

Escuelas normales: propuestas para la reforma integral

Marco Antonio Savín Castro

Cuadernos
D de
discusión

13

Hacia una política integral para la formación y el desarrollo profesional de los maestros de educación básica



SECRETARÍA DE
EDUCACIÓN
PÚBLICA

SEP

SUBSECRETARÍA DE EDUCACIÓN
BÁSICA Y NORMAL

Esta edición estuvo a cargo de la Dirección General de Normatividad, perteneciente a la Subsecretaría de Educación Básica y Normal. Serie Cuadernos de Discusión, con el título *Escuelas normales: propuestas para la reforma integral*

Coordinación editorial
Esteban Manteca Aguirre

Cuidado de la edición
Rubén Fischer

Diseño de portada e interiores
DGN/Inés P. Barrera

Formación electrónica
Lourdes Salas Alexander

Primera edición, 2003

D.R. © SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA, 2003
Argentina 28
Col. Centro, C.P. 06020
México, D.F.

ISBN 968-5710-82-1

Impreso en México

MATERIAL GRATUITO PARA MAESTROS • PROHIBIDA SU VENTA

Presentación

La Secretaría de Educación Pública distribuye en forma gratuita los Cuadernos de Discusión a los directivos, profesores, alumnos, especialistas, investigadores y otros sectores interesados en el debate sobre la formación docente. Los Cuadernos tienen como propósito promover el diálogo razonado de todos los actores en el proceso de participación y consulta nacional con miras a definir y establecer una política integral para la formación y el desarrollo profesional de los maestros de educación básica.

En los Cuadernos se presentarán un conjunto de textos, producidos en México y en otros países, que aportan elementos relacionados con la formación de los maestros como profesionales de la educación. Los textos y materiales se referirán a los aspectos que se incluyen en cada uno de los temas de discusión que orientan el proceso de consulta, o ampliarán la información sobre los aspectos relevantes a considerar para la definición de la política integral.

Las ideas que expresan los autores no corresponden necesariamente con las orientaciones que tiene la Secretaría de Educación Pública respecto a la formación docente o al desempeño de los maestros en servicio, ni con las opiniones o convicciones del Equipo Coordinador Nacional del proceso de participación y consulta para la definición de la política integral sobre la formación y el desarrollo profesional de los maestros de educación básica; los autores son los únicos responsables de lo que expresan en su trabajo.

Con seguridad, la reflexión y la discusión colectiva que se generen a partir del análisis de los Cuadernos enriquecerán las líneas de política y las estrategias necesarias para elevar la calidad de los servicios de formación y desarrollo profesional de los maestros y, por ende, de la atención a los niños y jóvenes que asisten a la educación básica.

Los Cuadernos, por otra parte, se suman al conjunto de acciones y materiales que apoyan la actualización de los maestros de educación básica y de los profesores de instituciones que se hacen cargo de la formación docente.

Los Cuadernos de Discusión se podrán consultar, además, en internet, en la página <http://www.formaciondocente.sep.gob.mx>. Los comentarios y sugerencias se recibirán en el correo electrónico: formaciondocente@sep.gob.mx.

La Secretaría de Educación Pública confía en que este esfuerzo cumpla con los propósitos planteados y espera que los lectores participen de manera responsable y comprometida en el proceso de consulta nacional.

Secretaría de Educación Pública

Índice

Escuelas normales: propuestas para la reforma integral

La reforma y el cambio en las escuelas normales	7
Los tiempos, los lugares y las acciones de la reforma	14
Los tiempos	14
Los lugares	15
Las acciones	19
Las reformas a prueba de escuelas, las escuelas a prueba de reformas	24
Plan de estudios 1984, la reforma como fractura identitaria	29
Una fuente de nuestro optimismo: aprender de la reforma misma para rectificar y evolucionar	33
¿Por qué seguir formando a los docentes en las escuelas normales?	38
El futuro que quisiéramos, las posibles realidades que nos esperan	42
Una última pregunta: ¿cuál es la escuela que queremos?	47

*Y lo más vil: fuimos
el público que aplaude o bosteza en su butaca.
La culpa que no se sabe culpa,
la inocencia,
fue la culpa mayor.*

Octavio Paz

La reforma y el cambio en las escuelas normales

En el discurso moderno se ha representado a la educación como la solución “por excelencia” de todos o casi todos los problemas de la sociedad; para algunos autores, esta conceptualización se ha tomado como una utopía imposible, que nada más encubre las soluciones que debieran darse a los problemas verdaderamente profundos, las cuales, la mayoría de las veces, trascienden el campo de lo escolar.

Si partimos del término “utopía imposible”, tomándolo de Tyack y Cuban¹ y lo ubicamos en el contexto de las escuelas normales de nuestro país, podríamos hacer una descripción histórica del tortuoso camino que han seguido nuestras escuelas en la búsqueda de su identidad y en la reafirmación de su misión; es en estas instituciones donde cobran vida los últimos discursos de la reforma,² como tarea inacabada plagada de incertidumbres y de reproches sobre su pobre desempeño.

Si uno observa el sistema educativo de cualquier país, encuentra panoramas poco favorables de las instituciones que forman maestros; esta constante obedece a muchos factores, pero principalmente al hecho de que las instituciones sociales no evolucionan a la velocidad que lo hacen los problemas y las expectativas

• • • • •

¹ Tyack D. y L. Cuban, “En busca de la utopía”, en *Un siglo de reformas en las escuelas públicas*, México, FCE/SEP (Biblioteca para la actualización del maestro), 2000.

² Tomaremos aquí el concepto de reforma como fenómeno recurrente, que se presenta bajo distintos argumentos y con propósitos curativo-preventivos de las deficiencias de los programas existentes, en grados que van desde la aplicación de pequeños cambios, hasta la completa transformación de los sistemas educativos.

de esta época posmoderna, lo que las encadena a una constante búsqueda de futuros donde los pasados son como horizontes borrosos y distantes, agregando a la desmemoria los mitos que presentan al sistema universitario como la panacea y el destino final de la formación docente.

Así, desde este discurso sobre lo imposible emergen muchas de las reformas que han llegado a las escuelas normales, algunas sin más trascendencia que la pura resonancia de sus conceptos, desfondados en su resistente cultura, encendiendo los mitos y los discursos, pero sin transformaciones radicales en su funcionamiento ni en su cultura.

La retórica que avala esta visión sostiene verdades sobre el valor de la educación como: “la educación es la llave del éxito”, “la educación construye un país”, “la educación libera”, etcétera, y sobre el papel del profesor, discursos como: “construye a las nuevas generaciones”, “los maestros son forjadores de generaciones”, “Unidos nuestros lazos en pro de la niñez”. Discursos todos que sostienen una visión de lo educativo y del papel del maestro, que los sitúan en dimensiones imposibles de alcanzarse objetivamente.

Entonces la educación queda como solución permanente, pero a futuro, de los problemas sociales y el maestro está a cargo de esa tarea, es el equivalente simbólico del sacerdote que “trae el cielo a la tierra”, es decir, tiene el don de conceder un futuro feliz de salvación anticipada. Este argumento, aunque pueda parecernos pasado de moda o en crisis es, sin embargo, un pilar poderoso en la construcción de la identidad del magisterio nacional y un argumento preciado para la supervivencia de nuestras escuelas normales.

En el caso del normalismo, esta metáfora resulta fundamental en el entramado que se teje con los discursos de cambio y de resistencia en el imaginario normalista. Digámoslo así: es lo que nos hace añorar el cambio, pero al mismo tiempo es lo que lo impide, porque, además, los normalistas sucumbimos ante el delirio narcisista de nuestra profesión, siempre queremos “darnos más”, ofrecer más a nuestros alumnos... de nuestra propia valía, de nuestra visión a pie juntillas de lo que debe ser un buen maestro, es decir, “como soy yo”.

En esta tradición que nos ofrece una manera particular de valorar la educación y el papel del maestro, hemos venido construyendo una forma de vernos dentro de una tarea que tiene más parecido al arte, por su gran dosis de sensibilidad y emotividad, que a una profesión basada en evidencias, que se rige por principios contruidos a partir de la ciencia. No ha podido establecerse una cultura magisterial equilibrando estas visiones; es decir, atendiendo a nuestra vocación, como tarea de sensibilidad y comprensión y, al mismo tiempo, atender a esa otra voz que nos reclama el saber y el conocer las formas y las técnicas para que los otros, nuestros alumnos, puedan construir sus propios saberes y sus propias habilidades que los hagan ciudadanos responsables y mejores personas.

Es evidente el fracaso de los ideales de la modernidad de alcanzar el cielo en la tierra, el progreso interminable –que el desarrollo de la ciencia y la tecnología no han hecho llegar a todos–: la perennidad de la pobreza; la enfermedad; la desigualdad; la ignorancia; la injusticia; en suma, la sensación de inaccesibilidad de todas las ideas-faro con las que se construyeron los valores de los estados modernos.

Casi todo ha valido para mantener la reforma de las instituciones que soportan las coordenadas económicas y políticas del mundo, atando a sus lógicas a la educación y a las funciones que deben desempeñar las instituciones educativas, que a su vez van construyendo sus formas particulares de sobrevivencia, de resistencia y de evolución.

Una línea muy socorrida en los discursos de reforma se orienta a elaborar las culpas de la educación y de sus ministros directos, los maestros. Evidentemente, si la educación es obsoleta, hay que reformarla, si el maestro es obsoleto hay que actualizarlo, incluso sustituirlo. Sin embargo, los reformadores educativos también deben reconocer los vacíos en los cuales muchas de las reformas se tratan de aplicar; por ejemplo, a la distancia se ve claramente que como se aplicó el Plan de Estudios 1984 para las escuelas normales, no resultó ni conveniente ni oportuno. Las condiciones materiales, humanas y académicas no eran las más apropiadas, ni se emprendió nunca una tarea ambiciosa para

adecuarlas con el tiempo; este vacío devoró muchas de las actividades, los valores y los supuestos que sostenían un modelo de docencia que hasta la fecha no hemos podido superar.

En esta cadena lógica, de la cual en apariencia no se salva nadie, las escuelas normales son el campo fértil para que la utopía imposible de la reforma florezca y reanude un proceso que Elliott³ (1998) denomina de “reproche y cura”,⁴ que cíclicamente vive la educación, en el que se señalan primero a manera de reproche o escarnio las deficiencias y después los cambios como cura de los males actuales. Aunque Elliott no asume esta posición de manera tan lineal, emplea los términos de reproche y cura como elementos del nuevo discurso del cambio y de las metáforas actuales que se utilizan para justificar-legitimar a las reformas enfocadas a la investigación educativa y a la formación docente.

En esta turbulencia que vive la educación en general y en la que nuestras escuelas normales se debaten entre el pasado que ya no es y el futuro al que parecen renunciar a imaginarse, el presente trabajo constituye un intento por explicar por qué han fracasado las reformas de las escuelas normales y qué elementos podrían tomarse en cuenta para el reencauzamiento del cambio de nuestras instituciones. Pero también pretende ser una reconstrucción optimista sobre la posibilidad de transformarnos. Tomando prestada una frase de Enrique Krauze, podría decirse que a nosotros los maestros normalistas (y a quienes no lo son también) la historia nos condena a la perplejidad, pero no a la impotencia.

.

³ Elliott, John, *Viviendo en la ambigüedad y la contradicción. Los desafíos de la investigación educativa en el siglo 21*, ECER, 1998.

⁴ Elliott describe este proceso enfocándose a la investigación educativa en Gran Bretaña, sin embargo, bien puede ser utilizado en el sentido de justificar una transformación en materia de políticas educativas, señalando primero los reproches, las deficiencias y encontrando a los “culpables”, entonces fijar la “cura”, es decir, los cambios necesarios para mejorar la calidad de la educación. Este discurso, al que denomina discurso de escarnio, se empleó en Inglaterra para culpar a los formadores de maestros por la aversión de los maestros para aplicar los métodos progresistas en sus aulas. Es decir, culpó a los formadores y a sus instituciones de la resistencia de los maestros hacia el cambio.

La perspectiva de este trabajo se sitúa en dos planos:

Uno, externo a las escuelas, desde el cual tradicionalmente se inician las demandas de reforma, principalmente ligadas al modelo de Estado y que se traducen en la definición de las políticas educativas; el grupo que lo constituye representa a portadores de intereses que le plantean a las escuelas normales acciones de cambio y/o conservadurismo orientadas a la consecución de resultados educativos visibles en la escuela básica y en la calidad de vida de las personas; estas acciones son, en muchas ocasiones, además de diversas, contradictorias. La reforma adquiere entonces un modelo casi remedial para superar las deficiencias anteriores, sincronizar la formación inicial con los cambios operados en la educación básica o alinearse al modelo de desarrollo del gobierno en turno. De esta manera, por ejemplo, se explica el surgimiento de nuestras normales rurales, que pretendían contribuir al tránsito del modelo agrario al modelo industrial de nuestro desarrollo, aun cuando se hayan fijado en el imaginario magisterial nada más como modelo de asistencia y desarrollo para los campesinos, como su derecho, como su propiedad.

Un buen ejercicio para comprender los cambios que han sufrido nuestras escuelas a lo largo del tiempo, sería hacer un análisis comparativo de los modelos de desarrollo de nuestro país y su impacto en nuestros planes de estudio, en la redefinición de su orientación y en cómo han contribuido a fijar una lógica de desarrollo institucional, no necesariamente ligada a los cambios que se operan en las distintas profesiones y en los campos de la tecnología, sino a los modelos emanados de la política de los modelos de gobierno.

Además de estas características, están las aspiraciones de otros portadores de interés, incluidos, por supuesto, los propios normalistas que imaginan la situación ideal que deberían guardar nuestras escuelas. Así, para algunos sectores las escuelas normales debieran ser centros de innovación e investigación educativa del mismo modo que las universidades, casi como paraísos académicos; para otros deberían ser como lugares de contemplación, mantenimiento y conservación de las mejores tradiciones éticas, morales y formativas del normalismo mexi-

cano; para unos más, tendrían que ser lugares de resistencia, lucha y oposición a los proyectos neoliberales; mientras otros desean que las escuelas normales sean centros de formación de profesionales de la educación sólidamente preparados, competentes y éticos, capaces de encarar con inteligencia, conocimiento y sensibilidad la delicada tarea de educar.

Todos estos filtros, a través de los cuales se mira a las escuelas normales y lo que debieran ser, modelan, de alguna manera, las acciones diseñadas desde la autoridad educativa y las exigencias de los usuarios del servicio (empresarios, religiosos, padres y madres de familia, estudiantes normalistas, maestros, directores y supervisores de educación básica).

El otro plano de este trabajo busca situarse en el interior de las escuelas, donde la demanda externa y la reforma suelen interpretarse como una invasión, y detonan discursos de resistencia en los que el imaginario institucional e individual se tejen en una trama perversa⁵ 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 cada escuela, configurando y reconfigurando lo que, en palabras de Tyack y Cuban,⁶ constituye la gramática de la escuela, articulada en el cruce de lo interno y lo externo, que inmoviliza a la institución en el imaginario de todos; que en el momento de la aplicación de la reforma mira con desdén y con preocupación genuina cualquier intento de romper con lo tradicional, con lo que siempre ha dado “buenos resultados”.

.....

⁵ Lo perverso de la trama en un discurso radica en su invisibilidad, sobre todo si ésta se sigue. Es decir, los que estamos dentro de la escuela, construyéndola, no percibimos la trama en su real significado, sino que la vivimos y la “sentimos”, situados en una posición idealizada, cargada de la parte más rica y oscura de nuestro imaginario institucional e individual. Así, por ejemplo, condenamos lo que nosotros mismos hacemos, cada vez que lo hace otro. Es también la ceguera de la cotidianidad, de la transversalidad, de nuestros usos y costumbres que contradicen nuestra tarea y la misión de la institución, donde vemos el deber ser sin observar el ser de nosotros mismos y de los otros.

⁶ *Op. cit.*, p. 167.

Este entramado sostiene un conjunto de relaciones que dramatizan la vida institucional, reciclan emociones, visiones y supuestos que le dan coherencia y sentido al hacer docente e institucional en las escuelas normales, todo aderezado con el deber ser y la mística que se ha construido alrededor de la imagen del maestro como agente mesiánico.

Estos dos planos no sólo representan sectores y lógicas distintos sino también temporalidades diferentes, mecanismos de asimilación y de resistencia diversos, oscuros y profundamente arraigados, que al cruzarse a manera de cuadrantes en los ejes de lo que debe ser la escuela normal, nos pudieran delinear una especie de mapa de nuestros estilos de pensar, un atisbo de nuestras elecciones y omisiones, una estrategia para el diseño y la aplicación de la reforma, para construir juntos el cambio que deseamos.

Los tiempos, los lugares y las acciones de la reforma

Los tiempos

Una de las más grandes debilidades de nuestras reformas ha sido el tiempo destinado a realizarlas, pues en general la escala sexenal funciona como nuestra unidad cronológica. La temporalidad de las reformas efectivas, según Husén,⁷ debe por lo menos medirse en décadas, por lo regular más de dos. Son procesos mucho más lentos que los tiempos que en realidad le hemos invertido en nuestro país.

Además, los procesos de reforma exitosos, aparte de ser a largo plazo, son proyectos que siguen una estrategia sistemática, crítica y evolutiva, son, por tanto, procesos cuya implementación es gradual y cuidadosamente observada, se acompañan de seguimiento y asistencia, de recursos económicos suficientes y sin cambios de orientación motivados por los movimientos políticos en que se ven envueltos los funcionarios responsables de llevarla a cabo. Es decir, hay un elemento fundamental: la continuidad del proceso mismo. Un ejemplo de reforma educativa bien realizada, para Husén, es la sueca, aplicada a mediados de los años 60 y que se gestó en los 40, es decir, llevó casi 30 años de intenso trabajo e investigación. En sentido opuesto, señala una reforma apresurada, la de los años 80, que apenas tomó 14 años en realizarse.

Es obvio que no tenemos el tiempo de los suecos; tal vez ellos mismos, en la actualidad, no puedan darse ese lujo. Sin embargo, es posible tener una idea de los tiempos que es necesario fijarnos para la reforma que está operando en nuestras escuelas; no para apresurarla (aunque el futuro no nos da mucho tiempo) sino para comprender la lentitud de sus avances. Donde quiera que uno vea ahora para revisar los procesos de la reforma, la inquietud parece la misma: falta

.....
⁷ Husén, Torsten, "Reglas estratégicas para las reformas educativas", en *Universidad Futura*, México, Universidad Autónoma Metropolitana.

tiempo. En la cronología de los políticos no se puede esperar más; en la dimensión de la escuela, no es posible ir más aprisa.

Por tanto, es importante revisar el *timing* de la actual reforma que, hasta ahora, ha sido creciente y gradual; es decir, año con año ha avanzado su aplicación, mediante procesos de actualización docente, de apoyo material y económico que, durante siete años, han incorporado a las escuelas y a la mayoría de los maestros en la actualización y capacitación para la aplicación de los nuevos planes de estudio. Sin embargo, se observan signos preocupantes de rutinización y pérdida de la motivación inicial, por lo que se requiere inyectar nuevos ánimos y generar acciones que mantengan las expectativas y las voluntades de transformación. Sobre todo, avanzar en aspectos aún pendientes de la reforma, como la carrera profesional de formador de docentes, la revisión de los marcos normativos, laborales y salariales y de las prácticas institucionales de las escuelas normales, etcétera.

Los lugares

Desde la autoridad educativa. En el marco general de las reformas educativas, el supuesto que detona los cambios obedece a la necesidad de transformar o modificar una parte o todo el sistema educativo. La cadena lógica en que se inscribe, atiende requerimientos y necesidades derivadas de un cambio en la orientación de las políticas de desarrollo del país: una baja calidad de los resultados y una deficiente preparación técnica y humana de los egresados de las escuelas; las nuevas habilidades que demanda la globalización; el avance tecnológico, etcétera. Estos requerimientos, a su vez, se derivan en políticas, estrategias y acciones educativas que suelen patrocinar los gobiernos nacionales y algunos organismos internacionales, a través de programas y proyectos regionales que se reflejan en acciones orientadas a la atención de los requerimientos y a la solución de las demandas anteriores, lo que comúnmente denominamos planes de estudio.

Así se establecen ciclos de reforma que recorren todos los niveles educativos, desde el básico hasta el superior. Por ejemplo, los foros internacionales para la

transformación de la educación se cierran con declaraciones que luego son los ejes rectores de las políticas educativas nacionales de los países participantes, aderezadas con proyectos locales para la atención de sus necesidades específicas y generalmente aplicadas sobre una base que prioriza el cuidado de los recursos y el interés en los resultados. En este aspecto, Torres⁸ hace una lista de lo realizado desde finales de los años 90, de donde hemos tomado algunos puntos que pueden explicarnos la política educativa actual en México y anunciarnos cambios a introducir en nuestro país en el futuro inmediato, medidas que la autora denomina un paquete de políticas para “mejorar la calidad de la educación”:

- Reforma administrativa del sistema y de la institución escolar, complementada con una renovación del marco legal.
- Profundización de los procesos de descentralización, junto con mayor autonomía de la institución escolar.
- Centrar el interés en el rendimiento escolar y en su evaluación, e implantar sistemas nacionales de evaluación de resultados.
- Incremento del tiempo de instrucción como variable fundamental: más años de estudio (extensión de la franja denominada “educación general”, “básica” o “fundamental”), más días de clase al año (siendo la meta acercarse al número de días de estudio de los países industrializados), más tiempo diario en la escuela (tendiéndose al retorno de la jornada escolar completa) y más tiempo de estudio en casa (tareas escolares).
- Impulso a la capacitación de los docentes en servicio, incluyendo esquemas descentralizados en la oferta de dicha capacitación (con participación y venta de servicios por parte de universidades, ONG, empresas privadas, etcétera).
- Impulso a las modalidades horizontales de cooperación y aprendizaje entre docentes (espacios de encuentro, redes) acercamiento a la capacitación de los docentes (en las propias instituciones escolares) y diferenciación

.....

⁸ Torres, Rosa María, “Reformadores y docentes. El cambio educativo atrapado entre dos lógicas”, en *Los docentes, protagonistas del cambio educativo*, Bogotá, Convenio Andrés Bello/Cooperativa del Magisterio, 1999, p. 23.

de dos circuitos de capacitación: uno para directores y supervisores (gerencial) y otro para docentes de aula (curricular y pedagógico).

- Evaluación del desempeño docente, fundamentalmente a través del desempeño escolar de los alumnos, y promoción de una política salarial y de incentivos vinculada a dicho desempeño.
- Mayor visibilidad de la educación para poblaciones indígenas, generalizándose como enfoque la educación bilingüe intercultural y la interculturalidad como dimensión clave.
- Reformas curriculares orientadas al logro de competencias (saber con saber hacer), a la formación en valores y al “aprender a aprender”; tender a la integración del *currículum* en áreas; incorporar nuevas áreas o asignaturas y poner mayor interés en el aprendizaje de idiomas extranjeros (sobre todo inglés); otorgar un lugar central en el *currículum* a los llamados “ejes” o “temas transversales”; adoptar el constructivismo como marco dominante en el escenario curricular y pedagógico.
- Conformación de redes a distintos niveles (interescolares, interpersonales, interinstitucionales, etcétera) y para diferentes propósitos.
- Renovada convicción y fuerte impulso a las modernas tecnologías de la información y la comunicación como recursos para la enseñanza y como complemento, o como sustituto, a la labor docente.

La aplicación de estas medidas ha traído diversas consecuencias como, por ejemplo, el hecho de que en nuestro país, durante muchos años, se privilegió la capacitación en servicio desligada de la formación inicial, hasta 1997.

La capacitación se orientó a la atención de las necesidades urgentes de los maestros en servicio para la ejecución de la reforma educativa de 1992-1993, mientras que nuestras escuelas normales seguían en el ayuno y en su aislamiento. A pesar de que muchos centros de maestros se instalaron en los edificios de las escuelas normales, la actualización sobre los programas y contenidos de la educación básica nunca ha operado en ellas.

La vinculación entre la formación inicial y la actualización en el servicio, que aún requiere implementarse en nuestro país, puede representar una oportunidad

muy importante para que el puente se edifique desde tres lados: la formación inicial, las instancias de actualización y las escuelas de educación básica, en un proceso que se construya con un marco abierto, respetuoso, productivo y enriquecedor entre todas ellas. Aquí adquiere sentido la idea de establecer, por ejemplo, redes entre estas instancias para que ofrezcan diversos trayectos y opciones formativas a los maestros, y a ellas mismas la posibilidad de enriquecerse con el intercambio académico, la crítica constructiva y la recuperación de sus mejores prácticas pedagógicas.

Desde la escuela normal. La comunicación entre los diseñadores de la política, los responsables de tomar las decisiones y sus instrumentadores en los centros de trabajo se construye, en general, con visiones opuestas sobre el origen de los problemas y, básicamente, respecto a la manera en que deberían solucionarse. Esto a su vez genera –aun cuando se desee cambiar– resistencia, que no debe entenderse como un defecto, sino más bien como una característica de las instituciones escolares.

Paradójicamente, en su inicio las instituciones escolares se diseñaron para conservar y perdurar, no para el cambio permanente; enseñaban los valores y los conocimientos que la civilización había construido a lo largo de su historia y atesorado en los libros, este saber no permitía que la imaginación lo percibiera sujeto a un cambio constante; por tanto, estos depósitos se adoptaron como el más importante instrumento de las escuelas: “los libros contenían lo que todo ser humano debía saber”, el maestro aparecía como el equivalente de los exégetas de la *Biblia*. Asimismo, al principio los centros educativos se dedicaron a recolectar el saber ya elaborado, pocos se orientaron a construir conocimientos nuevos, más bien se producían sabias especulaciones y elaboradas argumentaciones para negar o validar a los conocimientos “eternos”.

Con el transcurso de los años, este tipo de percepción de las escuelas y de los saberes que deben enseñar, aunado al recinto cerrado que edificaron sus maestros respecto a otras culturas profesionales, aisló a las escuelas fuertemente identificadas con esta visión original. Pero se les sigue concibiendo así y son demandadas

por muchos de sus usuarios y servidores que en los hechos concretos de su vida cotidiana reelaboran los guiones originales de la clausura y la interpretación de los textos.

Aun cuando la modernidad y el avance científico y tecnológico transformaron a las universidades originales, esta reforma casi no alcanzó a las que podríamos denominar escuelas elementales y a la formación de maestros que, con algunos cambios –unos menores y otros espectaculares–, siguieron la antigua tradición y reforzaron sus lazos identitarios, como instituciones de estabilidad, aislamiento y seguridad ante los inestables escenarios que creaban el progreso y todos sus efectos colaterales.

Hasta nuestros días, por ejemplo, aunque la formación de maestros en muchos países está en manos de las universidades, las escuelas o facultades de formación del profesorado, con todo el progreso que pudieran haber acumulado, siguen siendo las “cenicientas académicas”, los recintos más aislados y menos desarrollados o reconocidos de las instituciones universitarias.

Por esto, tal vez deberíamos entender que la resistencia al cambio ni es nueva ni es del todo indeseable, sino que forma parte del funcionamiento institucional, es raro ver a una institución escolar dispuesta a cambiar, por el puro deseo de hacerlo.

Las acciones

Hasta 1984, las reformas en la educación normal, a pesar de la relativamente larga permanencia de algunas, han sido apresuradas, parciales y con escaso impacto en las prácticas que se desarrollan al interior de nuestras instituciones. Además, la reforma de 1984, según Arnaut, surgió con el propósito de “fortalecer las funciones sustantivas (docencia, investigación y difusión cultural) de las escuelas normales como instituciones de educación superior”.⁹ Es decir, la propuesta presentada al Consejo Nacional de Educación Normal, no aludía directamente

.....

⁹ Arnaut, Alberto, *Historia de una profesión. Los maestros de educación primaria en México 1884-1994*, México, SEP (Biblioteca del normalista), 1998, p. 156.

a una necesidad concreta de las escuelas primarias o de los resultados educativos, sino a las escuelas mismas: cambiar de plan para cambiar la escuela, pareciera ser su lógica.

Según la clasificación de Torres,¹⁰ los movimientos de cambio desde los años 80 hasta finales de los 90, fueron reformas entendidas como eventos. Es decir, han estado marcadas por la lógica y los plazos de la política, la administración o el financiamiento, más que por los plazos y la lógica de la educación. Uno de sus signos característicos ha sido el apresuramiento en el arranque y en las etapas iniciales de cada nuevo intento y el olvido paulatino tanto de su financiamiento y continuidad, como de la valoración objetiva de sus resultados. Esto trajo como consecuencia que el cambio se conciba, hasta cierto punto, atado a una reforma, que lo define como episódico más que como un proceso permanente, haciendo difícil que se perciba que el cambio opera independientemente de la reforma.

Con esta experiencia, no puede permitirse que una reforma sea puesta en marcha sin contar con los elementos necesarios para hacerla realidad: elaborar un diagnóstico profundo del estado de la educación, tener un sólido conocimiento de las instituciones que se quieren cambiar, incorporar a la reforma las aspiraciones y las expectativas de los maestros e instituciones, sobre todo la construcción informada de los discursos del cambio, así como la estimación objetiva y la gestión efectiva de los recursos necesarios para cubrir el costo económico que implica todo esto. Asimismo, se requiere pensar la reforma como una estrategia integral que detone los cambios a lo largo de todo el sistema, que no articule sólo los planes y programas de estudios, sino también otras áreas: la infraestructura; la normatividad académica y laboral; el financiamiento; el reclutamiento de los estudiantes, del personal y los tipos de contratación; el desarrollo profesional de los maestros normalistas. Sobre todo, es necesario intervenir con sensibilidad y cuidado en aquellos elementos que dificulten su aplicación, para transformar sin erradicar totalmente el *ethos* de cada institución, lo mejor de la cultura endógena de las

.....
¹⁰ *Op. cit.*, p. 15.

escuelas, los intereses políticos y gremiales, la fábula desde donde se piensa cada institución, la identidad difusa de nuestras normales, etcétera; conjuntando desde ahí todos estos saberes y propósitos en un programa de transformación de todo el sistema de formación inicial.

El conocimiento del que disponemos sobre las escuelas normales, generalmente se elabora desde supuestos basados en el simple comentario, en el sentido común y en apreciaciones construidas desde la práctica, cuando estamos en servicio; este conocimiento muchas veces se contradice con la opinión que nos formamos, como alumnos, de la escuela normal y, sobre todo, de sus maestros. Sumadas a todo esto, se tejen las demandas insatisfechas, planteadas a las escuelas normales desde la visión de los prácticos: los maestros de educación básica, los directores de escuela, los supervisores, la autoridad educativa.

Cierto que este saber que tenemos sobre las escuelas normales es débil y sin ninguna base de sistematización y de estudio profundos. Sin embargo, son voces que deben escucharse para una reforma, pues describen un sentimiento y una concepción que, desde su perspectiva, son sabias y a veces fueron dolorosamente construidas. Hace falta acercarnos a ellas mediante estudios que las analicen e interpreten a profundidad, tal vez esto nos permita conocernos mejor, y nos resulte más –si se puede decir– fácil emprender la auténtica reforma de nuestras escuelas y del sistema en general si las tomamos como la base cultural y técnica sobre la cual se edifique la reforma, pues esto también es parte de lo que se pretende cambiar.

Otra línea de conocimiento sobre las escuelas normales parte de los análisis estadísticos sobre la matrícula, el egreso, etcétera, que describen un panorama crítico en cuanto a los ascensos y descensos en la demanda y lo masivo de los procesos de titulación. Este tipo de conocimiento no sólo nos arroja un conjunto de datos numéricos, además nos muestra la aritmética del populismo y de las prácticas de colocación, del influyentismo y la corrupción a la que se exponen y que se cultiva en muchas de nuestras escuelas, dejando en casi todos nosotros, los normalistas, una sensación de culpa, confusión y disgusto. Este saber sigue siendo débil, poco sistematizado y, a veces, parcial en sus aseveraciones.

La empresa, en este sentido, tal vez sea lograr que nuestras instituciones puedan establecer líneas propias de investigación a partir de sus propios problemas y de los que le plantea la normatividad que las regula; por ejemplo, respecto a los procesos de evaluación que realizan sus maestros, tales procesos no sólo se corrompen en la práctica con la aplicación de los criterios particulares y diversos de los maestros, sino que se validan por reglamentos y acuerdos normativos que permiten la permanencia de alumnos con un excesivo número de asignaturas reprobadas y ordenan que la escala de calificación inicie desde 5.0, aun cuando no se haya presentado ninguna evidencia que permita asegurar que se ha logrado alcanzar, cuando menos, la mitad del desempeño que se marca en un semestre. Sin duda son elementos que se revisarán para que su aplicación sea coherente con la nueva imagen de la formación de maestros que plantea la reforma.

Una última línea la constituye el saber obtenido mediante la investigación sistemática por algunos investigadores mexicanos, casi siempre normalistas o gente interesada por las escuelas normales –son pocos pero los hay. En este sentido, hasta el momento no se ha lanzado una convocatoria a los expertos, ni a los normalistas, para que se dediquen a investigar a fondo sobre nuestras escuelas; uno puede ver excelentes trabajos universitarios sobre docencia, estilos de enseñanza, desarrollo curricular, pero muy pocos estudios sobre las escuelas normales y la enseñanza que allí se imparte, o estudios sobre lo que se enseña y cómo se enseña en preescolar, primaria y secundaria.

Debe reconocerse que, en los últimos años, quien más ha estudiado a los maestros a través de sus equipos técnicos para la aplicación de las reformas, es la Secretaría de Educación Pública federal. Sin embargo, a pesar de que este saber parece ser aún muy elemental, sus resultados, aunque poco difundidos, conforman una valiosa base de conocimiento que tiende a crecer y a profundizarse.

Considero, además, que el saber académico que actualmente se refiere a las escuelas normales puede estar, sin duda, muy bien planteado, elaborado con las mejores intenciones y con todo el rigor científico; sin embargo, también resulta débil y fácil de manipular para la búsqueda y encuentro de chivos expiatorios

(sin negar la parte de culpa que nos corresponda), que justifiquen el fracaso de muchas políticas erróneas y de reformas sin fundamentos.

Debo reconocer que no dispongo de información de estudios realizados en México sobre las escuelas normales, que aborden con profundidad su cultura, su identidad, sus visiones profesionales y los desencuentros entre las concepciones que circulan dentro de ellas respecto de los centros escolares que están a su alrededor. Lo anterior, por supuesto, no significa que no existan. Pero estos saberes deben detectarse, construirse, sistematizarse, publicarse e incluirse en el diseño y la articulación de la reforma. Si no los hay, entonces debemos iniciarlos.

Se deben incorporar las expectativas y las aspiraciones de los sujetos de las instituciones de educación normal al proceso de reforma. La voz fundamentada de los propios maestros y directivos, de los usuarios y clientes de los centros escolares, debe ser incluida y sus sentidos reelaborados en el discurso del cambio que se pretende.

Probablemente deba hacerse mucho más, e impulsar el cambio y enseñarnos a verlo porque, sin duda, lo más desalentador que hemos estado viviendo los maestros, son las muchas reformas habidas y los pocos cambios que somos capaces de percibir. Resulta, como lo señala Baudrillard, que nos hemos sometido a una especie de mitriaditización, es decir, poseemos la vacuna que nos hace inmunes a cualquier reforma que siga introduciéndose con las viejas estrategias. Sería interesante aplicarle a las reformas educativas la misma receta que se utiliza para solicitar el cambio: "si la tradición ya no funciona, hay que hacer algo diferente". Por tanto, quizá la mejor reforma sea la que se construya desde la perspectiva de los propios actores de las escuelas; después de todo, allí es donde se definen los cambios y, además, son ellos a quienes se busca cambiar, muchas veces son los que más desean cambiar, pero no saben en qué dirección. Sin embargo, nuestra expectativa es que la actual reforma apueste a un cambio más ambicioso, a la modificación integral del sistema.

Las reformas a prueba de escuelas, las escuelas a prueba de reformas

Las reformas tradicionales se han empeñado en esfuerzos importantes para la transformación de la educación; se ha dado prioridad a los planes y programas de estudio, a la infraestructura, al equipamiento y, en algunos casos, a la tecnología, pero se ha invertido relativamente poco en las personas, en la formación y capacitación de los docentes, en su bienestar, en su satisfacción como profesionales que realizan una labor trascendente y que pueden ser capaces de transformarla. Para Torres:

Los docentes son caracterizados y permanecen tradicionalmente como *desafío y dilema*, la reforma se ha caracterizado por un profundo dualismo en torno al tema docente: valoración docente en la retórica, pero negligencia, desprecio y desconfianza en la práctica; los docentes como principales responsables de los problemas educativos y del deterioro de la calidad de la educación y, al mismo tiempo, como salvadores y principales responsables de la mejoría de dicha calidad; los docentes como obstáculo y a la vez como protagonistas del cambio educativo.¹¹

Generalmente las apuestas han sido bajas a favor de los maestros. Sin embargo, en los últimos años, el reiterado fracaso de las reformas para cambiar a las escuelas y mejorar los resultados educativos ha obligado a repensar la formación docente, definiéndola con un concepto más amplio: desarrollo profesional, que ha obligado a invertir más en las personas sin descuidar las cosas. Por lo tanto, esta nueva definición debe aplicarse a los formadores de docentes, pues ellos también deben seguir un trayecto formativo, que de ninguna manera se sucede en etapas uniformes, sino que, al igual que cualquier persona, los maestros requieren de atención diferenciada y adecuada a sus necesidades profesionales.

.
¹¹ *Ibid.*, p. 15.

A la reforma actual le queda mucho por hacer al respecto: por una parte, definir el tipo de profesional que se requiere para la formación inicial de docentes de educación básica y, por la otra, tal vez algo más difícil de lograr: detectar las necesidades profesionales de su planta académica y diseñar un programa de reciclamiento profundo y de largo plazo, que responda a los requerimientos de nuestra época y que los prepare para asumir los cambios a que estaremos sujetos en el futuro; además de establecer un sistema de reclutamiento que incorpore a los mejores elementos a las escuelas normales dentro de esquemas más flexibles y académicamente estimulantes. Pero este proceso no puede sustentarse sólo en el entusiasmo individual y en el voluntarismo de los maestros, sino que debe existir una convocatoria creíble para llevarlo a cabo, el apoyo financiero suficiente, una cuidadosa planeación y un seguimiento de su aplicación, que oriente la toma de decisiones para impulsar los cambios o mantener las acciones que sean necesarias.

Según Darling-Hammond:¹² “la práctica de exhortar a los centros para que cambien es algo que jamás ha conseguido que la enseñanza llegue a ser diferente y mejor, tras muchas décadas de esfuerzos empeñados en establecer marcos curriculares y reformas”. Una de las medidas preferidas para convocar al cambio de las instituciones normalistas se ha basado en la exigencia implícita o manifiesta para que se transformen, para que respondan a las demandas actuales del sistema educativo. Sin embargo, esta convocatoria ha sido más bien la conjura del caos:

Por una parte, las preocupaciones oficiales aparecen en primer plano, señalando los males y las deficiencias de la formación inicial y, por tanto, su necesidad de reformarla, dejando ocultos los pequeños méritos y los aprendizajes de nuestras instituciones; esto ha generado en la cultura normalista un modelo de apreciación de nuestra dependencia académica que desbasta y menosprecia nuestros

.....

¹² Darling-Hammond, Linda, *El derecho de aprender: crear buenas escuelas para todos*, México, Ariel/SEP (Biblioteca para la actualización del maestro), 2002, p. 278.

propios saberes, deslegitimando lo que en el discurso pretendemos legitimar: nuestras propias opiniones, que hoy no se consideran válidas si no van acompañadas de tres autores con nombre extranjero.

Hace algunos años, en plena reunión de academia, recuerdo que un maestro no podía aceptar las “apreciaciones subjetivas” y de sentido común que otro se había atrevido a expresar en el colectivo; recuerdo su insistencia para que le dijera en qué autor se había basado para decir eso sobre nuestra escuela.

Es decir, su opinión acerca de la institución requería la iluminada afirmación de algún autor que jamás había estado en ella. Pero, por otro lado, también refleja la manera como deslegitimamos a nuestros pares, cómo anulamos su saber consuetudinario, cómo no nos creemos a nosotros mismos.

Lo anterior refleja, al menos en algunas escuelas, la valoración que hacemos de la teoría como si fuera una lámpara maravillosa, capaz de hacer aparecer la real y pura verdad de nuestros problemas; refleja, asimismo, nuestra dependencia respecto a los saberes ajenos, nuestra tendencia a seguir los dictados de los otros, a responder las demandas de los otros antes que a nuestras propias necesidades; nuestras resistencias a seguir nuestras corazonadas, y en cambio acallar nuestras voces interiores y hacer oídos sordos a las voces de nuestros demonios. Mejor tomamos apuntes, buscamos las últimas novedades en educación, atesoramos nuestras frases y devoramos todo “lo que nos pueda servir”.

Hasta ahora los normalistas hemos sido expertos en oír las invitaciones al cambio y somos verdaderos entusiastas del cambio, en nuestro imaginario éste es como la gran aventura, es puntal de nuestro discurso... Pero aún no hemos cambiado lo suficiente, nuestro discurso de aceptación de lo nuevo puede entenderse como una sutil y casi inconsciente forma de resistencia, el mecanismo sincrético de nuestra cultura, que asimila lo nuevo y lo integra a nuestra cotidianidad, lo absorbe y lo matiza. El cambio sigue siendo nuestro dilema y nuestro reto.

Pero desde la óptica de los que instrumentan las reformas, tiende a olvidarse algo muy importante, según Tyack y Cuban: “las reformas han tendido a ser como

estratos, uno sobre otro. La evolución de las escuelas es, en parte, la historia de las interacciones entre estas capas de cambio”.¹³ Al respecto, Darling-Hammond¹⁴ advierte:

Además, los políticos tienen que entender que sus intenciones aterrizarán en un entorno ya atestado de estratos conformados por políticas anteriores, y plagado de condiciones locales que pueden ser hasta hostiles a los cambios deseados. Deben, pues, desarrollar las capacidades necesarias para llevar a cabo el trabajo requerido, así como también un compromiso firme y sostenido con el mismo... Cuanto más se ofusquen las políticas en imponer condiciones inflexibles, tanto menos probable, e incluso posible, será que la innovación y el aprendizaje lleguen a realizarse.

Es decir, las escuelas conviven, aprenden selectivamente de las reformas y eliminan lo que los colectivos docentes, incluso sin ponerse de acuerdo, no consideran aplicable o útil a sus necesidades.

Con base en los autores citados, preguntar qué hacen las reformas anteriores a las nuevas, nos sugiere otro modo de pensar en lo que las escuelas hacen a las reformas. Según mi opinión, nos daría también una biografía de su sobrevivencia, que plantea a la reforma actual la necesidad de partir de esa base sin menospreciarla, sino, recobrando lo mejor de sus aprendizajes y habilidades, orientar la manera de transformar “sus vicios” en las virtudes que exige la nueva propuesta.

En este cuaderno se proponen algunas líneas de trabajo que son fundamentales para el cambio en la formación inicial que tradicionalmente han ofrecido nuestras escuelas normales, y que en el futuro pudieran ser la base de indagaciones que permitan establecer el alcance de los cambios introducidos al interior de las escuelas por la reforma en curso:

.....

¹³ *Op. cit.*, p. 151.

¹⁴ Darling-Hammond, *Op. cit.*, supra.

La práctica docente que se desarrolla en las escuelas y las concepciones acerca de la teoría pedagógica; el manejo de los contenidos en el nivel adecuado y con un propósito práctico, es decir, como medio para leer la realidad escolar y áulica; las prácticas docentes de los estudiantes en las escuelas de educación básica; la nueva relación que se requiere para la organización de las experiencias de práctica de los estudiantes bajo la asesoría de los maestros de educación básica; el trabajo colegiado tradicionalmente realizado en las academias y, por último, los efectos de la nueva gestión y organización pedagógica que se propone a través del PROMIN.

Llegar a estos aspectos implica 'evidentemente' tocar todos los ejes que en la actualidad sostienen a las escuelas normales. Sin embargo, aunque no son las únicas, representan líneas de trabajo para el seguimiento de la aplicación de la reforma, porque son elementos que suelen tener una larga trayectoria y un impacto profundo en la biografía de las instituciones y, por lo tanto, están constituidas por capas de experiencia sobre las acciones y orientaciones que han pretendido transformarlas.

En este sentido, podría indagarse a fondo lo que, en cada aspecto, realiza la institución, apegada a sus tradiciones o a los nuevos esquemas de trabajo; qué tanto se ha transformado con las nuevas orientaciones y qué tipo de relación se está construyendo con los maestros y con las escuelas de educación básica, sobre todo en la manera en que ambas partes se benefician con las mejores prácticas y los saberes de una y otra. Estos serían importantes parámetros para medir el impacto de la reforma, sobre todo porque ahí podrían estar representados sus logros y sus mitos, sus aciertos más brillantes y sus más graves errores.

Plan de Estudios 1984, la reforma como fractura identitaria

Tal vez la más dramática, radical e ineficiente de las reformas a que han sido sometidas las escuelas normales sea la de 1984, que significó no sólo el cambio curricular, sino la elevación de sus estudios al grado de licenciatura. Las grandes aspiraciones con que se implantó contrastaban con la crisis que nuestro país estaba viviendo, sumido en una caída económica y un colapso financiero que provocaron el surgimiento de una etapa que pudiéramos denominar como la del estado neoliberal.

Lo que hizo tan ineficiente este movimiento de reforma fue que nunca preparó el terreno en el que se iba a sembrar, nunca advirtió a las escuelas ni a sus maestros de la profundidad y la complejidad que significaba, desconoció los rasgos más elementales de la identidad normalista, sus condiciones culturales, su tradición y su definición concreta como instituciones formadoras de los maestros de educación preescolar, primaria y secundaria. Es decir, desconoció los estratos de experiencia a que aludían anteriormente Darling-Hammond y Tyack.

Fue tan dramático este giro cultural que ningún referente concreto, aparte de la práctica docente de los estudiantes normalistas, pudieron tomar para re-constituirse; el resto ya lo conocemos, su estructura organizativa se camufló con los ropajes universitarios: *la docencia, la investigación y la extensión de la cultura*. Las figuras docentes tradicionales, cambiaron de apellidos, de profesor-catedrático a profesor-investigador, el vocabulario adquirió nuevos términos para encubrir el vínculo artificial y muchas veces forzado entre la teoría y la práctica: el laboratorio de práctica docente, las implicaciones teórico-metodológicas, la innovación, la investigación-acción, el encuadre, los marcos de todo tipo teórico y contextual, etcétera; todos ellos asimilados en forma de definiciones ambiguas, tomadas de manuales leídos superficialmente y sin otro referente más que la urgencia de ser comunicados a los estudiantes.

La reforma del 84 fracturó a las escuelas y a sus cuerpos docentes, fue como reinventar un ejercicio profesional sin definir qué se podía entender como buena docencia, sin establecer con claridad las coordenadas del ejercicio docente en las escuelas normales, sumado además a la debilidad de los procesos de reciclaje del personal académico de las escuelas, sin ningún esfuerzo preciso y efectivo que los preparara para su nueva función como formadores de docentes.

Los nuevos contenidos y enfoques significaron otra fractura. Tradicionalmente, los contenidos de enseñanza en las escuelas normales estaban poco teorizados y poco cercanos al conocimiento escolar que se tenía que enseñar en los centros de preescolar, primaria y secundaria. Es decir, se privilegiaban los datos más elementales y su traducción pedagógica, sin que mediaran análisis que profundizaran en el contenido científico de dichos saberes, ni se consultaba a especialistas u otras fuentes que reforzaran este aspecto.

De hecho, los planes de estudios anteriores, hasta el 75 reestructurado, contemplaban, aderezados con estudios de bachillerato, una revisión minuciosa de los contenidos y de los libros de texto de la escuela primaria, en tanto que preescolar transitaba por las formas de trabajo tradicionales del jardín de niños al compás de los cantos, juegos, y de los mandiles y la belleza proverbial de la profesora, eso sí, muy ligados a la cultura y a los usos prevalecientes en la mayoría de los jardines de niños.

Este mundo sin tiempo ni teoría se rompió, y la práctica docente, el arte de enseñar se convirtió en casi el único activo de los profesores de las escuelas normales, en tanto que la nueva teoría que llegaba con el plan 84 resultaba demasiado compleja, esotérica, casi impronunciable, lo que provocó que se dieran dos flujos en los procesos de conversión del profesorado normalista: en un sentido, el rescate y el mantenimiento de los saberes prácticos tradicionales y, en el sentido opuesto, el hacerse lo más rápido posible de las nuevas teorías y los nuevos conceptos, que implicaban la aplicación del nuevo plan de estudios. Otro agravante de esta reforma inconclusa fueron el tiempo y los ritmos de su aplicación, constituida por una breve, intensa, limitada y elitista capacitación y apertura de

cursos de formación, aparejada con una no menos apresurada, limitada e indiscriminada homologación¹⁵ del personal docente.

Parece fácil; sin embargo, tal vez ninguna profesión, ningún nivel educativo haya sufrido semejante ruptura y desfundamiento de sus principios fundadores; pero el vacío sigue una ley inexorable, requiere ser llenado.

En el mejor de los casos, uno de los pocos recursos de sobrevivencia de los cuerpos docentes fue anclarse en sus figuras míticas, en los principios mesiánicos que dieron origen a la profesión, en la experiencia a toda prueba, pero como resultado ilegible con las nuevas teorías, se generaron limbos académicos llenos de ingenuidad y de sueños restauradores del verdadero normalismo de los orígenes, en el cual el heroísmo, más valioso quizá que el saber, ha sido una constante de su espectro ideológico. En el peor de los casos, a todo esto se sumaron, en una mezcla explosiva, los recursos proteccionistas del corporativismo sindical y la connivencia de las autoridades educativas.

A este escenario le sigue un prolongado receso de reformas, un abandono académico y financiero de más de una década, tiempo suficiente para la reafirmación de una cultura ancestral de aislamiento en relación con otros campos profesionales, ahora matizada por su desvinculación respecto de los niveles educativos a los que provee de maestros. En general, las escuelas normales aplicaron el término análisis crítico-propositivo para desmenuzar y en algunos casos para exhibir la mala práctica de muchos de sus propios egresados, y de esa manera diferenciarla de las buenas prácticas plasmadas en los libros y manuales de docencia.

Mientras, los niveles educativos, por las necesidades del servicio y por las exigencias sociales, transitaban hacia nuevas concepciones y nuevas formas de ejercer la docencia. A la espera, sin reformas ni actualizaciones, las escuelas formadoras de docentes estaban paradójicamente a la cola de la modernización educativa, cuando representan el primer eslabón de la formación docente.

.

¹⁵ Esta homologación fue hecha en unos casos sobre el papel, en otros sobre la influencia y el compadrazgo, generalmente no respetó los perfiles requeridos y provocó malestar y envidias que trastocaron las relaciones interpersonales y el funcionamiento de las escuelas.

Sin embargo, aunque el balance no resulta muy favorable, la reforma de 1984 dejó nuevos activos como la institucionalización, en muchas escuelas, del colegiado por academias de grado y generales; la forzada actualización de muchos maestros que tuvieron que acudir, por su cuenta, a estudiar licenciaturas en escuelas normales superiores en la mayoría de los casos, y la discusión de temas antes no tocados en las escuelas normales. Todo esto proporcionó a los cuerpos académicos, al menos en teoría, otra visión de la práctica docente y de los nuevos retos a su función como formadores de docentes.

Una fuente de nuestro optimismo: aprender de la reforma misma para rectificar y evolucionar

Después de más de una década de ayuno académico en la gran mayoría de las escuelas normales, del deterioro físico de sus planteles, del envejecimiento de sus propuestas académicas y la rigidización de los esquemas mentales de muchos maestros, en 1995 se inicia un proceso de preparación de la reforma de estas instituciones, y se realizan consultas a través de encuestas a los distintos actores sociales ligados a la educación, se dan a conocer los acuerdos generados en las reuniones de trabajo entre las instancias educativas estatales y las sindicales; también se decidieron algunas situaciones fundamentales como, por ejemplo: mantener la formación de los maestros en las escuelas normales, cuando desde los años 80, en la mayor parte de los países del mundo, esta formación se había trasladado a instituciones universitarias; se definieron planes de estudios para formar licenciados en educación preescolar, primaria y secundaria más vinculados a los procesos educativos, a las necesidades de sus estudiantes, a los procesos escolares, y se abandonaron esquemas teorizantes que no tenían ninguna base en la realidad concreta de la práctica docente, para, en cambio, abordar la teoría a través de las necesidades prácticas de la docencia y de las realidades de las escuelas. En suma, implicaba un ansiado pero problemático regreso a los esquemas básicos de la formación inicial, anidada en el imaginario de los cuerpos académicos de las escuelas, aquella idea de la vinculación con la práctica y con el desarrollo de la comunidad, de los valores humanísticos, etcétera, que se planteaban siempre como un horizonte lejano y perdido. En la lectura inicial de la nueva propuesta la esperanza renació, pero “contaminada” con el enfoque teorizante de la reforma del 84. Ahora, ambas ideas de la práctica parecen danzar juntas en el imaginario normalista, sin que ninguna logre prevalecer totalmente sobre la otra: ni 84, ni 97; ni 84, ni 99. Lo alentador, al menos, es que la transición está en marcha, las capas de experiencia conviven y evolucionan, la apuesta —y el esfuerzo, el interés— está en que lo nuevo se enriquezca de lo viejo y se asiente

en una forma de entender y ejecutar la práctica que haga suyas las propuestas de la reforma.

Sin embargo, esta reforma se pretendía integral y a largo plazo, aunque nunca se dijo explícitamente. De esta manera se estableció el Programa para la Transformación y el Fortalecimiento Académicos de las Escuelas Normales, que se planteó tareas fundamentales: la reforma curricular, el fortalecimiento de la planta física y el equipamiento de las escuelas normales, la dotación de material bibliográfico actualizado, la capacitación y la actualización de los maestros y la incorporación de nuevos mecanismos de organización y gestión educativa en los planteles normalistas. Todas estas acciones conllevan un grado de complejidad y de interconexión por lo que pueden caer con facilidad en los esquemas en que tradicionalmente han venido funcionando las instituciones. Sin embargo, uno de los factores que a nuestros ojos hacen viable este proceso, es que ha logrado mantenerse a lo largo del tiempo y a través de dos ciclos de gobierno de signo distinto, lo cual permitió que se incorporara algo hasta ahora desconocido en nuestros procesos de reforma educativa: la posibilidad de aprender de la reforma misma para rectificar y evolucionar. Esta reforma no sólo ha resistido temporalmente, sino que además ha dado muestras de ser una acción perseverante; al menos ninguna reforma anterior se había llevado con el cuidado y la resistencia de ésta, ni había dado muestras de aprender para cambiar sobre la marcha, de rectificar la política a partir de la experiencia, de los tropiezos y del aprendizaje logrado.

La reforma, sin embargo, enfrenta retos muy importantes; primero debe evitar el quedar atrapada en las redes donde cayeron las reformas anteriores como, por ejemplo, la falta de visión estratégica de conjunto, que llevó a una fragmentación en esquemas rígidos y graduales, tanto en la secuencia como entre sus componentes: lo administrativo, luego lo curricular y lo pedagógico; la capacitación docente siempre detrás de la reforma; la dotación de materiales bibliográficos sin iniciar procesos de difusión de la lectura ni promover la consulta académica de diversas fuentes, pues de nada sirve un libro sin leer, a no ser que queramos

una nutrida biblioteca para adornar nuestras escuelas. La misma reflexión vale para cualquier tipo de equipamiento.

Sin lugar a dudas en un proceso de reforma nunca se había tenido un contacto tan cercano con las escuelas normales; sin embargo, el esfuerzo se ha quedado corto en cuanto a su capacidad para generar inercias de cambio en los sistemas estatales donde existen, aunque sea plasmadas en sus leyes de educación, y menos aún en aquellos en que ni siquiera se cubre esta condición. Esta nueva forma de relación con los sistemas estatales es algo que debe incluirse si se pretende una reforma de mayor alcance y profundidad; hasta ahora, casi ninguna de las autoridades estatales ha intervenido con el entusiasmo y el compromiso suficientes para transformar a las escuelas normales, que siguen siendo una isla, donde ninguna de las partes se ha desprendido de sus roles tradicionales: las escuelas quedaron atadas al vacío generado por la descentralización, o bien entraron a la esfera estatal desde enfoques que intentaban seriamente “corregirlas”, lo cual generó en su interior reacciones que oscilan desde el entusiasmo hasta el desencanto; desde la apertura hasta la férrea resistencia a toda propuesta de cambio. Por su parte, el gobierno central no consideró estratégico dejar en manos de los estados la formación inicial y la ató a la educación básica en su esquema pedagógico, legal y administrativo. De esta forma, las escuelas normales, en el mejor de los casos, se han considerado instituciones de educación superior, pobremente equipadas, atrasadas en lo cultural y lo científico, y en el peor de los casos, se siguen viendo como “secundarias grandotas”, en las que inexplicablemente hay mucho personal desocupado.

Tal vez por el hecho de que el planteamiento original del Programa para la Transformación y el Fortalecimiento Académicos de las Escuelas Normales abarcaba todo el espectro de la formación inicial, el planteamiento inicial evolucionó a una propuesta de reforma integral del sistema de formación inicial, actualización y desarrollo profesional de los maestros, pasando del enfoque que fragmentaba en etapas aisladas y desconectadas entre sí los tramos del trayecto profesional de la carrera docente, a uno que tentativamente se denomina sistema nacional

de formación inicial y desarrollo profesional de los maestros de educación básica, que pretende integrar los servicios de formación inicial, los de nivelación, actualización y desarrollo profesional en un esquema coherente, que articule los enfoques, los contenidos y las metodologías con las necesidades académicas de los aspirantes en formación inicial y las de los maestros en servicio, a todo lo largo de su trayectoria profesional, constituyéndose en un programa de formación y desarrollo de los recursos docentes, estratégico, flexible, evolutivo, graduado y pertinente. Dentro de un marco conceptual que, al decir de Villegas-Reimers,¹⁶ transforme la visión del maestro como trabajador y de su instrucción como capacitación, hacia una que lo considere un profesional y a su instrucción como formación y desarrollo profesional.

El dar este salto implica una reconceptualización de muchas de las acciones que se han llevado a cabo en los últimos años y plantea la necesidad de volver a consultar a los maestros, a las instituciones normalistas y a la sociedad en general sobre el diseño de una política integral, y qué significa para ellos este proceso de rectificación y de evolución de la reforma en curso. Requiere también que las autoridades educativas replanteen sus compromisos y sus ámbitos de acción, los niveles de protagonismo que debe ejercer cada parte y los recursos requeridos para un cambio real.

Otro de los puntos donde la reforma se ha quedado corta, ha sido la inclusión de la organización sindical en este proceso, es algo que tarde o temprano tiene que ocurrir, aunque lo mejor sería que se hiciera en un marco propositivo, abierto, académico y comprensivo. En este asunto hay mucho que hacer y muchas dificultades que enfrentar, sobre todo la superación de las viejas disputas y los antiguos esquemas de concertación corporativista con que se ha negociado únicamente lo salarial, alejando a los maestros de las decisiones pedagógicas, de la posibilidad de definir la profesión en términos más cercanos a sus necesidades y capacida-

.....

¹⁶ Villegas-Reimers, Eleonora, "Formación docente en los Estados Unidos de Norteamérica: tendencias recientes en sus prácticas y políticas", en Eleonora Villegas Reimers y Beatrice Avalos, *Dos experiencias en formación docente: EUA y Chile*, México, SEP (Cuadernos de Discusión, 2).

des académicas. Creo que lo peor sería negociar hasta el final su definición, ya que si no hay participación previa de la entidad sindical, pudieran quedar inconclusas o excluidas muchas de las acciones fundamentales para la reforma, que tal vez sean propuestas por los propios cuerpos docentes de las escuelas normales. La Secretaría de Educación Pública tendrá que ver al Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE), no como el obstáculo insalvable para la reforma, sino como una parte importante para su definición y aplicación exitosa; el SNTE, a su vez, deberá aprovechar esta coyuntura como la oportunidad de lograr un espacio muy importante en la profesionalización de sus agremiados y como una fuerte base para la negociación laboral. Ni el presente ni el futuro les admiten ninguna excusa.

Un aspecto fundamental, delicado, y que todavía no aborda la reforma, es la definición de un tipo de docente para la formación inicial de profesores, este es un asunto complejo por donde quiera que se le mire, desde el requerimiento puramente académico, hasta el laboral, desde el perfil profesiográfico hasta el vocacional; no es una tarea fácil, aunque sí necesaria para definir las tareas de reclutamiento, contratación, formación y desarrollo profesional de los formadores de docentes.

Sin lugar a dudas, el Programa para la Transformación y el Fortalecimiento Académicos de las Escuelas Normales ha acumulado importantes recursos y preparado el terreno para el salto cualitativo que eleve la calidad del servicio educativo de nuestras instituciones; hasta ahora, esta es su mejor contribución, su mayor virtud. Falta el elemento que detone las verdaderas transformaciones y que todos los actores retomen su papel y escenifiquen el cambio: desde la autoridad educativa, hasta las sindicales; desde las escuelas de educación básica hasta los colectivos de maestros y alumnos de las escuelas normales; desde los distintos sectores sociales que demandan una mejor educación hasta los que legislan o avalan las políticas educativas de este país.

¿Por qué seguir formando a los docentes en las escuelas normales?

Como es sabido, en casi todos los países la formación inicial de los profesores de educación básica, que tradicionalmente se impartía en las escuelas normales, pasó a formar parte de las escuelas o facultades universitarias.

Esta medida, que parece coherente y congruente con la mejora de la calidad y la profundidad de los estudios que deben cursar los maestros de educación básica, en cierta forma ha significado la liquidación de una tradición formativa que ya no responde a las nuevas necesidades de nuestra época posmoderna y globalizada, donde las intenciones originales ya no parecen encajar; ahora ya no se trata de crear los perfiles del ciudadano de una entidad nacional, de ideologizar a las masas de inmigrantes o de redimir a los grupos sociales desfavorecidos. En suma, la tradición normalista no parece encajar en un mundo donde los antiguos sueños se han transformado en desencanto, la identidad convive con la diversidad, la estabilidad de los saberes se encuentra en constante fuga ante los nuevos descubrimientos, la turbulencia económica devora a los viejos modelos de desarrollo, la competencia se convierte en el polo preferido del relativismo moral, del pensamiento flexible, del descubrimiento de los deseos del cliente y de su satisfacción. Se han generado cambios en las transacciones institución-cliente basadas en la oferta, donde las instituciones prescribían lo que los clientes necesitaban y proveían lo necesario, hacia esquemas basados en la demanda, donde el cliente es el que elige a la institución que satisfaga lo que él considera necesario. Así, no es únicamente la escuela quien selecciona a los que van asistir a ella, sino que es elegida por quienes desean sus servicios. Si el servicio es de calidad, la elección es posible, si no, existen otras opciones.

Este escenario choca con la mística normalista que consistía (o consiste en muchos casos) en tomar las riendas de la transmisión del conocimiento para crear y homogeneizar al sujeto social, al ciudadano, en la que a la normalización

en la enseñanza le correspondía la transmisión de un saber estandarizado dentro de los paradigmas del Estado.

Recordemos que las escuelas normales tenían la misión de propagar las normas de la educación y reglamentar a los maestros. Así, desde los orígenes, no ha sido tanto el conocimiento lo que se debería transmitir, sino más bien el marco normativo y regulatorio de la práctica docente, de los saberes y valores que había que inculcar y que ocupaban la mayor parte de la tarea docente. Nunca, pues, al menos en la educación elemental, se pensó en eruditos, sino en operarios prácticos que ejercieran la enseñanza bajo reglas claras.

La enseñanza quedaba investida, tanto por los docentes como por la sociedad en general, de un carácter apostólico; era una “misión desinteresada” de lo económico que era compensada con la “satisfacción” y el “espíritu de entrega”, por la pureza del acto de iluminar las mentes atrapadas por la ignorancia. La humildad, el sacrificio, el heroísmo generoso eran el corolario de la nueva profesión de maestro, sobre esta visión romántica aún hoy irresistible, se fue construyendo el mito normalista, pero también las mejores prácticas de las escuelas normales y de los maestros que egresaron de ellas. Esta visión está ahora en el centro del desencanto, de las fisuras de nuestra profesión y del cuestionamiento principal sobre la conveniencia de preservar o sustituir el modelo normalista por otro modelo “más universitario”, “más moderno”, “más amplio” y “mejor cimentado”.

Sin olvidar las características propias de la crisis que enfrentan las escuelas normales y el normalismo en la actualidad, no debe dejar de reconocerse que lo que también está en crisis es el modelo tradicional de docencia, el modelo tradicional de escuela, las antiguas certezas y los lugares de formación y transmisión del conocimiento.

Sin embargo, aunque la tentación sea mucha y la urgencia también, la sustitución de un modelo por otro, hasta la fecha, no ha solucionado totalmente muchos de los tradicionales problemas que nuestras escuelas normales han enfrentado a través de su historia –sin negar los avances logrados– en casi ninguno de los países en los que las normales fueron “enterradas con dignidad”, como alguna vez

señaló Imbernón¹⁷ al referirse al caso de España. Este fastuoso entierro no ha podido solucionar, por ejemplo:¹⁸

Según Howey y Zimpher (1989):

La carencia de programas basados en conceptos claros de enseñanza y escolarización; programas de temáticas claras; unión en las facultades respecto a programas experimentales o alternativos de distintas características; el trabajo con grupos de estudiantes compañeros; materiales curriculares adecuados y un componente de laboratorio bien diseñado; articulación entre la programación en el campus y las prácticas de enseñanza en las escuelas; relación con las bases de conocimiento obtenidas de la investigación y el desarrollo; y una evaluación regular del programa.

Según Goodlad (1990):

En los programas de formación de las universidades estudiadas, escasamente se fomentaban procesos de socialización entre compañeros aplicados en otros campos de formación profesional... El aislamiento social, intelectual y profesional de los profesores, empieza en la formación del profesorado. Este individualismo relativamente aislado en la formación no contribuye al desarrollo de la colegialidad, necesaria, luego, para la renovación del centro escolar.

La rápida expansión de la educación superior, junto con los cambios sin precedentes que ha sufrido la vida académica, han dejado a los profesores en la confusión respecto a la misión de la educación superior y en la inseguridad respecto a su papel en ella. Pese a que los efectos de estos cambios en la vida académica trascienden a las escuelas y a los departamentos, la decadencia de la enseñanza a favor de la investigación en la mayoría de las instituciones de educación superior ha contri-

.....

¹⁷ Respuesta a una pregunta sobre su conferencia al Dr. Francisco Imbernón, durante el Seminario Internacional sobre Formación de Docentes, México, OEI-SEP, 1997.

¹⁸ Fullan, Michael, "Las fuerzas del cambio", en *Explorando las profundidades de la reforma educativa*, Madrid, Akal (Educación pública), 2002, p. 122 y siguientes.

buido al descenso de la formación del profesorado. En las universidades públicas regionales, en otro tiempo escuelas normales, la situación ha empeorado hasta tal punto, que ocultar la preocupación histórica por la formación del profesorado es prácticamente un rito de paso institucional. La enseñanza en las escuelas y la educación del profesorado no logran librarse de su condición de cenicienta del mundo académico.

Existen graves divisiones en los programas de formación del profesorado: entre la formación de letras y ciencias, y la que se sigue en la facultad y el departamento de educación, entre componente y componente de la llamada secuencia profesional, y entre el campus y la escuela... Nuestros datos demuestran claramente que la preparación actual en los programas que analizamos se centraba en las aulas, pero apenas en las escuelas.

Se han perjudicado gravemente las clases de historia, filosofía y fundamentos sociales de la educación.

Las circunstancias universitarias son totalmente distintas, sin embargo, los problemas son similares, la formación de los profesores sigue siendo una ciencia incierta, nuestras escuelas normales se debaten en otros frentes y requieren otro tipo de equilibrios, pero esto, a pesar de todo, no debe ocultarnos sus aciertos.

El normalismo y las escuelas normales siguen siendo nuestra principal referencia para la docencia; sus valores y sus tradiciones aún alimentan con fuerza las mejores prácticas de muchos maestros mexicanos, sus visiones ingenuas, utópicas si se quiere, nos marcan el rumbo de una profesión inconclusa y que por supuesto está por hacerse. Como señala Fullan¹⁹ refiriéndose a la formación que proporcionan las universidades a los maestros: “aún no tenemos una profesión que aprende”; nosotros tampoco hemos dado este paso, pero no significa que no podamos hacerlo desde las escuelas normales.

Los normalistas todavía no sabemos lo suficiente sobre la manera de enseñar, aún no encontramos la forma para constituirnos en agentes de cambio; pero conservamos la esperanza.

.....
¹⁹ *Ibid.*, p. 123.

El futuro que quisiéramos, las posibles realidades que nos esperan

Según Hinde:²⁰ “los enigmas, como las bendiciones de nuestra sociedad, son evidentes en nuestras escuelas”. En el futuro esto no tendrá que ser diferente, la escuela es un termómetro con el cual se pueden medir las ansiedades, los temores y los deseos de la sociedad, pero también la efectividad de los medios que emplean para conjurarlos o alcanzarlos.

Es cierto que no imaginamos el futuro de la formación inicial sin las escuelas normales, pero eso sí, no con las mismas escuelas, ni los mismos vacíos que actualmente padecemos en la formación y el desarrollo profesional de los formadores de docentes, de los maestros de educación básica en general.

El futuro que imaginamos para la formación de los maestros se enmarca en un enfoque de desarrollo profesional, que los conciba como profesionales y a la actualización como una actividad permanente de perfeccionamiento práctico y enriquecimiento teórico, ligada a las necesidades específicas de los maestros en sus contextos áulicos, escolares y del medio en el cual se encuentre su escuela, esto, por supuesto, incluye a los alumnos, a sus necesidades educativas y de orientación, a su cultura, etcétera. Este servicio deberá estructurarse a partir de una alianza entre las escuelas de formación inicial (normales), las escuelas de educación básica, la instancia de actualización y las instituciones de educación superior, formando redes académicas y de investigación que fortalezcan la docencia, su innovación y su mejora permanente.

Este movimiento deberá emprenderse a partir de un referente concreto y poderoso: la práctica docente, y con el supuesto de que la reforma debe ser integral; es decir, que no podremos tener una mejor formación inicial si los maestros de las escuelas normales y los de las escuelas de educación básica no se incorporan a procesos de desarrollo profesional; si las distintas instancias de forma-

.....

²⁰ Hinde, Elizabeth, *Reflections on reform: A former teacher looks at school change and the factor that shape it*, en www.tcrecord.org/content.asp?content_id=11183.

ción inicial, actualización y superación profesional no se vinculan redimensionando sus tecnologías, sus esquemas culturales y relacionales. En suma, si no se logra establecer un lenguaje y un conocimiento comunes que rompan las barreras físicas, organizacionales, jurídicas y culturales de nuestras instituciones normalistas y las de las otras instancias formativas como el Pronap, la UPN, las escuelas de educación básica, las instituciones universitarias, los estudios de posgrado, las asociaciones de padres de familia, la propia autoridad educativa, etcétera. En un proceso de acercamiento que permita, al decir de Tedesco,²¹ la convivencia como entendimiento, no como complicidad ni autocomplacencia, sino como la capacidad de entenderse en torno a un proyecto común: la formación y el desarrollo profesional de los maestros de educación básica y el mejoramiento de cada uno de estos actores, y de los otros que se involucren en este movimiento.

Las escuelas normales del futuro tendrán que abrirse a otros medios y referentes; sin embargo, este proceso no se logrará con acciones inmediatistas que no respeten la subjetividad ni las formas de pensar de los maestros, sino que la reforma implica conocerlas para transformarlas. Según Hinde,²² “los iniciadores del cambio aprenden de las resistencias, si aplican su inteligencia emocional, su empatía: ellos saben que la emoción es la energía”.

Por tanto, la reforma, la verdadera, es aquella que reconoce que el cambio que propone implica, para los que van a sufrirla, sentimientos de pérdida, de ansiedad y el forcejeo con las nuevas ideas. Finalmente, dice la autora, el cambio de las realidades subjetivas es la finalidad del cambio, que debe estar en las relaciones dentro de la escuela más que en las estructuras de dirección y las tareas. Es decir, el cambio profundo deberá reflejarse lentamente en el clima general de la escuela más que en estadísticas espectaculares y que en resultados brillantes en los exámenes de carrera magisterial, su impacto se define, en resumidas cuentas, en la discreta soledad del aula, en las tareas más humildes de la docencia.

.....

²¹ Tedesco, Juan Carlos, “El Nuevo Pacto Educativo”, en *Educación, competitividad y ciudadanía en la sociedad moderna*, Alauda-Anaya (Serie: Hacer reforma), p. 157.

²² Hinde, E., *op. cit.*

Partiendo de las ideas de Adelman y Walking-Eagle,²³ la construcción de las nuevas escuelas normales, del sistema de formación inicial y desarrollo profesional, pienso que deberá seguir un proceso de tres fases que consistan en dar tiempo para que los maestros aprendan con claridad las prácticas que se pretende impulsar y las nuevas conductas que se esperan de ellos; dar tiempo a los maestros para que introduzcan e institucionalicen las nuevas estrategias en la vida cotidiana de la escuela y de las aulas; dar tiempo a los maestros para reflejar la iniciativa de referencia, evaluar sus resultados y seguir el continuo de la mejora escolar.

Este nuevo esquema también podrá incorporar seis puntos que, según Little,²⁴ involucran un desarrollo profesional efectivo:

- El desarrollo profesional que ofrece significación intelectual, compromiso social y emocional con las ideas, los materiales y los colegas dentro y fuera de la enseñanza.
- El desarrollo profesional que toma en cuenta explícitamente los contextos de enseñanza y la experiencia de los maestros.
- El desarrollo profesional que ofrece el apoyo para el disentimiento informado.
- El desarrollo profesional que sitúa la práctica del aula en contextos más amplios de la práctica escolar y la escolarización de los niños, basada en una perspectiva más amplia de los propósitos y las prácticas de adiestramiento, mientras que proporciona a los maestros los medios para observar y poner en práctica las conexiones que los estudiantes experimentan en la práctica del aula, la estructura de la escolaridad y la cultura.
- El desarrollo profesional que prepara a los maestros (así como a los padres y a los estudiantes) para el empleo de técnicas y perspectivas para interrogarse... que reconoce que la base del conocimiento exitoso es relativamente frágil y que nuestra fortaleza puede derivar más de la buena gana de los maestros para consumir los conocimientos de la in-

.....

²³ *Idem.*

²⁴ *Idem.*

vestigación, que de su capacidad de generar y acceder al conocimiento exigido por otros.

Debe reconocerse que el desarrollo profesional implica mucho más que la asistencia a talleres y la adquisición de ideas y recursos para enseñar; además exige el apoyo y el estímulo continuos para evitar que los maestros vuelvan a sus modelos y rutinas familiares. Esto, por supuesto, es válido tanto para los maestros de la escuela normal como para los de educación básica.

Desarrollar profesionalmente no es sólo someter a los maestros en formación y a los ya formados a las nuevas ideas, sino ayudarlos a ponerlas en práctica, a descubrirse como capaces de innovar y construir nuevos senderos para sus prácticas de enseñanza.

Otro aspecto que debe tomarse en cuenta es el hecho de reconocer los impulsos que mueven a los maestros para cambiar. Según Hinde, no podemos determinar que los maestros cambian por el deseo de hacerlo como el simple resultado de un curso. Intervienen muchos otros factores, por ejemplo, la presión de los pares (todos lo están haciendo) o una presión política (la exigencia por el director o la autoridad educativa, para aprender nuevos métodos), el consejo de un compañero de trabajo respetado por los maestros, la amistad, etcétera. Todos estos factores pueden ser explotados para potenciar los procesos de cambio en las escuelas. Sobre todo considerando lo señalado por Elmore y colaboradores respecto a los cambios en las prácticas de instrucción: más que obedecer a cambios en las estructuras, el enseñar y el aprender ocurren en función de creencias, compromisos y conductas en el contexto de los problemas específicos del aula, son esos pues los aspectos que deben transformarse. Para que los maestros cambien debe permitírseles la oportunidad de concebirse como aprendices que tienen que investigar lo que deben enseñar, en lugar de verse como simples proveedores de conocimiento, como dueños infalibles de lo que otros deben aprender. Así es más probable que desarrollen nuevos compromisos y que mejoren sus prácticas.

Todos estos puntos chocan, sin lugar a dudas, con lo que somos, con lo hemos sido, pero pueden señalar elementos importantes para elaborar una estrategia y

lograr lo que queremos llegar a ser. Sin embargo, debemos cuidarnos de caer en la tentación narcisista de querer hacernos cargo de problemas que no somos capaces de resolver, como la reivindicación de los desprotegidos o la solución de problemas económicos y sociales de gran envergadura; más bien tendríamos que hacernos cargo de aquellos para los que nos hemos esforzado por aprender a atender y tener en cuenta nuestro deber moral en el acercamiento a nuestros alumnos, en el aula, en la escuela, y desde aquí contribuir a la mejora de la sociedad y de nuestros semejantes.

La base de la reforma en la formación del profesorado, según Fullan,²⁵ debe centrarse en el desarrollo y la fusión del restablecimiento del propósito moral de la enseñanza –concebido como la capacidad de marcar un cambio en la vida de un número creciente de alumnos– y en el establecimiento y desarrollo de los conocimientos y las aptitudes básicas para dicho restablecimiento.

.....
²⁵ Fullan, M., *op. cit.*

Una última pregunta: ¿cuál es la escuela que queremos?

Al final, aunque he expresado el futuro que deseo para nuestras instituciones, queda la pregunta obligada para los otros maestros de las escuelas normales, cuya respuesta está en el aire: ¿qué tipo de institución quieren o aspiran a tener?

En el andar cotidiano de las escuelas, las conversaciones sobre la institución que imaginan los maestros normalistas generalmente coinciden con planteamientos tan perfectos que hacen parecer imposible cualquier intento de alcanzarlos; escenarios que van desde la satisfacción absoluta de las necesidades económicas y académicas de todos los que trabajan en ellas, hasta la renovación o construcción de edificios con todas las comodidades y equipamientos que requieren las escuelas para poder funcionar con calidad; el cumplimiento casi perfecto, casi a manera de guión cinematográfico, del deber ser de todas las figuras que tienen que ver con la formación inicial de los maestros.

Todas estas demandas e imágenes de lo que deberían ser las escuelas normales a la vista de los propios normalistas, muestra también las carencias y defectos que ancestralmente han padecido nuestras instituciones, pero, además, una demanda para solucionarlas: su insatisfacción ante el olvido y el ostracismo a que han estado sujetas.

Por otra parte, estos anhelos plantean también la permanencia de un modelo romántico de perfección y de “norma”, que las ha definido desde sus orígenes, que las convierte casi en paraísos académicos donde el pecado original aún no se ha cometido.

Al respecto, y para cerrar esta reflexión, quisiera tomar de Geertz²⁶ una anécdota sobre su encuentro con el Instituto de Estudios Avanzados de Princeton. Este instituto, según Geertz, había sido proyectado por sus fundadores como un refugio para todos los eminentes académicos y científicos que huían de la Europa

.....

²⁶ Geertz, Clifford, “Tras los hechos”, en *Dos países, cuatro décadas y un antropólogo*, Barcelona, Paidós (Paidós Básica), 1996, p. 123.

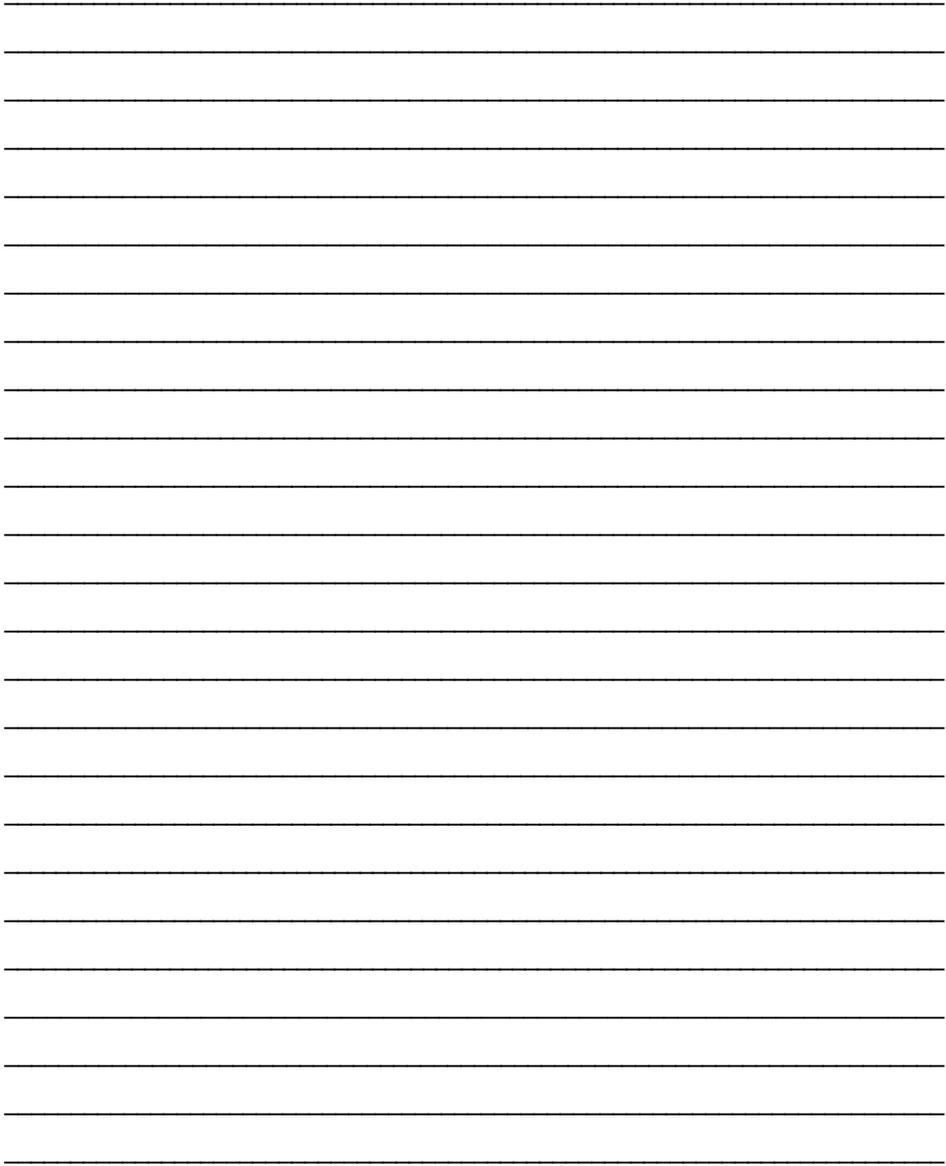
de los años 30. Su fundador lo llegó a describir como paraíso para los académicos, con mínima administración y grandes libertades, con gran equipamiento y elevados salarios, con todo lo necesario para el trabajo académico y científico, a lo que un eminente consejero suyo replicó:

No creo que nos sirva de mucha ayuda tomar tan en serio la retórica exuberante de pensar en el instituto como un “paraíso para académicos”. Por un lado, la historia natural del paraíso no es ningún precedente alentador. Aparentemente, era un excelente lugar para una persona, pero cuando hubo dos fue fatal –o al menos así lo fue para los dos cuando se introdujo la serpiente, y parece que la serpiente es un antiguo compañero del hombre con el que éste suele congeniar... Intentemos dirigirnos hacia algo más humano, pues nosotros tratamos con humanos y no con ángeles.

El consejero no fue escuchado, más bien fue despedido. Poco tiempo después uno de los huéspedes más distinguidos de este instituto, Albert Einstein, definió a Princeton como “una villa rústica y ceremoniosa con pequeños semidioses con zancos”. Con el tiempo, las peleas por las jerarquías académicas y los salarios eran algo común en esta constelación de luminarias. Entonces, como ahora, dice Geertz, los salarios eran demasiado escuálidos para semidioses y demasiado elevados para ser publicados.

La anécdota refiere –con las debidas proporciones– a un ambiente no muy distinto al que actualmente se vive en muchas de nuestras humildes escuelas normales, donde el “estímulo al desempeño docente”, “el concurso para promoción o recategorización”, “los reconocimientos como maestros distinguidos de generación”, “las autoridades y las jerarquías académicas”, etcétera, siguen devorando nuestra solidaridad, nuestra generosa entrega, nuestra ambición de ser mejores, nuestro propio reconocimiento y el de nuestros compañeros como trabajadores intelectuales, como personas imperfectas, pero valiosas. Entonces, ¿por qué no buscar un modelo que se asemeje mejor a nuestras realidades, a nuestro origen, a nuestra misión?... que es muy terrenal, por cierto.

Obligación y deseo, regularmente, son los puntos opuestos de nuestra actividad cotidiana. Sin embargo, el principio de realidad tarde o temprano se impone al principio del placer; para cambiar a nuestras instituciones no será suficiente la pura invitación, la amable convocatoria. También tendremos que asumir este cambio desde nuestros viejos temores, desde nuestras deficiencias, tendremos que enfrentar este cambio como obligación, no sólo desde el punto de vista moral, sino desde el más elemental sentido de justificar nuestra permanencia laboral en esta profesión; entender que nos transformamos o nos vamos, y la supervivencia de nuestras escuelas normales como modelo formativo viable o su desaparición disuelta en las universidades... El presente ya no admite excusas, el futuro no admite demoras.



Escuelas normales: propuestas para la reforma integral

se imprimió por encargo de la
Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuitos,
en los talleres de

con domicilio en

el mes de octubre de 2003.
El tiro fue de 15 000 ejemplares
más sobrantes de reposición.

El cuidado de la edición estuvo a cargo de la Dirección General
de Normatividad de la Secretaría de Educación Pública.

