuestros hermanos, nuestros juguetes; más tarde adquirimos conocimientos, un empleo, una posición social, una esposa, hijos, y después tenemos una especie de vida futura (p. 62).

Las estructuras sociales definen desde las particularidades del núcleo familiar del agente, de la escuela, de amigos y otros compañeros, la manera en que los agentes se incluyen en el sistema escolar, ajustando su destino.

Explica el agente 1:

Un día mi papá, una vez que salí del curso, este propedéutico, platicó conmigo y me dijo, hijo ¿sabes qué?, este, ¡eh!, creo que va ser muy difícil que yo pueda sostenerte en este, este Bachillerato, debido a que, con tus dos hermanas y tú, el dinero

de por sí que no nos alcanza y con esto va, va hacer más difícil, lo cual apelaba mi comprensión (E1:25112011:08).

En este pasaje que el agente narra, es posible percibir cómo las estructuras sociales, específicamente económicas, se encuentran detrás de las decisiones de las familias y de los propios agentes, en la frase: “sabes qué hijo, debido a las condiciones económicas en las que vivimos, no podré darte ese tipo de estudios, por lo que ve buscando algo donde podamos darte lo que se pueda, ya que tienes otros hermanos y hermanas que necesitan también sobresalir en los ambientes educativos”. Se concentra el peso de la ubicación social, traducido a formas de valoración familiar que los agentes incorporan para la toma de decisiones, trasmutadas como decisiones propias, percibidas como destino personal; es decir, como si los agentes labraran su propio destino, ocultando de esa forma el peso de las estructuras dentro de la trayectoria y sus especificidades en cada agente, bien sea como hijos de madres solteras, hijos sin atención del padre en situaciones económicas críticas, etcétera. En otros términos, podemos afirmar que las condiciones objetivas en que la familia se encuentra definen en buena medida las decisiones de los agentes.

Esta formación singular de la trayectoria de los agentes en varias relaciones familiares que producen el trayecto de formación, también producen un capital simbólico específico, puede entenderse como el territorio de la ciudad que brinda al transeúnte que deambula una posibilidad numérica de opciones cuya cantidad muta en cada decisión, pero que depende finalmente, como geografía, de los límites del paisaje de la ciudad, es decir, de la situación de las estructuras que forman el contexto de las trayectorias, mismas que como *habitus* dan un estilo de vida a los agentes y una forma específica de seleccionar, excluir y construir así la certeza de que son ellos los constructores de su propio destino. Sin embargo, al concebirse propietarios de ese destino, en tanto que trayectoria, niegan las prácticas anteriores y se instalan en la ilusión del transeúnte, que, al deambular y detenerse a contar una historia específica, crea la ilusión de ser él quien define el paisaje transitado. En ese sentido, el agente diluye en su autopercepción el influjo de la ciudad como determinadora del número de posibilidades del paisaje en cada decisión.

De igual forma el agente 2, comenta: “no todos estamos en las mismas condiciones, todos venimos de extracción social distinta, todos veníamos de familias de recursos totalmente, este, insuficientes para poder subsistir, menos para seguir estudiando” (E2:26112011:02).

Cuando el agente percibe las “extracciones sociales distintas”, no se refiere a las condiciones económicas que dificultan el acceso al sistema escolar, sino a las particularidades económicas y sociales del núcleo familiar, pues reconoce un elemento que cohesiona al grupo: “todos veníamos de familias con recursos totalmente insuficientes”. Así, la producción simbólica de la familia juega un papel importante dentro de la trayectoria específica de profesionalización de los agentes, de igual manera se establece que la producción simbólica de la familia se entrecruza como influjo ciudadano-institución, particularmente de la institución familiar como contexto, con circunstancias adversas, pero que al estar determinadas por un paisaje mayor de fuerzas y relaciones sociales, determinan al agente y sus decisiones, al tiempo que le crean la certeza de ser ellos quienes deciden.

El agente 3, explica:

Saco el primer lugar en sexto grado de primaria y, este, mi expectativa era regresar a México para hacer mi secundaria con mis tías que se habían quedado en México. Mi abuela dice con tus tías no puedes ir se acaban de casar, no hay recursos hijito, este, quédate aquí, pues aquí a qué me quedo, pues es la única opción y me dijo: tu tía Eloína Espinosa dice que te vayas a Mactumactzá (E3:26112011:05).

Este agente acepta las decisiones de la familia y a partir de ello inicia la definición simbólica de su ingreso a la ENRM, pero es posible percibir cómo en la situación económica familiar, producto de las estructuras económicas y sociales, las percepciones estructurales de la familia, traducidas en imposición a través de las indicaciones y aceptadas por los agentes, ocultan las posiciones jerárquicas de un tipo de estructura, en este caso económica y de producción simbólica, como decisiones del sujeto que labra su propio destino.

En el caso del agente 4, fue enviado directamente a la ciudad de Comitán para seguir estudiando el nivel secundaria, ya que en su colonia no había ese nivel educativo y sus padres le brindaron todas las facilidades. Él mismo lo explica:

Con mis papás, muy intensa, realmente estoy muy agradecido con ellos, siempre fue una cosa muy cálida y muy respetuosa también, puesto que he vivido en una comunidad campesina, con mucha tradición, la relación con los padres es muy vertical, y así es con mis papás, no es como aquí que se le habla de tú (E4:07022013:19).

La relación que tuvo el agente 4, con sus padres traduce otro tipo de condiciones económicas y culturales para la producción simbólica, pues la tradición de las familias campesinas, construida en la comunidad campesina posrevolucionaria, con propiedad parcelaria y cohesión del núcleo familiar patriarcal, generan en el agente un tipo de disposición social, capaz de plantear su inserción en otro campo de producción simbólica como la investigación académica, considerando la docencia como puente.

Desde la mirada de De Certeau (2007), puede establecerse que la decisión del agente Velasco consiste en virar de un barrio particular a otro, de una avenida a otra, como fuente de otra historia que narra otro paisaje; sin embargo, al duplicar y diferenciar las historias diluye el influjo de la ciudad-estructuras social como definitorias de paisajes.

Para el agente 5, el entorno formativo de la familia fue muy especial, porque vivía con su madre que era viuda. El padre de éste falleció cuando él tenía cuatro años, incrementando las dificultades económicas pues había 8 hijos, seis todavía estaban a su cargo porque dos mujeres ya se habían casado. La manutención de seis hijos era complicada, sobre todo a edad escolar. Él mismo comenta que:

Con mis papás desafortunadamente, bueno, este, mi papá, ya no vivía cuando yo estudié toda la primaria, secundaria. Solita mi mamá ¡eh!, creo que, buenísima la formación, la relación que me dio mi mamá y ya, este, posteriormente, viene la familia, vienen los hijos, algunas otras situaciones que se viven como persona,

como ser humano, con todos tus errores, tus fallas; pos, este, buenas o malas actitudes ante la vida, pero hasta ahorita puedo decir que me ha ido bien (E5:15042014:16).

En el caso del agente 6, fue determinante el entorno formativo de la familia.

Él comenta:

La educación que recibí, un poco tradicional, porque mi familia fue muy extensa, fue una educación muy rígida, de carácter, de rigor, nos enseñaban con la vista a obedecer. Con la mirada, con un ademán, con el ciño de las cejas, con una mirada te decían que es lo que ibas a hacer. Nos enseñaban a obedecer y ese obedecer era disciplina, era responsabilidad (E6:17042014:16).

Las relaciones familiares verticales han sido cuestionadas desde la escuela, tales como la obediencia a partir de un lenguaje gestual sin posibilidades de disentir; es posible pensar que las actuales relaciones estén determinadas por las políticas y discursos de derechos humanos, entre otros, hacia nuevas relaciones menos verticales e impositivas.

En el caso de los agentes, el peso simbólico de la obediencia parece ser se sitúa como elemento previo a las condiciones de adoctrinamiento y subordinación propias de la cultura estudiantil de la ENRM, de tal forma que la trayectoria formativa de un capital simbólico específico se articula dialécticamente con el *habitus* correspondiente, se interrelacionan, tal como sucede entre la historia que narra el transeúnte y la imagen de ciudad que se autoconstruye y contribuye a construir en los otros escuchantes de historias.

El agente 7, en su momento, tuvo el apoyo de sus padres para su educación, aunque no tenían recursos suficientes. Él mismo lo dice:

La decisión atendió a las condiciones de vida que teníamos nosotros, éramos una familia muy pobre, no había posibilidades de estudiar en Cintalapa, que es la población más cercana que nos quedaba a Jiquipilas. No tenían mis padres recursos económicos para ponerme a estudiar en Cintalapa, porque en Jiquipilas no había escuela secundaria y se enteró mi madre de

una convocatoria para un internado que estaba en Oaxaca y me lleva a presentar examen y gano la beca en Reyes Mantecón Oaxaca. Estuve tres años de secundaria (E7:18042014:02).

En este caso, el agente, es sujeto de una particular forma de percepción de las estructuras sociales, pues lo itinerante de la vida de la familia de un militar, muy probablemente, le permite colocar las expectativas de enclasmiento en el sistema escolar a los hijos, en espacios que requieren de disposiciones construidas socialmente, que implican la obtención de información y disposición para trasladarse, con previa renuncia al vínculo filial.

Para el agente 8, el entorno formativo de la familia fue muy importante, porque se preocupaban del bienestar de los hijos:

Pues con mis papás nos mandaron en la escuela, creo que tienen un concepto muy positivo sobre la escuela, que es bueno estudiar y si en cierta forma esa idea de ellos, pues, hace que varios de nosotros hayamos alcanzado algo, alguna carrera, algún trabajo. Mi papá es muy estricto, mi mamá es muy, no sé cómo decirlo, tiene un carácter más tranquilo, más apacible que mi papá, pero la cuestión de que ellos hacen que nos inscribieran en la escuela y siempre muy estricto mi papá (E8:20042014:17).

La función familiar en los agentes investigados está transversalizada por relaciones de obediencia, en donde las indicaciones traducen las condiciones que las estructuras económicas imponen en los núcleos familiares, como formas de valorar una circunstancia y colocar simbólicamente el peso de la estructura social en la subjetividad de los agentes, como historia personal o destino labrado por sí mismos. Tal es el caso de los agentes 2, 3, 7, y 8, cuyas familias tejían su discurso indicativo para las decisiones de los hijos, desde la condición de pobreza, independientemente del cociente que soporte cada situación familiar en su particular contexto. Por ejemplo en el caso del agente 1, 4, 5 y 6, la familia contaba con propiedad parcelaria que en otras situaciones no se ajusta al calificativo de pobreza, a diferencia de las situaciones pecuniarias en el comercio informal y las actividades como jornaleros agrícolas

de la familia del agente 8; el agente 4, quien era el propio administrador de los recursos que la familia le proveía, gracias a la confianza y severidad de sus padres, la apuesta familiar no se erige desde el calificativo de pobreza.

3.2 La superación profesional como símbolo de desarrollo personal.

La situación familiar de los agentes indagados, traduce las condiciones que las estructuras económicas imponen a los núcleos familiares, como indicaciones o formas de valorar una circunstancia y colocar simbólicamente el peso de la estructura social en la subjetividad de los agentes, como historia personal o destino labrado por sí mismos. En este caso la percepción de superación profesional traduce y objetiva las condiciones jerárquicas de las estructuras sociales.

El agente 1, explica:

Mis primeros años fueron difíciles, sobre todo porque no podía, no tenía muy buenas relaciones, tanto con la que era mi tía como con la primera señora, pues era una relación muy simple, como te dijera, muy fría, la relación en este caso, mi caso y el de las señoras con las que estaba viviendo (E1:25112011:05).

Para este agente, a las condiciones y relaciones nuevas para poder realizar sus estudios, se agregan el peso simbólico de valoración como circunstancia fuera de la zona de confort que la cultura familiar mantiene. Es muy probable que el éxito como saldo de la trayectoria escolar recupere esta situación para la construcción simbólica de sufrimiento-éxito.

Para el agente 2, fue necesario salirse de su comunidad, porque solamente de esa manera podía estudiar. Él lo comenta muy atinadamente:

La Secundaria ya lo viví fuera de mi casa, con otros compañeros, con una beca ganada, ya con un propósito definido, que iba yo a ser profesor. Sí, a partir de allí no nada más estuvimos para conservar la beca, estar siempre atentos, cumplir con todo, de obtener buenas calificaciones, de estudiar, porque aparte de que no teníamos recurso como para estar en otro rollo, aparte de que habían normas más estrictas en el internado (E2:26112011:10).

Ya con una beca ganada para estudiar la Secundaria en Mactumactzá, lo que más impacta al agente al llegar al internado fueron las normas estrictas y su condición de respeto y disciplina.

Según el agente 3, siempre sabía sobrellevar las normas que se le imponían en casa, porque él ya había emigrado a temprana edad de su lugar de origen y no le parecía extraño convivir con otras personas. Refiere su llegada al internado en el nivel Secundaria en Mactumactzá de la siguiente manera:

Cuál fue la sorpresa ahí y la sorpresa fue que llegando me encuentro con un mundo que no me gustó, y más de que el recibimiento fue que me quitaran el pelo y me molesté mucho, me sentí subajado de chamaco, este, impotente de hacer algo. (E3:26112011:18).

En este caso, no basta la disposición para la adaptación a nuevas circunstancias, sino el peso simbólico del agravio, como marca o condición para acceder a una oportunidad social, también se traduce como cultura escolar específica.

La migración como condición para el acceso a una oportunidad social, en el caso del agente 4, se representa de la siguiente manera:

En la secundaria todo me parecía muy hostil, yo recuerdo muchos compañeros que venían igual que yo de ejidos y la mayoría no aguantaba y por buenas razones, se siente muy rudo el trato, toda esa confianza que uno tenía, uno sabía que pertenecía a la comunidad, que era pariente de todos, pues se acababa, era mucho más agresividad. (E4:07022013:04).

Al igual que en el agente anterior, la disposición para la adaptación a nuevas circunstancias se subordina al peso simbólico del agravio, como marca o condición para acceder a una oportunidad social, también se traduce como cultura escolar específica, con una importancia para las decisiones y predisposiciones futuras, pues la deserción de los agentes que no sucumben al agravio, aunada a el sometimiento de los que deciden soportar la subordinación, marca el punto de partida del rostro de la cultura estudiantil de la ENRM.

El caso del agente 5, de igual forma, cuando llega a la Escuela Normal Mactumactzá vivió de manera especial su incorporación:

Creo que uno, yo pienso ahorita ¿no?, haciendo las reflexiones, pienso que uno lleva en la sangre algo de, vives en un ambiente pueblerino, en un ambiente que económicamente no están bien, ves las necesidades del pueblo, las necesidades del campesino y todo (E5:15042014:06).

En este agente la disposición para la adaptación a nuevas circunstancias, se subordina el peso simbólico del agravio, al grado que no aparece como queja, como marca o condición, pero si como una valoración negativa de la vida comunitaria campesina de origen, centrada en las condiciones económicas, mismas que explican, de alguna forma, la disposición al sometimiento del agravio como cultura escolar específica en la ENRM.

El agente 6, de igual forma, no sintió ninguna extrañeza al trasladarse a otro lugar porque venía de una comunidad cercana a la cabecera de su municipio, trasladarse a vivir con su familia le pareció importante porque estaba con ellos. Explica lo siguiente:

Aun así, que me separaba de mi papá y mis hermanos, sabía lo que estaba haciendo, sabía que era en beneficio de mi persona, tal vez los extrañé en una mínima parte, porque yo trabajé cuando estaba estudiando en el nivel medio superior, en un comercio que les llevaba la contabilidad y eso me hacía salir de mi casa y convivir con otras personas fuera de mi casa y del lugar donde vivía. Por eso cuando llego a Mactumactzá me sentía bien y en el proceso aprendí muchas cosas interesantes y me fui adaptando al medio (E6:17042014:04).

Lo mismo le sucedió al agente 7, porque su familia se trasladaba de un lugar a otro para vivir, ya que su papá era militar y se trasladaba de un lugar a otro. Él mismo lo comenta: “la secundaria la estudié en la Escuela Secundaria Técnica de Reyes Mantecón Oaxaca; la Normal primaria la empecé a estudiar en la escuela

Normal Rural de Tiripetío, Michoacán y la terminé en la Normal Rural de Mactumactzá” (E7:18042014:02).

La mayor parte de quienes estudiaron en la ENRM tenían problemas económicos y según ellos no tenían otra opción para poder seguir preparándose, eso hacía que buscaran un espacio en donde les dieran las facilidades para instruirse. El caso del agente 7, explica como desde la adolescencia se tuvo que trasladar a un sistema de internado, él estaba acostumbrado a irse de un lugar a otro, por eso no resintió desprenderse de su familia y al término del nivel de secundaria rápidamente tuvo acceso automático a la Escuela Normal Rural “Vasco de Quiroga”, de Tiripetío, Michoacán, para continuar con sus estudios de profesor. Él quería ser abogado, pero su situación económica precaria no se lo permitía.

La situación del agente 8, fue diferente al emigrar de su localidad, porque desde su familia tenía un acercamiento a las luchas sociales dentro de su contexto, eso hacía que se trasladaran de un lugar a otro, porque sus papás participaban en las recuperaciones de tierra. En ese periodo surge el EZLN (Ejército Zapatista de Liberación Nacional) en la zona de San Cristóbal.

El agente explica al respecto:

Dos años de estar sin estudiar me motivaron, digamos que me di cuenta, pues que, si no le echaba ganas, así iba a seguir; entonces, le decía, pensaba estar solo unos meses porque quería trabajar, [...] pues, ya no me salí, escuché que decían ya el que se sale, el que renuncia ya que se suicide, porque era una gran oportunidad, era la mejor oportunidad que nos pudiera ofrecer la vida (E8:20042014:8-9).

Para el agente 8, no fue difícil trasladarse de San Cristóbal de las Casas a Tuxtla Gutiérrez, cuya distancia se recorría en dos horas, no fue complejo para él desprenderse de su familia porque los tenía cerca. Su propósito era estar dos o tres meses en la Normal, no estar de manera definitiva en la institución, pero al término de estos meses le gustó y decidió incorporarse definitivamente tanto en las actividades que se desarrollaban en el aula como en el comité estudiantil.

El agente 1, ofrece los recuerdos de la vida de un estudiante fuera de su casa y en condiciones de abonado (estudiante que vive en una familia ajena y debe pagar por alimentación, hospedaje y otros). Mientras que el agente 3, refiere las condiciones de conflicto que se vive en la escuela urbana cuando se proviene de una escuela rural; la historia del agente 2, es diferente, pues refiere compromiso y orgullo por sus logros como estudiante, amparado por la iniciativa de su madre, de este modo, logra presentar examen en Mactumactzá para estudiar la secundaria; el agente 3, en cambio, recuerda su falta de disciplina en el estudio y su actitud rebelde: acepta que en el nivel de secundaria no fue un brillante y reconoce el tipo de escuela al que estaba sometido; de igual forma, para el agente 4, la secundaria le parecía muy hostil, el trato era muy rudo entre los estudiantes, mientras que algunos de sus compañeros que venían de provincia como él decidieron desertar; para el agente 5, era la primera vez que se desprendía de su familia y él mismo reconoce que fue bueno trasladarse a la ENRM; para los agentes: 6, 7, y 8, no extrañaron a sus familias, ya que a temprana edad ellos empezaron a tener vivencias fuera de ellas.

En este sentido puede afirmarse que la valoración del origen social y familiar como elementos para poder enclasarse en un nuevo campo social, en este caso la ENRM, tiene múltiples formas de construcción, desde la valoración negativa de las condiciones económicas de la comunidad campesina como aliciente para soportar el agravio de la cultura estudiantil hasta el reconocimiento de que la única oportunidad para encontrar una alternativa pecuniaria es la matriculación en la institución con la consecuente renuncia a la convivencia familiar y comunitaria de origen. Todas las posibilidades intermedias, incluso la renuncia al sometimiento de la cultura estudiantil y escolar, objetivan y traducen el peso de las estructuras sociales y económicas en posiciones y disposiciones de los agentes para el enclasmiento de las nuevas circunstancias, mismas que se agregan como disposiciones para la construcción del nuevo *habitus* estudiantil, cohesionado en su interior como punto de llegada de la trayectoria pasada, pero diferenciado, desde su origen, en el cociente de capitales que se traducen como expectativas al ingreso

a la ENRM; es decir, el enclasmiento de los agentes los coloca en el mismo campo pero con trayectorias futuras o potenciales disímiles.

Los agentes 1, 2, 3, 5, y 6, traducen sus expectativas diferentes o similares en la decisión de permanecer en el campo de la docencia en lo general, pero todos definen su trayectoria futura a partir de una valoración implícita de la docencia del nivel primaria como subordinada simbólicamente a la de otros niveles y actividades. Las trayectorias de estos agentes tienen como común denominador la valoración de las condiciones pecuniarias de su origen, como negativas o de pobreza, desde donde se sitúa la trayectoria potencial por la matriculación en la ENRM y el abandono de la docencia del nivel primaria, como objetivación del éxito y la dilución o superación del fantasma de la condición de pobreza.

El caso del agente 7, aunque tiene también en su origen social y familiar la adjetivación de la pobreza, no es el centro de su posición y disposición al matricularse en la ENRM, sino claramente un puente para resolver agravios de orden social y político de su imaginario, por lo que su trayectoria se define en el abandono definitivo de la docencia las de nivel primaria así como la docencia subordinada a la actividad de investigación, simbólicamente objetivada en la autopercepción como éxito; es decir, el cociente de capital simbólico y el *habitus* de investigador en el que se mueve, objetiva la jerarquía social como punto de llegada de la trayectoria profesional y personal.

El caso del agente 4, tiene una impronta en su trayectoria profesional que difiere del resto de los entrevistados. Al ser depositario de una significación que no se inscribe en el adjetivo de pobreza, pero sí se acompaña de una cultura familiar estricta, al mismo tiempo que flexible, debido a que los padres le permitieron manejar el recurso para su estancia como estudiante y, a pesar de matricularse en la ENRM y transitar dentro de la cultura política estudiantil como sujeto de los procesos de adoctrinamiento e ideologización, ingresar al servicio docente y se mantiene en el nivel de primaria, no precisamente buscando realizar un proyecto de vida, sino en espera de la circunstancia que hiciera posible incursionar en el campo de lo académico y, específicamente, en la investigación. Su distanciamiento para con la docencia del nivel primaria y la significación de distancia con la docencia de

otros niveles educativos, al reivindicarse como investigador, miembro del Sistema Nacional de Investigadores, se coloca en el extremo del campo social de diferenciación con el cociente de capital simbólico más distante de las docencias, con un *habitus* inscrito en la legitimidad de la cultura de la investigación, *habitus* solamente compartido con el agente 7, igualmente dedicado a la investigación, pero subrayando verbalmente su insistente distanciamiento con la docencia, al destacar que únicamente labora en dos seminarios anualmente como docente.

En el otro extremo del campo de diferenciación, la trayectoria del agente 8, cuya incursión en la cultura estudiantil, en los ámbitos político y cultural-social, no construyeron distanciamiento simbólico con la cultura docente de nivel primaria, sino que a pesar de que su consciente incursión tardía en las actividades académicas en la formación del profesional es de la docencia en primaria, los años de servicio como profesor multigrado, sus preocupaciones pedagógicas y su incursión en la profesionalización con una Maestría, parece indicar, por sus significaciones, que si bien no hay elementos en su relato para hablar de un proyecto existencial-profesional docente, las significaciones manifiestas como preocupaciones para resolver problemas didácticos y pedagógicos son suficientes para decir que es el agente con mayor capital simbólico y *habitus* docente del nivel primaria.

Capítulo 4. La formación académica y política en la Escuela Normal Rural Mactumactzá.

Formar, no es formar por formar,
sino saberse formar, para
poder transformar.

(Rosas P., Antonio)

Partir del concepto de formación del agente en el proceso de enseñanza y aprendizaje, entendido como el desarrollo de todas sus facultades, permite caracterizar la formación docente como formación para el desarrollo de esas facultades, por lo que, según Pérez Gómez y Sacristán (1993), “la función del docente y los procesos de su formación y desarrollo profesional deben considerarse con relación a los diferentes modos de concebir la práctica educativa” (p. 398), de tal manera que pueda establecerse un proceso congruente entre la formación docente, el desarrollo profesional y el tipo de educación que surgirá de estos dos elementos.

Para Honoré (1980) “la palabra formación [...] se refiere principalmente a actividades que van a favorecer el desarrollo” (p. 17), por lo que ésta representa la organización de la vida institucional e individual del docente. Dichas actividades son prácticas de perfeccionamiento, educación permanente y aprendizaje del docente.

La formación docente gira en torno al binomio teoría-práctica, la formación teórica consiste en el aprendizaje de conceptos. En la enciclopedia Visual de Pedagogía y Psicología (1997) la teoría es definida como “la construcción intelectual por medio de la cual un determinado número de leyes son unidas con un principio de donde pueden ser deducidas rigurosamente” (p. 647), ésta representa la sistematización última y unitaria de todas las leyes naturales anteriormente inducidas o de un grupo de ellas.

Por su parte, la formación práctica hace referencia a la adquisición de habilidades y destrezas que encaminan las acciones. La misma enciclopedia explica que la práctica es definida como “el desenvolvimiento de todas aquellas cualidades como el sentido crítico, y aptitud para preparar la enseñanza, la estimulación de los alumnos, la explicación, el uso del material adecuado” (p. 546).

Para Habermas (1993):

El proceso de formación ha de tomar como punto de partida el vínculo entre teoría y práctica, para llegar a consolidar una praxis sustentada en la aprehensión reflexiva de la teoría que permita el análisis del contexto vital social, como un contexto integral de coerción (p.13).

Para buscar la superación de los conflictos inherentes a la realidad social es necesario analizar el contexto histórico de la situación de interés, que exige conocer, así como analizar el contexto de acción para el que vaya a servir dicho conocimiento. Es decir, el vínculo teoría-práctica sirve para entender, por un lado, el origen socio-histórico de lo que aprendemos y, por el otro, su aplicabilidad en la vida cotidiana, desde una perspectiva crítica que vincule conocimiento e interés para la solución de problemas prácticos.

Todo lo anterior permitirá al estudiante intervenir o accionar en el proceso de enseñanza y aprendizaje de manera significativa, a través de una acción funcional, que se refiera al desarrollo de estrategias y herramientas para el trabajo en el aula y una acción interactiva e intersubjetiva que promueva el entendimiento entre personas, recuperando la experiencia, la subjetividad y la competencia comunicativa.

Citando a Habermas (1993) “la autorreflexión conduce a la intelección por medio del hecho de que algo previamente inconsciente se hace consciente de una forma rica en consecuencia desde un punto de vista práctico” (p. 33); es decir, que sirva para la vida y su reconstrucción misma en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Desde esta perspectiva, es necesario que las Instituciones de Educación Superior, que forman en docencia, recuperen la función crítica de la teoría sobre la práctica y, no la inculcación de la teoría como verdad única e incuestionable.

Tal como lo expresa Habermas (1993):

Sólo una teoría orientada a la praxis reconocerá en este estado de cosas aquella paradoja que sin embargo salta a la vista: cuanto más vienen determinados el crecimiento y el cambio de la

sociedad por la racionalidad externa propia de procesos de investigación desarrollados en un régimen de división de trabajo, tanto menos se asienta la civilización científica sobre el saber y la conciencia del saber de sus ciudadanos (p. 290).

Es en este sentido, mientras el agente que se está formando aprenda a pensar sobre los procesos en general y sobre sí mismo, reflexionará sobre su práctica educativa y se independizará de toda cosificación dogmática, para poder transformar su accionar docente, esto implica el uso de la razón, pero una razón crítica.

La teoría orientada a la praxis, orientada al desarrollo del estudiante, puede hacer surgir la razón crítica a través de la reflexión, logrando la autonomía del individuo que toma sus propias decisiones. Este proceso se hace necesario en una sociedad “industrial” como la “nuestra”, en la que la ciencia se enfoca preponderantemente a la productividad y al dominio técnico del conocimiento. En este sentido, es necesario volver a la praxis en la que se logre hacer una distinción entre la técnica y la conciencia como base de la vida humana. Este debe de ser el propósito que recupere el proceso de formación del docente: recuperar la conciencia humana para el cambio de nuestra sociedad.

La aspiración en la formación de los futuros docentes tiene como eje articulador la autonomía. Habermas (1993) explica que “que la razón sea identificada sin vacilaciones, con aptitud para la autonomía y la sensibilidad hacia los males del mundo, desarrollando, en ella, el interés por la justicia, el bienestar y la paz” (p. 292).

Hoy en día la formación académica y política trata de desarrollar en el hombre o en la mujer capacidades de reflexión teórica, que permitan recuperar los saberes de la sociedad para repensar los procesos de comunicación, esta tarea ha de ser asumida por una ciencia que propicie la reflexión.

Cabe señalar que la articulación del concepto de formación aquí expuesto, tiene en su centro las siguientes premisas: a) que la formación debe tender hacia el desarrollo integral de todas las facultades del ser humano, b) que la formación debe considerar que el aporte crítico de la teoría consiste en develar el contexto de los

agentes como un contexto de coerción, c) que la formación integral se expresa en la transformación consciente de la realidad de los agentes, en la transformación de las relaciones de coerción del contexto.

Desde estas premisas es posible tensar lo que sucede como cultura estudiantil al interior de la ENRM, así como en los procesos educativos en los que participan los docentes entrevistados, desde las siguientes preguntas: ¿qué elementos objetivos dan cuenta de que el proceso de formación que despliega la ENRM sobre sus estudiantes abona sobre el concepto de integralidad? y ¿qué relación existe entre el concepto de la formación integral y las trayectorias de los docentes entrevistados?

4.1 El adoctrinamiento político y la vida académica de los egresados de la ENRM.

Antes de ingresar a Mactumactzá cada individuo tiene sus propias vivencias y experiencias; al momento del ingreso el sentido vivencial adquiere otra dimensión por lo que adquiere importancia la reflexión sobre la formación académica y política de los agentes investigados, como objetivación del singular proceso al interior de la ENRM y al exterior en las Normales hermanas que pertenecen a la FECSM (Federación de Estudiantes Campesinos Socialistas de México).

El agente 1, ingresa a Mactumactzá con el Bachillerato Pedagógico en 1987, ya que en 1984 la política educativa en educación Normal había cambiado, porque antes de 1984 el requisito básico era haber concluido la Secundaria para ingresar a la Normal. En su tránsito por el Bachillerato Pedagógico tiene pocos recuerdos de lo académico, pero buena memoria para la vida política que vivió en la ENRM, lo explica de la siguiente manera:

Debo reconocer que de mi Bachillerato tengo muy pocos recuerdos, en términos académicos, no así en términos políticos, puesto que a la llegada a Mactumactzá, el ambiente al cual uno llega es un ambiente mucho más político que académico, sobre todo desde la perspectiva del trabajo de los estudiantes, la organización estudiantil, comité estudiantil y todo eso (E1:25112011:08).

El entrevistado comenta que se fue enrolando en estos procesos porque, según él, había más organización, más vida estudiantil; en las noches había círculos de estudios, conferencias que organizaban los estudiantes. Al respecto comenta:

Me encuentro, este, un ambiente político del cual yo desconocía muchas cosas, entonces empiezo a involucrarme como activista en estos cuadros que ellos organizaban, cuadros de activistas y, este, el primer año llego a ser, a pertenecer al Comité Estudiantil, quizás porque en algún par de reuniones tal vez intervine como con algunas cosas y tal vez dije algo congruente y, pues, ya con el mero hecho fue suficiente para que me llamaran al Comité Estudiantil, evidentemente sin haber hecho conciencia de lo que yo estaba haciendo allí, pero pues, ya estaba allí y había que trabajar, había que desvelarse (E1:25112011:08).

El agente, en los diferentes ambientes en las que se desenvuelve, va encontrando que sus palabras permiten que sea tomado en cuenta, se da a conocer en este tipo de espacios, puede decirse que con ello los demás legitiman su accionar político.

Puede afirmarse que la simple presencia y participación ingenua o no en este tipo de espacios es suficiente para instalarse en el proceso de producción y reproducción de las convencionalidades que generan el capital simbólico y el *habitus*, como imbricación también de la trayectoria del deambular y el influjo del paisaje de la ciudad-institución, que en este caso particular no se instala como proceso de formación hacia el concepto de lo integral, pues al subordinarse a la costumbre estudiantil y las formas laxas de entender la disciplina académica o de formación política se coloca en la confirmación de las relaciones que generan dicha coerción.

Para el agente 2, Mactumactzá fue algo importante en su vida académica y política:

Mi ingreso a Mactumactzá, de que pasé el examen y también de sobresalir dentro del aspecto académico, tanto en el aspecto académico como en lo deportivo, disciplina y, bueno, también en

lo político, porque dentro de lo político formamos cuadros políticos dentro de la escuela, fuimos presidente del COPI (Comisión de Orientación Política Ideológica), lo que antes era la Comisión de Orientación Política Ideológica. Había los mentados COPIS en la escuela, este, jugué la Secretaría General del Comité Ejecutivo Estudiantil, formé parte del Comité Ejecutivo de la Escuela, entonces toda esta serie de situaciones se generaron cuando fui estudiante (E2:26112011:08).

En la entrevista, el profesor se sentía seguro de la información que proporcionaba, en el sentido que a él le interesaba más lo académico, pero de igual forma estaba presente en las actividades deportivas (le gustaba jugar basquetbol) en el ambiente político, porque llegó a competir por la Secretaría General del Comité Estudiantil. No ganó, pero ocupó las carteras más importantes dentro del Comité y, según él, empezó a combinar lo académico, lo deportivo y lo político dentro de su proceso de formación al interior y fuera de la institución educativa.

En lo que respecta a la trama fina de la construcción del capital simbólico de este agente, al igual que en los ámbitos académico y deportivo, el ámbito político no ofrece en el relato autobiográfico elementos para decir que las relaciones didácticas al interior de la Comisión de Orientación Político Ideológica fueran tendientes hacia la horizontalidad o la no directividad, o bien, dieran cuenta de una relación pedagógica distinta del adoctrinamiento por consignas, del funcionamiento vertical e impositivo desde mecanismos de subordinación ensayados en los espacios previos de la trayectoria, tales como la familia, que operativamente traspasa la función al espacio de política estudiantil, con la ventaja de que al instalarse como deber ser, deber discursar, deber actuar, en el estudiante, encarna también el modelo de trayectoria o del tránsito estructurado jerárquicamente, así como la vía o desembocadura del tránsito como vía de egreso.

El agente 3, autorrefiere que no le gustaba estudiar, siempre estaba en el rol de ir pasando sin compromiso y responsabilidad para la institución, pero llegó el momento que tenía que hacer algo y decide enrolarse en otros ambientes, como en la banda de guerra, lo deportivo, pero menos en lo académico y en lo político, porque

al aula asistía sin ningún interés y lo político tampoco le llamaba la atención. Él comenta:

Al ingresar a Mactumactzá, ahí aprendí a jugar basquetbol. En la secundaria yo no sabía jugar basquetbol, yo venía de México, ese deporte me ayudó a mejorar mi alimentación y ahí vi, vuelvo a lo mismo lo del internado, vi que si tu participabas en la banda de guerra tenías una mejor alimentación, que si participabas en algún deporte tenías buena alimentación y que si eras un niño bueno ante los maestros, pues, tenías ciertas concesiones, aunque en el dormitorio fueras un hijo de la tostada; y aprendí ese doble papel ¿y qué hice? me metí a la banda de guerra, toque tambor, toque corneta y se levantaba uno a las cinco de la mañana, terminando la escoleta (E3:26112011:08).

El entrevistado se inclinó, por conveniencias particulares, al deporte, actividad de la que podía sacar provecho físicamente, pero no intelectualmente; se portaba bien cuando le convenía y cuando la ocasión lo ameritaba; ese doble papel lo jugó muy bien en el nivel de Secundaria, pero ya estando en la Educación Normal los papeles cambiaron y él mismo lo dice:

A partir del 69 se viene un régimen en Mactumactzá. No sé en las demás Normales, un régimen semi-militarizado; anterior a esto sí lo hacíamos en escuela, pero ¿no? ya era pasar lista como lo pasan los militares. Nosotros pertenecíamos a un pelotón, ese pelotón, dos, tres pelotones en cada compañía y esa compañía todo el regimiento, y cada quien en su lugar, en este lugar no está fulano, está vacío este lugar tiene falta y no te cambies de lugar y nos empiezan a vestir con la ropa que mandaban de México, que era la de los sardos: camisa caqui, pantalón caqui, las botas, las de esas, las de crucero ¡sí! la cabeza bien, y el Director nos comienza hacer corte militar, a ver tú muchachito, ya estás bien peludo vete a la peluquería y Don Nayo se daba gusto jodiendo gente, era el peluquero, no sé si lo llegaste a conocer cuando el

famoso Nayo, cuando ya no echaba tijera, porque ya en ese tiempo ya nadie quería ir (E3:26112011:10).

De lo comentado por el agente puede afirmarse que para instalarse en el proceso de producción y reproducción de las convencionalidades que generan el capital simbólico y el *habitus*, como imbricación también de la trayectoria del deambular y el influjo del paisaje de la ciudad-institución, las incursiones del agente en varias actividades de la ENRM no obedecen a una ruta consciente de lo integral ni a la transformación de las relaciones de coerción, sino al ajuste estereotípico de activista político y promotor deportivo y cultural, desde la consabida correspondencia entre el esfuerzo exigido y el esfuerzo dado, que no cimbran ni ofrecen elementos para encontrar una cultura de formación exigente ni a docente o discentes en el horizonte de lo integral y lo crítico.

Por ello, no se puede estandarizar la experiencia académica en el proceso de formación, cada agente tiene caminos singulares, tal es el caso del agente 4:

Creo que académicamente muy malo, malísimo ¡sí! solamente que se muriera uno no se graduaba como maestro en la Normal; y las veces que no nos interesaba mucho, yo creo que eso, que no nos interesaba mucho. No digamos académicamente, pero sí intelectualmente me sirvió mucho porque yo ya traía ese gusto por la lectura, y ahí había toda la libertad para leer, entonces yo ya tenía fama de ¡flojo!, me la pasaba acostado, leyendo, leí cuanto cosa pude, un poco de pedagogía, mucho de política, algo de economía, luego de filosofía y todo desordenado, el libro vaquero, todo lo que hubiera; entonces yo creo que a pesar de todo, yo creo que ahora me arrepiento de no haberle puesto más ganas a la formación académica (E4:07022013:05).

El profesor entrevistado califica de malo el proceso académico que vivió, según él nunca le enseñaron algo atractivo para el nivel en el que estaba estudiando, él mismo hace crítica cuando asegura que solamente que se muriera uno como estudiante no se graduaba, él dice que por iniciativa propia fue leyendo de todo un poco de manera desorganizada, ningún maestro le enseñó sobre cómo

estudiar de manera sistemática, se arrepiente de no haber sido ordenado. Él lo comenta:

Y me sirvió mucho la Normal como para desfogar esa rebeldía que traía, siempre fui de la línea dura en la política, entonces me gustaba el enfrentamiento, desgraciadamente no participé en tantos como quería, pero participé en varios y eso ayudaba a sacar la agresividad, porque en mi caso fue muy fuerte (E4:07022013:06).

El entrevistado participaba activamente en la política de la Normal, pero porque encontraba una vía para expresar su agresividad, por ello se enfrentaba con maestros y compañeros de clases, por esa razón siempre estaba al frente de las comisiones negociadoras, cuyas características constituían una actitud de dirigente ante los Servicios Educativos para Chiapas (SECH) ahora se llama Subsecretaría de Educación Federalizada.

En ese sentido, puede decirse que la impronta de la trayectoria de este agente es la laxitud y frivolidad del contenido de las dimensiones académicas, políticas y culturales de la ENRM, mismas que al ser compartidas generaron su mirada con relación a la formación integral de todas las facultades del ser humano y la transformación de las relaciones de coerción del contexto.

El agente 5, hace referencia a su ingreso a la institución de una manera muy especial:

Una vez que llegas a la escuela te dan teoría marxista-leninista, lees algunos libros, haces algunos círculos de estudio, o sea, la teoría ahí está y dices, haces tus reflexiones, entre el ambiente político que se vive o que se vivía en Mactumactzá, lo que llevas, de observar al pueblo, y el ambiente pedagógico, pues éste, era un contexto político, social, pedagógico. Para mí muy bueno, yo experimenté mucho, este, los paros que teníamos, las formas de negociar de nuestros líderes, la forma de recorrer la república, irse de "ray", llegar a otras escuelas, este, hermanas, del mismo tipo de internado, convivir con otras gentes, con otros

adolescentes de otros estados. A Puebla, a Durango, llegamos a Zacatecas, pasamos por la Normal de Tamazulapan y vives intensamente, a mí me tocó mucho de primero y segundo grado ir a los congresos, por ejemplo, de la FECSM, ¿cómo es? (Federación de Estudiantes Campesinos Socialistas de México), donde están todas las Normales del país, muchísimo me gustaba mucho ir a los congresos, a los foros (E5:15042014:04).

El entrevistado hace una combinación entre lo académico y lo político, según él vive intensamente los círculos de estudios para después reproducirlos, se adentra en los procesos de negociación con los líderes estudiantiles, asiste a los congresos que determina la FECSM, convive con el estudiantado de las otras escuelas Normales Rurales hermanas, se identifica con las ideologías que emanan en ellas, aprende a negociar y a experimentar otras cosas que él no tenía y no entendía de la educación básica, se enrola en todos los círculos del normalismo rural. Él mismo explica que ostentar la Secretaría General de la Federación de Estudiantes Campesinos Socialistas de México era una gran responsabilidad, porque constantemente tenían que estar fuera de la Normal.

Este agente relata las formas laxas de entender la disciplina académica, de formación política y activismo político, se coloca en la confirmación de las relaciones y estructuras que generan la coerción del contexto como una coerción naturalizada y, por ende, no cuestionada, sino alentada.

El agente 6, de igual forma, se fue involucrando en la vida de la institución, porque explica que:

Mi única opción era estudiar en Mactumactzá, porque mis padres no tenían recursos económicos, por lo tanto, ingresar a ella fue una satisfacción para mí, porque ahí se comía bien, había círculos de estudios en las noches. Yo me integré a esos círculos, me identifiqué con los integrantes del comité, fui parte del comité estudiantil; en las labores académicas fui muy sistemático con mis estudios, siempre entraba en la biblioteca, las tareas que dejaban los maestros siempre las entregaba en tiempo y forma. Yo

estudiaba por mi cuenta, sacaba libros de la biblioteca como novelas y de lo que concernía parte de las asignaturas que veíamos en el proceso de enseñanza y aprendizaje. (E6:17042014:07).

Para el entrevistado, en comentarios informales, había ya investigado sobre las condiciones de vida en esa Normal, por lo tanto, tenía referencias no sólo de lo político, también de lo que concernía a lo académico. En este sentido, participaba en los eventos políticos y académicos; en lo cultural, participó en la rondalla, en declamación; también participó en los eventos deportivos.

En este agente aparece también el influjo de las estructuras y relaciones instaladas como influjo de la ciudad-institución, cuya forma de relatar muestra para lo académico adjetivos de disciplina, esfuerzo adicional, y para lo político estudiantil no ofrece elementos de disenso con las formas de adoctrinamiento ideológico.

En el caso de 7, vivió dos momentos decisivos en su formación docente, uno en la Normal Rural y otro en una institución hermana:

¡Eh! la puedo dividir en dos partes: en Tiripetío Michoacán, yo estuve dos años y medio, fue una formación muy intensa, en términos políticos, estuve involucrado en movimientos estudiantiles, campesinos y movimientos sociales muy fuertes en Tiripetío Michoacán; nosotros formábamos parte de una célula que se estaba formando en Tiripetío Michoacán, dirigida por Genaro Vázquez. ¡Eh! ¡cuando asesinan a Genaro Vázquez!, bueno hay una ruptura muy fuerte y hay una represión sistematizada, expulsan a 34 estudiantes y tuvimos que salir por permuta siete estudiantes que fuimos quienes logramos escapar, digámoslo así, de la represión. ¡Eh! ¡fueron los años que marcan mi posición política!, el hecho de haber estado en Tiripetío. Académicamente no fue muy significativo para mí, pero sí política e ideológicamente con un papel fundamental (E7:18042014:03).

El profesor, al ser expulsado de la Escuela Normal Rural “Vasco de Quiroga” de Tiripetío Michoacán por problemas políticos, es reubicado a la ENRM, pero su llegada a esta institución es condicionada:

Yo llego en enero del 75 a Mactumactzá y me encuentro a Manuel Aguilar (director de ese entonces), platico mucho con él y me lee la cartilla y me dice traes una muy buena carta de recomendación; yo nada más te pediría Carlos, que en aras de que termines tus estudios, no me generes ningún problema, no hay ningún problema, le dije. Establecimos una muy buena amistad, platicamos mucho supongo que él sabía un poco de mi expediente estudiantil y siempre me buscaba, me mandaba a llamar y platicaba y teníamos una sólida relación hasta que él se fue de Mactumactzá [...]. Una sana distancia con la política estudiantil, prácticamente para dedicarme a tratar de terminar los estudios, si yo no terminaba los estudios; si a mí me expulsaban de Mactumactzá iba a ser muy complicado sobrevivir. Aun cuando el contexto estudiantil era de efervescencia política, yo me mantuve prácticamente al margen, en términos de mantener mi presencia en la escuela (E7:18042014:03).

En el caso de este profesor, a pesar de haber tenido una vida política estudiantil que lo pone en riesgo, en la nueva oportunidad pone en primer plano el egreso de la carrera como una forma de asegurar la situación pecuniaria.

En el relato de este agente no se percibe una relación pedagógica o didáctica distinta del adoctrinamiento ideológico, destaca la situación de conflicto, riesgo y saldo, adjetivados como “una formación muy intensa, en términos políticos [...], involucrado en movimientos estudiantiles, campesinos y movimientos sociales muy fuertes”; es decir, no da cuenta de procesos de reflexión y construcción de una mirada autónoma y un proyecto de vida personal y social para nuevas relaciones sociales, sino que tiza lo intenso desde el movimiento social en lo que se ha instalado como activismo político.

El caso del agente 8, fue diferente, ya que en los cuatro años que permaneció en la Normal la vida académica no le interesó, tomaba las clases, pero sin ningún sentido, no hubo ninguna relevancia en torno a este tipo de actividades. Él mismo explica: “académicamente digamos ¿no? También las prácticas por semestre, eso fueron las actividades académicas hablando en general, eso serían como que las clases normales” (E8:20042014:09).

En cambio, en lo político, estuvo activo en cada accionar que se generaba en la institución, reproducía lo que se dictaminaba en los círculos de estudios. Al respecto dice:

En lo político le decía que cuando yo entro en la Normal me incorporo a los cuadros activistas, cuando yo llego, había dos cuadros activistas, uno se llamaba Ernesto Che Guevara y el segundo se llamaba Lucio Cabañas; yo me incorporé a Lucio Cabañas, había varios líderes, entonces me incorporé a uno de ellos y yo veía, en ese entonces, alcanzaba a distinguir un poquito quienes realmente estaban comprometidos con el movimiento, con la escuela [...]. Lo político tuvo mucho peso en mí, me marcó, yo leía, con los activistas leíamos, creo que fue muy poco (E8:20042014:9-14).

El entrevistado priorizó más la vida política, que fue lo que marcó su vida como estudiante, fue considerado para ocupar el puesto de Secretario General de los Estudiantes de Mactumactzá, de igual forma lo fue para el Comité Central de la FECSM, pero por temor a fracasar en esos dos espacios nunca aceptó.

Como se ha señalado, el agente 1, se identificó fortuitamente con la actividad político estudiantil; el agente 2, al parecer, prefirió priorizar las actividades académicas; el agente 3, consideraba áspero el ambiente que se vivía en la institución, porque fue víctima del violento corte de cabello, que posteriormente lo colocó en el lado de victimario; al agente 4, le sirvió la Normal para desfogar su rebeldía, misma que trasladó a cada encuentro que sostuvo con los funcionarios de la Secretaría de Educación durante las negociaciones, siempre les contradecía; en el caso del agente 5, ingresar en Mactumactzá le permitió suponerse marxistas por

las lecturas que realizaba y que suponía eran expresadas en las acciones que realizaba con la población; el agente 6, participó de las tres cosas: las actividades políticas, académicas (en las que a decir de él, siempre estaba leyendo de manera autónoma cada contenido de las asignaturas), así como en las culturales; el agente 7, estuvo expulsado por causas políticas, después de año y medio se dedicó a lo académico; mientras que el agente 8, participó en la vida política al interior de la institución.

Los ocho agentes presentan significaciones distintas de las tres áreas de actividad: política, académica y cultural, lo que fortalece la idea de que no hay una relación de determinación directa en la preferencia, significación o importancia por una de las actividades, sino que se instala como opción en función de las experiencias pasadas, las expectativas personales, familiares y el poder de la significación cultural.

Por otra parte, puede decirse que el adoctrinamiento, el activismo político y el discurso de consignas y estereotipos, dentro de la convencionalidad de la cultura estudiantil, son la vía mediante la que se expresa la particular forma de entender, como cultura instalada, la “formación integral y el pensamiento crítico”.

4.2 Los *habitus* de los agentes en las aulas escolares.

Los modos de vida y significación de los agentes no representan, por sí mismos, la posibilidad de transformación crítica de la realidad, es necesario un proceso de reflexión y construcción de la conciencia social que no precisamente se expresa en las actividades políticas, académicas y culturales de la ENRM. Aunque se autorefieran las actividades de revolucionarias y marxistas, no hay evidencia empírica de tales procesos ni significaciones alternas a la subordinación, pues a decir de McLaren (2003):

El docente debe de convertir a los salones de clases en espacios críticos que verdaderamente pongan en peligro la obviedad de la cultura; por ejemplo, la forma en que es usualmente construida la realidad como una colección de verdades inalterables y relaciones sociales incambiables. Dentro de tales espacios críticos, se deben de rescatar los conocimientos sojuzgados de

los que han sido marginados y privados de derechos, cuyas historias de sufrimiento y esperanza raramente se han hecho públicos (pp. 285-286).

Es posible aproximar una primera aseveración, la cual sería que, en términos de discurso, hablar de rebeldía, de oposición al gobierno en los espacios de política estudiantil no es garantía para la construcción de un pensamiento crítico, ni de una pedagogía crítica, al parecer. Desde el discurso de los docentes se fortalece un supuesto ideológico de “izquierdismo” acrítico, estructurado a través de consignas inculcadas en la vida escolar.

El agente 1, comenta cómo vivió su vida en las aulas de la Normal:

En 1989 se suscitó un conflicto interno en Mactumactzá, que desembocó en prácticamente el cierre parcial de la institución, el cual hizo que perdiéramos el semestre y por lo tanto el Bachillerato se extendió casi a cuatro años, luego los cuatro años de Licenciatura, esos cuatro años, pues, ya era ir enfocándose hacia la formación del cómo ser profesor y, pues, todo con lo que ello implica, las prácticas, el servicio social, la formación dentro de la institución, ya prácticamente así haciéndome profesor (E1:25112011:8-9).

Para el entrevistado la vida en las aulas la vivió con muchos conflictos, porque a veces tenía clases y otras no, ya que, en 1988, en Mactumactzá, por conflictos internos, se cerró un semestre y el siguiente ciclo de 1989 se vuelve a cerrar la Normal. La vida en las aulas para él fue en un abrir y cerrar los ojos, su formación está en entredicho, por la improvisación de las actividades de validación escolar, que eran pocas dentro del salón de clases y para luego irse a sus prácticas docentes en las escuelas primarias y realizar, después el servicio social. Estuvo dentro de la Normal ocho años: cuatro años de bachillerato y cuatro de carrera profesional.

Para el agente 2, fue satisfactoria la vida en las aulas, por eso comenta:

Cumplir con las tareas, compartir los trabajos, ayudar a los compañeros; este, a mí me nombraron jefe de grupo, formaba

parte de como jefe de equipo, de comisiones de la propia escuela Normal hacía siempre. En la escuela teníamos muy identificados el nombre de mi apellido, si se referían al grupo se sabía que podían mencionar tres o cuatro nombres, entre ellos el mío; la presencia se hacía ver, no desde lo político, sino desde todos los puntos de vista ¿no?, desde lo académico y lo deportivo a nivel escuela y en las actividades generales, programas socioculturales (E2:26112011:09).

Según el entrevistado fue sistemático en su vida escolar, él comenta que desde la primaria fue muy dedicado, sobre todo al cursar el nivel de secundaria y la carrera profesional en la misma escuela Normal Mactumactzá, porque era reconocido.

No así para el agente 3, quien desde que ingresó a Mactumactzá estaba inconforme, no le interesaba en lo que se estaba profesionalizando. Explica lo siguiente:

No me gustaba lo que estaba estudiando, me mantuve entre siete y ocho de promedio, es más, fue una materia que para mí fue historia y con el maestro llegamos hasta a bromearnos; dos: matemáticas y física, en ese tiempo el sistema de calificación era, yo digo, cómodo para el alumno, [...] yo siempre en la prueba final sacaba ocho o nueve y me decían mis maestros: Gabriel, por qué no le echas ganas todo el año, y mi respuesta era media burra ¡eh!, les decía para que le voy echar ganas nueve meses, [...] no era la inteligencia lo que te calificaban, era la memoria, que, que tan buena memoria tenías para retener, porque era una educación, ya después lo comprendí, de tipo bancaria (E3:26112011:07).

Al entrevistado no le interesaba ser profesor, no estaba conforme con lo que estaba estudiando, siempre llegaba tarde a las clases, él quería ser médico u abogado, pero maestro ¡no!; casi al final del ciclo escolar, por alguna razón, obtenía una calificación aprobatoria en cada asignatura que cursaba.

De igual forma el agente 4, reconoce que su formación dentro de la Normal fue endeble:

Yo creo que académicamente bastante mal, nunca me interesó mucho la pedagogía, aunque leí algo de eso y salí de la Normal con la convicción de que tenía que estudiar la Licenciatura, entonces nunca me gustó, tampoco, mucho ser maestro, como que no tenía la vocación (E4:07022013:06).

Al entrevistado tampoco le gustó estudiar en la Normal, reconoce que solamente que muriera uno no se graduaba en la Normal, debido a la laxitud de lo académico, por lo que no fue su interés estudiar.

Para el agente 5, fue totalmente diferente su participación en el aula, al respecto comenta:

Ya era etapa de los exámenes, entonces habría que meterse a lo pedagógico, estudiar los exámenes, las materias y todo, quién sabe cómo le hacíamos, pero sí, este, nos querían mucho también los maestros y pasábamos los exámenes ¿no?, o sea, sin que ellos nos regalaran, ellos, una calificación, porque doblemente participabas en lo político, pero tenías que avanzar en lo académico, en lo pedagógico y no te regalaban nada pues. Los mismos maestros decían no, si tú quieres participar allá, pues adelante, pero tienes que, este, echarle ganas también de este lado, entonces sí, sí fue buenísima la experiencia (E5:15042014:07).

El entrevistado en su actuación dentro del aula, siempre fue responsable. Aunque participara políticamente como estudiante, también tenía responsabilidad académica.

El agente 6, estaba en la misma sintonía del quinto entrevistado. Según él:

Cuando yo estaba en las aulas mi participación al interior de ellas siempre fue de provecho, porque siempre aprendía de mis maestros y de igual forma también de mis compañeritos, entregaba todos mis trabajos en cada asignatura que llevábamos,

por eso cuando salí de la Normal obtuve mención honorífica, casi la mayor parte de mi tiempo lo dedicaba yo a estudiar, por lo regular estaba en la biblioteca leyendo novelas o de las tareas que tenía yo que entregar en el transcurso de la semana, para así estar al tanto de todo lo que acontecía dentro de la práctica docente (E6:17042014:09).

Desde lo que explica el entrevistado, fue muy dedicado en sus estudios, estaba entusiasmado por haber ingresado a la Normal Mactumactzá, su aspiración por estudiar en esa institución no coincide con el primero y tercer entrevistado, destaca su explicación detallada sobre cómo ellos mismos buscaron las escuelas más alejadas para poder ir a realizar sus prácticas docentes, porque percibían que al término de la carrera ellos se tenían que trasladar a las comunidades rurales.

El agente 7, tuvo una formación diferente, porque vivió dos momentos importantes, una en la Normal de Tiripetío Michoacán y otra en la ENRM, comenta que:

Cuando asesinan a Genaro Vázquez; bueno, hay una ruptura muy fuerte y hay una represión sistematizada. Expulsan a 34 estudiantes y tuvimos que salir por permuta siete estudiantes que fuimos quienes logramos rescatar, digámoslo así, de la represión ¡eh! ¡fueron los años que a mí me marca mi posición política!, el hecho de haber estado en Tiripetío. Académicamente no fue muy significativo para mí, pero sí política e ideológicamente con un papel fundamental. [...] yo llego en enero del 75 a Mactumactzá y me encuentro a Manuel Aguilar (director de la Normal), platico mucho con él y me lee la cartilla y me dice traes una muy buena carta de recomendación: - yo nada más te pediría, Carlos, que en aras de que termines tus estudios no me generes ningún problema (E7:18042014:3-4).

En un primer momento el entrevistado expresa mayor interés por la política estudiantil que por la vida académica, resultando en su expulsión de la primera

Normal; en un segundo momento su interés gira hacia lo académico, aunque sin destacar en el campo, porque no empezó desde los primeros años con sus compañeros de estudio. Lo que quería era salir de la Normal para después independizarse y volver a su interés por la política, pues dijo estar en desacuerdo con la explotación de las comunidades, razón por lo que participaba en las organizaciones sociales.

Para el agente 8, no le dio gran importancia a lo académico:

Pero yo por mi cuenta leía, lo académico se fue quedando a un lado, yo prioricé mucho la cuestión política en la Normal, lo académico no fue tan trascendental; no obstante, también no lo descuidé, no descuidé la Normal, terminé con un promedio de 8.4 (E8:20042014:13-14).

El entrevistado, durante su formación en la Normal, expresa mayor interés por la política estudiantil que por la vida académica, no tensa su situación en escenarios negativo. El centro de su interés se mantuvo durante el periodo de formación normalista.

Para los agentes 2, 5, y 6, desde que ingresaron a la Normal Mactumactzá, lo hicieron con un interés manifiesto por la docencia, por sus actividades académicas, sin excluir o denostar las actividades deportivas y políticas. El tercer agente, a diferencia de los anteriores, tuvo como interés la vida deportiva y cultural, mientras que en un segundo plano colocó la vida académica y política.

A partir de lo explicado es posible percibir que las trayectorias familiares pasadas, en lo general, no son cercanas al campo de la docencia en educación básica. En el interior de la institución normalista, la vida académica como centro de interés, en la mayoría de los entrevistados, se encuentra en un segundo plano; la vida política, al tiempo que alberga las diferentes trayectorias pasadas, en las dimensiones económica y social, se coloca como eje articulador de las demás dimensiones de la vida escolar.

En ese sentido, el discurso autorreferido de emancipación y lucha social, es coincidente con una muy altamente probable solución pecuniaria y laboral en el horizonte próximo de los estudiantes como profesionistas, fuertemente determinado

por la vida política estudiantil, misma que tiene en su centro de interés el reconocimiento y poder de una estructura discursiva vertical y doctrinaria, a través de consignas, que en su vida laboral y como protagonismo social mesiánico, se expresaba en la autoimagen de docente cuyo principal referente de su accionar es lo que considera lucha social.

En tanto que el *habitus* retraduce las condiciones objetivas de vida de los agentes en esquemas de diferenciación, de selección-exclusión, cabe señalar que las condiciones objetivas del origen familiar y social de los agentes entrevistados, en los apartados anteriores, los predisponen a incursionar en la cultura estudiantil, en tanto que genera expectativas pecuniarias, al tiempo que embona la manera de adjetivar la relación de poder en la familia como obediencia, mando, acatamiento, etcétera, con las estructuras estudiantiles de adoctrinamiento y activismo político.

4.3 La huella de los docentes de la ENRM en sus estudiantes.

La producción simbólica de la docencia al interior de Mactumactzá, al parecer, se encuentra marcada por dos características que se anuncian desde las reflexiones del apartado anterior: una vida académica distante de las exigencias y ortodoxias disciplinares, y una vida política marcada por la consigna de la emancipación social y el adoctrinamiento.

El agente 1, en términos académicos, tiene pocos recuerdos de maestros que dejaran huella:

En el periodo del Bachillerato, en cuanto a mi formación docente, ningún maestro dejó huella en mi formación, ya en el nivel de Licenciatura fueron pocos que reconocí que tenían el nivel, el conocimiento y la didáctica para enseñar y aprendí algo de ellos, pero sé que quedaron muchos vacíos en ese periodo de la Licenciatura y, por lo mismo, al término de la misma, rápidamente busqué ayuda para seguirme profesionalizándome (E1:25112011:10).

Él hace referencia a que muy pocos docentes dejaron huella en su formación, que por propia cuenta tuvo que buscar alternativas dentro de ese proceso.

Como el agente 1, le sucede también al agente 4:

Yo no aprendí nada significativo durante mi formación docente en la escuela Normal con los maestros, de que hice algo en la Normal lo hice, pero no sé cómo lo pasé, pero de que tenga algún reconocimiento de algún maestro no lo tengo, por mi propia cuenta estuve buscándole dentro de mi formación, porque quiero de igual forma reconocer que fui flojo como estudiante, entregaba mis tareas como yo quería hacerlo, pero que alguien dejara huella en mí, no lo hubo, por sí sólo leía lo que me caía, de igual forma iba a la biblioteca por propia cuenta, nadie me decía con algún interés, que lo tenía que hacer (E4:07022013:10).

En este caso, coincidente con el anterior, la producción simbólica académica distante de las exigencias y ortodoxias disciplinares se encuentra subordinada a la cultura estudiantil, fuertemente determinada por la producción simbólica política.

El agente 3, explica de manera similar la laxitud de la labor académica, pues asegura que ningún maestro le dejó algo importante, él mismo dice:

A mí lo que me importaba era seguirla pasando bien sin ningún compromiso y fue hasta el último año de estudio que me di cuenta y es ahí que le empecé a echar ganas, pero ya había perdido mucho tiempo (E3:26112011:07).

La impronta de subordinación académica se fortalece en el agente 8, quien en lo académico no le interesó, le interesó más la política, aunque para él sí hubo docentes que daban clases, pero no dejaron huella en su persona:

Les voy a mencionar los que me acuerdo, me acuerdo principalmente del maestro Horacio; creo que, en primer lugar, me acuerdo del maestro Conrado, me acuerdo del maestro Ceín, del maestro Magín, del maestro Jaime, del maestro Modesto, la maestra María de la Luz, Fredy (E8:20042014:13).

El entrevistado aparece el recuento de sus maestros, pero no especifica qué impronta de su accionar pedagógico marcó o incidió en su persona.

El agente 7, tampoco tuvo buena relación con los docentes en las dos Normales en las que estudió, cuando llega a la ENRM se dedica a estudiar de manera aislada, coloca en segundo plano la vida política, al tiempo que no asume la vida académica con disciplina y profundidad, lo que se expresa en el hecho de no establecer relaciones de amistad significativas al interior de la institución, pues lo que quería era egresar de la Normal e irse a las comunidades rurales, para seguir haciendo lo que suponía había aprendido en la primera Normal: participar en la organización de la lucha social.

Para los agentes 2, 5, y 6, es diferente la relación entre los campos de producción, pues el campo de la vida política se subordina, al parecer, al académico. El agente 2, expresa: para mí los maestros que tuve fue de mucha satisfacción, muchos dejaron huella en mi persona, pero especialmente fue Manuel Aguilar, para los demás tengo un gran reconocimiento y aprendí mucho de ellos (E2:26112011:9).

Para el entrevistado la relación académica que guarda está adjetivada positivamente por sobre las actividades políticas, en las que también participó, pero no guiaron el sentido de su trayectoria estudiantil.

El agente 5, reconoce cómo fue aprendiendo durante su formación docente:

Yo recuerdo mucho este, que nos daba clases de psicología y ahí aprendí muchísimo, jamás te había leído un libro y ahí empecé a leer yo creo, con este Julio Peralta, él lo recuerdo mucho, Julio Peralta; lo que es lo pedagógico pues nos daba clases Magín Novillo, el maestro de español que era un artista, este, te hacía los gestos en la clase y todo; el maestro Ramirito, no sé si viva o no, el maestro Ramiro se le recuerda con gran cariño y algunos otros maestros que yo recuerdo. Le decíamos a alguno el gato negro, el gato gordo, [...] casi todos los maestros eran muy buenos, pedagógicamente hablando, al dar sus clases, algunas veces nos dieron, este, nos dictaban conferencias ¿no?, ahí escuchándoles decías “yo quiero ser como él”, vamos a echarle ganas, vamos a seguir estudiando y, así, entre el ambiente

político que había en Mactumactzá y el ambiente pedagógico (E5:15042014:5-6).

En la misma tónica que el anterior entrevistado, la relación académica está adjetivada positivamente por sobre las actividades políticas, las cuales no guiaron el sentido de su trayectoria estudiantil. En este caso específico, el símbolo docente está subrayado en la frase “yo quiero ser como él”.

El agente 6, menciona que haber estudiado en la Escuela Norma Mactumactzá le resultó satisfactorio:

Sólo sabíamos que íbamos a ser maestros, pero cuando yo llego, en el 92, las prácticas estudiantiles que hacían los estudiantes de primero y segundo semestre de los años pasados habían sido en lugares muy cercanos como Juan Crispín, Terán; muy lejanos, tal vez, era Coita, el Morro, Ignacio Zaragoza; [...] muchos de nosotros decíamos, bueno, si estamos estudiando en una Normal Rural por qué razón nos mandan a practicar a escuelas urbanas y fue así como nos mandaron a practicar en zonas rurales. En la formación como normalista encontré la primera impresión al quedar en el internado y que había posibilidades de aprender y una diversidad de talleres: marimba, guitarra. Además, eventos, acciones extracurriculares, y hubieron profesores que marcaron mi vida, tanto en la vida académica como en la cultural; creo que son tres dimensiones: la cuestión pedagógica, la cuestión política y la cuestión cultural. En la cuestión académica pedagógica, el maestro Novillo, yo creo que todos, no podría mencionar cuántos, cada uno de ellos tiene una expresión importante a cerca de lo que deberíamos de saber en ese tiempo [...], había el interés porque sintiéramos la docencia y creo que esa parte la académica, las lecturas de Piaget, Vygotsky y otros autores influyeron notablemente; ahora en la vida política también hubieron maestros que marcaron ciertos sentidos de la lectura,

pero con los alumnos de cuarto grado que ya estaban (E6: 17042014:6-8).

El contrapeso de los campos de producción simbólica en los docentes referidos se mantiene a favor de la relación académica, en este último caso la adjetivación coloca en un segundo plano al campo político con la frase “en la vida política también hubo maestros que marcaron ciertos sentidos de la lectura, pero con los alumnos de cuarto grado que ya estaban”.

A partir de lo explicado, es posible percibir que el campo de producción simbólica de docencia en educación básica en la ENRM, como campo académico específico, está articulado y orientado por el campo de política estudiantil, pues de los ocho entrevistados, cinco expresan la subordinación de lo académico a lo político, considerando lo académico como una ruta fácil de transitar, sin mayor complicación disciplinar, misma que se expresa en la frase: “¡sí!, solamente que se muriera uno, no se graduaba como maestro en la Normal”; mientras los últimos tres, invierten la relación, no adjetivan lo político negativamente, por lo tanto, el campo simbólico tiene como eje articulador lo político, bajo la característica de consigna y adoctrinamiento, en donde el discurso autorreferido de emancipación y lucha social no presenta otro referente más que la muy probable solución pecuniaria y laboral en el horizonte próximo de los estudiantes como profesionistas.

Hasta este apartado, el recorrido de la trayectoria está fuertemente determinado por cuatro elementos: a) la relación familiar de obediencia-mando, b) la relación altamente directiva del adoctrinamiento político ideológico, c) la consideración de lo académico como una ruta fácil de transitar, sin mayor fortaleza disciplinar, subordinada a la dimensión de la política estudiantil, d) el atractivo pecuniario como aliciente para el egreso y la inserción en el campo laboral.

Estos elementos son en mayor o menor medida transversales en los ocho agentes. En términos de De Certeau (2007) constituyen, como historia del deambular del transeúnte, una historia común, que se instala, en tanto que colectiva, en un cuadro de paisaje de la ciudad-institución en su influjo instituyente; dicho en términos de Bourdieu, el cociente de capital simbólico relacionado con estos cuatro elementos como trayectorias más o menos comunes, en tanto que desembocan en

un *habitus* como estilo de vida que se forma en la convivencia y miradas colectivas, compartidas, comúnmente valoradas, se asume como parte integrante de las estructuras y relaciones sociales, estructuradas y estructurantes.

Capítulo 5. El caminar en la docencia.

El camino señalado está, no debo
el rumbo cambiar, el tiempo ya
me dirá, si fui firme el andar.
(Díaz Valero Alejandro J.)

5.1 El encuentro con la docencia.

El profesor debe de estar en constante reflexión, crítica y análisis del proceso de enseñanza y aprendizaje. Torres Novoa (1977) plantea que toda acción educativa debe ser renovadora, proponer y reflexionar sobre el hombre, para darle a los estudiantes los instrumentos necesarios, que le permitan tomar conciencia de su contexto y se comprometan con la transformación de esa realidad, construyéndose y reconstruyéndose a sí mismos, ya que el hombre es creador de su propia cultura y forjador de su propia historia.

Toda educación es ofrecerle al pueblo la reflexión sobre sí mismo [...], la educación es un proceso que acompaña permanentemente los cambios de la estructura socioeconómica, si bien debe, por su especificidad, adecuarse a la política que sustenta la dialéctica de transformación social (pp. 34-35).

Por lo que educar debería significar diálogo con la sociedad, con los discentes en torno a sus problemas, para superarlos y poder transformar su realidad.

Para Freire (1997) argumenta que “formar es mucho más que simplemente adiestrar al educando en el desempeño de destrezas [...] tiene que ser en sí un testimonio riguroso, de decencia y de pureza” (p.16).

Ahora bien ¿cuál es, desde la perspectiva de Paulo Freire (1994), el compromiso que debe tener el docente? El compromiso del docente no es más que la responsabilidad con valores, respeto hacia los demás sujetos, tal como apunta él mismo cuando dice que “la humildad nos ayuda a reconocer [...] que nadie lo sabe todo, nadie lo ignora todo. Todos sabemos algo, todos ignoramos algo” (p. 60).

Por lo mismo, el compromiso y la responsabilidad del maestro no sólo es de enseñar los contenidos, también enseñar a pensar al discente, que no tome al estudiante como un depósito bancario, ello implica orientarlo a tomar conciencia respecto del contexto donde se desenvuelve.

En este sentido Torres Novoa (1977) apunta que, el “educando tenga la capacidad de diálogo, capacidad de problematización, que confíe en el pueblo sin ingenuidad; proponerle al educando la captación de los desafíos del mundo, que una en el mismo proceso de concientización, la reflexión y la praxis” (p. 40). Interactuar con el discente implica trasladarse a su mundo y entenderlo de manera dialógica. La concientización no llega al margen de la praxis, la praxis conduce a la reflexión cotidiana de nuestro actuar, para construir la forma de ser, de transformar el mundo.

Por la misma situación, el docente debe reconocer su compromiso social y concientizarse, para realizar una práctica pedagógica que le permita reflexionar sobre el agente que se está formando desde la educación básica, y pueda cooperar para construir un futuro mejor.

En este sentido, es necesario comprender que la concientización es compromiso histórico, que implica una inserción crítica en la historia, como Torres Novoa (1977) declara al asegurar que los hombres deben de asumir “el rol de sujetos hacedores del mundo; rehacedores del mundo; piden que los hombres creen su existencia con el material que la vida les ofrece” (p.111). Por lo mismo, el proceso de concientización da sentido al proceso de vida, porque al percibirse como oprimido y comprometerse con la liberación y transformación de su realidad hará un compromiso histórico consigo mismo y con los demás, sobre todo con los niños, adolescentes y jóvenes que formará a partir de su propia práctica docente, porque la concientización implica conocer los mitos que ayudan a mantener la realidad de la estructura dominante.

¿Cómo se han objetivado las construcciones teóricas del freirismo y de otros pensadores (conciencia histórica, conciencia, conciencia de clase, liberación, conciencia de ser oprimido, educación liberadora, etcétera), internalizadas en el

campo de producción político y académica, específica de la ENRM en la práctica docente de sus egresados?

Al término del nivel medio superior el agente 1, en un primer momento, no quería ser profesor, él quería ser ingeniero, y comenta al respecto:

No quería ser profesor, pues, no había otra que estudiar esa carrera [...] como ser profesor, este, y, pues, todo con lo que ello implica, las prácticas, el servicio social, la formación dentro de la institución, ya prácticamente así haciéndome profesor [...], ya estaba a punto de concluir en Mactumactzá, pensaba hacer otra carrera o estudiar algo que, que no me dejara toda la vida trabajando como profesor de educación primaria (E1:25112011:9-12).

El agente cuando egresa de Mactumactzá ya había decidido no laborar en educación primaria, ya que no quería ser profesor, por lo tanto él decide incursionar en otros procesos de formación, en donde parece ser que reconoce las falencias de su formación como docente de educación primaria e inicia otro proceso de construcción simbólica, en donde la docencia del nivel primaria pierde peso aspiracional y se fortalece la aspiración a pertenecer al campo de la educación superior, sea en la docencia o en otras dimensiones del mismo. Al respecto de las relaciones que establece en el nuevo territorio de aspiraciones académicas y laborales, el entrevistado comenta:

Me acerqué a él y le dije que no estaba conforme con lo que era en términos de mi formación y que quería tener una formación sólida; entonces le pedí que me apoyara, este, para continuar en mi formación y, entonces, él amablemente, este, me apoyó mucho, este, mucho de lo que he hecho hasta hoy se lo debo precisamente a él, debido a que me empezó acercar la literatura desde diversos cambios sociológicos, antropológicos, filosóficas, pedagógicas (E1:25112011:17).

Para el agente 2, egresar de Mactumactzá fue muy satisfactorio académicamente, pero por propia cuenta siguió preparándose:

Cada quien se plantea metas, se plantea propósitos, objetivos. Por ejemplo, yo uno de mis propósitos fue de que saliendo de Mactumactzá yo iba a hacer una especialidad, ya tenía hasta escogida mi especialidad, iba hacer la pedagógica, aun cuando había maestros de la propia Normal que me decían: no te metas ahí porque te vas a morir de hambre (E2:26112011:02).

Este agente coincide con el siguiente, al tener como aspiración otro campo profesional, pues quería ser médico o abogado, es lo que comenta el agente 3:

La experiencia más importante de mi vida, porque creo que me marcó, repito yo no quería ser maestro, terminé siendo maestro porque no quedaba de otra [...], por eso mi vida siempre ha estado de sobresalir, de buscar, de aceptar retos, este, en mis treinta y tantos años de servicio no he permanecido en el aula esclavizado. Me gusta el aula, la disfruto, pero si hay retos fuera del aula los acepto (E3:26112011:20-22).

Destaca, en este agente, el adjetivo que coloca para referirse al trabajo áulico, aunque después lo atenúa, pues el símbolo es peyorativo: “tantos años de servicio no he permanecido en el aula esclavizado”, lo que tiene una alta probabilidad de considerar que la docencia de nivel primaria es simbólicamente inferior a las de otros niveles, por lo que habría que preguntar si los agentes construyeron elementos en su trayectoria por la ENRM, para considerar como un espacio en desarrollar un proyecto de vida sustancial en las aulas de nivel de primaria, o bien, qué lugar simbólico se construye como campo de producción simbólico académico en esta particular institución.

El agente 4, al igual que los otros dos agentes no llegaron a la institución con la aspiración profesional o personal de la docencia:

Habría que psicoanalizarse para saber de dónde viene, pero así fue, entonces yo creo que académicamente bastante mal, nunca me interesó mucho la pedagogía, aunque leí algo de eso y salí de la Normal con la convicción de que tenía que estudiar la Licenciatura, entonces nunca me gustó, tampoco, mucho ser

maestro, como que no tenía la vocación, pero me fui a trabajar y en cuanto pude me ubiqué de tal modo que pude entrar a la Universidad (E4:07022013:09).

En este agente de igual forma destaca el adjetivo de disgusto para referirse al trabajo en el aula, su adjetivación es contundente: “entonces nunca me gustó, tampoco, mucho ser maestro, como que no tenía la vocación”, en la misma lógica puede decirse que existe una alta probabilidad de considerar que el trabajo en las aulas como docente de nivel primaria es simbólicamente inferior frente a los otros niveles, además de considerar su vida fuera de la docencia.

El agente 5, no denosta la docencia, sin embargo, reconoce como ruta aspiracional la docencia en otros niveles:

Después de dos primarias, en un mismo ciclo escolar, me arrepentí mucho, muchísimo, no lo niego, de haberme retirado de esa primaria sin terminar el ciclo de verdad, creo que es el dolor que llevo como maestro, abandonar esa comunidad; me vine a San Miguel El Grande, Tlaxiaco, aquí en Oaxaca, como maestro de español, y no, disfruté muchísimo, muchísimo los cinco años que estuve en San Miguel El Grande. Una comunidad, en ese entonces, rural, con mis alumnos de secundaria que ahora están en Oaxaca; muchas veces me van a visitar. Ese recorrido como maestro de español nombre, lo disfruté, disfruté mucho, bailar con ellos, jugar fútbol por las tardes, irme a repasar teatro, declamación, como debe de ser pienso, un maestro así, participar con la comunidad (E5:15042014:10-11).

Es posible mencionar, a partir del discurso de este agente, que la estructura jerárquica del campo simbólico de la docencia, en el sistema educativo, presenta una dialéctica específica en tiempos y contextos determinados, en donde, por razones no exclusivamente salariales, las instituciones formadoras de docentes de nivel primaria, en el caso específico de la ENRM, no generan la sinergia aspiracional para que sus egresados construyan un proyecto de vida digno y con sentido existencial sin necesidad de abandonar la docencia en ese nivel. Al menos no se

han encontrado, hasta este punto, elementos de la cultura escolar que abonen en ese sentido.

Para el agente 6, haber egresado de Mactumactzá, la convergencia de los campos simbólico desde lo académico a lo político estudiantil, no expresan en su práctica profesional el surgimiento de un proyecto de vida con sentido profundo de la docencia de primaria, pero sí una ubicación práctica de las posibilidades de liderazgo al interior de la estructura laboral académica como asesor de docentes:

Como profesor rural, yo me enmarco en; soy soltero, tengo todo el tiempo del mundo para vivir en la comunidad, me llegué a quedar hasta 15 o 20 días en la comunidad, hice extencionismo rural, [...] logré la mención honorífica con una de la escuela primaria rural unitaria, y sus prácticas posibilidades y creo que aun así me encontré con muchas cosas que no había visto de mi realidad: la injusticia social, la injusticia política, la crisis económica de las comunidades. También ya llevaba algo de Mactumactzá de identidad, llevaba un poco, bueno no un poco, mucha seguridad para ser líder, para ser asesor de cursos (E6:17042014:9-10).

En este agente, a pesar de que coloca en el plano de la satisfacción su accionar pedagógico en la escuela primaria en los primeros tiempos de su egreso, no aparece un proyecto de largo plazo para crecer como docente de primaria, pues destaca su percepción en el liderazgo aprendido en Mactumactzá, vinculado al desplazamiento de la docencia en primaria, por la docencia con pares laborales: “también ya llevaba algo de Mactumactzá de identidad, llevaba un poco, bueno no un poco, mucha seguridad para ser líder para ser asesor de cursos”.

Para el agente 7, lo aprendido en el campo de la política estudiantil tiene mayor protagonismo en el territorio de las decisiones:

Me tocó trabajar en una de las regiones más pobres del estado de Chiapas, de México y probablemente de América Latina, la Sierra Norte, una comunidad Cho’l, donde otro elemento que marca mi posición de hoy en día, es haber vivido la muerte de

cuatro niños, porque no había una Penicilina para controlarles la temperatura; yo tengo una ruptura de carácter filosófico, ahí con respecto a la creencia religiosa, yo rompo con todo lo que tiene que ver con la creencia de Dios, le hago un reclamo y le digo – si eres tan poderoso porque carajo o por qué chingados dejaba morir los niños en esa región. Estuvimos intentando organizar a los campesinos y a los padres de familia (E7:18042014:05).

En la entrevista, a este agente no aparece con un proyecto profesional de crecimiento como docente de primaria, destaca su percepción de liderazgo aprendido en Mactumactzá, con la frase: “estuvimos intentando organizar a los campesinos y a los padres de familia”.

Para el agente 8, fueron complicados los primeros años como docente, ya que además de atender un grupo de niños tuvo también el encargo de la dirección de la escuela:

Por ejemplo, ahorita tengo la dirección, tengo el primer grado, algunos niños ya están leyendo a pesar del contexto y la ventaja es que hablo la lengua; a pesar del contexto, la alimentación de los niños, a pesar del paro que hubo que perdimos un buen tiempo, me da mucho gusto que algunos niños ya están leyendo, cuando en la zona hay escuelas que puro presilábico y, en mi caso, hay dos alfabéticos, hay varios silábico-alfabético, hay varios silábicos y tengo ocho presilábico que si me están preocupando mucho. Estoy pensando en nuevas cosas, como puedo trabajar con ellos, y yo pienso igual laboralmente estoy dando lo mejor que puedo a los niños (E8:20042014:19-20).

En este agente se percibe una preocupación de carácter teórico-pedagógico, propio del campo de la docencia de nivel primaria, en donde, a pesar de no tener elementos que den cuenta en el entrevistado de un proyecto de vida dentro de la docencia del nivel primaria, no se percibe operativamente una subordinación de las preocupaciones de orden académico por las del orden político.

Hasta este momento, de los ocho entrevistados, a pesar de que tres en su trayecto formativo al interior de la ENRM ponderaron el campo académico por sobre el político-estudiantil, en ninguno aparecen elementos, en el relato de su práctica profesional, que den cuenta simbólicamente de un proyecto de vida profesional en la docencia de nivel primaria, para el que se supone fueron formados, solo el agente 8, muestra su permanencia en el nivel educativo para el que fue formado, al tiempo que comparte preocupaciones teórico-pedagógicas propias del campo. No presenta elementos que permitan suponer el desplazamiento de su trayectoria profesional hacia otros niveles educativos o campos distintos.

Por lo anterior es posible afirmar que existe una alta probabilidad de que la forma en que se objetivan las construcciones teóricas del freirismo y de otros pensadores, como se planteó en la pregunta de inicio de este apartado (conciencia histórica, conciencia, conciencia de clase, liberación, conciencia de ser oprimido, educación liberadora, etcétera), internalizadas en el campo de producción político y académica específico de la ENRM en la práctica docente de sus egresados, son por subordinación a los intereses de la jerarquía social dentro y fuera del campo educativo y, específicamente, del campo de la docencia de nivel primaria. El efecto en la trayectoria parece ser el abandono de la docencia en este nivel, así como la preeminencia de la mirada ideologizada de los problemas de orden económico, social y cultural, como problemas de dominación y explotación, cuya solución se ubica en la organización política de las comunidades, como objeto de un “extencionismo” (el caso del entrevistado 6); como organización para el reclamo y la exigencia, antes que para la recuperación de la historia, la construcción de nuevos horizontes socio-culturales desde las raíces históricas y los procesos educativos dialógicos y reflexivos.

5.2 La construcción de la identidad docente.

La identidad docente de los egresados de la ENRM puede aprehenderse desde distintas categorías: a) como *habitus* construido teniendo como parámetro o eje las competencias y perfiles de egreso del estudiante normalista; es decir, atendiendo al plan y programa de estudio de la educación normal, así como a las competencias docentes que exige el plan y programas de estudio de nivel primaria para el que

fueron formados; b) como descripción de los procesos de construcción de los distintos capitales que integran el concepto, sin establecer referente externo, poniendo acento en la trayectoria potencial del *habitus*.

Situados en el caso (a), la estructura del campo pone en la cúspide del cociente de capital simbólico al agente 8., único que labora como docente de nivel primaria para el que fue formado, mientras que el resto de los agentes irrumpen el campo con un fuerte distanciamiento de la docencia de nivel primaria. Situados en el caso (b), el campo ofrece otras posibilidades en donde la docencia se estructura en su interior jerárquicamente, por niveles educativos donde, al igual que en la opción (a), la docencia de nivel primaria tiene menor aprecio simbólico; un segundo nivel subordina la docencia a otros campos tales como: las funciones administrativas, gremiales y de investigación. En esta investigación la opción (b) para la construcción del campo resulta más pertinente.

En el relato del agente 1, un primer elemento de identidad es el reconocimiento de la insuficiente formación pedagógica. El docente explica:

Al egresar de primaria, pues, obtengo un diploma, un reconocimiento por haber obtenido una alta calificación; este, en Secundaria, para nada, no ocurrió nada conmigo, fui un alumno más del montón, en el Bachillerato igual [...] ya era ir enfocándose hacia la formación del, de cómo ser profesor, este, y, pues, todo con lo que ello implica, las prácticas, el servicio social, la formación dentro de la institución; ya prácticamente así haciéndome profesor [...] me voy a trabajar los primeros años a educación primaria, siempre pensando en que, este, el trabajo que tuviera que hacer, lo tuviera que hacer con mucho profesionalismo [...]. Mi formación como profesor era una formación muy carente y, entonces, había que ¡eh!, ¡eh!, continuar en mi formación, para poder resolver esas carencias que yo identificaba en mi desempeño como profesor ¡eh!, muchas de las carencias se la debo a la institución escolar y a la otra parte, pues, me la debo a mi mismo (E1:25112011:9-10).

El agente 2, explica de manera diferente su vivencia, según él había un propósito sobre el ser docente definido desde su ingreso a la ENRM:

Viviendo en Cintalapa, ahí fui a quinto y sexto año de primaria, ahí empecé a sentir prontamente a tomar conciencia, ahí empecé a sentir la idea de ser un buen alumno, estudiar [...]. La Secundaria ya lo viví fuera de mi casa, con otros compañeros, con una beca ganada, ya con un propósito definido que iba yo a ser profesor, si a partir de allí no nada más estuvimos para conservar la beca, estar siempre atentos, cumplir con todo, de obtener buenas calificaciones [...]. Mi preparación ha sido permanente e intercambio académico en foros y colegiados, así también la dedicación y desarrollo de proyectos de mejora en el ámbito profesional, la relación responsable con mis alumnos en su formación docente, el intercambio de experiencias en el trabajo docente, entre otros (E2:26112011:6-8).

Este entrevistado sugiere que la formación pedagógica para su ser docente constituye un elemento cohesionador de su trayecto profesional.

El caso del agente 3, es especial, porque la idea que él tenía desde que estudió la educación básica era ser médico o abogado. El profesor narra:

Curso el quinto año en Jiquipilas, en este saco el primer lugar, de premio me da el Presidente Municipal, porque en ese tiempo premiaban a los primeros lugares de quinto y sexto grado que eran los niveles superiores [...]. No fui un estudiante brillante en la secundaria, a reserva de la primaria, yo siento que no fui estudiante brillante por una razón, porque me iba el esfuerzo mismo, porque no me gustaba lo que estaba estudiando. Me mantuve entre siete y ocho de promedio [...]. Voy a llegar y lo que me enseñaron en Mactumactzá, sé jugar, basquetbol, se jugar esto, y me voy a integrar con la comunidad y a ver qué pasa les digo, pero yo me voy acercar y voy a estudiar medicina. Seguía necio yo, quería ser universitario y no maestro [...]. Mi vida

siempre ha estado de sobresalir, de buscar, de aceptar retos (E3:26112011:5-14).

En este caso los elementos de identidad son periféricos y transitorios, independientemente que correspondan o no con los propósitos formativos del normalismo en ese momento, debido a que habla de elementos prácticos de orden social, como el deporte, y no de orden pedagógico, pues el entrevistado sugiere que su estancia en la docencia como egresado de la ENRM es pasajera, pues su aspiración es hacia otros campos profesionales.

De igual forma el agente 4, desde el primer momento, reconoce que su espacio no era la docencia, lo explica él mismo:

Creo que académicamente bastante mal, nunca me interesó mucho la pedagogía, aunque leí algo de eso y salí de la Normal con la convicción de que tenía que estudiar la Licenciatura, entonces nunca me gustó, tampoco, mucho ser maestro, como que no tenía la vocación, pero me fui a trabajar y en cuanto pude me ubiqué de tal modo que pude entrar a la Universidad [...], soy individualista en ese sentido, me cuesta trabajar en equipo muchas veces, y desde luego no me gusta dirigir el trabajo de otros, este, así que esa ha sido mi actitud, se parece un poco a la de la secundaria, “No se metan conmigo y yo no me meto con ustedes”, [...] mi vida social es muy pobre, es más bien familiar y laboral, y fuera de eso lo que me gusta, pues, ponerme a leer (E4:07022013:6-16).

Este entrevistado coincide con la insuficiencia dentro de la formación y práctica pedagógica, independientemente de su posición jerárquica en otros campos.

El agente 5, desde que iba a educación básica, se fue identificando con la docencia, refiere que en el transcurso de su educación primaria y secundaria le gustaba como le enseñaban sus maestros, por lo tanto, al llegar a la educación Normal su identidad con la docencia se fortaleció.

Puedo decir que parte de mi formación se la debo a Lamberto Zárate y a Lupita Estrada que nos enseñaron de todo ¿no?, matemáticas, Ciencias Sociales y a bailar, y a declamar, muchísimo. Viví intensamente la secundaria, pos, por lo tanto, lo recuerdo mucho a Toño Blas; también lo recuerdo por su forma de enseñanza, incluso retomas, retomas mucho de tus maestros cuando ya eres docente [...]. Creo que ahí se fue formando mi vocación del ser maestro, del ser docente ¿no?, ahí se fue forjando y me encantó, me gustó mucho; yo creo que ahora, recordando, si me dijeran desde la secundaria oye, este, o te vas a la Universidad o te vas a la Normal, pues preferiría la Normal ¿no?, por todo lo que la has vivido, por todo lo que has disfrutado de los niños, los adolescentes; desde ahí, a partir de ahí (E5:15042014:03-5).

El relato del agente 5, permite ubicar la formación pedagógica en su ser docente como elemento cohesionador de su trayecto profesional.

El agente 6, al igual que el entrevistado anterior, coloca la formación docente como elemento cohesionador de su trayecto profesional:

Tuve muy buenos maestros que les gustaba el arte, la música, la literatura, que siempre nos llevaban libros; también considero que la formación, educación y trabajo iban siempre de la mano [...] creo que todo este trabajo, este proceso de maduración con respecto a valorar la escuela, porque eso fue algo que me enseñó el trabajo [...]. Mi proyecto de vida lo marcó la normal, la normal me dio ímpetu para seguir trabajando lo social, lo cultural, sin olvidar que lo pedagógico podía entenderse como un proceso que revoluciona las sociedades, a mí la educación me ha hecho revolucionar, me ha hecho pensar diferente, me ha hecho no conformarme no con lo que tengo materialmente sino lo que soy culturalmente (E6:17042014:2-11).

Independientemente de cómo se objetivan las relaciones entre la dimensión política, social y cultural del papel del docente de nivel primaria en las comunidades, el caso del agente 6, permite ubicarlo dentro de los agentes cuya formación pedagógica constituye el elemento cohesionador del campo estudiado.

El agente 7, no ofrece en su narración elementos de su formación pedagógica como cohesionadores de su trayecto profesional:

La identidad como sujeto, la he construido desde el momento que entré en contradicciones con las estructuras de poder institucional de la universidad y confronté el *status* dominante como formas de imponer y hegemonizar los saberes y conocimientos. Esta actitud, ha conllevado a un posicionamiento político, que intenta desestructurar los viejos esquemas de dominación de los grupos tradicionales que controlan los poderes universitarios (E7:18042014:06).

La incursión temprana del entrevistado en la docencia de nivel superior y su trayectoria rápida hacia la investigación y la administración pública, permite suponer, con alta probabilidad, que puede ubicarse con los agentes que reconocen una formación insuficiente pedagógicamente para el ejercicio docente del nivel primaria, por lo que el elemento cohesionador de su identidad en el campo de lo académico es más cercano a las cuestiones de orden político y epistemológico, pero no pedagógico.

Para el agente 8, puede decirse que su identidad docente se genera una vez egresado de la ENRM, pues en el relato de su vida como estudiante normalista subraya el poco interés por lo pedagógico y su predilección por lo político ideológico:

Tal vez un poco de niño fui muy retraído, aún lo sigo siendo, muy retraído, un poco tímido, apartado, no sé, tal vez porque no había cómo comunicarse [...]. La Normal me permitió el espacio para darme a conocer, me gustó mucho la Normal porque fue creo yo el espacio donde yo pude; más que lo académico, lo político, tuvo mucho peso en mí, me marcó. Yo leía, con los activistas leíamos, creo que fue muy poco, pero yo ya por mi cuenta leía y lo

académico se fue quedando a un lado, yo prioricé mucho la cuestión política en la Normal, lo académico no fue tan trascendental (E8:20042014:3-5-13).

Hasta este momento puede decirse que, con relación al elemento cohesionador de la práctica profesional de la docencia, la formación pedagógica pueden ubicarse tres clases de agentes: a) los agentes 1, 3, 4, y 7, tienen en común reconocer la insuficiencia de proceso de formación docente, para el dominio de la práctica profesional docente, operante; b) los agentes 2, 5 y 6, tienen en común la certeza de su formación pedagógica, independientemente que hayan abandonado la actividad; c) el agente 8, es el único agente que se mantiene activo dentro del campo de la docencia de nivel primaria, para el que fue formado en la ENRM. Su trayectoria profesional se ha desarrollado en ese campo específico y, sobre todo, en grupos multigrados de educación primaria.

5.3 Más allá de la docencia del nivel primaria.

Desde los propósitos y perfil de egreso del Plan y Programas de la educación normalista se establece la pretensión de desarrollar las competencias de un docente de educación básica; en el texto de la Sep (2012), se establece que: “favorecer su transformación, para convertirlas en espacios de generación y aplicación de nuevos conocimientos, de producción de cultura pedagógica y de democracia institucional, de manera que los futuros docentes de educación básica logren la formación necesaria para desarrollar una práctica docente más pertinente y efectiva” (p. 2). Es pertinente la inferencia sobre la propuesta del desarrollo de un proyecto de vida en ese campo específico, de manera puntual, en el campo específico de la docencia de nivel primaria, que constituye, al menos en el discurso la visión de la ENRM.

Sin embargo, hasta este apartado no ha sido posible identificar, en el discurso de los entrevistados, elementos que permitan suponer la construcción o, al menos, las bases sólidas de un proyecto de desarrollo personal y profesional en función de las competencias establecidas en la docencia de educación básica y, particularmente, de nivel de primaria.

Sobre el tópic el agente 1, expresa lo siguiente:

Me la debo a mí mismo, porque de ahí es donde me daba cuenta que había mucho tiempo perdido y no dedicado a la formación como para salir con mejores niveles de la educación Normal [...]. Hubo crecimiento bastante interesante en mi formación, debido a que estar en el estudio de estos vínculos de alguna manera me empiezan a abrir algunas puertas, tal es así que, pues, empiezo a pertenecer a algunos grupos de investigación, y con metas, pues, con, con cosas que, que quería hacer en ese momento, como por ejemplo el hecho de estar en alguna estancia, en alguna otra institución, que no fuera aquí en Chiapas. Hubo una convocatoria por ahí de, de, este, las becas de Erasmus, a través de un convenio que establecieron en la Pedagógica Nacional y esta Universidad, de esta organización, y entonces concurso por una beca y, y logro este, que fuera y logré que fuera aceptado en, para irme a esa una instancia académica de 10 meses a la Universidad de Santiago de Compostela España (E1:25112011:14-26).

Desde el contenido de la narración anterior puede decirse que el docente coloca como elementos de su capital simbólico el campo de la investigación académica: “me empiezan a abrir algunas puertas, tal es así que pues, empiezo a pertenecer a algunos grupos de investigación”. Cabe señalar que el entrevistado había ya abandonado la docencia de nivel primaria para ubicarse en la docencia en las normales y otras Instituciones de Nivel Superior. Actualmente se dedica un semestre a la asesoría de tesis en la misma ENRM, otro a la docencia con 12 horas frente a grupo por semana, mientras que el resto de su carga laboral (28 horas) se dedica al área de investigación.

Puede decirse, a partir de lo referido, que la docencia en el nivel primaria, generada por un capital simbólico construido en la ENRM, cuyos elementos apuntaran a un proyecto de vida personal-profesional, ha sido escasa.

El agente 2, por su parte, cuyo capital simbólico se expresa en su intención de sobresalir en cada espacio que él encontrara, comenta que:

Cuenta tu disposición frente a las dificultades a la que la misma vida te va presentando, en la iniciativa, en la responsabilidad, dedicación [...]. Qué se ha hecho para que ese éxito, para que ese avance, ese progreso, esa carrera, esa trayectoria ¡eh!, se fuera distinguiendo en el proceso; qué implicó, qué, qué, qué paso ahí. Hubo más facilidades, hubo más dedicación, hubo más suerte si es que podemos utilizar el término de suerte, porque hubo buenos padrinos (E2:26112011:4-5).

El entrevistado ha laborado un ciclo en el nivel primaria, ya se debe otro ciclo en el nivel secundaria, posteriormente se incorpora a la docencia en escuelas normales, donde ha laborado más de treinta y cuatro años.

Puede decirse, a partir de lo expuesto, que el capital simbólico de este agente, a pesar de mantenerse dentro del campo de la docencia, se estructura jerárquicamente, pues en su trayecto profesional abandona el nivel primaria muy pronto. Cabe señalar que las competencias señaladas en el Plan y Programa de la Educación Normal, a pesar de que se articula hacia la docencia para la educación básica, el cociente de capital simbólico desplaza ese nivel como poco susceptible para objetivar un proyecto de vida personal-profesional.

El agente 3, comenta:

Leí completito el libro de José Ingenieros, se llama “el hombre mediocre” y mucha filosofía, yo no sé si le entendí bien o no, pero entendí que hay dos tipos de hombres: los que se confunden con los demás, que tienen un color gris, que la vida pasa por ellos y no ellos pasan por la vida; pero está el otro hombre, el que se sale de esa masa uniforme, el que se sale de esa masa que no se distingue y que trata de hacer algo y, en estos casos, valga la expresión, para bien o para mal, pero eso no es lo diferente, en mi caso yo siento que lo hice para bien y por eso mi vida, siempre ha estado de sobresalir (E3:26112011:21).

Puede decirse, al igual que en el caso del agente anterior, que el capital simbólico de este agente, a pesar de mantenerse dentro del campo de la docencia,

también se estructura jerárquicamente, pues en su trayecto profesional abandona el nivel primaria muy pronto; así también, que las competencias señaladas en el Plan y Programa de la educación normal, a pesar de que se articula hacia la docencia para la educación básica, el cociente de capital simbólico, desplaza ese nivel como poco susceptible para objetivar un proyecto de vida personal-profesional.

El agente 4, ha referido en los apartados anteriores que no era su interés la docencia de nivel primaria, sin embargo, destaca que, a diferencia de los dos agentes anteriores, su permanencia como docente de primaria fue por siete ciclos escolares. Posteriormente se traslada a la ciudad de México en Instituciones de Educación Superior de la iniciativa privada, al tiempo que estudia la Maestría en el Instituto Mora; finalmente se traslada a Boston, Estados Unidos, para realizar sus estudios doctorales, donde a su regreso se incorpora al Instituto de Investigaciones de las Ciencias Sociales de la UNAM, como investigador:

Mi deber es hacer algo que sea útil socialmente, por lo menos algo que no se haga ahí, y buscar el éxito personal es algo, digamos, malo, hacia el éxito personal por el propio éxito se me hace algo reprochable, que aunque muchas veces me convencí que no es así, lo pensé racionalmente, emocionalmente no me puedo convencer, entonces siempre fui con la idea de que me iba a ir e iba a regresar a México, y así lo hice; luego fue una terrible decepción porque vine aquí y no encontraba trabajo, este, vine ya con el ofrecimiento de ingresar a este Instituto con el programa de repatriación que tiene (E4:07022013:16).

Sobre este agente puede decirse que el capital simbólico de la docencia no se construyó suficientemente en el trayecto de la ENRM, ni en los siete ciclos escolares en los que laboró como docente. El periplo profesional que narra da cuenta de un capital simbólico, en donde la docencia en el nivel primaria y otros niveles ocupan posiciones subalternas.

El agente 5, trabajó dos años en el nivel de primaria, posteriormente entró a laborar como docente de asignatura en el nivel de secundarias técnicas, finalmente asciende a una dirección técnica, en ese trayecto estudia la maestría en

investigación y docencia, en la ciudad de Puebla, posteriormente estudia el doctorado en educación, en Oaxaca. El entrevistado explica:

Pues, fíjate que yo las vivo intensamente, me ha gustado la parte política, no puedo separarla de la parte pedagógica o al revés, la parte pedagógica no la puedo separar de la parte política, porque me ha gustado mucho las dos situaciones, la participación político-sindical y la participación pedagógico-curricular didáctico, las he vivido en todas las escuelas, yo creo que intensamente, a veces nos organizamos con varios compañeros de las escuelas, hacemos círculos de estudio y a veces es lo único malo creo que de mí, porque si (E5:15042014:15).

Sobre este agente puede decirse que el capital simbólico de la docencia en el nivel primaria se construyó probablemente en términos de suficiencia en el trayecto de la ENRM, pues explica que en los dos años de servicio que desempeñó desarrolló vínculos con sus actividades, al grado de encontrarse en un dilema emocional por haber decidido finalmente cambiar de nivel dentro de la docencia. El periplo profesional que narra da cuenta de un capital simbólico donde la docencia de primaria, si bien ocupa posiciones subalternas, termina siendo avasallada por la estructura jerárquica de los niveles superiores, en donde, parece ser, se diluye la pulsión por la docencia y se impone el capital simbólico de actividades directivas.

De igual forma el agente 6, dice sentirse satisfecho con lo que ha hecho dentro de su vida profesional en el campo de la docencia:

Yo estoy satisfecho con lo que he logrado, con lo que la familia me dio, me dio principios, valores, me dio mucho trabajo; a veces decíamos ¡hay! Mamá, porque no inventan más trabajos y ya con eso. No para que ustedes lo valoren cuando estén más grandes. Creo que hemos valorado la vida, valoro cada minuto de mi tiempo de mi vida, lo dedico lo mejor que puedo, hacer mejores cosas y, sobre todo, lo humano; ya venía con mi familia porque siempre fuimos buenas personas, mis padres fueron muy éticos,

muy entregados a un trabajo con las comunidades (E6:17042014:13).

Este agente se desempeñó doce años como docente de nivel primaria, posteriormente estudia la maestría y el doctorado en docencia en una institución privada. Después de egresar de la maestría abandona la docencia en el nivel y se dedica fundamentalmente a la administración pública en la Secretaría de Educación, al tiempo que incursiona en la docencia de nivel superior en cursos de posgrado. Puede decirse que la subordinación del capital simbólico de la docencia en el nivel primaria se objetiva cuando hace un recuento de su vida. En las actividades presentes indican su autopercepción de éxito, en claro distanciamiento con la actividad docente para la que se formó en la ENRM: “yo estoy satisfecho con lo que he logrado, con lo que la familia me dio, me dio principios, valores, me dio mucho trabajo”, [...] “creo que hemos valorado la vida”. Cabe preguntarse si la vida a la que se refiere el agente, como sentido existencial, se resuelve en el trabajo administrativo y en una docencia con objetivos itinerante: en el “mucho trabajo”. También sería importante preguntarse cómo los propósitos de la educación normal y las competencias a desarrollar se objetivan como modo de vida y se vinculan a las frases anteriores.

Por su parte, el agente 7, laboró quince años en la docencia de nivel primaria, paralelamente estudió la maestría y el doctorado en educación, en Cuba. Cabe recordar que el capital simbólico sobre la docencia de nivel primaria, a decir del propio entrevistado, parece ser que no se construyó como horizonte aspiracional. Transitó en la ENRM para obtener un aliciente pecuniario con la plaza docente, pero su objetivo ideológico, autorreferido como rupturas con el sistema, que se objetiva en una trayectoria distante de la docencia, principalmente de la docencia de nivel primaria, mientras pondera la investigación académica como expresión de su sentido de vida:

Hago lo que me gusta hacer, me dedico más a la investigación, en docencia, prácticamente nada más imparto un Seminario por semestre y la mayor parte de mi carga académica la dedico a la investigación educativa. Formo parte del Sistema Estatal de

Investigadores, he escrito 24 libros, tengo una en puerta, traigo dos investigaciones realizando, dirijo un cuerpo académico consolidado que forma parte de una red internacional. [...]. Uno le entrega a la vida académica y disfruta las satisfacciones de la vida académica (E7:18042014:7-9).

El agente 8, a pesar de poseer capital simbólico sobre docencia, construido en su trayecto en la ENRM, al parecer de manera insuficiente, ha permanecido quince años de servicio en la docencia de nivel primaria para el que fue formado:

Ahorita tengo la dirección tengo el primer grado, algunos niños ya están leyendo a pesar del contexto y la ventaja es que hablo la lengua; a pesar del contexto, la alimentación de los niños, a pesar del paro que hubo que perdimos un buen tiempo, me da mucho gusto que algunos niños ya están leyendo, cuando en la zona hay escuelas que puro presilábico y, en mi caso, hay dos alfabéticos, hay varios silábico-alfabético, hay varios silábicos y tengo ocho presilábicos que si me están preocupando mucho. Estoy pensando en nuevas cosas, cómo puedo trabajar con ellos y yo pienso, igual, laboralmente, estoy dando lo mejor que puedo a los niños (E8:20042014:20-21).

El agente en cuestión, a pesar de que su capital simbólico se ha desarrollado en el trayecto de su servicio docente es, hasta el momento, el agente más vinculado a la docencia de nivel primaria, parece ser que los motivos de su vida profesional giran en torno a la problemática del campo docente del nivel.

En términos de la clase, entendida como la cohesión de agentes por algún tipo de capital específico de docencia, particularmente el nivel primaria, puede decirse que el campo de las trayectorias profesionales de los docentes egresados de la ENRM se articula con al menos tres clases de agentes.

Tomando como capital para la construcción de la clase la práctica profesional docente, la formación pedagógica y su despliegue como práctica, como horizonte de crecimiento personal y profesional que se constituye como capital simbólico, a partir de lo expuesto se pueden ubicar tres clases de agentes:

a) Los agentes 1, 3, 4, y 7, tienen en común reconocer el dominio insuficiente de disciplinas para la práctica profesional docente al momento de su egreso de la ENRM. El tiempo de permanencia en el ejercicio de la docencia en el nivel primaria, para el agente 1, se tasa en tres ciclos escolares, para incursionar después en la docencia de nivel superior y la investigación, resultando de lo anterior es que el tiempo dedicado a la docencia actualmente no supera las 12 horas por semana frente grupo, es posible afirmar que la docencia en el nivel primaria no constituyó suficiente cociente para mantenerse como expectativa de desarrollo personal y profesional, subordinándose a labores profesionales de investigación.

En el caso del agente 3, cuya permanencia en la docencia de nivel primaria no superó los dos ciclos escolares, es posible afirmar que la docencia en el nivel primaria tampoco constituyó suficiente cociente para mantenerse como expectativa de desarrollo personal y profesional, subordinada por las actividades profesionales de administración pública de la educación y burocracia gremial. Actualmente desarrollan un promedio de 12 horas por semana en los periodos dedicados a la docencia.

El agente 4, cuya permanencia en la docencia del nivel primaria no supera los siete ciclos escolares, con la impronta de su declaración respecto a que la docencia no era su aspiración personal ni profesional, es posible especular que la permanencia en el nivel primaria haya sido por la expectativa de capital social, económico u otro, a fin de lograr condiciones adecuadas para el abandono del campo; por lo anterior, se puede afirmar que su trayectoria estudiantil en la ENRM no construyó cociente necesario para mantener la docencia como expectativa de desarrollo personal y profesional, subordinándose a las actividades profesionales de investigación.

El agente 7, egresado de la ENRM en el año 1975, realiza estudios de posgrado en el campo de la educación en general y en particular en educación básica en Chiapas en el año 1993, en el programa de maestría de la Escuela Normal Superior de Yucatán y después en la Habana, Cuba; participa en actividades

gremiales la mayor partes de sus quince ciclos escolares en que se adscribe a la docencia de primaria, producto probablemente de su capital simbólico cercano a la participación política y la reflexión epistemológica, como él mismo lo explicó, es posible afirmar que su permanencia en el nivel primaria, al igual que los agentes ya mencionados de esta clase, fue por la expectativa de capital social y económico hasta encontrar las condiciones adecuadas para el abandono del campo; por lo que su trayectoria estudiantil en la ENRM no construyó cociente para mantener la docencia como expectativa de desarrollo personal y profesional, subordinándose a las actividades de investigación.

Si se considera a la docencia en general y, en particular, la docencia de nivel primaria para la que fueron formados en la ENRM, como eje articulador de esta clase de agentes, puede afirmarse, con alta probabilidad, que en lo general la docencia no constituye el principal capital simbólico y, en particular, la docencia de nivel primaria tiene un cociente escasamente significativo, pues el proceso de autodesclasamiento de esa actividad, por parte de los agentes, coloca a la investigación como principal capital simbólico suyo.

b) Los agentes 2, 5, y 6, tienen en común la certeza de su formación pedagógica, independientemente que ya hayan abandonado la actividad.

El agente 2, se mantuvo dos ciclos escolares en la docencia de nivel primaria, para después incursionar en el nivel superior, con un promedio de doce horas por semana dedicadas a esta actividad, y el resto del tiempo laboral al área de investigación y asesoría psicopedagógica. Por lo que es posible afirmar que el capital simbólico está inclinado hacia actividades de investigación y asesoría, quedando subordinado el de docencia y, particularmente la docencia del nivel para el que fue formado en la ENRM.

El agente 5, estuvo dos ciclos escolares desempeñando la docencia en el nivel primaria, posteriormente abandona el nivel y se incorpora a secundarias técnicas como docente. Después de veinte años en la docencia asciende a director técnico de escuela secundaria; hasta este momento se desempeña en esa actividad, mientras realiza estudios doctorales.

De acuerdo a lo anterior puede decirse que este agente tiene un capital simbólico de mayor cercanía con la docencia en lo general, pero en lo particular se distancia fuertemente del nivel primaria para la cual se formó en la ENRM.

El agente 6, se encuentra adscrito con diecinueve años de servicio en el nivel primaria, de los cuales sólo cuatro desempeñó en la docencia antes mencionada, debido a comisiones gremiales e incursión en la administración pública de la educación, la docencia en el nivel superior y en programas de posgrado en educación, donde se desempeña actualmente.

De acuerdo a lo anterior puede decirse que este agente tiene un capital simbólico lejano de la docencia en lo general, pero en lo particular se distancia fuertemente de la docencia de nivel primaria, para la cual se formó en la ENRM.

c) El agente 8, con trece años de servicio educativo, es el único adscrito y desempeñando la función docente en el nivel primaria. A pesar de haber fortalecido tardíamente su capital simbólico en su trayecto como estudiante, pues a decir de él no le significaba suficientemente la actividad académica de la escuela normal hasta el último grado de estudio cuando decide atender ese ámbito; parece ser que en el desempeño docente el capital simbólico desarrollado fue insuficiente como estudiante, pero se fortaleció por la acción educativa para la que se formara.

Reflexiones finales.

Una vez recuperada la experiencia de los agentes a través de sus relatos de vida personal y profesional, de la reflexión propia que recuperó de su origen y contexto familiar y social; además de incluir el contexto institucional de la ENRM, segmentado en los ámbitos político-estudiantil, académico y cultural; el contexto laboral, dividido en espacios y procesos de docencia, administración, administración pública, investigación académica y política gremial; se procedió a considerar en el discurso de los entrevistados, las categorías capital simbólico, trayectoria, campo de diferenciación social y *habitus*, principalmente de la teoría de la reproducción social y cultural, cuyo andamiaje se aproximó a la construcción categorial de la invención de lo cotidiano, De Certeau (2007). Quien al hacer una lectura de la ciudad como espacio y proceso de la construcción de la mirada social, permite abrir nuevos procesos analíticos, ya que el *habitus*, en tanto que huella de una trayectoria, objetiva el olvido de la trayectoria pasada, es decir, el olvido de la práctica anterior, mientras que condensa las relaciones y posibilidades estructurales del presente en una tensión hacia el futuro como trayectoria potencial, subrayando una manera de ser en el mundo, pero determinada por la ciudad y su influjo de geografía determinadora, misma que al subrayar una manera de ser en el mundo y condenarla al movimiento del influjo ciudadano, la niega en su singularidad.

Un elemento detonante y central para la ruta analítica consistió en el autorreflexión de mi propio relato biográfico, a partir de que, como agente con una trayectoria similar a la de los agentes investigados, las preocupaciones o necesidades de conocimiento sobre mí mismo explicaban mi mundo presente y me permitieran entender que la construcción simbólica de agente exitoso era el rostro metamórfico de las estructuras sociales, no sometidas a una interpelación por categorías analíticas.

El proceso de lectura de la teoría y la reflexión sobre mí mismo me permitió colocar en otra dimensión mi producción simbólica, mi trayectoria personal y avanzar en la articulación analítica de los demás agentes investigados.

En ese sentido, metodológicamente, se procedió al abordaje de los propósitos particulares con el fin de aproximarse paulatinamente al propósito general que consistió en

Conocer, desde el relato autobiográfico de la trayectoria profesional de docentes egresados de la ENRM, las relaciones del capital simbólico sobre la docencia de nivel primaria para el que fueron formados con otras actividades académicas de otros niveles educativos.

Como primer momento se realizó una recuperación de los elementos biográficos de los agentes investigados a fin de comprender sus trayectorias profesionales desde los elementos de identidad con el normalismo rural (político-ideológico, académico y sociocultural), así como sus circunstancias socio-históricas; en un segundo momento se analizaron las develaciones biográficas de los agentes investigados, con referencia, principalmente, al capital simbólico de la docencia de nivel primaria y sus transformaciones; un tercer momento permitió construir el campo de diferenciación social de los distintos capitales simbólicos que los agentes investigados mostraron, dando como resultado tres clases de agentes.

Bajo esta lógica de investigación puede decirse que el aporte teórico-analítico de Bertaux (en la que se plantearon tres funciones metodológicas de la perspectiva biográfico-narrativa: descriptiva, analítica y expresiva) permitió aproximar los relatos a las categorías teóricas para la articulación de las clases de agentes y el campo de diferenciación social respectivo. De ello se desprendió que el relato por el relato mismo puede hacer nebuloso el influjo de las estructuras y relaciones sociales, puede ocultar el influjo de la ciudad-institución, por lo que se hace necesario una estructura de categorías analíticas que permitan la develación de las relaciones de determinación entre el agente, las estructuras y relaciones sociales.

Desde esa perspectiva puede destacarse que la familia, el origen social, la ENRM, los procesos laborales distintos, entre otros, constituyen el espacio de objetivación de las estructuras y relaciones sociales, como determinantes del *habitus* de los agentes, pero al mismo tiempo, en tanto que *habitus*, permiten también develar las relaciones de interdeterminación del agente hacia las estructuras y relaciones sociales. En palabras de De Certeau (2007) se diría que el

nivel de consciencia del transeúnte sobre la trayectoria específica de su deambular, a pesar de que permanentemente se encuentra en las disyuntivas del recorrido que la ciudad le impone, la decisión, por efímera que parezca, constituye el único asidero existencial para soportar el peso del influjo de la ciudad, por lo que el sentido de estar decidiendo es el sentido de la vida singular.

En esta lógica metodológica, sobre los principales cuestionamientos de la presente investigación, enunciados en la introducción del presente trabajo, las respuestas se bordan desde las siguientes aproximaciones:

Como se articuló en los capítulos cuarto y quinto, el campo de diferenciación social hizo posible la construcción de tres clases de egresados de la ENRM, cuyo punto de referencia fue el capital simbólico de docencia de nivel primaria, objetivo de la ENRM, que permitió afirmar como reflexiones finales:

- a) Que el espacio social de diferenciación que constituye la ENRM no construye el cociente de capital simbólico suficiente para mantener la docencia en el nivel primaria como expectativa de desarrollo personal y profesional, como proyecto de vida, subordinándose en el despliegue de la trayectoria profesional a otro tipo de capitales simbólicos, que están ligados al prestigio socialmente superior de actividades propias de la burocracia gremial, la burocracia administrativa de la educación y la investigación académica.
- b) Que, dentro del campo general de la docencia, los niveles educativos se articulan jerárquicamente y se subordinan simbólicamente, sin que signifique que los niveles educativos y la labor docente propia de cada uno de ellos constituya, en sí misma, una expectativa de desarrollo personal y profesional de proyecto de vida.
- c) Que la construcción del capital simbólico se encuentra fuertemente determinado por el atractivo pecuniario y el prestigio social del campo específico de la docencia, más que por razones de orden ético aspiracional, de crecimiento holístico de los saberes, competencias o disposiciones personales-profesionales que harían de la docencia una ruta de vida para ser y tener.

- d) Que el cociente de capital simbólico con que los agentes ingresan al campo de la docencia, y particularmente a la docencia rural en el nivel de primaria, como es el cometido institucional de la ENRM, no se corresponde con la oferta simbólica institucional, sino más bien se asume metamórfico al retraducir las marcas profundas de la historia personal, económica, social, familiar y cultural, de agentes, que en una formación social como es Chiapas, coaccionados por las circunstancias económicas y la incertidumbre de la estabilidad de la misma, optan por el ingreso a la ENRM, mientras que a través de la red de estrategias y tácticas para subsistir dentro de la institución, egresan y asumen el campo de la docencia rural del nivel primaria y la docencia en general, como vía para transitar, hacia otros campos, inventando una cotidianidad, como manera de invertir el influjo del orden coactivo, en prácticas microscópicas de subsistencia y retraducción de las posiciones desventajosas, en ventaja y posibilidad.
- e) Que la autorreferencia de los agentes al considerarse exitosos en el trayecto profesional, no tiene en su centro el horizonte profesional de la docencia en el nivel primaria; mientras que para la docencia en lo general se subordina a otro tipo de construcciones simbólicas tales como la investigación y la burocracia educativa.
- f) Que la construcción de capital simbólico, previo al ingreso a la ENRM, bajo distintos referentes como el capital social, capital simbólico transformado por el gusto desarrollado como educando de niveles escolares inferiores a la normal, es más duradero que el construido por la propia ENRM y se fortalece en el tránsito de los agentes como estudiantes normalistas, pero transmuta y se subordina a la jerarquía del campo laboral docente una vez que ingresan al servicio, así mismo subordinado este a otros campos profesionales.
- g) Que el capital simbólico de los agentes estudiantes de la ENRM se encuentra altamente determinado por las particularidades de la cultura estudiantil, marcada por la ideologización y el adoctrinamiento político.

- h) Que el peso simbólico de la relación familiar de obediencia-mando se sitúa como elemento previo a las condiciones de adoctrinamiento y subordinación propias de la cultura estudiantil de la ENRM, de tal forma que en la trayectoria formativa del capital simbólico estudiantil y posteriormente de docente se articula dialécticamente como *habitus*, se interrelacionan tal como sucede entre la historia que narra el transeúnte y la imagen de ciudad que se autoconstruye y contribuye a construir otros escuchantes de historias, generando una cultura política de cohesión a través de la subordinación a la consigna, más que al pensamiento crítico.
- i) Que en este sentido puede afirmarse que la valoración del origen social y familiar como elementos para el enclasmiento en un nuevo campo social, en este caso el de la ENRM, tiene múltiples formas de construcción, desde la valoración negativa de las condiciones económicas de la comunidad campesina como aliciente, para soportar el agravio de la cultura estudiantil, hasta el reconocimiento de que la única oportunidad para encontrar una alternativa pecuniaria es la matriculación en la institución con la consecuente renuncia a la convivencia familiar y comunitaria de origen. Todas las posibilidades intermedias e, incluso, la renuncia al sometimiento de la cultura estudiantil y escolar, objetivan y traducen el peso de las estructuras sociales y económicas en posiciones y disposiciones de los agentes para el enclasmiento de las nuevas circunstancias, mismas que se agregan como disposiciones para la construcción del nuevo *habitus* estudiantil, pero también se transforman como relaciones sociales y constructos simbólicos para la formación del *habitus* docente y sus mutaciones.
- j) Que el estudio muestra que las tres clases construidas en el campo de diferenciación social tienen, al menos, los siguientes cuatro elementos comunes en su trayectoria: a) la relación familiar y de origen social de obediencia-mando, b) la relación altamente directiva y subordinante del adoctrinamiento político ideológico, c) la consideración de lo académico-docente como una ruta fácil de transitar, sin mayor fortaleza disciplinar,

subordinada a la dimensión de la política, d) el atractivo pecuniario como aliciente para el egreso de la ENRM, con la consecuente inserción y trayectoria en el campo laboral.

- k) Como elementos de nuevos campos de indagación a partir de los resultados aquí presentados, pueden encontrarse los relacionados a la pertinencia entre la articulación curricular, los perfiles de ingreso y egreso, así como las prácticas profesionales, de los planes de estudio correspondientes a, 1972 y 1984, con los que fueron formados los agentes estudiados. De igual forma y de manera inductiva se hace necesaria la indagación sobre la articulación curricular, los perfiles y las prácticas profesionales, en función de la Misión y Visión de la ENRM, desde el enfoque del plan de estudios 2012 vigente.

Fuentes consultadas.

- Arfuch, L. (2002). *El espacio biográfico. Dilemas de la subjetividad contemporánea*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Arnaut, A. (1995). *Historia de una profesión. Los maestros de educación primaria en México, 1887-1994*. México: SEP-Biblioteca del Normalista.
- Bazant, M. (1995) "La popularidad del magisterio", *Historia de la educación durante el Porfiriato*. México: El Colegio de México.
- Bertaux, D. (1980). *Perspectiva biográfica: validez metodológica y potencialidades*. *Cahiers Internationaux de Sociologie*, Vol. LXIX 1980, Presses Universitaires de France, Paris.
- Bolívar, A. (2002) *¿De nobis ipsis sistemas?: Epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación*: Revista electrónica de investigación educativa.
- Bolívar, A. y Domingo, J. (2006). *La investigación biográfica y narrativa en Iberoamérica: campos de desarrollo y estado actual*: Volumen 7. No. 4. Art. 12.- Septiembre.
- Bolívar, A.; Domingo, J. y Fernández, M. (2001). *La investigación biográfico-narrativa en educación. Enfoque y metodología*. Madrid: La Muralla.
- Borraz, C. (1996). *Competencia comunicativa y las tareas escolares*. Tuxtla Gutiérrez, Chiapas. México: Tesis de Maestría.
- Bourdieu, P. (1998a) *Capital cultural, escuela, y espacio social*. México: Siglo XXI.
- Bourdieu, P. (1987). *Cosas dichas*. Barcelona: Gedisa.
- Bourdieu, P. (2009). *Homo academicus*. México, D. F.: Siglo XXI.
- Bourdieu, P. (1991). *La Distinción*. Madrid, España.: Taurus.
- Bourdieu, P. (1987) "Los tres estados del capital cultural" en *Sociológica*. UAM-Azcapotzalco, México: Año 2, Núm. 5.
- Bourdieu, P. (1997b) *Razones prácticas. Sobre la teoría de la acción*. Argumentos, Barcelona.: Anagrama Colección
- Bourdieu P. y Passeron J. C. (1998b) *La reproducción*, Barcelona: FONTAMARA
- Camp, R. (1983). *Líderes políticos de México. Su educación y reclutamiento*. México D.F.: Fondo de Cultura Económica.

- Casas, A. (2011). Vida cotidiana. Consultado en <https://poemas-del-alma.com/blog/mostrar-poema-110796>.
- Ceccon, E. (2008). *La revolución verde, tragedia en dos actos de ciencia*. UNAM. México. D. F.: Revista Redalyc. Sistema de información científica de América Latina, El Caribe, España y Portugal.
- Civera, A. (2008). *La escuela como opción de vida. La formación de maestros normalistas rurales en México. 1921-1945*. México: El colegio mexiquense.
- Clifford, G. (1987). *La interpretación de las cultura*. Editorial: Gedisa.
- Conapo (2010). *Consejo Nacional de Población*.
- Cornejo, M. (2006). *El enfoque biográfico: trayectorias, desarrollos teóricos y perspectivas*. Psykhe, Pontificia Universidad Católica de Chile. Santiago de Chile: mayo, año/vol. 15, número 001.
- De Certeau, M. (2007). *La invención de lo cotidiano 1. Artes de hacer*. México D. F.: Universidad Iberoamericana. Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente. A. C.
- Díaz, A. (2011). Poema caminando. Consultado en <https://www.poemas-del-alma.com/blog/mostrar-poema-121358>.
- Dubet, F. (2006). *El declive de la institución. Profesiones, sujetos e individuos en la modernidad*. Barcelona, España: Gedisa.
- Ducoing, P. (2005). *Sujetos, actores y procesos de formación*. Tomo II. México D. F.: Editorial Consejo Mexicano de Investigadores.
- Ducoing, P. (2013). *La escuela normal: una mirada desde el otro*. México: UNAM.
- Fernández, L. (1994). *Las instituciones educativas. Dinámicas institucionales en situaciones críticas*. Buenos Aires – Barcelona – México: Paidós.
- Frigerio, G., Poggi, M., Tiramonti, G., Aguerrondo, I. (1992). *Las instituciones educativas. Cara y Ceca. Elementos para su gestión*. México D.F. Troquel.
- Fuentes, B. (1986). *Enrique Corona Morfín y la educación rural*. Sep. 1ª. Edición. Editorial: el caballito.
- Freire, P. (1994) *Cartas a quien pretende enseñar*. S. A. de C. V. Buenos Aires, Argentina. Editorial: Siglo XXI

- Freire, P (1997). *Pedagogía de la autonomía*, (saberes necesarios para la práctica educativa). S. A. de C.V. Buenos Aires, Argentina: Editorial Siglo XXI
- Fromm, E. (2007). *Sobre la desobediencia y otros ensayos*. Buenos Aires, Argentina. Editorial: Paidós.
- García R. y C. B. (2011). *Un estudio sobre la trayectoria escolar*. México D. F. IISUE-UNAM.: Perfiles Educativos vol. XXXIII, núm. 131.
- Giménez, M. (2005). *Teoría y análisis de la cultura*. Volumen uno. Edit. Dirección de publicaciones del Instituto Coahuilense de la Cultura: Conaculta.
- Habermas, J. (1993). *Teoría y praxis*. México D. F. Editorial: Rei.
- Honoré, B. (1980). *Para una teoría de la formación, dinámica de la normatividad*. S.A. de Ediciones, Madrid. Editorial: Narcea.
- Hernández, G. (2007). *El normalismo rural en Chiapas. Origen, desarrollo y crisis*. Tuxtla Gutiérrez, Chiapas. México. Editorial: Centro de investigaciones humanísticas. Facultad de Humanidades UNACH.
- Iniesta, M. Entrevista a Franco Ferrarotti, en *Revista de Recerca i formació en antropologia*. No. 5, diciembre 2006.
- Kaës, R. y Otros. (1987). *La institución y las instituciones. "Estudios psicoanalíticos"*. Grupos e instituciones. Buenos Aires, Argentina. Editorial: Paidós.
- Kemmis, S., y McTaggart, R. (1988). *Cómo planificarla investigación acción*. Barcelona.: Alertes.
- La Vina, A. y De Rose (2002). *Éxitos y fracasos de Johannesburgo: una historia de muchas cumbres*. Del World Resources Institute.
- Loyo, B. (1985). *La casa del pueblo y el maestro rural mexicano*. SEP. México. D. F. Ediciones: el caballito.
- Mallimaci F. y G. B. (2006). *Historias de vida y método biográfico en Estrategias de Investigación cualitativa*. Barcelona, España. Editorial: Gedisa.
- Mardones, J., y Ursua N. (1982). *Filosofía de las ciencias humanas y sociales*. Barcelona España. Editorial: Fontamania.
- Mills, (2010). *La imaginación sociológica*. México D.F. Editorial: Fondo de Cultura Económica.

- McLaren, P. (2003). *La vida en las escuelas. Una introducción a la pedagogía crítica en los fundamentos de la educación*. Buenos Aires, Argentina. Editorial: Siglo XXI.
- Nicastro, S. y G. B. (2009). *Entre trayectorias. Escenas y pensamiento en espacios de formación*. Santa Fe, Argentina. Editorial: Homo Sapiens.
- Pérez, Á., y Sacristán J. (1993) *Comprender y transformar la enseñanza*. Editorial: Morata.
- Pinto, D. (2008) *La Escuela Normal Rural Mactumactzá: la construcción histórica de un modelo de formación de profesores*. México. Ediciones: ENRM.
- Remedi, E. (2004). *Instituciones educativas. Sujetos, historia e identidades*. México D.F. Editorial: Plaza y Valdés.
- Ricoeur, P. (2010). *La memoria, la historia, el olvido*. Argentina. Editorial: Fondo de Cultura Económica.
- Ricoeur, P. (2008). *Tiempo y narración. Configuración del tiempo en el relato de ficción*. México. Editorial: Siglo XXI.
- Rockwell, E. (2009). *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos*. México. D. F. Editorial: Paidós.
- Sarria, M. (compiladora) (2007). *Biografía y formación, narración e investigación*. Aux Presses de l' Université de Cali.
- SEP (2012) Acuerdo No. 649 por el que se establece el Plan de Estudios para la Formación de Maestros de Educación Primaria.
- SEP. (2012). *Plan y programas de educación Normal*. México D. F. Editorial: Sep.
- Tanck de E. D., (coord). (1992). "Enseñanza y nacionalismo intelectual al final de la colonia", en *Ideas, valores y tradiciones. Ensayos sobre historia de la educación en México*; México. Editorial: El Colegio de Mexiquense.
- Tanck de E. D. (1992). "El gremio de maestros de primeras letras". *La educación ilustrada 1786-1836. educación primaria en la Ciudad de México*. Editorial. El Colegio de México.
- Tanck de E. Dorothy (1992). *Las escuelas lancasterianas en la ciudad de México*", en *La educación en la historia de México*. Editorial: El Colegio de México.

Tarrés, M. (coord). (2008). *Observar, escuchar y comprender. Sobre la tradición cualitativa en la investigación social*. México D. F. Editorial: FLACSO, Colegio de México y Porrúa.

Thompson, J. (1998). *Ideología y cultura moderna. Teoría Crítica social en la era de comunicación de masas*. México D. F. S.A de C.V. Editorial: Electro-Comp.

Torres, N. (1977). *La praxis educativa de Paulo Freire*, (Antología). México D. F. Ediciones: Gernika.

Visual, Enciclopedia de Pedagogía/Psicología (1997). *Sector de orientación pedagógica de C.V.* México. D. F. , S.A. Ediciones: Trébol.

Electrónica.

Ceccon, E. (2008). http://scifunam.fisica.unam.mx/mir/el/2008_revverde.pdf.

Johannesburgo.(2002).<http://www.imserso.es/InterPresent1/groups/imserso/documents/binario/enlace0405foro.pdf>.

García, O. (2011). <http://www.redalyc.org/pdf/132/13218531007.pdf>

Jiménez, M. (2011).

