

*Repensar el normalismo.
Una nota sociohistórica sobre expectativas
y demandas de la formación docente*

SIGIFREDO ESQUIVEL MARÍN Y MARTÍN ESCOBEDO DELGADO

Universidad Autónoma de Zacatecas/Instituto Zacatecano de Cultura

PREMISAS Y PREGUNTAS PARA REFUNDAR
LAS DUDAS EXISTENTES Y ABRIR OTRAS

En el presente ensayo, abordamos la formación de docentes en el normalismo, desde un ámbito interdisciplinario, a la luz de ciertos temas y problemas actuales e imprescindibles. De manera concreta, buscamos elucidar algunos aspectos de la formación docente en el normalismo mexicano a partir de la escuela Manuel Ávila Camacho.

Fruto de la lucidez que brota de la amistad y del trabajo colegiado en cursos y talleres, hay algunas preguntas que son el blanco incierto de reflexiones que hemos hecho a dúo.

A lo largo y ancho de la historia, ¿cuáles han sido las reformas educativas más relevantes en torno a formación de docentes en la Educación Normal?, ¿cómo y de qué maneras se ha intentado adecuar la formación de docentes a las exigencias que la sociedad demanda?

¿Cuál es la aportación del normalismo zacatecano en la solución de ciertos factores socioculturales relevantes de la región, como pobreza, marginación, desempleo y fuertes flujos migratorios?

¿Qué elementos y actores están en juego en la configuración de las prácticas educativas normalistas?, ¿es posible desbloquear

desde un análisis sociohistórico y cultural lastres añejos y círculos viciosos o problemas autorreferenciales?

A partir del entramado dinámico que se teje entre historia, cultura y sociedad, ¿cómo podemos tejer o desenmarañar, o hacer ambas cosas, con la educación como elemento central en la constante construcción de nuevas relaciones, experiencias y entidades?

¿Es posible evitar la perniciosa lógica del reformismo improvisado y oficialista que simula procesos reales y deja las cosas intactas en su estructura?, ¿qué implica esto para los sujetos que se desenvuelven en una institución?

El peso de los cuestionamientos parece abrumador, sin embargo, hasta aquí hemos avanzado un poco al tener algunas preguntas relevantes, aunque desengañémonos de entrada, pues a lo largo del texto mostraremos que no sólo no tenemos todas las respuestas, sino que tenemos menos ideas que presentimientos por dónde deberían ir las búsquedas de soluciones y por dónde es estéril su seguimiento. Si educar es una tarea imposible, pensar la educación lo es por partida doble. Sea pues esta doble imposibilidad nuestro punto de partida. No olvidemos que lo imposible no se opone a lo real y a lo realizable sino que le da sentido: en su deseo le da cuerpo. En estos tiempos de presentismo ciego (literalmente no ve ni va más allá de su nariz) donde sólo el “hoy” cuenta, nos queda por pensar un horizonte abierto. En ese hoy que estrella toda búsqueda es cuando las utopías tienen más sentido. Necesitamos brújulas ahora que los puntos cardinales se injertan en una banda de Moebius de la aldea global mediática.

UN POCO DE HISTORIA PARA RECORDAR LO OLVIDADO
Y REINVENTAR LO EXISTENTE

En este contexto no se puede dejar lo histórico de lado. Por ende, resulta absurdo pensar que una institución educativa esté vacunada contra fracasos escolares por darse baños de antigüedad. Se

alardea recurrentemente que la normal Manuel Ávila Camacho es la primera escuela de su tipo en América. No representa ningún consuelo suponer que el conjuro misticador del tiempo resuelva mágicamente toda problemática institucional.

Revisar en retrospectiva la trayectoria de dicha escuela normal permite comprender contextos y tendencias en que se ha desarrollado la vida institucional. Hay que situar a dicho centro educativo desde la perspectiva de los actores implicados e identificar las orientaciones que han predominado en los diferentes momentos si se quiere analizar la formación de docentes y su problemática.

La Escuela Normal de la Constitución —como fue nombrada en un principio— se creó a partir del decreto emitido el año de 1825, en ese documento el Congreso Constituyente del Estado de Zacatecas expidió un bando con motivo de la publicación y el juramento de la Constitución del Estado, misma que establece en su artículo 11 la fundación de una Escuela Normal de Enseñanza Mutua.¹ La intención inicial consistió en instruir a niños a través del método lancasteriano. Un poco después se quiso aprovechar la institución para preparar a los instructores en servicio en la lógica de trabajo del sistema inventado por Lancaster. No obstante, las condiciones que imperaban en el entorno zacatecano de aquella época eran adversas para el funcionamiento adecuado de la naciente escuela.

En el siglo XIX, la institución enfrentó un sinnúmero de vicisitudes. El amplio lapso de luchas intestinas en que se vio envuelto el país propició un dilatado periodo de repetidas clausuras y reaperturas en las que la escuela normal existió en forma intermitente.

Sin embargo, una de las transformaciones cualitativas que experimentó la institución fue la que sucedió a finales del siglo

¹ Dolores Castro, *La escuela Normal Zacatecana 1825-1992*, México, SEP, 1992.

XIX. La primera escuela normal moderna del país erigida en Xalapa, Veracruz en 1886, irradió su luz hacia otros centros dedicados a la formación de maestros. A partir de entonces, el pensamiento positivista decimonónico inundó las escuelas normales. En estos espacios educativos la finalidad fue preparar maestros con un sólido dominio de los conocimientos a enseñar, pero finalmente, se quisieron difundir las ideas de progreso y modernidad por medio de un vehículo estupendo: el maestro. El Estado mexicano coopta al profesor y lo convierte en un instrumento que ejecuta “la flamante política educativa” que se diseña en los altos círculos gubernamentales. Así, la profesión docente se transforma de gremial y casi libre en una profesión de Estado a cargo de los gobiernos de cada entidad.²

Durante la primera mitad del siglo XX la formación de docentes adquiere importancia debido a la paulatina expansión de la educación primaria en el país. No obstante, hubo ciertos devaneos en torno a cuál debería ser el fin de la enseñanza y el papel del maestro. El timonel de la formación se extravió; las tendencias formativas oscilaron entre el racionalismo, el academicismo y el socialismo. Empero, el común denominador de la docencia era una formación social, ideológica y política que obedecía al canto de las sirenas del progreso y del nacionalismo. Las promesas de una incipiente modernidad social y la urgencia de conformar una identidad nacional fueron los dos elementos contradictorios entre sí que moldearon el cuerpo de un ideario educativo ya de por sí bastante manoseado.

Contradicción e identidad, la revolución mexicana acrisola estas inquietudes. Es a través de las escuelas rurales, durante los años treinta, que gobernantes federales y estatales, maestros del interior del país y campesinos sientan las bases sociales, cultura-

² Alberto Arnau, *Historia de una profesión. Los maestros de educación primaria en México, 1887-1994*, México, SEP, 1998.

les y políticas para la construcción de “una cultura nacional”. Dos poderosas instituciones van a dar la pauta: la Secretaría de Educación Pública creada en 1921, y la formación del Partido Nacional Revolucionario en 1929. El plan quedó trazado: se tenía que disciplinar el descontento social de bandas de campesinos armados. La solución no podría ser mejor: la proliferación de escuelas rurales por todo México no sólo instruiría a una masa inculta sino que haría ciudadanos de un Estado-nación patriótico y progresista. Tal acontecimiento vino a fraguar “una verdadera cruzada” (¿hay una cruzada que se imagine falsa?) contra la ignorancia. Eran ignorantes quienes no entendían “la trascendental misión” de edificar la nación moderna y una formación cultural avanzada. Y sin embargo, su sediciosa ignorancia tenía remedio: ocuparlos en la escuela (en caso de que ya estuvieran muy viejos al menos podían llevar a sus nietos).

Durante la década de los años treinta, el Partido Nacional Revolucionario instrumentó una política cultural unificadora por medio del maestro rural. La revolución social de 1910 apenas había comenzado a modificar las estructuras de poder, hacía falta una revolución cultural que hiciera irreversible la transformación emprendida. En el Plan sexenal de Lázaro Cárdenas el maestro llegó a ser la vanguardia del programa de reforma agraria:

La escuela se convirtió en el campo de batalla de negociaciones intensas y con frecuencia violentas por el poder, la cultura, el conocimiento y los derechos. En el proceso, algunas comunidades rurales crearon un espacio para conservar sus respectivas identidad y culturas locales, mientras que el estado central logró alimentar un nacionalismo inclusivo, multiétnico y populista, basado en su declarado compromiso con la justicia social y el desarrollo.³

Nuevamente, la retórica educativa de un nacionalismo progresista burló la realidad social.

³ Mary Kay Vaughan, *La política cultural en la revolución. Maestros, campesinos y escuelas en México 1930-1940*, México, SEP / FCE, 2000. p. 19.

El entorno zacatecano vivía una época de estabilidad aparente en la década de los treinta. El cardenismo asumió como principal “aparato ideo-socializador” a la educación, por dicho motivo el presupuesto destinado a este rubro aumentó significativamente y se le imprimió un especial énfasis a la formación de maestros rurales.⁴ Es importante destacar que en la gestión cardenista se cerró la escuela normal ubicada en la ciudad de Zacatecas, ya que el general Matías Ramos Santos —compañero del general Cárdenas—, consideraba peligrosa la ideología que circulaba en dicha institución, puesto que tal escuela era afin con la clase dominante. Como contra-ofensiva, se fortaleció la escuela normal rural que desde 1933 había venido funcionando en varios sitios de la geografía zacatecana. Esta escuela representó un apoyo sustancial a la política educativa y social que va a desarrollar el gobierno de Lázaro Cárdenas.

Luego de la tempestad revolucionaria, vino la calma institucional, a saber: el partido de Estado (PRI) y sus políticas educativas. A partir de la segunda mitad del siglo XX, el Estado mexicano comenzó a consolidarse y por fin se cristalizaron algunos reclamos sociales que la revolución había venido postergando desde hacía varias décadas. Tras una nueva reapertura, la expansión y el fortalecimiento de la escuela normal Manuel Ávila Camacho parecía ser una realidad inminente. Empero, nuevamente el fortalecimiento académico se aplazó. La explosión en la matrícula que se registró entre 1970 y 1984 permitió cubrir las demandas cuantitativas que exigía un nivel primario en constante crecimiento; no así la exigencia formativa que requería la profesión docente.

Con la intención de frenar la tendencia de aumento disparatado en la matrícula de las escuelas normales, se emite un decreto

⁴ Tzvi Medin, *Ideología y praxis política de Lázaro Cárdenas*, México, Siglo XXI, 1992.

presidencial el 22 de marzo de 1984. Elevar al rango de licenciatura los estudios realizados en las escuelas normales fue una medida más política que académica. En consecuencia, la orientación dada a la formación inicial de docentes fue ambigua y desacertada. La realidad del país demandaba menos conceptos huecos y más acción inteligente; hasta hoy esta demanda sigue vigente.

PARA COMPADECER EL OPTIMISMO DEMAGÓGICO,
ABRIR HERIDAS CRÍTICAS

La escuela normal Manuel Ávila Camacho se inscribe dentro de esta lógica cultural donde el normalismo simula y se autocomplace. Argumentar que en las normales todo marcha viento en popa ha sido un discurso reiterativo.⁵ Sin embargo, cuando los especialistas del *currículum* ponen en entredicho los modelos que eran perfectos, los normalistas naufragan en los marasmos de su tartamudez. Abandonar viejos esquemas que ya no van a tono con los tiempos políticos y con los últimos gritos teóricos de moda se ha convertido en un imperativo para la mayoría de normalistas. Asumir acríticamente las nuevas teorías es conveniente para seguir dentro de el narcisismo educativo, el cual tiene que ser desmontado como parte esencial de una venerable tradición histórica.

Y es que la concepción del *currículum* que prevalece en las escuelas normales aún es muy cerrada, monolítica, reduccionista y unidireccional. De manera particular en la escuela normal Manuel Ávila Camacho la práctica curricular tiene como sustento la teoría que desarrollaron Hilda Taba y Ralph W. Tyler, la cual

⁵ Así lo demuestran las ponencias presentadas por docentes de esta institución dentro del marco del Foro de Educación Normal *Pasado, presente y futuro del normalismo*, que se realizó los días 5, 6 y 7 de abril del año 2001 en la citada escuela.

considera al plan de estudios como el elemento que prescribe y organiza en su totalidad al trabajo escolar. Ante esto, el docente sólo es un operario que desempeña un rol fundamental: implementar un cuerpo preestablecido de contenidos. Sin embargo, a partir de la evaluación y el análisis del impacto curricular en prácticas docentes actuales, diversos autores (Lawrence Stenhouse, Gimeno Sacristán, Joseph M. Duart, entre otros) plantean un margen de autonomía del docente respecto al *curriculum* formal. De tal suerte, el *curriculum* ya no representa un grillete para el docente, sino que constituye un cruce de prácticas diversas y complejas donde los sujetos que se desenvuelven en la institución escolar lo crean y lo recrean de acuerdo a sus circunstancias y posibilidades.⁶

Si se considera que los contenidos son más sociales que científicos porque su selección se da a partir de las demandas culturales de los sujetos de una sociedad, entonces, ¿por qué éstos no tienen consecuencias en la dimensión social concreta? Para compadecer el falaz optimismo circundante daremos algunos datos de un estado pobre y con un fuerte rezago educativo dentro de un país pobre y con una educación deficiente:

A. La participación porcentual del producto interno bruto estatal en el contexto nacional, es apenas del 1%, considerando que por su extensión, Zacatecas es una de las entidades más grandes del país (INEGI, 1993). De ahí también, el hecho de que Zacatecas registró en 1995 la tercera tasa de participación laboral más baja del país: donde el 70.2 % de la población ocupada recibió menos de 2 salarios mínimos y el nivel de subempleo agregado (menos de 35 horas laborales por sema-

⁶ Ralph W. Tyler, *Principio básicos del currículo*, Buenos Aires, Troquel, 1982. Cfr., Lawrence Stenhouse, *La investigación como base de la enseñanza*, Madrid, Morata, 1996., Gimeno Sacristán, *El curriculum una reflexión sobre la práctica*, Madrid, Morata, 1995., Josep M. Duart, *La organización ética de la escuela y la transmisión de valores*, Barcelona, Paidós, 1999.

na) fue el cuarto más alto del país. De la población ocupada, sólo el 36 % es asalariada. En función de estos indicadores no sorprende que de los 12,000 puestos de trabajo que se necesitan cada año para satisfacer la demanda del mercado laboral local, apenas se han podido crear alrededor de 1,000 empleos. ¿En qué y dónde se ocupa la demás gente?⁷

- B. Seis de cada diez personas en Zacatecas son analfabetas. Si se considera alfabeto a una persona por el simple hecho de saber deletrear y hacer unos garabatos (IZEA, 2001). Y además la escolaridad de posprimaria es ínfima respecto a la población en general: sólo el 31.8 % de la población mayor de 14 años contaba en 1995 con estudios posteriores a secundaria. Pero si nos vamos a la educación superior la situación es más crítica: de cada 100 niños que ingresan a la primaria, apenas 2 logran egresar de la licenciatura.⁸
- C. Zacatecas registra la población más baja del país en cuanto a mujeres con estudios posteriores a la secundaria: solamente el 15 % logró alcanzar más de 9 años de escolaridad. La tasa de participación laboral femenina es la segunda más baja del país: sólo el 27.5 % está incorporada al mercado de trabajo. Asimismo, la ausencia de educación y salud reproductivas se muestra en un 39 % de embarazos de adolescentes así como una fuerte tasa de mortalidad infantil asociada a problemas de desnutrición de la madre. Ante estos datos ¿cómo se podría justificar la desvergonzante retórica gubernamental que dice incorporar activa y dignamente a las mujeres de la sociedad zacatecana?⁹
- D. Las cuatro escuelas normales que se asientan en la geografía zacatecana no disponen de dato alguno sobre el grado de incidencia que sus egresados tienen en el contexto de carencias

⁷ *Plan Estatal de Desarrollo, 1999-2004.*

⁸ *Ibidem.*

⁹ *Ibidem.*

generalizadas que priva en la entidad. Lo anterior, debido a la carencia en estos centros educativos de programas de seguimiento y evaluación.

- E. La serie Cuadernos de la Biblioteca para la Actualización del Maestro, editó en 1999 un total de 130,000 ejemplares, de los cuales 50,000 están relacionados con la formación y el fortalecimiento de la labor docente, otros 50,000 versan sobre la lectura, mientras que el resto concierne a diversos tópicos sobre educación regional y local (Dirección General de Normatividad, SEP). Si tan sólo 1 de cada 10 docentes manifiestan haber leído cuando mucho dos títulos, ¿cómo se puede transformar la práctica docente sin referentes teóricos que la orienten?, ¿cómo un maestro que no lee podría despertar el interés por la lectura?¹⁰
- F. Sólo 2 de cada 10 estudiantes de la normal Manuel Ávila Camacho visitan la biblioteca de la institución. Si se considera que de preferencia consultan enciclopedias y los libros *El desarrollo humano* de Juan Delval y *Aprendizaje escolar y construcción del conocimiento* de César Coll, ¿qué caso tiene que exista una biblioteca amplia y diversa?¹¹

Hoy la formación docente ya no satisface las expectativas demandadas por el contexto social porque: 1) Los docentes no cuentan con una formación que les permita cubrir las exigencias y los retos que plantea la educación y las disciplinas contemporáneas. Más allá del problema de la actualización y modernización educativa —asignaturas pendientes— está el de una formación deficiente y al vapor; 2) La formación docente no supone una planeación estratégica de largo plazo que implemente planes, proyectos y programas de largo alcance, que tengan metas y propósitos con seguimiento y autoevaluación. No hay una planeación

¹⁰ Estudio etnográfico efectuado por estudiantes de la Licenciatura en Educación Telesecundaria de la ENMAC, ciclo escolar 1998-1999.

¹¹ Estudio realizado por M. Escobedo en 1998.

educativa a partir de diagnósticos, agendas y planes operativos que enfrenten los problemas de la formación docente de manera estructural y no superficial o coyuntural. Esto está muy claro puesto que hay una subordinación de las políticas educativas a las políticas grupales, corporativas, y en el mejor de los casos económicas y sociales; 3) En gran parte debido a lo anterior, aunque también a otros factores, la formación docente poco o nada toma en cuenta su impacto en contextos socioculturales específicos y singulares. La planeación normativa no considera esencial partir de las demandas de la sociedad y del tipo de alumnos y ciudadanos que se necesitan. Los saberes y prácticas educativas del profesorado no ubican como un elemento prioritario dar a los alumnos herramientas intelectuales y manuales, hábitos y valores con pertinencia y eficacia social; y 4) Corolario de los puntos anteriores, la formación docente no cumple con las expectativas sociales que se le pide a una educación integral. Entre la formación docente normalista y las expectativas que le demanda la región centro-occidente del país hay una franca ruptura. No se forma a profesores de una ciudadanía que pueda conformar su identidad individual y colectiva, ya no se diga enriquecer su tejido social y cultural.

El estado actual de la educación normal es producto de procesos heterogéneos y contradictorios que han sido determinados históricamente.¹² Por lo general las prácticas que se desarrollan en el seno de estas escuelas dejan de lado el entorno cultural donde se desenvuelven, ocasionando un desajuste entre la llama-

¹² Véase a Ruth Mercado, *Formar para la docencia en la educación normal*, México, SEP, 1997; Juan Luis Hidalgo Guzmán, *Investigación educativa. Una estrategia constructivista*, México, Castellanos editores, 1997; Manuel Ibarra Santos, *Retos y desafíos de la educación superior en Zacatecas*, Jerez, Zac., UAZ, 1997; Carlos Pascual Ruiz, «El docente mexicano,» en *Revista Mexicana de Pedagogía*, No. 9, Año II, México, 1992, pp. 46-48.

da “escuela formal” y “la escuela cotidiana”. La brecha entre lo real y lo discursivo se hace evidente en varias de las dimensiones del normalismo mexicano. La idea del *practicismo* que continúa afianzado en las normales representa hoy un serio obstáculo para el desarrollo de este subsistema, pues clausura todo intento de incorporar la teoría y la investigación como herramientas básicas para comprender el entramado complejo que constituyen los procesos de enseñanza y aprendizaje.¹³

Otras señales que dan cuenta de la situación de las normales: la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Enseñanza Superior (ANUIES) que agrupa a los centros de educación superior en México, únicamente integraba a una sola normal en 1994. En el Segundo Congreso Nacional de Investigación Educativa realizado en noviembre de 1993, sólo el 5.25 % de las ponencias registradas en el congreso provenían de normales, y únicamente el 2.6 % fueron aceptadas.¹⁴ Para tener un dato específico de la normal Manuel Ávila Camacho: de aproximadamente 70 docentes que laboran en ella, en el VII Congreso Nacional de Educación, únicamente se presentó una ponencia de un profesor que se desempeña en el programa de maestría de dicha institución. Los trabajos de investigación de los docentes que laboran en cualquiera de las cinco licenciaturas que en ella se ofrecen, no se presentaron, porque prácticamente no existen.

¹³ Un botón como muestra: de los 54 egresados de la Licenciatura en Educación Primaria en julio del año 2000, ninguno presentó una investigación seria, ya que los trabajos investigativos (que en su mayoría fueron tesis) se elaboraron en un promedio de dos meses y fueron asesorados por docentes que aún no han realizado investigación alguna. *Cfr.* con los trabajos recepcionales de la licenciatura referida. Archivo muerto de la escuela normal Manuel Ávila Camacho.

¹⁴ Arturo Ibarra Horta, «Escuelas Normales, ¿hoy negro en las instituciones de educación superior?», en *Reforma y Utopía*, No., 11, México, Verano de 1994, pp. 91-101.

Luego de varios intentos por dar con el meollo del asunto, se elabora y pone en marcha el Programa para la Transformación y el Fortalecimiento Académicos de las Escuelas Normales. En teoría se dijo que por fin la situación anómala que prevalecía en las normales iría a la baja. El planteamiento infalible fue la transformación curricular y la atención de otros rubros en la vida académica de las escuelas normales. Empero, nuevamente lo planeado choca de frente con la cultura escolar concreta y los buenos deseos enfrentan numerosas dificultades. No es posible enseñar a leer a los estudiantes porque los formadores de docentes no lo saben hacer; es difícil aventurarse a escribir porque hasta la fecha, alumnos y maestros se han desenvuelto en ambientes acartonados donde la creatividad es una palabra vacía y la inventiva está eternamente de vacaciones. Las habilidades docentes se desarrollan con poca, por no decir nula, imaginación. Ya no se diga la investigación, que en el mejor de los casos (excepciones) es buena divulgación académica y en el peor, burdos refritos de la cocina europea o norteamericana (teorías rápidas o precocidas). En fin, el pensamiento se ve limitado por las prácticas que se alientan cotidianamente y que son producto no sólo de la cultura normalista, sino de una cultura escolar que se comienza a erigir desde los niveles básicos. Si todos tienen la culpa de la debacle educativa, a nadie se puede responsabilizar de manera concreta: *si te vienen a contar cositas malas de mi docencia, díles que es la serpiente del normalismo que se muerde la cola desde preescolar y así sucesivamente según dónde esté, pero díles siempre que yo no fui el culpable, que fue aquél.*

Los planes y proyectos nuevos intentan cambiar la realidad. Pero la realidad del normalismo es una tirada de dados muy compleja. "A la mexicana", la cultura normalista, ha reformado las reformas educativas. Se ha hecho del *cambio* una poderosa mística que impregna la retórica oficial.

Recordemos esa vieja historia de la mitología griega: Sísifo es condenado por los dioses del Olimpo a repetir eternamente y sin ningún descanso la misma acción: llevar una piedra a cuevas y retornar al principio para seguir haciendo lo mismo, y así por lo siglos de los siglos *ad infinitum*. Recordemos también esa otra vieja y mítica historia: el maestro normalista ha sido condenado (y aquí lo interesante es ver que no son los dioses del Olimpo, aunque a veces se culpe a esa entidad abstracta del Sistema) a repetir las mismas andanzas, incluyendo los errores de sus formadores, para que a su vez, ese maestro que es mortal, herede a sus pupilos la misma tarea de él y siga el mismo esquema. Empero, antes que nada hay que guardar las abismales diferencias, puesto que de entrada la condena de Sísifo es objetiva y trascendente y él no pudo evitarla; ese es su destino, en cambio, el maestro normalista tiene una tarea que puede modificar, puesto que a diferencia de aquel griego clásico, el hombre moderno se asume como agente y no como mero espectador de un destino trágico que deba cumplir. Y sin embargo, tal parece que el maestro normalista acepta su tarea como una misión impuesta y cuyo mandato debe obedecer sin mínima posibilidad de réplica. La formación docente aparece como esa piedra de Sísifo del normalismo: es la eterna asignatura pendiente.

Sin embargo, hoy no sólo la formación docente aparece como un problema interno del normalismo mexicano, sino que la formación docente a nivel mundial atraviesa una severa crisis estructural. Desde 1966 la OIT y la UNESCO a través de sus conferencias internacionales sobre educación han tratado como tema central el rol del maestro en el medio escolar y en la sociedad. En 1996, en las "Recomendaciones de la XLV Conferencia Internacional de Educación de la UNESCO"¹⁵ se retomó como cuestión urgente la formación

¹⁵ "Recomendaciones de la XLV Conferencia Internacional de Educación de

docente. Frente a la globalización económica, cultural, informática y la mundialización de las relaciones laborales y sociales las esperanzas de democratización de las sociedades ligadas a nuevas formas de convivencia y de educación se ven tan lejanas como necesarias. De forma paradójica, hoy cuando se espera más de los docentes que eduquen, enseñen, guíen no sólo habilidades y saberes, sino también valores y actitudes que conformen alumnos que puedan ser agentes de cambio en su entorno social, el desempeño profesional de los educadores no está a la altura de su tarea educativa, ya no digamos social.

En las recomendaciones de la OIT-UNESCO de 1994 y 1996 se pide que se dé “[...]un carácter prioritario a la formación del personal de educación, centrándola en particular en la ética profesional, la educación cívica y moral, la diversidad cultural, los códigos nacionales y las normas internacionalmente reconocidas en materia de derechos humanos y de libertades fundamentales”.¹⁶ La dificultad es que para poder fomentar la participación activa de los docentes como actores decisivos en los diferentes contextos socioeconómicos, políticos y culturales en que se desempeñan, se tienen que implementar políticas específicas en torno a la formación docente. Una política de formación docente, en cualquier lugar que se implemente, tiene que replantear la práctica docente y su inserción dentro de las demás prácticas sociales. No sólo se requiere una revalorización social y la promoción económica de los maestros, sino que además, se tiene que articular la formación inicial, y la formación continua a partir de expectativas y demandas de una actividad profesional obligada a mimetizar los incesantes cambios. En este sentido, la profesionalización docente de no articularse de manera sistemática, planeada y racional no dejará de ser una serie de esfuerzos

la UNESCO”, en *Fortalecimiento del papel del maestro*, México, SEP, 1999, pp. 15-33.

¹⁶ *Ibid.*, p. 16.

aislados: patadas de ahogado en el naufragio normalista. La formación docente más que reductiva debería ser una educación inteligente y autocorrectiva. De ahí, también se vislumbra la necesidad de crear grupos de discusión y programas de seguimiento de egresados para retroalimentar formaciones iniciales, continuas y de servicio desde el ejercicio profesional y las diversas experiencias. Experiencias y ejercicios docentes ilustran a los futuros maestros problemas, conflictos y soluciones adoptados en situaciones reales; asimismo posibilitan a los docentes en servicio redefinir los supuestos de intervención de sus prácticas educativas, discursivas, didácticas y culturales.

En México, una fuerte barrera que impide el trabajo colegiado y el profesionalismo colectivo ha sido, en la última década, el individualismo docente auspiciado por una carrera escalafonaria donde los valores que cuentan son la competitividad, la eficiencia y la meritocracia personales. Por otra parte, el practicismo —tomado como baluarte en los nuevos planes de estudio que están vigentes en las instituciones formadoras de docentes— por sí mismo no es garantía de nada, no se trata de “mandar a los chicos más tiempo a practicar con estudiantes”. Si en las prácticas de intervención educativas los futuros maestros no se orientan conforme a “un menú teórico pertinente” únicamente se favorecerá la ruptura entre *esa escuela ideal* con temas y problemas inventados y *esa escuela de niños vivos* con aspiraciones aún más vivas y plenas.

A partir de lo arriba expuesto, uno de los grandes retos de la formación docente en las escuelas normales es vincular el dominio de los conocimientos que los futuros maestros han de transmitir con aptitudes y estrategias de intervención docente enfocadas a la solución de problemas propios de cada subsistema educativo (educación inicial, preescolar, primaria, secundaria, educación especial, etc.). Otra cuestión ineludible, específica de los docentes que laboran en la región de Zacatecas, es que tienen que enfrentar una problemática docente dentro de un contexto

socio-económico en desastre, con alta marginación, maltrato familiar, pobreza extrema y un alto índice de deserción escolar debido a la migración y a la necesidad que tienen los niños (as) y los (as) jóvenes de contribuir económicamente al núcleo familiar. Y a pesar de ello, se ignora por completo enfocar la formación docente en prácticas con situaciones pedagógicas y didácticas específicas así como el trabajo en contextos difíciles y una educación elemental que satisfaga los requerimientos prácticos de la vida cotidiana. Más que una formación docente complementaria para situaciones difíciles, hay que modificar la formación docente contemplando herramientas como pedagogías terapéuticas, psicología escolar y reeducación, gestión social y cabildeo. Con ello no se busca la imposible tarea de hacer del futuro docente un experto en todo. En una era de saberes hiperespecializados, “la todología” ha entrado en franco descrédito, empero se trata de buscar un perfil docente que sea sensible al contexto escolar y comunitario y que un momento dado, esté, cuando menos, en condiciones de hacerse responsable de su trabajo y de las implicaciones éticas, políticas y sociales que se le demanden.

Sin embargo, el maestro ha venido cada vez a tener y hacer menos. En un cuaderno de la Biblioteca para la Actualización del Maestro de la SEP de 1997 se celebra, casi como un afortunado consenso: *el papel del docente es cada vez más el de un ‘facilitador’ de aprendizaje en el seno de grupo*. Establecer un trabajo docente horizontal donde se desarrollen habilidades y aptitudes democráticas y participativas de todo los miembros del colectivo no implica que el maestro delegue sus funciones, saberes y experiencias a los demás participantes. El uso arbitrario de técnicas grupales y vivenciales y el abuso excesivo de metodologías de taller sin una planeación sistemática y acorde a fines, contenidos e intereses de los usuarios, en lugar de favorecer el aprendizaje lo entorpecen, lo retrasan, e inclusive lo llegan a trivializar a tal grado que se pierden los propósitos centrales del hecho educativo y los resultados quedan empobrecidos o tergiversados: “el ac-

tor central del proceso de aprendizaje es el alumno. Pero la actividad del alumno requiere de una guía experta y de un ambiente estimulante que sólo el docente y la escuela pueden ofrecer”.¹⁷ A pesar de que en las últimas décadas poderosas instituciones como el Banco Mundial y otros organismos gubernamentales y privados postulan reformas educativas donde el papel del maestro queda borrado dentro una sofisticada maquinaria organizacional y tecnológica no podemos hacer ninguna investigación sobre los factores que expliquen el buen o mal rendimiento escolar sin considerar a los docentes. Para que el alumno pueda desarrollar al máximo sus capacidades de aprendizaje y de desarrollo humano resulta indispensable tener un maestro que guíe esa fascinante aventura del conocimiento y de la creación plenos. Obviar la centralidad esencial del docente como un actor clave en la escena educativa es olvidar el guión del proceso de aprendizaje y olvidar también que éste concibe su libreto como una construcción dialógica, más que de saberes, de valores y conceptos culturales.

EL RUIDO DE LA INNOVACIÓN Y SUS POCAS NUECES:

REFORMAR NO GARANTIZA NADA

Herencia de “nuestro credo ilustrado”, todavía hoy, aunque ya no con la misma fe, se busca redefinir presente y futuro de la sociedad a través de la educación. Una historia de reformas educativas, parches y zurcidos, dan cuenta de la incierta confección educativa en México. Pese a que las reformas de las escuelas normales han buscado no sólo mejorar la educación sino la sociedad, a ciencia cierta, muy poco podemos decir que se ha avanza-

¹⁷ Juan Carlos Tedesco, “Comentarios de Juan Carlos Tedesco a la XLV Conferencia Internacional de Educación”, en *Fortalecimiento del papel del maestro*, México, SEP, 1999, pp. 40 y 41.

do. En este sentido cabe destacar que la ubicación de algunos problemas centrales y abanicos de respuestas contextualizadas son diminutos pero avances al fin. Por otra parte, aunque está íntimamente relacionada la educación con las demás prácticas sociales, no está muy claro que ella sea una respuesta directa a la pobreza y a la marginación; lo cual no quiere decir que la movilidad social ocasionada por la educación no modifique los escenarios socio-económicos, y sobre todo culturales, particularmente de “la clase media”, empero no lo hace de manera directa como se llegó a creer.

A la luz de la historia, tampoco está claro que las reformas educativas sean en sí mismas buenas. Aunado a ello, cabe destacar que las escuelas son demasiado resistentes al cambio y se dejan llevar por demasiados caprichos, voluntades e intereses no necesariamente “académicos”. Si se busca incidir, de lo que se trata es de detectar con precisión e interpretar las continuidades en las escuelas, así como los cambios institucionales y su impacto en el tiempo corto y largo. Por otra parte, cabe señalar que el cambio no es sinónimo de progreso y tampoco el progreso lo es de un mejor nivel y calidad de educación y vida.

Mejorar la educación pública, en una sociedad, pretendidamente democrática, es una labor que compete a todos. En este sentido, los foros de especialistas en educación normal deben ser enriquecidos y confrontados con las voces de los demás actores de la sociedad zacatecana. En tanto laboratorio de subjetivación e identidades sociales, la educación es responsabilidad de todos:

En un mundo donde el conocimiento y la información son elementos centrales de la economía, y donde el respeto de la diversidad cultural, de la igualdad de trato entre hombres y mujeres y de los derechos humanos es decisivo para la estabilidad democrática, la cooperación se ha convertido en una condición necesaria de la transformación educativa... Los foros regionales han permitido definir dos grandes líneas de acción: abrir la escue-

la a las necesidades y a las demandas de la comunidad, y permitirle participar en las actividades de desarrollo comunitario.¹⁸

Aquí el problema consiste en pasar de los buenos deseos navideños (léase como planes, programas y proyectos anuales, sexenales, etc...) a su operativización efectiva evitando la toma de decisiones verticales, corporativistas y unidireccionales. Se tienen que crear las condiciones que favorezcan la movilización de todos los copartícipes, no sólo de maestros e instituciones docentes, sino de alumnos, familias, empresas, medios de comunicación, intelectuales, líderes, emigrantes, artistas y científicos, campesinos, partidos políticos, sociedad civil, ONG y redes, organismos religiosos y culturales, etcétera.

La discusión institucional y las reformas educativas mezclan juicios, conceptos y valores políticos y académicos en una densa amalgama que es difícil decir dónde comienzan cada una de estas dimensiones y dónde terminan. En este sentido, el *didactismo* (como todos los ismos) también representa una política encubierta en la virginidad de una ideología academicista. No se trata de anular la didáctica sino de articularla dentro del entramado de otras prácticas, más bien se buscaría darle un valor y sentido precisos desde materia y nivel específicos, de ahí la exigencia de declinarla en plural: las didácticas. En suma, hay que abrir el microcosmos del aula al macrocosmos de lo social.

¹⁸ “Recomendaciones de...” p. 25. Cfr. “La reforma debe planearse de modo que pueda ser hibridada y adaptada por educadores que trabajen juntos para aprovechar su conocimiento de sus muy distintos alumnos y comunidades y para apoyarse unos a otros en las nuevas maneras de enseñar... La reforma escolar también es una verdadera arena para debatir sobre la forma del futuro de la sociedad. Tal debate es una empresa cívica y moral en que deben estar interesados todos los ciudadanos” en D. Tyack y L. Cuban, *En busca de la utopía. Un siglo de reformas en las escuelas públicas*, México, SEP, 2000. p. 264.

Es indispensable tener en cuenta que ninguna discusión presente puede obviar las historias vivida y narrada: muchos de los problemas educativos actuales tienen antecedentes importantes en el pasado, y mal que bien, siempre se ha intentado dar soluciones, aunque los marcos de interpretación y las situaciones cambien, lo cierto es que siempre podemos aprender del pasado. De sus aciertos y de sus desaciertos. No pocas “de las nuevas ideas” que circulan hoy pretenden que se finja amnesia.

Por otra parte, debemos de abandonar toda empresa de reificación histórica. Hay que iniciar diagnósticos sociohistóricos diferenciados y cualificados sobre sectores y ámbitos específicos de la educación normalista y su impacto en entornos concretos. Abrir un diálogo interdisciplinario entre sociología crítica e historia cultural puede sentar las bases para reconstruir un pasado ávido de relecturas. Repensar el normalismo es regresar sobre nuestras huellas, itinerarios y andanzas, para abrir otros horizontes de viaje y de búsqueda, los resultados por miserables que sean representan un punto de partida. El futuro está en el pasado, sólo en la medida en que el pasado esté inscrito en el futuro como promesa, variante o como imposibilidad, entre tanto nos queda todo lo demás: un horizonte abierto de temporalidades vivas encarnado en la incertidumbre de hombres y mujeres con historias particulares por hacer, deshacer y rehacer continuamente.

EN LUGAR DE CONCLUSIONES,

UNA AGENDA TENTATIVA DE EMERGENCIAS

Repensar el normalismo implica el retorno sobre un sujeto educativo múltiple (individuos y colectividades), sobre los imaginarios sociales, historias y prácticas de maestros, alumnos y comunidades. Porque sólo a partir de la paciente elaboración de mapas históricos y cognitivos podremos pensar los contextos actuales su configuración y su reconfiguración posible dentro de una abigarrada complejidad.

La enorme complejidad de los problemas, la apremiantes necesidades que hay que satisfacer a la mayor brevedad, los conflictos y crisis estructurales nos exigen diseñar una política de formación docente integral y sistémica, pero con estrategias y metas parciales y siempre tomando en cuenta los recursos humanos y materiales disponibles en el momento presente. Mientras que el propósito central del Plan Nacional de Desarrollo de Vicente Fox es hacer de la educación el gran proyecto de México que cubra “*la demanda de participación sistemática de individuos, grupos y sectores de todo el país*”,¹⁹ la situación actual de las escuelas normales contrasta con esta buena intención. No basta la retórica vacía que denota ambiguamente un supuesto proyecto educativo fundado en la calidad traducida como eficiencia,²⁰ puesto que el perfil real de egreso de las escuelas normales dista mucho de lo que se pretende construir en dichas instituciones: desarrollo de habilidades intelectuales específicas, dominio de los contenidos de enseñanza, competencias didácticas, identidad profesional y ética y respuesta a las condiciones sociales del entorno de la escuela.²¹

Si la disponibilidad física y humana de recursos tiene límites muy visibles, la complejidad de la problemática es casi ilimitada, para fortuna nuestra, la creatividad humana esa sí que es infinita. La crítica y el análisis del “normalismo” por corrosivos e incómodos que sean fortalecen las alas de la creación y de la imaginación radical. Tenemos que aprender mucho de Ícaro, pero también de las diligencias que se tomaban antiguos arrieros para los trayectos largos y agrestes. ❁

¹⁹ www.pnd.presidencia.gob.mx

²⁰ Pablo Latapí Sarre, “Los triunfadores”, en *Proceso*, no. 1289, México, 2001, pp.50 y 51.

²¹ *Cfr.* Los Planes de Estudio: en Licenciatura en Educación Primaria, Licenciatura en educación Preescolar y Licenciatura en Educación Secundaria editados por la SEP.