
EL “NORMALISMO” ¿UN IMAGINARIO EN EXTINCIÓN?

VICTORIA RAMÍREZ ROSALES

RESUMEN:

Esta ponencia es resultado de una investigación realizada en las escuelas normales de Tlaxcala (normal rural y normal urbana) para mi trabajo de tesis doctoral sobre “La construcción de la identidad profesional de las normalistas tlaxcaltecas”. Las reflexiones que aquí se presentan son construidas a partir de entrevistas con un grupo de diez formadores de maestros que laboran en las escuelas normales urbana y rural de Tlaxcala. El objetivo de este trabajo es dar cuenta de la urdimbre de relaciones manifiestas en la vida cotidiana de las escuelas normales.

PALABRAS CLAVE: proyectos normalistas, formadores, escuelas normales.

INTRODUCCIÓN

Desde el discurso oficial y las distintas políticas educativas en torno a la formación magisterial, se ha configurado un conjunto de representaciones sobre el maestro, su hacer, su formación, etcétera, conformado un modelo paradigmático de educación que podríamos denominar “normalismo”.

Estaremos entendiendo por “normalismo” un sistema cultural expresado en contextos ideológicos institucionales, *ethos* profesionales, discursos pedagógicos, que comprenden la vida cotidiana de las escuelas normales. De tal manera que el “normalismo” refiere en este estudio a las escuelas normales, la formación profesional que subyace en ellas, las prácticas culturales ahí instituidas, el complejo simbólico imperante y, al conjunto de interacciones que encarnan los distintos actores a su interior.

Los estudios que sobre el magisterio y su formación se han hecho, se han centrado esencialmente en sus aspectos más perceptibles: curriculares, de

evaluación, de recursos económicos, administrativos, etc., relegando a un segundo plano aquellos fenómenos relacionados con la propia urdimbre de relaciones manifiestas en la vida cotidiana de las escuelas normales, cuyo análisis resulta imprescindible.

Las reflexiones que aquí se presentan son construidas a partir del contacto con un grupo de diez formadores de maestros que laboran en las escuelas normales urbana y rural de Tlaxcala. Es importante resaltar la importancia de conocer lo que sucede al interior de estas instituciones desde las propias narrativas de los sujetos actores, de tal forma lograr adentrarnos en sus subjetividades es decir desentrañar los significados otorgados a sus experiencias profesionales.

LA PROFESIONALIZACIÓN DEL MAGISTERIO

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

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

Aquí destaca el papel de las escuelas normales rurales y las normales urbanas, como instituciones formadoras de maestros, que en su origen tuvieron un proyecto diferenciador, proyecto que actualmente se ha homologado en un solo sentido dando paso a la consolidación de un solo proyecto de normalismo, el “normalismo profesionalizante”.

A continuación se analiza el sentido social otorgado al proyecto de normalismo rural, urbano y, profesionalizante, que si bien, las políticas educativas han dirigido sus acciones a fortalecer este último; el normalismo rural, aun existente, juega un papel significativo para ciertos sectores vulnerables de la

sociedad por su papel de detonadoras de malestares y conflictos sociales más amplios: pobreza, desigualdad e injusticia.

La bifurcación del proyecto normalista y sus repercusiones sociales

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

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

Afirmamos la idea de desigualdades en la condición de los servicios educativos, pues además de las obvias, como son las relacionadas con la infraestructura escolar, hay que agregar una más que viene dada desde el enfoque que se le ha dado a la formación del maestro rural.

Las prácticas profesionales de los maestros obedecían a propósitos distintos, así tenemos que para los niños rurales no era prioridad el que se apropiaran de un gran cúmulo de conocimientos; que supieran leer, escribir y hacer cuentas era suficiente. Resultaba más importante prepararlos para desempeñar ciertos oficios. Con los niños de las ciudades las tareas escolares estaban dedicadas a la adquisición de conocimientos.

El conocimiento escolar filtrado en los currícula no es indiferente a las divisiones sociales: mujer-varón, niño rural- niño urbano, alumno de clase baja-media o alta, grupos étnicos minoritarios o mayoritarios, candidatos a obreros frente a profesiones de “cuello blanco”, etc. el currículum regula no sólo los contenidos que se imparten, sino que los distribuye socialmente (Gimeno, 1992:179). Esto explica cómo la escuela ha sido copartícipe con un tipo de división que se corresponde con una diferenciación de origen social y un tipo de formación recibida y a la vez transmitida. De ahí que la escuela cumple un papel como instrumento de estratificación social.

En sus orígenes la cobertura de educación a los sectores más pobres del país se relaciona con un Estado-educador, que sostiene un proyecto económico sustentado en el espacio rural como prioridad de desarrollo para la nación. Hacia mediados del siglo XX en México, la mirada económica toma el rumbo industrializador y el espacio urbano ocupa las prioridades de las políticas culturales, económicas y sociales. Los efectos de la segmentación del sistema educativo son evidentes en términos de la distribución y de la calidad de sus servicios. El sistema educativo ha servido para reforzar desigualdades sociales entre la población urbana y rural del país.

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

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

económica” por estar dirigida a grandes núcleos de población que presentan deficiencias y rezagos educativos. No vamos a profundizar sobre estas cuestiones en este trabajo, pero no quisimos pasar por alto que éstos son las temas que actualmente están sobre la mesa de discusión.

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

El proyecto “modernizador”: Hacia la profesionalización del magisterio

El rumbo hacia la profesionalización del magisterio ha tenido diferentes matices, desde la reformulación de los planes de estudio hasta elevar la carrera a nivel licenciatura (1984). Es a partir de la década de los ochenta cuando se observan acciones de mayor trascendencia, el discurso de la profesionalización del magisterio aparece como discusión central en las políticas educativas de Estado.

Se pone en marcha una reorganización total para la educación básica y la formación de los maestros, que se concreta en el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB, 1991). El ANMEB y las acciones derivadas de éste, deben situarse en el contexto más amplio del escenario nacional, el de la “política de modernización”, trazada en el sexenio de Miguel de la Madrid (1982-1988) y definida plenamente con Salinas de Gortari (1988-1994).

El ANMEB puso especial énfasis en la calidad educativa en dos aspectos que eran prioritarios: 1) los contenidos y materiales educativos, 2) la preparación de los maestros. Las acciones emprendidas fueron las transformaciones curriculares en educación básica y en la formación del magisterio.

Respecto a la formación inicial se puso en marcha la reestructuración de las escuelas normales,¹ que se ha planteado como un proceso de cambio y transformación, con la intención de ajustar o replantear insumos, estructuras, procesos, propósitos y rendimientos para elevar la calidad de la formación de los futuros maestros.

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

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

El fin del proyecto social del normalismo ante el proyecto modernizador

Los graves conflictos que han protagonizado algunas normales rurales² en los últimos años, dejan ver las problemáticas de estas instituciones que no han podido ser resueltas satisfactoriamente con la implementación de las actuales políticas dirigidas a reestructurar las escuelas normales. Estos conflictos ejemplifican la crisis de la transición del proyecto social-rural del normalismo hacia el proyecto modernizador.

Indudablemente que las normales rurales son las más afectadas por las reformas educativas de las últimas décadas, especialmente son dos las reformas que han trastocado su sentido fundacional: 1) elevación del nivel de educación normal a licenciatura en 1984, que determinó un plan de estudios único para

¹ El inicio de esta reestructuración se planteó durante el gobierno del presidente Zedillo, se pone en marcha en 1997 el Programa para la Transformación y el Fortalecimiento Académico de las Escuelas Normales. Posteriormente en el periodo de gobierno de Vicente Fox, específicamente en el 2002, se implementa el Programa de mejoramiento Institucional de las Escuelas Normales (PROMIN).

² Tal es el caso de los movimientos estudiantiles del 2003 en las normales rurales del Mexe, Hidalgo y Mactumaczá, Chiapas

todas las normales del país, y 2) la descentralización de la enseñanza básica y normal en 1993, con lo que el reclutamiento y la asignación de plazas de los normalistas rurales quedaron a criterio de las políticas locales (estatales) de las entidades en las que están situadas.

De tal forma que la matrícula y el número de plazas para los egresados quedan supeditadas a la manera en que se resuelve la cobertura de la educación rural en la entidad; que en el caso de Tlaxcala, al igual que sucede en otros estados del país, la política ha privilegiado la contratación de instructores comunitarios³ (jóvenes egresados del nivel medio superior) por sobre los maestros rurales, para llevar la instrucción primaria a los niños de las zonas más alejadas del estado.

Estas medidas a demás de las consecuencias obvias que trae consigo para los normalistas rurales, quienes sin el beneficio de la plaza automática entran en el terreno de un futuro laboral incierto y todas las problemáticas de supervivencia que ello les acarrea, nos lleva a reflexionar sobre aspectos básicos de la educación nacional, en lo que tiene que ver con la calidad, la pertinencia y la equidad de la educación que requieren los sectores campesinos y rurales del país.

Ya en apartados anteriores planteábamos la idea de la “bifurcación del sistema educativo” a partir de los proyectos del normalismo rural y urbano. Con el proyecto modernizador esta idea adquiere mayor sustento, aunque ya no en el supuesto de una educación diferenciada para la población rural y urbana como lo fue en la primera mitad del siglo pasado, ahora estos sectores enfrentan una divergencia mayor, pues ya ni siquiera se les concede el derecho de tener maestros especializados.

³ Los instructores comunitarios son jóvenes egresados de los bachilleres, también se encuentran instructores con solamente la secundaria terminada, que son habilitados por el Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE), el cual les paga salarios muy bajos por prestar sus servicios como maestros en las zonas más alejadas del estado.

Ante este escenario resulta por demás interesante indagar lo que sucede al interior de las escuelas normales de Tlaxcala, de esto damos cuenta en el siguiente apartado.

LAS ESCUELAS NORMALES DE TLAXCALA: CAMPOS DE LUCHA Y PODER.

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

Bajo estas circunstancias el proceso de modernización en vías de adoptar el proyecto profesionalizante en la formación de los futuros maestros, forma parte de un complejo proceso de negociaciones institucionales a su interior, marcado por una transformación profundamente conflictiva, que deriva de: 1) una cultura institucional añeja y tradicional que se resiste al cambio; 2) arreglos políticos entre la SEP, el SNTE y los propios actores; 3) de la significación de los saberes transmitidos; y 4) de la conformación de cotos de poder al interior de las normales.

Cierre profesional⁴

La ocupación de puestos de formadores en la normal urbana y rural de Tlaxcala se ha convertido en un proceso endogámico, ya que la ocupación de las plazas vacantes por jubilación de las normales no pasa por alguna naturaleza de selección debido a ciertas prácticas instituidas, como lo es la de “heredar las plazas”. Esta práctica ha ocasionado la conformación de un mosaico multiprofesional en los perfiles de los formadores de las normales. Por esta razón se pueden encontrar formadores con trayectorias profesionales que

⁴ Utilizamos la categoría de “cierre profesional” en la idea que viene desde Weber sobre “cierre social”. Es una práctica de poder, mediante la cual se persigue limitar el acceso de determinado tipo de actores a una relación social. Estos procesos de exclusión no se producen al azar, sino de acuerdo con algún tipo de criterio: género, étnico, racial, etc. En este caso el criterio que utilizan los profesores es el profesional.

podrían verse como ajenas al campo educativo y específicamente a la formación de maestros de educación primaria: abogados, contadores, economistas, odontólogos, etc.

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

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

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

Lo que observamos en el caso de las normales es un reagrupamiento de los formadores “viejos” en un campo de fuerza, que se enmarca en la defensa de lo que podríamos llamar un “patrimonialismo epistémico” (Miranda, 2001). Estos formadores se creen los poseedores del conocimiento válido y legítimo al ser ellos mismos en su origen profesional maestros normalistas, lo que representa la experiencia para lograr vincular de manera exitosa la formación profesional de los maestros en ciernes con su campo de trabajo: las escuelas primarias.

Lo interesante aquí es la manera en que este patrimonialismo epistémico se traduce en otras formas de patrimonialismo político, administrativo,

organizativo, es decir, este grupo de “viejos” formadores han logrado el control de las normales.

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

La naturaleza diferenciada de estos grupos es originada por lo que Bourdieu denomina el “capital cultural” que ha permitido de alguna manera reconocerse entre si e identificarse. Esto ha originado una serie de pugnas en relación con las estrategias de reconocimiento interno entre estos diferentes actores académicos. Que podría resumirse en un conflicto entre los “viejos” con carrera magisterial o afín al ámbito educativo, poder sindical y trayectoria profesional endógena, y los “jóvenes” sin carrera magisterial, sin poder sindical y trayectoria profesional exógena, es decir entre quienes han conseguido reconocimiento profesional y posiciones de poder dentro de la estructura del campo normalista y los que aspiran a ellas.

Sin embargo, como se puede observar en las narrativas de estos recién llegados “formadores universitarios”, éstos también han desplegado una serie de estrategias que llamaríamos de “subversión profesional”, pues están encaminadas a realizar un mejor trabajo dentro de las aulas, a profesionalizarse, a proponer proyectos innovadores y a renovar las estructuras de representación político-sindical. Es precisamente esta nueva forma de actuar lo que no aceptan los “viejos”, pues supone una alteración y redefinición de la cultura normalista imperante al interior de estas instituciones, que finalmente de imponerse los llevaría a ellos a sucumbir profesionalmente.

CONCLUSIONES

En este momento en el que los ojos están puestos en el magisterio desde que se hizo pública la Alianza por la calidad de la educación se hace imprescindible un análisis sobre el “normalismo” en México.

Aun cuando nadie puede negar la profunda crisis que envuelve la formación de maestros y por ende a las escuelas normales, es innegable reconocer el papel clave que han tenido desde su creación estas instituciones en la formación de maestros. Cómo olvidar a los maestros vasconcelistas y cardenistas verdaderos apóstoles sociales promotores del desarrollo nacional, que defendieron el proyecto de nación con verdadero fervor exponiendo incluso sus vidas.

Ciertamente este misticismo al paso de los años se ha transformado dejando al descubierto un sistema normalista anquilosado. Pero lo que parecen haber olvidado tanto las autoridades sindicales como oficiales es que ese magisterio calificado de acrítico, acientífico, corporativista, alienado a las estructuras del poder sindical u oficial, no se creó así mismo, es producto de las propias políticas educativas que lo han formado y de las correas sindicales que lo han subordinado.

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

BIBLIOGRAFÍA

Gimeno Sacristán, José y Ángel Pérez Gómez (1992). *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata.

Miranda López, Francisco (2001). *Las universidades como organizaciones del conocimiento. El caso de la Universidad Pedagógica Nacional*. México: COLMEX-UPN.

SEP CONALTE (1991). *Hacia un nuevo modelo educativo. Modernización Educativa 1989-1994*. México.

Weber, Max (2005 [1922]). *Economía y sociedad*. México/Buenos Aires: FCE.

Weber, Max (2003 [1934]) *La ética protestante y el espíritu del capitalismo*. México: FCE.