



ISBN: 978-607-02-3343-2

Universidad Nacional Autónoma de México

Instituto de Investigaciones
sobre la Universidad y la Educación

www.iisue.unam.mx/libros

Catalina Gutiérrez López (2012)

“La representación del *buen maestro*: un acercamiento a partir del *habitus* de los formadores de docentes” en *Representaciones sociales: emociones, significados y prácticas en la educación superior*,

Olivia Mireles Vargas (coord.),

IISUE-UNAM, México, pp. 83-123.

Esta obra se encuentra bajo una licencia Creative Commons Reconocimiento-NoComercial-SinObraDerivada 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0)

LA REPRESENTACIÓN DEL *BUEN MAESTRO*: UN ACERCAMIENTO A PARTIR DEL *HABITUS* DE LOS FORMADORES DE DOCENTES

Catalina Gutiérrez López

PRESENTACIÓN

En este capítulo se recuperan y sintetizan cuestiones desarrolladas en un reporte de investigación más amplio,¹ destinado a estudiar las representaciones sociales del *buen maestro* entre los formadores de docentes de dos escuelas normales, desde una perspectiva sociológica centrada en la teoría del *habitus* elaborada por Pierre Bourdieu. Con objetivos muy precisos, se da cuenta del contenido de la representación del *buen maestro* que, desde la posición aquí manejada, es resultado de la puesta en marcha de principios sociales y culturales, vinculados con un esquema subjetivo orientador de percepciones y acciones (*habitus*), propio de una estructura social (campo).

Para cumplir con los objetivos, el contenido se organiza en cuatro apartados. En el primero se detallan los supuestos teórico-metodológicos usados durante la investigación, con la intención de identificar el entramado conceptual involucrado en los procesos de inculcación e interiorización a que se someten los agentes dentro del

1 La investigación titulada *La Representación del buen maestro entre los Formadores de Docentes. Los Casos de la Escuela Normal de Guanajuato y de la Escuela Nacional de Maestros* se realizó para obtener el grado de doctora en Ciencias Políticas y Sociales, con orientación en Sociología, en la Universidad Nacional Autónoma de México. El objetivo general de esta indagación fue conocer el contenido de la representación del *buen maestro*, como parte del proceso de interiorización a que se someten los formadores de docentes dentro del magisterio. Se usaron las categorías centrales de *habitus* y campo recuperadas de Pierre Bourdieu.

campo, que se manifiestan en maneras de pensar y de sentir, y que se condensan en las representaciones, útiles para percibir, apropiarse y moverse en la realidad.

La red conceptual que se incluye en este apartado, permite reconocer las causas por las que Bourdieu (1991), utiliza la categoría representaciones para dar cuenta de maneras de pensar, de sentir y de ver la realidad, frente a la categoría representaciones sociales usada por especialistas en la psicología social; con ello se reconoce también la perspectiva novedosa usada en la investigación, y recuperada aquí, que permite el acercamiento a la dimensión interior de los agentes.

En un segundo apartado se presentan cuestiones esenciales que permiten reconocer al magisterio como un campo que agrupa a los profesionales de la docencia en México, además del principio subjetivo que orienta las percepciones y acciones de sus miembros. Con ello se busca aportar referentes para comprender el consenso o el disenso en torno al contenido de la representación del *buen maestro*, entre los agentes en los que se centra este estudio.

En el tercer apartado se detallan las particularidades de los formadores de docentes como miembros del campo magisterial, pero que por su adscripción laboral a la escuela normal ocupan una posición diferenciada en dicho espacio social.

Finalmente, en el cuarto apartado se expone el contenido de la representación del *buen maestro* construida por los formadores de docentes, que se concibe como la columna vertebral de este artículo.

REFERENTES TEÓRICO-METODOLÓGICOS

En el ámbito de la psicología social el estudio de las representaciones sociales ha tenido presencia constante y de manera particular han orientado su desarrollo Serge Moscovici (1979), Denise Jodelet (1986) y Jean-Claude Abric (2001).

En la sociología las representaciones sociales también han sido tema de interés y es Émile Durkheim (2000), con sus estudios de las

representaciones colectivas, el sociólogo más representativo en este ámbito. De acuerdo con este autor, las representaciones colectivas funcionan como una especie de matriz a partir de la cual los individuos construyen sus representaciones individuales y, al mismo tiempo, operan como un medio por el cual la sociedad se impone sobre el individuo, con la intención de socializarlo y proporcionarle los elementos necesarios para ver y construir la realidad.

Pierre Bourdieu (1991, 2002), continuando con la preocupación en la temática, desde la sociología construye un esquema teórico, donde la representación aparece como una construcción social que hace el agente, sobre algo o alguien, en función de la estructura en que se encuentra vinculado (*campo/habitus*), la cual opera como un referente de sus percepciones y acciones.

La representación, sin necesariamente contener el sustantivo *social*, remite a las interacciones y relaciones de este tipo (sociales), en tanto está vinculado con una estructura conformada por relaciones de tal naturaleza, en las que participan agentes sociales.

La propuesta teórica de este sociólogo permite entonces reconocer al sujeto (denominado *agente*) que construye la representación, adscrito a una estructura social determinada (llamada *campo*), a la representación misma, centrada en el contenido al cual se alude en esa representación, considerada como una construcción social, así como al objeto de la representación, que denomina y sintetiza esa representación, cohesiona a un grupo y es resultado de la puesta en marcha de una serie de principios internalizados dentro del espacio social de pertenencia.

Esa estructura social de pertenencia, vista de manera externa, se objetiva o manifiesta como un espacio social que, desde la perspectiva manejada por este autor, se denomina *campo* y que se presenta como un espacio común de interacción social, donde prevalece una lógica que se reconoce como principio generador de representaciones y orientador de prácticas (Bourdieu, 2002). El autor lo define como un: “Espacio social, espacio objetivado, estructura de relaciones objetivas que determina la forma que pueden tomar las interacciones y la representación que de ellas pueden tener aquellos que se encuentran en dicho espacio o estructura” (Bourdieu, 2002: 241).

El campo se considera un espacio social estructurado de posiciones integrado por agentes e instituciones, gestado como resultado de una historia particular. En su definición ocupan un papel importante tres componentes: el volumen de capital, la estructura de capital y la evolución en el tiempo de estas dos propiedades.²

Cada campo cuenta con un *habitus* específico que puede considerarse como un sistema de disposición adquirida por medio del aprendizaje implícito o explícito, que Bourdieu define como:

sistema de esquemas de producción de prácticas y un sistema de esquemas de percepción y apropiación de las prácticas [cuyas] operaciones expresan la posición social en que se ha construido [...] produce prácticas y representaciones que están disponibles para la clasificación, que están objetivamente diferenciadas; pero que no son inmediatamente percibidas como tales más que por los agentes que poseen el código, los esquemas clasificatorios necesarios para comprender el sentido social (Bourdieu, 1988: 134-135).

El proceso por el cual se llega a compartir ese esquema, donde se involucra el pensamiento, la percepción y la acción, puede darse mediante dos vías: la inculcación y la incorporación. La inculcación supone una acción pedagógica dentro de un espacio institucional (familiar o escolar) que es de carácter arbitrario, pero que cumple con la función de homogeneizar visiones acerca de las relaciones y en general del estado de cosas. La incorporación remite más a la noción de interiorización, por parte de los sujetos, como resultado de las regularidades inscritas en las condiciones de existencia; esta vía no necesariamente está asociada a una institución o a un grupo de agentes sino que está vinculada con el espacio de interacción propio del agente. Cualquiera de estas dos vías permite que el agente vinculado con un campo construya sus representaciones y oriente sus acciones, tomando como referente un sistema de principios (*schémes*) de per-

2 En esta perspectiva, el capital refiere a los recursos que se producen, distribuyen, consumen e invierten en todo espacio social, que pueden ser del siguiente tipo: social, económico, simbólico y cultural (Bourdieu, 1987).

cepción y de apreciación que es, a su vez, el producto incorporado de una condición —es decir de una posición determinada en las distribuciones de las propiedades materiales y del capital simbólico— (Bourdieu, 1991).

Desde el punto de vista de este autor, las representaciones son producto de un esquema de pensamiento interiorizado (*habitus*), vinculado indisolublemente con el campo, denominado aquí como magisterial.³

El *habitus* permite engendrar pensamientos, percepciones y valoraciones que se muestran como típicos dentro de un espacio social determinado (campo) y que sirven para exteriorizar imágenes, creencias y principios de realidad, aparentemente homogéneos; genera, también, representaciones y prácticas que permiten reconocer la influencia de la estructura social en percepciones y prácticas individuales; finalmente, permite identificar el peso del agente en el mantenimiento y transformación de esa estructura, por lo que se considera como la mejor propuesta teórico-metodológica para acercarse a los formadores de docentes e identificar aquello que consideran como *buen maestro*.

El esquema teórico construido por Bourdieu permite abordar, desde una perspectiva sociológica, no sólo al agente que construye la representación sino también la estructura social a que pertenece, así como los procesos que le llevaron a construir esa representación; además, por supuesto, de conocer el contenido de la representación y caracterizar el objeto mismo de la representación, por lo que se considera un recurso teórico apropiado y novedoso para estudiar la representación del *buen maestro*.

EL CAMPO MAGISTERIAL

Para acercarse a la realidad en términos de campo, mediante esta perspectiva construida por Bourdieu, es necesario realizar tres ope-

3 Los argumentos que permiten entender la denominación magisterial del campo se exponen en el siguiente apartado.

raciones básicas: a) analizar la posición del campo en relación con el campo de poder,⁴ b) establecer la estructura objetiva de las relaciones entre las posiciones ocupadas por los agentes e instituciones que compiten dentro de un campo, c) analizar el *habitus* de los agentes, los diferentes sistemas de disposiciones que éstos adquirieron mediante la interiorización de un tipo determinado de condiciones sociales y económicas y que encuentran en una trayectoria definida dentro de un campo, considerando una oportunidad más o menos desfavorable de actualizarse (Bourdieu, 1995).

De manera rigurosa, ello permite reconocer que la delimitación de un campo no está dada en función de intereses particulares o caprichos de un investigador a partir del registro de relaciones o encuentros observados a primera vista, tal y como lo menciona este autor:

en un trabajo de investigación empírica, la construcción de un campo no se lleva a cabo por un acto de decisión. Por ejemplo, no creo que el conjunto de asociaciones culturales (coros, compañías teatrales, clubes de lectores, etc.) de determinado estado estadounidense o de cierto departamento francés constituya un campo (Bourdieu y Wacquant, 1995: 67).

Lo cual significa que para caracterizar un espacio social como campo es necesario reconocer las posiciones objetivas ocupadas por los agentes e instituciones, en relación con otros campos; realizar una investigación empírica para reconocer las fronteras del campo (donde rara vez tienen peso las fronteras jurídicas, a diferencia de las barreras de ingreso tácitas o institucionalizadas),

4 El campo de poder, en la posición de Bourdieu, se concibe como “un espacio de las relaciones de fuerza entre agentes e instituciones que tienen en común el poseer el capital necesario para ocupar posiciones dominantes en los diferentes campos [en el cultural en especial] y en el campo económico [aparece] como la sede de la lucha entre ostentadores de poderes (o especies de capital) diferentes” (Bourdieu, 1995:320). El campo económico, por otro lado, es un espacio integrado por fracciones dominantes que han encontrado la manera de apropiarse del beneficio de las transformaciones de la industria, por lo que pueden intervenir en la transformación general del estilo de vida, el orden de la división del trabajo y la manera de imponer un modo de dominación (Bourdieu, 1992:312). Ambos campos se consideran englobantes en el mundo social e intervinientes en la conformación de todas las estructuras sociales.

además por supuesto de operar una estrategia de análisis de la realidad compleja.

Con estas consideraciones, y con el interés manifiesto por caracterizar el campo aquí denominado como magisterial,⁵ es necesario señalar que los agentes y las agencias (instituciones) que se ubican dentro de este espacio comparten el ejercicio de la docencia como su profesión, lo que los coloca en una posición específica dentro del espacio social, desde donde establecen relaciones objetivas que usan para influir dentro y fuera de ese espacio.

El campo magisterial está integrado por agentes e instituciones que asumen la responsabilidad social de transmitir contenidos y principios culturales. No es de manera alguna sólo un colectivo sino que concentra en su interior un capital cultural específico y mantiene una relación específica con el campo de poder y económico, considerados englobantes⁶ en el espacio social, además de que comparte una serie de principios culturales que orientan la visión, percepción y acción de sus miembros y que se concentran en un *habitus*.

En el interés específico de los agentes e instituciones que lo integran está en juego la legitimidad del estado de cosas sociales, ya que dentro de la escuela se opera la inculcación, desde donde se transmite y reproduce cierta visión del mundo.

Por su importancia, en el campo magisterial se manifiestan las relaciones de fuerza y de poder entre grupos y clases dentro de una formación social, de acuerdo con un modelo arbitrario de imposición reflejado en la educación. Esta arbitrariedad se sostiene en toda una serie de significados impuestos por el grupo o clase dominante donde se expresan sus intereses y objetivos (materiales y simbólicos), y es catalogada como cultural, en tanto que logra la interiorización

5 Es pertinente señalar que otros autores interesados en la educación, y con una perspectiva teórica cercana a la manejada aquí, han usado la categoría campo para abordar la problemática entre ellos destacan Sandoval (2009), quien construye la categoría de campo educativo, donde involucra todos los niveles y modalidades educativas. Otro ejemplo es el de Ibarra (1992), que habla del campo del sistema de educación básica pero que, al ocuparse de la estructura organizativa del nivel, parece poco apropiado para el caso que aquí nos ocupa.

6 El término *englobantes* se usa textualmente de las traducciones al español de las obras de Bourdieu.

por la vía de la inculcación de significados producto de relaciones sociales que tienen la capacidad de orientar y construir el mundo de vida de los agentes que los comparten (Bourdieu, 1981).

La imposición de este arbitrario en la escuela se da por medio de los maestros, como autoridades pedagógicas, quienes mediante el monopolio de la violencia simbólica, de manera legítima, enseñan e imponen significados, componentes de la cultura legítima, que disimulan las relaciones de fuerza y dominación, contribuyendo así a la reproducción del sistema.

Estos agentes, con el ejercicio de la docencia, asumen la ejecución de un trabajo pedagógico que, como trabajo de inculcación, tiene la duración suficiente para producir una formación duradera o *habitus* (Bourdieu, 1981), con lo que pueden considerarse agentes que operan la reproducción social.

La docencia, desde la perspectiva de este autor, se considera un tipo particular de práctica pedagógica que incorpora procesos de enseñanza-aprendizaje y que funciona como una vía para la imposición cultural, donde está presente una discusión continua respecto de la manera en que se proporcionan los servicios educativos, la calidad con que se imparten, además de la definición y el mejoramiento de sus formas de transmisión.

El capital cultural que se concentra en este espacio social, en cualquiera de sus formas (incorporado, objetivado e institucionalizado), interviene en la definición de posiciones y disposiciones en el interior del campo y ayuda también a identificar las luchas implicadas con las relaciones de poder y dominación, observables en todo espacio social de naturaleza semejante.

A pesar de contar con una gran concentración de capital cultural y cumplir con una función trascendental en el mantenimiento de la situación y las posiciones que tienen que ver con la base cultural y social —la cual trasciende a su estructura y se extiende a otros campos—, este campo ocupa una posición de subordinación respecto del campo de poder y económico. Los agentes que integran el campo magisterial están sujetos a las presiones de grupos localizados en los campos englobantes de la sociedad (el campo económico y el campo de poder) que están interesados en orientar la práctica docente en

función de sus intereses, para mantener así su posición de dominación, tal y como lo señala Bourdieu (1981).

Dentro de este campo existen pequeños grupos que aparecen como responsables de la función gubernamental —funcionarios de alto nivel de la Secretaría de Educación Pública (SEP)—, quienes, como titulares de las agencias, organizan los principios de la práctica docente sin dejar de observarla como un medio para inculcar principios y esquemas, que son mostrados como necesarios dentro de ese espacio social, pero que terminan sintetizando intereses de los miembros de los campos englobantes de la sociedad.

Asimismo, de acuerdo con las funciones y responsabilidades sociales que corresponden a este campo, es posible identificar en su interior instituciones educativas que tienen una cercanía más estrecha con el aparato burocrático del campo de poder, las cuales tienen la legitimidad suficiente para otorgar y validar conocimientos y reconocimientos, así como para valorar de manera diferenciada la acumulación de distintos tipos de capital.

Dentro del campo confluyen diversos agentes (estudiantes, maestros, autoridades, padres de familia) y diversas instituciones (escuelas y organizaciones públicas), que tienen posiciones y responsabilidades diferenciadas, pero que comparten el interés por los procesos de transmisión sociocultural, consustanciales a las prácticas educativas que se desarrollan en su interior.

Los profesionales de la docencia que forman parte del magisterio,⁷ como campo, comparten entre sí:

- El ejercicio de una actividad con responsabilidad no sólo ante sus alumnos sino ante los padres de familia, las familias y la sociedad en general.
- Un cuerpo más o menos común de conocimientos, así como orientaciones en torno a un tipo de práctica y su papel dentro de ella (la enseñanza dentro de un espacio institucional).

7 Etimológicamente, la palabra magisterio deriva del latín *magisterium* y es usada para dar cuenta de las actividades de enseñanza y para distinguir a un grupo de personas (maestros) que se dedican a estas actividades.

- El ejercicio de la docencia como su actividad ocupacional, para lo cual sobrepasaron toda una serie de mecanismos de regulación y control en el reclutamiento, la preparación, el acceso y la práctica.
- Su adscripción dentro de un modelo organizacional resultado de ciertas condiciones sociohistóricas y culturales determinadas (Imbernon, 1998).
- Una serie de visiones, concepciones, percepciones y prácticas interiorizadas e inculcadas que les permiten mantenerse unidos como grupo además de conferirles reconocimiento social.

La profesión, desde la perspectiva aquí manejada, sí puede configurar un campo estructurado, con relativa autonomía, donde están definidos los límites de la pertenencia y de la exclusión que reivindican el monopolio de competencias y los beneficios derivados de ellas; exige para sus miembros reconocimiento y el derecho de ocupar espacios dados por la posesión de la credencial, que acredita el éxito del proceso de inculcación a que se sometieron en instituciones adscritas al campo.

Sobre la particularidad de la profesión docente es necesario comentar que, en México, la docencia se ejerce en diversos ámbitos institucionales y niveles educativos, que abarcan desde el básico hasta el superior. Sin embargo, por sus antecedentes históricos, ligados al nivel elemental, su formación dentro de instituciones especializadas y su dependencia estatal, la práctica docente que se realiza en el nivel básico es la que proporciona un perfil propio al magisterio, que aquí se conceptualiza como campo.

La docencia en el nivel básico se ejerce después de acreditar una serie de requisitos que avalan una formación especializada para el caso y certificada por el conjunto de instituciones que también están presentes en dicho espacio social.⁸

En este sentido, la docencia remite a una formalización y a una especialización de un saber específico, el cual da a los individuos

8 La formación en esta perspectiva se limita a lo institucional, que funciona como un dispositivo organizacional que, por ejemplo, está concretado en programas, planes de estudio, certificaciones, construcciones (Ferry, 1990).

que la ejercen una exclusividad sobre el uso del conocimiento, que se funda en el costo del trabajo de su apropiación y de su práctica, y que se garantiza mediante una certificación, de manera que se considera constituyente de una profesión.

Las instituciones que se encargan de otorgar certificación de esta profesión mantienen, como actividad común, la organización, el control, el acompañamiento y la legitimación de la enseñanza.

En México estas instituciones reciben la denominación de *escuelas normales* y funcionan desde mediados del siglo XIX, con la intención de formar maestros de nivel básico. En ellas se encuentran adscritos un conjunto de docentes, que de manera común son nombrados *formadores*, quienes, también de manera inicial, se habilitaron como maestros de educación básica⁹ y son los encargados de poner en marcha los planes y programas de estudio correspondientes.

Los formadores de docentes, como se les denomina en este ensayo, tienen una adscripción laboral en las escuelas normales que los distingue de los maestros que forman no sólo por su inserción en una institución con diferente reconocimiento social (el nivel básico —con el preescolar, la primaria y la secundaria— es diferente al superior, donde se encuentran los maestros de los maestros) sino porque aparecen como los encargados de operar, en la cotidianidad, modelos y propuestas que muestran un ideal de *buen maestro*.

Dentro del campo, estos agentes tienen una participación destacada en la construcción del *habitus*, ya que se encuentran adscritos a una institución que, de manera formal y oficial, es la encargada de inculcar principios, valores y contenidos que habilitan a los interesados en ejercer la práctica docente como profesión. Su responsabilidad en la impartición de contenidos y en la evaluación de programas y planes de estudio en la escuela normal, que permite al interesado obtener el título de maestro, es muestra de su responsabilidad en los procesos de inculcación dentro del campo.

9 Aun cuando no existen datos precisos al respecto, un estudio sobre el personal docente de estas instituciones que asistió a cursos de actualización en el ciclo escolar 2002 (que no son obligatorios) permite inferir que aproximadamente 84 por ciento de los formadores adscritos a estas instituciones cursó estudios de normal básica (en su modalidad de tres o cuatro años) para después continuar su formación en una escuela normal superior (Guevara, 2003).

En esta perspectiva, la escuela normal, dentro del campo, opera como una especie de cedazo, que filtra y selecciona a los merecedores de pertenecer al magisterio mediante la puesta en marcha de un examen de admisión, legitima el ejercicio de los profesionales de la docencia con el otorgamiento de un título que certifica la formación docente e inculca, entre principiantes, las lógicas y rutinas prevalecientes en dicho espacio social.

En el cumplimiento de esas responsabilidades el formador de docentes tiene la posibilidad de apropiarse de ese espacio institucional para interiorizar, entre los novatos y aspirantes, los principios y valores no necesariamente contemplados en planes y programas oficiales, pero que, de acuerdo con su experiencia dentro del campo, consideran que les ayudará en el ejercicio de esta actividad profesional.

Con ello se quiere decir que los principiantes en la escuela normal se someten no sólo al proceso de inculcación, que de manera formal es inherente a dicha institución (el cual, incluso, solicitaron con su inscripción a dicha dependencia) sino también a un proceso de interiorización producto de su relación y acercamiento con agentes reconocidos del campo, en este caso localizados en los formadores de docentes, quienes, como maestros con antigüedad y experiencia en el campo, interiorizan en sus estudiantes visiones, percepciones, estilos y rutinas que, en conjunto, diferencian a los maestros de otros profesionistas.

Con una participación vital en estos procesos, los docentes de las escuelas normales asumen la responsabilidad de formar un *ethos*, como un conjunto de disposiciones morales; un *eidós*, como un sistema de esquemas lógicos o estructuras cognitivas; un *hexis*, reflejado en la socialización de posturas y gestos, y un *aísthesis*, como un sentido del gusto y una disposición estética, los cuales, a decir de Gilberto Giménez (2005: 6), engloban tanto el plano cognoscitivo, como el axiológico y el práctico, que componen el *habitus* del campo magisterial.

Precisamente por su influencia en la construcción de visiones y percepciones que se pueden reconocer en la representación del *buen maestro* en este artículo se presenta la caracterización del *habitus* de estos agentes y el contenido de su representación.

EL OBJETO DE ESTUDIO

Dentro de la perspectiva teórica seleccionada, la docencia, de manera genérica, da cuenta de la práctica docente. Ésta supone a su vez un tipo particular de práctica pedagógica que implica un trabajo de inculcación, tendiente a interiorizar los principios de la arbitrariedad cultural (Bourdieu, 1981).

La docencia se considera una actividad consustancial a la enseñanza-aprendizaje de contenidos y principios, definidos por miembros ubicados en los campos de poder y económico, que se encuentra bajo la responsabilidad del maestro, quien al realizarla hace de ella su actividad profesional, ya que se forma y actualiza para ejercerla.

Con estos supuestos y con fines meramente analíticos, en la investigación de la que extrajo este material se identificaron dos dimensiones, consideradas consustanciales a la docencia, como objeto de la representación del *buen maestro*: la *práctica docente* y el agente que la ejerce, el *maestro*. Se definieron como dimensiones en tanto son formas indisolubles, pero diferentes, en que se manifiesta el mismo objeto de la representación; es decir, el *buen maestro*.

La primera dimensión, la práctica docente, muestra una faceta observable de la docencia y hace referencia a los procesos de enseñanza-aprendizaje que realizan los docentes de manera cotidiana en el aula. La segunda dimensión, el maestro que ejerce esa práctica docente, referida a un agente, da cuenta de sus características, perfil o atributos.

La diversidad de agentes que integran el campo hace complejo su tratamiento, por lo que en este artículo sólo se presenta información relacionada con los maestros de las escuelas normales, conocidos como formadores de docentes, quienes están adscritos a la escuela normal y tienen la responsabilidad de formar los *buenos maestros* que la sociedad requiere.

La información presentada recupera el contenido de la representación del *buen maestro* señalado por 19 formadores de docentes de tiempo completo adscritos a dos escuelas normales ubicadas en distintos espacios socioculturales del país: el Distrito Federal, donde

se localiza la Benemérita y Centenaria Escuela Nacional de Maestros y el estado de Guanajuato, en donde está la Benemérita y Centenaria Escuela Normal Oficial de Guanajuato.

Los formadores de docentes seleccionados se adscribieron laboralmente a dichas instituciones en dos periodos sociohistóricos diferentes, 1970-1982 y 1983-2000, en los que se manifiestan, de manera diferenciada y particular, ciertas condiciones socioeconómicas y políticas. El detalle de la selección, que involucra los periodos y escuelas mencionados, se presenta en el cuadro 1.

CUADRO 1.

Selección de escuelas y periodos

| Escuela | Fecha ingreso escuela normal | | Total |
|--|------------------------------|-----------|-------|
| | 1970-1982 | 1983-2000 | |
| Benemérita y Centenaria Escuela Nacional de Maestros | 8 | 4 | 12 |
| Benemérita y Centenaria Escuela Normal Oficial de Guanajuato | 3 | 4 | 7 |
| Total | 11 | 8 | 19 |

A este grupo se aplicó un cuestionario que, con interrogantes cerradas, proporcionó referentes empíricos para identificar los rasgos y componentes de su *habitus*.

En esta lógica, las interrogantes estuvieron relacionadas con la adscripción y la categoría laboral, la antigüedad en la escuela y en el sistema educativo nacional, la experiencia docente previa a la normal y las estrategias puestas en marcha para lograr una adscripción a la escuela normal. En conjunto, las respuestas a estas preguntas permitieron reconocer la posición del agente dentro del campo.

Respecto de la trayectoria del agente dentro del campo, las preguntas permitieron rastrearla, por lo que se les cuestionó sobre su escuela de egreso, el periodo destinado a su formación, el lugar de

residencia anterior y actual, el plan de estudios cursado, además de la escolaridad y profesión de los padres, parejas e hijos.

En el instrumento se recabó información sobre la acumulación de títulos y certificados y el reconocimiento de las instituciones que los otorgaron para tener información sobre el capital cultural institucionalizado, lo cual resulta importante para delimitar la pertenencia y ubicación del agente en el campo.

De manera adicional y con la intención de provocar el discurso que diera cuenta de sus percepciones y visiones interiorizadas, reflejadas en la representación del *buen maestro*, se aplicó una entrevista a los formadores seleccionados, en la básicamente se les pidió señalar rasgos, características y perfiles del *buen maestro*.

Los datos recopilados de ambos instrumentos se presentan en los siguientes apartados, con lo que se cumple no sólo con los objetivos señalados al inicio de este artículo sino con la intención de mostrar resultados parciales de una investigación más compleja.

EL *HABITUS* DE LOS FORMADORES DE DOCENTES: PERFIL Y TRAYECTORIA

Antes de señalar algunos rasgos del *habitus* de los formadores de docentes seleccionados en este estudio es pertinente mencionar que —en contra del supuesto que se mantuvo en el desarrollo de esta investigación— los encuestados mostraron entre sí menos distancias y más homologías de las que pudiera pensarse.

La adscripción a diferentes escuelas en momentos sociohistóricos distintos no se expresó en los resultados del cuestionario; sin embargo, la homogeneidad en los datos recabados permitió observar claramente el *habitus* del grupo de entrevistados, lo que, con las reservas propias de la investigación cualitativa, puede constituir un insumo para caracterizar el *habitus* del campo magisterial.

Por esta homogeneidad, en esta exposición no se detalla el peso de la adscripción institucional de los entrevistados y la influencia del periodo sociohistórico en que se convirtieron en formadores de do-

centes, que sí se tomó en cuenta en el diseño de la investigación de la que se extrajo lo aquí reseñado.

Los datos obtenidos en cuanto a la ubicación de los formadores de docentes en el campo muestran que el conjunto de encuestados se concentra en las categorías Titular A y C, del tabulador del sistema, que corresponden a las más altas en el escalafón de la SEP (de acuerdo con el Reglamento Interior de Personal Académico del Subsistema de Educación Normal).

Dentro del campo estas categorías se obtienen por dos vías: la primera mediante la acreditación de estudios poslicenciatura que den cuenta del compromiso del profesor con la carrera académica y mediante la comprobación de antigüedad en la institución. Más adelante desarrollamos esta vía.

En lo que toca a la segunda vía,¹⁰ llama la atención que a pesar de evidentes diferencias en los rangos de edad (que en promedio se mueven entre los 45 y los 58 años) la antigüedad de los encuestados los ubica en los umbrales de la jubilación, e incluso muchos de ellos permanecen en la institución a pesar de haber rebasado la edad para el retiro laboral. No está de más mencionar que en el periodo en que los entrevistados iniciaron su trayectoria en el campo, los aspirantes a docentes después de haber concluido sus estudios de normal básica (en promedio a los 18 años) podían obtener una “plaza”, que les aseguraba una contratación de base en las escuelas públicas, con la que iniciaban una estancia laboral que les garantizaba un retiro después cumplir 28 o 30 años de servicio.¹¹

La antigüedad laboral en instituciones dentro del campo (primero en escuelas de educación básica y después en la escuela normal) les permitió acceder a las más altas categorías en el escalafón, aun cuando, como se verá más adelante, los requerimientos relacionados con la obtención de grados no se cubrieron del todo.

10 La primera vía, relacionada con los grados académicos, se desarrollará más adelante.

11 Dos formadoras de Guanajuato son una excepción ya que acreditaron estudios de licenciatura en Educación Básica; pero, al igual que sus compañeros, al concluir los estudios de normal obtuvieron su plaza para trabajar en la escuela pública.

El cambio de la escuela básica a la escuela normal, en los casos estudiados, se operó sin necesidad de cubrir algún requisito adicional o presentar concurso de oposición (como lo señala el reglamento correspondiente) sino que fue resultado de la puesta en marcha de estrategias propias del magisterio, ligadas al “amiguismo” o al “sindicalismo”. De manera concreta, los encuestados señalaron haber llegado a la normal por las siguientes formas: el cambio de su plaza, la concesión de una comisión sindical, la invitación de algún conocido o amigo instalado en posiciones de poder dentro de la institución¹² o del campo —como el director de la escuela y el director de alguna instancia dentro de la SEP— o la asignación directa, derivada de una decisión de funcionarios educativos ajenos a la normal.

El uso de la estrategia ligada a las “comisiones” se expresa de manera más clara en la Escuela Nacional de Maestros, probablemente por su cercanía a las cúpulas sindicales, que se concentran en la capital del país. En este caso, algunos docentes adscritos a esta institución reportan una permanencia de sólo cuatro años en el nivel básico, el cual abandonaron para incorporarse a la escuela normal, en tanto que los docentes de la Escuela Normal de Guanajuato se quedaron en promedio diez años atendiendo el nivel para el cual fueron formados, antes de poner en marcha las maniobras precisas para lograr cierta movilidad.

El periodo que permanecieron como maestros en la escuela básica proporciona pistas sobre el tiempo que los encuestados emplearon para familiarizarse con las lógicas y rutinas propias del campo, internalizar y apropiarse de las mismas para lograr permutar su plaza y llegar a la escuela normal, y aunque se observan ciertas diferencias en cuanto a los años de permanencia en la escuela básica, al final las rutas son muy comunes.

Los referentes empíricos permiten observar regularidades, dinámicas y lógicas puestas en marcha por los encuestados, en donde el cumplimiento de las disposiciones legales es flexible. En lo que toca

12 Son excepción de esta regla cuatro maestros de la Escuela Nacional de Maestros que concursaron por una plaza de tiempo completo y uno de la Escuela Normal de Guanajuato, que concursó por horas, para después obtener su promoción.

a la trayectoria de los formadores en el campo, que da pistas de los procesos de escolarización a que se sometieron, así como las rutas que les permitieron su inserción y permanencia en dicho espacio social, los datos muestran la siguiente situación:

El conjunto de entrevistados refiere haber acreditado estudios de normal básica donde, se podría pensar, tuvieron su primer acercamiento institucional-formal con miembros del campo y empezaron su proceso de inculcación sobre los principios que operan dentro de ese espacio social. No obstante, no es del todo cierto ya que los entrevistados refieren contar con familiares (padres o tíos) miembros del magisterio, quienes de manera cotidiana interiorizaron en ellos su gusto por la docencia y los involucraron con las visiones y percepciones prevalecientes en su interior (tres casos son la excepción).

Un ejemplo que ilustra esta situación es una maestra de Guanajuato, quien señala:

Crecí entre maestros, mi padre es maestro [...] En mi casa vivían algunas maestras también que de hecho compartían la casa con algunas otras maestras y mi familia, era una casa muy grande y bueno, ahí empezó el gusto por ser maestra, tenía yo ocho o nueve años y ya le ayudaba yo a mi papá a dictar [...] Yo vivía en la escuela, porque tanta ocupación había en la escuela, yo ahí estaba, aunque no me llamaran aunque mi papá me corriera por una puerta yo entraba por la otra [...] Bueno, así nació el gusto por ser maestra y por la docencia (E6ENOG70-82).¹³

Para los encuestados que no señalan antecedentes familiares ligados a la docencia, la figura de su maestro en la escuela primaria aparece como “motor” que los impulsó en su deseo por dedicarse de manera profesional a la docencia, a quien ayudaban en ciertas actividades (borrar el pizarrón, elaborar reportes de calificaciones y hasta a “cuidar” el grupo en su ausencia, etcétera) con lo que se sen-

13 Para la referencia de las entrevistas, se usaron las siguientes claves: E= entrevista; N: número de entrevista; ENM: Escuela Nacional de Maestros; ENOG: Escuela Normal Oficial de Guanajuato; 70-82/83-2000= periodo en el que los entrevistadores ingresaron a sus instituciones como formadores de docentes.

tían diferentes y reconocidos, tal y como se expresa en el siguiente comentario de un formador de docentes:

Bueno, desde la primaria, en segundo año de primaria, me di cuenta que me gustaba ser maestro, [...] Bueno, en segundo era estudioso, ya en segundo o por lo menos me dedicaba al trabajo en la escuela y la maestra que tenía en segundo era la directora del plantel, y siempre me encargaba el grupo, era el más alto del grupo y como el más ordenadito, calladito, desde entonces cuando en el segundo grado me encargaron al grupo me gustó, después tuve un practicante de la normal que pues yo sentí que le caí bien o que le respondía al trabajo y también me estuvo apoyando para que la ayudara... luego en tercero la maestra me motivaba para que ayudara en el grupo... luego viene la situación económica que no era muy buena en ese tiempo para la familia (E2ENOG-83-2000).

La garantía de un salario también era una estímulo, además de la satisfacción de sentirse apoyado por su maestro en su futuro profesional.

Con lo expuesto se hace evidente el proceso de interiorización a que se sometieron algunos de los entrevistados y el éxito de las lógicas y rutinas imperantes en el campo que, como se verá adelante, rebasan los espacios institucionales encargados de inculcar visiones institucionales acerca del *buen maestro* que se requiere formar en la escuela normal. Se observa, también, que la trayectoria seguida por este grupo de formadores y que les posibilita el ingreso al campo, se ubica antes de su inscripción a la normal, de manera que más allá de los procesos de inculcación a que se sometieron en esta institución las rutinas y dinámicas seguidas por sus familiares, amigos, maestros o compañeros, dentro del campo, se fueron internalizando en ellos, para ayudarlos a moverse con naturalidad dentro del magisterio.

La trayectoria dentro del campo también se refleja en el establecimiento de las relaciones de pareja del conjunto de entrevistados, ya que ocho de los once, que refieren estar casados, señalan la profesión docente como la actividad profesional de su cónyuge.

El esquema generacional que logró que los entrevistados llegaran a la normal y que en la lógica de la reproducción podría llevar a sus hijos por el mismo camino, tan evidente entre los encuestados, parece mostrar ciertas variantes, ya que se hace patente el interés porque sus vástagos estudien otras carreras y dejen de lado “el sacrificio y las premuras económicas” inherentes a la docencia, lo cual podría ser tema de otra investigación, ya que mostraría ciertas rupturas en la dinámica interna del campo.

Otro aspecto ligado a la trayectoria de los formadores de docentes, pero aquí más ligada a la inculcación, se observa en el hecho de que los formadores de docentes entrevistados estudiaron en la normal con los mismos planes de estudios, ya que como se sabe el sistema normalista tiene un carácter nacional y, por su magnitud, responde con lentitud al ambiente de innovación que prevalece en su exterior.

El desfase que existe entre las necesidades y demandas en torno a la profesión docente y las posibilidades de innovación de las escuelas normales muestra que los formadores de docentes estudiados fueron inculcados con una serie de principios pensados en función de momentos históricos determinados; es decir, se formaron en la normal en las décadas de 1970 y 1980, pero con planes de estudio de las de 1960 y 1970, respectivamente; incluso se encontraron dos maestros que se formaron con planes de estudios de los cuarenta (por otra parte, se identificaron dos maestras que se formaron con planes de estudio de la década de 1980 que otorgan el nivel de licenciatura).

El maestro de los años sesenta, con un alto espíritu de servicio, casi como un misionero laico, y el maestro de los setenta, que domina la didáctica y propicia su uso como una vía para promover la equidad en el aula, son los modelos sintetizados en los planes de estudio que los encuestados cursaron en la escuela normal, de donde incorporaron conocimiento, estilos y maneras de hacer docencia, que en el entorno contemporáneo en donde la ejercen parecen rebasados.

En este punto, sin embargo, es necesario reparar en que, como se mencionó anteriormente, es común dentro del espacio social en

que se mueve el conjunto de entrevistados el retraso a la jubilación por la “vocación”, el espíritu de servicio y el amor a la docencia, o por la necesidad de mantener un salario y unas prestaciones que se perderían con el retiro laboral. Más allá de estas razones, es innegable que los aspirantes o novatos que estudian en la escuela normal, de manera cotidiana, son receptores de los discursos de *viejos maestros* que permanecen en ella.

Estos *viejos maestros* de manera oficial, tienen que enseñar los contenidos de los planes y programas vigentes, donde tienen presencia las innovaciones del presente, aunque también es cierto que el espacio áulico les da la posibilidad de promover estilos, maneras de hacer y rutinas que, en función de su experiencia, han demostrado ser eficaces.

Dentro del aula, estos agentes que retrasan su retiro laboral tienen la posibilidad de promover estilos y prácticas que han sido incorporadas en el campo, como parte del hacer profesional del docente, que no necesariamente son congruentes con las filosofías de los nuevos planes de estudio.

En esta lógica, se puede suponer que los formadores de docentes aquí estudiados recibieron mensajes, conocimientos y habilidades un tanto alejados de los planes de estudio cursados, pero sí contruidos a partir de la experiencia de sus mentores. Asimismo, que los actuales estudiantes de la escuela normal reciben en este momento orientaciones sobre las características y estilos de docencia de sus maestros probablemente un tanto distanciadas de la filosofía de los actuales planes de estudio.

Otro componente del *habitus*, y relacionado con los procesos de escolarización a que se sometieron los formadores de docentes, tiene que ver con la propiedad de capital cultural, objetivado en la cantidad de títulos y certificados acumulados por los entrevistados.

En el estudio se observa una ruta casi única que lleva a los formadores a obtener certificados y títulos, la cual se inicia en la normal básica y continúa en la Escuela Normal Superior (con unidades en diferentes estados de la república para atender a los profesionales de la docencia en todo el país), donde los docentes obtie-

nen su licenciatura o realizan una especialización. Destaca que, en los casos aquí estudiados, estas especializaciones u orientaciones se concentraron en la psicología y la pedagogía como alternativas de formación y desarrollo que, a decir de los encuestados, les podían brindar herramientas para mejorar su docencia y apoyar a sus estudiantes.

Al concluir los estudios de licenciatura, los formadores refieren contar con estudios de maestría y doctorado (en aspectos relacionados con la educación), los cuales dejaron inconclusos al no obtener los títulos correspondientes. Los estudios de posgrado referidos son impartidos por instituciones que forman parte del campo (escuelas normales superiores y Universidad Pedagógica Nacional) que atienden casi de manera exclusiva a docentes, con lo que se hace patente el carácter endógeno de los miembros e instituciones que conforman este espacio social.

Como se ha visto hasta el momento, la dinámica del campo orienta rutas académicas, trayectorias y estilos de vida que, en conjunto, constituyen el *habitus* y que, desde la posición aquí manejada, inciden en las maneras de pensar y modos de actuar de sus miembros.

Los formadores de docentes aquí estudiados tienen en común no sólo la adscripción laboral sino también la pertenencia a un campo; esto parece marcar su vida presente y futura así como sus elecciones, sus gustos, sus posiciones y disposiciones en todas las dimensiones involucradas en su actuar cotidiano.

Es posible señalar que los agentes encuestados comparten entre sí un *habitus*, denominado magisterial, el cual funciona como un esquema orientador de percepciones, visiones y acciones y que, de acuerdo con la lógica aquí manejada, interviene en la construcción de la representación del *buen maestro*.

La manera en que ello se manifestó en el trabajo de campo se presenta en el siguiente apartado, en donde se recuperan y analizan las entrevistas aplicadas y centradas en torno al contenido de la representación del *buen maestro*.

Ser parte y miembro de un grupo que se distingue frente a otros requiere de acreditación de una serie de requisitos que garanticen no sólo la inserción de los agentes en un espacio social, sino también el posicionamiento en su interior. Esta estancia y permanencia implica apropiarse y asumir un esquema orientador de percepciones y acciones (*habitus*), desde donde se ve y construye la realidad, el cual, de acuerdo con lo señalado por Bourdieu, es indispensable reconocer para abordar el contenido de la representación del *buen maestro*.

En este apartado se detallan los hallazgos del trabajo de campo referidos a las dos dimensiones señaladas como componentes de la representación del *buen maestro*: la práctica docente y el perfil del docente.

En la organización y presentación de la información se tomó como referente el discurso que los entrevistados construyeron durante las sesiones de trabajo en las que participaron, a fin de respetar sus reflexiones y evitar una sobreinterpretación de quien esto escribe.

La práctica docente del *buen maestro*

Los elementos mencionados por el conjunto de entrevistados como propios de la práctica docente del *buen maestro* muestran el carácter endógeno de la actividad profesional que caracteriza y particulariza el campo al que pertenecen.

Se observa una preocupación porque la práctica docente del *buen maestro* garantice el éxito del proceso de enseñanza-aprendizaje y la transmisión de los contenidos oficialmente señalados en los planes y programas de estudio; pero, al mismo tiempo, se destaca cierta dificultad para construir una reflexión en la que aparezcan o se contemplen procesos novedosos relacionados con la apropiación de contenidos más allá de los señalados de manera oficial.

La referencia constante a que la práctica del *buen maestro* reconozca las necesidades y particularidades de los estudiantes y propor-

cione felicidad dentro del salón de clases, como una vía para facilitar la apropiación de contenidos, parece reflejar más el deseo de los entrevistados por rescatar la especificidad de la formación de los *buenos maestros* dentro de la escuela normal que un interés por innovar.

La atención a las particularidades de los estudiantes podría leerse como un deseo de los entrevistados por rescatar la dimensión humana de la práctica docente del *buen maestro*, que sólo puede manejar y atender un egresado de la escuela normal. Bajo esta perspectiva, la práctica docente no puede disociarse del agente que la ejerce: el docente (cuyas características y particularidades, de acuerdo con lo señalado por los entrevistados, se exponen en el apartado “El perfil del docente”). A continuación se exponen los componentes de la práctica docente del *buen maestro*.

El fundamento pedagógico

El fundamento pedagógico, según lo señalado por los entrevistados, permite reconocer la capacidad de los maestros para transmitir conocimientos, planear y diseñar una clase, y definir los caminos por seguir y los objetivos por cubrir en las sesiones programadas en un curso.

De acuerdo con lo recabado en el trabajo de campo, el fundamento pedagógico, que garantiza la transmisión de los contenidos definidos por la cultura dominante, sólo se puede obtener después de asistir a la escuela normal para formarse como maestro, de manera que los profesionistas egresados de otro tipo de instituciones, pueden saber y dominar los temas propios de su materia, pero no cuentan con la formación necesaria para transmitirlos ya que ésta sólo se adquiere en dicha escuela.

El fundamento pedagógico permite que el maestro refleje un óptimo manejo de contenidos y dominio de la materia sobre la que está trabajando.

Estos contenidos, a decir de los entrevistados, tienen que ser aquellos que están contemplados en los planes de estudios y ser tratados con los enfoques señalados en los programas. Esto significa que es necesario conocer los programas y enfoques oficiales para

comprender el objetivo de la materia, para prepararla e impartirla y no improvisar, de lo contrario no se apoya la formación del estudiante y no se cubrirán los objetivos de la sesión y el curso.

Este señalamiento muestra confianza en los programas oficiales, pero no explica con claridad los componentes de este tipo que tienen presencia en el aula, por lo que puede suponerse que con sólo seguir al pie de la letra las indicaciones y sugerencias de los planes y programas de estudio los docentes usan la pedagogía dentro del aula y promueven la apropiación del conocimiento.

Sólo tres de los entrevistados mencionaron la posibilidad de autoobservar y analizar con frecuencia su práctica dentro del aula como alternativa para revisar de manera constante lo que se hace, el éxito de las estrategias y el cumplimiento de las metas y fortalecer, así, el trabajo docente. El comentario de una maestra ilustra esta posición:

El constante análisis de la práctica, la constante revisión de lo que hago escrito, qué tantos insumos me proporciona para ir fortaleciendo el trabajo docente, creo yo, que en la medida en la que todo docente analice, antes de la práctica y durante lo que está haciendo... es en la medida en la que se irá fortaleciendo (E4ENOG83-2000).

Este punto de vista es el único que recupera cuestiones inherentes al enfoque y filosofía del actual plan de estudios de la escuela normal y de los pocos que muestran cierta preocupación por lo que se hace de manera cotidiana dentro del aula.

Cuando el conjunto de formadores se refiere al plan de estudios como garantía de trabajo pedagógico dentro del aula, parece que lo hacen con la intención de mostrar la manera en que se apropia de la filosofía y el espíritu de los planes de estudio de la escuela normal, como una especie de deber ser. En el discurso construido por los entrevistados se observa su interés por subrayar las habilidades y capacidades de los egresados de las escuelas normales y dar mayores argumentos para aceptar que el maestro “sí sabe enseñar”. Así, de acuerdo con lo señalado por una entrevistada: “Los normalistas son más humanos en la forma en que saben dar la cátedra a los alumnos

de primaria... porque aquí [en la normal] se le está enseñando a un individuo que va ser docente, para trabajar con personas, con niños” (E12ENM83-2000).

Más allá de la discusión en torno al estatus científico de la pedagogía, en los entrevistados se observa un genuino interés por asociar la educación, la didáctica y la pedagogía, que, imbricadas en el proceso educativo, aluden a diferentes componentes que no son del todo identificados por los formadores lo cual se observa en su dificultad para recuperar el perfil pedagógico de su profesión, así como en su impericia para involucrarse en una discusión sobre este asunto que, por su ubicación dentro del magisterio, deberían dominar.

El conocimiento de los alumnos

Otro de los componentes señalados por los entrevistados y relacionados con la práctica docente, hacen referencia al dominio de la situación que el *buen maestro* debe mostrar dentro del aula, que de manera particular se concreta en la necesidad de conocer y atender las condiciones específicas de los alumnos, donde lo mismo caben aquéllas relacionadas con su ambiente familiar y personal (lo que involucra sus recursos económicos y discapacidades físicas) como aquellas relacionadas con sus recursos y potencial académico.

Cabe mencionar que, aunque el conjunto de formadores entrevistados trata de mantener cierta equidad en cuanto a lo académico y emocional, finalmente se da mayor importancia a la atención de las necesidades emocionales y personales de los alumnos y en segundo plano queda el tratamiento de contenidos. El siguiente comentario sintetiza esta visión al mencionar que:

Si no conoces a tus alumnos, no hay producto o puedes trabajar medio-crememente y tampoco hay producto y puedes hacer como que trabajas y no trabajas, pero cuando tú conoces a tus alumnos, tú puedes trabajar maravillas [...] Cuando por un lado haces un mapa [...] puedes hacer un mapa en función del contenido del padre y de la referencia de tu grupo y te da un parámetro para conocer [...] a tus alumnos, genera-

lizar y llevar a la particularidad y la particularidad a la generalidad (E5ENM70-82).

Lo mencionado por los entrevistados, respecto de la atención integral de los estudiantes, deja entrever lo que para ellos es una omisión en los planes pero, al mismo tiempo, refleja su deseo de que el ejercicio de la docencia trascienda el salón de clases y la labor realizada por el maestro en su interior. Además indica un interés por recuperar aquella imagen idílica de este sujeto como parte de su práctica docente.

La felicidad en el aula

Otro de los elementos mencionados y destacados en los formadores entrevistados refiere la necesidad de que el *buen maestro* en su práctica docente piense de manera constante en la felicidad de sus estudiantes, ya que si los alumnos se encuentran a gusto, la pasan bien y están contentos en el salón de clases casi de manera automática podrán ser más receptivos a los contenidos señalados en los programas oficiales. El siguiente comentario refleja esta posición:

Lo primero que deberíamos hacer los maestros dentro del aula, es brindar al alumno, a los niños... bueno... porque van a conocer todos los niveles del sistema educativo... he hecho una comparación entre el jardín de niños, la primaria, secundaria y preparatoria y he llegado a la conclusión de que lo primero, lo primero, es hacerles pasar el tiempo que uno está con ellos, una, dos o tres horas, hacérselas pasar bien, que estén contentos. Los contenidos y todo eso, son consecuencia de estar a gusto; yo creo que lo más importante con los niños y los jóvenes es que estén contentos en ese momento de la vida, que sean felices y no pensar que serán felices en el futuro sino en el presente, en el ahora (E3ENM70-82).

Con ello se hace patente el interés de estos agentes por atender necesidades extraacadémicas en su práctica, más allá del salón de clases, ya que la felicidad, trasciende al espacio áulico y a la escuela

misma, se hace patente la búsqueda de reconocimiento a su labor y una concepción de educación más integral.

La búsqueda de la felicidad, aquí señalada, puede considerarse congruente con lo mencionado en el apartado anterior, que da cuenta de la asociación construida por los entrevistados entre el conocimiento del alumno y el éxito de la práctica docente, que caracteriza a los docentes egresados de la escuela normal.

El control

La necesidad de que en su práctica docente el *buen maestro* mantenga el control de las situaciones acontecidas dentro del salón de clases es una constante presente en el discurso de los formadores entrevistados. Aquí el control está asociado al ejercicio de la autoridad que tiene el docente dentro del aula para organizar todo lo que sucede en ella y que le permite intervenir en situaciones que rebasan lo académico, lo que se refleja en el cuidado por evitar que los alumnos se lastimen o incurran en algún tipo de agresión verbal o física.

Así, se hace patente el interés de estos agentes por destacar el poder y la autoridad formal y moral del maestro en el aula, que le permiten intervenir en todo aquello que sucede dentro de este espacio.

La puesta en marcha de mecanismos de control dentro del grupo posiciona al maestro en el aula como un conferencista que dicta cátedra, donde los alumnos de manera pasiva atienden y escuchan, sin hablar o hacer comentarios, más allá de los permitidos por la autoridad; es decir, el maestro enseña y los alumnos aprenden (sólo si están tranquilos y ponen atención).

De manera adicional el control en el aula, a decir de los entrevistados, muestra la pericia del maestro para manejar y encauzar la inquietud natural de los estudiantes, que es básica para garantizar éxito en la apropiación de contenidos, pero también para obtener reconocimiento de los otros, aquellos que están fuera del salón de clases.

Esta posición la expresa de manera clara el comentario de un maestro, quien recuerda la confesión de uno de sus compañeros al

señalar: “Yo lleno mi pizarrón de ecuaciones, llevo mi periódico y me pongo a leer, basta que se pongan agresivos los alumnos [para] amenazarlos con que los repruebo y es así como controlo el grupo” (E11ENM70-82).

Así, el reconocimiento a la práctica docente del *buen maestro* no se limita al cumplimiento de los objetivos señalados en los planes y programas oficiales sino en el orden y control del grupo que se observa en el aula.

Animación y motivación en el salón de clases

La necesidad de que el *buen maestro* mantenga dentro del aula un ambiente propicio para el proceso de enseñanza-aprendizaje, y se asuma como facilitador, animador o motivador, como una vía para garantizar la apropiación de los contenidos de aprendizaje, es también mencionada por los formadores entrevistados como característica de su práctica docente. Quieren destacar con esto que, en la cotidianidad de su labor docente, el *buen maestro* tiene que motivar, enamorar y seducir a sus estudiantes, pero sin perder de vista los contenidos de los planes y programas.

Perfil del docente

En este apartado se exponen aquellos elementos que los formadores de docentes entrevistados mencionaron como propios del agente que ejerce la docencia como su actividad profesional: el maestro

Es necesario mencionar que lo aquí expuesto no necesariamente da cuenta de un perfil docente sino que refleja el acervo de visiones y percepciones relacionadas con las características y habilidades que los formadores de docentes entrevistados reconocen como propias de un *buen maestro* y que distinguen e identifican a los profesionales de la docencia que forman parte del campo magisterial.

Formación docente especializada y la conciencia de ser maestro

De acuerdo con lo recabado durante las entrevistas, un *buen maestro* es un sujeto que asistió a la normal y en consecuencia cuenta con una formación especializada que le permite ejercer la docencia, o sea las habilidades y competencias que lo legitiman para cumplir con su encomienda profesional. En esta lógica, un *buen maestro* es aquel que obtiene su título en la normal, porque él sí sabe cómo enseñar: es un “normalista”.

La propiedad de un título legitima un hacer profesional y, a la vez, formaliza el ingreso y posición de su poseedor dentro de un grupo profesional y le garantiza el reconocimiento inherente a ese espacio social. El título, como una vía para legitimar la práctica docente de un *buen maestro*, de acuerdo con a la información recabada en el trabajo de campo, muestra dos vertientes que pueden parecer contradictorias, pero que dan cuenta del reconocimiento de la propiedad de capital cultural dentro del campo magisterial.

La primera de ellas se refleja en el discurso de un grupo importante de entrevistados, para quienes el título de maestro otorgado por la normal legitima a un sujeto para ejercer una profesión, pero no garantiza la adquisición de conciencia sobre las necesidades de los estudiantes y el papel del maestro en el proceso de enseñanza-aprendizaje; es decir que se apropie de la experiencia de ser, vivir y sentirse como normalista.

Para este grupo la acumulación de títulos y certificados, más allá de la licenciatura (como los de maestría y doctorado), otorga un mayor reconocimiento a su poseedor dentro del campo magisterial, que puede traducirse en una mejora en el escalafón y el aumento de los ingresos económicos, pero también termina distanciándolo de la tarea docente para la que fue formado, porque alguien con un mayor nivel de certificación deja de preocuparse por sus estudiantes y pasa a ocuparse por los beneficios que le genera su nueva situación, con lo que se olvida de la promoción del proceso de enseñanza-aprendizaje que es consustancial a su formación inicial.

Como ejemplo el comentario de un maestro de la Escuela Nacional de Maestros: “muchos compañeros tienen preparación, se van al extranjero, hacen maestrías y ¿qué es lo que sucede?... que no manejan términos adecuados... y uno dice: ¿qué pasa con el maestro?... no es congruente, ¿no tiene esa preparación de trabajo docente?” (E8ENM70-82).

Una segunda vertiente, rescatada por otro grupo de entrevistados, se observa en los comentarios sobre el papel de la experiencia en la práctica docente de un *buen maestro*. Para este grupo la escuela normal y los planes de estudio que cursaron en ella les permitieron obtener un título, pero no de manera automática las herramientas para ejercer la docencia. Para algunos la escuela normal los decepcionó, mientras que para otros les resultó imposible recordar algún contenido del que se hubieran apropiado en ella o que les resultara útil en su actividad cotidiana de su práctica docente, con lo que se dieron cuenta que lo aprendido en la normal no les era útil.

El comentario de una maestra de la Escuela Normal de Guanajuato, quien recuerda su primer año de trabajo, muestra esta situación:

No sabía qué hacer... me dieron un grupo de primer año con ochenta niños y yo no sabía ni enseñar a leer ni a escribir, habíamos llevado aquí una teoría y nos habían enseñado, en mis apuntes... me acuerdo que revisé mis apuntes y en mis apuntes decía que para enseñar a leer y a escribir podía usar el método de Torres Quintero, el método onomatopéyico, el método de las palabras normales... para más información, ver los autores y me remitían a los autores... y era todo lo que aparecía en mis apuntes y claro está que cuando llegué con ochenta niños y yo tenía que enseñarles a leer, pues de plano las lágrimas se me vinieron... y bueno, recurrí a preguntar y pues, al primero que acudí fue a mi padre... afortunadamente mi padre, mis compañeros de la escolita donde trabajaba, pues me dieron algunos *tips* (E6ENOG70-82).

Para ellos un *buen maestro* no sólo es aquel que egresa de la normal sino aquel que cuenta con la experiencia para ejercer su práctica docente de manera exitosa.

Los señalamientos, vertidos por los formadores entrevistados, muestran ciertas contradicciones sobre el papel de las instituciones

en la formación docente, pero evidencian también la influencia diferenciada en los procesos de inculcación e interiorización a que se sometieron dentro de la escuela normal y dentro del magisterio.

Responsabilidad, compromiso y entrega

Los elementos sobre los que se encontraron mayores consensos en el trabajo de campo son componentes del *buen maestro* son los referidos al compromiso, la responsabilidad y la entrega.

Una variante del compromiso tiene que ver con la responsabilidad en el ejercicio de la docencia, que a decir de los entrevistados lleva al *buen maestro* a superar obstáculos, a sentirse enamorado de su trabajo, lo motiva a actualizarse, le provoca un ejercicio de autoevaluación y le exige ampliar su horizonte cultural y pedagógico.

Entonces la satisfacción que genera el ejercicio de la docencia va más allá de la remuneración económica y está asociada al ejercicio de la práctica docente, sus resultados, así como al reconocimiento social inherente a la profesión.

El compromiso también encuentra un vínculo con la felicidad y el gusto por realizar una actividad en la que todo maestro debe sentirse cómodo, porque es producto de su vocación, lo que le lleva a tener disposición al diálogo, a investigar sobre su asignatura y sobre lo que sucede a su alrededor para capitalizarlo en su salón de clase en beneficio de sus alumnos. El siguiente comentario refleja de manera clara esta posición al mencionar que el maestro:

Debe de sentirse contento y feliz con lo que hace, ser responsable, tener interés, estar en contacto con otras personas, en este caso con los alumnos, siempre dispuesto al diálogo, ser una persona muy curiosa para investigar sobre su asignatura [además de] todo lo que [sucede] a su alrededor. Podría hacer una enumeración de cualidades para considerarse un buen maestro, pero yo reflexiono para esto y digo: bueno, si es una persona feliz y él eligió por su propia voluntad creo que eso lo va a llevar a desempeñar su trabajo adecuadamente (E3ENM70-82).

La responsabilidad y la entrega, para los entrevistados, está asociada a la vocación ya que el *buen maestro* es aquel que tomó la decisión de dedicarse a la docencia como actividad de vida, a la que hay que entregarse por completo, sin límites, para no ver el trabajo docente como una profesión en la que hay que sacrificarse sino como un oportunidad para lograr satisfacciones

Personalidad

El conjunto de entrevistados señala esta característica como un componente del *buen maestro*. Aquí lo mismo se mezclan rasgos físicos (la voz, la estatura, los ojos, las manos), el manejo del lenguaje verbal y corporal, además de cuestiones relacionadas con la manera de vestirse y verse como maestro.

Quizás el comentario de una maestra expresa el alcance de este componente al recordar con afecto a uno de sus maestros, a quien califica como un *buen maestro* ya que era una persona que se “plantaba y ya estaba actuando y nos decía «Es que la personalidad del maestro es un actor, porque tienen que convencer, tiene que cautivar para atraer y estimular la atención de sus alumnos, a la persona primero y después a lo que hace»” (E12ENM83-2000).

Este tipo de comportamiento en el aula —donde las características físicas, el movimiento del cuerpo y el dominio del espacio áulico se mezclan con el manejo de estrategias e instrumentos, con el interés de garantizar el proceso de enseñanza-aprendizaje— sintetiza un estilo de docencia compartido entre los entrevistados, que puede ser revisado a futuro como un elemento que muestra una visión de mundo que orienta maneras de hacer y de decir, el cual se adquiere con la pertenencia a un campo, con las interacciones y relaciones que se establecen dentro de este espacio social. Un espacio donde todos los “otros”, cercanos o distantes (con antigüedad), se sienten con la responsabilidad y el derecho de interiorizar entre los novatos estilos, rutinas y prácticas a fin de incorporarse en un grupo de distinción.

Valores

La palabra *valores* fue mencionada con insistencia por los entrevistados como propia del *buen maestro*, pero también fue común encontrar poca concreción sobre su significado y trascendencia para el caso ya que, de manera general, cuando se les pidió mayor precisión sobre el tipo de valores y su importancia en la práctica docente, sólo se citaron aquéllos considerados como valores universales propios de todo ser humano.

Esto se observa en los siguientes comentarios: “Los valores que todo ser humano debe tener, que es la honestidad, la sinceridad, la justicia y ser una persona que esté buscando siempre en equilibrio en su hacer, en su pensar” (E3ENM70-82), “Los valores universales, honestidad, respeto hacia los otros y hacia sí mismo, amor por lo que siente y amor por los demás” (E5ENM83-2000).

Los pocos entrevistados que intentaron precisar los valores propios del *buen maestro* señalaron, entre ellos, la libertad, la fraternidad, la tolerancia, aunque el modo en que dichos valores pueden ser útiles para los maestros no quedó del todo claro, ya que no pueden considerarse como propios y exclusivos de la profesión docente.

Otras características

Entre las características, los atributos o las habilidades señalados por los entrevistados que por su frecuencia no se consideran representativos del grupo de entrevistados, pero que en conjunto pueden expresar toda una serie de inquietudes y percepciones que prevalecen en el campo y tienen presencia en el contenido de la representación del *buen maestro* se encuentran la puntualidad y la humildad, que hacen patente el compromiso y la responsabilidad en el trabajo, y siempre generan beneficios a los estudiantes, lo cual expresa de manera clara una maestra de la Escuela Normal de Guanajuato: “la puntualidad, la responsabilidad de la preparación que tienen, el saber transmitir la información, los conocimientos, los contenidos de una manera sencilla y clara y la humildad” (E4ENOG83-2000).

Estas características, señaladas por el conjunto de entrevistados, junto con las mencionadas como propias de la práctica docente, constituyen el contenido de la representación del *buen maestro*, que como se mencionó al inicio, constituyó la columna vertebral de la investigación de la que se extrajo este material.

CONCLUSIONES

Los ejes que organizaron el contenido de este capítulo fueron el *habitus* y el contenido de la representación del *buen maestro*.

En cuanto al *habitus*, destaca que los formadores de docentes, como miembros del campo magisterial, a pesar de la adscripción laboral en escuelas normales, ubicadas en dos contextos socioculturales diferentes, Guanajuato y el Distrito Federal, mantienen entre sí menos distancias y más homologías de las que podría suponerse.

La información sobre la posición del formador de docentes en el campo, su trayectoria y la acumulación de capital cultural institucionalizado, como las variables en las que se desglosó el *habitus*, no muestra variaciones significativas que permitan inferir que la lógica del campo magisterial tiene manifestaciones regionales. Tampoco se observaron variaciones drásticas asociadas a los periodos en que el grupo de entrevistados comenzó a ocupar una posición de reconocimiento dentro del campo, como formadores de las escuelas normales.

Los formadores de docentes aquí estudiados siguieron una ruta más o menos uniforme, en lo personal y en lo académico, que les permitió ocupar una posición específica dentro del campo, para lo cual también pusieron en marcha ciertas estrategias y mecanismos aparentemente aceptados y consensados dentro de ese espacio social que tiene como núcleo de organización una profesión: la docencia.

De acuerdo con los hallazgos aquí presentados puede señalarse que los procesos de inculcación e interiorización a que se sometieron los formadores operan de manera muy parecida en el campo, sin importar condiciones socioculturales de existencia específicas, además de que muestran cierta efectividad, en cuanto garantizan la existencia de un esquema subjetivo, orientador de percepciones y acciones (*habitus*).

La apropiación de un *habitus* se hace evidente no sólo porque los formadores entrevistados comparten entre sí posiciones, trayectorias y recursos sino porque externalizan percepciones comunes de la realidad, sobre las que toman posiciones frente a otros espacios sociales, lo cual se refleja en el señalamiento de elementos, características y componentes de práctica docente y el maestro, definidas aquí como dimensiones involucradas en la representación del *buen maestro*.

En la representación se reflejan visiones y percepciones que los formadores han incorporado en su acervo cultural y de las cuales se han apropiado durante su permanencia y estancia en el campo, donde se entremezclan el pasado y el presente.

Entre los elementos señalados por los entrevistados como propios de la práctica docente se incluyen el componente pedagógico la necesidad de conocer a los alumnos y apoyarlos la promoción y búsqueda de la felicidad y los mecanismos de control grupal.

Este conjunto de elementos puede reconocerse como reflejo de visiones relacionadas con la docencia, que tuvo presencia en el pasado del campo y que la mantiene en el discurso de los entrevistados —quienes parecen añorar un pasado que califican como mejor— y que da cuenta de los procesos de interiorización e inculcación a que se sometieron en dicho espacio social.

Cuando en la entrevista se pidió a los formadores detallar el contenido de la representación del *buen maestro*, aparece de manera constante el reconocimiento a la escuela normal como una institución encargada de formar maestros y como aquella que legitima el ejercicio de la docencia; pero, al mismo tiempo, y en franca contraposición a lo expresado, sobresale el peso otorgado a la experiencia en la práctica docente, en donde la escuela normal pasa a segundo plano.

De acuerdo con lo expresado por los entrevistados, su acervo de conocimientos especializados en la docencia no es producto sólo de su estancia en la normal sino de su relación con sus padres y familiares o compañeros.

De hecho, durante las entrevistas se hizo evidente su dificultad para recuperar aprendizajes que, desde la normal, les ayudaran en el ejercicio de su práctica docente; incluso cuando se les pidió señalar un maestro que les hubiera servido como referente en su práctica,

que funcionara como una especie de modelo, no se citó ninguno de la normal; en algunos casos la mención recayó en sus propios familiares o en los docentes de nivel básico.

El reconocimiento de los otros como incidentes en la formación docente de los entrevistados, y en su proceso para convertirse en *buenos maestros*, también se muestra cuando los formadores expresan dificultades para incorporar en su discurso elementos contenidos en los planes de estudio que actualmente están impartiendo en la escuela normal.

Si la normal —en donde se opera el proceso de inculcación que lleva a la conformación de *buenos maestros*— no logra que sus egresados le reconozcan aciertos en su formación para la docencia, no logra que los aportes de sus maestros sean recuperados por sus estudiantes durante su ejercicio profesional, no logra un reconocimiento a la formación docente, más allá del otorgamiento de un título y no logra que sus maestros se apropien y hagan suyos los contenidos de los planes de estudio no cumple entonces con la responsabilidad asignada dentro del campo.

Cuando los formadores refieren contenidos y experiencias que les ayudaron en su práctica, producto de su relación con sus viejos maestros de educación básica y sus familiares, externalizan el éxito de los procesos de interiorización a que se sometieron dentro del magisterio y que no atañen de manera directa a la normal.

Se aprende a ser *buen maestro* dentro del campo, no dentro de la normal, de manera que pensar en que los cambios en los planes de estudio garantizan casi de manera automática concepciones y prácticas en torno al trabajo docente, significa tener una mirada parcial de una situación que, por su complejidad, requiere de procedimientos más integrales y de mediana duración.

Hay una escasa mención de aspectos correspondientes a los actuales planes de estudio en el discurso de los formadores que tienen la responsabilidad de impartir y aparecen elementos de la práctica que son parte del pasado del campo como, por ejemplo, el control, asociado a la posición de poder del maestro dentro del aula, que lo coloca por encima del alumno.

Esto también se manifiesta cuando el conjunto de entrevistados detalla las características del sujeto que se encarga de ejercer la docencia, y que puede ser calificado como *buen maestro*: éste debe contar con una formación sólida (normalista), mostrar compromiso, responsabilidad y entrega, tener dominio de estrategias didácticas, contar con valores y ser humilde, entre otras cosas. Así, se hace evidente el pasado incorporado en el *habitus* de los formadores entrevistados.

En las características mencionadas tiene presencia el maestro abnegado, con vocación de servicio, dispuesto al sacrificio con tal de cumplir con su tarea de enseñar, que se gestó en el periodo pos-revolucionario y que durante mucho tiempo se mantuvo como figura identitaria y de reconocimiento a la profesión. Una figura que no está contemplada como orientadora en los actuales planes de estudio y que sólo permanece como un elemento considerado en la historia de la educación pero que, por el lugar en que posicionó al maestro en el escenario macrosocial, parece ser añorada por los actuales formadores, quienes se ocupan de mantenerla en la realidad cercana de sus estudiantes.

Con lo anterior puede concluirse que la representación del *buen maestro* como una construcción que caracteriza y distingue a los formadores de docentes aquí estudiados, como miembros del campo magisterial, es producto de un *habitus* que, como una estructura subjetiva, cohesionada, da unidad, pertenencia e identidad.

En esta lógica, para cambiar estilos y prácticas docentes es necesario intervenir, en las lógicas y rutinas prevalecientes en el campo, que involucran a las instituciones (como la SEP, las escuelas del nivel básico, las normales y el sindicato), en los estilos y prácticas de los funcionarios, de los dirigentes sindicales, de los padres de familia, de los estudiantes y no sólo de los maestros. Además, se requiere transformar a fondo la dinámica imperante dentro de los campos englobantes de la sociedad (campo de poder y campo económico), así como su relación con el campo magisterial.

La tarea es compleja: los intereses parecen renovarse al inicio de cada sexenio, pero hace falta más que buenas intenciones.

Bibliografía

- Abric, Jean-Claude (coord.) (2001), *Prácticas sociales y representaciones*, México, Ediciones Coyoacán/Embajada de Francia en México (Filosofía y Cultura Contemporánea, 16).
- Arnaut, Alberto (1998), *Historia de una profesión: maestros de educación primaria en México 1887-1993*, México, Centro de Investigación y Docencia Económicas.
- Bourdieu, Pierre (2002), *La distinción. Criterio y bases sociales del gusto*, México, Taurus.
- (1997), *Razones prácticas. Sobre la teoría de la acción*, Barcelona, Anagrama (Argumentos).
- (1995), *Las reglas del arte. Génesis y estructura del campo literario*, Barcelona, Anagrama (Argumentos).
- (1992), *La distinción: criterio y bases sociales del gusto*, Madrid, Taurus (Humanidades).
- (1991), *El sentido práctico*, Madrid, Taurus (Humanidades).
- (1988), *Cosas dichas*, Buenos Aires, Gedisa (El Mamífero Parlante).
- (1987), “Los tres estados del capital cultural”, en *Sociológica*, año 2, núm. 5, México, Universidad Autónoma Metropolitana-Azcapotzalco, pp. 11-18.
- (1985), *¿Qué significa hablar? Economía de los intercambios lingüísticos*, Madrid, Akal.
- (1984), *Sociología y cultura*, México, Consejo Nacional para la Cultura y las Artes-Grijalbo.
- (1981), *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*, Barcelona, Laia.
- Bourdieu, Pierre y Loic Wacquant (1995), *Respuestas. Por una antropología reflexiva*, México, Grijalbo.
- Durkheim, Émile (2000), *Sociología y filosofía*, Madrid, Miño y Dávila.
- Ferry, Gilles (1990), *El trayecto de la formación. Los enseñantes entre la teoría y la práctica*, México, Paidós (Educador).
- Giménez, Gilberto (2005), *Teoría y análisis de la cultura*, vol.1, México, Consejo Nacional para la Cultura y las Artes (Intersecciones, 5).
- (1997a), “Materiales para una teoría de las identidades sociales”, en *Frontera Norte*, vol. 9, núm. 18, México, El Colegio de la Frontera Norte, julio-diciembre, pp. 9-28.

- _____ (1997b), “La sociología de Pierre Bourdieu” (mimeo).
- _____ (1996), “Cultura política e identidad” (mimeo).
- _____ (1994), “La teoría y el análisis de la cultura. Problemas teóricos y metodológicos”, en Jorge González y Jesús Galindo (coords.), *Metodología y cultura*, México, Consejo Nacional para la Cultura y las Artes, pp. 33-66.
- _____ (s/f) “Territorio, cultura e identidades. La región socio-cultural” (mimeo).
- Guevara, María del Refugio (2003), “Algunos rasgos del perfil de la planta docente. Ciclo escolar 2002-2003”, en *Gaceta de la Escuela Normal*, México, Secretaría de Educación Pública.
- Ibarra, Cuauhtémoc (1992), “La educación acorralada. Política, identidad magisterial y reforma educativa en el sistema de educación básica en México”, tesis de maestría en Ciencias Sociales, México, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales.
- Imbernon, Francisco (1998), *La formación y el desarrollo profesional del profesorado*, Barcelona, Graó (Biblioteca del Aula, 119).
- Jodelet, Denise (1986), “La representación social: fenómenos, concepto y teoría”, en Serge Moscovici (coord.), *Psicología social II: pensamiento y vida social*, Barcelona, Paidós, pp. 469-494.
- Moscovici, Serge (1979), *El psicoanálisis, su imagen y su público*, Buenos Aires, Huemul.
- Moscovici Serge (coord.) (1986), *Psicología social II. Pensamiento y vida social*, Barcelona, Paidós
- Piña, Juan Manuel (2004), “La teoría de las representaciones sociales. Nociones y linderos”, en Juan Manuel Piña (coord.), *La subjetividad de los actores de la educación*, México, Centro de Estudios sobre la Universidad-Universidad Nacional Autónoma de México (Pensamiento Universitario, 98), pp. 15-54.
- Piña, Juan Manuel, Alfredo Furlán y Lya Sañudo (coords.) (2003), *Acciones, actores y prácticas educativas. La investigación educativa en México 1992-2002*, México, Consejo Mexicano de Investigación Educativa/Secretaría de Educación Pública/Centro de Estudios sobre la Universidad.
- Piña, Juan Manuel y Claudia Pontón (coords.) (2002), *Cultura y procesos educativos*, México, Centro de Estudios sobre la Universidad-Universidad Nacional Autónoma de México/Plaza y Valdés.
- Ritzer, George (1994), *Teoría sociológica contemporánea*, México, McGraw Hill.

Sandoval, Sergio Lorenzo (2009), “Apuntes sobre la génesis y estructura del campo educativo en México: hacia una comprensión del posgrado para el magisterio en Jalisco” , en *La tarea. Revista de Educación y Cultura de la sección 47 del SNTE*, en <<http://www.latarea.com.mx/articu/articu13/sando13.htm>> [consultado el 11 de julio de 2011].