

El normalismo: proyectos, procesos institucionales y actores

Victoria Ramírez-Rosales

Resumen

La educación mexicana se encuentra en crisis, lo cual ha puesto en el centro del debate la formación del magisterio y su profesionalización. Para la mayoría de los analistas los maestros son los actores principales y por ende los responsables de los resultados educativos; hoy más que en otras épocas el magisterio se encuentra en el foco de las críticas al punto de sugerir la desaparición del normalismo. Este trabajo se propone brindar algunas claves de lectura acerca de un grupo de especial relevancia: los formadores de maestros y la urdimbre de relaciones manifiestas en la vida cotidiana de las escuelas normales, que finalmente son las instituciones donde se forman los maestros mexicanos.

Palabras clave: educación normalista, magisterio, formadores de maestros, proyectos educativos.

O normalismo: projetos, processos institucionais e atores

Resumo

A educação mexicana está em crise, o que colocou no centro do debate a formação do magistério e a sua profissionalização. Para a maioria dos analistas, os professores são os atores principais e, por isto mesmo, responsáveis pelos resultados educativos; hoje, mais do que em outras épocas, o magistério está no foco das críticas, ao ponto de sugerir o desaparecimento do normalismo. Este trabalho propõe-se oferecer algumas leituras chave sobre um grupo de especial relevância: os formadores de professores e a urdidura de relações manifiestas na vida cotidiana das escolas normais, que finalmente são as instituições na qual se formam os professores mexicanos.

Palavras chave: educação normalista, magistério, formadores de professores, projetos educativos.

Victoria Ramírez-Rosales

vicjrd@yahoo.com.mx

Doctora en Estudios Sociales en la línea de Estudios Laborales por la Universidad Autónoma Metropolitana de Iztapalapa. Supervisora de Educación Primaria en Tlaxcala; profesora de tiempo parcial en la Universidad Pedagógica Nacional de Tlaxcala. Temas de investigación: identidades, cultura, magisterio, metodología cualitativa.



Teacher training: projects, institutional processes and players

Abstract

The Mexican education system is in crisis and this has placed teacher training and professionalization at the heart of the debate. Most analysts are of the opinion that teachers are the main players in education and therefore responsible for the results thereof; today more than ever, teachers are being criticized to the point where the continued existence of teacher training is being questioned. This article seeks to provide some reading pointers on a particularly relevant group: teacher trainers and the relationships that are evident in the everyday life of teacher training colleges, which in the final analysis are the institutions where Mexican teachers are trained.

Key words: teacher education, teachers, teacher trainers, education projects.

Recepción: 2/01/2010. **Aprobación:** 2/03/2010.



Introducción

La profesión magisterial en México se encuentra en crisis, los maestros son el centro de las críticas del deterioro del sistema educativo, se dice que son los culpables de los deficientes resultados evaluativos de los alumnos y de los suyos propios. Pero lo que parecen haber olvidado tanto la sociedad como las autoridades sindicales y oficiales es que ese magisterio calificado de acrítico, acientífico, corporativista, alienado a las estructuras del poder sindical u oficial, no se creó a sí mismo, es producto de las propias políticas educativas que lo han formado y de las correas sindicales que lo han subordinado.

Una de las características de las escuelas normales en nuestro país es la fuerte injerencia que ha tenido el Estado en su creación y en su gestión. El sistema normalista contó tradicionalmente con la protección del Estado, en la medida en que representó la posibilidad de generar los recursos humanos que podrían transformar los conocimientos y conciencia de los mexicanos. En el siglo XX el maestro ocupó, al menos durante cinco décadas (1900-1950), un papel fundamental en el modelo de desarrollo de la sociedad mexicana, él materializó la posibilidad del progreso, tanto de los individuos como de la nación.

Dado este papel central en el desarrollo nacional, el Estado se esmeró en procurar condiciones favorables para la formación de maestros, construyó normales tanto en el medio urbano como en el rural. En las normales rurales se pagaron íntegramente los costos de manutención de sus alumnos, se procuró atender tanto a los hombres como a las mujeres; aunque esta profesión tuviera una mayor presencia femenina. Finalmente, los egresados de las normales tenían asegurada su plaza de trabajo en alguna de las escuelas del nivel primaria. Esta situación fortaleció de manera muy importante al sistema normalista.

El mercado de trabajo de los normalistas también adquirió características muy especiales derivado de la participación del Estado, ya que éste era, al mismo tiempo, creador de la oferta y regulador de la demanda. Esto permitió al Estado gestionar de manera absoluta los salarios, el número de plazas laborales, las condiciones de trabajo e incluso las relaciones sindicales; generando con todo este dominio la consolidación de una relación de tipo clientelar entre el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE) y el gobierno, representado por la Secretaría de Educación Pública (SEP). Prácticamente se eliminaron las condiciones de competencia y el mercado fue sustituido por relaciones de clientelismo entre maestros, en ocasiones con el sindicato y en ocasiones con la institución.

Este tipo de relación se manifestó también como una sobreprotección hacia el sistema normalista, que cubrió no sólo las relaciones laborales, sino además se amplió a los procesos de formación donde hubo una conducción extrema de sus actividades y funciones creativas y de diseño que, finalmente, habrían de limitar severamente su función profesional. La SEP siempre ha proporcionado los modelos educativos, los programas de estudio y los libros de texto a los cuales los maestros se ajustan, la mayoría de las ocasiones de manera acrítica y mecánica.

El proceso de modernización del sistema educativo mexicano, sin duda afectó también —aunque quizás en menor medida— al normalismo, de hecho se podría decir que aún están por definirse las estrategias de modernización de este nivel, aunque ya se perciben algunos cambios: el primero, la eliminación de la contratación automática, aunque aún subsistan las prácticas de venta y herencia de plazas dentro del magisterio;¹ otra medida fue la limitación de la matrícula en las normales y el

¹ Tal es el caso de Tlaxcala en donde a unos días de que la lideresa del SNTE la “maestra Gordillo”, anunciara en el marco de la política educativa “Alianza por la calidad de la educación” que no se permitiría más la venta o herencia de plazas, la dirigencia sindical del estado, a través de un diario de circulación estatal, respondía que, en Tlaxcala, se mantendría vigente la herencia de plazas a los familiares de los maestros, toda vez que es un derecho legítimo de los trabajadores.



cierre de algunas de tipo rural. En algunos estados incluso existen exámenes de oposición para ocupar las plazas disponibles. Sin embargo, se puede decir que cada estado ha ido asumiendo prácticas diferentes lo cual, a la fecha, se traduce en un sistema normalista altamente heterogéneo, no sólo en su tamaño sino en su funcionamiento.

Definitivamente es impostergable una transformación del sistema normalista, pero es indiscutible que la respuesta no está en la extinción del normalismo. Por el contrario, es necesaria una planeación, elaboración de propuestas y evaluación que tome en cuenta a los diferentes actores sociales, pero esencialmente a los sujetos protagónicos: los maestros. De no ser así, todos los intentos por renovar y mejorar el sistema normalista —como hasta ahora lo han sido— desembocarán en actos fallidos.

Las prácticas instituidas, la cultura escolar, las interacciones al interior de la escuela normal, son fuentes de aprendizaje. Como en ninguna otra profesión, en las escuelas normales las y los estudiantes no sólo aprenden del *currículum* explícito o formal, sino que también el *currículum* oculto les proporciona una fuente importante de aprendizajes: cómo enseñan sus maestros, las formas como éstos interactúan, el compromiso y responsabilidad ante las tareas delegadas, los vínculos que se crean con el entorno, el ejercicio del poder y de la autoridad, las prioridades educativas y los valores que se practican en la institución.

Un sujeto clave en el proceso de formación profesional lo constituyen los formadores de maestros, como sujetos que reproducen y reconstruyen, a partir de sus propias significaciones, el discurso ideológico oficial que plantea las directrices en cuanto a cómo tendría que ser la formación de maestros y cuál es su papel como formadores.

Las reflexiones que aquí se presentan son producto del análisis de una serie de entrevistas con un grupo de formadores de maestros, que laboran

en las escuelas normales urbana y rural de Tlaxcala. Consideramos que dado el crítico momento que atraviesa la educación y el magisterio, se hace imprescindible conocer lo que sucede al interior de las instituciones formadoras de maestros, indagar sobre las condiciones que guarda el grupo de profesores encargados de la formación de los normalistas, es decir, saber: ¿quiénes son los formadores de maestros de las escuelas normales?, ¿cómo han resignificado su papel como formadores de maestros?, ¿cuál es el entramado de interacciones al interior de las normales?

Construcción del objeto de estudio

Toda investigación parte del interés de conocer algún fenómeno social; para tal empresa, un punto imprescindible es la construcción del “problema” de estudio, la visión antológica y epistemológica que subyace en tal construcción va a determinar su correspondiente manera de abordarlo.

Desde cierta postura ontológica, la realidad puede ser percibida como algo externo al sujeto y por lo tanto aprehendida en sus propios términos (realidad objetiva). En contraste, la realidad puede concebirse como una construcción social, en tal sentido no hay objetos de estudio preconstruidos, reales, tangibles, la realidad no habla si no se le interroga, es decir, el objeto de estudio no está dado *per se*, hay que construirlo en un proceso de interacción dialéctica entre sujeto y realidad. En esta segunda perspectiva se apoya la investigación realizada.

En este sentido, se ha considerado la pertinencia de una estrategia metodológica asentada en ese vasto espectro de tradiciones que ponen énfasis en el estudio del individuo concebido como actor o sujeto; que privilegia la comprensión de los significados y su interpretación teórica; que busca los sentidos, ideas y sentimientos latentes en las narrativas o conductas observadas, que se dan cobijo bajo la etiqueta paradigmática de la investigación interpretativa (Tarrés, 2001).



Sin embargo, hay que puntualizar que, aun cuando parte de nuestro interés de investigación enfatiza la importancia de la subjetividad de los formadores de maestros, consideramos que esta construcción de creencias, valores, imaginarios, no operan en un vacío social, sino que son el producto de la interiorización y resignificación de los procesos histórico-estructurales de la profesión magisterial.

Por este camino, se intenta ir más allá de las significaciones, de la mano de Thompson (1998), quien señala la necesidad de situar las formas simbólicas en sus marcos históricos y contextuales; en especial, se atienden los aspectos espacio-temporales, el conflicto y las relaciones de poder en los campos de interacción.

En el primer apartado de este escrito, se identifican los dos grandes modelos que caracterizan el desarrollo del normalismo en México, el normalismo rural y el normalismo urbano y, se analizan las características del proyecto actual: el “proyecto modernizador”.

El segundo apartado esclarece las tramas de significaciones y relaciones en las escuelas normales urbana y rural de Tlaxcala, en un contexto que se caracteriza por transformaciones profundas en la gestión de estas instituciones.

Éste es el punto de partida de estas reflexiones, construidas a través del acercamiento a un grupo de formadores de maestros. Se realizaron un total de 10 entrevistas, cinco en la normal urbana y cinco en la normal rural. En un primer momento, buscamos informantes claves; las primeras entrevistas se realizaron con profesores y profesoras con una larga trayectoria dentro de estas instituciones, con suficiente experiencia y conocimiento sobre los temas abordados.

Al analizar las narrativas de este grupo de formadores “viejos” surgieron hallazgos interesantes, se revelaron conflictos con un grupo (de formadores) que no habíamos advertido y que tienen las siguientes características: a diferencia de los “viejos”,

que tienen un origen normalista, éstos son universitarios; su edad es mucho menor, son los “jóvenes” de la normal; además, tienen una corta trayectoria académica como formadores de maestros.

La revelación de este nuevo “actor emergente” fue un hallazgo muy valioso, de tal forma que nos dimos a la tarea de buscarlos y realizar algunas entrevistas. La muestra quedó conformada con los siguientes perfiles (ver cuadros 1 y 2).

La selección de informantes estuvo guiada por la propuesta del muestreo teórico. En este tipo de muestra la representatividad la otorga la potencialidad de cada caso en la obtención de información; el tamaño y la selección de los informantes estuvo dada por el proceso de saturación teórica.

Una vez realizadas las entrevistas y hecha su transcripción, el procedimiento que seguimos para el análisis de los datos fue el de segmentar los textos por criterios temáticos, éstos fueron analizados y depurados, de ahí que solamente se seleccionaron aquellos temas que resultaron más significativos para explicar los procesos de negociación e interacción al interior de las normales, en vías de la reestructuración de éstas y la adopción del proyecto modernizador.

I. El normalismo en México

Para comprender mejor el contexto que hoy en día enfrentan las escuelas normales y por ende el magisterio mexicano, se hace necesario realizar un breve recorrido sobre los diferentes proyectos que sobre el “normalismo” se han instituido.

En estos proyectos se distinguen claramente dos tendencias: 1) un normalismo rural centrado en formar maestros para los sectores más vulnerables de la sociedad, y 2) un normalismo urbano que se ocupa de formar maestros para una sociedad más urbanizada.

Aquí destaca el papel de las escuelas normales rurales y las normales urbanas, como instituciones formadoras de maestros, que en su origen tuvieron



Cuadro 1. Normal urbana. Perfil de los entrevistados

<i>Normal urbana</i>	<i>Antigüedad en la normal</i>	<i>Perfil profesional</i>	<i>Puesto</i>
Profesor	28 años	Normal primaria Normal superior	Docente
Profesora	27 años	Normal primaria Normal superior Maestría en educación	Docente
Profesora	25 años	Normal primaria Normal superior Maestría en educación	Subdirectora académica
Profesor	4 años	Licenciatura en educación	Docente
Profesor	6 años	Abogado	Docente

Cuadro 2. Normal rural. Perfil de los entrevistados

<i>Normal rural</i>	<i>Antigüedad en la normal</i>	<i>Perfil profesional</i>	<i>Puesto</i>
Profesor	43 años	Normal primaria Normal superior	Docente
Profesora	36 años	Licenciatura en pedagogía Maestría en educación	Docente
Profesora	30 años	Normal superior	Docente
Profesor	13 años	Normal primaria Normal superior	Docente
Profesora	5 años	Maestría en análisis regional	Docente



un sentido diferenciador (Arce, 1985; Arnaut, 1996; Barbosa, 1972; Curiel, 2001) pero que en la actualidad se ha homologado en dirección del “normalismo profesionalizante” (véase Ramírez, 2008).

A continuación se analiza el sentido social otorgado al proyecto de normalismo rural, urbano y profesionalizante; si bien las políticas educativas han dirigido sus acciones a fortalecer este último, el normalismo rural, aún existente, juega un papel significativo para ciertos sectores vulnerables por su papel detonador de malestares y conflictos sociales más amplios: pobreza, desigualdad e injusticia.

La bifurcación del proyecto normalista y sus repercusiones sociales

El sistema educativo mexicano ha incidido de alguna manera en la estratificación social a través de un sistema segmentado; así, tenemos el modelo de “normalismo” para las comunidades rurales, más colectivo y social, y el modelo para las ciudades, más individual y profesional. Este último se vuelve hegemónico a medida que el modelo de desarrollo económico, a partir de los años cuarenta y hasta los setenta, sostiene como propósito transformar un país agrícola en un país industrializado.

Las escuelas normales han constituido una estructura estratégica; las normales rurales proveían de maestros a los sectores más marginados (zonas rurales), mientras que los egresados de las normales urbanas brindaban sus servicios a las clases medias (zonas urbanas). Este sistema bifurcado de “normalismo” agregó nuevas desigualdades en la condición de los servicios educativos entre las clases sociales: educación para los pobres desde los pobres (maestros rurales).

Afirmamos la idea de desigualdades educativas, pues además de las obvias, como son las relacionadas con la infraestructura escolar, hay que agregar una más que viene dada desde el enfoque que se le otorgó —en su momento— a la formación y a la práctica profesional del maestro rural.

Recordemos que las enseñanzas de los maestros obedecían a propósitos distintos, así tenemos que para los niños rurales no era prioridad el que se apropiaran de un gran cúmulo de conocimientos: que supieran leer, escribir y hacer cuentas era suficiente. Resultaba más importante prepararlos para desempeñar ciertos oficios. Con los niños de las ciudades las tareas escolares estaban dedicadas a la adquisición de conocimientos. La escuela es un instrumento de estratificación social.

El conocimiento escolar filtrado en el *currículum* no es indiferente a las divisiones sociales: mujer-varón, niño rural-niño urbano, alumno de clase baja-alumno de clase media o alta, grupos étnicos minoritarios o mayoritarios, candidatos a obreros frente a profesiones de “cuello blanco”, etcétera; el *currículum* regula no sólo los contenidos que se imparten, sino que los distribuye socialmente (Gimeno y Pérez, 1992: 179).

En sus orígenes, la cobertura educativa a los sectores más pobres del país tiene que ver con un Estado-educador y un proyecto económico sustentado en el espacio rural. Sin embargo, por los años cincuenta del siglo pasado, la mirada económica toma el rumbo industrializador y el espacio urbano ocupó las prioridades de las políticas culturales, económicas y sociales. Los efectos de la segmentación del sistema educativo son evidentes en términos de la distribución y de la calidad de sus servicios. El sistema educativo ha servido para reforzar desigualdades sociales entre la población urbana y rural del país.

En los setenta, el Estado-benefactor se desploma dando paso a lo que se ha denominado Estado-neoliberal, que enarbola la demanda de libre mercado, privatización de los medios de producción, regulación de la economía, la descentralización de los enormes aparatos gubernamentales. La educación se convierte así en una mercancía sujeta a las características y la fuerza de los mercados de trabajo, en donde ahora el punto nodal del discurso está puesto en el “conocimiento”.



Así, la verdadera dimensión de los cambios originados por la llamada “sociedad del conocimiento”, tiene que ver con las necesidades del mercado y la producción. En el discurso está la idea de construir un nuevo actor-maestro que está más pensado en términos del mercado y en nuevos procesos que tienen que ver con las nuevas tecnologías de la educación, como una estrategia “más económica”, por estar dirigida a grandes núcleos de población que presentan deficiencias y rezagos educativos.

Este telón de fondo ha originado una resignificación de la relación maestro-alumno-saber, derivando en diversas acciones que apuntan a la profesionalización del magisterio, al respecto vamos a profundizar en el apartado siguiente.

El proyecto “modernizador”: hacia la profesionalización del magisterio

Hacia los años ochenta ya era más que evidente la necesidad de actualizar la figura del maestro. Los proyectos de modernización productiva estuvieron acompañados de lo que algunos consideran la “revolución de las tecnologías de la información (TIC)” que presionaron por la incorporación —cada vez en mayor medida— de la tecnología en los procesos educativos. La modernización ya no sólo podía ser de tipo administrativa y salarial, abarcaba a la gestión e introdujo elementos clave y novedosos como calidad, evaluación y equidad, quedando atrás otros —otrora fundamentales— como la cobertura. El dominio de su práctica profesional involucró modificación de contenidos, estrategias de actualización, reformulación de planes y programas de las escuelas normales. Finalmente, se construía la representación del “maestro profesional”, el maestro certificable conforme a un criterio unificador de nivel internacional; el ideal de la nueva escuela.

La configuración y consolidación de una imagen ideal tarda en sedimentar en la sociedad y en el gremio, lo cual permite la sobrevivencia de la vieja imagen magisterial y de un discurso que en ocasiones muestra las inercias de aquella funcionalidad; sin embargo, ya es perceptible un discurso que incluye imágenes que aluden más a la figura profesionalizante e innovadora del magisterio. La sociedad reclama un perfil del maestro sustentado en atributos más profesionales: competencias en el manejo e implementación de la tecnología en sus clases, conocimiento experto de los contenidos escolares, formas de enseñanza innovadoras.

La figura del maestro profesionalizante, en una carrera magisterial que coloca por encima el logro individual en busca de la promoción económica, sustituye atributos como la consagración, el sacrificio, la devoción, hasta entonces considerados el baluarte de la profesión. Los mismos maestros se autodefinen ya no como apóstoles sino como profesionales. En el pasado la distinción de desempeñarse como maestro suplía con creces las desventajas de un sueldo modesto. Actualmente es menos factible que se aprecie el honor de un trabajo desempeñado como para renunciar a los anhelos de un mejor salario.

La sindicalización del magisterio contribuyó a asignar la imagen del maestro como trabajador profesional. Así, las luchas por impulsar la Modernización Educativa y la profesionalización docente, han estado completamente ligadas a las negociaciones y movilizaciones sindicales por mejoras salariales y condiciones de trabajo.

En lo que respecta a la formación inicial, se puso en marcha la restructuración de las escuelas normales,² que se ha planteado como un proceso de cambio y transformación, con la intención de

² El inicio de esta restructuración se planteó durante el gobierno del presidente Ernesto Zedillo, se pone en marcha en 1997 el Programa para la Transformación y el Fortalecimiento Académico de las Escuelas Normales. Posteriormente, en el periodo de gobierno de Vicente Fox, específicamente en el 2002, se implementa el Programa de Mejoramiento Institucional de las Escuelas Normales (PROMIN).



ajustar o replantear insumos, estructuras, procesos, propósitos y rendimientos para elevar la calidad de la formación de los futuros maestros.

La reestructuración de las escuelas normales, aun cuando busca incidir en la mejora de su organización y funcionamiento a fin de favorecer de manera integral los rasgos del perfil de egreso de los futuros docentes, no ha logrado impactar de igual manera en todas las escuelas normales del país.

Las normales rurales han sido las más afectadas por el proyecto modernizador de la educación y, por ende, los núcleos sociales rurales hacia los cuales se encuentra dirigida la política educativa de estas normales, como a continuación vamos a analizar.

El fin del proyecto social del normalismo ante el proyecto modernizador

Los graves conflictos que han protagonizado algunas normales rurales³ en los últimos años, dejan ver problemáticas que no han podido ser resueltas satisfactoriamente con la implementación de las actuales políticas, dirigidas a reestructurar las escuelas normales. Estos conflictos ejemplifican la crisis de la transición del proyecto social-rural del normalismo hacia el proyecto modernizador.

Indudablemente que las normales rurales son las más afectadas por las reformas educativas de las últimas décadas, especialmente son dos las reformas que han trastocado su sentido fundacional: 1) elevación del nivel de educación normal a licenciatura en 1984, que determinó un plan de estudios único para todas las normales del país, y 2) la descentralización de la enseñanza básica y normal en 1993, con lo que el reclutamiento y la asignación de plazas de los normalistas rurales quedaron a criterio de las políticas locales (estatales).

De esta manera, la matrícula y el número de plazas para los egresados quedan supeditadas a la manera en que se resuelve la cobertura de la educación rural en las entidades. Se ha privilegiado la contratación de instructores comunitarios⁴ por sobre los maestros rurales, para llevar la instrucción primaria a los niños de las zonas más alejadas del estado.

Estas medidas, además de las obvias consecuencias que trae consigo para los normalistas rurales, quienes sin el beneficio de la plaza automática entran en el terreno de un futuro laboral incierto, nos llevan a reflexionar sobre aspectos básicos de la educación nacional, en lo que tiene que ver con la calidad, la pertinencia y la equidad de la educación.

Ya en apartados anteriores planteábamos la idea de la “bifurcación del sistema educativo” a partir de los proyectos del normalismo rural y urbano. Con el proyecto modernizador esta idea adquiere mayor sustento, aunque ya no en el supuesto de una enseñanza diferenciada para la población rural y urbana, como lo fue en la primera mitad del siglo pasado; ahora los sectores marginados se enfrentan a problemáticas más complejas relacionadas con la eficacia y equidad educativa.

Con este análisis como telón de fondo, ahora daremos cuenta de lo que acontece en la cotidianidad de las escuelas normales de Tlaxcala.

II. Campos de fuerza, procesos institucionales y actores

Las escuelas normales de Tlaxcala se caracterizan por un entramado de relaciones asimétricas, complejas y dinámicas, que han llegado a convertir estas instituciones en verdaderos espacios de combate y lucha, que dan cuenta de los procesos de conformación del capital cultural y político que es disputado por los distintos actores de estas instituciones.

³ Tal es el caso de los movimientos estudiantiles del 2003 en las normales rurales del Mexe, Hidalgo y Mactumaczá, Chiapas.

⁴ Los instructores comunitarios son jóvenes egresados de los colegios de bachilleres, también se encuentran instructores con solamente la secundaria terminada, que son habilitados por el Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE), el cual les paga salarios muy bajos por prestar sus servicios como maestros en las zonas más marginadas de los estados.



Bajo tales circunstancias, el proceso de transformación de las escuelas normales se enfrenta a un escenario profundamente conflictivo, que deriva de: 1) una cultura institucional añeja y tradicional que se resiste al cambio; 2) arreglos políticos entre la SEP, el SNTE y los propios actores; 3) la significación de los saberes transmitidos, y 4) la conformación de cotos de poder.

Adaptación y resistencia

Las necesidades de la época actual posmoderna y globalizante han resignificado la función de la escuela y del maestro, las intenciones fundantes parecen ya no encajar, puesto que ya no se trata de crear valores en vías de la identidad nacional, de ideologizar a las masas o de rescatar a los grupos sociales vulnerables. En el presente, cuando los saberes se encuentran en constante transformación, los modelos de desarrollo están soportados en otras estructuras y la competencia se convierte en el motor que guía las prácticas de los sujetos; en este contexto, pareciera que la tradición normalista ya no se ajusta a tales requerimientos.

Las normales nacen con la misión de unificar a la educación y reglamentar a los maestros. Así, desde su origen, no ha sido tanto el conocimiento lo que se debería transmitir, sino el marco normativo y regulatorio de la práctica docente, de los saberes y valores que había que inculcar. Nunca se pensó en formar eruditos, sino operarios prácticos que ejercieran la enseñanza bajo reglas claras (Savín, 2003: 38). Sin grandes estímulos económicos, la labor del maestro era compensada con la trascendencia social y espiritual de su trabajo.

Sobre esta visión quijotesca, aún hoy seductora, se construyó el mito del normalismo. Sin embargo, hoy en día esta visión es cuestionada y ha sumido al normalismo en una crisis, que por ende confluye en una crisis del modelo tradicional del magisterio, del modelo tradicional de escuela y del modelo de formación.

Los diagnósticos apuntan a una serie de deficiencias y razones que explican su actual deterioro: criterios de interés político han predominado en las definiciones de licenciaturas y posgrados, procesos viciados para la designación de directores, discrecionalidad para asignar las plazas disponibles para docentes y, en general, un anquilosamiento de las plantas docentes y la consolidación de feudos políticos al interior de las normales (Latapí, 2004).

En un intento por cambiar este panorama, se ponen en marcha a partir de la década de los noventa, proyectos que pretenden elevar la calidad educativa que ofrecen las escuelas normales, tales como el Programa para la Transformación y el Fortalecimiento Académico de las Escuelas Normales y el Programa de Mejoramiento Institucional. Estos programas ponen especial énfasis: a) en el trabajo colegiado como una forma de involucrar a los profesores en la toma de decisiones que permitan la solución de problemáticas académicas, y b) la innovación de las prácticas de enseñanza de los profesores a partir de su actualización profesional y la implementación de recursos tecnológicos de vanguardia.

Estos propósitos enfrentan serios obstáculos, lo que encontramos en la realidad cotidiana de las normales de Tlaxcala son resistencias a cambiar viejas prácticas. Se han puesto en marcha programas de actualización para la planta docente y la otorgación de una serie de incentivos, esto último es el principal motivo que al parecer mueve a los formadores a actualizarse. Veamos la opinión de los entrevistados:

Ahora hay un estímulo, dan los cursos y otorgan una constancia con valor curricular, de esta manera le sirve a uno para concursar por el Estímulo al Desempeño Docente. Si no va uno a los cursos no tenemos con qué concursar, creo que éste es el principal motivo por el que asistimos, de no ser por esto quién sabe.



Nos querían mandar a unos cursos, pero nosotros teníamos que pagar el costo que era de 400 pesos, eso no se vale. Fuimos a hablar con la dirección para que buscara las instancias correspondientes y nosotros no pagáramos. Qué más quisiéramos nosotros que estar actualizados. Pero el problema viene desde las autoridades educativas, cómo es posible que en las materias que tenemos que impartir nos manden una serie de bibliografía que nosotros tenemos que adquirir personalmente, por qué no nos las mandan en la dotación de libros para la biblioteca. Qué es lo que hace uno, pues solamente basarnos para dar clase en lo que tenemos a la mano.

Prevalece una suerte de individualismo economicista. El principal interés que los lleva a actualizarse es el beneficio económico que pueden obtener. Además, no han asumido el compromiso por su profesionalización, los formadores admiten que son las autoridades educativas las interesadas en tener una planta docente actualizada, entonces son las autoridades las que deben asumir los costos.

El autorreconocimiento de la profesión magisterial como profesión de Estado, situación que le concede un estatus privilegiado en la construcción del ideario de la escuela pública, aunado a la implementación de un sistema meritocrático sustentado esencialmente en atributos no profesionales: la madurez, la entrega al servicio, la perseverancia de los años. Supone la labor magisterial como un beneficio a la nación, corresponde entonces al Estado invertir en su preparación profesional. Puede hablarse de un neopaternalismo que sigue esperando todo del “papá gobierno”.

Lo que acontece en las escuelas normales no hace más que reforzar lo que investigadores, autoridades educativas y hasta la misma sociedad ha

planteado: la deficiencia en la formación de maestros, que no ha sido resuelta por los cambios en las políticas educativas, ni con la implementación de proyectos de transformación de las normales.

En los espacios de academia se comparten algunas experiencias, pero no son sustantivas, no son tan ricas como uno quisiera. Se establecen cursos, se implementan acciones; pero otra situación es la resistencia de los compañeros a cambiar las formas de trabajo. La transformación curricular conlleva a una transformación de trabajo en las aulas, y eso se observa poco, hay maestros que sí tienen la noción de cómo abordar las nuevas asignaturas o tienen los elementos técnicos y no lo llevan a la práctica. Siguen repartiendo temas, como dicen, “yo cierro y aclaro todas sus dudas”; y bueno, eso no es generar ni propiciar aprendizaje y ni siquiera esta parte se lleva a cabo por algunos maestros.

En el discurso, los formadores de maestros han asumido el nuevo papel de estas instituciones, sin embargo, ante el nuevo rol que ellos tienen que tomar para sí, encontramos una actitud de resistencia, “tejiendo una trama perversa con la tradición, la sabiduría institucional y los propios conceptos reformadores para construir una visión adaptada y una interpretación sesgada de las nuevas ideas, interpretándolas y reconceptualizándolas desde los supuestos que gobiernan la rutina, la cotidianidad, la tradición y la cultura de la institución” (Savín, 2003: 12). Las viejas prácticas del normalismo, lejos de sucumbir, se mantienen encubiertas bajo otros ropajes *cuasi* revolucionarios.

Cierre profesional⁵

La ocupación de puestos de formadores de maestros en las normales urbana y rural de Tlaxcala,

⁵ Utilizamos la categoría de “cierre profesional” en la idea que viene desde Weber sobre “cierre social”. Es una práctica de poder, mediante la cual se persigue limitar el acceso de determinado tipo de actores a una relación social. Estos procesos de exclusión no se producen al azar, sino de acuerdo con algún tipo de criterio: género, étnico, racial, etc. En este caso el criterio que utilizan los formadores es el profesional.



se ha convertido en un proceso endogámico, ya que las plazas vacantes no pasan por un proceso de selección debido a ciertas prácticas instituidas, como lo es la de “heredar las plazas”.

Se oye feo, pero las plazas se heredan en las normales. Entonces los compañeros que se están jubilando se las están dando a sus hijos, ésa es la problemática, es un acuerdo, es una situación que el sindicato ha avalado, la USET [Unidad de Servicios Educativos de Tlaxcala] la ha avalado; y yo siento más que nada que son beneficios personales, mas no se están observando los perjuicios institucionales.

Mi papá se dedicó mucho tiempo a la docencia, duró en el servicio 42 años, fue director de esta escuela y obviamente como se da el proceso de jubilación puede ingresar algún familiar y mediante el establecimiento de políticas sindicales es como ingreso a esta escuela.

El hecho de que el normalismo haya crecido bajo la tutela del Estado y del sindicalismo, explica en buena medida la fuerte injerencia de estas dos estructuras en la vida interna de las normales. Vemos el maridaje entre el sindicato, la estructura oficial y la cultura clientelar de la cual los propios sujetos son cómplices.

La práctica de “heredar las plazas” ha conformado un mosaico multiprofesional en los perfiles de los formadores de las normales. Por esta razón, se pueden encontrar trayectorias profesionales que podrían verse como ajenas al campo educativo y específicamente a la formación de maestros de educación primaria: abogados, contadores, economistas, odontólogos, ingenieros, etcétera.

Paradójicamente, el “encierro profesional” que los mismos actores de las normales han promovido, al no permitir la entrada de “extraños” a sus dominios, abre las puertas de estas instituciones —que por mucho tiempo estuvieron blindadas— a otro tipo de profesionales.

La entrada de estos nuevos actores tiene efectos muy importantes, los formadores “viejos”, es decir, con una larga trayectoria en las normales y cuyos perfiles profesionales están apegados a la profesión magisterial: normalistas de carrera, con estudios de normal superior, o con carreras académicas relacionadas con la educación, se sienten invadidos en su propio territorio ante la llegada de profesionales con otra visión, otra forma de trabajo, otra mirada de la profesión magisterial.

Desgraciadamente el personal que trabaja en el sistema educativo de normales, no es un personal que cubra ciertos requisitos dentro del rubro educativo de formaciones docentes. Hay muchos factores que intervienen, y ¿cuáles son los factores que intervienen? Pues las necesidades personales que se tienen para el empleo o las políticas externas: las gubernamentales y las sindicales que apoyan a algunas personas para que ingresen a trabajar en la normal y éstas carecen a veces del perfil. En mi escuela yo percibo diferentes características: maestros de carrera, aquellos maestros que ingresaron a trabajar en el sistema con los antecedentes de haber sido maestros de educación primaria y después se fueron superando, hicieron estudios en la normal superior y éstos son los que empezaron a retroalimentar el sistema.

Otra característica son los maestros que no pasaron por esos antecedentes, solamente hicieron la normal superior o alguna licenciatura en educación y son maestros de la normal. Ellos desconocen la base para vincular lo que es una normal con una escuela primaria. El último es de aquellos que trabajan en normales pero no tienen el perfil, son licenciados universitarios pero con otro perfil. Aquí en esta escuela encontramos desde un abogado, odontólogo, encontramos ingenieros y así sucesivamente por citar algunos nada más. Entonces, qué quiero decir con todo esto, que no podemos trabajar en forma integrada



por los tipos de perfiles que se tienen. Esto va debilitando un poquito la formación docente de los futuros maestros. Aunque se establezcan talleres, cursos, entramos todos a ese paquete cuando algunos tienen otra formación, otro criterio, otra ideología; lo que ocasiona debates y que no nos pongamos de acuerdo.

Estos cambios trastocan la identidad y la estructura cultural de estas instituciones. Por eso los formadores “auténticos” defienden lo que consideran su propio territorio profesional, su auténtica e indiscutible identidad, estigmatizando a los extraños a través de un discurso que busca aniquilar o excluir a los que consideran “inmigrantes ilegales”.⁶

Envenenar a los alumnos, desprestigiar a los compañeros frente a los alumnos y decir que no sabe, que aunque tiene maestría no sabe, no sirve, y eso no se vale.

Cuando quise entrar a la normal a trabajar no me dejaron entrar los compañeros y conste que me conocían algunos de ellos, ya que estuvimos juntos en la especialidad de matemáticas y sin embargo dijeron que no me conocían, que a la mejor ni había estudiado [...] Ya después los del sindicato platicaron con ellos y fue como me permitieron trabajar aquí.

Como soy más joven que ellos y no tengo tanta experiencia, los compañeros siempre me atacan cuando hago alguna propuesta o doy mi punto de vista sobre cómo mejorar algunas cosas.

Lo que observamos es un reagrupamiento de los formadores “viejos” en un campo de fuerza, que se enmarca en la defensa de un “patrimonialismo epistémico”. Estos formadores se creen los poseedores del conocimiento válido y legítimo, al

ser ellos mismos en su origen profesional maestros normalistas, lo que representa la experiencia para lograr vincular de manera exitosa la formación profesional de los maestros en ciernes con su campo de trabajo: las escuelas primarias.

Lo interesante aquí es la manera en que este patrimonialismo epistémico se traduce en otras formas de patrimonialismo político, administrativo, organizativo, es decir, este grupo de “viejos” formadores ha logrado el control de las normales.

La interacción entre estos distintos tipos de formadores ha llegado a conformar nuevos cuadros de defensa y resistencia, entre los que podríamos señalar como los “ostentadores” del poder político y académico de las normales, y los “aspirantes” a poseerlo.

La naturaleza diferenciada de estos grupos es originada por lo que Bourdieu denomina el “capital cultural”, que ha permitido de alguna manera reconocerse entre sí e identificarse. Lo que ha engendrado pugnas entre los “viejos” con carrera magisterial o afín al ámbito educativo, poder sindical y trayectoria profesional endógena, y los “jóvenes” sin carrera magisterial, sin poder sindical y trayectoria profesional exógena, es decir, entre quienes han conseguido reconocimiento profesional y posiciones de poder dentro de la estructura del campo normalista y los que aspiran a ellas.

Se da un fenómeno muy interesante, varios maestros empiezan a jubilarse y se incorporan, mediante políticas sindicales, compañeros jóvenes, con diferencia de perfiles, pero coinciden en algo: en trabajar. Los profesores que ya tienen tiempo sí trabajan, pero les cuesta mucho entender los nuevos cambios o simplemente no quieren entrarle, sobre todo porque ya encontraron un espacio de confort y de conformidad. Nosotros por el

⁶ Tony Becher (2001) utiliza la metáfora inmigrantes ilegales al referirse a la defensa que realizan las tribus académicas por su territorio intelectual.



contrario, tenemos un dinamismo de querer hacer todas las cosas, de estar aquí, de hacer esto de hacer lo otro. Entonces sucede que entramos en choque constantemente, esto ha ocasionado que nos identifiquemos, de hecho el grupo es de alguna manera el más joven, el otro grupo es el que tiene mayor cantidad de maestros, con más años de servicio en el medio y obviamente de edad también.

Sin embargo, los recién llegados, “formadores de origen universitario”, han desplegado una serie de estrategias que llamaríamos de “subversión profesional”, pues están encaminadas a realizar un mejor trabajo dentro de las aulas, a profesionalizarse, a proponer proyectos innovadores y a renovar las estructuras de representación político-sindical. Es precisamente esta nueva forma de actuar lo que no aceptan los “viejos formadores”, pues supone una alteración y redefinición de la cultura normalista imperante, que de imponerse los llevaría a sucumbir profesionalmente.

Podríamos caracterizar a estas normales como *campos de lucha*, conformados por dos grupos antagónicos que se definen por la edad, la trayectoria al interior de las normales y el estatus profesional de origen; ambos grupos se disputan la posición dominante a partir del capital cultural y político que los sustenta. Es decir, compiten por ciertos beneficios del campo como posiciones de autoridad administrativa y sindical, pero también por bienes menos tangibles como el prestigio y el estatus profesional (capital simbólico).⁷

Esta competencia define las relaciones objetivas entre los actores de las normales, que están determinadas por el volumen de capital que éstos aportan, por la trayectoria que han recorrido al interior del campo y por su capacidad para aplicar las reglas o principios del campo.

Consideraciones finales

En la actualidad, dada la problemática situación por la que atraviesa la educación en el país, es indispensable indagar los espacios donde son formados los futuros maestros y maestras, que en el caso que nos ocupó refiere a las escuelas normales de Tlaxcala.

Lo que a continuación se presenta son los resultados obtenidos a partir de una contrastación entre el proyecto modernizador y su implementación en el mundo de carne y hueso de las escuelas normales. Lo vamos a hacer a partir de tres puntos claves: 1) profesionalización, 2) selección de los formadores de maestros, 3) la disputa por el monopolio profesional.

Profesionalización

En el Programa para la Transformación y el Fortalecimiento Académico de las escuelas normales un punto clave es que “la actualización y formación continua de los responsables del desarrollo de las tareas académicas, es condición indispensable para lograr la transformación de las escuelas normales” (SEP, 2010a).

De acuerdo con las entrevistas, diríamos entonces que la transformación de las escuelas normales es aún un largo camino por recorrer. Hasta este momento no hay una línea bien definida, ni un programa sólido en cuanto a la actualización de los académicos de las normales. No es un factor obligatorio, más bien responde a intereses de índole personal y mecanismos de incentivos de las instituciones.

Selección de los formadores de maestros

El discurso oficial plantea la relación entre calidad educativa y formación/capacitación de los

⁷ El concepto de *campo* de Bourdieu fue muy valioso en este trabajo, nos permitió representar la urdimbre de interacciones, estrategias, luchas por obtener el poder y control de las escuelas normales.



maestros, esta aseveración sugiere que habría que asegurarse y preocuparse por la selección de los formadores de los maestros. Pero, ¿quiénes son estos formadores y cómo son contratados?

La realidad de las escuelas normales investigadas nos muestra que el proceso de selección se rige por “usos y costumbres”, que se caracteriza por un proceso endogámico, entendido como la herencia de la plaza a familiares; discrecional y que obedece a negociaciones con las autoridades sindicales y oficiales.

Si bien es cierto que para ser formador de maestros se requiere de ciertos requisitos profesionales, que garanticen un perfil deseable, las historias laborales de los entrevistados nos muestran que los conductos sociales como el parentesco son un medio efectivo para acceder al puesto.

Pero lo más grave de esta situación refiere a la injerencia de estas estructuras en las escuelas normales y sus consecuencias en una cultura clientelar de la cual los propios actores académicos son cómplices.

De esta manera, la transformación del proyecto normalista y su transición modernizante, se enfrenta a una serie de componentes culturales, políticos e institucionales que se han heredado del normalismo fundante: el Estado como rector de las políticas educativas en torno a estas instituciones, y el normalismo como una especie de bisagra entre los proyectos oficiales (SEP) y los intereses sindicales (SNTE).

La disputa por el monopolio profesional

El Programa de Mejoramiento Institucional de las Escuelas Normales, señala algunos rasgos que habría que atender para que las normales avancen en el proceso de su transformación, uno de ellos hace referencia a *la creación de ambientes propicios para el trabajo colegiado*, para ello, “la institución debe generar condiciones favorables para el intercambio,

la construcción compartida de acciones de mejoramiento, la negociación y el establecimiento de acuerdos [...] que cada uno de los que integran la escuela aporten sus conocimientos, su experiencia [...] que enriquezca a la institución y promueva el profesionalismo colectivo” (SEP, 2010b).

Las experiencias relatadas por los formadores hacen ver una red de relaciones intensamente conflictivas, lo que da origen a un ambiente en donde el trabajo colectivo está ausente y aún más el profesionalismo colectivo. Estas relaciones conflictivas son producto de la conformación de dos grupos antagónicos: viejos/jóvenes, normalistas/universitarios, tradicionales/innovadores.

Volvemos a la añeja disputa por el monopolio de la profesión entre normalistas y universitarios (Arnaut, 1996). Los primeros son los que tienen el poder en las escuelas normales, los segundos son los nuevos actores o actores emergentes. Detrás de esta pugna hay una defensa por el conocimiento, por ese conocimiento tradicionalmente normalista: un buen formador, antes que nada, es un buen maestro, “un modelo a seguir” para los maestros en ciernes, dado su conocimiento práctico de las escuelas primarias.

Pero habría que preguntarse, ¿qué podremos esperar con el arribo de estos nuevos formadores de maestros a las escuelas normales? Una posible respuesta es suponer que de la noche a la mañana se transformen las normales, pero definitivamente no va a suceder, pues las expectativas de transformación coexisten con viejas resistencias, demandas incumplidas y tradiciones arraigadas.

Con cierto pesimismo supondríamos que estas nuevas voces sucumban, dada la estructura imperante, los cotos de poder y la cultura clientelar de las escuelas normales. Consideramos que tampoco va por ahí, dado el momento coyuntural en donde todos esperan la transformación de las normales, los nuevos actores podrían tener oportunidad de incidir en el cambio.



Finalmente, lo que está muy claro es que en este momento no hay certezas. El proceso de transformación del normalismo se está construyendo, pero no desde el discurso oficial, más bien desde

las propias escuelas normales, desde las propias significaciones de los formadores de maestros, desde la cultura institucional. El proceso es sumamente complejo y no hay recetas a seguir. ■

Referencias

- Arce Gurza, Francisco (1985), "En busca de una educación revolucionaria (1924-1934)", en *Ensayos sobre historia de la educación en México*, México, El Colegio de México, pp. 145-187.
- Arnaut Salgado, Alberto (1996), *Historia de una profesión. Los maestros de educación primaria en México 1887-1994*, México, CIDE.
- Barbosa Heldt, Antonio (1972), *Cien años en la educación de México*, México, Pax-México.
- Becher, Tony (2001), *Tribus y territorios académicos. La indagación intelectual y las culturas de las disciplinas*, España, Gedisa.
- Bourdieu, Pierre (1997), *Razones prácticas sobre la teoría de la acción*, Barcelona, Anagrama.
- Curiel Méndez, Martha Eugenia (2001), "La educación normal", en *Historia de la educación pública en México*, México, SEP/FCE.
- Gimeno Sacristán, José y Ángel Pérez Gómez (1992), *Comprender y transformar la enseñanza*, Madrid, Morata.
- Latapí Sarre, Pablo (2004a), *La SEP por dentro. Las políticas de la Secretaría de Educación Pública comentadas por cuatro de sus secretarios (1992-2004)*, México, Fondo de Cultura Económica (Educación y Pedagogía).
- Latapí Sarre, Pablo (2004b) "La política educativa del Estado mexicano de 2002", en *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, México, UABC, vol. 6 núm. 2, disponible en: <http://redie.uabc.mx/vol6no2/contenido-latapi.html> [consultado el día 4 de noviembre de 2009].
- Ramírez Rosales, Victoria (2008), "La construcción de la identidad profesional de las normalistas tlaxcaltecas. Un estudio sobre los imaginarios y los procesos sociodiscursivos que definen el ser maestra en dos contextos culturalmente diferenciados: la Normal Urbana Lic. Emilio Sánchez Piedras y la Normal Rural Lic. Benito Juárez", Tesis doctoral, Posgrado en Estudios Sociales, Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Iztapalapa, México.
- Savín Castro, Marco Antonio (2003), "¿Por qué seguir formando a los docentes en las escuelas normales?", en *Escuelas normales: propuestas para una reforma integral*, México, SEP (Cuadernos de discusión 13).
- SEP (2010a), *Reforma normalista, Programa para la Transformación y el Fortalecimiento Académicos de las Escuelas Normales*, disponible en: http://normalista.ilce.edu.mx/normalista/reforma_nor [consultado el 24 de marzo de 2010].
- SEP (2010b), *Programa de Mejoramiento Institucional de las Escuelas Normales Públicas*, disponible en: http://normalista.ilce.edu.mx/normalista/reforma_nor [consultado el 24 de marzo de 2010].
- Tarrés, María Luisa (coord.) (2001), *Observar, escuchar y comprender. Sobre la tradición cualitativa en la investigación social*, México, FLACSO.
- Thompson B., John (1998), *Ideología y cultura moderna. Teoría crítica social en la era de la comunicación de masas*, México, UAM.
- Weber, Max (1996), *Economía y sociedad*, México, Fondo de Cultura Económica.

Cómo citar este artículo:

Ramírez-Rosales, Victoria (2010), "El normalismo: proyectos, procesos institucionales y actores", en *Revista Iberoamericana de Educación Superior (RIES)*, México, ISSUE-UNAM/Universia, vol. I, núm.2, pp. 98-113, <http://ries.universia.net/index.php/ries/article/view/57/normalismo> [Consulta: fecha de última consulta].