

20. Everardo Hernández Castillo  
Escritos de las convicciones pedagógicas y políticas de un maestro normalista  
(crónica)

21. Eduardo Hernández Vergara  
Identidad profesional y práctica docente desde la investigación-acción  
(tesis)

22. Édgar Manuel Jiménez Maldonado  
Educación Física desde Casa durante el confinamiento por COVID-19. Experiencias de docentes en formación  
(propuesta didáctica)

23. Isaac Ángeles Contreras  
Insurgir las prácticas de conocimiento/ saberes situados y sitiados, en el contexto del sureste mexicano  
(propuesta didáctica)

24. Gabriela Carreño Murillo  
Explorando nuevas rutas de formación docente desde el aprendizaje invisible  
(ensayo)

Ante el panorama de una nueva propuesta de transformación para las escuelas normales, la discusión en torno a las posibilidades que pueden ser trazadas para estas instituciones se coloca nuevamente en la agenda educativa de todos aquellos interesados en la formación del profesorado. Pensado como un espacio abierto a los temas que atraviesan a nuestras instituciones formadoras de docentes, el libro *Las escuelas normales. Discusiones de frente a su transformación* reúne propuestas, reflexiones y críticas en torno al pasado, presente y futuro de las escuelas normales en México. Los diferentes autores que participan en esta obra dan cuenta de su experiencia y conocimiento de las escuelas normales, permitiendo reorientar las discusiones actuales y crear nuevos entramados dentro del debate académico.



**EDUCACIÓN**  
SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA



## Julio Ubiidxa Rios Peña

Coordinador

### Las escuelas normales. Discusiones de frente a su transformación



Julio Ubiidxa Rios Peña, normalista y pedagogo de formación. Profesor de Enseñanza Superior de la Escuela Normal Experimental de Teposcolula.



# Las escuelas normales. Discusiones de frente a su transformación



Julio Ubiidxa Rios Peña

Coordinador

Las escuelas normales. Discusiones de frente a su  
transformación

Ediciones Normalismo Extraordinario

*Las escuelas normales. Discusiones de frente a su transformación*

Pimera edición, 2020

D. R. © 2020 Julio Ubiidxa Rios Peña

D. R. © 2020 Ediciones Normalismo Extraordinario, DGEsum.

ISBN: 978-607-8776-39-9

Impreso y hecho en México

El contenido de esta publicación es responsabilidad del autor o autores.



**EDUCACIÓN**  
SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA



**DGEsum**  
DIRECCIÓN GENERAL DE EDUCACIÓN  
SUPERIOR PARA EL MAGISTERIO

 Consejo  
Nacional  
de autoridades de  
Educación Normal  
**CONAEN**

**Oaxaca**  
JUNTOS CONSTRUIMOS EL CAMBIO



Andrés Manuel López Obrador  
Presidente de México

Esteban Moctezuma Barragán  
Secretario de Educación Pública

Francisco Luciano Concheiro Bórquez  
Subsecretario de Educación Superior

Mario Alfonso Chávez Campos  
Director General de Educación Superior para Profesionales  
de la Educación

Edgar Omar Avilés Martínez  
Director de Profesionalización Docente

Alejandro Murat Hinojosa  
Gobernador Constitucional del Estado de Oaxaca

Francisco Felipe Ángel Villareal  
Director General del Instituto Estatal de Educación Pública de Oaxaca

Álvaro César Guevara Ramírez  
Subdirector de Servicios Educativos

Carlos Alberto Cuevas Cervantes  
Titular de la Unidad de Educación Normal y Formación de Docentes

Omar Javier Gómez Bautista  
Director de la Escuela Normal Experimental de Teposcolula





# ÍNDICE

Prólogo	13
<i>Martha Corenstein Z.</i>	

## PRIMERA PARTE

### Herencias y transmisiones

El valor social de las Escuelas Normales Universitarias en Michoacán, 1917-1930. Una mirada desde el presente	23
<i>Miguel Ángel Gutiérrez</i>	

La cultura organizativa de las escuelas normales ¿barrera para su transformación?	39
<i>Verónica Medrano Camacho</i>	

Falacias en contra de las escuelas normales y su vigencia. Un asunto ontológico y ético	61
<i>José Martín Hurtado Galves</i>	
<i>María Concepción Leal García</i>	

## SEGUNDA PARTE

### Configuraciones

La didáctica en la formación docente	83
<i>Cenobio Popoca Ochoa</i>	

La cruzada de la formación docente desde el seno de las normales	93
<i>Rosalía Altamirano Fuentes</i>	
<i>Carolina Hernández Toledo</i>	

Los pintores de la realidad escolar. Una generación de pintores – escritores	115
<i>Isabel Martínez Araiza</i>	

Acercamiento a la reingeniería disruptiva o metacurrículum para atender las necesidades de formación inicial docente <i>Claudia Isabel Quintero Maldonado</i> <i>Manuel Salvador Romero Navarro</i>	127
--	-----

## **TERCERA PARTE**

### **Posibilidades y expresiones**

Normalismo, educación y paideia <i>Luis Bello Estrada</i>	151
La escuela normal como un espacio educador <i>Betzabeth Reyes Pérez</i> <i>Julio Ubiidxa Rios Peña</i>	173
La lucha por la autonomía del docente. Una asignatura pendiente <i>Ana María Salmerón Castro</i> <i>Tizoc Sánchez Sánchez</i>	193
Ser docente <i>Sebastián Plá</i>	212

*Agradecemos a la Dirección de la Escuela Normal Experimental de Teposcolula por el compromiso con el proyecto “Las escuelas normales hoy”. El presente libro expresa el esfuerzo conjunto al que convocamos para pensar el normalismo: sus herencias, transmisiones, configuraciones, posibilidades y expresiones.*



# PRÓLOGO AL LIBRO: LAS ESCUELAS NORMALES. DISCUSIONES DE FRENTE A SU TRANSFORMACIÓN

*Martha Corenstein Z.<sup>1</sup>*

A lo largo de 150 años las escuelas normales en México han ofrecido programas para la formación docente en educación básica. Estas escuelas se fueron constituyendo en distintos momentos históricos obedeciendo a diferentes necesidades y a proyectos sociales y educativos diversos. A lo largo de su existencia han ido surgiendo y desapareciendo escuelas y han sufrido constantes modificaciones en sus modelos, así como en reformas en sus planes y programas de estudio, sujetas principalmente a decisiones del Estado y a reclamos sociopolíticos nacionales e internacionales. En la actualidad, el subsistema de normales se encuentra formado por más de cuatrocientas cincuenta instituciones distribuidas en todo el territorio nacional, las cuales operan en condiciones contextuales diversas y heterogéneas.

Sus funciones y permanencia han estado constantemente en el centro de discusiones políticas y académicas. A principios de 2018, en el actual gobierno de López Obrador, se volvió a colocar la propuesta de reforma al sistema de normales y de la formación de docentes, lo que ha suscitado necesarios debates en torno a las posibles transformaciones de estas instituciones. Con el fin de

---

<sup>1</sup> Licenciada en Pedagogía. Maestra y candidata a doctora en Educación por la Universidad de Cornell. Profesora Titular de Tiempo Completo del Colegio de Pedagogía, Facultad de Filosofía y Letras, UNAM. Contacto: mcorenstein@gmail.com

aportar a estos debates, en ese mismo año se reunió un equipo de trabajo interinstitucional entre la Escuela Normal Experimental de Teposcolula (ENET) y la Escuela Normal Urbana Federal del Istmo (ENUFI) en Oaxaca.

Con la convicción de que las escuelas normales deben ser un referente nacional respecto a la formación docente, la ENET y la ENUFI sostuvieron mensualmente a lo largo de dos años (de 2018 a 2019) un seminario que derivó en una serie de actividades a nivel local. Con el fin de ampliar la discusión, se realizó una convocatoria nacional para elaborar un libro, cuyo resultado es la conformación de esta obra. Las líneas temáticas que fueron propuestas como parte de la convocatoria pretendían expresar la complejidad del panorama actual en las escuelas normales del país. Estas temáticas no se plantearon como excluyentes ni limitantes con el fin de que los autores invitados pudiesen incluir otras propuestas para extender el debate sobre el proyecto de las escuelas normales.

Las líneas temáticas contenidas en la convocatoria fueron las siguientes:

- Las escuelas normales y su vigencia.
- El normalismo como proyecto social.
- El modelo educativo para las escuelas normales.
- Las escuelas normales y su vinculación con la educación básica.
- Políticas educativas para el sistema de escuelas normales.
- Los planes y programas de estudio para la formación docente.
- Problemas emergentes de las escuelas normales.

Después de un largo proceso, se fueron sumando a esta convocatoria docentes e investigadores de distintas normales y universidades del país interesados en el tema de la formación docente cuyos aportes se concretan en este libro, el cual compila una diversidad de propuestas, reflexiones y críticas en torno al pasado, presente y futuro de las escuelas normales en México.

El libro se enriquece de miradas diversas de académicos de las siguientes instituciones:

la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, la Unidad de Apoyo y Seguimiento a la Mejora Continua e Innovación Educativa de la Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (Mejoredu), la Escuela Normal Superior de Querétaro, la Centenaria y Benemérita Normal del Estado de Querétaro “Andrés Balvanera”, la Benemérita Escuela Nacional de Maestros (BENM), la Escuela Normal Urbana Federal del Istmo, la Benemérita Escuela Normal Urbana “Profr. Domingo Carballo Félix” de La Paz Baja California Sur, la Benemérita Escuela Normal Veracruzana “Enrique C. Rébsamen”, la Escuela Normal Experimental de Teposcolula (ENET), la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM y el Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación (IISUE) de la UNAM.

Los textos que aportaron permitieron estructurar la obra en tres partes. En la primera, denominada *Herencias y transmisiones*, colaboran académicos con distintas visiones y aproximaciones. El capítulo “El valor social de las Escuelas Normales Universitarias en Michoacán, 1917-1930. Una mirada desde el presente”, elaborado por Miguel Ángel Gutiérrez, desarrolla el papel tan fundamental que han desempeñado los distintos modelos de normales en Michoacán desde su origen

hace más de un siglo y la función asignada a la formación de profesores, y cómo hasta la actualidad siguen enfrentando grandes retos por la problemática de las exigencias y expectativas que se tienen que cubrir en esa entidad, una de las más pobres del país. El texto “La cultura organizativa de las escuelas normales ¿barrera para su transformación?”, escrito por Verónica Medrano Camacho, aborda cómo a las escuelas normales se les impide su transformación ya que sus planes y programas de estudio están supeditados a la legislación nacional y a los planes sectoriales sexenales, dejándoles nula autonomía para la definición de sus planes y currículos y para determinar su matrícula; se argumenta que para llegar a una transformación, se debe reflexionar sobre su propia cultura organizativa referida a las normas, valores y creencias compartidas por los miembros de las normales, la cual también se ha resistido a cambiar a lo largo del tiempo.

Esta primera sección cierra con el capítulo “Falacias en contra de las escuelas normales y su vigencia, un asunto ontológico y ético”, de José Martín Hurtado Galves y María Concepción Leal García, quienes exponen y argumentan en contra de falacias y premisas falsas que se han vertido en contra de la legitimidad y existencia de las escuelas normales, como por ejemplo que no se necesita ser profesor para impartir clases o que las nuevas tecnologías de la información pueden sustituir la labor docente y que han llevado a desprestigiar a la figura docente, por lo que es imperante que se manifiesten los normalistas y puedan construir un futuro de carácter ontológico.

La segunda parte, *Configuraciones*, agrupa trabajos de académicos de diferentes escuelas normales que despliegan sus experiencias. El capítulo “La didáctica en la formación docente”,



escrito por Cenobio Popoca Ochoa, aborda justamente el papel de la didáctica en la formación de maestros, particularmente en la de educación primaria y la imperante tarea de realizar investigaciones didácticas desde distintos enfoques y metodologías. En el texto “La cruzada de la formación docente desde el seno de las normales”, las autoras Rosalía Altamirano Fuentes y Carolina Hernández Toledo, exponen la necesidad de reconocer en la enseñanza las diferencias entre los alumnos y a dialogar en los salones de clase de las normales sobre las problemáticas sociales y educativas que existen en las poblaciones donde se ejerce la docencia tomando en cuenta la construcción de los saberes pedagógicos. El capítulo “Los pintores de la realidad escolar -Una generación de pintores-escritores-” elaborado por Isabel Martínez Araiza, nos describe la puesta en práctica de la primera temporada del taller “Pintemos la realidad escolar” que llevó a cabo e incorporó a la formación profesional de educación primaria una vivencia artística y creativa muy original vinculada con obras pictóricas y literarias. En el último texto de esta sección “Acercamiento a la reingeniería disruptiva o metacurrículum para atender las necesidades de formación inicial docente”, Claudia Isabel Quintero Maldonado y Manuel Salvador Romero Navarro nos comparten la propuesta de una investigación en su fase inicial abordada desde un enfoque fenomenológico y con mirada crítica, sobre el planteamiento de un proceso basado en una reingeniería educativa para abordar procesos de formación de futuros docentes.

El libro concluye con un tercer apartado que lleva como título *Posibilidades y expresiones*. Luis Bello Estrada, autor del primer capítulo: “Normalismo, educación y *paideia*”, de manera enfática sostiene que la labor de los docentes en las normales

debe distinguirse en formar en educación (en la humanización del hombre) y encaminarse a desarrollar el espíritu con un carácter humano y a reivindicar la *paideia*, para formar al humano, su ética y ciudadanía, desarrollando el pensamiento crítico. El segundo capítulo “La escuela normal como un espacio educador”, escrito por Betzabeth Reyes Pérez y Julio Ubiidxa Rios Peña, expone que a pesar de la heterogeneidad de características de las escuelas normales en el país, éstas tienen en común la formación de profesionales de educación básica y el ejercicio de la docencia es una finalidad compartida y que es en sus espacios cotidianos, en las normales, donde se lucha, se resiste y se definen los sentidos que le otorgan a la institución y lo que significa ser normalista, y que éstas deben de seguir siendo espacios públicos, para defender el derecho de la educación y reivindicar el sentido pedagógico y la reconstrucción del vínculo social.

Ana María Salmerón Castro y Tizoc Sánchez Sánchez en su texto “La lucha por la autonomía del docente. Una asignatura pendiente”, sostienen que a lo largo de la historia el magisterio ha desarrollado una identidad propia y con particularidades exclusivas, pero que en los últimos tiempos se ha menospreciado su ejercicio y desdeñado su labor, cuestionando la autonomía de la profesión docente ya que ha estado sujeta a intereses y pretensiones ajenas a su condición de experto de la enseñanza, por lo que es indispensable defender la autonomía de la profesión y las escuelas normales deben preparar a los futuros docentes en una formación política que contemple este aspecto. Cierra el libro el capítulo “Ser docente” en el cual su autor, Sebastián Plá, no solo define qué es ser docente, sino recupera en el discurso pedagógico contemporáneo la figura del docente con su principal función, que es la enseñanza.

Elabora, como él lo denomina, un texto pedagógico, que organiza en siete rubros: sobre la identidad compartida de la y el docente, sobre la acción educativa, sobre los actores de la acción educativa, sobre los saberes en la acción educativa, sobre los lugares, sobre los métodos y sobre la sociedad y la naturaleza. Encontramos al interior de ellos, cerca de 45 expresiones, bellas y profundas, de lo que para Plá, significa ser docente.

Este esbozo del contenido de la presente obra muestra la riqueza de ideas, posturas, reflexiones, prácticas, experiencias y propuestas de una variedad de autores que desde distintas miradas abordan lo que ha sido, es y deberá ser la formación docente en las escuelas normales en México. El libro es un testimonio de académicos comprometidos con la educación y con la transformación, desarrollo y fortalecimiento del normalismo en todos sus ámbitos. La variedad de miradas teóricas, experiencias y posicionamientos incluidos en este libro sin lugar a dudas representa un insumo a la comprensión de las prácticas y significados del mosaico de escuelas normales que tiene el país y las voces y demandas de estos protagonistas requieren ser incorporados en las discusiones y políticas dirigidas a los nuevos retos, cambios y apuntalamiento de la formación inicial de los docentes.



Primera parte  
**Herencias y transmisiones**



# EL VALOR SOCIAL DE LAS ESCUELAS NORMALES UNIVERSITARIAS EN MICHOACÁN, 1917-1930. UNA MIRADA DESDE EL PRESENTE

*Miguel Ángel Gutiérrez López<sup>2</sup>*

## **El valor social de las escuelas normales**

En las primeras décadas del siglo xx, en especial en los años que siguieron al inicio de la Revolución mexicana, las Escuelas Normales realizaron sus actividades en una sociedad que enfrentaba un grave rezago educativo heredado del siglo xix. Sin embargo, a pesar de las dificultades, estas instituciones y sus miembros asumieron la responsabilidad de formar a los profesores de Educación Básica, quienes tratarían de cambiar la realidad social a partir de la alfabetización. Durante sus primeros años de existencia y en un periodo que se extendió hasta 1930, la enseñanza normal en Michoacán estuvo ligada a los estudios universitarios. Esto se debe a que desde su establecimiento en 1917 y por disposición legal, la Universidad Michoacana fue la institución encargada de la organización y administración de toda la educación superior.

En este texto se abordan algunos pormenores del papel desempeñado por las Escuelas Normales en Michoacán dentro del proyecto social que se perfiló tras la Revolución mexicana y

---

<sup>2</sup> Doctor en Historia. Profesor e investigador de la Facultad de Historia de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo.

Contacto: magutierrez@umich.mx

la creación de la Secretaría de Educación Pública (SEP). Por una parte, se hace referencia al lugar que ocupó la enseñanza normal, en un contexto de crisis social derivado de la agitación política de la época. Por otra, se alude a los problemas educativos y al papel que ante éstos se le asignó a la formación de profesores. Asimismo, se hace un balance sobre el legado que el proyecto de Escuelas Normales universitarias dejó para el posterior desarrollo de este tipo de planteles.

Al iniciar el siglo xx, Michoacán era una de las entidades más afectadas por el analfabetismo. En 1910, en el contexto revolucionario, el 71.28 por ciento de la población no sabía leer ni escribir. En el censo de ese año se registró una población mayor de 10 años de 714 mil 278 habitantes, de los cuales el porcentaje señalado era analfabeto. Para 1930, de 740 mil 190 personas, el porcentaje de quienes no sabían leer ni escribir era del 66.88 por ciento (Foglio, 1936, pp. 141-148), lo que constituyó un pequeño, pero significativo avance en los esfuerzos por llevar la enseñanza básica a los residentes del estado.

Las Escuelas Normales en Michoacán fueron establecidas por decreto del Gobierno Constitucionalista en diciembre de 1914. Al iniciar el año siguiente, el 2 de enero, abrió sus puertas la Escuela Normal. El plantel funcionó hasta marzo, cuando en el contexto de la Revolución fue cerrado ante la toma de la ciudad por las fuerzas villistas. Tras la derrota de éstas y el inicio de la administración estatal del general Alfredo Elizondo, el 5 de mayo, se inauguró la Escuela Normal para Profesores, bajo la dirección de Jesús Romero Flores. La Escuela Normal para Profesoras tuvo su sede en la antigua Academia de Niñas, que era el plantel donde se habían formado las maestras hasta ese



momento (Arreola, 1971, pp. 21-22; Romero, 1971, pp. 28-58). Antes de este acontecimiento, los maestros titulados, que no pasaban de 20, se habían formado al lado de algún director de escuela, empezando como auxiliares. Otra opción fue El Colegio de San Nicolás, donde después de cursar sus estudios, los futuros profesores realizaban prácticas con algún maestro titulado (Romero, 1971, p. 57). La Escuela Normal para Profesores y la Escuela Normal para Profesoras iniciaron actividades en 1915 con la encomienda de formar recursos humanos para los planteles oficiales de Educación Básica. En 1917, estos profesores se incorporaron a la Universidad Michoacana y permanecieron en su estructura hasta 1930 (Luna, 2000, p. 155).

Estos modestos inicios constituyeron los primeros pasos de un largo proceso de profesionalización de los estudios normalistas y de crecimiento y diversificación de las Escuelas Normales. Después de más de un siglo de existencia, estos planteles constituyen una de las principales alternativas para la formación profesional de los jóvenes michoacanos en diversos niveles de estudio y especialización. En la actualidad, tras más de un siglo de historia, la oferta se ha diversificado hasta alcanzar nueve planteles en el sector público y cinco en el privado, los cuales cubren un espectro que incluye formación en áreas como preescolar, básica, educación física, enseñanza normal rural, enseñanza normal indígena y enseñanza normal superior (Escuelas Normales Públicas y Privadas, 2019).

De acuerdo con la legislación vigente en sus inicios, la enseñanza normal tendría como objetivo la preparación pedagógica y didáctica de los jóvenes que quisieran dedicarse al magisterio. Podrían ingresar todos los mayores de trece años que no tuvieran

algún defecto físico que pudiera impedir su carrera. También se requería haber concluido en algún plantel oficial las materias que constituían la Instrucción Pública del Estado. Además, serían sujetos de un examen de admisión. Las Escuelas Normales tenían un plan de estudios de cinco años. Para ser docente en estos planteles se requería ser profesor titulado, tener experiencia pedagógica de al menos cinco años que debían haberse adquirido como docente de primaria. Aunado a esto, era necesario poseer una conducta intachable (Pimentel, 2001, pp. 25-28).

Como puede apreciarse, se hacía énfasis en el buen comportamiento y conducta íntegra que se esperaba de los futuros profesores. Esta preocupación tenía su base en la responsabilidad que se asignaba a los docentes como guías intelectuales y morales de los alumnos y la comunidad. Tales consideraciones hicieron que la figura del profesor gozara de un reconocido prestigio por ser el responsable de complementar, reforzar y ampliar la educación que se impartía en los hogares. Esta forma de concebir al profesor se ha mantenido vigente en su esencia, a pesar del paso del tiempo y de la crisis que la educación pública ha experimentado en las últimas décadas, que ha derivado en una percepción social desfavorable en ciertos momentos y circunstancias.

Un aspecto en el que se ha avanzado de manera notable es en el nivel de profesionalización de las Escuelas Normales, lo que ha elevado considerablemente las exigencias de ingreso, trayectoria y egreso en todos los planteles y niveles. En la actualidad, para ingresar en la Escuela Normal Urbana Federal es necesario haber cursado estudios de bachillerato y tener menos de 26 años (Convocatoria de ingreso, 2019). Con estos requisitos se garantiza un nivel mínimo de escolaridad y de preparación

previos, al tiempo que se equipara la Licenciatura en Educación Primaria con estudios similares en otras áreas impartidos en diferentes instituciones de educación superior. Lo mismo ocurre con los estudios de posgrado.

La educación superior, de la que la enseñanza normal fue un componente esencial, fue el gran proyecto cultural emprendido por el Estado mexicano en el siglo xx y el principal motor de la movilidad social. La posibilidad de acceder a las aulas para recibir formación profesional cambió la vida de muchos michoacanos, les garantizó una forma de vida y la posibilidad de mejorar sus condiciones intelectuales y materiales. Al mismo tiempo, se le dio la oportunidad a los normalistas, alumnos y profesores de participar activamente en la transformación social de sus comunidades y del país.

A pesar de sus modestos inicios, la educación normal alcanzó rápidamente resultados importantes en varios rubros. Con los ideales de la educación popular, el servicio social, la alfabetización y la difusión cultural, se propuso salir de las aulas y llevar el conocimiento a todos los sectores sociales. La proyección social de las Escuelas Normales impulsada por sus miembros los motivó para ocupar múltiples espacios en la ciudad y el campo, con lo que se crearon dos modelos: urbano y rural. Desde los años veinte, a la par de las labores docentes, se implementaron actividades de difusión cultural que dieron un nuevo carácter a las escuelas y sus profesores, quienes ocuparon un papel preponderante como proveedores de servicios y de una oferta cultural accesible para grandes sectores de la población. Fue así como, por medio de actividades deportivas, conciertos, conferencias y cursos especiales, autoridades y estudiantes

compartieron conocimientos con los habitantes de Michoacán.

## **Las Escuelas Normales universitarias en la ciudad**

En noviembre de 1925, se aprobó un nuevo plan de estudios para las Escuelas Normales. La propuesta tuvo como referencia el plan de estudios de la Escuela Nacional de Maestros de la Ciudad de México e implicó cambios que buscaron elevar el nivel académico de los normalistas. Se estableció que la formación se dividiría en dos ciclos, con una duración de tres años cada uno: primero, estudios preparatorios; segundo, estudios profesionales. Además, se acordó como requisito de ingreso que los aspirantes comprobaran haber cursado seis años de primaria. También se agregó en la formación de los maestros el estudio de inglés, francés y raíces griegas. Con estas modificaciones se estableció una diferencia entre la formación para los profesores que trabajarían en los núcleos urbanos y aquellos que lo harían en las áreas rurales. Para los primeros se propuso una formación más completa (Luna, 2000, pp. 155-156).

El nuevo plan de estudios se empezó a aplicar en 1926, sólo en los planteles que funcionaban en la capital del estado: la Escuela Normal de Profesores y la de Profesoras. Con esta medida y el esfuerzo por fortalecer la formación de profesores para los núcleos urbanos, se dejó a la educación rural en segundo plano. Otro factor de diferenciación fue la decisión de que en la Normal de Profesores se impartiría capacitación en un oficio, mientras que en la de Profesoras se incluyeron materias que se consideraban apropiadas para las alumnas: Labores, Corte

y Confección, Economía doméstica, Trabajos manuales. En ese momento, además, la Universidad Michoacana tenía a su cargo la Escuela Superior para Niños y la Escuela Superior para Niñas, que funcionaban anexas a las Escuelas Normales. En esos planteles se cursaba el último nivel de enseñanza primaria (quinto y sexto años) y servían como laboratorios y centros de prácticas (Luna, 2000, p. 159). Este fue otro factor que estableció diferencias entre la educación normal urbana y la rural, ya que esta última se realizaba en condiciones muy precarias.

Durante los años veinte fueron notorias las transformaciones en el funcionamiento de las Escuelas Normales y en la formación de maestros. Después de las reformas de 1925 y 1926, los profesores egresados debían haber pasado un mínimo de 12 años en la escuela: seis de Educación Primaria y seis en la normal. En 1921 había 120 matriculados en los planteles normales que funcionaban en Morelia y hacia 1930 la cifra se había duplicado. A estas cifras había que agregar a los que se encontraban en las Escuelas Normales Regionales que funcionaban en diversos puntos de la geografía estatal (Luna, 2000, p. 162).

## **Las Escuelas Normales regionales**

Michoacán fue pionero en el establecimiento de Escuelas Normales Regionales, que tuvieron por objetivo llevar la formación de profesores a zonas rurales y poblaciones medianas y pequeñas. Se esperaba que los alumnos no tuvieran que trasladarse a la capital del estado para estudiar y que al egresar volvieran a sus lugares de origen para desarrollar

sus actividades como docentes. A partir de 1921, con el apoyo de la Universidad Michoacana y los gobiernos estatales, se establecieron planteles en Ciudad Hidalgo, Huetamo, La Piedad, Tacámbaro, Uruapan y Zamora, pero su existencia y funcionamiento fueron muy accidentados por la carencia de recursos suficientes (Gutiérrez, 2016, pp. 149-151). En la actualidad, funciona la Escuela Normal Rural “Vasco de Quiroga”, en Tiripetío, con una misión que recuerda a la de los planteles que funcionaron casi un siglo atrás.

Las Escuelas Normales regionales que se establecieron en Michoacán durante la gubernatura de Francisco J. Múgica (1920-1922) tuvieron como uno de sus principales objetivos resolver los elevados indicadores de analfabetismo. El primero de estos planteles se estableció en La Piedad, en julio de 1921, por iniciativa de Jesús Romero Flores, quien era el inspector de escuelas en la zona y dispuso que la Escuela Nocturna para Obreros fuera convertida en Escuela Normal Regional. Las autoridades dispusieron que el plantel dependiera de la Universidad Michoacana, por ser la institución responsable de la educación superior en el estado. En 1922, por instrucciones de la Secretaría de Educación Pública se estableció un plantel similar en Tacámbaro. En febrero de 1923, se cerró la Escuela Normal Regional de La Piedad, porque se consideró que ya había cumplido con su cometido al preparar una generación de profesores para la región. En su lugar, se aprobó la creación de la Escuela Normal Regional de Ciudad Hidalgo, que inició sus funciones en marzo, bajo la conducción de la Universidad Michoacana (Luna, 2000, pp. 164-167).

Los nuevos planteles tendrían la finalidad de formar

maestros para las comunidades rurales y poblaciones indígenas. Los planes de estudio se organizaron en dos años, divididos en cuatro semestres. Además de las clases de carácter pedagógico y de cultura general, los alumnos dedicarían tres horas diarias para prácticas agrícolas y de industrias rurales. Como no existía un precedente para este tipo de planteles, su organización y el contenido de los planes de estudio tuvieron como referencia el modelo de Escuelas Normales universitarias, pero reducidos y adecuados a las condiciones y necesidades de las zonas rurales. Sin embargo, en la práctica, cada plantel elaboró su propio plan de estudios y sólo siguieron los lineamientos generales y objetivos planteados originalmente. Como requisito de ingreso se pidió a los aspirantes haber cursado la Educación Primaria elemental. Las Escuelas Normales Regionales atenderían en forma particular la formación de profesores para el nivel rudimentario de la enseñanza primaria (Luna, 2000, pp. 165-166). La Educación Primaria se cursaba en seis años y se dividía en tres niveles: rudimentaria, elemental y superior. El nivel rudimentario correspondía a los dos primeros años; el elemental a los dos siguientes (tercero y cuarto); y, el superior a los dos últimos (quinto y sexto). En las zonas rurales era común que sólo se impartieran el primero o el segundo de esos niveles.

La inestabilidad política, agudizada por el levantamiento de Adolfo de la Huerta en 1924, repercutió negativamente en el funcionamiento de las Escuelas Normales Regionales, por lo que suspendieron sus actividades temporalmente. Además, fueron constantes los ataques a su labor por parte del clero y fieles católicos, que las calificaron como enemigas de los principios morales (Luna, 2000, p. 167). Estos problemas se

sumaron a la carencia de recursos humanos y financieros para el desempeño y crecimiento de los planteles y la designación de su planta docente y administrativa.

En 1925, durante la gubernatura de Enrique Ramírez, el Congreso local aprobó la creación de nuevas Escuelas Normales regionales universitarias. Esta medida implicó poner de nuevo en funcionamiento los planteles de Tacámbaro y Ciudad Hidalgo. Para todos los planteles regionales se determinó que la planta docente estuviera conformada por tres profesores que atendieran las asignaturas del plan de estudios y uno más para impartir nociones de agricultura e industrias de la región. En abril de ese mismo año, inició labores la Escuela Normal Regional de Uruapan, bajo la dirección de Alfredo Martínez Aguirre. También se habían proyectado escuelas en Puruándiro y Zamora, pero no se concretaron. Los planteles existentes recibieron la siguiente denominación: Escuela Normal Regional número 1 de Ciudad Hidalgo, Escuela Normal Regional número 2 de Tacámbaro y Escuela Normal Regional número 3 de Uruapan. En 1926, el plantel de Tacámbaro cerró temporalmente por falta de recursos humanos y financieros. En 1927, se estableció una nueva escuela en Huetamo, la cual inició labores en febrero. En 1929 fue trasladada a Zamora la escuela que había sido instalada en Ciudad Hidalgo en 1923 (Luna, 2000, pp. 167-169).

Durante 1926 y 1927 se implementó un programa que respondía a los propósitos marcados por la SEP para este tipo de planteles. Sólo se impartían las asignaturas que se consideraban esenciales para realizar labores de apoyo en las comunidades rurales. Se incluía la enseñanza de actividades industriales para el



campo, como la construcción y cuidado de gallineros y conejeras, y prácticas de agricultura, curtiduría, carpintería, panadería y similares. Además del título de profesor normalista regional, los egresados podrían obtener certificados de aptitud, si mostraban cierto nivel de conocimientos en algunos talleres. Los requisitos de ingreso fueron comunes: Educación Primaria elemental. Cada plantel llevó su propio plan de estudios, a pesar de los intentos por unificarlos (Luna, 2000, p. 169).

Para concluir, el programa político del Partido Socialista, implementado por Múgica, representó una ampliación del presupuesto educativo para construir y mantener las escuelas públicas. Su gobierno apoyó la creación, en 1921, de la Escuela Normal Rural Mixta, en Morelia, con la fusión de los dos planteles existentes, y de la Normal Regional Mixta en La Piedad, dirigida por su amigo y paisano Jesús Romero Flores. También, en su administración se aumentó el sueldo a los profesores de Educación Básica y se impulsó la creación de la Unión de Maestros Michoacanos, como organización que lucharía por los derechos de sus agremiados (Ribera, 1999, p. 75). Los gobiernos posteriores expresaron interés en fomentar la formación de profesores, pero los esfuerzos nunca fueron suficientes para combatir satisfactoriamente los altos niveles de analfabetismo (Luna, 2000, p. 155).

La formación de profesores y el combate al analfabetismo fueron preocupaciones constantes para los gobiernos de la época. En particular, las administraciones de Francisco J. Múgica y de Lázaro Cárdenas (1926-1932), que se postularon como socialistas y dieron en el discurso, y en numerosas acciones, un lugar privilegiado a la Educación Básica en sus programas de gobierno.

Para Cárdenas (1978, p. 32), el maestro de escuela debía:

[...] alzarse en guiador social que penetrase con valor en la lucha social; no el egoísta que se conforme con defender los intereses específicos de los suyos, sino el conductor que penetre con pie firme al surco del campesino organizado y al taller del obrero fuerte con su sindicalización, para defender los intereses y aspiraciones de unos y otros y afianzar las condiciones económicas de ambos; el encauzador que defienda los intereses y aspiraciones del niño proletario en el calor de la lucha social, porque tanto como saber modelar en forma integral las aptitudes y funciones espirituales del niño, interesa el encarrilamiento legal de los padres en la conquista cada vez más firme y dignificante de los derechos del trabajador.

De acuerdo con las autoridades de la época, la educación debía ser activa, dinámica, social y creadora de mejores hábitos y costumbres; los maestros tendrían la misión de ser los guías de una generación diferente de mexicanos. En los años veinte, las autoridades universitarias hicieron esfuerzos importantes para el fortalecimiento de las Escuelas Normales, hasta donde las limitaciones presupuestales lo permitieron. En ese periodo se implementó la coeducación, de manera limitada y a pesar de la resistencia social, y se creó la Escuela Normal Mixta. En enero de 1930, por razones administrativas y técnicas, la educación normal fue separada de la Universidad Michoacana y meses después pasó a depender directamente del Ejecutivo estatal (Luna, 2000, pp. 162-163).

En el periodo en el que las Escuelas Normales formaron

parte de la Universidad Michoacana, compartieron los objetivos y orientaciones doctrinarias con las que se impulsó la educación superior en el estado. En 1930, José Palomarez Quiroz, director de la Escuela Normal Mixta expresó que la:

[...] Escuela está preparando hijos del pueblo desheredado, para que mañana sirvan, a ese mismo pueblo [...] [La Escuela] se abocará con sus catedráticos y alumnos respectivos a la resolución más amplia del problema agrario, o cooperará cuando menos, en forma sincera y desinteresada a su resolución [...] Ensayará en sus campos de prácticas agrícolas, la explotación de parcelas, el ejido escolar, creándoles cariño por la tierra, madre y sostén de la humanidad de todos los tiempos [...] Las ideas de la educación que imparta estarán inspiradas en las necesidades y aspiraciones de las clases humildes. (como se cita en Luna, 2000, p. 163)

Al cumplirse el cincuentenario de la Escuela Normal Rural de Tacámbaro, Isidro Castillo señaló lo siguiente:

Al principio no tuvimos ni plan ni tradición que seguir. No había ningún precedente sobre la organización de este tipo de escuela, y todavía menos en cuanto al contenido de los estudios necesarios para formar a los maestros rurales. La creación de la nueva Pedagogía tenía, pues, el camino expedito. Nuestra inquietud, nuestra emoción ante lo inédito, era la misma que acompañaba a los maestros rurales en aquella hora de la alborada, hora de juventud (y nosotros lo éramos entonces), en que no había que mirar hacia atrás, en busca de teorías

y prácticas que no nos servían, que nos quedaban chicas en aquellas circunstancias. (como se cita en Arreola, 1997, p. 30)

Con el paso de las décadas, la función social que cumplen las Escuelas Normales ha mantenido su importancia y se ha adecuado a un entorno que sigue planteando grandes retos. Si bien ha crecido considerablemente la cobertura educativa, la realidad social de Michoacán ha planteado nuevos problemas a las Escuelas Normales y sus egresados. Las exigencias y expectativas que tienen que cubrir son muy altas al ser esta entidad una de las más pobres del país y con mayores índices de marginación económica y educativa. Por una parte, se percibe a la educación como un elemento esencial para la solución de los problemas sociales, pero al mismo tiempo las actividades educativas tienen que realizarse en condiciones materiales y de seguridad muy desfavorables. Aun así, las Escuelas Normales michoacanas han sido un elemento fundamental para el cumplimiento de las funciones y objetivos del sistema educativo mexicano.

El sentido social y humanista con el que se creó y consolidó el proyecto de las Escuelas Normales, urbanas y rurales en Michoacán, en sus primeros años de existencia, quedó marcado en su ulterior desarrollo. La pertenencia de las Escuelas Normales a la Universidad Michoacana las hizo compartir el ideario y la orientación que esta casa de estudios implementó en los años de la creación de la SEP, sobre las misiones culturales y los inicios del proyecto de educación socialista que se ensayó en los años veinte. En el escenario del México revolucionario y posrevolucionario la formación de profesores de Educación Básica fue una tarea prioritaria y estratégica para un conjunto de gobiernos que vieron

en la educación el principal factor para la transformación social del país y para combatir las desigualdades económicas.

## REFERENCIAS

Arreola, R. (1971). *Tres etapas de la educación normal en Michoacán*. Morelia, México: Ediciones de la Escuela Normal Urbana Federal.

Arreola, M. (1997). *Primera Escuela Normal Rural en México. Reseña histórica*. Tiripetío, Michoacán: Escuela Normal Rural Federal “Vasco de Quiroga”.

Cárdenas, L. (1978). Informe rendido por el Ejecutivo ante la H. XLIV Legislatura de Michoacán de Ocampo, acerca de su labor administrativa del general Lázaro Cárdenas del Río como gobernador constitucional del estado correspondiente al ejercicio comprendido entre 1928-1932. Morelia, a 16 de septiembre de 1932. En L. Cárdenas, *Palabras y documentos públicos de Lázaro Cárdenas. Informes de gobierno y mensajes presidenciales de año nuevo, 1928-1940. Volumen II* (pp. 24-39). Ciudad de México, México: Siglo XXI Editores.

Convocatoria de ingreso a la Licenciatura en Educación Primaria. (2019). *Secretaría de Educación*. Michoacán, México: Gobierno del Estado de Michoacán. Recuperado de <http://www.enufmorelia.edu.mx/convocatorias/ingreso2019/ConvIngrLEP2019.pdf>

Escuelas Normales Públicas y Privadas. (2019). *Secretaría de Educación*. Michoacán, México: Gobierno del Estado de Michoacán. Recuperado de <http://www.educacion.michoacan.gob.mx/escuelas-normales-publicas-y-privadas/>

- Foglio, F. (1936). *Geografía económico agrícola del Estado de Michoacán*, tomo II. Ciudad de México, México: Editorial Cultura.
- Gutiérrez, M. A. (2016). Las Escuelas Normales universitarias y el problema educativo en Michoacán, 1917-1930. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 18 (26), 137-156. doi: 10.19053/01227238.4369
- Luna, A. (2000). *La Universidad Michoacana, 1926-1932*. Morelia, México: Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo.
- Pimentel, M. (2001). *Los estudios Normalistas en la Universidad Michoacana, 1917-1930*. Morelia, México: Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo.
- Ribera, A. (1999). *La Patria ha podido ser flor. Francisco J. Múgica, una biografía política*. Ciudad de México, México: Instituto Nacional de Antropología e Historia.
- Romero, J. (1971). *La reforma escolar en Michoacán (1914-1917)*. Ciudad de México, México: Costa-Amic Editor.

# LA CULTURA ORGANIZATIVA DE LAS ESCUELAS NORMALES ¿BARRERA PARA SU TRANSFORMACIÓN?

*Verónica Medrano Camacho<sup>3</sup>*

## **Introducción**

Las Escuelas Normales tienen que cumplir con un objetivo fundacional: la formación de suficientes docentes para el mantenimiento del SEN en los tramos de Educación Básica y especial, de modo que el Estado pueda asegurar el derecho de toda la población a la educación preescolar, primaria y secundaria. Esta tarea la deben cumplir a partir de lo dispuesto durante el 2019 en el artículo 3º de la Constitución, la Ley General de Educación y en la Estrategia Nacional de Educación Normal, en donde se señala que tienen que empezar a contribuir también al desarrollo de la educación inicial (Decreto 15/05/2019; Decreto 30/09/2019; SEP, 2019).

La educación normal —sus planes y programas de estudios— concebida por el Estado tiene que responder al ideario político plasmado en la legislación nacional, así como a lo señalado en los planes sectoriales de educación, programas

---

<sup>3</sup> Doctora en Educación por el Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad Autónoma del Estado de Morelos. Subdirectora adscrita a la Unidad de Apoyo y Seguimiento a la Mejora Continua e Innovación Educativa, de la Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (Mejoredu). Contacto: medrano.veronica@gmail.com. Todas las opiniones son personales, no deben ser atribuidas a la organización de la que forma parte.

y estrategias emitidas cada sexenio. De ello deriva que a las comunidades normalistas no se les conceda autonomía plena para la definición de sus planes de estudios o currículos, que se les demande articulación y congruencia con los planes de estudios de Educación Básica y especial —a lo que debe estar atenta la Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación (DGESPE)—, y que se les solicite que su matrícula sea estimada mediante diagnósticos estatales de las necesidades de recursos humanos en los centros escolares atribución de las autoridades educativas de las entidades federativas— (Reglamento Interior de la SEP, 2005; Medrano, Ángeles y Morales, 2017).

Mientras que en otros países las Escuelas Normales han desaparecido o su contribución en la formación inicial de los docentes se ha visto disminuida frente a la que se ofrece en las universidades, universidades pedagógicas o institutos de formación del magisterio (Salgado, 2006; Viau, 2007; Lozada, 2009; Valencia, 2016), en México las Escuelas Normales han logrado subsistir y detentar esta función al paso del tiempo, al grado de que poco más del 60 por ciento de los estudiantes de las carreras del campo de la formación docente estudia en Escuelas Normales, alrededor del 10 por ciento en las unidades de la Universidad Pedagógica Nacional, y el resto en universidades autónomas, institutos y colegios públicos o privados<sup>4</sup> (Medrano y Ramos, 2019, p. 33).

Para prevalecer, las comunidades normalistas han tenido que adecuarse a diversos cambios que van desde su constitución

---

<sup>4</sup> Aunque es importante señalar que en estas últimas la formación docente se brinda más para los campos de desarrollo infantil, deportes, artes e idiomas y mucho menos para los niveles de preescolar, primaria y secundaria.



como instituciones de educación superior (1984), atravesando procesos de descentralización (1992 con FAEB) y recentralización (2015 con FONE), experimentando cambios de adscripción de las instancias de Educación Básica a las de educación superior (2005 con DGESE), han tenido que abrir sus puertas a instancias evaluadoras externas (2008 con CIEES), hasta participar en programas de mejora y transformación (desde 1996 con PTFAEN) para incrementar sus recursos o para el desarrollo profesional de sus académicos (desde 2009 con PROMEP), en respuesta a los proyectos de modernización, así como de calidad y competitividad.

Las comunidades normalistas de las instituciones públicas también han resistido la discrecionalidad en la asignación de los recursos que la federación y los estados les destinan, pues no existen criterios definidos ni rendición de cuentas claras, sobre el financiamiento que las autoridades les deberían otorgar. En el caso de las normales rurales la continuidad de las instituciones, incluso, recae en cierta medida en sus propios estudiantes, quienes perciben sus movilizaciones como acciones necesarias para el mantenimiento del cupo de estudiantes, la operación y el resguardo de sus internados (Ramírez, 2008). En el caso de las normales privadas, en los últimos años éstas han visto reducido el interés de los jóvenes en este campo formativo, lo que ha derivado en la disminución de su matrícula —salvo en muy contadas excepciones—, poniendo en duda si la formación de docentes sigue siendo un negocio redituable. Por ejemplo, tan sólo del ciclo escolar 2013-2014 al 2017-2018 su matrícula bajó de 30 483 estudiantes a 10 775 y el número de normales privadas disminuyó de 210 a 169 en ese mismo periodo (Medrano y Ramos, 2019, p. 58).

Es deseable que la asignación del gasto de las Escuelas Normales responda a las carreras y las especialidades que se imparten en cada una de ellas, pero que también considere la infraestructura física educativa necesaria y sus características organizativas, más allá del número de estudiantes matriculados. Por ejemplo, no debe extrañar que el costo total por alumno de las normales rurales pueda ser más alto que el observado en otras Escuelas Normales, pero se debería tener cuidado en compararlas de manera directa, pues además de hospedaje y alimentación, las normales rurales, como el resto de las instituciones, deben contar con otros espacios y servicios como aulas de cómputo, laboratorios de ciencias y de idiomas, bibliotecas con recursos suficientes y actualizados, así como conexión a internet, desde el marco del derecho a una educación de calidad en condiciones de equidad que signó el Estado mexicano con las Naciones Unidas.<sup>5</sup>

Las Escuelas Normales han tenido también que lidiar en distintos momentos coyunturales con críticas, señalamientos y embates provenientes tanto de autoridades federales, estatales, de organismos de la sociedad civil (Mexicanos Primero) como del propio Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE). Este último, un agente importante en su desarrollo y supervivencia, pues, aunque en ciertos momentos históricos se señaló como el salvador de las Escuelas Normales porque logró

---

<sup>5</sup> Ejemplo de la importancia de estos servicios y recursos es que son señalados como necesarios para brindar una atención adecuada a los niños, en el marco de los indicadores mundiales para los Objetivos del Desarrollo Sostenible 2030, en los que se plantea que las escuelas deben tener acceso a: electricidad, internet con fines pedagógicos, computadoras con fines pedagógicos, infraestructura y materiales adaptados a los estudiantes con discapacidad, suministro básico de agua potable, instalaciones de saneamiento básicas separadas por sexo e instalaciones básicas para el lavado de manos (Naciones Unidas, 2018).

su continuidad ante la instalación de la Universidad Pedagógica Nacional en 1978 (Barrios, 2016), hay otros momentos en los que el SNTE, en medio del establecimiento de alianzas políticas, promovió su denostación —pueden revisarse las declaraciones sobre las Escuelas Normales entre los años de 2008 y 2011 de Elba Esther Gordillo, quien para 2019 solicitaba la reivindicación del normalismo, ya como ex lideresa—.

Entre 2018 y 2019, en el ámbito normalista destacaron dos situaciones. La primera fue la reforma de los planes y programas de estudios (Acuerdo número 14/07/18), cuya implementación inició sin contar aún con el desarrollo de los cursos completos y que llevó a la movilización de algunas instituciones por el trabajo en su redefinición sin previo consenso con la comunidad normalista y la magnitud de los cambios a algunas licenciaturas. La segunda corresponde a la reducción del financiamiento asignado a la DGESEPE en el proyecto presupuestal 2020, lo cual contradice los discursos de revalorización del magisterio, de las normales y la asignación de nuevas tareas a éstas, como la impartición de la licenciatura en educación inicial.

Este panorama general da cuenta de cómo las comunidades normalistas se adaptan a los cambios, resisten, negocian o cumplen, en la medida de sus posibilidades, con las disposiciones externas. No obstante que existen continuidades en sus culturas organizativas, tradiciones, usos y costumbres que, si bien proveen estabilidad a sus comunidades frente a las dinámicas externas tanto de la Educación Básica, a la que atienden, como de la educación superior, a la que pertenecen, también podrían estar minando la posibilidad de mejorar el trabajo que en ellas se desarrolla. De modo que en este ensayo, con los materiales

disponibles, se empieza a trazar una ruta sobre la cual realizar algunos ejercicios de reflexión y se considera que las comunidades normalistas son las que debieran liderar estos procesos, no sólo porque tienen el poder sobre lo que ocurre o no dentro de las instituciones, sino porque la valoración de los usos, costumbres y tradiciones debe darse a partir de los recursos con los que cuentan, las experiencias y las problemáticas que enfrentan.

Respecto al éxito que se pudiera tener en esta tarea, hay ejemplos claros de la preocupación de los académicos y directivos normalistas y lo que hacen para analizar y comprender mejor lo que ocurre en sus instituciones, así como de sus avances. Basta revisar las ponencias y publicaciones presentadas en los foros y congresos normalistas en el país, donde, con base en sus investigaciones, señalan los aspectos que requieren cambios o transformaciones (en ciertos aspectos o de manera general y urgente), y el interés de instaurar procesos sostenidos de mejora para mantener o alcanzar una alta calidad en la enseñanza que se brinda en sus instituciones.

## **Las culturas organizativas**

La cultura organizativa refiere al conjunto de normas, valores, creencias y asunciones compartidas por todos los miembros de una organización, que sirven de base para la selección de los objetivos y metas institucionales, las acciones que realizan de manera cotidiana y la forma en que resuelven los problemas que se les presentan (Bolívar, 2000 como se cita en OEI, 2017, p. 25).

No obstante, que debe reconocerse que las prácticas institucionales:

no están exentas de un modelo de gestión establecido en los reglamentos secundarios y manuales de procedimiento que son asumidas por las comunidades, muchas veces de manera acrítica, y que, en su materialización, el valor agregado lo dan los estilos que asumen los actores en esa relación comunicativa y formas de actuación para que las cosas sucedan. (Rosario, 2015, p. 13)

De modo que en las instituciones se puede observar una diversidad de arreglos organizacionales y culturales, factibles para los recursos y capacidades con los que cuentan, mediante los cuales se pretende dar respuesta a las atribuciones que les han sido conferidas.

Considerando lo anterior, en este ensayo se parte de la premisa de que en la medida en que se reflexione sobre algunos aspectos centrales de las organizaciones escolares y sus culturas, se podrán sentar las bases para las transformaciones de las instituciones con miras a la mejora, incluso cuando el contexto en el que se encuentran inmersas apela a dinámicas que pueden o no estar relacionadas con las necesidades o intereses inmediatos. También se apuesta a que la reflexión como base para la mejora permitirá realizar transformaciones de mayor impacto en aspectos claves de las instituciones que contribuirán a su desarrollo, como son la modificación de las relaciones de trabajo (ambientes más democráticos), la concepción que se tiene de sus directivos, académicos y estudiantes (en términos de la profesionalización), la valoración del modelo educativo

normalista a la luz de su contribución a la sociedad, así como la construcción de sus propios objetivos institucionales para atender las necesidades específicas en sus contextos, considerando sus recursos.

En este caso, la discusión se centra en dilucidar quiénes son los directivos y docentes de las Escuelas Normales, cuáles son los procesos mediante los cuales acceden a sus cargos y qué papel ocupan en la construcción de los proyectos escolares. Los rasgos que muestran el interés por la reconfiguración de sus estructuras son la reorganización de los docentes en cuerpos académicos y la ampliación de la oferta con el diseño de programas de posgrado.

Estos aspectos se encuentran relacionados con los planteamientos de Paradise y Thoenig (2017) que, en el proceso de identificación de los elementos en donde radica la calidad académica de las instituciones, revelan los puntos medulares sobre los cuales se puede trabajar rumbo a la mejora. Ellos señalan que si bien algunas de las características de las instituciones de educación superior exitosas refieren a abundantes recursos financieros, la base para su posicionamiento frente a otras instituciones se sustenta en los distintos arreglos organizacionales y culturales que desarrollan alrededor de otros aspectos distintivos, como son un cuerpo docente de calidad, altas capacidades gerenciales y un liderazgo académico dado por el carácter innovador o disruptivo en los campos del conocimiento de los que se ocupan, todo lo cual los lleva a convertirse en modelo para otras instituciones.

La reflexión sobre los aspectos planteados, el de los académicos y directivos de las Escuelas Normales, no obstante, es difícil debido a los cimientos de la profesión magisterial y las prácticas ritualizadas que llevan a recordar que la docencia es

una profesión marcada inicialmente por la figura de un maestro misionero cuya tarea es redimir a otros de la ignorancia, una figura casi sagrada, lo cual favorece que se perciba como resistente a los cambios, a la crítica y a la autocrítica (Yurén, 2009, p. 39). Ante esto, el ejercicio propuesto en este ensayo podría ser de mayor complejidad.

## **Regulación del ingreso de los académicos a las Escuelas Normales**

Siguiendo a Paradeise y Thoenig (2017), las instituciones de educación superior que logran convertirse en instituciones “excelsas”<sup>6</sup> destacan por contar con un cuerpo académico talentoso con agendas de investigación originales, de modo que los centros puedan distinguirse por el liderazgo académico que ejercen en el campo del conocimiento. Para lograr y mantener dicha característica cada contratación debe mejorar el promedio, la institución no debería dejar de contratar y no debería perder a los docentes considerados como talentosos. Entendiendo como talento profesional no tanto al que se observa en el número de publicaciones, sino en la curiosidad, inventiva y capacidad de los docentes para encontrar nuevas fronteras en la ciencia (pp. 211-212). En este sentido destaca lo señalado en un estudio realizado en el 2006 por Murillo en el que se decía que, si bien las Escuelas Normales contaban con un modelo consolidado de formación docente, éste no podría ser considerado como innovador,

---

<sup>6</sup> Las instituciones excelsas o excelentes, en términos generales, son reconocidas como las mejores en sus campos, consiguen altos desempeños de manera constante, gozan de gran prestigio y obtienen altas puntuaciones en los rankings universitarios.

debido a que el enfoque imperante es tradicional, incluso cuando las prácticas vayan acompañadas por elementos tecnológicos actuales (Moreno, 2014, p. 39).

Podría decirse que uno de los bastiones de las comunidades académicas de las normales es el reglamento de ingreso, promoción y otorgamiento de estímulos a sus docentes creado en 1982 y cuya modificación promovida en mayo de 2018, “de observancia obligatoria para la Autoridad Educativa Federal en la Ciudad de México y para las unidades administrativas de la Secretaría de Educación Pública” (Acuerdo número 05/02/18), no mostró una variación sustantiva que llevara a replantear quiénes son sus académicos y cómo se puede acceder a los puestos directivos. Siendo, tal vez, lo más grave de esto el hecho de que el reglamento se elaboró antes de que toda la formación que se impartía en las Escuelas Normales tuviera el nivel de licenciatura. En términos burdos, sería como convertir un bachillerato en una escuela de educación superior sin haber preparado o reforzado a su planta académica para sus nuevas atribuciones.

Los criterios asentados en el acuerdo de 2018, entre otras ausencias (Sebastián, 2018; Acosta, 2018), no dan cuenta aún de procesos transparentes en los que los grupos de poder dentro de las normales quedaran ceñidos en su participación para asegurar, por ejemplo, la contratación de docentes y la promoción a cargos directivos con base en perfiles profesionales, capacidades y experiencia acordes a las necesidades y los proyectos de desarrollo institucional, de modo que el conjunto de habilidades y competencias contenidas en la comunidad académica normalista fuera adecuado para asegurar el desarrollo de proyectos de mejora de las instituciones.



Desde esta perspectiva se esperaría que un nuevo reglamento sirviera para que los procesos de ingreso, promoción y estímulos académicos revisados y modificados impactaran en la cultura organizacional de las Escuelas Normales. Esto permitiría convertirlas en espacios donde la formación que se brinde a los estudiantes responda de mejor manera a las necesidades sociales. Así, las normales serían espacios más democráticos, donde aumentaría la sinergia sobre los fines institucionales con mejores prácticas de gobernabilidad. Como señala Adrián Acosta (2000, como se cita en López Zárate, 2001, p. 3) “[...] la gobernabilidad podría entenderse como la capacidad del sistema de educación superior para atender eficazmente las demandas de sus grupos internos, mediante fórmulas institucionales de resolución de conflictos y producción de acuerdos”.

Durante el 2019, en el marco de la construcción de la estrategia nacional impulsada por el gobierno de Andrés Manuel López Obrador (2019-2024), los temas laborales aparecerían de nuevo como necesarios para fomentar el rediseño de las normas, reglamentos y condiciones laborales de los académicos normalistas, administrativos y de apoyo, fijando el 2024 como meta de su actualización (SEP, 2019, pp. 64-65).

Sin embargo, un aspecto que da cuenta de la poca disposición existente para el cambio entre quienes participaron en la construcción del nuevo reglamento en 2017, fue el hecho de que las autoridades federales y estatales, el sindicato y los normalistas convocados modificaron las disposiciones. Esto pese a que la comisión para la construcción de las nuevas reglas se anunció en un acto protocolario relevante y estuvo integrada por un conjunto diverso de autoridades del más alto nivel:

Forman la comisión cinco representantes del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE), como Soralla Bañuelos, diputada federal por el Panal y apoderada legal del sindicato en el juicio de la ex lideresa Elba Esther Gordillo, así como Alfonso Cepeda, coordinador del Colegiado Nacional de Administración y Finanzas del sindicato. También están dentro de la comisión el exsecretario de Educación Pública, Miguel Limón Rojas, y Sylvia Ortega, exsubsecretaria de Educación Básica.

En representación de la SEP está el subsecretario de Educación Superior, Salvador Jara; el subsecretario de Educación Básica, Javier Treviño; el administrador Federal de los Servicios Públicos de la Ciudad de México, Luis Ignacio Sánchez; y Miguel Augusto Castañeda, titular de la Unidad de Asuntos Jurídicos de la dependencia. Por los gobiernos estatales participan los secretarios de Educación de Baja California Sur, Héctor Jiménez; de Campeche, Ricardo Medina, y de Morelos, Beatriz Ramírez.

Al Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) lo representa Francisco Miranda, titular de la Unidad de Normativa y Política Educativa del organismo. Por la comunidad normalista estarán en la revisión los maestros Noé Carmona, Adolfo Navarrete y José Martín Hurtado. (Agencia Reforma, 2017)

Este gran aparato burocrático no pudo con la tradición ¿o con el sindicato? Sólo por dar un ejemplo, en el reglamento sigue permitiéndose que algunos de los puestos recaigan en personas sin educación superior (parámetro mínimo incluso en los

niveles de la Educación Básica), como el de Técnico Docente de Enseñanza Superior Asociado “A”, quien debe contar al menos con certificado de educación media superior y un año de experiencia laboral (cualquiera que haya sido su ocupación); y el de Asociado “B”, el cual debe tener título de una carrera profesional técnica y dos años de experiencia profesional, cualquiera que haya sido su ocupación (Artículo 14, capítulo II, Acuerdo número 05/02/18).

Esta situación, que no era privativa de las Escuelas Normales, se observaba en los reglamentos de los institutos tecnológicos del país; sin embargo, ellos la han contemplado en sus nuevos reglamentos resguardando las condiciones laborales de quienes tenían esos perfiles, pero integrando disposiciones transitorias en las que se cierra la posibilidad de que una vez jubilados los docentes con estos perfiles, las nuevas contrataciones ya no siguieran contemplando personal sin título de educación superior.

De acuerdo con las cifras del Formato 911 (SEP-DGPPyEE) para el ciclo escolar 2017-2018, del total de docentes de licenciatura de las Escuelas Normales públicas, alrededor de 2 por ciento tenían estudios menores a licenciatura, poco más de 200 docentes (Medrano y Ramos, 2019, p. 37).

En 2018, el Sistema de Información Básica de la Educación Normal (SIBEN) reportó que de los 14 720 docentes, subdirectores y directores que integran el personal académico de las normales públicas y privadas, 908 (6.2 por ciento) tenían estudios menores a licenciatura. La mayoría del personal académico con este nivel de estudios se encontraba en el Estado de México (200 académicos) aunque correspondían a 9.8 por ciento del total del personal académico en esa entidad, seguida por Veracruz con 79 (9.2 por

ciento) y Ciudad de México con 69 (representando 7.1 por ciento en la entidad). En Querétaro, aunque estaban registrados 42 académicos con estudios menores a licenciatura, estos correspondían a 16.3 por ciento del total. Además de que en el SIBEN se reportaba también que 252 académicos contaban con estudios de normal básica, es decir, sin licenciatura (SIBEN, 2018)<sup>7</sup>.

Respecto a los procesos posteriores al ingreso, llama la atención que en el ciclo escolar 2017-2018, en las normales públicas 38.6 por ciento de los docentes tenían una edad de 50 años o más y 21.5 por ciento una antigüedad de 25 años o más, por lo que una cantidad importante de ellos cumplía para ese periodo con posibilidades de comenzar sus trámites de jubilación y las instituciones podrían construir un plan de reemplazo que buscara integrar a sus plantillas docentes, personal que pudiera impulsar el desarrollo de los proyectos institucionales. A la vez que llevar a revisión la mejora de las condiciones de contratación, pues en ese mismo ciclo escolar se observó que 38.1 por ciento de los docentes tenían un tiempo de dedicación por horas, 15.3 por ciento de tres cuartos de tiempo, 6.5 por ciento de medio tiempo y 40 por ciento de tiempo completo (Medrano y Ramos, 2019, pp. 40-41). La revisión concienzuda de la normatividad en este rubro facilitaría la mejora de las instituciones.

Para cumplir con la meta impuesta para 2024, respecto a los temas laborales, el rediseño de las normas, reglamentos y condiciones laborales de los académicos normalistas, administrativos y de apoyo, habría que preguntarse, ¿quiénes deben integrar las comisiones para asegurar, en este segundo

---

<sup>7</sup> Recuperado el 2 de abril de 2020 de [https://www.siben.sep.gob.mx/pages/estadisticas\\_recientes](https://www.siben.sep.gob.mx/pages/estadisticas_recientes)

intento, la actualización de la normatividad? Para empezar, debería contemplarse la participación de los docentes, directores y rectores de diferentes subsistemas de educación superior, dando un menor peso a las autoridades de alto nivel que desconocen las dinámicas (tradiciones, creencias), problemas y necesidades presentes en la vida cotidiana de las Escuelas Normales o de las instituciones de educación superior, en general.

En cuanto a los indicadores que muestran los avances en la transformación de las instituciones, a continuación se retoman dos aspectos que, sin que haya sido la intención, se considera que pueden llegar a trastocar la cultura organizacional de las normales al representar algunos cambios en su estructura y dinámicas.

## **Los cuerpos académicos y el desarrollo de posgrados en las Escuelas Normales**

Tal vez dos rasgos distintivos de las dinámicas de trabajo en torno a las funciones sustantivas de las Escuelas Normales, en términos de su constitución como instituciones líderes en el campo de conocimiento, sean de manera concreta la participación de sus docentes en la constitución de cuerpos académicos y el desarrollo de programas de posgrado. Esto se debe a que ambas acciones suponen el avance en la consolidación de las capacidades internas y el interés por el impulso a la mejora de la institución. Por una parte, la constitución de los cuerpos académicos muestra el compromiso de los académicos más allá de las funciones de docencia y tutoría que podría detentar. Por otra, el desarrollo de programas de posgrado supone la organización de los recursos

suficientes tanto para la implementación de los planes de estudios de licenciatura como de los siguientes grados y, en términos del diseño de los trayectos formativos, el trabajo en la identificación de necesidades para la ampliación de la oferta. Considerando que ambas acciones se vinculan con el avance en la investigación sobre ciertas líneas de conocimiento identificadas.

En 2017, se observó que una quinta parte del total de las Escuelas Normales contaban con al menos un cuerpo académico en formación o consolidación: 92 Escuelas Normales registraban 185 cuerpos académicos, de los cuales 159 estaban en formación y 26 en vías de consolidación. El interés de los docentes en la conformación de cuerpos académicos se había incrementado considerablemente tomando en cuenta que mientras en 2009 apenas se registraron 11 cuerpos académicos, en 2016 hubo 32 y en 2017 fueron 39 los registrados. Fueron dos las Escuelas Normales que destacaron por el interés de sus docentes en este rubro: la Benemérita Escuela Normal Veracruzana “Enrique C. Rébsamen” y la Escuela Normal Superior de México, con 12 y 8 cuerpos académicos registrados respectivamente, seguidos por la Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de San Luis Potosí y el Benemérito Instituto Normal del Estado “Gral. Juan Crisóstomo Bonilla” (Puebla) con siete cuerpos académicos en cada caso. Cabe señalar que una condición importante para el desarrollo de estas iniciativas es la existencia de docentes suficientes en las instituciones, aunque podrían recurrir al vínculo con académicos de otras normales o universidades con quienes compartan intereses investigativos para salvar esa problemática<sup>8</sup>.

---

<sup>8</sup> Información recopilada el 27 de noviembre de 2018 en Cuerpos académicos reconocidos por PRODEP, en <https://promep.sep.gob.mx/ca1/>

En cuanto a la participación de las Escuelas Normales en la oferta formativa a nivel de posgrado, en el ciclo escolar 2017-2018 se encontró que 64 Escuelas Normales (14.7 por ciento) de un total de 436 contaban con programas de posgrado. De las 267 normales públicas, 51 (19.1 por ciento) tenían al menos un programa de posgrado y de las 169 normales privadas, 13 (7.7 por ciento) contaban con esta oferta.

En total, los posgrados de las Escuelas Normales atendían a 3 736 estudiantes; participando en ello 51 normales públicas con 3 303 estudiantes: 123 de doctorado, 3 173 de maestría y 7 de especialidad, en el ciclo escolar de referencia; así como 13 normales privadas con 433 estudiantes de los que 132 eran de doctorado y 301 de maestría (Medrano y Ramos, 2019, p. 87). Esto sin considerar el registro de los diplomados, cursos, seminarios y demás eventos académicos que desarrollan como parte de las acciones de consolidación y seguimiento de los trayectos formativos de sus egresados y de los docentes en servicio en general.

Indicador importante de la calidad de los programas, considerando las políticas nacionales, era el hecho de que en ese mismo periodo ninguno de los programas de posgrado de las Escuelas Normales formaba parte del Programa Nacional de Posgrados de Calidad (PNPC) del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (Conacyt), el cual tal vez sería importante que comenzara a ser contemplado como un referente para su crecimiento, aun cuando se reconoce que para su cumplimiento las escuelas tendrían que impulsar la modificación de las normas de contratación y tiempos de dedicación a las tareas de docencia, tutoría, investigación y producción académica. Aspectos que

imposibilitan, por ejemplo, que los académicos no cubran con los requisitos de dedicación mínimos establecidos para formar parte del Sistema Nacional de Investigadores (SNI) dificultando su acceso a estímulos nacionales y al reconocimiento por su trabajo de investigación. En otras palabras, requieren del apoyo institucional que las instancias federales y estatales les brindan.

Finalmente, este ensayo parte de la premisa de que, las Escuelas Normales han sido partícipes de diferentes procesos históricos y políticos y objeto de reformas y estrategias a las cuales han dado respuesta de manera puntual, pero aún persisten en ellas culturas organizacionales sustentadas en creencias, costumbres, tradiciones y valores arraigados que han resistido al paso del tiempo. Estas culturas organizacionales si bien han permitido a las Escuelas Normales enfrentar los embates y críticas a su modelo educativo, resguardando con ello la misión para la que fueron creadas, también, es menester decir, han minado sus posibilidades de desarrollo y mejora.

Las reflexiones externas sobre qué aspectos atravesados por la tradición, usos y costumbres debieran ser llevados a discusión y evaluación pueden proponer una ruta de inicio, pero no son suficientes, por lo que este documento también es un llamado a que las comunidades normalistas realicen sus propios ejercicios. El interés existente en las instituciones es patente, se escucha en los foros y congresos y se encuentra en los libros y reportes que dan cuenta de los estudios e investigaciones. Mas para que la autorreflexión y sus resultados puedan materializarse, las instituciones requieren del apoyo sostenido de las instancias de las que dependen de manera federal y estatal. La falta de ello no ha evitado, como demuestran algunas instituciones, que puedan avanzar comprometiéndose, a



pesar de los recursos limitados que poseen. Los indicios de esto se pueden encontrar en la conformación de cuerpos académicos y el diseño de programas de posgrado, pero podría haber otros indicadores, de los cuales es difícil obtener registros sistemáticos. Por ejemplo, cursos, diplomados, talleres, foros locales, convenios institucionales, que responden a las necesidades detectadas en el entorno y capitalizan sus capacidades.

## REFERENCIAS

- Acosta, R. (2018, 21 de mayo). Por qué sí deben elaborar las Normas y sus Reglamentos los Normalistas. *Educación Futura*. Recuperado de <http://www.educacionfutura.org/por-que-si-deben-elaborar-las-normas-y-sus-reglamentos-los-normalistas/>
- Acuerdo número 05/02/18 por el que se expiden las normas para el ingreso, promoción y otorgamiento de estímulos del personal académico en las escuelas normales y demás para la formación de maestros de educación básica dependientes de la Secretaría de Educación Pública, y se establece la Comisión Técnica Nacional como una instancia de asesoría en esa materia (22 de febrero de 2018). Diario Oficial de la Federación. Recuperado de [http://www.dof.gob.mx/nota\\_detalle.php?codigo=5514082&fecha=22/02/2018](http://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5514082&fecha=22/02/2018)
- Agencia Reforma (2017, 18 de julio). Definen a comisión revisora de normales. *El siglo de Torreon*. Recuperado de <https://www.elsiglodetorreon.com.mx/noticia/1361326.definen-a-comision-revisora-de-normales.html>

- Barrios, C. F. (2016). *La escuela normal en el contexto de la Reforma Educativa: retos y perspectivas* (Tesis de maestría en Políticas Públicas). Universidad Iberoamericana Puebla. Recuperada de <https://repositorio.iberopuebla.mx/bitstream/handle/20.500.11777/2513/Barrios%20Rivera%20Carlos%20Felipe.pdf?sequence=2&isAllowed=y>
- Decreto por el que se reforman, adicionan y derogan diversas disposiciones de los artículos 30., 31 y 73 de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (15/05/2019). Diario Oficial de la Federación. Recuperado el 4 de febrero de 2020 de [https://www.dof.gob.mx/nota\\_detalle.php?codigo=5560457&fecha=15%2F05%2F2019](https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5560457&fecha=15%2F05%2F2019)
- Decreto por el que se expide la Ley General de Educación y se abroga la Ley General de la Infraestructura Física Educativa (30/09/2019). Diario Oficial de la Federación. Recuperado de [https://dof.gob.mx/nota\\_detalle.php?codigo=5573858&fecha=30/09/2019](https://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5573858&fecha=30/09/2019)
- López, R. (2001). Las formas de gobierno en las IES mexicanas. *Revista de la Educación Superior*, (118). Recuperado de <http://publicaciones.anui.es.mx/revista/118>
- Lozada, B. (2009). La historia de la formación docente en Bolivia comparada con las tendencias educativas de Latinoamérica y el Caribe. *Estudios Bolivianos*, (15). Recuperado de [http://www.revistasbolivianas.org.bo/scielo.php?pid=S2078-03622009000100006&script=sci\\_arttext](http://www.revistasbolivianas.org.bo/scielo.php?pid=S2078-03622009000100006&script=sci_arttext)
- Medrano, V., Ángeles, E. y Morales, M. Á. (2017). *La educación normal en México. Elementos para su análisis*. México: INEE Recuperado de <https://publicaciones.inee.edu.mx/buscadorPub/P3/B/108/P3B108.pdf>

- Medrano, V. y Ramos, E. (2019). *La formación inicial de los docentes en México. Educación normal. Universidad Pedagógica Nacional. Otras Instituciones de Educación Superior*. México: INEE. Recuperado de <https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2019/08/P3B111.pdf>
- Moreno, M. (2013). Los organismos internacionales y las políticas de formación docente. En P. Ducoing (coord.), *La escuela normal: una mirada desde el otro*, (pp. 23-48). México: IISUE-UNAM. Recuperado <http://132.248.192.241/~editorial/wp-content/uploads/2014/10/La-Escuela-Normal.pdf>
- Naciones Unidas (2018). *La Agenda 2030 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible. Una oportunidad para América Latina y el Caribe*. Chile: CEPAL. Recuperado de [https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/40155/24/S1801141\\_es.pdf](https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/40155/24/S1801141_es.pdf)
- OEI. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2017). *Miradas sobre la educación en Iberoamérica 2017. Desarrollo profesional y liderazgo de directores escolares en Iberoamérica*. Recuperado de <https://www.oei.es/miradas2017/que-es-miradas>
- Paradeise, C. y Thoenig, J. C. (2017). *En busca de la calidad académica*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Ramírez, V. (2008). *La construcción de la identidad profesional de las normalistas tlaxcaltecas* (Tesis de doctorado en Estudios Sociales). Universidad Autónoma Metropolitana. Unidad Iztapalapa. Recuperada de <http://www.eumed.net/tesis-doctorales/2009/vrr/indice.htm>
- Reglamento interior de la Secretaría de Educación Pública (2005, 21 de enero). Diario Oficial de la Federación. Recuperado de <https://www.dgespe.sep.gob.mx/public/normatividad/reglamento.pdf>

- Rosario, V. M. (2015). *La gestión directiva de intervención permanente*. México: Red de Académicos de Iberoamérica A.C., IDIIEI.
- Sebastián, A. (2018, 18 de marzo). Escuelas normales vintage. *La Jornada*. Recuperado de <https://www.jornada.com.mx/2018/03/18/opinion/008a1pol>
- SEP (2019). *Estrategia Nacional de Mejora de las Escuelas Normales. Acuerdo Nacional. Implementación Operativa*. México: SEP. Recuperado de <http://gaceta.diputados.gob.mx/Gaceta/64/2019/nov/MejEscNormales.pdf>
- Valencia, F. (2016). Hacia la renovación de la formación de los docentes en Colombia: ruta tradicional y ruta polivalente. *Pedagogía y saberes*, (45). Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/pys/n45/n45a02.pdf>
- Viau, M. L. (2007). La formación de formadores de docentes en Francia La emergencia de nuevas formaciones profesionales universitarias. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 12(33). Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14003307>
- Villarreal, H. (2005). *La asignación de recursos públicos a la educación. Problemática y perspectivas*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Yurén, M. T. (2009). Reformas curriculares en la formación de docentes en México. *Educação & Realidade*, 34(1). Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/3172/317227053003.pdf>

# FALACIAS EN CONTRA DE LAS ESCUELAS NORMALES Y SU VIGENCIA. UN ASUNTO ONTOLÓGICO Y ÉTICO

*José Martín Hurtado Galves<sup>9</sup>*  
*María Concepción Leal García<sup>10</sup>*

Di qué palabra es ésa  
que vas a pronunciar

Esquilo

## **Introito**

Las Escuelas Normales (en adelante EN) han sido motivo de discusión en muchos sentidos. Una de las que mayor revuelo ha causado en últimas fechas, debido a sus consecuencias, es el de la legitimidad (de ello se estaría pasando —hipotéticamente— al sustento legal) de su existencia, como instituciones formadoras de profesores (que no docentes). Es decir, lo que está sobre la mesa de discusión es si se necesita seguir preparando académicamente

---

<sup>9</sup> Doctor en Educación, por la Universidad Pedagógica Nacional. Miembro del Sistema Nacional de Investigadores. Docente de la Centenaria y Benemérita Escuela Normal del Estado de Querétaro “Andrés Balvanera”.

Contacto: mhurtadomx@yahoo.com.mx

<sup>10</sup> Doctora en Educación, por el Instituto de Estudios Universitarios. Profesora Investigadora de la Escuela Normal Superior de Querétaro. Líder del Cuerpo Académico “Lenguaje comprensivo y práctico en la formación docente”.

Contacto: mariacleal@yahoo.com.mx

a personas que se dedicarán profesionalmente a la educación (enseñanza y gestión). Esto con base en dos premisas falsas: 1) no se necesita ser profesor para impartir clases, cualquiera puede ser docente; y 2) las nuevas tecnologías informáticas han venido a sustituir la presencia física del profesor.

Tomemos en consideración que “el *Cogito* no tiene ninguna significación filosófica fuerte si su posición no lleva implícita una ambición de fundamento último, postrero” (Ricoeur, 2011, p. XV). De otro modo, se puede caer en la tentación de “describir a los hombres en general [en este caso de los profesores y los docentes], y el medio [las EN], el de recurrir a los hombres que mejor se conoce [...] son, incluso, relativistas a la manera de Montaigne” (Todorov, 2013, p. 23). De ahí la necesidad de no hablar de uno o dos casos aislados (que conozcamos), sino de la comprensión del problema a partir de un todo al que hay que atender.

A partir de lo anterior, en este artículo se analizarán ambas premisas, demostrando con la siguiente estructura que son falaces: 1) En el hoyo que creemos pradera; posteriormente mostramos la ilusión que guía nuestra profesión, 2) La madriguera se volvió trampa; por último, describimos la posible salida, 3) Salir implica ver hacia atrás.

## **En el hoyo que creemos pradera**

Iniciamos este apartado diciendo que “las falacias, los sofismas o los paralogismos —para servirnos de expresiones consideradas habitualmente, mas no apropiadamente, más o menos anónimas— comparten en común la condición de argumentos incorrectos,

defectuosos y engañosos, argumentos de los que ya Aristóteles aseguraba que sólo tienen la «apariencia» de tales” (Atienza, 2019, p. XXIII). Por ello, este análisis reflexivo se basa en la identificación de algunas falacias relacionadas con nuestro tema. Empecemos pues sin mayor preámbulo con la primera parte: mostrar los aspectos falaces de las dos aseveraciones antes referidas.

1. Cualquiera puede ser docente. Si bien es cierto que cualquiera puede enseñar, dicho de otra manera, cualquiera puede ser enseñante de algo, no se colige la necesidad de que ese ‘algo’ sea la formación (que no información) académica, integral en su conjunto, como educación formal. De hecho, la educación, como una forma de ser-siendo ontológico, implica desarrollo personal (de los alumnos). Ahora, si así fuera —suponiendo sin conceder—, que cualquiera puede ser docente, entonces se tendría que aceptar también que no se necesitaría de metodología específica, ya que cualquiera podría servir. La que existe es para profesionistas y profesionales de la educación, pero, si cualquiera puede ser docente, entonces no tendría caso que se utilizara una planeación expofeso para profesores. Esto, como se comprende, impactaría los planes y programas de estudio oficiales (de la SEP). Lo mismo sucedería con los libros de texto, ¿por qué se tendrían que utilizar los que dicta el Estado? Cualquier texto podría servir. Así, la falsedad de la premisa radica en que solamente se toma uno de los elementos del proceso educativo y se elimina, sosteniendo (pretendiendo sostener) que lo demás sigue inalterado. En otras palabras, se quita (o sustituye) al profesor, pero se mantiene la estructura formal en la que se mueve y adquiere significado su trabajo profesional. La eliminación de una de las partes modifica el resto, ya que éste se entiende (y funciona) como un todo

estructurado. El razonamiento que se utiliza es un epiquerema (επιχείρημα), esto es, la conclusión —silogística— empleada está basada en entimemas (ένθύμημα), lo que ya está en el thumos, la mente. En otros términos, se da por sentado que si se habla de educación se entiende aquello de lo que se habla como un todo, y de lo cual no se debe extrapolar o sustituir nada, excepto —claro— al profesor.

Esto, a todas luces, es un silogismo tramposo, pues se hace —insistimos— un uso faccioso del silogismo epiquerema: se lleva a cabo una conclusión en la que se da por sentado (como obviedad) una parte del enunciado que declara que la educación debe mantener toda su estructura, menos la de docente, elemento no indispensable. Con base en ello, tómesese en consideración el hecho de que los planes de estudio se elaboran con la idea de que sean entendidos y aplicados por alguien especializado. Lo mismo sucede con los libros de texto, se elaboran a partir de los lineamientos pedagógicos y didácticos de los planes y programas de estudio.

2. Las nuevas tecnologías suplen a los docentes. Sería inútil negar sus beneficios, pues tanto las TIC, como las TAC y las TEP mejoran la posibilidad de conocer tal o cual tema. Además, se puede utilizar como algo propio en la construcción académica para posicionarse socialmente. Asimismo, permiten una mayor difusión de contenidos y de estrategias de aprendizaje. En este sentido, estas tecnologías han posibilitado la comunicación masiva y no masiva entre estudiantes y docentes (léase también profesores de carrera). Sin embargo, aunque su utilidad es innegable, se ha pretendido que la tal utilidad puede sustituir el trabajo profesional que realiza el profesor (léase también docente). Veamos, si esto fuera así, ¿dónde quedaría el trato humano?



Hoy se habla de realidad virtual, de miles de ‘amigos’ virtuales, pero esta realidad virtual parte de una realidad física: la de quienes están detrás de las computadoras. Por mucho que se avance en la tecnología, no hay que perder de vista que son un medio, no un fin. El fin es el propio ser humano. Así, en el momento en que las tecnologías se ven como fin, se pierde de vista el sentido mismo de la educación. Al respecto hay que aclarar por qué la tecnología no puede ser un fin en sí misma, y sí lo es — en cambio— el ser humano. Vemos: la tecnología surge a partir de la necesidad de resolver una necesidad, dicho de otra manera, la tecnología es una necesidad que surge de una necesidad. De manera esquemática podría quedar así:  $s \rightarrow n1 \rightarrow n2$  (en donde la ‘s’ significa sujeto; ‘n1’, primera necesidad, comer, por ejemplo; y ‘n2’, segunda necesidad, la forma de resolver la primera necesidad. Esto viene mostrar que la tecnología es una necesidad creada para resolver otra necesidad más urgente; en nuestro caso sería la propia educación. De todo esto se deduce que, si se pondera a la tecnología como fin y no como medio, se estaría desconociendo la idea misma de quien tiene la necesidad: el sujeto, lo cual es un contrasentido, ya que se estaría antropomorfizando a la propia tecnología.

Las reflexiones anteriores pretenden seguir una construcción hipotáctica, la cual “es la construcción argumentativa por excelencia [...]. La hipotaxis establece unos límites, significa adoptar una posición. Ordena al lector, le obliga a ver ciertas relaciones, reduce las interpretaciones que podría tener en consideración, se inspira en el razonamiento” (Perelman, 2018, p. 254). No se trata, en ese sentido, de extrapolar ideas, sino de construir una serie de reflexiones a partir de la formulación de juicios reflexivos que nos permitan sustentar nuestros argumentos.

Si se toma en cuenta que el valor del profesor es vital para el desarrollo educativo, si se le comprende como un ente especializado en la educación formal, entonces se podrá advertir el valor del espacio para su formación: las Escuelas Normales. No se trata sólo de una preparación académica o referida únicamente al contenido o instrucción. La realidad es que es una forma de «humanizar». Al respecto tómesese en consideración que biológicamente nacemos humanos; sin embargo, es preciso que se nos humanice a través del lenguaje, la cultura, la educación, las tradiciones, entre otros. Así es como llegamos a formar parte de una comunidad, y de ahí a interactuar con otras culturas y sociedades. El uso de las nuevas tecnologías es una forma de humanizarnos; sin embargo, como decía José Ortega y Gasset: “yo soy yo y mi circunstancia, y si no la salvo a ella no me salvo yo” (2014, p. 14). Es necesario comprender a las tecnologías a partir de la comprensión al ser humano, en este caso al profesor. De otro modo se corre el riesgo de ver solamente el cómo, pero no al quién (profesor) y al para quién (alumno).

La realidad es, en este sentido, algo que está en constante construcción. Su base, aunque se mueve, mantiene ciertos ejes básicos (estructura). Uno de ellos es precisamente el *valor* prístino y primordial *del ser humano por el ser humano*. Así, aunque su identidad sea dinámica, lo es sólo en la medida en que tiene algo que modificar, algo nuevo que adoptará como suyo. De ello se colige que la tecnología sea/es una nueva forma de ser, no un sustituto de ser «ser»; ontología que se expresa en un devenir consciente de sí mismo.

Por otra parte, hay que advertir que la sociedad, los diversos constructos sociales, son también diversos y dinámicos.

Si sólo se hacen cambios en la educación, sustituyendo al profesor por ‘cualquiera’ —esta expresión no es de ninguna manera ofensiva o exclusiva, expresa solamente al ‘otro’ que no es un ‘nosotros’ como profesión—, dicho de otro modo, sin importar si el sustituto está o no preparado para ser profesor, entonces se estaría modificando una parte de la sociedad, lo cual no es necesariamente algo contraproducente. Sin embargo, cuando este *mover* implica el sobajamiento o desconocimiento de una parte de ella, se corre el riesgo de construir en piso de arena. Ahora bien, si se modifica una parte de la estructura se puede alterar al resto, ya que el impacto que la parte tiene (en este caso los profesores) con respecto al todo (la sociedad) es determinante en la construcción de valores a través de las relaciones humanas que establecen profesores y alumnos. De ahí que si se excluye una parte, se afectaría al resto. Además, no se puede dimensionar la *afectación* total, ya que intervienen actores y factores históricos tanto diacrónicos como sincrónicos. En otras palabras, se estaría aventurando el desarrollo de una sociedad eliminando la atención que le habría podido dar un especialista en educación (el profesor).

Un punto que hay que advertir es que cuando se piensa en que el profesor puede ser sustituido, no se piensa en él como persona o profesionista; se le ve como un ‘algo’ (una parte del engranaje de una máquina). El ‘alguien’ es una persona de sangre y hueso con una vida personal y social, un sujeto histórico. El algo, en cambio, es un objeto que puede ser sustituido sin ningún problema, pues no es vital en el proceso del que se extrae, los que sí son vitales son los seres humanos que lo usan. Ahora bien, si esto es así, pensemos en cómo un algo (objeto) puede hacer que alguien (un sujeto) se desarrolle con valores propios

de la convivencia humana. En todo caso, se estaría preparando personas que valoran más la especialización que la humanización.

Y eso es lo que estamos creando. En las últimas décadas se discute acerca de los derechos humanos, pero no se habla de que éstos son producto —en un principio— de la familia y —posteriormente— de la escuela. No se toma en cuenta que las EN son las instituciones educativas especializadas en preparar a quienes, a su vez, prepararán a los alumnos de nivel básico. Así, en tanto no se advierta su necesidad formadora, se seguirá a la deriva creyendo que la educación es cuestión de reformar los aspectos laborales de los profesores y permitiendo que ‘cualquiera’ pueda impartir clases.

Hasta ahora hemos hablado de la importancia del profesor, hace falta mencionar el porqué de dicha importancia. La razón principal es su sentido ontológico. Al respecto tómese en consideración que el término «ontos» (ὄντος) significa «ser». En este sentido se trata de que su ser ontológico (quien es) sea (lo haga ser) ontológicamente un *ser-profesionalista*. De esta idea se desprende otro término: deontológico (δέον / δέοντος), que significa lo que es necesario, lo que es preciso. De este modo se entiende que todo ser es de acuerdo con su propia naturaleza ontológica. Así, entre el ser y el deber-ser sólo hay un paso: la existencia de un ser-siendo. En otras palabras: un ser que *es* a partir de lo que *hace*. Un ejemplo de ello es un médico, lo deontológico es lo que tiene que hacer de acuerdo a su profesión (médico); lo mismo sucede en cualquier otra profesión u oficio. Lo que se espera que haga cada quién es lo que previamente *es* profesionalmente.

Esto permite comprender que a un profesionalista se le pide (al menos eso se espera) aquello en lo que fue formado. A un médico

no se le puede exigir que sea buen maestro, pero a un maestro sería ilógico que sea buen médico; aquí, sin embargo, hay una excepción: el médico sí da clases, pues él es quien prepara a los próximos médicos. El punto es que tiene que ser bueno para dar clases de medicina, materia en la que se formó, pero no en otras áreas, y mucho menos en nivel básico. Esto nos lleva a la siguiente reflexión: se le puede pedir a un profesor que dé buenos resultados académicos (porque es profesor, y para eso estudió); sin embargo, ¿cómo se le podría pedir a alguien que dé buenos resultados educativos si no es profesor? En suma: lo ontológico del profesor no se reduce a un ser abstracto (algo) o aislado (rebasado por las TIC), sino a su deontología que se desprende de lo ontológico.

Ahora bien, en tanto el profesor es profesor su *ser* se da en la medida en que hay una relación dialógica (que no dialéctica) con un interlocutor que lo reconoce como tal. Lo mismo sucede con cualquier otra profesión. Si se le pregunta algo a un médico, un abogado o un arquitecto, se espera una respuesta de acuerdo con su profesión. Esto es, de hecho, una verdad de Perogrullo. Sin embargo, cuando pasamos esta posibilidad (obvia) de análisis al ámbito educativo, se parte de la premisa falsa de que si hay malos resultados en educación es porque los profesores no pueden con la educación y, como consecuencia, se busca eliminar la *raíz* del problema, el lugar en donde fueron formados los profesores: las EN. Entonces, hay que eliminar la raíz para que no se sigan teniendo malos resultados. Este razonamiento es falaz, ya que se le ve desde un sólo enfoque, sin tomar en cuenta que la educación es un proceso complejo que tiene que ver con otros ámbitos: familia, medios de comunicación, cultura, diversos tipos de pobreza, desigualdad social, entre otros. Es decir, la falacia

consiste en que no se considera el problema en su totalidad, sino sólo desde una de las partes. Y para resolverlo, se le ve también desde una parte.

Las falacias que hemos observado a lo largo de este ensayo son dos: 1) *falacia de error inverso*, también conocida como *non sequitur*, consiste en afirmar dos verdades (premisa mayor y premisa menor) y tomar la conclusión también como verdadera, lo cual no es necesariamente correcto. Así, por ejemplo: 1) Si A entonces B; 2) B; 3) Por lo tanto A. Dicho de otra manera: 1) Si tuviera gripe, tendría la garganta irritada; 2) Tengo la garganta irritada; 3) Por lo tanto tengo gripe. O bien: 1) Si me gustara el deporte, haría ejercicio; 2) Me gusta el deporte; 3) Por lo tanto hago ejercicio. En el caso que nos ocupa hay dos premisas ciertas: Hay malos resultados en educación (mirada puesta en los alumnos) y existen profesores que no dan resultados (mirada puesta en los profesores); sin embargo, de ambas verdades no se concluye necesariamente que las EN estén fallando. Para tal afirmación habría que poner la mirada en las mismas EN, en su interior y en todo lo que las rodea. Otra falacia que se utiliza para denostar a las EN es la *falacia de composición*. Ésta se comete cuando se afirma que un todo es verdadero tan sólo porque una o varias de sus partes son verdaderas, lo cual también se hace en los juicios sumarísimos en contra de las EN.

En general, se pueden advertir varias falacias más en el discurso en contra de las EN (las que aquí mostramos son sólo un ejemplo). Al respecto, tómesese en cuenta que cuando una mentira se dice constantemente, no se vuelve verdad; sin embargo, la gente se acostumbra a ella y la toma como verdadera. Mencionamos esto porque lo que se puede advertir es que en el discurso en contra

de las EN hay un cierto dolo. No omitimos mencionar que esto se incrementó en los últimos tres gobiernos federales, y que hoy, con el actual gobierno, se trata de resarcir el prestigio que se nos escatimó (lo cual es encomiable), e incluso se nos denigró como profesión. Aún hay mucho por hacer. Es importante y necesario que los normalistas nos manifestamos, que desenmascaremos la segregación y encono que hay en nuestra contra.

Volviendo a las falacias, nos parece oportuno considerar a Kant, quien critica la ‘lógica’ de la apariencia, ya que como él mismo dice: “se trata de un arte sofisticado para dar apariencia de verdad a la ignorancia y a sus ficciones intencionadas” (Kant, 2009, p. 99). Él mismo afirma que “pensar es conocer mediante conceptos” (Kant, 2009, p. 106) y para ello se requiere de juicios asertóricos y apodícticos (Kant, 2009, pp. 106-111); sin embargo, como dice Aristóteles, “el proceso apodíctico y explicativo de la ciencia tiene necesariamente un límite” (Aristóteles, 2013, p. LI). Al respecto, se debe buscar que la verdad no sea solamente algo inmediato (*ámesa*) (Aristóteles, 2013, p. LI). Lo cual ocurre en la idea —digamos— de ‘moda’, de que los docentes no tienen o no importa su ontología profesional.

Es preciso aclarar y subrayar que no estamos en contra de que otras personas puedan dedicarse a la docencia. Después de todo, ser docente es el *pan nuestro de cada día* en las universidades, tecnológicos y centros de investigación. Son bienvenidos todos los compañeros que han incursionado en las EN y que vienen a fortalecerlas. Lo que manifestamos es la importancia y necesidad del normalismo como educación superior. En ese sentido, consideramos necesario que quienes ingresan como docentes a las EN se empapen de lo que significa ser maestro normalista,

que estudien la historia del normalismo, que construyan una identidad laboral que les permita construir un diálogo existencial y existenciarlo en el ámbito de lo académico con sus pares: quienes sí fueron formados como profesores de carrera.

## **La madriguera se volvió trampa**

En los últimos años hemos caído en lo que hemos decidido llamar *la trampa del constructivismo*. Esta trampa es sutil, nos hace creer que el constructivismo tiene una sola cara, una sola faceta: la de que los alumnos construyan su conocimiento poco a poco, de acuerdo con sus capacidades, habilidades e intereses, tomando en cuenta su edad y sus conocimientos previos. Considerando que hoy se habla más del socioconstructivismo que del constructivismo, en el de corte social, la construcción del conocimiento se da de manera colaborativa para bien no sólo del individuo, sino de la sociedad en su conjunto. En fin, se nos muestran las bondades de dicha pedagogía; sin embargo, lo que no se nos dice es que, a través de él, el alumno va perdiendo poco a poco la necesidad del profesor.

Lo anterior se ve reforzado con la idea tergiversada de que la tecnología se reduce a los medios digitales y —además— de que las TIC son indispensables para el desarrollo autónomo de los estudiantes. Esto, provoca varias consecuencias, entre ellas (aunque no necesarias): quien no cuenta con las TIC tiene una educación deficiente, o bien, quien hace uso de las TIC es una persona mejor preparada; y que el autodidactismo está desplazando al docente. El problema es que el internet no es sinónimo de aprendizaje. De hecho, su uso se reduce (en el ámbito



académico) a la mera consulta de datos. En este sentido no se explota. Ahora bien, el alumno, por lo regular, busca solamente la información que necesita, como si fuera una enciclopedia, y no hace uso de las bondades que tiene el internet.

El problema radica en que, por un lado, el docente queda a la deriva conforme avanza el constructivismo; por otro lado, su función se ve obsoleta en la medida en que es o puede ser sustituido por los medios digitales. La madriguera en la que vivía la liebre se ha vuelto trampa para su propio desarrollo. Sin embargo, estamos conscientes de que «la verdad no se “encuentra” sino que se construye con el consenso y el respeto a la libertad de cada uno y de las diferentes comunidades que conviven, sin confundirse, en una sociedad libre» (Vattimo, 2010, p. 20). El problema surge cuando los límites se difuminan a tal grado que desaparecen de la vista y, en consecuencia, del discurso lógico; entonces «“el parecer” triunfa en nuestra época estadísticamente o más o menos definitivamente sobre el “ser”. La verdad dicha “pública” es controlada, manipulada, traficada en función de los impactos temidos o esperados en el nivel de la opinión» (Ducoing, 2014, p. 51). Por ello, no se puede aceptar a “pie juntillas” la idea de que el profesor no tiene su propio ser-profesional, su ser-ontológico. Y es este parecer el que ha impuesto su patente de corso en la racionalidad instrumental occidental de nuestro país.

Creemos, a diferencia de esa ‘lógica de sentido común’ que, aunque “la diferencia específica no representa [...] en absoluto, un concepto universal para todas las singularidades y recodos de la diferencia” (Deleuze, 2009, p. 66), es necesario pensar que “él mismo, el fondo y la forma cambian” (Deleuze, 2009, p. 62). En

este sentido no se puede hablar de una educación inamovible y ahistórica, en la que cualquiera puede sustituir al docente, ya que la misma realidad es la que les da sentido y configuración.

En todo caso habría que considerar un camino dialógico en el que los profesores normalistas mantengamos nuestra propia identidad profesional, a través de cuestionar la manera como nos construimos. Entonces podríamos decir: “éste será nuestro camino: del ¿qué? al ¿quién?, pasando por el ¿cómo? —del recuerdo a la memoria reflexiva, pasando por la reminiscencia” (Ricoeur, 2010, p. 20). Y es que no podemos ser ajenos a nuestra propia construcción ontológica. Así, “podría decirse que el sujeto es quien es sólo a partir de su constante movimiento, el cual lo ubica no solamente como un ser espacial y temporal, sino como uno inespacial y temporario. La idea de ser es replanteada, al menos resentida. La sensualidad que pregunta es necesaria y no basta la razón justificativa y justificatoria” (Hurtado, 2013, p. 66). Nuestro movimiento es centrípeto y centrífugo a la vez. El vértice se llama *vocación* y se adereza en el día a día con nuestros estudiantes.

Y es que aunque “la realidad no es exacta, es fugaz, intangible. Aun así se puede identificar. Se reconoce a través de la palabra que la describe” (Hurtado, 2011, p. 69). Y nuestra palabra es una, pero múltiple, es una, pero inmensa: educación.

## **Salir implica ver hacia atrás**

¿Qué podemos hacer para reorientar nuestro camino, para demostrar que nuestra profesión no está a la venta ni al mejor postor? Puede haber muchas puertas, muchas salidas que nos

lleven a jardines *que se bifurcan*. Nosotros presentamos dos opciones: volver la mirada a nuestra historia como profesión (asirnos del pasado que llega hasta nuestro presente), y echar mano de los valores propios de nuestra profesión, de nuestro quehacer académico (ver el presente como algo dinámico que permite construir un futuro ontológico). Así, conjugariamos al ser-profesor en el tiempo. ¿No es esto la historia: comprender al hombre a través del tiempo (Marc Bloch, 2006, p. 31); o bien, comprenderlo desde el pasado, con la condición de reconstruirlo continuamente? (Le Goff, 2005, p. 29). En suma: la historia y los valores (nos referimos a los valores morales) pueden ser la tabla que nos salve de ahogarnos en la despersonalización de la educación.

También hay que tomar en cuenta que las EN y nosotros, los normalistas (estudiantes, profesores de carrera y docentes), venimos a conformar un *corpus* académico dinámico con el que se busca mejorar al país, a través de la educación formal. Para ello necesitamos al menos tres puntos: 1) saber quiénes somos y que se nos reconozca dicha identidad (a toda la comunidad normalista); 2) comprender al sujeto con el que interactuamos y que da sentido y orientación a nuestra profesión (estudiantes y docentes pares); y 3) a partir de los dos puntos anteriores, llevar a cabo lo que nos corresponde y para lo cual fuimos formados. Esta tríada es ontológica (sujetos) y deontológico (el hacer de acuerdo con lo que se “es”). Pero para construir esta ontología (construcción constante del ser) y deontología (deber ser), es necesario contar con un enfoque doblemente ético. Considérese que la ética no se subsume en la moral, que es la práctica de acuerdo con principios y/o normas sociales, sino que abarca la reflexión de dicha moral.

No olvidemos que ser profesor normalista es una forma de *ser-siendo ético* desde la comprensión de nuestro *ser profesional ontológico*.

Lo anterior no es una sentencia apodíctica, sino la carta abierta sobre la mesa. De lo que se trata, en suma, es de dialogar a través de conceptos y argumentos lógicos. Si bien, reconocemos que el concepto no produce necesariamente una idea, en todo caso la reorienta, al darle nuevos enfoques ontológicos, aun así, creemos que hay que considerar que “el término *erística* (de *eris*, disputa) en sus orígenes significó el arte de dialogar, bien que disputando” (Aristóteles, 2013, p. LIII), aunque hoy se entiende como disputa o pleito. Con la utilización de un lenguaje *light* con el que ya no nos atrevemos a decirle a las cosas por su nombre: ahora todos se ofenden, por eso se estila decir: “tienes un área de oportunidad” (eufemismo la más de las veces grotesco), en vez de reconocer que se está mal y que es necesario modificarlo. Al respecto nos parece oportuno considerar que:

la unidad y comunidad de lo real es el espacio del conocimiento, de λόγος [logos]. Imaginemos que alguien [..] dijera: “pues para mí, eso no es un triángulo rectángulo”. Simplemente sería *irracional*, estaría fuera de la comunidad de lo real. El operador oracional ‘...para mí’ (o sus equivalentes) es indicativo de una actitud irracional. ‘Irracional’ significa ‘quedarse en el mundo particular’, ‘en el mundo de ἴδιος [idios]: de lo personal’, ‘el mundo de la ιδιότης [idiotés]: de lo privado, de lo peculiar’. El mundo irracional, es el mundo que está fuera de la unidad y comunidad de la razón. Λόγος [Logos] contrasta drásticamente con ιδιοτης [idiotés]. (Tamayo, 2017, p. 36)

Esta idea de *idiotés* surge, en el caso que nos ocupa (y no es ofensa), cuando a algún funcionario se le ocurrió la idea (o la aceptó) de que nuestra profesión podía ser sustituida por cualquier otra con el sólo hecho de aprobar un examen. Es claro que no se consideró el aspecto ontológico. Y es que “el conocimiento (voείv) del mundo o el «decir» (λόγος) del ‘mundo’ funciona por ende como el modo primario del ‘ser en el mundo’, sin que se conciba este ‘ser en el mundo’ en cuanto tal” (Heidegger, 1993, p. 71). En el caso de nuestra profesión se trata de lo que nos da sentido: ser en el mundo académico.

Sólo nos queda, por el momento, cuestionar. Es por ello que, por una parte, celebramos y agradecemos la publicación de este libro, ya que:

el acto de cuestionar es un acto que convoca una condición de responsabilidad crítica y argumentativa, presupone la posibilidad de dar una respuesta distinta a la formulada por el otro. El acto de inquirir es incluso investigativo, conlleva la sinceridad de suponer por el inquisidor una pregunta sobre algo respecto a lo cual el otro puede tener a su vez cierta responsabilidad. (Reygadas, 2015, p. 105)

Por otra parte, hay que tomar en consideración nuestro mundo como profesores: el mundo de la palabra que nos descubre y compromete a servir a nuestros alumnos. En ese sentido, podemos afirmar en primera persona en singular: “cuando comprendí (abarqué) por completo aquella palabra, se multiplicó el texto. Entonces el sentido del enunciado posibilitó la frase” (Hurtado, 2013, p. 243). Y es que toda palabra que nos convoca (del latín *vocare*, llamado)

se vuelve una parte de nuestro ser ético y ontológico. Por ello, no podemos quedarnos a la deriva de ser «ser», de seguir siendo lo que somos: orgullosamente profesores normalistas.

## REFERENCIAS

- Aristóteles (2013). *Tratados de Lógica (El Organon)*. México: Editorial Porrúa.
- Atienza, M. (2019). *La guerra de las falacias*. Buenos Aires: Editorial de Montevideo.
- Bloch, M. (2006). *Introducción a la historia*. México: FCE. Colección Breviarios.
- Deleuze, G. (2009). *Diferencia y repetición*. Buenos Aires: Amorrortu/editores Filosofía.
- Ducoing, P. (2014). *Pensamiento crítico en educación*. México: UNAM, IISUE Educación.
- Esquilo (2015) “Las suplicantes”, en *Tragedias*. España: Editorial Gredos Biblioteca clásica.
- Heidegger, M. (1993). *El ser y el tiempo*. España: Planeta-Agostini, Colección Obras Maestras del Pensamiento Contemporáneo.
- Hurtado, J. M. (2011). *Filosofar desde la Literatura. Reflexiones desde la Hermenéutica Analógica*. Alemania: eae.
- Hurtado, J. M. (2013). *Ser y objeto. Aproximaciones a una ontología literaria desde los objetos*. España, Saarbrücken, España: Editorial Eutelequia.
- Kant, I. (2009). *Crítica de la razón pura*. México: Editorial Taurus.
- Le Goff (2005) *Pensar la historia. Modernidad, presente, progreso*. España: Paidós Surcos.
- Ortega y Gasset, J. (2014). *Meditaciones del Quijote / ¿Qué es filosofía? / La rebelión de las masas, Tomo I*. España: Gredos.

- Perelman, C. y Olbrechts-Tyteca, L. (2018). *Tratado de la argumentación. La nueva retórica*. España: Editorial Gredos.
- Reygadas, P. (2015). *El arte de argumentar. Sentido, forma, diálogo y persuasión*. México: Universidad Autónoma de la Ciudad de México UACM.
- Ricoeur, P. (2010). *La memoria, la historia, el olvido*. México: FCE.
- Ricoeur, P. (2011). *Sí mismo como otro*. México: Siglo Veintiuno Editores.
- Tamayo y Salmorán, R. (2017). *Razonamiento y argumentación jurídica. El paradigma de la racionalidad y la ciencia del Derecho*. México: UNAM Instituto de Investigaciones Jurídicas.
- Todorov, T. (2013). *Nosotros y los otros*. México: Siglo Veintiuno Editores.
- Vattimo, G. (2010). *Adiós a la verdad*. España: Gedisa editorial, Filosofía.





Segunda parte  
**Configuraciones**



# LA DIDÁCTICA EN LA FORMACIÓN DOCENTE

*Cenobio Popoca Ochoa*<sup>11</sup>

En este texto se aborda el papel de la didáctica en la formación de maestros, particularmente en los de Educación Primaria, nivel en el que he desarrollado mayoritariamente mi experiencia profesional. Para empezar, hay que entender a la didáctica como la ciencia de la enseñanza y la organización de experiencias de aprendizaje, un espacio de reflexión que permite la “elaboración de conocimiento prescriptivo para mejorar la enseñanza” (Fairstein, 2019, p. 4), no para plantear recetas, sino para favorecer la reflexión en los futuros docentes sobre dilemas cotidianos de la profesión y posibles acciones, como la planificación de la enseñanza, selección de contenidos, organización grupal, uso de recursos, actividades de aprendizaje, procedimientos y recursos de evaluación, entre otros elementos de la práctica docente. Si consideramos que la tarea docente, es entre otras cosas, saber enseñar para posibilitar aprendizajes (Mercado y Luna, 2013), se verá entonces la relevancia de este eje en la formación de maestros, a veces descalificado por pensársele como una disciplina instrumentalista.

---

<sup>11</sup> Maestro en educación. Profesor de la Benemérita Escuela Nacional de Maestros. Contacto: cpopoca@yahoo.com

## **La didáctica en los planes de estudio para la formación docente**

Egresé de la Benemérita Escuela Nacional de Maestros en 1987 (1983-1987), última generación del plan 1975-Reestructurado, con ingreso a la normal posterior a estudios de secundaria, entre cuyas asignaturas había un bloque denominado didácticas específicas, además de una didáctica general. En las didácticas específicas revisábamos en cada semestre actividades de enseñanza para alguna asignatura en particular, predominando español y matemáticas, y en menor medida lo relativo a ciencias, historia o geografía. Era una didáctica sin suficientes referentes teóricos, quedando más en un conjunto de prescripciones sobre las actividades a realizar: usar suficiente material, colectivo e individual, imágenes para hacer interesante la clase, ir de lo fácil a lo difícil, o de lo concreto a lo gráfico y después lo abstracto en matemáticas. Era una mirada pragmática, derivada más de las tradiciones escolares cotidianas que de la investigación pedagógica. En la Educación Básica había cierto predominio de la tecnología educativa con su organización curricular esquemática: objetivo general, específico, actividades; enfoques de enseñanza transmisivos y centrados en el contenido disciplinar, como la lingüística en el caso de español y teoría de conjuntos en matemáticas.

Con el Plan 84, además de elevar los estudios de la profesión docente a nivel licenciatura, se pone en tela de juicio esta mirada técnica, para plantearse un enfoque interdisciplinario, sociológico, de diseño curricular, investigación educativa y otras disciplinas en el marco de las ciencias de la educación. Mas que formar para la docencia y la enseñanza, parecía

formarse pedagogos, investigadores y teóricos de la educación (Mercado, 1997). Incluso al interactuar con compañeros estudiantes de esa primera generación, había quienes creían que al egresar no se desempeñarían como profesores, sino como asesores de éstos, diseñadores de currículos, de programas de estudio y propuestas educativas, entre otras actividades como especialistas en educación. La didáctica, en ese sentido, parece haber sido desdeñada. Desde otra hipótesis, podemos pensar que la didáctica se estaba reconceptualizando hacia una “mayor fundamentación teórica”. Lo que se vio favorecido por los cambios curriculares y enfoques de enseñanza en la Educación Básica con la reforma de 1993: enfoque comunicativo en español, resolución de problemas en matemáticas, enfoque formativo en ciencias e historia. El camino se estaba allanando para una redefinición de la didáctica, influida ahora por el constructivismo, en la formación docente.

Así, el Plan 1997 recupera como un propósito central de la formación inicial docente preparar para la enseñanza, lo que implica desde dicho plan (SEP, 1997) favorecer diferentes capacidades, como reconocer los procesos de aprendizaje de los alumnos, dominar los contenidos y su forma de enseñanza, saber diseñar y poner en práctica estrategias y actividades adecuadas a sus alumnos, establecer un clima de confianza, entre otras competencias didácticas. Un conjunto de asignaturas concreta este propósito “asignatura y su enseñanza”: Español y su enseñanza, Matemáticas y su enseñanza, Ciencias naturales y su enseñanza, etcétera. Este conjunto de asignaturas aborda simultáneamente la disciplina, procesos de aprendizaje específicos a ésta y propuestas de intervención didáctica.

No obstante, de acuerdo con la experiencia en nuestra institución —Benemérita Escuela Nacional de Maestros— y diálogos con profesores de otras normales, en el diseño curricular y en la práctica cotidiana, el contenido y dominio disciplinar de las materias de Educación Primaria se descuidó. Así también los docentes de la escuela normal, quienes no contaban con la formación teórica necesaria para desarrollar de *manera integrada* la disciplina y su enseñanza, por lo que identifiqué en mi experiencia, o bien, eran especialistas de la disciplina —Lengua y Literatura, Matemáticas, Historia— o tenían una formación pedagógica general, situación que se reitera en la aplicación de los posteriores planes de estudio, aunque en menor medida, ya que los docentes hemos integrado paulatinamente a nuestra formación disciplinar los elementos didácticos para la enseñanza en la Educación Básica.

En el más reciente Plan 2012 y el efímero 2018, el bloque de asignaturas orientadas a los procesos de enseñanza de los contenidos de Educación Básica se denomina *Trayecto de preparación para la enseñanza y el aprendizaje*, y pretende “que el futuro maestro logre un dominio conceptual e instrumental de las disciplinas y, con base en éste, proponga estrategias para su tratamiento didáctico específico” (DOF-SEP, 2012, p. 14). En el Plan 2018 se incrementó el número de espacios curriculares en las asignaturas de Lenguaje y Matemáticas para atender retos específicos de la enseñanza en estas disciplinas en la Educación Primaria, por ejemplo, Alfabetización Inicial en el caso de Lenguaje y la aritmética en Matemáticas; pero disminuyeron espacios como en Geografía, Arte y Educación Física, afectando una formación integral.

Si bien la didáctica se ha mantenido en las últimas décadas en los planes de estudio, se ha ido transformado de una visión instrumentalista y poco fundamentada a una perspectiva integral –disciplina y enseñanza-, con base en principios derivados del constructivismo y de los propios aportes de las didácticas específicas de los últimos años.

## ¿Qué didáctica?

Como se mencionó anteriormente, la didáctica en la formación docente se ha ido transformando en las últimas décadas, principalmente en tres sentidos: la dominancia del paradigma constructivista, como enfoque y sustento de una didáctica general, la consolidación de algunas didácticas específicas, como Lenguaje, Matemáticas, Ciencias e Historia, y el avance incipiente en didácticas de la educación cívica, lo socioemocional, la atención a la diversidad y la inclusión. A continuación, una explicación más amplia:

1. Didáctica general con enfoque constructivista: a partir de los estudios de Piaget y posteriormente con la recuperación de aportes de Vigotsky, Ausubel y Bruner, se ha ido construyendo un discurso pedagógico general que busca retomar las ideas previas de los estudiantes, plantear retos cognitivos, promover el trabajo colaborativo y ayuda mutua, favorecer el diálogo y la autonomía, entre otras ideas que en el plan 2011 y 2017 de la Educación Básica se suelen denominar “principios pedagógicos”. El reto es transitar de un discurso a formas específicas de intervención que destraben prácticas usuales como lectura-subrayado-

copia, ejercitación y repetición mecánica, enseñanza basada exclusivamente en los libros, poco trabajo colaborativo. Para ello, son necesarios estudios que comprendan razones y sentidos de estas prácticas, usualmente denominadas tradicionales, para esbozar posibles transformaciones.

2. Didácticas específicas consolidadas: particularmente en Lenguaje, Matemáticas, Ciencias e Historia ha habido valiosos estudios y aportes en los procesos de aprendizaje y enseñanza. En Lenguaje se inició con planteamientos del enfoque comunicativo, proceso de composición en escritura, estrategias de comprensión lectora, discursos orales y más recientemente sobre las prácticas sociales del lenguaje. Lomas, Solé, Cassany y Lerner son, entre otros, algunos de los autores relevantes en este campo disciplinar. En Matemáticas, el planteamiento y resolución de problemas, las estrategias propias de los estudiantes, secuencias didácticas y la teoría de las situaciones didácticas; con autores como Fuenlabrada, Block, Brousseau. En Ciencias, las ideas previas, el cambio conceptual, las habilidades científicas, observación, experimentación son algunos de los aportes; Driver, Candela, Benlloch, son algunos de los autores más significativos. Finalmente, en Historia, el enfoque formativo, las constantes de la historia, el pensamiento histórico son unos de los planteamientos de este campo disciplinar; Carretero, es un autor destacado en esta línea.

3. Didácticas emergentes: las circunstancias y nuevos escenarios sociales y educativos de los años recientes plantean diversas demandas a la docencia, la ciencia pedagógica y didáctica. La convivencia cotidiana en un clima de violencia, conductas disruptivas en la escuela, la resolución de conflictos, la atención a la diversidad y el derecho a la inclusión, son algunos de los



nuevos retos que enfrentan los docentes y que la didáctica, desde su ámbito y organización de experiencias de aprendizaje, puede ayudar a construir alternativas de tratamiento pedagógico.

Por ello, habría que considerar que los formadores y las Escuelas Normales tenemos un área de oportunidad para investigar y aportar en alguno de los ámbitos de didáctica señalados con anterioridad. La cercanía con la Educación Básica, las jornadas de práctica de nuestros estudiantes, las asesorías a los jóvenes en su documento de titulación y los vínculos con egresados son algunas posibilidades para el cultivo y desarrollo de la didáctica en nuestras instituciones.

## **La investigación didáctica desde las normales**

Con la reforma educativa de 2013 y la afirmación del entonces secretario de educación, “cualquier licenciado que pase el examen” puede enseñar, se desdeñó la formación específica para la docencia y con ello un conjunto de saberes fundamentales en la formación inicial: reconocer las características y necesidades de los alumnos, dominar los contenidos y sus formas de enseñanza, planificar experiencias significativas de aprendizaje, realizar ajustes según las necesidades de los niños y jóvenes, interactuar con los alumnos en un clima de respeto, evaluar con un sentido formativo. Parte de estos saberes son objeto de la didáctica y debieran ser asunto de reflexión, investigación y planteamiento de propuestas por parte de quienes ejercemos como profesores en las Escuelas Normales. Sin embargo, pareciera que basta con distribuir antologías, que nuestros alumnos lean, elaboren reportes y expongan los temas del programa.

En este sentido, con frecuencia las normales y sus catedráticos estamos desfasados de los cambios, necesidades y propuestas que se generan para o desde la Educación Básica. Suelen saber más de los nuevos planteamientos, programas, libros de texto y proyectos, los asesores técnicos y algunos docentes del nivel, que los “catedráticos” de las Escuelas Normales. Esto nos invita a avanzar en este aspecto, pues para ser conocedor de lo que acontece en Educación Básica, reflexionar sobre sus retos o plantear alternativas, no se requiere, desde mi opinión, haber ejercido la docencia en dicho nivel. En cambio, sí se requiere un permanente vínculo con las escuelas, maestros y sus alumnos y de ser posible desarrollar investigación didáctica. Al respecto, algunas ideas iniciales:

1. Enfoques: Investigación etnográfica, por ejemplo, sobre prácticas docentes, para entender procesos y situaciones cotidianas de la escuela y el aula que permitan el desarrollo de propuestas de intervención; investigación sobre el aprendizaje de contenidos escolares; investigación curricular sobre programas y materiales educativos; e investigación-acción para identificar con los actores escolares situaciones que requieran transformarse.

2. Temáticas o líneas de investigación: Retos clásicos como la alfabetización inicial, comprensión lectora y producción de textos, fracciones y otros temas de Matemáticas; enseñanza de Historia y Geografía con sentido formativo; planificación globalizada; articulación de necesidades de los niños y los programas escolares; la evaluación formativa. Retos emergentes como la inclusión educativa, innovación, uso de tecnologías, atención de estudiantes con necesidades educativas especiales, educación socioemocional, convivencia.

3. Grupos de investigación: Como dijera Ángel Díaz Barriga (2017), hay que aprovechar que las Escuelas Normales tienen una situación privilegiada para realizar investigación al disponer de puertas abiertas para ingresar, observar, intervenir y aprender de las escuelas de Educación Básica. Valdría la pena aprovechar esta situación para desarrollar proyectos de investigación didáctica, por ejemplo, al acompañar a nuestros estudiantes a sus jornadas de práctica; ofertar acciones de formación continua a profesores de básica –talleres, cursos– en los que de manera simultánea se desarrollen tareas investigativas a través de la documentación de la experiencia, por mencionar un caso; desarrollar grupos de trabajo con estudiantes que abordan temáticas afines para sus documentos de titulación, incluso involucrarlos en actividades con grupos de investigación o cuerpos académicos en las normales.

En suma, necesitamos ser actores, productores de conocimiento didáctico y no sólo usuarios y consumidores de éste. ¡Avancemos!

## REFERENCIAS

- Díaz Barriga A. (marzo de 2017). Estado del arte, su papel en el desarrollo de la investigación. Conferencia en el Primer Congreso Nacional de Investigación sobre Educación Normal. CONISEN.
- DOF-SEP (2012). Acuerdo número 649 por el que se establece el Plan de Estudios para la Formación de Maestros de Educación Primaria. Recuperado de [http://dof.gob.mx/nota\\_detalle.php?codigo=5264718&fecha=20/08/2012](http://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5264718&fecha=20/08/2012)

- Fairstein, G. (2019). Clase 10. Teorías del aprendizaje y teorías de la enseñanza. En *Diploma superior en constructivismo y educación, cohorte 26*. Buenos Aires: Flacso virtual.
- Mercado, R. (1997). *Formar para la docencia en la educación normal*. México: SEP, cuadernos, biblioteca para la actualización del maestro.
- Mercado, R. y Luna, M. E. (2013). *Saber enseñar: un trabajo de maestros*. México: Ediciones SM. Colección somos maestros.
- SEP. (1997). *Plan de estudios 1997. Licenciatura en Educación Primaria*. SEP: México.

# LA CRUZADA DE LA FORMACIÓN DOCENTE DESDE EL SENO DE LAS NORMALES

*Rosalía Altamirano Fuentes<sup>12</sup>*

*Carolina Hernández Toledo<sup>13</sup>*

## Problemática

En una reunión de evaluación de la práctica docente intensiva el 11 de julio de 2019, cuando nos encontrábamos con titulares de grupos de prácticas, estudiantes y responsable del curso de práctica profesional (SEP-DGESPE, 2012), se le preguntó a Mirna, estudiante del 8° semestre de la licenciatura en Educación Preescolar si percibía durante el año en que desarrolló su práctica, alguna deuda no saldada a los niños del grupo, la estudiante dijo: *Carlitos*.

Aunque tenía poco más de 5 años, apenas iniciaba en el balbuceo, veía la mirada vaga del pequeño cuando le ponía actividades con igual complejidad que el resto de sus compañeros. No me entendía, no hacía las actividades. Se salía del aula y andaba en los columpios, él estaba en su mundo. Paulatinamente entendí que las metas debían ser ajustadas a las capacidades de Carlitos. (Fragmento oral. Mirna, 11 de julio 2019)

---

<sup>12</sup> Licenciada en Pedagogía, maestra y doctora en educación. Profesora de enseñanza superior titular “C”, tiempo completo en la Escuela Normal Urbana Federal del Istmo. Contacto: [rosalialtamirano@yahoo.com](mailto:rosalialtamirano@yahoo.com)

<sup>13</sup> Licenciada en Pedagogía, maestra y doctora en educación. Profesora de enseñanza superior titular “C”, tiempo completo en la Escuela Normal Urbana Federal del Istmo. Contacto: [scarucaro@hotmail.com](mailto:scarucaro@hotmail.com)

Mirna encaró la respuesta con honestidad, habló de lo que Carlitos necesitaba y de lo poco que contribuyó, comprendió que necesitaba aún más ayuda porque no contaba con los padres. Esta joven maestra de 8º semestre examinó con precisión sus actuaciones y advirtió que se trata de una solicitud pedagógica no atendida (Manen, 1998).

Esto refleja que los contextos de la práctica son materia para la reflexión y formación profesional de los estudiantes. En esos espacios se exponen situaciones complejas y se buscan soluciones. ¿Cuál será la cruzada que debe seguir la Escuela Normal para lograr que los estudiantes asuman su proceso de formación como un proyecto de constitución personal que contribuya en la toma de decisiones fundamentadas al ejercer la docencia?

Mirna buscaba incansablemente la comprensión del grupo, repetidas veces decía que los pequeños la retaban y no hallaba la salida hacia una sana convivencia y respeto por el propio grupo. Nunca dejó de decir la verdad sobre cómo se sentía y cómo buscaba afanosamente una solución. La actitud de la joven practicante refleja lo que escribe Pérez Gómez (2010), al retomar una visión de la enseñanza como instancia de indagación, la enseñanza cobra sentido cuando abre oportunidades de aprendizaje, cuando reconstruye conceptualmente las ideas propias acerca de la docencia, cuando existe una reestructuración continua de los modos de representación, comprensión y actuación.

Los salones de clases deben *oxigenarse* con experiencias reflexivas y de toma de decisiones permanentes. Las condiciones de trabajo para el nuevo maestro deben apoyarse en el análisis de las necesidades educativas de la sociedad y de la escuela; cabe aclarar que existe una notable indiferencia por las diferencias de las poblaciones.

Perrenoud expresa que las diferencias y las desigualdades extraescolares – biológicas, psicológicas, económicas, sociales, culturales – sólo se transforman en desigualdades de aprendizaje y éxito escolar si lo permite el funcionamiento particular del sistema de enseñanza, su forma de tratar las diferencias (2007, p. 28). Para ello es preciso que las normales eduquen para la comprensión, es decir, promuevan aprendizajes significativos de modo que las prácticas docentes de los futuros maestros no generen el fracaso escolar como una realidad fabricada (Perrenoud, 2007). El autor precisa que diferenciar el trabajo en la escuela significa que se debe luchar simultáneamente para atenuar las dificultades y aumentar el nivel.

La urgencia de reconocer, comprender y atender las diferencias de los alumnos, no se reduce a una visión estratégica de la enseñanza, se dirige a la defensa por el respeto a la igualdad de oportunidades que tiene todo ser humano y que se legitima en un derecho a la educación y a la vida. De este modo sostenemos que la situación actual de la enseñanza corre a diario el riesgo de ignorar las diferencias entre los alumnos, si en los salones no se dialoga sobre las problemáticas sociales y educativas.

La Escuela Normal Urbana Federal del Istmo no es ajena a esta serie de situaciones que deben atenderse en las relaciones interactivas y desde las cuales se gesta la formación de maestros.

Mucho se ha dejado de hacer. Las deudas en materia de aprendizajes forman brechas educativas en los estudiantes y ello se traduce en deserción escolar cuando no se atienden las necesidades educativas de los niños. Es momento de dar respuesta pedagógica al fracaso escolar, así como de atender las diferencias de la mano de los maestros y del sistema educativo.

Nuestra realidad educativa lacera cada vez más las oportunidades de aprendizaje, sobre todo considerando que a nivel mundial hay 670 millones de niños analfabetas, según datos del portal de noticias de la ONU. Esta cantidad de seres humanos con derecho a la educación vive un proceso de discriminación en el seno de las escuelas por no contar con apoyos pedagógicos y desde luego con políticas orientadas a la superación de estas limitaciones, aunado el escaso presupuesto educativo.

En el discurso pronunciado en la reunión anual de la Unión Interparlamentaria en la sede de las Naciones Unidas en Nueva York, el presidente de la Asamblea General, Tijjani Muhammad-Bande, expresó que es imprescindible contar con maestros bien preparados para satisfacer las necesidades de los estudiantes que a su vez son las necesidades de la sociedad. Dejar de lado la atención pedagógica de 670 millones de analfabetas es fallarle en particular a ellos y en general a la sociedad.

En un mensaje del Secretario General de las Naciones Unidas, António Guterres, ante la pandemia por la covid-19, publicado en el sitio web oficial de la ONU, destaca los riesgos a que se enfrentan los niños hoy día ante un problema que inició siendo un tema de salud pública y se convirtió en una prueba para la promesa global de no dejar a nadie atrás.

La escuela debe hacer su parte porque los miembros más pobres de la sociedad siempre serán los más afectados. Se debe tener presente que los niños que no se encuentran en la escuela están expuestos a una diversidad de riesgos de diferente índole y las causas son múltiples: aquellos que se encuentran relegados de las tareas de la escuela por no tener internet, quienes se ven limitados en su alimentación por el



desempleo de los padres, quienes sufren al ser testigos de la violencia intrafamiliar.

También se corre el riesgo de que quienes tienen acceso a internet, se expongan a páginas virtuales con contenido sexual. Otro factor de gran relevancia es la posibilidad de abandono escolar, sobre todo quienes han sufrido los retos que le impone la escolaridad tanto a nivel educativo como socioeconómico.

La UNAM desarrolló una investigación sobre el índice de vulnerabilidad en el país, a propósito de la pandemia que hoy nos azota por el coronavirus SARS-CoV-2. En el estudio se clasifican cuatro grados de vulnerabilidad de la población mexicana: medio, alto, muy alto y crítico. Para el tema que nos ocupa, sin afán de explicar el total sentido de la investigación, llama la atención que el 7.5 por ciento de la población nacional presenta un grado crítico de vulnerabilidad. Este porcentaje se concentra en municipios rurales con tasas de marginación muy por arriba de la media nacional. Estas localidades se encuentran en Oaxaca, Guerrero, Chiapas, las huastecas veracruzana y poblana, el sur de Durango, la sierra Tarahumara y Yucatán (Suárez, Valdés, Galindo, et al. 2020). Estas comunidades tienen condiciones adversas que las convierten en poblaciones vulnerables por diversas razones, a saber, población indígena analfabeta, dificultades en la afluencia de medios de comunicación, precaria alimentación, sistemas de salud nulos, entre otras. Además de políticas públicas congruentes con las necesidades sociales y económicas, la escuela cumple un papel importante en el sentido de dar el giro pedagógico para hacer que esas poblaciones adviertan el sentido educativo de la escuela.

## Propuesta

Hoy más que nunca nos asiste la obligación de levantar la voz y reivindicarnos con el pueblo de México. La deuda se ha incrementado al no contar con propuestas argumentadas que puedan entrar en debate con políticas gubernamentales que pretenden privatizar. Pablo Gentilli (2010), se pregunta: ¿Qué hay que saber para educar a un niño o una niña con hambre oculta? El silencio académico y profesional de los maestros formadores de docentes nos ha llevado a niveles impresionantes de atentar contra el derecho a la educación, al no tomar como contenidos de aprendizaje, las necesidades sociales, cuyo valor trasciende cuando se discuten en las aulas de las normales.

La masificación de la escolaridad concentrada principalmente en Educación Básica es un logro histórico; no obstante, la infraestructura y la masificación no significan nada en sí mismas. Los discursos políticos se traducen en retórica democrática donde la palabra escrita en planes de estudio queda sin eco al no concretizarse en transformaciones sociales. En conferencia magistral dictada en la Inauguración del Congreso Nacional de Investigación Educativa el 20 de Noviembre de 2017, en San Luis Potosí, México, Pablo Gentilli afirmó que la educación se encuentra en crisis aunque se sostenga de discursos en busca de escenarios democráticos, prueba de ello son los ambientes de corrupción -México ocupó en 2019, el lugar 130 de 180 países evaluados por el índice de transparencia-, y planes de estudio que reiteradamente expresan una tendencia a la inclusión apoyados en proyectos de universalización dictados por organismos internacionales. Esta forma en que aparecen los

discursos democráticos y la manera en que ofertan el derecho a la educación se vuelve cada día más frágil e inalcanzable.

Todo lo anterior nos conduce a pensar en una propuesta a la luz de tres dimensiones: la primera, curricular centrada en la reflexión de los problemas sociales de la docencia; la segunda busca orientar la mediación profesional hacia la construcción de saberes pedagógicos (Mesina, 2005), a fin de educar la sensibilidad pedagógica en los futuros maestros (Manen, 1998); la tercera, es necesario cuestionar de manera permanente las acciones, creencias e imágenes implícitas que se ponen en juego en la vida de las escuelas y que construyen las identidades colectivas docentes (Touraine, 1997, como se cita en Chihu, 1999).

## **Reflexionar sobre los problemas sociales de la docencia**

Hoy día hay un debate sobre la necesidad de diseñar planes de estudio para las Escuelas Normales y se ofrece institucionalmente la oportunidad de considerar las voces de los maestros formadores de docentes. Es ocasión para poner en el centro de las preocupaciones pedagógicas la reflexión de la propia experiencia y recuperar la dimensión social de la educación. Requerimos una propuesta en donde las circunstancias de la práctica sirvan de referentes para que los estudiantes perciban el llamado de su trabajo, garantizando el derecho a la educación sobre todo de poblaciones en contextos de vulnerabilidad.

Poseer un plan de estudios que invite en todo momento a relacionar al estudiante en formación con las problemáticas de la práctica pone, en palabras de Berger y Luckman (2001), al futuro

maestro en una relación cara a cara como actitud natural; el ser humano asume en su condición social propia una demandante relación con los demás y percibe en ésta códigos de interpretación de esas realidades que le permiten comprender lo que sucede a partir de marcos reflexivos que lo conducen a tomar decisiones pensadas, creativas, congruentes y sobre todo más comprensibles.

Con referencia a lo anterior, los libros de texto básico de las Escuelas Normales deben ser los contextos complejos y multidimensionales de las problemáticas socioeducativas. Esto implica trascender los marcos didácticos y poner en el área formativa los problemas sociales.

Si en lugar de centrar la dimensión de la práctica en lineamientos burocráticos, se focalizaran las necesidades educativas de las comunidades del área de influencia de la escuela normal, nos obligaríamos a ser más empáticos con lo social, con la problemática real de las poblaciones. Como docente no nos debe ser ajeno lo que viven los niños y sus familias, esas realidades nos implican y nos llaman a la actuación. Sería injusto centrar solamente la enseñanza y el aprendizaje en los contenidos expresados en el programa. Hay que hacer una revisión de las preocupaciones y necesidades educativas, identificar, por ejemplo, los problemas sociales de las comunidades como analfabetismo, alcoholismo, drogadicción, inseguridad, problemas emocionales, discriminación hacia las poblaciones indígenas, mujeres, pobres, entre otros. Un docente comprometido no podría ser espectador de este paisaje social; es necesario convertir los contenidos de aprendizaje en contenidos de uso y las disciplinas en medios para pensar, construir y reconstruir esas realidades. Esto significa entonces que el currículo desde las normales debe recuperar las

diversas necesidades a fin de convertirlas en objetos de aprendizaje. Estas realidades son fuentes potenciales de información dado que ahí emerge la problemática. Los actores son de carne y hueso, seres que viven y sienten la naturaleza e impacto de los sucesos. En palabras de Ángel Pérez Gómez (2010, p. 43):

El conocimiento que merece la pena en educación tiene valor de uso, para descubrir y crear nuevos horizontes o para resolver problemas y mejorar las condiciones de vida. El intercambio del conocimiento por notas ha de ser, en todo caso, una mera condición secundaria.

Esta necesidad social, al ser compartida por los sujetos involucrados, abre la posibilidad de diálogo, de la confrontación sobre un tema que les es común, que les afecta y que desean mejorar. Estos conocimientos operan y se construyen observando, actuando, interactuando, interpretando, analizando, comentando, deduciendo, evaluando sus propias decisiones, vuelven a observar y siguen construyendo al tomar nuevas determinaciones. Este proceso no puede hacerse en solitario, es preciso vivirlo con los otros y tomar decisiones igualmente con los otros.

Visto desde esta óptica el currículo debe conceptualizarse como ese conjunto de posibilidades problemáticas reales que sirven de eje para la construcción de conocimientos, sustentada en la reflexión colectiva. Exige la comprensión del rol docente que motive a la reflexión y a la construcción del conocimiento, de una escuela abierta a las necesidades sociales sin que pierda de vista la sensibilidad humana de la docencia. Asimismo, es preciso contar con tiempo suficiente para el debate y el ejercicio de pensar

y actuar. Sobre esto, Pérez Gómez (2010, p. 44) afirma que el currículo es un conjunto de problemas y situaciones relevantes, disciplinares o interdisciplinares, que retan la capacidad de comprensión y acción de los aprendices, como conjunto de fragmentos disciplinares yuxtapuestos.

Por tanto, la docencia que forma maestros no debe perder de vista que antes de que el futuro docente seleccione el contenido disciplinar es importante que descubra las necesidades educativas apremiantes, las urgencias y pendientes que año tras año se han postergado, lo que va haciendo el efecto “*bola de nieve*” y acaban siendo los actores directos que conducen al niño a la deserción escolar.

Los salones de clases en las normales deben ser espacios para discutir. ¿Quiénes son los niños de hoy? ¿Cuáles son sus necesidades? ¿Quiénes son las familias de los niños? ¿Cuál es el papel de la escuela, de las autoridades y de la comunidad? En otro sentido, es urgente también debatir acerca de sus propias intervenciones: ¿Mi práctica educa? ¿Qué necesito rediseñar para que se discutan y reconstruyan los aprendizajes? ¿Qué hay detrás de lo que hice como maestro? ¿Cuáles son las concepciones que debo reconstruir, desechar o cambiar para contribuir mejor? De esta manera, incorporar momentos de reflexión acerca de la manera en que se percibió emocionalmente la clase: ¿Cómo me siento? ¿Cómo se sintieron los alumnos?

La tarea de preguntar y preguntarse es elemental en la formación del nuevo maestro, porque realiza una búsqueda explicativa de sus propias acciones explícitas e implícitas. Ángel Pérez Gómez (2010) refiere a esta acción como la formación del pensamiento práctico de los docentes.

La formación del pensamiento práctico de los docentes, sus competencias y cualidades humanas fundamentales, requiere atender el desarrollo de sus teorías implícitas, personales (Pozo, Scheuer, Mateos y Pérez, 2006), el núcleo duro de sus creencias y de su identidad (Korthagen y Vasalos, 2005). Pues si las teorías explícitas y declaradas no conectan con las teorías implícitas, con los esquemas, recursos, hábitos y modos intuitivos de percibir, interpretar, anticiparse y reaccionar, se convierten en meros adornos útiles en todo caso para la retórica o para la superación de exámenes, pero estériles para gobernar la acción en las situaciones complejas, cambiantes, inciertas y urgentes del aula. (Lampert, 2010 como se cita en Pérez, 2010, p. 46)

Todo pensamiento práctico incluye una manera de encarar el aprendizaje y la enseñanza, no hay aprendizaje si no se cuestiona y confronta con la realidad, con sus valores, principios y conceptos acerca de la docencia.

## **La mediación profesional para educar la sensibilidad pedagógica**

Es tiempo de ganar terreno profesional en donde tenga peso el conocimiento, la explicación y la comprensión de las realidades educativas. La vieja idea del docente técnico que reproduce conocimientos prescritos no puede sostenerse ante las urgencias educativas de educar la mirada crítica. El mediador que aprende al mismo tiempo que ayuda no sólo abre la posibilidad de ampliar referentes teóricos, también

educa las sensibilidades que provoca la relación con la docencia (Manen, 1998).

La naturaleza de la mediación debe tomar en cuenta la construcción de los saberes pedagógicos que contemplen desde los procesos de formación inicial el desarrollo de capacidades para identificar y comprender los retos sociales de la docencia. Un verdadero acto de mediación desde las Escuelas Normales debe constituir en su esencia una naturaleza hospitalaria e incluyente para todos los estudiantes. El desafío está en consolidar las mejores condiciones educativas y sociales tendientes a la formación de maestros comprometidos para saldar la deuda histórica poco atendida con los niños, niñas y jóvenes. La escuela debe ser el espacio de microjusticia social (Kaplan, 2017). Es decir, trazar la ruta de la docencia mediadora hacia un proyecto de justicia social.

Dicho sea de paso, reconocer el gran reto de la tarea educativa en el seno de las Escuelas Normales, al considerar las grandes brechas educativas con las que ingresan estudiantes que pretenden ser educadores. Entre una mejor condición social de vida y las grandes limitaciones educativas que trae consigo el futuro docente, la escuela normal exige redoblar esfuerzos.

Un posicionamiento honesto se sustenta en reconocer la serie de dificultades que hoy enfrenta la formación y, a partir de esto, emprender la búsqueda de estrategias y mediaciones que conlleven a enaltecer la enseñanza y aprendizaje como ejes de la civilización (Darling-Hammond, 2001). Para esta autora, el aprender es una de las acciones más excitantes que realiza una persona y enseñar es uno de los actos más satisfactorios y desafiantes que alguien pueda elegir.



Partiendo de esta idea, es preciso comprender que la tarea más fuerte de la escuela normal es agudizar la mirada del futuro maestro para descubrir el placer de aprender y la satisfacción de enseñar. Para lograr lo anterior, las aulas deben convertirse en espacios donde el aprender y enseñar tengan sentido cuanto más relacionado se encuentre con las necesidades sociales y se potencie la capacidad reflexiva y crítica como estrategia de aprendizaje y a su vez como estrategia de enseñanza. Es aquí donde la mediación sustentada en la investigación de la propia práctica reflexiva ocupa un lugar preponderante para que se adviertan los caminos sinuosos de la docencia y se descubran los retos que implica. Preguntarse sobre sus procesos de aprendizaje y enseñanza conduce a ser honestos y responsables.

Para Dewey, el pensamiento reflexivo es “la mejor manera de pensar”. Considera que “implica: 1) un estado de duda, de vacilación, de perplejidad, de dificultad mental, en la que se origina el pensamiento, y 2) un acto de búsqueda, de caza, de investigación, para encontrar un material que esclarezca la duda, que disipe la perplejidad”. (como se cita en Díaz, 2006, p. 6)

En este sentido el pensar reflexivamente se constituye en la pieza clave para aprender y enseñar, en otros términos, en una mediación que conduzca a mejorar las condiciones de la formación de maestros. La capacidad reflexiva del maestro como pieza clave de la formación recupera la idea de que los significados personales se construyen y reconstruyen en forma permanente desde las experiencias personales de quien se forma y se legitiman mediante el debate y el diálogo con los demás (Pérez, 2010).

En opinión de Fierro, Fortoul y Rosas (1999), “la práctica docente puede entenderse como praxis social, objetiva e intencional en la que intervienen los significados, las percepciones y las acciones de los agentes implicados en los procesos de enseñanza-aprendizaje [...]” (como se cita en Reyes, 2013, p. 227).

## **Las identidades colectivas**

Recuperamos la noción de identidad como proceso de construcción colectiva y en diálogo con los otros. En este diálogo se relacionan las creencias que de la docencia sustentan los actores (Touraine, 1997, como se cita en Chihu, 1999). La identidad docente proviene de las imágenes, los lenguajes y los sonidos de las prácticas. Las Escuelas Normales de Oaxaca han mostrado desde sus políticas y decisiones pedagógicas, aunque duela reconocerlo, una empobrecida imagen del docente.

Transitamos en una baja normalidad académica que ofrece poca solidez para emprender y dar continuidad a los proyectos académicos (recordemos el ciclo escolar 2018-2019 cuando la escuela normal de Ixtepec, Oaxaca, vivió un paro de labores de poco más de 4 meses). Dichos eventos en la cotidianeidad de la formación de maestros empobrecen la imagen del maestro y no se logra aclarar la intencionalidad de su rol, por lo que los estudiantes en prácticas docentes se apropian de los haceres que observan irreflexivamente y las asumen como propias. De este modo se va consolidando un perfil del maestro ceñido a prácticas técnicas o reducidas al abordaje de contenidos disciplinares sin que éstos trasciendan socialmente las barreras de la escuela.

Estas experiencias de vida condicionan la identidad profesional. La identidad de los maestros no se limita a aspectos técnicos de la enseñanza, sino que es consecuencia de una interacción entre las vivencias personales en el campo de la docencia y sus intercambios cotidianos en entornos culturales, sociales e institucionales. Implica integrar conocimientos sociales mientras se reconstruye. Esto quiere decir que se evalúan creencias, valores, ideales, emociones, entre otros (Van den Berg, 2002, como se cita en Bajardi y Álvarez, 2015).

De aquí que la cruzada en el seno de la educación normal se consolide al brindar oportunidades de intercambio social, cultural e institucional, de tal forma que el docente comprenda que su formación trasciende en la medida en que reconozca que la docencia tiene razón de ser cuando recupera su dimensión social.

Las identidades docentes están ligadas a las identidades colectivas, esto es, a lo que se piensa y se concibe del ser docente en el ámbito de lo institucional, social y personal. Esto se puede apreciar con mayor énfasis en los grupos de clases, en la interacción con los personajes, circunstancias de las escuelas y lo que se expresa en proyectos políticos educativos. Cuando los estudiantes realizan prácticas profesionales en las escuelas, observan y ejercen formas diversas de ser maestro, identifican sus sentidos y significados; paulatinamente, van haciendo suyas las vivencias de los otros y con ello van creando una imagen de lo que debe ser un maestro. Regulan asimismo sus actuaciones a través de la opinión de los demás, lo que funciona como un espejo. Beauchamp (2009) define a la identidad profesional como la síntesis de un proceso dinámico de construcción del sentido e interpretación de lo

que uno es en referencia a un campo de desempeño (como se cita en Galaz, 2015, p. 308).

Hay que reivindicarse con la formación reconociendo que nuestros actos, pensamientos y decisiones conducen a esa construcción del “yo” a través de la imagen del “otro” (Touraine, 1997, como se cita en Chihu, 1999). Es la gama de matices, sensaciones y lenguajes manifiestos en el espejo de la práctica docente lo que va consolidando rasgos identitarios en los estudiantes. Es ahí donde se traman los contenidos simbólicos, subjetivos y objetivos que se refieren a ser maestro. La presencia de una escuela organizada y humanamente comprometida con el pueblo abre la posibilidad de enviar mensajes explícitos e implícitos hacia la formación de un docente congruente con las necesidades sociales.

Por ello, es menester trabajar sobre un proyecto orientado a la consolidación de una identidad docente, revisando desde la imagen física de la escuela formadora de docentes hasta la gama de relaciones e interacciones que sirven de referentes simbólicos y objetivos para constituirse como maestro.

En conclusión y ante la pregunta: ¿Cuál será la cruzada que debe seguir la Escuela Normal para lograr que los estudiantes asuman su proceso de formación como un proyecto de constitución personal que contribuya en la toma de decisiones fundamentadas al ejercer la docencia? En primer término, vale la pena reconocer que las Escuelas Normales tienen tareas incumplidas que devienen de proyectos pedagógicos centrados en contenidos disciplinares. Poco se discuten las necesidades educativas de los estudiantes y las preocupaciones sociales de la docencia. Los problemas que enfrentan los estudiantes practicantes en las escuelas primarias y jardines de

niños se resuelven, en gran medida, por intuición o con prácticas reproductivas de lo que sucede en las instituciones escolares; es como si los estudiantes copiaran y pegaran prácticas pedagógicas.

La escuela no funciona de esta manera. Esto refleja desconocimiento de cómo se aprende a ser maestro o maestra y se advierte poco conocimiento de lo que implica la complejidad de la tarea educativa. No podríamos pensar que se trata de resolver los problemas docentes de la misma manera para todos. No hay recetas, hay situaciones, circunstancias, relaciones, hechos, tiempos, historias y personajes específicos que hacen única la realidad y posicionan a la docencia en toda su complejidad. En este trabajo, por el campo de decisiones que nos corresponde asumir, se propone emprender la cruzada pedagógica en las Escuelas Normales desde tres dimensiones; una curricular centrada en la reflexión de los problemas sociales de la docencia; dos, focalizar la mediación profesional hacia la construcción de saberes pedagógicos (Mesina, 2005); y por último, es urgente cuestionar reiteradamente las acciones, creencias e imágenes implícitas que se ponen en juego en la vida de las escuelas y que construyen las identidades colectivas docentes. (Touraine, 1997 como se cita en Chihu, 1999).

A la luz de estas dimensiones se puede sustentar y defender una educación con igualdad de oportunidades. Linda-Darling (2001), supone imaginar y crear escuelas donde habiten el pensamiento y la reflexión, escenarios en donde los personajes se perciban comprometidos y caminen sobre un mismo sentido: el aprendizaje.

Las escuelas que imaginamos son lugares excitantes: donde habite el pensamiento y la reflexión, comprometedores y comprometidos. Lugares donde las cosas cobren significados. Que se parezcan a talleres, estudios, galerías, teatros, laboratorios, salas de prensa, espacios de investigación. Su espíritu ha de animar la indagación compartida. Los estudiantes de esas escuelas han de sentirse estimulados para asumir riesgos y pensar de manera independiente. Se comprometerán a iniciar proyectos y evaluar sus ideas y resultados, desarrollando un respeto disciplinado hacia su propio trabajo y el de los demás. Sus profesores habrán de funcionar más como entrenadores, mentores, consejeros y guías que como transmisores de información y guardianes del saber. Establecerán niveles altos de aprendizaje y apoyos consiguientes para alcanzarlos, armando puentes entre las metas del currículum como retos y las necesidades particulares de cada estudiante con sus talentos y estilos de aprendizaje. Su crecimiento y aprendizaje es continuo, pues enseñan en escuelas donde cada cual se siente contento de ser estudiante, o profesor, donde quieren estar, pues ambos pueden enseñar y aprender al tiempo. (Darling-Hammond, 2001, p. 14)

Vale la pena entonces, retomar un currículum que posea en su columna vertebral los problemas sociales de la docencia, que aglutine un conjunto de proyectos educativos y que éstos se conviertan en pretextos para aprender a hacer y ser maestro. Esto no se podrá concretizar si no se decide por acciones mediadoras, acciones que activen el pensamiento reflexivo del maestro. Se refiere pues, de la segunda dimensión que debe atender la escuela normal. La mediación profesional para construir los

saberes pedagógicos (Mesina, 2005). Es decir, la docencia debe sustentarse en acciones mediadoras que permitan la construcción de saberes pedagógicos, se trata del bagaje de aprendizajes que con fundamento en la reflexión de la experiencia docente va adquiriendo el maestro. Este saber forma parte de los sentidos y significados que a diario experimenta, se aprende a mirar la experiencia y transformarla a la luz de la reflexión. Saberes que no se leen en libros, no están ajenos al individuo, son construidos por un proceso personal y compartido en el que se dialoga y se socializa para mirar con los ojos de los otros lo que no se percibe de manera individual. Dichos saberes pedagógicos contribuyen al desarrollo de la sensibilidad pedagógica en la medida en que van comprendiendo que la tarea educativa está multideterminada, que requiere incorporar las diferentes variables que la implican para poder entenderla, que cada generación y sujeto en particular presenta una historia propia y ello demanda intervenciones diversas. Sin esta visión reflexiva y propositiva no se podría advertir el sentido de la docencia.

Se tiene que revisar el tema de la identidad docente no como un tema aislado, sino como una tarea a consolidar en vínculo directo con las necesidades sociales. Hay que comprender que los rasgos identitarios se construyen en las interacciones con los sujetos, las condiciones institucionales, sociales, los hechos y circunstancias que a diario vive mientras aprende a ser maestro.

La docencia incorpora elementos y circunstancias que ayudan al maestro a resignificar su práctica y a resignificarse como ser humano, va delineando no sólo el camino que ha de recorrer, sino también su propia naturaleza de ser humano, sus pensamientos, sus deseos y hasta sus sentimientos. Hacer de la práctica un espacio

de reflexión promete un educador más consciente de su labor y asegura la posibilidad de saldar la deuda con niños y jóvenes. No hacerlo, sería fallarle a generaciones enteras.

De aquí que la cruzada en el seno de la educación normal se consolide en brindar oportunidades de intercambio social, cultural e institucional de modo que el docente comprenda que su formación trasciende en la medida en que reconozca a la docencia en su dimensión social.

Las huellas del pasado, de lo que fue el normalismo, han servido para defender a medias la supervivencia de las Escuelas Normales, pero la formación de los profesores no puede seguir sosteniéndose en la añoranza de ese pasado o en la desgastada frase revolucionaria “el maestro, marchando, también está enseñando”. Es menester pensar la formación que dé respuesta a las necesidades de los alumnos y a la demanda de la sociedad contemporánea y, en otro sentido, que supere la dimensión instrumentalista basada en las recetas para el control y conducción de los grupos escolares. No es posible sostener una formación a medias donde las escuelas tienen alumnos o profesores que no han procurado la conexión social de la docencia en sus acciones pedagógicas.

## REFERENCIAS

- Bajardi, A. y Álvarez-Rodríguez, D. (2015). El cuerpo docente y los procesos de configuración de la identidad profesional. *Opción*, 31 (5). Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=310/31045570007>
- Carranza, D. (2020, 18 de febrero). ONU: en el mundo hay 670 millones



de analfabetas. Bogotá Colombia. *Anadolu Agency, 100 years 1920-2020*. Recuperado de <https://www.aa.com.tr/es/mundo/onu-en-el-mundo-hay-670-millones-de-analfabetas/1736917>

Chihu, A. (1999). Nuevos movimientos sociales e identidades colectivas. Iztapalapa (47). Recuperado de <https://revistaiztapalapa.izt.uam.mx/index.php/izt/article/view/389>

Darling-Hammond, L. (2001). *El derecho de aprender. Crear buenas escuelas para todos*. Barcelona España: Editorial Ariel, S. A.

Díaz, F. (2006). *Enseñanza situada. Vínculo entre la escuela y la vida*. México, D.F: Editorial Mc Graw Hill interamericana editores, S. A. de C. V.

Galaz, A. (2015). Evaluación e identidad profesional del profesor. ¿Un juego de espejos rotos? *Andamios*, 12(27). Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=62841659015>

Gentili, P. (2010). Adoquines y anclas. El hambre de saber y los saberes del hambre. *Revista Iberoamericana de Educación*, 52(3). Recuperado de <https://rieoei.org/RIE/article/view/1789>

Guterres, A. (2020, 9 de mayo). Mensaje del Secretario General sobre los efectos de la pandemia COVID-19 en los niños. Naciones Unidas. Recuperado de <https://violenceagainstchildren.un.org/es/news/mensaje-del-secretario-general-sobre-los-efectos-de-la-pandemia-covid-19-en-los-niños>

ONU (2020, 17 febrero). En medio de una crisis del aprendizaje, los Parlamentos deben asegurar los recursos para la educación. Recuperado de <https://news.un.org/es/story/2020/02/1469731>

Reyes, M. E. (2013). La práctica docente reflexiva en las escuelas normales. En P. Ducoing (coord.), *La escuela normal: una mirada desde el otro*. México, D. F.: UNAM, Instituto de Investigaciones Sobre la Universidad y la Educación.

- Manen, V. M. (1998). *El tacto en la enseñanza. El significado de la sensibilidad pedagógica*. Barcelona: Paidós.
- Messina, G. (2005). Construyendo el saber pedagógico. Recuperado de [http://www.cepalforja.org/sistem/documentos/construyendo\\_saber\\_pedagogico.pdf](http://www.cepalforja.org/sistem/documentos/construyendo_saber_pedagogico.pdf)
- Pérez, Á. I. (2010). Aprender a educar. Nuevos desafíos para la formación de docentes. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 24(2). Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/274/27419198003.pdf>
- Berger, P. y Luckman, T. (2001). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires, Argentina: Edit. Amorrortu
- Perrenoud, P. (2007). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar. Profesionalización y razón pedagógica*. México, D. F: Editorial Graó
- SEP-DGESPE, (2012) *Práctica Profesional. Plan de estudios de la Licenciatura en Educación Preescolar 2012*. México: SEP.
- Suárez, M., Valdés, C., Galindo, M. C., Salvador, L. E., Ruiz, N., Alcántara, I., López, M., Rosales, A. R., Lee, W., Benítez, H., Juárez, M. Del Carmen, Bringas, O. A., Oropeza, O., Peralta, A., Garnica, R. J. (2020). *Vulnerabilidad ante COVID-19 en México*. Ciudad de México: UNAM.
- Transparencia Mexicana (2020, 22 de enero). *México detiene caída en el índice de percepción de la corrupción: Transparencia mexicana*. Recuperado de <https://www.tm.org.mx/ipc2019/>

# LOS PINTORES DE LA REALIDAD ESCOLAR. UNA GENERACIÓN DE PINTORES–ESCRITORES

*Isabel Martínez Araiza*<sup>14</sup>

Colocarse al centro del aula  
y dejarse llevar  
por las suaves notas musicales  
que se escuchan al abrir un cuaderno,  
resolver un ejercicio o contar un relato,  
es como bailar un sabroso son,  
en el que,  
el maestro y los alumnos  
crean un sin fin de posibilidades  
en busca de un mundo mejor.

Isabel Martínez

La finalidad de este trabajo es narrarles cómo surgió y cómo llegó a término la primera temporada del taller “Pintemos la realidad escolar de diferentes colores, matices e intensidades”. Lugar de locura creadora en el que prevaleció el firme propósito de incorporar a la formación profesional la vivencia artística como punto de partida para formar una nueva generación de profesores de Educación Primaria. En este proceso, se entrecruzaron los temas de estudio del seminario de *Análisis del trabajo docente* espacio curricular ubicado en los semestres siete y ocho de la licenciatura en educación primaria, plan de

---

<sup>14</sup> Licenciada en Historia, UNAM. Profesora, titular “C”, tiempo completo. Adscrita al Colegio Historia de la Educación en México. Contacto: Isabel.martineza@aefcm.gob.mx

estudios 1997, que coordiné desde agosto de 2001 a junio de 2015, con lecturas y actividades de corte artístico.

## **La creación del cuarto propio**

En el ciclo escolar 1997–1998, en las Escuelas Normales del país, destinadas a formar licenciados en Educación Primaria, se inició un nuevo plan de estudios conocido como LEP’97, (en el ciclo escolar 2014 – 2015, egresó la última generación de este plan de estudios y la séptima generación de los pintores de la realidad escolar) y, con esta reforma curricular, un diferente enfoque de los trabajos de titulación conocidos como documentos recepcionales (DR). Dicho plan de estudios consideraba la formación de un maestro reflexivo en torno a las prácticas profesionales que, desde el segundo semestre, los estudiantes comenzaron a realizar. Sin embargo, no fue así, los DRs se convirtieron en textos impersonales en los cuales los sujetos y los procesos de formación quedaron soslayados para dar paso a lugares comunes y a una serie de referentes teóricos sin sentido, al ser incluidas por el solo hecho de citar autores. Otro problema que se presentó fue que, al descartar la teoría y las metodologías de enseñanza, las experiencias plasmadas quedaron en “charlas catárticas de café”.

Fue así que en la búsqueda de acciones que dieran lugar a una asesoría sólida y a partir de la relectura del enfoque que orientó la línea de acercamiento a la práctica docente, aunado a los estudios realizados en los cursos “Hans George Gadamer y la hermenéutica”, “Ser y tiempo” y el diplomado “Filosofía y psicoanálisis”, consideré que la metodología derivada de la investigación cualitativa de corte etnográfico sumado a

un acercamiento constante a las diferentes manifestaciones artísticas era el camino para generar una nueva asesoría de los DsRs vinculados a la tan traída docencia reflexiva, de moda en las Escuelas Normales.

¿Cómo surgió esta experiencia? De los momentos de auténtica desesperación que, como asesora del seminario de análisis del trabajo docente, viví al observar la rigidez que los pasantes mostraban al trabajar con los grupos de las escuelas primarias. En diciembre de 2008, inicié con los alumnos la lectura del texto *Éste que ves* de Xavier Velasco (2007), fue así como el atormentado *Xaviercito* comenzó a formar parte del grupo y sin meditarlo mucho, el 3 de diciembre reté a los estudiantes a dar un salto cualitativo en su formación profesional, les narré el episodio “Apuntes al natural” de la película *Historias de Nueva York* (Greenhut, 1989), y una luz inusual alumbró el cubículo y se desplegó un cartel con la expresión “pintemos”. Grande fue mi sorpresa que para el viernes 5, los estudiantes llegaron con sus escritos, incluso hubo quién llevó un ejercicio a colores. A partir de ese momento el grupo reunió estudio y dedicación, pero sobre todo emoción para pintar la realidad escolar de diferentes colores, matices e intensidades. Así comenzó la historia de esta experiencia educativa que llegó a su séptima edición en 2015.

¿Qué se pretendió con este modelo de innovación educativa? Que los alumnos cumplieran los siguientes propósitos:

1. Reconstruir su experiencia escolar y dar vida al niño que fueron a partir de la lectura de diversos textos literarios con los que recrearon las vivencias infantiles, de tal suerte que al recordar al niño de ayer comprendieran al niño de hoy.

2. Fortalecer su yo personal para dar vida a su yo profesional.

3. Descubrir, a partir del contacto con diversas manifestaciones artísticas, las diferentes posibilidades didácticas que existen para enseñar los contenidos del programa de historia para la Educación Primaria.

4. Considerar a la historia, los temas transversales (hoy conocidos como temas de relevancia social) y la educación artística como los ejes que sustenten la planeación didáctica, a partir del trabajo interdisciplinario de los contenidos programáticos de las asignaturas del plan de estudios para la Educación Básica 2011.

5. Dimensionar la posibilidad que les dio el texto narrativo, plagado de metáforas, para fortalecer la docencia reflexiva, misma que orientó su desempeño profesional.

6. Reconocer que el ejercicio profesional de enseñar requiere de la combinación de una serie de ingredientes que perfilen dicha actividad como una forma de vida. Entre los que cobran relevancia, la investigación sistemática de los sustentos teóricos y metodológicos que orienten el enseñar y el aprender fortalecidos por la reflexión continua sobre el trabajo docente.

7. Sumar a lo anterior la emoción por vivir y la capacidad de asombro ante el diario acontecer escolar y personal.

8. Valorar que lo incierto y confuso del mundo actual se podrá enfrentar mejor en la medida en que se trabaje de forma equilibrada, en pro del bien propio y el bien común.

Es así como un simple cubículo destinado a las sesiones del seminario se convirtió en el cuarto propio de los pintores (Guerra, 2004, p. 100) en donde las paredes se vistieron de diferentes colores, pero también albergaron momentos de angustia, felicidad, trabajo colectivo y largas sesiones de trabajo,

en las que lo mismo se leyó *El libro salvaje* de Juan Villoro (2008) o una biografía de Virginia Woolf (Guerra, 2004); o se desarrollaron largas charlas en torno a un tema de preocupación grupal. La música, el cine, los murales de Diego Rivera, las aventuras de Mafalda, los poemas de Jaime Sabines, las obras de José Saramago o Jorge Luis Borges, así como la apasionante vida de Antonieta Rivas Mercado se mezclaron con la metodología didáctica de Hans Aebli, las teorías del desarrollo de Jean Piaget y Erik Erikson, las dimensiones de la experiencia escolar de Elsie Rockwell o el modelo de reconstrucción de sesiones de clase tomado de María Bertely. Como lo expresó la Constructora, Isabel García Barragán: “no sé cómo, pero todo lo que hacemos tendrá sentido en mi pintura”.

En el taller de pintura, cada estudiante asumió un personaje a partir de la metáfora usada en su texto narrativo. Hoy en día, se siguen identificando con ellos de manera especial al escribir mensajes en la página de Facebook *Pintores de la BENM* o cuando se han dado los encuentros de generaciones.

## **La locura creadora se contagió**

En julio de 2010, llegaron los aspirantes a pintores de la tercera generación. Como las anteriores, ésta tuvo que lidiar con una serie de consignas que a lo largo de los años cobraron sentido y que describieron de forma clara en qué consistió el “duro entrenamiento” para ser pintor de la realidad escolar. Una de ellas fue “tú déjate guiar, que de lo demás me encargo yo”, que dicho de otra manera quiere decir “tú obedece y deja lo demás a la coordinadora del taller”. A esta generación, no le causó problema

esta consigna que estaba escrita al entrar al cuarto propio y, dispuestos a todo, fueron los sujetos ideales para introducir el recurso didáctico para la enseñanza de la Historia conocido como los “cuadros históricos vivientes musicales” (CsHsVsMs). A partir de entonces, por las escuelas primarias desfilaron y tomaron vida algunos de los murales de Diego Rivera (1947, 1928, 1928), tales como *Sueño de una tarde dominical en la Alameda Central*, *El Corrido*, *El Patio de las Fiestas* o *El Patio del Trabajo*.

Más allá de los colores musicales que acompañaron a estas expresiones artísticas, los aprendices a pintores conocieron una metodología didáctica para trabajar interdisciplinariamente los contenidos programáticos de las diversas asignaturas del plan de estudios para la Educación Primaria, a partir de un contenido histórico vinculado con un problema social de actualidad y expresado con una manifestación artística. Los CsHsVsMs no sólo produjeron aprendizajes, también se constituyeron en una tradición en las escuelas primarias; los padres de familia participaron con gusto y hubo generaciones de niños que lo vivieron como parte de su formación, para algunos inclusive fue la oportunidad de “ser alguien” en su grupo, puesto que se procuró seleccionar a los niños que no participaban, eran inquietos o de bajo aprovechamiento académico.

Hace un par de meses, la que escribe este texto se encontró con un joven, al saludarla, él expresó: “se acuerda de mí, soy Vasconcelos que acompañó a la Rivas Mercado” o lo dicho por una mamá: “mi hijo comenzó a tener seguridad a partir de que participó en el cuadro histórico”. En ese momento pensé “cómo no, sí en tres ocasiones representó a Diego Rivera”. Así fue como pintores, niños, maestros y padres de familia hicieron



de los CsHsVsMs una expresión comunitaria, debido a que se representaron entre dos escuelas y, a pesar de los obstáculos administrativos, las colonias Alfonso XIII y Molino de Rosas, en la alcaldía Álvaro Obregón en la Ciudad de México, contaron con sus desfiles cada 20 de noviembre.

A partir del ciclo escolar 2015-2016, los CsHsVsMs se presentan con los estudiantes del primer semestre de la licenciatura en Educación Primaria. Las temáticas se han centrado en algunos de los contenidos del programa de Historia de la Educación en México. Con la finalidad de que los alumnos normalistas reconozcan esta expresión como un recurso didáctico y al mismo tiempo que se prepara el cuadro histórico, se les acerca a una serie de referentes teóricos que respaldan esta actividad, como la *Teoría de las inteligencias múltiples* de Howard Gardner y la metodología museográfica *Abriendo puertas al arte, la mente y más allá*, que es trabajada en el Museo Nacional de San Carlos.

Los cuadros que recientemente se han presentado son *Escenas de la Escuela Normal 1887-2017* y *Escenas de la Escuela Normal 1601-1890*. Cabe destacar, que en ellos no sólo participan los alumnos de la licenciatura, también los maestros, los niños de las primarias anexas a la BENM y el personal de apoyo. De tal manera que esta expresión académica-artística se ha convertido en una manifestación de la comunidad normalista.

## **El nacimiento de la hermandad multicolor**

A pesar de las severas críticas que generaban los documentos recepcionales escritos a partir de metáforas (es en junio de 2015, algunos maestros renunciaron a ser sinodales porque sostenían

que los DsRs carecían de rigor académico), la locura creadora seguía expandiéndose. Por ello, en febrero de 2012, se cortó el listón de la *Primera bienal de Las pinturas salvajes de la realidad escolar*. Esta obra se presentó en diversas escuelas normales de la Ciudad de México y en un encuentro de generaciones realizado el 12 de septiembre de 2012, en el Museo Nacional de San Carlos. A este acto asistió y llegó para quedarse en el cuarto propio la doctora María Esther Aguirre Lora (2012), investigadora del Instituto de Investigaciones Sobre la Universidad y la Educación que difunde las bondades del taller de pintura y contagió al Mtro. Ramón Mier para que ofreciera un recital de piano para celebrar el egreso de la sexta generación el 9 de junio de 2014 quien desde que conoció la experiencia aceptó no sólo cortar el listón, sino impartir una conferencia, *Cuando las artes se convirtieron en Bellas Artes*, misma que posibilitó a varios escépticos de esta experiencia reconsiderar su postura y entender que los textos narrativos pintados por los estudiantes del taller eran más que “cuentitos”. En la bienal se presentó el primer libro del taller; en él se reunieron 22 textos narrativos de autores con tan diversa experiencia laboral, que lo mismo escribieron maestros con 30 años de servicio que recién egresados con cinco meses de experiencia.

Y aquí entra otra frase del taller, “así es la vida”, porque a pesar del trabajo que cada uno de los autores del libro tenía y de los horarios laborales, las reuniones para escribir los textos, diseñar la obra y preparar la bienal, se realizaron en sábados o domingos. Esto hizo recordar a los pintores que estar en el taller implicaba dedicarle las 24 horas del día, porque los espectáculos artísticos, como vía para provocar la vivencia artística a los que asistieron o las visitas a los museos, fueron en esos días y si alguno

llegaba a manifestar su malestar como respuesta se llevaba la consabida expresión “que quiere, así es la vida”. Los encuentros entre las cuatro primeras generaciones fueron geniales, lo mismo se llamaban por su nombre como por su personaje, convivieron, trabajaron, se enojaron, pero al fin de cuentas la bienal se realizó.

Siguieron tres generaciones más. A estas alturas, los pintores de la realidad escolar se encuentran trabajando en diferentes delegaciones de la Ciudad de México, varios de ellos han contagiado a sus alumnos de la locura creadora y otros han incursionado en diferentes posgrados para fortalecer su formación profesional. Lo cierto es que difícilmente se han desprendido del personaje que fueron en su pintura y con el paso de las generaciones se ha formado una hermandad multicolor que irradia en los centros escolares la necesidad de un cambio sustancial en las escuelas de Educación Básica que centre la enseñanza de las asignaturas en un triángulo sostenido por la Historia, la Educación Artística y un problema que aqueje a la sociedad del siglo XXI.

Al hablar de sociedad, cada uno de los integrantes de esta gran hermandad de pintores agradece a propios y extraños, las observaciones, sugerencias, críticas y apoyo incondicional que les brindaron, ya que con ello hicieron posible el desarrollo y crecimiento de este modelo de innovación educativa centrado en la formación de los maestros de Educación Básica. Cada generación de pintores tuvo un invitado especial al taller que se encargó de mediar las relaciones entre los aprendices y la coordinadora, pero también se dedicó a jugar con los hilos conductores de las pinturas que cada uno de ellos escribió. La elección del invitado respondió a los momentos históricos que el país estaba viviendo

o las características de la generación en turno. Por ello, sólo queda expresar: “coincidencias tan extrañas de la vida, tantos siglos; tantos mundos, tanto espacio y COINCIDIR” (Escobar, 1995). Se habla de hermandad porque entre ellos se comunican y orientan ante algún problema que se presente. La mejor muestra sucedió en el 2015, Ernesto “el Pibe” Rojas, integrante de la segunda generación, organizó dos sesiones de estudio con los pintores que estaban por egresar, con la finalidad de preparar el examen profesional.

Pero esperen, lectores de este texto, el 12 de febrero de 2019, vivimos una fiesta académica multicolor para celebrar el décimo aniversario del taller de pintores y quién mejor para acompañarnos que Juan Villoro, llamado por nosotros *nuestro Juanito* porque su *Libro salvaje* tiene un lugar especial en el cuarto propio. Este escritor pronunció la conferencia *Juanito, los pintores y diez años de locuras creadoras*. Los integrantes de las diferentes generaciones disfrutaron este día de manera muy especial, no sólo por el acontecimiento, sino porque el regreso al *alma mater* los fortaleció para regresar a sus centros de trabajo.

## Epílogo

Como se narró en párrafos anteriores, cada generación de pintores tuvo un invitado especial al taller. Él se encargó de mediar las relaciones entre los aprendices y la coordinadora, pero también se dedicó a jugar con los hilos conductores de las pinturas que cada uno de ellos escribió. La elección del invitado respondió a los momentos históricos que el país estaba viviendo o las características

de la generación en turno. El siguiente fragmento fue tomado del prólogo “Los dones de la enseñanza” (Martínez, 2015, p.18), escrito para los trabajos de titulación de la séptima generación:

Benita Galeana se disponía a cerrar el taller de pintura, cuando de repente escuchó una algarabía que venía de la plaza cívica de la Normal, corrió a ver qué pasaba, su sorpresa fue mayúscula cuando vio que los pintores de las siete generaciones llegaban a la explanada de la Normal, sin pensarlo comenzaron a formar tres círculos concéntricos, entre ellos se intercalaban el Duende Mi Solar, Mafalda, Antonieta Rivas Mercado, Luz Jiménez conocida como la maestra rural y Carlos. Bajo las notas del Huapango de Moncayo comenzaron a girar en diferentes direcciones, todos sonreían, en algunos rostros se apreciaba la mirada de la experiencia, en otros de incertidumbre y en unos más de esperanza. Al escucharse las últimas notas de la pieza sinfónica se detuvieron y al unísono exclamaron con el puño en alto

¡LUX PAX VIS!

¡LUX PAX VIS!

¡LUX PAX VIS!

NORMAL, NORMAL,

¡Gloriaaaaaaaaaaaaaaaaaaaaaaaaaaaaa!

al tiempo que se instaló al centro de dichos círculos la MINERVA (figura central del escudo de la BENM).

## REFERENCIAS

- Aguirre, M. (12 de septiembre de 2012). Cuando las artes se convirtieron en Bellas Artes. En Primera bienal de las pinturas salvajes de la realidad escolar. En Martínez (Presidencia). *Pintores de la realidad escolar*. Conferencia llevada a cabo en de la Benemérita Escuela Nacional de Maestros, Ciudad de México.
- Rivera, D. (1929). *El Corrido*. Pintura histórica.
- Rivera, D. (1928). *El Patio de las Fiesta*. Pintura histórica.
- Rivera, D. (1928). *Patio del trabajo*. Pintura histórica.
- Rivera, D. (1947). *Sueño de una tarde dominical en la Alameda Central*. Pintura histórica.
- Escobar, A. y Rodríguez, R. (1984). Coincidir. [Grabada por Mexicanto] En *En Venta*. México. [1987].
- Greenhut, R. (Productor). Allen G., Ford, F. y Scorsese, F. (Directores). (1989). *New York Histories*. Estados Unidos de Norteamérica: Touchstone Pictures
- Martínez Araiza, (2015). *Los dones de la enseñanza. Prólogo en tres actos*, Ciudad de México, Benemérita Escuela Nacional de Maestros.
- Martínez Araiza, I. (Coord). (2012). *Las pinturas salvajes de la realidad escolar*. Ciudad de México: Benemérita Escuela Nacional de Maestros.
- Velasco, X. (2007). *Éste que ves*. México: Alfaguara
- Villoro, J. (2008). *El libro salvaje*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Guerra, G. (2004). Virginia Woolf. *Bailaré sobre las piedras incendiadas*. Bogotá: Panamericana.

# ACERCAMIENTO A LA REINGENIERÍA DISRUPTIVA O METACURRÍCULUM PARA ATENDER LAS NECESIDADES DE FORMACIÓN INICIAL DOCENTE

*Claudia Isabel Quintero Maldonado*<sup>15</sup>

*Manuel Salvador Romero Navarro*<sup>16</sup>

## Resumen

Ante la imposición de planes de estudio alienados y alienantes, dentro de la formación de docentes, cuya lógica ha mantenido la reproducción de una conciencia poco proclive a la producción académica de los formadores de docentes y, en consecuencia, de quienes viven el proceso de formación de profesores, se plantea una reingeniería disruptiva, cuya lógica busca direccionar en un sentido diferente u opuesto a las manecillas del reloj, es decir, productora y no reproductora.

Pensada además con una metodología fundada en otros principios y valores distintos a los que hay actualmente. Se pretende que tenga como propósito poner al servicio de los actores educativos todos los recursos disponibles de la institución,

---

<sup>15</sup> Maestra en Pedagogía Crítica y Proyectos Educativos. Profesora de Tiempo Completo de la Benemérita Escuela Normal Urbana “Prof. Domingo Carballo Félix”. Contacto: mclaud70@gmail.com

<sup>16</sup> Doctor en Investigaciones Educativas. Profesor de Tiempo Completo de la Benemérita Escuela Normal Urbana “Prof. Domingo Carballo Félix”. Contacto: msrn661122@gmail.com

a través de sistemas de procesos, con el fin de crear experiencias de aprendizaje acordes a la realidad social. De esta manera, hacer posible “proponer experiencias de aprendizaje epistémicas a través de la reingeniería de procesos o de metacurrículum”.

## **Introducción**

La formación inicial docente alude al proceso por el cual el sujeto-docente se forma y construye una manera peculiar de ser y actuar en su vida y también en el aula. Es básicamente un proceso de crecimiento en profundidad, que parte de reconocerse y que, una vez iniciado, no tiene un punto de llegada. Esta formación no puede considerarse como una actividad aislada e independiente del contexto sociohistórico, pues da cuenta del proceso que vive el sujeto al interactuar con base en determinadas finalidades donde subyace una visión de escuela, una teoría pedagógica que la sustenta, una perspectiva político social de los fines del sistema educativo y, por ende, una manera de desarrollo de las prácticas profesionales.

Loya Chávez (2008) plantea que los programas formales para la formación de los profesores de Educación Básica en México refieren a modelos pedagógicos e identifican tres tendencias. La primera definida como racionalista, concibe la calidad educativa a través del control centralizado de los currículos, textos y enseñanzas, así como de la didáctica. La segunda está centrada en los estudios psicológicos del desarrollo de los niños; estos estudios permiten una adecuación a la enseñanza. La tercera, sustentada en la formación de profesores con una postura de acción reflexiva



respecto a las formas institucionales y al contexto político y económico en el que se desarrolla la sociedad, es considerada como una tendencia crítica.

Estos modelos articulan concepciones acerca de la epistemología, la educación, la pedagogía y la psicología, que dan cuenta de una visión del objeto de estudio. La delimitación de estos modelos permite comprender sus limitaciones y posibilidades, así como las funciones y exigencias que se le asignan a cada uno de sus componentes, donde

se involucran procesos de producción, acumulación, distribución y consumo de saberes que, [...] insinúan contenidos y especificaciones de un proceso histórico-social involucrado en la cotidianidad, entonces sus implicaciones y especificaciones son elementos constitutivos de las relaciones sociales y del ser social sometidos. (Ugas, 2005, p. 125)

Bajo este contexto, los modelos de formación inicial docente en México se han caracterizado por la implementación de tendencias con base en las políticas educativas predominantes que refieren tanto a la formación de los profesores para el desempeño como al fin utilitarista de la educación o el desarrollo de la sociedad. Para poder aterrizar en ideas más claras es preciso reconocer cuáles son estos modelos de acceso al conocimiento que marcaron el rumbo y su influencia a través de los años. Para ello, es necesario identificar las tendencias auténticamente incorporadas en las prácticas y la consciencia de los sujetos, lo que para este estudio se ha denominado reingeniería educativa.

Al respecto, la reingeniería educativa no nace en la educación, fue una concepción tomada en la década de los 90 cuando se encontraban en auge los modelos de gestión y calidad educativa. Estos modelos especialmente se regían por los principios de eficiencia, eficacia y funcionalidad. Sin embargo, como parte de este análisis consideramos necesario desmenuzar el término. La reingeniería proviene de la conjunción del prefijo “re” y la palabra “ingeniería”. Para ingeniería se encontró que Morris y Brandon (1994) la definen como la aplicación de las ciencias físico-matemáticas a la invención o mejora, “el conjunto de conocimientos y de técnicas que permiten aplicar el saber científico a la utilización de la materia y de las fuentes de energía, mediante invenciones o construcciones útiles para el hombre” (p. 100). Por su parte Peppard y Rowland (1998), exponen que el prefijo “re” puede indicar el replanteamiento de los procesos, su corrección y mejora. Es así que estos autores nos llevan a pensar que, entender a la reingeniería sería entonces como la revisión de “esos procesos” para hacerlos efectivos, hacer más con menos recursos.

Además, la revisión teórica nos llevó a identificar que desde la aparición del concepto de reingeniería han surgido distintos modelos. Todos parecen coincidir en algunas características: mejoras en el servicio a los clientes, reducción de costos administrativos y de distribución, producción en tiempo de respuesta y calidad de productos para la competitividad en el mercado. Sin embargo, vale la pena recuperar que su objetivo inicial es la revisión de procesos en diferentes direcciones para mejorar su posición, en este caso, competitiva (productos o servicios específicos). Es aquí donde se hace necesario detenerse para identificar que es posible recuperar la intencionalidad de la

reingeniería, pero en este caso, para repensar el currículo en la formación inicial docente.

Sánchez (2006) añade que hacer reingeniería es trabajar más inteligentemente. El autor expone que no se trata sólo de adecuar el proceso, se necesita hacer un cambio sustancial acompañado de los valores asumidos por la institución. Si bien es cierto que la reingeniería parte del deber ser en su esencia, ésta debe además responder a una filosofía que recupere las necesidades del contexto. Se vale insistir en que las instituciones no deben actuar con racionalidad instrumental, bajo criterios de eficacia y calidad que se definen con base en un producto, más bien deben pensar y repensar los procesos que permitan las interacciones.

No obstante, en muchos de los casos las instituciones recurren a lo práctico, “ajustar el error”. Se prefiere invertir gran cantidad de tiempo, esfuerzo y recurso económico en controlar las fallas que puedan evitarse, porque hacerlo de un modo distinto o disruptivo trae consigo reestructurar por completo el sistema de interacción, lo que implicaría ir al fondo de los problemas y no a sus síntomas. Es cuando “se trata de parchar los procesos ineficientes, cuando los resultados esperados nunca llegan” (Sánchez, 2006, p. 10).

En este contexto, podemos decir que la formación inicial docente en México no responde a las nuevas realidades de esta época. El capitalismo del siglo XX ignoró su pasado histórico, por lo que no contamos con un proyecto educativo propio. Éste ha sido impuesto por “un modelo de gobernanza mundial del capitalismo globalizado, que pretende sustituir el encuentro humano por la virtualidad, como parte de un nuevo modelo de producción, consumo de mercancías y educación” (Bonilla, 2018, p. 12). Aquí se manifiesta la hegemonía en una lógica de mercado

e industria del conocimiento en las escuelas que responde a un “currículo mínimo globalizador” (Mejía, 2019), bajo la idea de competencias necesarias para la vida, cuando en esencia, devela la estandarización y normalización para un tipo de educador que reproducirá una educación para la vida laboral, con una ideología determinada por el arbitrio cultural de una cultura impuesta.

La ideología es un constructo dinámico relacionado con los modos en que los significados se producen, transmiten e incorporan en formas de conocimiento, prácticas sociales y experiencias culturales. En este caso, la ideología es un conjunto de doctrinas tanto como un medio a través del cual profesores y educadores dan un sentido a sus propias experiencias y a las del mundo en que ellos mismos se encuentran. (Giroux, 1990, p. 44)

Chacón (2004) asegura que esta “[...] concepción es la que se ha traducido en la práctica educativa predominante en las Escuelas Normales, se ha convertido también en conciencia social, donde predomina el referente práctico-utilitario que impide pensar racionalmente” (p. 49). En otras palabras, la consciencia se aliena a la consciencia del otro, el docente, seguramente de forma no consiente, moldea al otro desde una cultura que no le es propia.

Esto se da implícitamente en la acción pedagógica, a través de la reproducción del contenido académico explícito en los programas de estudio. Es un acto de imposición legitimado oficialmente a través del rol de enseñante y aun cuando el profesor, como formador de una consciencia aparentemente crítica, aliena al sujeto a conformar esquemas de pensamiento enmarcados en la reproducción.

Ante este contexto, uno de los objetivos de esta investigación fue analizar el impacto que tiene la racionalidad instrumental en alguno de sus procesos de formación y que

intentaremos dar cuenta como parte de las fases iniciales.

## **Metodología**

Concebida como una reingeniería disruptiva, se pretende que direcciona en un sentido diferente u opuesto a las manecillas del reloj, pensada además con una metodología que requiere ser cobijada con otros principios y valores distintos a los que actualmente hay. Se busca que tenga como propósito poner al servicio de los actores educativos todos los recursos disponibles de la institución, a través de sistemas de procesos, con la finalidad de crear experiencias de aprendizaje acordes a la realidad social, entonces es posible “proponer experiencias de aprendizaje epistémicas a través de la reingeniería de procesos o de metacurrículum”.

A partir de la confrontación de saberes que ayudaron a configurar esta idea, surgió la necesidad de reconocer una realidad desde un lugar distinto, “con una idea motivadora que saque de la inercia de la rutina” (Sánchez, 2006, p. 94). Fue fundamental voltear la mirada a la cotidianidad de los sistemas propios de la escuela y tomar decisiones con base en la información que proporcionan los actores que están en contacto directo, así como el medio y sus distintas variables, ya que los sistemas nacen a partir de las necesidades del entorno, pero una vez que se constituyen están determinados por su estructura. Es aquí donde el metacurrículum puede ser un “parteaguas” en procesos organizacionales que resuelvan problemas de fondo o cambios estructurales que permitan interacciones tomando en cuenta los factores del contexto.

Se espera que este tipo de experiencia dirigida regularmente a los profesores también se presente en el estudiante. Será posible si se da en un plano horizontal, entre iguales, es decir, que la reconstrucción no caiga en lo pragmático o lo romántico, donde las jerarquías se pierden no por la ausencia “de”. Por el contrario, la idea es diseñar sistemas de procesos con una manera disruptiva de aprender para que se cultive la certeza de que somos distintos entre sí, diversos, y que aprender de la misma manera no es real.

El camino hacia el metacurrículum no es fácil. Cuando iniciamos con el diseño fue necesario identificar necesidades de formación inicial docente. En el primer momento se pudo identificar que los sistemas de procesos se diseñan con una carga altamente administrativa y una racionalidad instrumental donde los problemas que se enfrentan en la formación se han resuelto con reformas educativas. Éstas, en esencia, continúan proponiendo la monopolización de la educación, con perfiles de egreso que de alguna manera vuelven a homogeneizar a los sujetos. Se desconocen las divergencias de la educación, según las diferencias contextuales, y mucho menos se centran en el aprendizaje del estudiante. Aquí el primer hallazgo.

El siguiente paso, y como una de las tareas para la recolección de evidencia sobre la existencia del problema, elegimos lo que consideramos “un asunto pendiente”. Posteriormente se hizo una revisión teórica de éste para elaborar un esquema que evidenciara la racionalidad instrumental con la que se desarrolla la formación inicial docente. Hacer el esquema de proceso no causó dificultades, por el contrario, las ideas fluyeron. No obstante, uno de los momentos que llevaron a la confrontación de saberes no fue cómo describir uno de tantos procesos de la formación en

un diagrama de flujo. Lo más complicado consistió en trabajar la esencia del proceso (identificación de las necesidades de formación) desde una mirada crítica y fundamentada en la praxis.

Las ideas antes señaladas refuerzan la idea de que esta investigación, aunque en su fase inicial, se aborda desde un enfoque fenomenológico, a través de narrativas docentes y entrevistas semiestructuradas, en las que el discurso del formador de docentes sea el nodo para los procesos de sistematización, análisis y reflexión, los cuales dan pauta para resignificar críticamente los procesos de formación inicial docente.

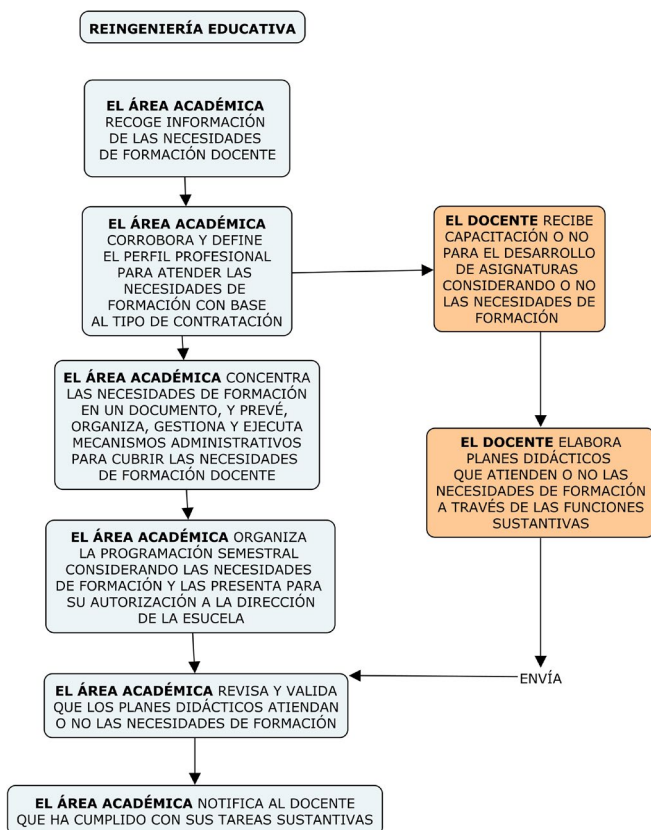
## **Resultados**

La figura 1 muestra un comparativo respecto al proceso que se vivió para el reconocimiento de la existencia del problema de investigación. Con este proceso referido a la reingeniería educativa, se recuperaron ideas surgidas de la racionalidad instrumental para abordar los procesos formativos de los futuros docentes. Es evidente que en esta perspectiva hay una carga ideológica y valorativa en la administración escolar, gestionada desde la negociación de saberes de los actores educativos. En el proceso referido al metacurrículum, se muestra un ejercicio distinto.

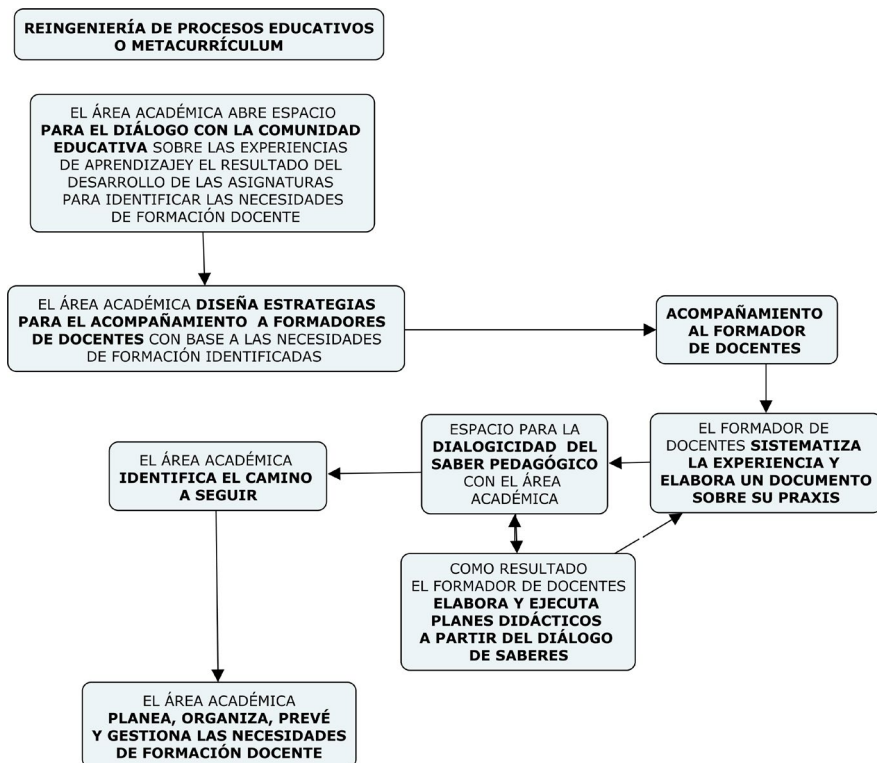
Una vez posicionados en una idea distinta de reingeniería fue fundamental la búsqueda de propuestas para la disrupción del sistema (identificación de las necesidades de formación), en donde de manera natural fuera posible la deconstrucción y transformación de los procesos.

Una práctica como esta requiere de retos, así como proponer cambios que impacten especialmente en problemas reales, propiciar la confrontación y negociación de saberes para la construcción de propuestas que tengan como propósito desaprender para deconstruir y construir, a partir de experiencias propias en contextos propios, sistemas de valores individuales y colectivos que permitan un reencuentro genuino con la reconstrucción del ser.

Figura 1. Comparativo de procesos de sistemas







Fuente: Elaboración propia

Es posible identificar una idea clara y fundamentada para el replanteamiento de las necesidades de formación desde qué epistemología, qué paradigma pedagógico, qué lugar, bajo qué formas de participación, con quiénes, con qué fines, cómo y en dónde.

Para actuar se necesita saber dónde se está parado, entender además que no hay práctica sin historia y sin contexto, hacer visible la manera en que se percibe al mundo, permitiendo

que el docente y el estudiante se ubiquen en él, a través de una dialogicidad que explique y construya propuestas y desentrañe los intereses políticos, económicos, sociales, culturales, entre otros. Asumiendo que todos somos responsables de transformar el mundo desde la educación, Peter McLaren y Kincheloe (2008) señalan que seremos capaces de ir más allá al exponer lo siguiente:

Es imposible separar lo que hacemos en el aula de las condiciones políticas y económicas que determinan nuestro trabajo, y eso significa que la pedagogía debe ser entendida como una forma de trabajo académico en la que las cuestiones de tiempo, autonomía, libertad y poder son tan importantes para la clase como lo que se está enseñando. (p. 20)

La reingeniería de procesos o metacurrículum permite a los profesores desarrollar proyectos alternativos, colaborando entre iguales, que investiguen y relacionen sus hallazgos con asuntos más amplios. Sin embargo, la actual agresión a la formación docente podría considerarse, como lo expresa Henry Giroux (2008), un ataque contra lo que podría significar una formulación de preguntas que tienen que ver con los problemas reales a los que se enfrenta hoy en día la educación superior.

Pensar al profesor para “formación” inicial docente es percibirlo distinto, disruptivo, de transformación para la deconstrucción. Indudablemente, la educación ayuda a escapar, no del tiempo que toca vivir a cada uno, pues se está atrapado en él, sino de las limitaciones emocionales e intelectuales del tiempo actual. Sin duda alguna, la educación es parte fundamental para mejorar la realidad que se vive en estos días con los cambios que

la sociedad impone, por lo que es importante señalar al profesor como uno de los principales actores de ésta. Por tanto, se espera un acompañamiento que genere saberes para la vida.

Para ello, hace falta apertura de la conciencia y autocrítica para verse y entender la realidad en la que como formador se está subsumido. También es necesario una dirección de las escuelas con cierta autonomía y un posicionamiento dialógico-crítico de su realidad y del sistema.

La experiencia de los agentes educativos tiene que estar en permanente reconstrucción, no desde la *empíria*, sino en la búsqueda de una conciencia epistémica, con la capacidad de hacer rupturas en la práctica y ponerla en la discusión para alcanzar la mejora sostenida.

## **Discusión**

Transitar en tareas para la presentación de evidencia de la existencia de un campo problemático en la formación inicial docente llevó a reafirmar la idea de Covarrubias y Brito (2009) cuando señalan que los planes de estudio de la formación de profesores reproducen una conciencia práctico-utilitaria, lo cual no sólo es producto de lo que designa el plan de estudios que debe trabajar el formador, sino que la conciencia de ellos también es práctico-utilitaria. Esta conciencia es alienada y alienante de prácticas inamovibles que se producen como parte de un instrumentalismo dado por la didáctica, la gestión y la administración educativa, pero no con un sustento en la teoría pedagógica que produce la práctica del docente. Se privilegia la

experiencia de los formadores y se provoca que los estudiantes tomen como referente la experiencia de éstos para ir construyendo lo que denominan los “haceres docentes” (Romero, 2014, p. 14).

Aquí entonces cabe la idea de replantear el rol del profesor como un sujeto que tiene consciencia, no una consciencia alienada y alienante que mantiene en continuidad la cultura prefabricada por la familia y por la sociedad, sino un pensamiento y una consciencia diferente. Zemelman (2016) dice al respecto:

cuando hablamos de pensamiento, ¿a qué nos referimos? A un pensamiento que se entiende como una postura, como una actitud que cada persona es capaz de construirse a sí misma frente a las circunstancias que quiere conocer. No se trata de decir: tengo los conceptos y construyo un discurso cerrado, lleno de significaciones; se trata más bien de partir de la duda previa, anterior a ese discurso cerrado, y formularse la pregunta ¿cómo me puedo colocar yo frente a aquello que quiero conocer? (p. 3)

En una conciencia instrumental, la persona, quien quiera que sea, difícilmente puede encarar el mundo y encontrar un significado que no esté prefigurado en su consciencia ya moldeada, ya dada como una estructura “bien organizada” del mundo social, cultural, natural y de cualquier realidad posible, incluso, determinado por la llamada teoría que se va aprehendiendo en la escuela. Por ello, es necesario crear y buscar otras condiciones de formación en el sujeto. Aquí se puede partir del pensamiento de Zemelman (2016):

el pensamiento teórico es un pensamiento que ya tiene un contenido organizado y que puede ser el mismo contenido que se viene arrastrando (o puede ser un contenido diferente, pero lo fundamental es que tenga un contenido) y, por lo tanto, su estructura en términos de construir proposiciones es muy precisa. (p. 4)

Una consciencia epistémica requiere formadores que piensen y no sólo reproduzcan el contenido de la perspectiva recibida del currículo, sino de la reconstrucción permanente del mismo a partir de la dialogicidad, del debate académico sobre las necesidades de conocimiento del ser en formación y no de lo que espera la sociedad y se impone como arbitrio cultural en ese currículo prescrito. “Gramsci llamaba «hegemonía ideológica» a esta forma de control, que no sólo manipulaba las conciencias, sino que también saturaba y constituía las experiencias cotidianas que daban forma a nuestro comportamiento” (Giroux, 2003, p. 26). Es decir, se necesita hacer rupturas fuertes con esa hegemonía ideológica cuyas manos moldean al ser para no pensar.

No obstante, en la formación de docentes, la cultura normalista está muy arraigada por símbolos que se expresan de diferentes maneras y caracterizan a la escuela tradicional y por supuesto a la reproducción de la concepción bancaria de la educación. Primero, al ser una institución endogámica, difícilmente permite visiones y posturas alternas al trabajo reproductivo; por ello, es necesario una reculturización del trabajo académico y de la forma en la que se opera con el currículo formal para transitar entonces al metacurrículum como proceso necesario.

Allí es donde una consciencia crítica, por supuesto epistémica, puede asumir una manera diferente de ver la realidad y las necesidades de formación del nuevo profesor. En el debate permanente, en el diálogo con los estudiantes y con el colegiado, docente podría asumirse la nueva consciencia del formador. Mas los conflictos y barreras que enfrenta “naturalmente” un sujeto, que piensa diferente, estarán presentes en todo momento. La cultura tradicional, en apariencia de toda la vida, se mantiene y se niega a desaparecer. Por tanto, un sujeto epistémico no encontrará libre el camino hacia una comunidad que aprende, requiere buscar el debate académico bien fundamentado y que se sostenga para la transformación y la mejora.

Otro problema generalmente son los encargados de la gestión institucional, demasiado institucional se podría decir, porque es común que quienes dirigen estas escuelas lleguen allí por pertenecer a grupos políticos en el poder. Lo que menos importa a la política es la mejora del trabajo académico, a ellos les importa mantener en calma a las escuelas de este tipo, que los profesores no piensen y mantengan el *statu quo* institucional. Esto también puede llegar a seducir a los formadores que evitan hacer esfuerzos intelectuales para cambiar y mejorar el trabajo académico en una lógica epistémica. Aunado a esto, algunos docentes seguramente ni idea tienen de a qué se refiere esto, tal vez es parte de la consciencia producto de la misma alienación.

Los profesores, como cualquier persona del vulgo, entre menos enfrenten conflictos, se sienten más seguro, entre menos se topen con el campo problemático de la vida cotidiana (Berger y Luckman, 2003), sienten que su trabajo está logrando los

propósitos educativos. Claro, si no hay conflictos, evitan pensar y en consecuencia no problematizan la realidad. Esto los mantiene en lo no problemático, en lo instrumental, en ir resolviendo lo que ocurre en la inmediatez de “su realidad”.

En esas condiciones no se puede aspirar a una comunidad que aprende, con sujetos epistémicos que piensen diferente y propongan qué se puede aprender para desarrollar la consciencia. Es claro que ante esto:

El pensamiento une lo natural con lo adquirido por medio de la existencia social es la forma más elevada de la existencia material. La naturaleza y la sociedad adquieren existencia unitaria y contradictoria en el hombre. La naturaleza posibilita y la sociedad realiza el pensamiento que permite la transformación de sus presupuestos. El pensamiento, si bien es una función que se realiza orgánicamente (en términos biológicos), no debe ser supuesta como ‘algo’ exclusivamente natural porque la consciencia es una forma de la consciencia social, y no algo que se pueda determinar independientemente de la psicología y de la historia humana. (Covarrubias y Brito 2009, p. 207)

Así, la consciencia de los estudiantes se forma al enfrentarlos a la realidad sin que se alienen a un pensamiento unidireccional, como lo hacen la familia, la sociedad y la escuela. Como decía Durkheim (1924), la escuela otorga, a través de la formación, el sometimiento al control social y, en consecuencia, la destrucción de su naturaleza como ser humano.

En la lógica de esta tesis se imbrican dos posturas cuya esencia es la formación de un sujeto diferente con una consciencia formada en un entorno tradicional. La pedagogía crítica y el pensamiento epistémico tienen lógicas en común que permiten hacer rupturas con respecto a la realidad, partir de ella, cuestionarla, replantearla y asumir un posicionamiento en permanente vigilia epistemológica. Esto deja de lado la formación instrumental, cuya esencia es la domesticación del pensamiento, la alienación hacia los constructos sociales ya predeterminados e instituidos y, como tales, difíciles de cambiar. Fals Borda (2015) asegura:

El problema de la formación y reducción del conocimiento no se resuelve diferenciando los fenómenos de las cosas-en-sí, sino planteando la diferencia entre lo que es conocido y lo que todavía no se conoce. Todo conocimiento es inacabado y variable y queda sujeto, por lo mismo, al razonamiento dialéctico; nace de la ignorancia, en un esfuerzo por reducirla y llegar a ser más completo y exacto. (p. 256)

De allí la importancia de la dialogicidad con el conocimiento y la dialéctica entre las posturas del pensamiento crítico. A partir de esta lógica diferente de pensar, se produce el conocimiento, sin estar prefigurado a lo prescrito por la ideología dominante primero y por la violencia simbólica (Bourdieu y Passeron, 1996) ejercida por los profesores en la imposición de esa ideología dominante, a través de la reproducción de los contenidos curriculares. Sigue diciendo Borda (2015):



El problema de la relación entre el pensar y el actuar se resuelve reconociendo una actividad real de las cosas a la cual sólo se adviene por la práctica que, en este sentido, es anterior a la reflexión; allí se demuestra la verdad objetiva, que es la materia en movimiento. (p. 256)

La formación de docentes necesita urgentemente un reposicionamiento de la práctica, fundada en la problematización y en la crítica, para poder llegar a ese otro momento que es la reflexión. Ya de entrada el pensamiento es una forma de acción, pero esa acción no puede estar pautada por la consciencia de los otros, por la colectividad, requiere de esfuerzos intelectuales y críticos con un pensar epistémico.

El problema de la relación entre forma y contenido se resuelve planteando la posibilidad de superar su indiferencia por la práctica y no sólo por el comportamiento intuitivo o contemplativo; toda cosa se da como un complejo inextricable de forma y contenido; de allí que la teoría no pueda separarse de la práctica, ni el sujeto del objeto. (Fals, 2015, pp. 256-257)

Sigue pues siendo la dialéctica el canal abierto para poner en diálogo y debate el conocimiento. La realidad tiene que ser pensada y subjetivada por el ser para concretar una visión diferente, compleja de esa realidad.

## REFERENCIAS

- Berger, P., y Luckmann, T. (2003). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires, Argentina: Cultura Libre.
- Bonilla, L. (2018). *Apagón pedagógico global. Las instituciones educativas en la cuarta revolución industrial y en la era de la singularidad*. Recuperado de <http://www.todostuslibros.com/editorial/rebelion-editorial>.
- Chacón, A. P. (2004). *¿Pedagogos, educadores o profesores?* México: Instituto de Investigaciones Sociales y Humanas.
- Covarrubias, V., y Brito, O. (2009). *Una pálida sombra*. México: Instituto de Investigaciones Sociales y Humanas e Instituto Politécnico Nacional.
- Durkheim, É. (1924). *Educación y sociología*. Barcelona, España: Ediciones Península.
- Fals, O. (2015). *Cómo investigar la realidad para transformarla. Una sociología sentipensante para América Latina*. Buenos Aires, Argentina: CLASCO.
- Freire P. (2003). *Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa*. España: Siglo XXI.
- Giroux, H. A. (1990). *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. España: Paidós.
- Giroux, H. (2008). *En Pedagogía crítica, de qué hablamos y dónde estamos de Peter McLaren y Kincheloe*. Barcelona: Graó.
- Giroux, H. (2003). *Pedagogía y política de la esperanza. Teoría, cultura y enseñanza*. (Vol. Una Antología Crítica). Buenos Aires, Argentina: Amorrortu.
- McLaren, P. y Kincheloe, J.L. (2008). *Pedagogía Crítica. De qué hablamos, dónde estamos*. España: Graó.
- Mejía, M. (2019). *Educación (es), escuela (s) y pedagogías en la cuarta revolución industrial desde nuestra América*. Colombia: Ediciones desde abajo.

- Romero, M. (2014). *Formación y práctica profesional de profesores en educación primaria en México*. Oaxaca, México: Instituto de Investigaciones Sociales y Humanas.
- Saavedra, M., González, V., López, M., Camargo, E., Ortiz, F., Gómez R., y Ambris, F. (2012). Investigación Transdisciplinaria: Generación y Aplicación de Conocimiento en la Formación Docente. *Revista Riaices*, 0(1), 97-114.
- Sánchez, R. (2006). *La reingeniería y su relación con los procesos organizativos, como elemento transformador de la calidad educativa en la unidad educativa privada Tirso de Molina*. Caracas: Universidad Metropolitana.
- Ugas, G.F. (2005). *Epistemología de la educación y la pedagogía*. Venezuela: Taller permanentede Estudios Epistemológicos en ciencias sociales.
- Zemelman, H. (2016). *Pensar teórico y pensar epistémico: Los retos de las ciencias sociales latinoamericana*. México: Instituto Pensamiento y Cultura en América A.C. “Enseñar y Pensar”.



Tercera parte  
**Posibilidades y expresiones**



# NORMALISMO, EDUCACIÓN Y PAIDEIA

*Luis Bello Estrada*<sup>17</sup>

## **Reto y compromiso**

Al salir a la calle, en pueblos, mercados y por donde uno mire, se observan caritas infantiles, niños que serán formados por los jóvenes que en las Escuelas Normales día a día son preparados para ello. Reto y compromiso de nuestra institución, que no es poca cosa tomando en cuenta que en esas generaciones se perfilan las libertades de nuestra sociedad. Los docentes noveles que egresan de la normal detonarán las oportunidades de sus alumnos que en pocos años conformarán la ciudadanía nacional y global.

El mencionado reto lo constituye un escenario cada vez más incierto, confuso y hasta incomprensible. Sin embargo, en la amplia tarea de “formar” individuos en los sistemas escolares hay un tipo especial de constitución definida como “educación” que al contrario del adoctrinamiento, la habilitación, la competencia, o el *coaching*, es definido por Jaeger (2012) como “el desarrollo del espíritu con un carácter humano” y tiene que ver, a diferencia de los otros, con el logro de la condición ética y cívica de los individuos. En esta lógica hay que resaltar que

---

<sup>17</sup> Doctor en Sociología de la Educación y Doctor en Ciencias Políticas. Catedrático de la Benemérita Escuela Normal Veracruzana “Enrique C. Rébsamen”. Contacto: [luisbello\\_estrada@hotmail.com](mailto:luisbello_estrada@hotmail.com)

procurar lo humano da razón de ser a nuestra profesión, cuando logramos educar.

En otro sentido formativo en nuestras escuelas; en lo utilitario, se espera que el docente provea “preparación para el trabajo”. Para ello debe considerar los desafíos del siglo XXI e inclusive del XXII al que llegarán las generaciones por atender. Entre los retos, de acuerdo con Harari (2019), la fusión de la biotecnología con la infotecnología representa el mayor de ellos. En ese sentido habrá que reconocerla y paliar el potencial perjuicio que encierra para la condición humana, ya que hay riesgo de que mute y con ello desaparezca tanto la ética como la educación.

La escolarización desde el preescolar hasta la secundaria, e inclusive el bachillerato, es de un valor insustituible para cambiar las condiciones de vida precaria de una persona en convergencia con su comunidad. No obstante, la permanencia en la escuela básica gradualmente ha dejado de garantizar el bienestar social y económico tanto de individuos como de naciones. La idea de que las instituciones formadoras son la panacea para la inserción social y laboral está cada vez más devaluada. Aun las escuelas definidas como Instituciones de Educación Superior (IES) prometen cada vez menos un trabajo y medio material y espiritual de vida.

La formación básica para trascender las limitaciones de origen son la mejor apuesta que se puede hacer, pero ello no vacuna contra la pobreza y la exclusión, como tampoco lo hace la llamada educación superior. Nuevos escenarios enmarcados en el cambio climático, la guerra nuclear, las crisis económicas, la competencia por la hegemonía mundial y su violencia, no sólo vislumbran la explotación de los seres humanos, sino su paulatina obsolescencia. Más aun, en torno a la infotecnología, “los algoritmos de



macrodatos pueden crear dictaduras digitales en las que todo el poder esté concentrado en las manos de una élite minúscula al tiempo que la mayor parte de la gente padezca no ya explotación, sino algo mucho peor: irrelevancia” (Harari, 2019, p.14).

Así, la prioridad de una formación basada en la educación (en la humanización del hombre) se enrarece y hasta extingue, pero también lo hace el tipo de formación utilitaria. La cantidad de bases de datos que las empresas especializadas han acumulado de cada uno de nosotros y la inteligencia artificial (IA) propia de las computadoras, pueden ocasionar que perdamos nuestra capacidad de decidir y tomar decisiones democráticas en la sociedad por venir. Las nuevas generaciones podrían perder el control de sus propias vidas al depender de máquinas inteligentes que les dicten de manera más eficiente lo que deben hacer, qué deben pensar y qué les es dado elegir.

La falta de definiciones de la sociedad futura, pero inclusive de las pistas para comprender la actual, complican aún más la labor de los docentes. El qué hacer y cómo a favor de sus infantes y jóvenes alumnos es el reto mayor. El docente como preparador de los neófitos, ante la sociedad, termina siendo moral y éticamente responsable de lo que les suceda en el futuro. No nos referimos a la falta de un plan o programa de estudios establecido, sino a la incertidumbre de la utilidad del mismo para el mañana o para sus prácticas escolares cotidianas. Por ello, un tema más urgente y delicado es la oferta que el normalismo da a sus discípulos, la cual por ahora en México parece atravesar por una de sus indefiniciones más severas, ante el cambio de régimen y la mala experiencia y prácticas del pasado reciente que otorgaron un programa y su aplicación plagado de tecnocracia, neoliberalismo y corrupción, por supuesto, consustancial a lo

anterior, de deshumanización. Aún no es clara la definición o política educativa del reciente nuevo régimen.

El problema en las normales, en cuanto a sus alumnos, no se reduce a su bajo aprovechamiento, a la falta de hábitos de lectura y escrituras, al desapego con la política, a la ausencia de consciencia y crítica de la realidad social, a la falta de cultura o a la limitada habla y acción democrática, entre otras limitaciones. La problemática es aún más profunda. Su contundencia está en la incapacidad para reconocer de manera efectiva y consciente el futuro inmediato que toca vivir. Los catedráticos de estas casas de estudio tenemos el compromiso impostergable de instruir a los formadores del mañana. La infotecnología, redes sociales tradicionales y avanzadas, IA, aprendizaje automático, dictadura digital, 5G, manipulaciones externas e internas del cerebro, capitalismo de datos, algoritmos y máquinas superinteligentes, constituyen algunas de las preguntas para las cuales no estamos preparados, pero al parecer, ni siquiera intentamos hacerlo.

La biotecnología también irrumpe en nuestra realidad cotidiana, desde la ingeniería genética, con armas biológicas selectivas, con semillas transgénicas, modificando el mapa genético del hombre, rediseñando y manipulando los genes. La biotecnología presenta una amplia gama de usos desde la agricultura, la farmacología, la ciencia de los alimentos, las ciencias forestales y hasta la medicina. Una semilla “mejorada” genéticamente pudiera darnos mejores cosechas, pero a cambio de contaminar las originales, destruir la matriz y hacernos dependientes de lo artificial y transnacional.

La fusión entre biotecnología e infotecnología es la frontera científica en la que los corporativos capitalistas como

imperialistas trabajan. Con ella se están desarrollando los nuevos escenarios mundiales que pudieran excluir a la mayor parte de la humanidad. La IA utiliza algoritmos de millones de datos (capitalismo de datos), aplicados a procesos biológicos tanto como cerebrales, entre animales y, por supuesto, al mismo hombre. Los avances de la neurociencia y la economía conductual tienden a reemplazar a la inteligencia humana “más lenta y errática”. Pensemos en la habilidad de un conductor de automóvil, ésta consiste en su capacidad de reconocer “patrones conductuales” de otros conductores o de peatones; la IA debidamente programada, igual lo puede hacer, más rápido y sin los errores del primero. Ésta junto con el 5G son más eficiente para el transporte público y particular y eventualmente lo sustituirán.

En un sentido más futurista, pero no por ello menos real, la parte del cerebro llamada neocórtex, que tiene la función de ser un puerto de las percepciones porque recibe como impulsos eléctricos (sinapsis) los estímulos visuales, táctiles o auditivos, el placer y el dolor, equivale a un puerto de entrada de una computadora personal (PC). La distancia entre la conexión de dispositivos digitales con el cerebro de animales y humanos es ya muy corta, sino es que para fines médicos, militares y de investigación sea un hecho discreto o secreto. El aprendizaje automático camina también por esta senda.

Otro fenómeno por considerar es la velocidad de las tecnologías digitales, cuyo incremento se hace geométrico. La IA, como las máquinas super inteligentes o los smartphones, experimentan una aceleración que pocos somos capaces de comprender y menos aún de dimensionar. El sistema 5G, en contraste con su antecesor el 4G de uso en extinción, incrementa

su potencial en dos mil por ciento. Quien considera que ello es un tema de futuro a largo plazo, desconoce la cantidad creciente de ciudades asiáticas y occidentales que ya usan esta infotecnología. En España, país históricamente marginal de Europa, Madrid, Barcelona, Valencia, Sevilla, Málaga, Zaragoza, Bilbao, Vitoria, San Sebastián, La Coruña, Vigo, Gijón, Pamplona, Logroño y Santander tienen una implementación del 50 por ciento en sus redes 5G. En contraste, en nuestras Escuelas Normales, la red de internet es más o menos funcional, pero hay escuelas que inclusive padecen un limitado suministro de la esencial energía eléctrica.

La posibilidad de considerar que en fechas futuras exista la posibilidad de programar cerebros humanos desde una PC, como un procedimiento estándar de aprendizaje automático, significa que la invasión a la intimidad del hombre llegaría al mismo pensamiento y emociones. Es un hecho contundente que empresas de servicios digitales avanzados ofrecen miles de datos de una sola persona o millones de grupos de interés que cientos de mandatarios, candidatos al gobierno y empresas de mercadotecnia desean. Tanto en la votación del Brexit, como en la elección en Estados Unidos (EE. UU.) de Donald Trump, se acusa a la empresa *Cambridge Analytica* de operar de manera ilegal algoritmos y datos personales, cambiando el destino de EE. UU. y Europa, impactando así al mundo entero.

Amazon se ostenta como la empresa que junto a Facebook, Google y Apple (GAFA) más datos ha acumulado. Reconocen patrones, gustos y elecciones de los usuarios de sus productos, por lo que no se requiere de la compra en línea, sino de hacer un clic al *ratón* o ver algo para que te conozcan algorítmicamente mediante sus supercomputadoras. Amazon

es la campeona de las ventas en línea, controla la mitad de todas las realizadas en el mundo occidental, sus áreas de comercio van desde libros y aparatos electrónicos a casi cualquier cosa. En Oriente, la competencia la realiza Alibaba.com de la cual se especula que, al igual que la empresa Huawei, podría desplazar a sus contrapartes occidentales. Esto implica una competencia permanente, crisis económica y fin de hegemonías mundiales.

Noam Chomsky, en una entrevista con Aristegui, declaró que no había nada más torpe y peligroso que exponer nuestras preferencias y deseos personales en redes sociales, pues nos vuelve absolutamente susceptible de manipulación. Se ha declarado que estaríamos en peligro de perder nuestro “libre albedrío”, por supuesto nuestra democracia. Las supermáquinas con IA conocerán mejor nuestro cerebro, preferencias y elecciones. El problema es que eso sucede aun sin nuestra autorización o consciencia. Así, las infotecnología son implacablemente peligrosas para el individuo y según Sartori (2011) para la democracia. La película de Netflix (otra gigante con IA), *Nada es privado*, narra esos peligros y expone los riesgos inminentes de la actual sociedad.

Para poner en perspectiva el desfase al que nos referimos, veamos que los Planes de Estudio Normalistas 2018, como uno de sus baluartes, plantean seis semestres de cursos de aprendizaje del inglés, como lengua extranjera, lo que representa cientos de horas de inversión en trabajo. Sin embargo, todo parece indicar que la hegemonía mundial del país que usa esta lengua está en su ocaso y que el idioma de China (mandarín estándar) jugará un papel más trascendente en un futuro cercano. El problema no radica en decidir qué

cursos o idiomas elegir, sino en considerar cuál de las diversas variables serán más determinantes en nuestro futuro cercano.

Inclusive con relación al aprendizaje de los idiomas debemos de considerar que, por menos de cien dólares, Amazon tiene a la venta traductores electrónicos de idiomas, de voz inteligente, de 30 idiomas, bidireccionales en tiempo real. Así, el enseñar a normalistas un segundo idioma para que, a su vez, lo transmitan a los infantes que vivirán en el siglo XXI y XXII es un dilema de no fácil resolución. Es claro que el uso de las calculadoras no marcó el fin del estudio básico de las matemáticas, las cuales desarrollan al igual que los idiomas valiosas capacidades intelectuales. Aquí lo que está en juego es la viabilidad y utilidad comparativa de lo que se está enseñando, las más de las veces impuesto y poco o nada debatido al seno de las escuelas y sus usuarios.

En nuestra época, es evidente el agotamiento de los paradigmas que dieron sentido a los siglos XIX y XX y, sin embargo, en el XXI se ha desarrollado una poderosa imposición tanto ideológica como militar y geopolítica para mantener la economía de mercado. Los sistemas escolares no han quedado al margen, bajo la premisa de “mantener la libertad” se abona para continuar y hasta imponer la ideología de la economía clásica liberal y neoliberal o de capitalismo salvaje que ha erosionado en los individuos su espíritu con un carácter humano, es decir, han atentado contra la educación. El modelo económico hegemónico presenta crisis cíclicas, las cuales potencializan su poder destructivo. El modelo ha sido explicado como un tren a máxima velocidad desbocado a punto de descarrilarse, pero que para evitarlo debe en cada curva incrementar su aceleración

con lo que hace mayor su capacidad destructiva, desde luego las personas y humanidad vamos inermes.

El actual acelerón al tren es el llamado “capitalismo de datos” con el cual se amenaza nuestra libertad mediante el conocimiento de nuestras preferencias vertidas en algoritmos. Los algoritmos calculan con datos convertidos en números nuestros gustos, predilecciones políticas, los artículos que compramos o deseamos comprar y hasta las películas que queremos ver. Empresas como YouTube, Netflix, Amazon, Mercado libre o Facebook ganan millones de dólares estudiándonos y eventualmente manipulando nuestras elecciones, muchos de ellos ya nos dictan qué hacer y cómo.

Esto plantea en países desarrollados un grave problema, pero en los países periféricos, que son dependientes en tecnología, por no pensar en alimentos, el riesgo es mayor. Para México, particularmente, las teorías económicas históricamente han sido pobremente aplicadas. El autoengaño de las clases gobernantes como la manipulación mediática en perjuicio del pueblo han dejado pocas oportunidades para pensar y preparar un futuro humano y digno. Hoy en nuestra nación se transita hacia un nuevo y esperanzador régimen que se publicita como sustento de justicia, progreso y dignidad, que se autodefine como la cuarta transformación (4T). No obstante, también hay poderosos intereses para mantener las cosas como han estado antaño e inclusive la política educativa desplegada no dista mucho de lo que había antes.

Las luchas por el poder económico y político en México, que implican a la política educativa y a los sistemas escolares, mantienen a los docentes en un estado de indefinición, que

además les implica indefensión ante las decisiones de la autoridad. Es justo reconocer los esfuerzos de la 4T por democratizar instituciones y estructuras, pero dados los cacicazgos y la desigualdad histórica, no es sencillo y en el campo educativo la participación y la movilización política es limitada. En general, los escenarios son poco halagüeños; décadas de atraso, inequidad de oportunidades de acceso a la escolarización, escuelas de muy diferente grado de aprovechamiento, así como los intereses distintos, al loable fin de la educación, de corporativos e individuos insertos en el sector, que esencialmente buscan hacer negocios, parecen ser lapidarios del destino.

Un pasado reciente que privilegió la privatización del sector educativo, sin ninguna consciencia de los costos sociales para el futuro del país, y que aún no han sido revertidos ni erradicados, colocan a los docentes en un predicamento poco factible de esclarecer. Sin embargo, el mayor reto, no es la anterior problemática socioeconómica e ideológica, sino que el maestro debe, además, concebir las nuevas tecnologías, poco o casi nada entendidas, con sus repercusiones y sus nuevos escenarios. Son estas mismas nuevas técnicas de vida, de trabajo y de definición las que restarán oportunidades esenciales a sus alumnos, los niños y jóvenes mexicanos del futuro, limitando su libertad para decidir su destino y posiblemente provocando que no tengan oportunidades para permanecer dignamente en él.

Irresponsablemente el discurso tanto oficial como mediático surgido de la llamada Reforma Educativa del 2013 recriminó a los profesores el atraso hasta de la economía nacional y, de alguna manera, de todos los males sociales de la nación. Lo anterior fue una mentira perversa del régimen tecnócrata, neoliberal



y antinacional que denostó y acosó al maestro. Y, aunque los problemas macroeconómicos y políticos parecieran estar al margen de los docentes de formación básica, son estos quienes pueden, más que nadie, al ejercer su profesión de estado, gestar la política y la democracia, lograr conciencia y pensamiento crítico y desarrollar la cultura y la acción democrática en los ciudadanos del futuro. Desde luego, esta acción teleológica inicia desde la formación inicial y educación de los mentores en nuestras Escuelas Normales. He ahí el reto y compromiso de nuestra casa de estudio.

### ***Paideia* socrática**

Las normales tienen un compromiso muy diferente a otras instituciones con las cuales se les ha forzado a compartir la categoría de IES. Para distinguirlas y entender mejor nuestra identidad milenaria, hemos de reconocer que desde el nacimiento de la cultura surgieron diversas disciplinas, ciencias o epistemes. Las definidas como el *trivium* que incluían a la gramática, la dialéctica y la retórica; y el *cuadrivium* que implicaba la aritmética, la geometría, la astronomía y la música. Éstas se administraban a edades avanzadas, las clases se pagaban y eran impartidas por una serie de famosos conferencistas itinerantes, también conocidos como sofistas o “sabios”, que iban de pueblo en pueblo enseñando. Fueron ellos quienes constituyeron la llamada *paideia* sofista, que hoy en día equivale al modelo de formador estándar de nuestras escuelas superiores. En la actualidad, son los literatos, lingüistas, oradores, matemáticos, ingenieros, astrónomos, o músicos que transmiten sus conocimientos y arte en universidades.

Hoy en día, las IES forman profesionales en distintos campos laborales y *epistemes*. Sus saberes explican la realidad del mundo físico, químico y biológico, ahora también en los novedosos sectores de la informática, incluyendo a la IA, ciencia cuyos algoritmos predicen nuestro mundo, cuerpo, mente y emociones, que explican y transforman los eventos del mundo con precisión matemática. Así, esos sabios nos construyen un mundo que no necesariamente nos toma en cuenta como seres humanos, sino como sociedad de consumo.

El valor de los neosofistas o actuales catedráticos de nuestras IES es alto. Hemos de reconocer que sus aportaciones son invaluableles. Pensemos que ahí están en general los científicos, los médicos, los ingenieros, los programadores y todas las profesiones que nos permiten la vida que deseamos. Aunque todos ellos resuelven necesidades materiales y hasta vitales de conocimiento y prácticas de las personas, ninguno atiende más directamente al espíritu o alma infantil. Tampoco tendrían que hacerlo porque ellos se basan en ciencia y producen para la ciencia; básicamente resuelven problemas concretos de asuntos cotidianos de bienestar material con soluciones pragmáticas. Los temas del alma se han considerado materia exclusiva de las religiones establecidas y, sin embargo, la filosofía a veces a la par y a veces de manera marginal a lo teológico ha desarrollado otras formas de entender y desarrollar al espíritu.

Hacia el siglo V antes de nuestra era, surge la ética de Sócrates, quien marca un antes y un después en la cultura y en el pensamiento de Occidente, así como la preocupación por reconocer y salvar el alma de las personas y su *paideia*. De sus ideas partieron Platón y Aristóteles, el primero

considerado el Adán de la filosofía, y el segundo, el primer gran naturalista, clasificador y creador del ensayo científico, también tutor de Alejandro Magno conquistador y unificador de todo el “viejo mundo”.

Sócrates desafió a los sofistas y los vapuleó acusándolos de falsos filósofos y falsos educadores, ya que, según él, no enseñaban la verdad, sino que a través de la retórica convencían a las personas de lo que “creían saber”. Tampoco educaban, pues no enseñaban el “saber supremo” que lo definía como “hacer el bien”, en otras palabras, enseñaban cosas, pero no lograban hacer a la persona buena, justa y bella. Los sofistas ofrecían a sus alumnos cierta sabiduría, pero no conseguían hacerlos espiritualmente buenos para su sociedad y para sí mismos.

Sócrates logró el desprestigio histórico de los sofistas, por lo cual ahora un sofisma es un argumento falso o capcioso que se pretende hacer pasar por verdadero. También creó un nuevo género formativo para la época llamado *paideia* socrática, en el cual podemos reconocer a la educación legítima que se contrasta con otros géneros formativos como la habilitación, la dogmatización, el *coaching*, hoy de moda, y el aprendizaje automático que probablemente definirá las próximas décadas en nuestras instituciones formadoras. Al parecer el primer filósofo no naturalista o físico, sino espiritual, buscaba que las personas “salvaran su alma”, insistía en que la posesión de dinero, poder o prestigio, no era tan importante como la salvación del alma, mediante el *areté* de lo humano.

Él nunca enseñó nada en concreto. Su método de enseñanza, la mayéutica, hacía reflexionar o pensar a sus discípulos sobre la falsedad o lo dudoso de sus saberes. También

evidenciaba a los gobernantes y sacerdotes en la falla de sus argumentos, incluyendo en esto a los filósofos sofistas de su época, definidos como presocráticos, por lo cual rompió diversos paradigmas y terminó incomodando a medio mundo, lo que implicó que fuera condenado a muerte bajo el cargo de pervertir a la juventud e impiedad. Sócrates consiguió que el hombre respondiera por sus actos, no ante algún dios o autoridad civil, sino ante sí mismo o ético.

Sócrates, sin hablar en nombre de Dios, sino a partir de la reflexión de la condición humana y su desempeño, enseñó a las personas en un área eminentemente espiritual. Así, la *paideia* socrática se separó de los temas mundanos, materiales o útiles para la vida y se instaló en la del “desarrollo del espíritu con un carácter humano”, que oportunamente hemos definido como la educación original y legítima. La conducta de nuestro personaje presenta la cima de la condición humana, al intentar humanizar a los hombres. Su *paideia* implica tal reto, nada simple, pero imprescindible para la cultura y totalmente necesaria para este tercer milenio.

Nuestras Escuelas Normales se plantean compromisos concretos como la enseñanza de la Pedagogía, las Prácticas Escolares, la Salud Física y Emocional, Psicología Aplicada, Necesidades Educativas Especiales y de temas novedosos como Habilidades del pensamiento y hasta “Gimnasia cerebral”, pero poco se repara en el sentido profundo de nuestra responsabilidad profesional, ante un ejército de científicos utilitarios y tecnócratas, que es precisamente el de la educación de acuerdo con el concepto esgrimido que tiene que ver con lo espiritual. El desarrollo del espíritu con un carácter humano, que se hace de un valor fundamental durante el tránsito

por Occidente, pero que hoy se vuelve imprescindible ante un inminente futuro de una humanidad dudosa.

La ética no es sólo un asunto de hábitos, de memoria, o de costumbres, sino una condición espiritual que Sócrates enseñó. Por ello se le ha mirado como uno de sus precursores más importantes e inclusive ha sido reconocido como el padre de ésta. En el sentido original al nacer y vivir, la persona es básicamente *ethos*, el nuevo ser muestra su carácter y aprende las costumbres de su colectividad, pero el individuo puede eventualmente deshumanizarse o humanizarse. La herramienta o puente para lo segundo es precisamente la educación. Es decir, para lograr la ética en una persona se requiere que el *ethos* transite por la educación y con ello el hombre logre su humanización.

La conducta de las personas occidentales o de cosmovisión predominantemente occidental básicamente refiere como código de vida las enseñanzas de Cristo de Nazaret, administradas por la iglesia católica. En particular, los latinoamericanos hemos sido adoctrinados con la “moral judeocristiana” y aparentemente la ética gestada en Sócrates poco ha tenido que ver. No obstante, el cristianismo fue organizado en torno a la patrística (padres fundadores del cristianismo), en la cual Agustín de Hipona lo concibe a partir de la tesis de Platón, acerca del idealismo (Teoría de la Idea). Agustín de Hipona definió la religión y a su mesías Cristo a partir de lo que Platón dijo de Sócrates. Al revisar los postulados de ambos (Sócrates y Cristo), así como sus historias de vida, encontramos un fascinante paralelismo que lleva a la afirmación, más que a una especulación, por la cual Jaeger (2012) declara que Sócrates fue cristianizado o Cristo fue socratizado.

Antes de definir a un Sócrates cristianizado, hemos de considerar que la administradora de la religión que se convertiría hoy en día en el Vaticano cambió las enseñanzas esenciales del mensaje del mártir griego, mantuvo elementos aglutinadores para salvar las almas, pero pasó del eros creador y filosófico socrático al tánatos cristiano. Sócrates liberaba las almas con la sabiduría, con la búsqueda incesante del conocimiento, con el compromiso de un hombre educado (humanizado) ante sí mismo. El Cristo Jesús creado por la patrística, bajo la orden del emperador Constantino, buscó que la religión del amor se convirtiera en la ley del imperio y logró que la salvación de las almas dependiera de un dios, administrado por sus propios sacerdotes en tanto él fungía como el primer papa en el año 312. Se concibió con esta religión que la libertad, la verdad y la “vida verdadera” estaban en otro mundo, mientras que, en el presente, era menester sufrir, dado que Cristo “murió por el pecado humano”.

En el cristianismo, el hombre debe salvar su alma entregándose a Dios, ante el cual debe de “someter su espíritu” y sacrificar su naturaleza humana. Por su parte, Sócrates pide un ejercicio de autodefinición para el cual el hombre debe “desarrollar su espíritu con carácter humano”, adquirir así la ética y en función de ello moderar sus actos, hacer el bien, la justicia y la belleza. La herramienta para lograr esto es la educación o *paideia* socrática. La diferencia entre animales irracionales y el hombre racional es que éste último es dueño de sus actos, piensa críticamente y eso es lo que lo compromete con los demás hombres y consigo mismo. Decidimos, y ello demanda hacer el bien. En cambio, un animal actúa por instinto sin consciencia de sus actos. La sabiduría perfila nuestros actos y el hombre debe ser responsable

de saber, así actuamos de manera adecuada. Sócrates consideraba que ningún hombre era malo, sino que era sólo ignorante y que sus actos “malos” eran el fruto de su ignorancia no de su maldad.

En las normales y en el mismo Sistema Educativo Nacional, dada nuestra imprescindible naturaleza laica, no nos corresponde exaltar ningún tipo de credo metafísico o moral que provenga de alguna administradora de religión, lo que es una virtud de nuestras leyes. Y sin embargo, no es que neguemos al espíritu o al desarrollo del espíritu con carácter humano, sino que no hemos reparado en su importancia y su implicación con la educación legítima o *paideia* socráticas.

Nuestra labor y compromiso más allá de los programas escolares implica el humanizar a los normalistas, a pesar de nuestro incierto presente y futuro. Cuidar y fomentar la condición humana sustenta la sobrevivencia del normalismo y de nuestra especie ante las amenazas de las nuevas tecnologías, sus fusiones y los modelos económicos deshumanizantes.

## **Filosofía y pensamiento crítico**

Hemos viajado de manera intempestiva, quizás violenta, desde extremos remotos, desde el nacimiento del pensamiento occidental, con la fundación de la cultura y la educación, hasta la crisis actual de los últimos paradigmas (liberalismo y ciudadanía). Llegamos al análisis de los procesos de automatización, de la IA y a la idea de la nueva sociedad que prescinde de las personas para su funcionamiento. Al inicio de este artículo, llegamos a sondear un futuro incierto, del cual advertimos que estamos poco preparados como sociedad,

como docentes y como normalistas para enfrentarlo. Es menester reconocer que tampoco las IES, en general, tienen clara, ni segura, su definición, su misión y su visión. La escuela normal, en relación con diversos tópicos de su formación, es deficiente. Su estructura curricular vertical y centralizada la vuelve lenta y vulnerable, por supuesto carece de autonomía.

Querámoslo o no, los escenarios nacionales y globales han cambiado, pero el cambio real y completo no lo poseen los órganos centrales del poder político, más bien tiene que ver con las estructuras base, como las propias Escuelas Normales y desde luego sus actores. Toffler (1995) hace medio siglo ya observaba que las grandes trasnacionales padecían por su lentitud y falta de autonomía en sus células operativas. En relación con la disruptiva fusión de la biotecnología y la infotecnología, las Escuelas Normales padecemos ignorancia y, peor aún, desinterés.

Las normales con los programas de estudios y formas tradicionales de funcionar se enfrentan y compiten con pocas posibilidades de éxito con las universidades e instituciones afines. Por ello, es fundamental repensar lo que nos hace ser particularmente importantes y valiosos como normalistas. El repensarnos implica una guerra ideológica, intelectual y filosófica. En ese tenor, se espera que catedráticos y directivos apliquen el “pensamiento crítico”, que surjan, desde el entendimiento de la cultural, desde la *paideia* socrática y de nuestra definición filosófica actual, los elementos que nos permitan existir y ser en el siglo XXI.

La educación nace como “la traición a la zona de confort”. Se trata de pensar diferente a las estructuras existentes, las que Beck (2006) describe como “instituciones zombis” (muertas que parecen vivas). No podemos olvidar que Reimers (2000) aclara que



la educación es un “campo en litigio”, ya que ésta define los ideales de una sociedad y hay muchas interpretaciones de lo deseable. La xenofobia contra las razas diferentes ahora se suma los humanos distintos (biogénéticos modificados). El reto y compromiso por desarrollar al espíritu con un carácter humano se encumbra.

La idea de las normales como “maquiladoras de conocimientos”, alimentadas por las IES, no puede ser, en tanto nuestra naturaleza es distinta. El normalismo debe revitalizarse en una definición común de cada escuela y sus pares normalistas. Las “necesidades formativas” dictadas desde agencias privatizadoras extranjeras como la OCDE, el Banco Mundial o el Fondo Monetario Internacional nos anulan la poca soberanía y normalmente buscan el lucro para sus grupos corporativos. Esto ocurrió en el régimen pasado y podría seguir ocurriendo en la 4T, por lo que la alerta es permanente.

Se trata de atender múltiples definiciones, discutir los programas de estudios, los horarios, a los docentes pertinentes. Hacer crítica profunda de lo designado por autoridades nacionales y locales. Las Escuelas Normales no pueden prescindir de órganos democráticos y democratizantes como “Junta Académica”, donde se puedan debatir asuntos académicos necesarios, pero que incluya aquello que compete a la vida institucional, a la formación ideológica y al futuro de la sociedad.

Hay que hacer educación en un sentido epistemológico, como un tipo de formación espiritual y con las pretensiones de humanizar. Actualmente, la educación es despreciada por las prerrogativas de la economía de mercado que impone en los sistemas escolares enfoques de competencias, de eficiencia y calidad, elementos alejados del diccionario de lo espiritual y de lo

humano. El glosario que enmarca lo que permite ganar dólares, de manera indiscriminada, ha propiciado el cambio climático, la destrucción del planeta, las migraciones e incontables injusticias, contaminación guerra y muerte. La fusión entre infotecnología y biotecnología se coloca en la cima de las nuevas amenazas al futuro de una formación sin sentido humano.

En el apartado “*paideia* sofista” se reivindica la filosofía, a Sócrates y a su *paideia*, lo que resalta el tipo de formación que se define como educación, entendida en su justo valor de formar al humano, su ética y su ciudadanía. En ese sentido, la definimos como la real y necesaria función de los docentes que los legitima, a diferencia de otras actividades para las que las normales no fueron fundadas, como por ejemplo para competir. Las normales deben de replantearse como espacios para reconocer nuevas formas de vida, para pensar de manera contundente los riesgos actuales y las oportunidades futuras, concretamente para hacer y ser filosofía, para ello es menester desarrollar el pensamiento crítico.

Del normalismo debe discutirse y acordarse, no sólo su futuro como institución, sino el destino e ideal de la misma sociedad. Desde el normalismo debemos construir la comunidad de individuos que tengan oportunidades o libertades, igualdad social y solidaridad, los elementos más contundentes de una sociedad deseable. A las normales muchas cosas les han sido impuestas, por mencionar un caso, los métodos de selección, tanto de sus docentes como de sus alumnos. Se requiere un profundo cambio de paradigma. El pensamiento crítico es la herramienta esencial. Éste mismo demanda entornos informados, hablarlo y definirlo todo como comunidad, la democracia deliberativa se hace imprescindible.

Los mejores argumentos para la toma de decisiones y no las pretensiones de poder, el aprendizaje dialógico y las prácticas democráticas son su paradigma.

Coordinarse comunicativa y comunitariamente es clave para la mejor definición posible de lo que será un futuro que labremos como normalistas y como sociedad. Al final, hemos de reconocer las herramientas para el desarrollo del carácter con espíritu humano, que implican la identidad con la política, la conciencia y crítica de la realidad social, la cultura, la profesión de estado y el habla y la acción democrática.

## REFERENCIAS

- Aristóteles. (2014). *Ética Nicomáquea, Ética Eufemia*. España: Gredos.  
----- *República*. Madrid: Gredos.
- Arrigi, G., et all. (2001). *Caos y orden en el sistema-mundo moderno*. España: Akal.
- Barajas, R. (2010). *Como sobrevivir al neoliberalismo sin dejar de ser mexicano*. México: El Chamuco.
- Bárcena, F. (2010). *El oficio de la ciudadanía*. México: Paidós.
- Beck, U. (2006). *La sociedad en riesgo*. España: Paidós Ibérica.
- Coll, T. (2015). Cinco incongruencias del INEE. *La jornada*. Recuperado de <http://www.jornada.unam.mx/2015/04/19/opinion/006a1pol>.
- Dahl, R. (2012). *La democracia*. España Ariel.
- Flecha, R. (1998). *Compartiendo palabras*. España: Paidós.
- Freire, P. (2010). *¿Extensión o comunicación?* México: siglo XXI editores.
- Galeano, E. (2003). *Las venas abiertas de América Latina*. México: Siglo XXI.
- Giddens, A. (1999). *Un mundo desbocado; los efectos de la globalización en nuestras vidas*. Barcelona: Taurus.

- Gimeno Sacristán, J. (2005). *La educación obligatoria: su sentido educativo y social*. España: Morata.
- Habermas, J. (2010). *Teoría de la acción comunicativa*. Madrid: Trotta Editorial.
- Harari, Y. (2019). *21 lecciones para el siglo XXI*. Barcelona: Debate.
- Hesíodo. (1996). *Trabajo y días*. Madrid: Gredos.
- Hobsbawn, E. (2009). *Historia del siglo XX, 1914-1991*. Barcelona: Crítica.
- Homero. (1996). *Ilíada*. Madrid: Gredos.
- Jaeger, W. (2012). *Paideia: los ideales de la cultura griega*. México: FCE.
- Mexicanos Primero. (2013). *(Mal)gasto; Estado de la Educación en México 2013*. México: Mexicanos Primero.
- Nietzsche, F. (2015). *Así habló Zaratustra*. Buenos Aires: Lea.
- Platón. (2008). *Banquete*. Madrid: Gredos.
- Reimers, F. (coordinador). (2000). *Distintas escuelas, diferentes oportunidades. Los retos para la igualdad de oportunidades en Latinoamérica*. Madrid: La muralla.
- Sartori, G. (2011). *Homo videns*. México: Punto de Lectura.
- Savater, F. (2001). *El valor de educar*. México: SNTE.
- Stiglitz, J. (2000). *Los felices noventa*. México: Nueva Era.
- Toffler, A. (1995). *Las guerras del futuro*. Barcelona: Plaza y Janes.

# LA ESCUELA NORMAL COMO UN ESPACIO EDUCADOR

*Betzabeth Reyes Pérez*<sup>18</sup>

*Julio Ubiidxa Rios Peña*<sup>19</sup>

## I

La educación es una tarea muy importante para los individuos, la premisa fundamental del siglo XVIII que se ha logrado defender hasta hoy es que “únicamente por la educación el hombre puede llegar a ser hombre” (Kant, 2003, p. 31). Supuesto sostenido por Emmanuel Kant y posteriormente por otros pedagogos y educadores que lo adoptaron como rasgo distintivo de la educación moderna. Desde esta mirada, la acción educativa tiene un sentido profundo desde su propia práctica, pues incluye diferentes connotaciones y actividades que la caracterizan. Por ejemplo, para Gabriela Diker (2014), educar incluye tres acciones fundamentales: transmitir, orientar y hacer algo con alguien.

Los tres actos señalados por Diker (2014) tienen todo un fundamento pedagógico, pero para este caso sólo señalaremos el primero que hace referencia a la difusión de un fondo cultural, donde el adelantado se asegura de pasarlo a los más nuevos. Este paso no

---

<sup>18</sup> Maestra en Pedagogía por la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional Autónoma de México. Profesora de la Escuela Normal Experimental de Teposcolula. Contacto: bethrepe@gmail.com

<sup>19</sup> Maestro en Pedagogía por la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional Autónoma de México. Profesor de la Escuela Normal Experimental de Teposcolula. Contacto: ripju\_cns1@hotmail.com

es intacto porque puede ser renovado, alterado, o transformado según el aprecio y decisión de quien lo recibe. Debe quedar claro que la transmisión no equivale a una regla generacional, más bien, tiene que ver con una acción transgeneracional que permite un dinamismo en el que los conocimientos mutan y varían de acuerdo con las personas y contextos.

Jean Piaget (1974) y Phillippe Meirieu (1998) aunque de reflexiones con un siglo de diferencia, coinciden en que la instrucción tiene que ver con una tarea ardua que refleja determinantemente en el ser humano un proceso elaborado. De forma específica, Meirieu (1998, p. 78) sostiene que la transmisión “supone una reconstrucción, por parte del sujeto, saberes y conocimientos”. Desde esta posición comprendemos que transmitir no se reduce a una acción puramente prescriptiva, pues tiene diversas aristas que le permiten crear relaciones sociales, epistemológicas, filosóficas y pedagógicas que provocan la vida comunitaria.

La perspectiva de instrucción como parte de la educación del sujeto abordada en este escrito, parte de la noción de la reconstrucción que el individuo hace desde la colectividad en la que nace y crece, adoptando un cúmulo cultural, pero también transformándolo con el paso del tiempo y con los hábitos que adquiere y transforma. Al respecto, podemos afirmar que la transmisión siempre será flexible en el sentido de que le permite a la persona la posibilidad de adecuar, cambiar, reconstruir, adoptar y transformar los conocimientos a través de su experiencia y de sus propias actividades intelectuales. En este sentido, se sostiene aquí que “la transmisión, entonces, no es coacción, negación de la libertad del otro, sino, precisamente, un reconocimiento de esa libertad” (Meirieu, 1998, p. 136).

Transmitir constituye una vértebra de la vida humana que posibilita su propia continuidad y su constante reinención (Mondragón, 2018, p. 6), haciendo que se mantenga en un esquema activo en el que cada vez se insertan más actores y elementos que la enriquecen. La reinención permite la movilización de experiencias particulares y colectivas para enarbolarse, a partir del “fondo común” (Diker, 2014; Meirieu, 1998), de conocimientos compartidos, de la experiencia acumulada (Dewey, 2004), que recibe como la herencia de los otros y que lo hace “capaz de comprender el presente y de inventar el futuro” (Meirieu, 1998, p. 70).

La transmisión nos coloca en un estado de compromiso constante en el que compartir responsabilidades y derechos es fundamental para actuar. En este proceso “hombres permiten a sus hijos vivir en el mundo y decidir su suerte en él” (Meirieu, 1998, p. 81), de tal modo que se requiere de un acompañamiento de quien haya vivido la experiencia de ser introducido en el mundo y tenga la posibilidad de colaborar con otro en su introducción.

La escuela ha sido considerada como una de las instituciones que por excelencia debe cumplir el proceso de educación, pues extendió su forma escolar por sobre las demás esferas de la vida social (Diker, 2014), de tal suerte que ha jugado un papel elemental para introducir al ser humano al mundo. Aunque la invención de esta institución es moderna, ha representado un progreso que impulsa condiciones que favorecen este acompañamiento a través del conocimiento y del espacio pedagógico.

Esta extensión y acceso al conocimiento transgredió las condiciones, así como las posibilidades familiares y sociales, lo que significó una avanzada al lograr que la escuela se convirtiera en un espacio público que convoca cada vez a más

personas. Por ello, se ha considerado como un instrumento que permite prever y mover nuestras experiencias, además de poner en discusión las problemáticas que se enfrentan diariamente (Dewey, 2004; Meirieu, 1998; Simons y Masschelein, 2014). En consecuencia, el conocimiento representa la herramienta que posibilita la libertad, pues por él se adquieren mejores condiciones para formarse a sí mismo con ayuda de otros. Es ahí cuando se aprenden procesos de autonomización, en los que se requiere de una colectividad activa que incite a compulsar las experiencias, las ideas, las reflexiones.

Aunque hemos considerado que la educación se vive de manera excepcional en la escuela, hay muchos otros ambientes en los que se pueden crear actividades educativas que favorezcan al individuo y le permitan múltiples condiciones de transformación. A pesar de esto, consideramos que la escuela es el espacio pedagógico por excelencia donde se posibilita un acercamiento a la igualdad y se permite el alejamiento del contexto original del estudiante para poder aprender algo diferente y nuevo. Debemos decir que el acercamiento a la igualdad está sostenido en el derecho a la educación.

Las diversas condiciones que se reúnen en un salón de clases permiten a cada estudiante aprender cosas diferentes en tiempos distintos y es esa diversidad la que da cabida a un espacio educativo de confrontación con el mundo. De ahí que Piaget (1974, p. 86) afirmara de manera constante en su propuesta educativa que la responsabilidad del educador a través de la escuela es “enriquecer el ambiente intelectual a los niños de clases menos favorecidas, de tal modo que se incite la curiosidad y actividad”.



La posibilidad de hacer educación dentro de la escuela encuentra en las instituciones formadoras de docentes un espacio de insustituibles oportunidades de transmisiones intergeneracionales. Éste es el caso, específicamente, de las Escuelas Normales, que han posibilitado la defensa y el respeto al derecho a la educación, desde diversas condiciones culturales y económicas. Por tal motivo, pensar la escuela normal nos ofrece la oportunidad de analizar y discutir su labor, a través de un proyecto que históricamente ha impulsado acciones educativas a lo largo del país, para la transmisión del fondo cultural común.

## II

Hablar sobre las Escuelas Normales del país es hacer referencia a un conjunto de instituciones con antecedentes muy diversos como consecuencia de que, a lo largo de dos siglos, su desarrollo respondió a una diversidad de proyectos educativos (Arnaut, 1998, Ducoing, 2013; Civera, 2013; Mar y Meza, 2013; Oikión, 2008). Esto se tradujo en la conformación de un subsistema educativo constituido por instituciones con modelos académicos, administrativos y curriculares diferenciados (Ducoing, 2013).

En la actualidad, el subsistema de las Escuelas Normales se encuentra formado, por mencionar sólo algunos ejemplos, de escuelas surgidas a finales del siglo XIX como parte del proyecto educativo porfirista (por ejemplo, la Escuela Nacional de Maestros), instituciones creadas en los años veinte como parte del proyecto posterior a la Revolución mexicana (tal es el caso de las Normales Rurales) o escuelas fundadas a mediados del siglo XX como parte del

proyecto modernizador (lo que ocurrió con los Centros Regionales de Enseñanza Normal) (Arnaut, 1998; Mar y Meza, 2013).

En la medida que la construcción “[del] sistema de formación de profesores se ha dado a partir de múltiples políticas educativas coyunturales [...], el panorama actual [de las Escuelas Normales] se configura como un conglomerado de instituciones yuxtapuestas o superpuestas, establecidas en diferentes administraciones gubernamentales” (Ducoing, 2013, p. 124). Un conjunto de instituciones que, a pesar de la heterogeneidad de sus características, se encuentran articuladas a partir de una finalidad común: la formación de docentes de Educación Básica para el Sistema Educativo Nacional.

La vinculación que las Escuelas Normales establecen entre sí alrededor de la docencia es un aspecto de fundamental relevancia. “Desde su establecimiento, las Escuelas Normales tuvieron como atribuciones especiales la docencia (formación de los nuevos maestros), la experimentación pedagógica (con sus escuelas anexas) y la educación continua de los maestros en ejercicio” (Rojas, 2013, p. 86). A lo largo de la historia del SEN, la tarea de dotar de un conjunto específico de conocimientos (sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje, así como de las acciones necesarias para la organización y administración escolar), encaminados a permitir el ejercicio de la docencia, recayó en dichas instituciones (Rojas, 2013). Esto las convirtió en el referente obligado sobre cómo formar a los futuros profesores para la Educación Básica.

Así, el trayecto histórico de las Escuelas Normales se vinculó estrechamente al del magisterio mexicano, grupo en el que los maestros normalistas adquirieron especial relevancia debido

a que su formación les dotaba de una autoridad, una legitimidad basada en el dominio de un grupo de saberes, referidos no sólo al dominio de un conocimiento conceptual, sino también a la posesión de destrezas, habilidades, valores y actitudes, para la enseñanza (Cruz, 2013).

Este preponderante lugar alcanzado por las Escuelas Normales, dentro del SEN y del magisterio, derivó en la configuración del normalismo, cuya vigencia puede ser observada en la formación inicial del profesorado que cursa sus estudios en estas instituciones, donde los futuros docentes adquieren y construyen referentes sobre la docencia y su ejercicio.

### III

El normalismo es un término complejo en la medida que ha sido utilizado, de igual forma, para referirse a una identidad profesional, a una política educativa, a un movimiento magisterial, etcétera. Esta amplitud de uso debe ser entendida en el marco de la larga historia que acompaña a las Escuelas Normales y la importante incidencia que éstas, sus docentes, sus estudiantes y sus egresados han tenido en la realidad educativa del país.

La heterogeneidad de elementos que, a lo largo de décadas han convergido en torno a las Escuelas Normales y sus actores, tienen su expresión en el normalismo, entendiéndolo como un modelo sobre la docencia que configura una forma específica de comprender y vincularse a ésta. Una impronta que acompaña a los sujetos en su quehacer personal y profesional.

En cuanto modelo sobre la docencia, el normalismo se

encuentra especialmente marcado por la confluencia entre una tradición formativa, característica de principios y mediados del siglo XX, centrada principalmente en la preparación elemental de los maestros para la enseñanza, y un proyecto formativo, que adquirió especial fuerza a partir de la década de los ochenta, pensado en la profesionalización o modernización del profesorado (Ducoing, 2013; Savín, 2003). Cada uno de estos enfoques se ve acompañado de ciertos rasgos particulares:

1. El primero se desarrolló, durante el siglo pasado, como parte de la estabilización y consolidación del Estado Mexicano moderno. Se trata de una perspectiva desde la que se promovió una fuerte identificación del profesorado y su labor en torno a la enseñanza, con un proyecto social que situó a la educación como un eje importante para responder a las necesidades de una población mexicana en crecimiento y desarrollo.

2. El segundo se gestó en el marco de las nuevas políticas económicas, sociales y políticas que, hacia finales del siglo XX, implicaron un cambio en la manera en que se concebía al profesorado, situando a sus actores como profesionales de la educación cuyo quehacer empezó a definirse en términos del dominio de determinadas competencias para la enseñanza y el aprendizaje, así como de los logros alcanzados a partir de éstas, es decir, de su productividad.

La introducción de ésta última perspectiva en las Escuelas Normales es particularmente observable en el tránsito que se dio de una formación considerada más elemental, donde los estudios obtenidos por los profesores eran equiparables, en un primer momento, con los de la escolaridad básica y, posteriormente, con los del bachillerato, hacia una formación

presentada más especializada, en la cual los estudios realizados en la normal se elevaron al rango de licenciatura. Aumentando con ello los requerimientos académicos para quienes deseaban dedicarse a la enseñanza.

Se puede afirmar, de acuerdo con Savín (2003, p. 8), que los cambios hechos a las Escuelas Normales, de forma específica en los años ochenta, conllevaron la erosión de una tradición normalista en la que el docente concebía su práctica como un arte por la sensibilidad y emotividad inherente a tal ejercicio. Una visión que fue cada vez más permeada por otra que asumió a la docencia como una “profesión basada en evidencias, que se rige por principios contruidos a partir de la ciencia”.

Las nuevas exigencias profesionales para la docencia introdujeron nuevos referentes para las Escuelas Normales que, de ser caracterizadas, principalmente, a partir de su relación con la formación para el ejercicio de la docencia en la Educación Básica, pasaron a ser definidas también por el desarrollo de las actividades de extensión e investigación; rasgos característicos del modelo de las IES, de las cuales pasaron a formar parte las escuelas formadoras de docentes.

Indudablemente, el encuentro de las dos perspectivas, mencionadas previamente, implicó desplazamientos dentro del normalismo. Sin embargo, este proceso no se tradujo en la desaparición de la tradición normalista construida a lo largo de varias décadas. Lo que se produjo fue la reelaboración de un normalismo que mantuvo ciertos rasgos de un antaño proyecto, al mismo tiempo que adoptó elementos provenientes de uno nuevo.

La situación presentada por el normalismo no necesariamente implica una armonización de perspectivas, ya que

sus contradicciones son expuestas por las propias condiciones en las que inicialmente transcurre la formación de los normalistas y, posteriormente, en las que desempeñan su labor docente. Sin embargo, a pesar de las discusiones existentes, tales posturas tienen como eje a la docencia, estableciendo en torno a ésta no sólo desencuentros sino también encuentros desde las instituciones formadoras de docentes y sus actores.

#### IV

En la actualidad, el normalismo se presenta como un modelo de posturas y miradas contradictorias, pero coincidentes con un proyecto compartido sobre la docencia que adquiere su especificidad dentro de cada una de las Escuelas Normales. En éstas, el normalismo se transmite, al mismo tiempo que se reelabora, a través de un proceso plasmado en la conformación de una cultura escolar -normalista- que incide en las experiencias que los sujetos tienen en estas instituciones.

La cultura escolar, retomando a Viñao (2002, p. 59), representa “un conjunto de teorías, ideas, principios, normas, rituales, inercias, hábitos y prácticas (formas de hacer y pensar, mentalidades y comportamientos) sedimentadas a lo largo del tiempo en forma de tradiciones, regularidades y reglas del juego [...]” que se arraigan en lo profundo de las instituciones escolares, convirtiéndose en parte de su cotidianidad. Esta realidad no debe ser asumida como perenne e inamovible, ya que se encuentra en un permanente proceso de continuidad y cambio.

Las vivencias de la comunidad normalista, durante sus años de formación inicial docente, se ven atravesadas por una cultura escolar -normalista- que tiene la capacidad tanto para generar productos propios como para asimilar, reinterpretar y adaptar productos externos provenientes de otros espacios sociales (Viñao, 2002). Es así como las discrepancias y coincidencias, respecto al normalismo, son transmitidas, adoptadas, puestas a discusión y reconstruidas constantemente por los individuos en la propia cotidianidad de la escuela normal.

Particularmente, la escuela normal es el lugar en el que se define el sentido que la comunidad normalista le otorga a esta institución y al ser normalista. Esta referencia al sentido, debe ser entendida en términos del entrelazamiento que existe entre un fundamento, que refiere a los principios del modelo del cual forma parte el sujeto; una unidad, que refiere al nivel de articulación entre las propuestas derivados de dicho modelo y el lugar que se ocupa en este; y una finalidad, que refiere a las futuras posibilidades, como es la progresiva ampliación de la que se tiene dentro del proyecto del que se es parte (Tedesco, 1995, 2012).

En el caso de la escuela normal, se trata de una institución cuyo sentido está fuertemente atravesado por la docencia, ya que, en torno a ésta (específicamente, los referentes que sobre ella se construyen desde el normalismo) se articulan las experiencias escolares de diferentes actores, para quienes el ejercicio de la profesión docente se asume como una certeza inherente a la institución que los acoge. Un prejuicio compartido en la medida que representa una concepción social (Onetto, 2011) sobre la escuela normal que se adquiere incluso antes de formar parte de esta institución.

A la escuela normal se acude a aprender a ser, volverse y convertirse en maestro, docente, profesor. Una idea que se encuentra acompañada por determinados principios acerca de lo que implica el serlo. Estas orientaciones se entretajan en la realidad de las instituciones formadoras de docentes, en las cuales el ejercicio de la docencia es una finalidad compartida por los miembros de la comunidad escolar.

v

En el marco de las políticas y reformas educativas de los últimos sexenios, en particular de las emanadas de la anterior administración gubernamental (diciembre de 2012-noviembre de 2018), la posición de las Escuelas Normales, con relación a la docencia, comenzó a ser cuestionada a partir de una serie de medidas que, como refieren Ramírez y Cuevas (2018), se enfocaron en equiparar la formación recibida en las Escuelas Normales con la recibida en otras IES que cuentan con licenciaturas centradas, de manera general, en el área de la educación.

El cuestionamiento realizado a las Escuelas Normales en años recientes ha implicado, para la comunidad normalista, el ejercicio de adaptar y reconstruir nuevamente la forma en que durante décadas se concibió su, casi exclusiva, vinculación con el ejercicio de la docencia. Ante ello, resulta indispensable defender y recuperar el papel que estas instituciones deben tener en el desarrollo de una forma específica de entender y ejercer la docencia.

Frente a las críticas e interpelaciones hechas a la escuela normal, es imprescindible voltear hacia ella para aprehender



su importancia, continuidad y trascendencia dentro del SEN, ya que no es menor el impacto que estas instituciones pueden tener en el hacer escuela, no sólo debido a la gran diversidad de individuos que encuentran en ella un espacio de oportunidades, sino también por la forma en que llevan estas oportunidades a las instituciones de Educación Básica.

Asimismo, es necesario recuperar el sentido pedagógico que acompaña a la escuela normal. Un sentido que se caracteriza por distintos elementos, siendo la defensa del derecho a la educación uno de los fundamentales, esto es, el permitir el acceso al conocimiento a través de la escolarización. Si bien, en un país moderno ésta es una tarea primordial, la desigualdad de oportunidades sigue siendo una de las principales barreras para acceder al conocimiento. Situación que se ve acompañada de un discurso meritocrático que fragmenta y divide sustancialmente a la sociedad, pero sobre todo viola el derecho a la educación.

Otra característica del sentido pedagógico de la escuela normal es el intento de crear estrategias para colocar en el aula un sistema igualitario, que no siempre responde a las diferentes condiciones que se tienen fuera de ella, pero aún así realiza un esfuerzo considerable para trabajar, desde dentro, un sentido comunitario de responsabilidad y aprendizaje compartido. Hay que decir que tampoco es responsabilidad de la escuela resolver las desigualdades existentes, pues sobrepasan sus límites. No obstante, desde su oportunidad educativa debe procurarse consolidar un espacio más igualitario para todos.

La escuela ha sido constantemente juzgada por producir más desigualdad social, pero tenemos que aclarar que se le ha culpado de un asunto que le corresponde al Estado y del que

éste se ha desobligado. En palabras de Meirieu (1998, p. 74) “los alumnos más desfavorecidos, los que no han tenido la suerte de aprender, gracias al entorno familiar, las claves del éxito escolar son los que pagan el pato”.

Incluso se han creado recursos antipedagógicos que justifican y premian los talentos y dones naturales remarcando cada vez más la desigualdad. Estas posturas han tratado de alinear la escuela convirtiéndola en un espacio que responda al campo laboral. Sin embargo, la tarea fundamental de la escuela es precisamente funcionar a contracorriente de eso y lograr un espacio suspendido. El discurso meritocrático ha intentado domesticar a la escuela y convertirla en un lugar de competencia y desarrollo de talentos para la inserción a los procesos de producción y no a los procesos de reflexión. En resistencia a estos intentos, los educadores continúan la lucha para que la escuela permanezca como un espacio que permita:

“Tiempo libre” que transforma los conocimientos y destrezas en “bienes comunes” y, por lo tanto, que tiene el potencial para proporcionar a cada cual, independiente de sus antecedentes, de su aptitud o de su talento natural, el tiempo y el espacio para abandonar su entorno conocido, para alzarse sobre sí mismo y para renovar el mundo (para cambiarlo de un modo impredecible). (Simons y Masschelein, 2014, p. 3)

La escuela no tiene que ver con el desarrollo de talentos en un espacio de competencia donde sobreviva el más fuerte, “tiene que ver con abrir el mundo y con traer el mundo a la vida (las palabras, las cosas y las prácticas que lo configuran). Esto es exactamente

lo que sucede en el <tiempo escolar>” (Simons y Masschelein, 2014, p. 46). Tiempo en el que coexisten docentes y alumnos en condiciones que permiten abrir el mundo a través de las materias de estudio y de las prácticas que les ayuden a desarrollarse.

Conviene subrayar que, la propuesta referida, mueve al estudiante a otro sitio desde donde intenta algo diferente de sí mismo a partir de una suspensión temporal de vínculos familiares y sociales que tiene fuera de la escuela normal. Por medio de este proceso, se busca “presentar el mundo a los estudiantes de un modo interesante y comprometedor” (Simons y Masschelein, 2014, p. 5) en el que se aprendan cuestiones comunes que representen el bien común para su uso público. Este ejercicio no es fácil, pues hay todo un sistema que se ha encargado de proteger la propiedad privada y evitar que lo público (común) sea accesible, de irrumpir en espacios democráticos y ha creado concepciones que imposibilitan pensar en un espacio para todos.

La propuesta que retomamos defiende un proyecto educativo en el que la escuela posibilite el ejercicio de la igualdad a través del tiempo igualitario y colectivo donde se irrumpe la lógica de producción, eficiencia e individualismo taylorista (Simons y Masschelein, 2014). Defendemos la escuela como “uno de los espacios fundamentales de esa utopía concreta [...] como un espacio de cuidado [...]” en el que se ejercita colectivamente la capacidad de cuidar la propia vida, la de los demás y la del mundo (Mondragón, 2018, p.10).

La idea de cuidado sólo es posible construirla de modo colaborativo y en consideración de los demás, no como una fuerza de competencia, de mérito ni de talentos naturales, sino como un ejercicio aprendido en la relación de colaboración con el otro,

creando un espacio para el colectivo mismo, para su desarrollo y para su propia práctica (Simons y Masschelein, 2014). Dicho de otra manera, un espacio para aprender, para equivocarse, para ensayar y construirse con acompañamiento hasta abrir el mundo y hacer de él algo nuevo y diferente de lo que los anteriores intentaron hacer (Arendt, 2016; Mondragón, 2018; Simons y Masschelein, 2014). Es pasar la estafeta de la historia que se escribe y permitir que el otro sea capaz de actuar en el presente responsablemente, sin olvidarse de él por preparar el futuro y perder de vista su existencia actual en la escuela como espacio común.

La escuela normal constituye un lugar para todos que se fortalece con el desempeño del profesor, donde su tarea constituye un cimiento para el desarrollo de los estudiantes, teniendo como responsabilidad incluir a todos, pues “ningún educador digno de ese nombre puede aceptar la exclusión como solución a sus dificultades” (Meirieu, 1998, p. 74). Por el contrario, debe trabajar en procesos con los que el otro logre hacerse un espacio dentro de lo escolar para aprender, conocer el mundo y encararse con él usando el conocimiento como una herramienta común para la colectividad.

La responsabilidad con el mundo y con el otro, aprendida dentro de la escuela como un espacio de suspensión, puede lograr un avance en la construcción de lo comunitario, desde el momento que el trabajo diario se comparte y se discuten sus problemáticas, así como sus soluciones. Para lograr esto requerimos de una figura docente que esté a favor de colaborar en la consolidación de la escuela normal como un lugar público en el que se discuta lo común, se pongan en la mesa los problemas del día a día y se aprovechen las experiencias para reflexionarlas, reelaborarlas y criticarlas, en lugar de calificarlas.

Necesitamos docentes capaces de reconocer al otro como un igual en derechos, pero al mismo tiempo diferente en sus posibilidades y características, sin sesgar su acercamiento al mundo, sino lo contrario: fortalecerlo. El quehacer docente es una responsabilidad enorme pues

quien tenga a su cargo la educación de alguien debe poner en ello toda su energía, ha de multiplicar las solicitudes, ha de comunicarle los saberes y los saber hacer más elaborados, ha de equiparle cuanto más mejor para que, cuando deba encararse solo al mundo, pueda asumir lo mejor posible las opciones personales, profesionales o políticas que tendrá que tomar. (Simons y Masschelein, 2014)

Esta responsabilidad que cada individuo adquiere al enfrentarse al mundo tendrá que ver irremediabilmente con lo que logró construir en su proceso de formación. El relevo de las nuevas generaciones es tan importante como punto nodal para trabajar en las Escuelas Normales, no esperando que los nuevos liberen el mundo a partir de las metodologías antiguas, tecnologías y conceptos que la generación anterior ya conoce, sino permitiendo que lo haga a través de la responsabilidad de transformar lo existente, de crear cosas nuevas, eliminar o añadir otras perspectivas, prácticas y cosas desde lo colectivo. Es dar la oportunidad a la nueva generación de aprender y enseñar de manera distinta.

Lo sostenido previamente nos permite pensar que las Escuelas Normales son el sitio ideal para reflexionar la manera de hacer escuela y posibilitar la generación de nuevos y diferentes

espacios en los que se transmita un fondo cultural común. Éste debe permitir la defensa de los derechos humanos a través de una educación que, a partir del conocimiento y el descubrimiento, libere el mundo para el sujeto. Las Escuelas Normales han demostrado ser capaces de conservar sentidos y utopías, de buscar justicia y hacer lo posible por adaptarse y reconstruir su vínculo social por eso es necesario reflexionar y tratar de crear desde ahí diferentes maneras de educar dentro de la escuela.

Es necesario valorar la escuela normal como espacio público y considerar el papel fundamental que hacen los docentes en ese espacio, espacio de discusión y de reflexión en el que también hay cabida a la resistencia y la lucha, pues la única cosa a la que hay que resistirse es “a la tentación de erradicar la resistencia. Porque la resistencia es un signo. Un signo de que ahí hay alguien” (Meirieu, 1998, p. 106). Cuando logremos eso, permitiremos el desarrollo cabal de la escuela como espacio escolar, como espacio de suspensión.

## REFERENCIAS

- Arendt, H. (1985). La crisis de la educación. En *Entre el pasado y el futuro. Ocho ejercicios sobre la reflexión política* (185–208). Barcelona: Ed. Península S.A.
- Arnaut, A. (1998). *Historia de una profesión. Los maestros de educación de primaria en México, 1887-1994*. México: CIDE.
- Civera, A. (2013). *La escuela como opción de vida: La formación de maestros normalistas rurales en México, 1921-1945*. Recuperado de [http://www.ses.unam.mx/docencia/2015II/Civera2008\\_LaEscuelaComoOpcionDeVida.pdf](http://www.ses.unam.mx/docencia/2015II/Civera2008_LaEscuelaComoOpcionDeVida.pdf)

- Cruz, O. P. (2013). Políticas para las Escuelas Normales: elementos para una discusión. En P. Ducoing (Coord.), *La escuela normal: una mirada desde el otro* (pp. 49-78). México: UNAM/IISUE.
- Dewey, J. (2004). *Democracia y educación*. Barcelona: Morata.
- Diker, G. (2016). Educación. En Salmerón. En A.M.; Trujillo, B.F. Rodríguez, A. y de la Torre, M. (Coord.), *Diccionario Iberoamericano de Filosofía de la Educación*. Recuperado de <http://fondodeculturaeconomica.com/dife/definicion.aspx?l=E&id=54>
- Ducoing, P. (2013). De la formación técnica a la formación profesional: la reforma de la educación normal de 1984. En autor (Coord.), *La escuela normal: una mirada desde el otro* (pp. 117-156). México: UNAM/IISUE.
- Kant, E. (2003). *Pedagogía*. Madrid: Akal.
- Mar, P., y Meza, J. F. (2013). Matrícula normalista y políticas públicas: 1970-2009. En P. Ducoing (Coord.), *La escuela normal: una mirada desde el otro* (pp. 157-190). México: UNAM/IISUE.
- Simons, M. y Masschelein, J. (2014). *En defensa de la escuela. Una cuestión pública*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Meirieu, P. (1998). *Frankenstein educador*. Barcelona: Laertes
- Mondragón, R. (2018). *La escuela como espacio de utopía. Algunas propuestas de la tradición anarquista*. México: IIF/Coordinación de Humanidades Dirección General de Publicaciones y Fomento Editorial/ UNAM.
- Oikión, G. E. (2008). *El proceso curricular normalista del 84. Un acercamiento desde la perspectiva de sus actores*. Recuperado de <http://editorial.upnvirtual.edu.mx/index.php/9-publicaciones-upn/63-el-proceso-curricular-normalista-del-84>
- Onetto, F. (2011). *La escuela tiene sentido. Convivir con extraños: la socialización en una cultura del diseño*. Argentina: Noveduc.
- Piaget, J. (1974). *A dónde va la educación*. Barcelona: Teide. Trad. Pedro Villanova.

- Rojas, I. (2013). La formación del profesorado en el contexto de la posmodernidad. Algunas reflexiones sobre los saberes de los docentes de nivel básico. En P. Ducoing (Coord.), *La escuela normal: una mirada desde el otro* (pp. 79-116). México: UNAM/IISUE.
- Savín, M. A. (2003). *Cuadernos de Discusión 13. Escuelas normales: propuestas para la reforma integral*. Recuperado de [http://crenamina.edu.mx/REFORMA\\_EN\\_LA\\_EDUCACION\\_NORMAL\\_2011/PROPUESTA\\_REFORMA\\_EN\\_NORMALES\\_MARCO\\_ANT.pdf](http://crenamina.edu.mx/REFORMA_EN_LA_EDUCACION_NORMAL_2011/PROPUESTA_REFORMA_EN_NORMALES_MARCO_ANT.pdf)
- Tedesco, J. C. (1995). *El nuevo pacto educativo. Educación, competitividad y ciudadanía en la sociedad moderna*. España: Anaya
- Tedesco, J. C. (2012). *Educación y Justicia Social en América Latina*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Viñao, A. (2002). *Sistemas educativos, culturas escolares y reformas: continuidades y cambios*. Recuperado de [http://www.oei.org.ar/edumedia/pdfs/T05\\_Docu3\\_Sistemaseducativosculturas Escolares\\_Vinao.pdf](http://www.oei.org.ar/edumedia/pdfs/T05_Docu3_Sistemaseducativosculturas Escolares_Vinao.pdf)



# LA LUCHA POR LA AUTONOMÍA DEL DOCENTE. UNA ASIGNATURA PENDIENTE

*Ana María Salmerón Castro*<sup>20</sup>

*Tizoc Sánchez Sánchez*<sup>21</sup>

El docente que queremos formar para transformar el país es un (...) docente polivalente que recupere y reconstruya su formación como profesión de estado, que dignifique la vida, que fortalezca la capacidad organizativa, la participación democrática, el compromiso ciudadano.

DGESPE

## I

Los tiempos en que el maestro era visto como un sabio errante o como un ayo exclusivo que respondía al interés privado de la familia, no sólo han quedado muy atrás, sino que difícilmente fueron más que emblemas ocasionales. Incluso, antes de la imagen moderna del

---

<sup>20</sup> Doctora en Pedagogía. Profesora de carrera, Facultad de Filosofía y Letras. UNAM. Contacto: [anasalmeron@filos.unam.mx](mailto:anasalmeron@filos.unam.mx)

<sup>21</sup> Licenciado en Pedagogía por la FFYL de la UNAM. Maestro en Antropología y Educación por la Universidad de Columbia, Nueva York, EE. UU. Profesor de Asignatura, Facultad de Filosofía y Letras. UNAM. Contacto: [tizocsanchez@filos.unam.mx](mailto:tizocsanchez@filos.unam.mx)

maestro en la escuela pública, los maestros pertenecían a grupos específicos. En los antiguos calpulli, eran los ancianos inscritos en las estructuras familiares, laborales y militares, quienes transmitían la veneración a las deidades locales, las prácticas en uso, los cantos, las danzas y los oficios de la época. En la Edad Media, los maestros artesanos eran miembros reconocidos de algún gremio con el que compartían prácticas profesionales, espacios públicos, vínculos comerciales y familiares. Los docentes siempre fueron parte de grupos que tenían una orientación ética particular, una postura ante el conocimiento y una posición frente al soberano. Sea con otros maestros o con miembros de otras unidades sociales, la labor del docente siempre se ha dado en marcos particulares de pertenencia y de vínculos sociales, es decir, en el conjunto de una colectividad más amplia.

Históricamente, el magisterio ha tenido una identidad particular en muchos sentidos. Considérense, en principio, dos cuestiones fundamentales. En primera instancia, tómesese en cuenta el carácter especial de sus plataformas formativas. Mientras que la formación de cualquier otra profesión se encomienda a las universidades —las instituciones de educación superior forman ingenieros, médicos, artistas, historiadores, ingenieros o abogados—, en México y en otros países del mundo la formación de los profesionales de la enseñanza está a cargo de un tipo de institución especial. Es el caso de nuestras Escuelas Normales. Así, desde la formación de sus miembros, la profesión docente se plantea con una especificidad propia y con particularidades exclusivas. El segundo elemento a considerar es el de la operación de su ejercicio y las formas de sus organizaciones gremiales. Los sindicatos magisteriales, por ejemplo, dejan asomar sus diferencias

con otras asociaciones laborales. En tiempos de desgaste de la figura de las organizaciones sindicales, las agrupaciones docentes de defensa de derechos laborales y profesionales mantienen una fuerza política extraordinaria y juegan roles sustantivos en los escenarios públicos y el ordenamiento social, que otras organizaciones gremiales no juegan.

Otras particularidades distinguen al magisterio. Es histórica la acción de fuerzas que pretenden hacer parecer justificable la debilidad del salario docente u otras condiciones de precariedad de su ejercicio profesional. A pesar de constituir una de las profesiones con más claro potencial para la construcción de destinos futuros —individuales y colectivos, locales, nacionales y regionales—, con desafortunada frecuencia se menosprecia su ejercicio y se desdeña la importancia de su labor. Así concurren, en torno al prestigio de la docencia, tanto apreciaciones justas de la trascendencia de sus efectos, como reconocimientos empobrecidos de su lugar social. Reincidentemente, los discursos en torno al magisterio son dobles y bipolares, al punto de caer en lo contradictorio. En los Estados Unidos de América, por ejemplo, se destinan recursos para enviar docentes a otros países del mundo, como “embajadores” de una supuesta “buena voluntad”. A la vez, en ése y muchos otros países del mundo, se percibe al magisterio como un oficio de alcances limitados, cuya tarea, se dice, podría ser desempeñada casi por cualquiera. Profesionistas, provenientes de otras formaciones, toman los lugares de los profesionales de la educación y participan de esquemas de competencia por puestos magisteriales en un mercado laboral sobresaturado en que una plaza docente puede ser ocupada bajo la consideración de habilidades profesionales ajenas a las necesidades educativas.

Asimismo, individuos y grupos se atreven a opinar —con frecuencia por las malas— sobre “lo que los docentes deberían hacer”. En algunos países se ha sugerido, incluso, poner cámaras de vigilancia en cada salón de clases para que los docentes puedan ser observados en su ejercicio profesional todo el tiempo; nunca, en cambio, se sugeriría algo similar para vigilar quirófanos u oficinas de jueces y magistrados. Casi cualquiera se siente con saber suficiente para pronunciar sentencias sobre la labor del profesorado y marcar el sentido del “deber ser” de la actividad del enseñante, de un modo en el que la labor de otras profesiones no se encuentra nunca expuesta a la opinión del público.

Los maestros, sin embargo, resisten con dignidad y buen ánimo tales prácticas; sin asomo de resentimiento, evaden actitudes vanidosas sin dejar de reconocer que su papel social está siempre al lado de “los otros”. Lejos de proponerse a sí misma como ente aislado, la profesión docente sabe que requiere de esos otros, al tiempo que reconoce la necesidad de su diferenciación y ofrece lugar a plantear su propio potencial para la autonomía. La tarea docente se nutre, entre otros, de los conocimientos producidos por las disciplinas científicas, artísticas y humanísticas con quienes está indisolublemente hermanada y a los que impulsa en el desarrollo de su propio ejercicio. La docencia es, así, una profesión tan noble y cooperativa, como exigente de soberanía propia.

## II

¿Es la naturaleza misma del trabajo de la enseñanza deliberada y sistemática, entrañada en el marco de las sociedades modernas

y escolarizadas, lo que ha llevado a la profesión docente a esta percepción sobre sí misma y sus particularidades? ¿Cuál es esta naturaleza? ¿Cuál es, en el fondo, la labor del magisterio?

Descriptivamente, se suele responder a estas preguntas en el sentido de las bien sabidas actividades diarias: la enseñanza de las letras, los números, las formas, los sonidos y la transmisión de los conocimientos que se derivan de estas bases. En este ejercicio destacan, también, las actividades de evaluación del aprendizaje, la elaboración de materiales de enseñanza, la construcción de consignas para las actividades académicas, la revisión y corrección de las tareas escolares. Además, se enlistan labores que no son tan claramente observables como las correspondientes a la formación moral, la modulación de las formas de conducta social de los estudiantes, la transmisión de formas éticas de convivencia. A veces, esto se traduce, en la práctica, en labores de cuidado del bienestar físico de los estudiantes, que van desde vigilar los juegos en el patio de recreos y atender los raspones, hasta la disolución de conflictos y peleas.

Hay muchas otras labores que los docentes solventan y que, sólo por condiciones de organización burocrática, pueden reconocerse como parte de su trabajo: el llenado de formatos, la elaboración de reportes, la recolección de evidencias. No son ajenas a las actividades cotidianas, las reuniones destinadas a fortalecer la colegialidad en el desempeño laboral (tengan éstas un origen voluntario o sean impuestas artificialmente), el estudio de nuevos planes y programas, el diseño de estrategias particulares de intervención en contextos específicos, y otras empresas destinadas a la actualización de saberes o habilidades puntuales.

En la medida en que la escuela ha sido recargada con responsabilidades adicionales, muchas veces de carácter asistencial (Trujillo, Ramos y Serrano, 2016) —perfectamente ajenas a su función—, otras labores han recaído sobre las espaldas del magisterio, al punto de conducir parte de la acción del profesorado hacia la atención de necesidades puntuales de los estudiantes que no tendrían que competir a la tarea docente propiamente dicha.

Podemos responder a las preguntas señaladas, de un modo menos descriptivo, yendo más allá de las actividades cotidianas, a donde está el centro mismo de la acción del docente: su relación con los contenidos de la enseñanza y, a través de ésta, con los estudiantes mismos. Es ésta la raíz del trabajo magisterial que debería ser protegida a toda costa de otros procesos que priorizan, con desafortunada frecuencia, intereses distintos a los de la enseñanza y el fortalecimiento de las subjetividades del estudiantado. Y es a los docentes a quienes es necesario proveer de herramientas, o para decirlo con el lenguaje de John Dewey, de “instrumentalidades intelectuales” (1964, p. 31), particularmente las del campo de la teoría educativa, pero también de la propia lógica y destino de la organización gremial de la profesión y del desarrollo de su autonomía, para proteger la relación con la propia tarea de enseñanza, con las materias de estudio y con los estudiantes que constituyen su sino.

Nos gusta pensar que las actividades que realiza un docente apuntan a una dirección clara: el de ofrecer la bienvenida a los nuevos integrantes de la especie humana, cuya llegada requiere de su suscripción a la historia y a lo establecido por sus ancestros en el mundo, con la mira puesta en que los recién llegados logren

la creación de nuevas posibilidades. Por extraño que suene esto, lo decimos al compás de otras voces.

La idea de la especificidad de lo educativo, planteada por Hannah Arendt (1985)—y recuperada, recientemente, por autores como Jan Masschelain y Maarten Simons (2014) o Gabriela Diker (2016) y otros teóricos contemporáneos—, sugiere que observemos el fenómeno a partir del hecho de que al nacer somos nuevos en el mundo, y el mundo es nuevo para nosotros. Por dar algunos ejemplos, cuando se es recién llegado al mundo, se encuentra uno en una situación en la que no se han adquirido o desarrollado convicciones morales, no se ve cómo es mejor ni peor resolver conflictos hablando o jalando los cabellos de otro miembro de nuestra especie. En ese momento, ambas cosas pueden parecer soluciones igualmente valiosas y que dependen sólo de nuestro estado de ánimo. O en otro caso, antes de tener alguna experiencia matemática, ver en el pizarrón escrito “ $5+5=10$ ” tiene tanto sentido, o más bien, tan poco, como “ $5+5=13$ ”. Lo mismo ocurre con prácticas como las de desperdiciar agua, participar en las elecciones, mentir o ser generoso. Cualquier situación nos sería igualmente ajena sin los elementos que esa “bienvenida” podría procurar para nuestra inscripción en el pasado del mundo y su potencial futuro.

Los conocimientos, los valores, las habilidades, las prácticas, las tecnologías, los sistemas de razón, los modos de relación que ya existían antes de que llegáramos, antes de que naciéramos, son los elementos que la labor del docente transmite para la inscripción de los nuevos en la cadena de sus antecesores. Son esos elementos de la cultura común de los predecesores los que nos constituyen como miembros de la especie humana,

los que sirven a las distinciones que podremos hacer entre lo nocivo y lo útil, entre lo malo y lo bueno. Entiéndase la palabra “bueno”, en dos sentidos indispensables: el de la sobrevivencia de la especie y el de la conservación de su hábitat. Bueno para los “recién llegados”, a quienes se ha de proteger del mundo; y bueno también para el mundo mismo.

La responsabilidad del desarrollo del niño en cierto sentido es contraria al mundo: el pequeño requiere una protección y un cuidado especiales para que el mundo no proyecte sobre él nada destructivo. Pero también el mundo necesita protección para que no resulte invadido y destruido por la embestida de los nuevos que caen sobre él con cada nueva generación. (Arendt, 1985, pp. 197-198)

Por supuesto, es necesario que la bienvenida consigne un espacio para la libertad, un lugar en donde equivocarse, donde descubrir —también, hay que decirlo— que algunas de estas cosas que se nos enseñan pueden estar equivocadas, porque las inventaron, antes de nuestra llegada, otros humanos falibles.

Las respuestas, pues, a las preguntas respecto de la naturaleza y el hacer docente se construyen, así, en el registro de esa bienvenida a la cadena de generaciones que permite a la especie humana conservarse, a la vez que transformarse, y conservar y transformar al mundo mismo (Diker, 2016). No hay, por eso, en el ámbito de las profesiones, ninguna otra que abra a los que llegan el lugar que ocuparán en el mundo y les disponga para habitarlo, para cuidarlo, reconstruirlo, renovarlo y reinventarlo. Naturalmente, la familia es la otra esfera donde esto sucede, pero,



dada la estructura de las sociedades contemporáneas, a diferencia de la familia, la profesión docente tiene la particularidad de manifestarse inscrita en el marco del Estado, y tiene el poder de su incursión en el espacio público, el que es común a todos.

Las sociedades democráticas tienen, por eso, un interés especial en la educación pública de las nuevas generaciones; saben que, en breve, de sus manos penderá -en alguna medida- el éxito o el fracaso del sistema social en su conjunto y las posibilidades de su reinención en el mediano y largo plazos.

De ahí que los maestros, tanto por su trabajo en las esferas de la educación escolar como en los espacios de sus asociaciones gremiales, sean tan directos protectores de la posibilidad de la renovación. No se puede negar el papel central que la posición del magisterio tiene, aun más allá de los límites de lo escolar. ¿Cuántas veces, en casa, los mismos niños o padres de familia no evocan lo dicho por la maestra, como figura de autoridad sobre un tema, como autoridad intelectual o moral? Dan muestra clara de su potencial transformador en espacios extraescolares la participación de los profesores en la conformación de la lucha revolucionaria de 1910, el lugar que su organización gremial ocupó en los procesos electorales de muchos de los más relevantes comicios del siglo XX y el que corre, y el rol que los maestros han jugado en la historia más reciente de la vida política de nuestro país.

Son éstos sólo ejemplos puntuales de lo que los maestros hacen y han hecho y de la prominencia social de su función. Cabe preguntarse si puede pedírseles más.

Es por todos sabido y defendido que la naturaleza de la profesión docente requiere de los saberes y habilidades propias

de los aspectos didácticos y del conocimiento de las materias que serán objeto de sus tareas de enseñanza. No obstante, el sentido que tiene la responsabilidad educativa del magisterio, frente a los nuevos miembros de la especie y frente al mundo, requiere de un ejercicio que ha de producirse en condiciones de autonomía, con las que no siempre cuenta.

### III

El ejercicio de la autonomía de la profesión docente se encuentra siempre, a diferencia de la de otras profesiones, puesto en jaque. La necesidad de participación de todos los sectores sociales en las decisiones relevantes sobre la educación pública es incuestionable. ¿Qué se ha de enseñar en las escuelas públicas? ¿Cuáles han de ser los fines de los proyectos educativos? ¿Qué propósitos se persiguen en los modos de inscribir a las nuevas generaciones en la cadena de generaciones de un país? Estos cuestionamientos son asuntos que competen al colectivo social más general y es en el diálogo público más amplio posible en donde deben dirimirse y acordarse la dirección y el sentido de las intenciones educativas. En tanto la educación pública tiene el lugar primordial que hemos descrito en las posibilidades de futuro de los pueblos y las naciones, su sentido y su destino constituyen problemas de un colectivo que es mucho más amplio que el del propio magisterio.

Las sociedades contemporáneas que aspiran a construir perspectivas de mayor justicia e igualdad, mejores condiciones de convivencia pacífica y tolerante, márgenes más amplios de atención a la legalidad, posibilidades abiertas a todos para la

participación política, renovadas formas de relaciones fraternales y exentas de opresión requieren establecer opciones educativas que contengan las pretensiones de la totalidad de los grupos sociales que las componen. Así, la profesión del docente no puede asumirse desde un espacio totalmente libre de toma de decisiones respecto de los propósitos y contenidos de la educación que está en sus manos. La calidad de experto de la enseñanza no da al profesorado un espacio de libertad indiscriminado respecto de su labor. Lo que Diker (2016) llama el “fondo cultural común” a transmitir a los recién llegados no puede ser determinado sólo por los maestros. En tanto proyecto nacional de bienvenida a los nuevos, la definición del proyecto educativo en su conjunto debe constituirse a partir de la inclusión de los intereses y pretensiones de todos los grupos sociales; su determinación ha de ser tan vasta como amplia sea la población a que se destinan los esfuerzos educativos.

¿Dónde queda, entonces, el espacio para la autonomía del ejercicio profesional? ¿Quién ha de defenderla y cómo ponerla en práctica?

Mientras que la autonomía de otras profesiones se afirma sobre el conocimiento de las disciplinas que les son respectivas, la autonomía del magisterio se ve sujeta a intereses y pretensiones ajenas a su condición de experta de la enseñanza. La autonomía del ejercicio profesional de un médico se erige en el conocimiento de las condiciones de la salud y la enfermedad. El ejercicio de la abogacía encuentra su autonomía profesional en el conocimiento cabal de las leyes, de su jurisprudencia y de su aplicación. La autonomía de la profesión docente, en cambio, se ve siempre limitada por voluntades extra disciplinares. El saber y el saber-

hacer del enseñante no bastan para conformar el proyecto educativo en que éste interviene. A esto se debe —quizá, y entre otras razones—, que el oficio de enseñante quede exento de aquella especie de altivez del experto que caracteriza a otras profesiones. Sin embargo, a ello se debe, también, la recurrente amenaza a la independencia intelectual que requiere el ejercicio de la profesión magisterial en su sentido más pleno y bien entendido.

El maestro de escuela, en nuestro país, recibe indicaciones precisas respecto de lo que debe hacer y cómo en el desempeño de sus funciones. Las indicaciones sobre el desarrollo de sus tareas se traducen, con desafortunada frecuencia, en normas rígidas, planes de acción y rutas preestablecidas de desempeño que determinan su hacer y ponen en peligro la soberanía académica que debía regir en la tarea docente, en el ámbito del que el profesor, y sólo él, es experto. Es este hecho, esta particularidad de la profesión magisterial, respecto de las limitaciones a la libertad intelectual del docente lo que nos anima a escribir estas páginas.

Partimos, pues, de la premisa de que —dado el lugar particular que ocupa la tarea docente en el impulso a un programa de acción que no puede percibirse sólo como transmisión, sino que tiene efectos sociales a corto, mediano y largo plazos, y que se proyecta en la esfera del interés público general— la autoridad de la profesión no basta para la toma de decisiones generales respecto de lo que el profesor debe enseñar, o dejar de enseñar, ni de los parámetros más amplios y generales de su desempeño. Pero sostenemos, también, que la profesión requiere de alguna suerte particular de autonomía para un ejercicio inteligente, crítico y libre que tenga efectos en la formación de las nuevas generaciones inteligentes, críticas y libres.

Nos encontramos lejos de pretender la cancelación del indispensable y democrático debate público que ha de fijar el rumbo y el destino de los procesos de formación de los “nuevos” para su inscripción en el orden social humano. Nos resistimos a asumir que de compartir con otros sectores sociales esa responsabilidad, se siga la degradación de la capacidad del profesorado para guiar su conducta en el aula y se perciba a la profesión magisterial como un oficio técnico, que supone sólo ejercicios rutinarios y que puede relegar las expresiones de creatividad intelectual al mínimo.

Buena parte de los estudios relacionados con el malestar de la profesión magisterial señalan como factores determinantes los grupos saturados, la inadecuación de los sistemas evaluativos, el exceso de tareas administrativas, la fragilidad de los salarios, la falta de recursos de apoyo para la atención de necesidades especiales en el aula, la ausencia de tiempos destinados a la preparación de las actividades de enseñanza o a la consulta académica y, desde luego, la “infantilización” de la figura del docente por la vía de las administraciones educativas que obstaculizan la interacción entre pares y las posibilidades de desarrollo autónomo en la intervención.

A pesar de la claridad en el señalamiento de todas estas circunstancias, las demandas organizadas de los profesores y la intervención sindical respectiva no han cobrado, en México, pesos equivalentes a todas las condiciones de ese malestar. La distribución de las plazas docentes, las condiciones de la evaluación y el salario suelen ser los destinos de los esfuerzos sindicales en su búsqueda de mejores condiciones laborales para el magisterio. Han quedado relegados, en cambio, los elementos que producen desasosiego en el desempeño de las labores del enseñante. Sin embargo, como señala Amy Guttman:

los sindicatos no cumplen su función democrática exigiendo sólo más dinero para los maestros. También deben exigir que las escuelas estén estructuradas de tal manera que apoyen a los maestros en la promoción de la capacidad de deliberación crítica en las aulas [...] si los maestros de las escuelas primarias no pueden ejercitar la independencia intelectual en sus aulas, no podrán enseñar a sus alumnos a ser intelectualmente independientes. (2001, p. 110)

Lejos nos encontramos de desestimar la importancia de la acción sindical que promueve el mejoramiento de condiciones laborales asociadas al bienestar material del profesorado. Estas condiciones son vertebrales de la propia autonomía profesional. Con todo, se trata de condiciones necesarias, pero de ningún modo suficientes. Las organizaciones gremiales tienen una responsabilidad en la lucha por otro tipo de condiciones que dignifiquen el ejercicio docente y abran puertas a la inteligencia que es propia y exclusiva de la profesión.

Aunque el currículo a transmitir y los marcos generales, y locales, de las metas educativas se conformen en ámbitos decisionales que rebasan la determinación de los maestros, éstos deberían tener aún márgenes muy amplios para la toma de decisiones respecto de cómo enseñar, espacios de resolución sobre sus prácticas y libertad en sus elecciones para los procesos educativos de que son responsables. La defensa de dichos márgenes sólo puede quedar en manos del propio magisterio; y, en la lucha a favor de su sostenimiento y ampliación, los sindicatos magisteriales son la herramienta más poderosa.

Hasta la fecha, la formación inicial del profesorado en México ha fortalecido los saberes que acercan al docente con los contenidos y las habilidades que lo acercan con los estudiantes. La posibilidad de utilizar el registro político, propio de la profesión del educador y de la necesidad de autonomía profesional, sin embargo, no ha sido incorporada al currículo de la educación normal. Es decir ¿cómo se prepara a los docentes en México para ser participantes activos de una de las instancias sindicales más representativas del país y de América Latina?

La nobleza de la profesión y la masividad de la organización colectiva de los docentes mexicanos permite a los maestros jugar un papel medular en los efectos políticos y culturales de cualquier proyecto de Estado, abriendo compuertas que permitan el flujo de proyectos de gobierno sensatos o poniendo resistencia a caprichos sexenales. Esto demanda utilizar la participación del magisterio en un sentido triple, a saber, por un lado, para defender los intereses gremiales ya conocidos en la asignación de presupuestos y la garantía de plazas y condiciones laborales dignas; por otro lado, para defender los intereses democráticos estudiantiles y, con ello, sociales que se juegan en los campos del diseño curricular, las políticas de evaluación, la investigación educativa o el mismo desarrollo de la infraestructura escolar; finalmente, y sin duda el punto más importante, para defender la indispensable, hasta hoy castigada, autonomía de la profesión.

Esto no es descabellado si se consideran los índices y prácticas de autonomía ejercidos por otros gremios profesionales; algunos de ellos, mucho menos entregados a las causas públicas

que el colectivo docente. El gobierno y las diversas esferas sociales reconocen la formación de asociaciones de profesionales en colegios (Colegios de Arquitectos e Ingenieros, Barra de Abogados, Asociaciones de Médicos, etcétera) a quienes se consulta para determinar mínimos de formación profesional o a quienes se delega la función de renovación de permisos y licencias de ejercicio.

Dada la naturaleza particular de la docencia como profesión que incorpora nuevas generaciones a las sociedades humanas, esta autonomía tendría que permitir a los profesionales de la educación demandar que se garanticen también las condiciones mínimas para el desarrollo cognitivo, físico, moral y emocional de los estudiantes. Esto depende, en buena medida, de las posibilidades que el magisterio tenga para garantizar esas características en su propio ejercicio profesional.

Es cierto que estas facultades a nivel estructural y jurídico no dependen de los profesores, sino de los estatutos e instituciones vigentes, pero incluso si éstos fueran modificados, dicha función sólo podría cumplirse cimentando los saberes docentes desde la instrucción inicial de la profesión.

En palabras de Amy Guttman, la práctica democrática de los educadores

[...] se ocupa de lo que se podría denominar “reproducción social consciente”, es decir, la forma en que los ciudadanos adquieren (o deberían adquirir) la potestad para influir en la educación que formará los valores políticos, actitudes y formas de comportamiento de los futuros ciudadanos. (2001, p. 30)



Los docentes, entonces, son el único grupo social sólido, organizado y amplio que —desde el punto de vista profesional— tiene su principal interés en la infancia, que está asociado a los valores democráticos y que, también, puede ver más allá de necesidades sexenales, a las que otros sectores sociales, particularmente, los gubernamentales, frecuentemente, se acotan. La profesión de docente está en una posición única para salvaguardar al estudiante como ser humano íntegro y como ciudadano que construye un país más allá de intereses particulares, pero sin subordinarse a los intereses de corto plazo del Estado.

En México, las prácticas sindicales del magisterio han tenido muy poca influencia en el impulso a demandas profesionales de este orden. No ha sido así, en cambio, en otros países de América Latina. Argentina es, quizá, uno de los ejemplos más relevantes al respecto.

Resulta interesante observar, sólo como un ejemplo, la respuesta que recientemente ha dado la Confederación de Trabajadores de la Educación (CTERA) en Argentina a las políticas impulsadas desde el Senado:

Con una mirada reduccionista y muy limitada, propia de un administrador de empresas y sin formación pedagógica, el ex Ministro arguye que “las huelgas docentes generan grandes desigualdades en el acceso al saber”. Al respecto habría que aclarar que las problemáticas del aprendizaje son complejas y que no se trata de un problema meramente cuantitativo que pueda medirse por cantidad de días/horas dentro de un aula, como si se tratase del modelo de producción industrial donde lo que cuentan son las horas/hombre frente a la cinta

de producción. El problema educativo tiene que ver, entre otras cosas, con la calidad de las condiciones existentes para la enseñanza y el aprendizaje. En todo caso, “la cantidad” debe ser complementaria con la calidad y la inclusión. No se trata de la cantidad por la cantidad misma. (Alesso, 2019, párr. 3)

Este fragmento muestra el modo en que la organización gremial docente de la República Argentina se involucra en la discusión pública y procura limitar las lógicas que filtran a la educación desde sectores que no han desarrollado los saberes propios de la profesión de educar. Los intereses gremiales, así vinculados a los de la enseñanza y el aprendizaje, defienden también la autonomía del docente en su capacidad de enseñar los contenidos y las actitudes intelectuales que son buenos y deseables para la incorporación de los educandos al mundo.

Si esta experiencia es un ejemplo para el ordenamiento de la agenda de nuestro sindicato magisterial, si la lucha por la autonomía profesional y por la configuración de espacios para la autodeterminación de las labores docentes se reconocen como un principio de acción para la mejora de la educación pública en México y para el fortalecimiento de un magisterio independiente, no es postergable la pregunta respecto de ¿qué hacen las Escuelas Normales para preparar a los futuros docentes en aras de una formación política que contemple un programa de autonomía profesional?

## REFERENCIAS

- Alesso, S. (2019). *Los Cinco Días del Ex Ministro Bullrich*. Recuperado de <<https://www.elcoheteealaluna.com/los-cinco-dias-del-ex-ministro-bullrich/>>
- Arendt, H. (1985). “La crisis de la educación”. En *Entre el pasado y el futuro. Ocho ejercicios sobre la reflexión política* (185–208). Barcelona: Ed. Península S.A.
- Dewey, J. (1964). *La ciencia de la educación*. Buenos Aires: Losada, S.A.
- DGESPE. (2019). *El Docente que Queremos Formar para la Transformación del País*, Documento Producto de la Mesa de Trabajo Estatal de Oaxaca. Recuperado de [https://www.siben.sep.gob.mx/congreso\\_nacionalen/uploads/20\\_transformacion\\_docente\\_estatal\\_slp.pdf](https://www.siben.sep.gob.mx/congreso_nacionalen/uploads/20_transformacion_docente_estatal_slp.pdf)
- Diker, G. (2016). Educación. En Salmerón, A.M.; Trujillo, B.F. Rodríguez, A. y de la Torre, M. (Coords.), *Diccionario Iberoamericano de Filosofía de la Educación*. Recuperado de <http://fondodeculturaeconomica.com/dife/definicion.aspx?l=E&id=54>
- Guttman, A. (2001). *La Educación Democrática: Una Teoría Política de la Educación*. Buenos Aires: Paidós.
- Simons, M. y Masschelein, J. (2014). *Defensa de la escuela. Una cuestión pública*. Buenos Aires: Miño & Dávila.
- Trujillo, B.F., Ramos, J.M. y Serrano, J.A. (2016). “Experiencia escolar y el saber en el bachillerato; las voces de los sujetos”. *Sinéctica, Revista Electrónica de Educación*, (46), 1-18.

# SER DOCENTE

*Sebastián Plá<sup>22</sup>*

Se me pidió que escribiera un texto en que respondiera ¿qué es ser docente para ti? Al organizar mi respuesta me di cuenta de que no sólo era importante definir qué es ser docente, sino recuperar en el discurso pedagógico contemporáneo la figura de docente y su principal función: la enseñanza. También me percaté que no podía definir docencia sin tener una definición, aunque sea tentativa, de educación. El resultado es este texto pedagógico.

## **Sobre la identidad compartida del docente**

Ser docente es, para mí, entender que nuestra profesión es una profesión social. Esto significa que todas nuestras acciones como docentes están inexorablemente atadas a otras y a otros. Es la relación con otros lo que nos convierte en docentes: los estudiantes cuando nos dan la oportunidad de enseñarles, los padres de familia cuando ponen a sus hijos en nuestras manos para que sean educados, la sociedad cuando otorga a los profesores la responsabilidad de enseñar y producir formas de estar juntos,

---

<sup>22</sup> Doctor en Pedagogía por la Universidad Nacional Autónoma de México. Investigador Titular del Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación de la Universidad Nacional Autónoma de México. Contacto: [sebastianpla@unam.mx](mailto:sebastianpla@unam.mx)

y la naturaleza que nos da vida, en la que habitamos y con la que vivimos. Con todos ellos, estamos nosotros, decididos a actuar con los otros y con nosotros mismos. En este sentido, ser docente es una profesión compartida.

Ser docente es, para mí, ser consciente de que somos docentes gracias a los otros, por lo que siempre tenemos que actuar reconociendo que estamos en deuda con ellos, pero que ellos no están en deuda con nosotros. Ésta es la razón por la que el egoísmo y la arrogancia son los peores enemigos del docente. El primero porque no entiende la dimensión social de la enseñanza, el segundo porque usa el poder como la base de la relación con otros. Le debemos a los otros nuestra identidad como docentes y el poder que nos han conferido, pero ese poder no es el de la dominación, sino la potencialidad de crear objetividades y de esbozar caminos por los que cada quien crea sus propias subjetividades.

Ser docente es el acto de enseñar. No es una esencia, es un acto. No somos profesores por el deseo de ser profesores o debido a una vocación divina que nos impulsa a enseñar. Éstas son causas por las que quiero o debo ser docente, pero no son lo mismo que ser maestro o maestra. Somos docente sólo durante la acción de enseñanza, cuando estamos en relación con los otros. El acto de enseñanza o la acción de ser docente exige la consciencia de cómo este momento compartido es un acto permanente de estar siendo, de convertirse en docente. Ser docente es una ontología de un presente compartido.

Ser docente es ejercer una profesión pública. Es cierto también que hay muchas formas de ser docente en lo privado, sea en una institución o en el ámbito íntimo, pero aquí me refiero a ser docente para enseñar al otro a manifestarse con libertad en el

espacio de lo público, de lo común, de lo compartido. Es también una práctica pública porque tiene la intencionalidad de intervenir, a partir de la educación, en el espacio público. Y, finalmente, es pública porque como nos debemos a los otros, nuestros actos deben estar siempre sujetos al escrutinio público. Es pública, en este último sentido, porque nuestra práctica al depender de las otras y los otros para ser, mi profesión también les pertenece a ellos.

Ser docente es crear nuestra subjetividad en la acción compartida de enseñar. Nos hacemos sujetos docentes al ejercer la profesión docente. El trabajo nos compone por medio de las condiciones objetivas dentro de las que actuamos con los otros, pero no determina nuestra capacidad de acción. Tenemos la posibilidad de actuar con la libertad que ofrece la pluralidad humana de todo momento compartido, pero la acción que es y produce el momento compartido que nos hace docentes, no es cualquier tipo de acción, es una acción educativa. Y es una acción educativa porque está producida para otros y destinada a ser compartida.

## **Sobre la acción educativa**

Ser docente es, para mí, el acto de enseñar en un momento compartido. Este momento compartido es producido por una intencionalidad que se actúa en diálogo con otros sujetos, que se materializa en un tiempo y en un lugar específico y que selecciona, consciente o inconscientemente, un saber para compartir. La acción mediante la cual convertimos en acto el para qué, el con quién, el cómo, el cuándo y el qué de la enseñanza es lo que hará de ese momento compartido algo distinto de cualquiera de los

muchos otros momentos compartidos de nuestra vida. Cuando esta intencionalidad es puesta en práctica, le imprime a la acción compartida el carácter educativo. Es esa intencionalidad, y su puesta en práctica, lo que hace a la educación, educación, y no sociología, psicología o administración. La intención es educar, producir un efecto formativo en otro. Y esa intención no es otra, para mí, que impulsar al otro hacia la libertad en la pluralidad y la igualdad. Esta intención convertida en acción es la acción educativa.

Ser docente es vivir y hacer vivir a los otros la acción educativa con la intensidad del presente y no como mera preparación para la vida futura. Actuar con la convicción de que todos los sujetos participantes del diálogo educativo son sujetos plenos con derecho a la igualdad, la libertad y la pluralidad en el presente, sabiendo unas cosas e ignorando otras, pero no sujetos carentes o incompletos sin mis enseñanzas. Enseñar en la acción educativa es la creación de horizontes para la expansión del presente. Esto no niega el futuro como mirada utópica que permea la acción educativa, sólo lo desplaza fuera de la acción educativa. La acción educativa es presente, no futuro. Es igual que las y los niños. Ellas y ellos son en el presente, no en el futuro.

Ser docentes es tener presente que la acción educativa es histórica y cultural. Histórica porque nuestra acción docente sucede después de la acción de otros que eran diferentes a nosotros y porque estamos antes que otros, que serán diferentes a nosotros. Cultural porque las creencias, prejuicios e ideas con las que vivimos, las creemos y sentimos totales, como si fueran absolutas, pero en realidad no son más que relativas, temporales. La consciencia de nuestra historicidad y de nuestro ser cultural, nos muestra los confines de nuestra acción educativa, que no son

otros que lo pasajero y relativo de nuestra acción, como también lo es nuestra vida.

Ser docentes es asumir que la acción educativa pretende intervenir en la subjetividad del otro. Por eso, la intención que impulsa la acción educativa es decisión unilateral que selecciona cómo, con qué y para qué pretende intervenir y es, al mismo tiempo, una acción directiva, en cuanto ejercicio de autoridad. Mas ni la intervención ni la autoridad tienen aquí connotación negativa. La intervención se hace con el deseo de producir una ruptura, un cambio, una modificación en las subjetividades con quienes se comparte el momento educativo. Es una intervención que modifica y pretende ofrecer espacios de libertad al otro. La autoridad no es autoritarismo sino la autoridad que nos dan los otros, al hacernos docentes, de intervenir en sus subjetividades y colaborar en la producción de su subjetividad, de su ser irrepetible. Renunciar a la intervención y a la autoridad es dimitir de facto de la profesión docente.

Ser docente es aceptar que la intervención a través de la acción educativa es una intervención política y moral. Política porque es un asunto público y se ubica en la tensión producida por los antagonismos existentes en la sociedad y porque es potencialmente capaz de construir voces que al hablar, producen igualdad, condición básica de la democracia. Moral porque la acción educativa está guiada por lo que consideramos bueno y malo para los otros y para la sociedad y el medioambiente en los que vivimos. Por tanto, sea por la dimensión conflictiva de nuestro quehacer, sea por nuestras formas de producir voces de igualdad o sea por nuestros entenderes de lo bueno y lo malo, la acción educativa, en cuanto acción política y moral, no es neutra.



Crear en la neutralidad docente es una doble negación: de la neutralidad como posición política y moral en sí misma y de la agencia que nos otorgan los demás al hacernos docentes.

Ser docente es reconocer que la acción educativa no tiene valor en sí misma, sino que es nuestra acción con los demás la que le da valor y sentido. La acción educativa no es buena *per se*, tampoco es mala *per se*; no por su naturaleza la acción educativa nos lleva a la emancipación, pero tampoco por su naturaleza nos lleva a la opresión. No hay naturaleza en la acción educativa, sólo cultura. No es la cultura lo que hace particular al momento compartido de la acción educativa, sino su intención cultural de intervenir en la subjetividad del otro. Es lo que hace a la educación, educación.

Ser docente es identificar los límites de la acción educativa. No toda acción compartida, intencional, política y moral es en sí misma educativa. Incluso una acción que produce aprendizaje no es necesariamente educativa. Una campaña publicitaria puede pretender intervenir en mi subjetividad, producirme un deseo de consumo, pero no me educa. Un juego amoroso entre jóvenes les permite aprender prácticas sexuales, pero no necesariamente educa. Una acción educativa se produce con la intención deliberada de intervenir en la subjetividad de otro, en concordancia y en acuerdo con el otro. Esto no significa que toda acción educativa sea consciente o que todo resultado de la acción sea planificado y consciente. Hay acciones educativas inconscientes e intencionales a la vez. La educación se produce cuando ofrece posibilidades de libertad, de emancipación, siempre y cuando deje al otro la posibilidad de romper con las propias ideas de libertad y emancipación que le comparto.

Ser docente es, para mí, dialogar. La acción educativa es un diálogo en el que todos tienen voz. Hay una intencionalidad de llevar el diálogo hacia algún lugar, un sentimiento, un saber, un aprendizaje, pero el diálogo podrá llevarnos también por nuevos caminos hacia nuestro destino o podrá crear, con base en la libertad, la igualdad y la pluralidad, nuevas e impensadas metas. Esto porque el diálogo es presente, es acción, y el presente es susceptible de ser modificado. Y es modificado por los otros y por nosotros mismos. Por eso, la relación educativa siempre será coyuntural, única, instantánea, irrepetible. Esto no niega la historia, más bien reconoce la historia y su peso en el presente, pero también entiende el presente como posibilidad de lo nuevo, de la variación histórica. Esta variación se da gracias a la interacción entre muchos.

### **Sobre los actores de la acción educativa**

Ser docente es, para mí, ser en la acción relacional. Lo relacional no sólo determina el lugar de autoridad que nos da la posición docente, también nos relaciona con nuestro ambiente, nuestra cultura, nuestros saberes y, sobre todo, con otros sujetos. Estos otros sujetos, que son al mismo tiempo finalidad de nuestra acción docente, hacen que nuestra acción se convierta en educativa al momento en que conviven, atienden, reaccionan o resisten a ella. De esta manera, lo relacional de la acción educativa se produce en la tensión de nuestra acción docente, necesariamente directiva en cuanto ejercicio de autoridad, y la interacción que vive al momento de convertirse en compartida

y, por tanto, transformada por los demás. La forma en que establecemos las relaciones que producen esta tensión, definirá en gran medida qué tipo de docente somos.

Ser docente implica partir del reconocimiento de la igualdad radical entre todos los participantes de la acción educativa. Puede ser que nosotros sepamos más de un tema que los estudiantes, que tengamos más edad que ellos, que unos resuelvan mejor que otros los problemas matemáticos o que otros sean más empáticos que aquellos, pero todos pensamos, sentimos y podemos reflexionar sobre nosotros mismos y nuestro entorno. Como docentes, tenemos una posición distinta a los otros, una posición de autoridad, pero no damos igualdad. La igualdad preexiste a la acción educativa. Esta igualdad es la que hace posible una acción educativa para la libertad y la pluralidad. En cierta medida, todos somos iguales en nuestra originalidad primigenia.

Un y una docente actúa con base en el principio de que la igualdad radical se da entre sujetos diversos. Cada quien es único e irrepetible. Somos identidades fluidas, en las que cada sujeto vive de manera individual sus deseos y temores, angustias y gozos, ausencias y presencias, furia y ternura, los malos y los buenos días. Somos irrepetibles en las formas que pensamos y actuamos en nuestras identidades de género, preferencias sexuales y prácticas sexuales, así como tenemos nuestras propias formas de comprender y hablar sobre nuestro entorno o de construir identidades con otros. Esa pluralidad es la que nos hace potencialmente libres y el docente es aquel que permite que dicha pluralidad fluya, se produzca y se expanda en sus procesos de enseñanza. El docente reconoce, respeta y fomenta la pluralidad para la libertad, pero ni enseña pluralidad ni enseña libertad.

El o la docente tiene presente que la igualdad también es entre semejantes. Somos semejantes porque todos deseamos, gozamos, sufrimos, tememos y poseemos sexualidad. Y esas pasiones y sensaciones son vividas de múltiples y parecidas maneras porque somos seres únicos e irrepetibles, pero también somos seres culturales. La cultura nos marca los límites de nuestros pensamientos, definiendo en buena medida los horizontes dentro de lo que podemos pensar y la forma en que podemos pensar, lo que podemos y cómo lo podemos sentir. Lo mismo puede producir las mismas angustias o los mismos deseos entre diversas personas. Con el uso de nuestros cuerpos podemos incluso tener prácticas y deseos sexuales iguales o semejantes entre otros. Y también nuestras prácticas y sentidos de la docencia son culturales. Por eso, en el momento compartido, en la acción educativa, todos los sujetos son únicos e irrepetibles, al mismo tiempo que no son tan únicos e irrepetibles. En esta tensión entre lo mismo y lo diverso, se produce parte de la acción educativa.

Ser docentes es ampliar la idea de igualdad más allá de la humanidad y extenderla hacia otros seres vivos y hacia la naturaleza en su conjunto. Los seres humanos son diferentes a otras especies, únicos, como lo son las otras especies en relación a las otras especies. En otras palabras, toda especie es única. Y cada especie tiene derecho a vivir en condiciones de igualdad. El momento compartido de la acción educativa debe, por tanto, considerar a la naturaleza no como nuestro entorno o nuestro contexto, sino como actor del momento compartido. Así, la acción educativa en cuanto acción moral también considera lo bueno y lo malo para la naturaleza como parte de los otros y de nosotros mismos.

Saber que los procesos de aprendizajes de los otros y los míos no son lineales u ordenados en escalones de una escalera, también es parte de ser docente. Los aprendizajes son diversos, plurales. Están enmarañados, repletos de experiencias positivas y negativas, de momentos de lucidez y momentos de olvido y remembranza. La ilusión de linealidad sólo le pertenece a la idea de progreso, a los exámenes a gran escala y a la planeación docente, donde las y los estudiantes alcanzan los mismos logros en los mismos tiempos. Esto no implica que no se piensen y planeen las experiencias educativas, sino tener la certeza de que esa planeación podrá o no suceder. La justicia educativa en el aula implica crear caminos que faciliten a los aprendizajes desviarse hacia la pluralidad.

Ser docente es, para mí, reconocer que la acción educativa es de todos y que cada uno de los actores participantes es sujeto por sí y para sí mismo. No es mi tiempo de clase, es nuestro tiempo compartido en nuestra clase, porque cada actor de la acción educativa es para sí mismo en relación con los otros. Los estudiantes, los otros que no son propiedad del docente en la acción educativa, pero tampoco son propiedad de los padres o del estado. Sus únicos dueños son ellos y ellas mismas. Por eso, es su derecho ser enseñados, no derecho de los padres, el estado o el docente. Cuando un padre sostiene que es su derecho que su hija no reciba educación sexual en la escuela o que su hijo no debe recibir una educación diferente a la de su casa, afirma que su derecho como padre va por encima al derecho del hijo como sujeto en sí mismo. Ser docente es actuar en la igualdad de derechos entre todos y en especial debe promover el derecho al otro a ser enseñado. La enseñanza de la sexualidad es derecho

del sujeto educado, no derecho de los padres de prohibirle obtener información sobre su cuerpo. Por eso, como derecho, los contenidos en la acción educativa también son importantes.

## **Sobre los saberes en la acción educativa**

Ser docente, para mí, es enseñar un saber. No hay acción educativa sin comunicación de algo: un concepto, una habilidad, un valor o una forma de estar en el mundo, con la finalidad de que el otro o los otros lo aprendan. Esa comunicación, la comunicación de un saber en la acción educativa, es parte constituyente de la producción cultural y de la historia de las pasiones, las creencias, las luchas políticas y otras tantas cosas más. Por tanto, si vemos los contenidos como parte de la formación cultural de las personas a través de la acción educativa, son tan importantes como cualquier otra de las características de dicha acción.

Ser docente es tener claro que ninguna selección de contenido es neutral. Como parte de la acción educativa, su intencionalidad es política y moral. En el momento en que seleccionamos contenidos definimos consciente o inconscientemente lo que consideramos que puede servir a los otros y al conjunto de la sociedad. Incluso, si creemos que no seleccionamos contenidos, dado que me dedico a reproducir los contenidos seleccionados por otros y plasmados en los programas de estudio, las opciones morales y políticas de dichos saberes son dobles. Por un lado, son la selección de otros y, por otro lado, mi decisión de no incluir nada por mí mismo y reproducir lo que dicen los demás. Pero más allá de eso, ser docente implica tener claro que, si sólo me

concentro en habilidades básicas de lengua y matemáticas y dejo afuera muchos otros conocimientos, es porque considero que tener habilidades básicas es más importante para una persona y para la sociedad en la que participa, que saber sobre sexualidad, la teoría de la evolución, la democracia, la distribución de la riqueza en el capitalismo o la sensibilidad estética.

También, ser docente es esforzarse todos los días para clarificar, en la medida de lo posible, los motivos por los que selecciono los diferentes tipos de conocimiento para enseñar. La selección de contenido abarca tanto lo que se enseña de manera explícita, como lo que se enseña de inconscientemente y lo que no se enseña. Muchas veces, las tres están interrelacionadas. Por ejemplo, si selecciono contenidos meramente biológicos para la educación sexual en Educación Primaria, pero omito las relaciones de género o las diversas preferencias sexuales, además, si en la escuela primaria las maestras son maestras y en el bachillerato los maestros son maestros, enseño que la sexualidad es sólo biológica, que sólo existen preferencias heterosexuales y que las mujeres deben estar al cuidado de los infantes, mientras que los hombres en los niveles superiores de educación. En cierta medida, no tener claridad de esto es renunciar a buena parte de la intencionalidad de la acción educativa o simplemente actuar en la ignorancia.

Ser docente es enfrentar la paradoja de tener una visión amplia de los saberes susceptibles de ser enseñados y tener que limitarlos por las exigencias de la acción educativa. Esta paradoja no es la antinomia de enseñar poco de mucho o mucho de poco. Es el ejercicio entre la mirada docente que entiende sobre el conocimiento científico, el humanístico, el artístico, el político,

los aprendizajes corporales, los saberes culturales y tradicionales y un largo etcétera; y la obligación de seleccionar una o quizá un par de perspectivas desde las cuales volverlo contenido compartido mediante la acción educativa. Esta paradoja se resuelve, a mi modo de ver, a partir de la concepción de que el espacio de la acción educativa no es igual al conocimiento de la vida cotidiana. Es un conocimiento distinto, aislado para ser enseñado y que es justamente dicho aislamiento lo que permite convertirlo en contenido de la acción educativa.

Asumir la responsabilidad de estar en el tiempo de la acción educativa, hace ser docente. Este tiempo no es para los otros ni vida familiar, ni vida en el trabajo, ni vida cotidiana. Esto no quiere decir que se nieguen los conocimientos producidos en diferentes espacios fuera de la acción educativa, por el contrario, todos tenemos saberes e ignorancias al llegar a la escuela o al participar en la acción educativa, pero esos saberes deben descontextualizarse para pensarse, aprenderse, compartirse de manera diferente. Esta distancia, nos permite incluir saberes nuevos para los otros, conocimientos que reduzcan un poco la ignorancia que todos poseemos. Pensar de manera distinta la vida cotidiana y enseñar nuevas cosas es parte nodal del derecho de los otros a ser enseñados. Por ejemplo, ampliar el conocimiento religioso de los alumnos en una escuela pública debe darse no enseñando la religión mayoritaria. Por el contrario, darle el derecho al estudiante de que conozca otras religiones y al ateísmo. Así, si el niño es educado en casa en una moral específica, es su derecho conocer que existen morales católicas, cristianas, budistas, jansenistas, islámicas, judías y muchas más. En este sentido, la acción educativa debe producir una ampliación de los horizontes de saberes en los otros.



Ser docente, para mí, es privilegiar los conocimientos de las artes, las ciencias, el cuerpo, las humanidades y las matemáticas. El orden no es jerárquico, sólo es alfabético. Las artes, que en sí mismas son una ruptura con la vida cotidiana, nos permiten vivir, pensar y sentir el mundo de lo estético y de la novedad. La ciencia nos enseña nuestra materialidad, nuestra naturaleza y nuestra finitud al mismo tiempo que nos da perspectivas sistemáticas y tangibles para pensar y actuar en nuestra realidad. Pensar y vivir nuestro cuerpo, más allá de la inconsciencia cotidiana, nos da experiencias de lo sensible, lo sensual, de la fuerza y la salud, al mismo tiempo que nos puede enseñar sobre género y romper con las visiones binarias de mujer/hombre.

Las humanidades nos ofrecen conocimientos sobre lo social y lo cultural, al mismo tiempo que extienden sus horizontes a los saberes filosóficos, tradicionales, estéticos. Las matemáticas nos dan uno de los caminos posibles a la abstracción. La acción educativa no es la mera suma de estos conocimientos, es su mezcla permanente de lo estético, lo natural, lo abstracto, lo corporal, lo social y lo filosófico. Tengo claro que en esto se me llamará conservador, enciclopedista, tradicional. Y sí, considero los conocimientos como parte constituyente e insustituible de la acción educativa, dado que permiten ofrecerle al otro la posibilidad de conocer y reducir la ignorancia, ignorancia que siempre será mucho mayor que nuestros conocimientos y saberes. Los conocimientos son piedras angulares de los caminos hacia la igualdad, la pluralidad y la libertad.

## Sobre los lugares

Ser docente es, para mí, identificar las condiciones del lugar donde enseño. Este lugar puede ser físico o simbólico, aunque la mayoría de las veces es ambas cosas al mismo tiempo. Es un lugar que es, pero que está profundamente condicionado por lo que no es. Un espacio destinado para la acción educativa y, por tanto, para compartir un momento de diálogo en el que el conocimiento se intercambia, se reproduce y se reinventa. Un sitio repleto de experiencias educativas, por buenas o malas que éstas pueden ser, pero también es un espacio que no es, un lugar alejado de la vida cotidiana, o si se prefiere, dueño con su propia forma de vida cotidiana. El lugar de la acción educativa es un espacio creado con la intencionalidad de liberar a los estudiantes del trabajo y de la familia. Por eso, el lugar de enseñanza es para los otros un espacio potencialmente libre. Esto, es parte de lo que la escuela en casa en tiempos de pandemia amenaza.

Ser docente es saber que actuamos en un espacio que es físico y simbólico a la vez. Es físico porque sucede en un lugar y, por tanto, en un tiempo determinado. Este lugar por supuesto es la escuela, pero no se limita a ella. Puede ser virtual, en un taller, bajo un árbol, un museo e incluso en la casa. Es un espacio físico que se crea para producir una pausa, un tiempo particular en el que todos los sujetos entran al diálogo en condiciones de igualdad, pero no con las mismas funciones. La escuela, en este sentido, sigue siendo un lugar central en la acción educativa. Marca físicamente un espacio específico para una función específica. Un espacio cuyas paredes los separan del afuera y crean momentos de libertad e igualdad. Por eso, las escuelas

son centros nodales para la democratización de las sociedades al contrario del *homeschooling*. Este último encarcela a los niños en una sola voz, la familia. Los padres son padres, no docentes, por lo que es mucho más difícil para ellos producir acciones educativas en libertad. El *homeschooling* es la libertad del padre de dominar y poseer a sus hijos, no el derecho de los hijos a ser educados en posibilidades de igualdad y libertad.

Ser docente es comprender la organización del espacio educativo no como contexto de la acción educativa, sino como parte constitutiva de la misma. En la escuela, la distribución de las bancas en un salón de clases, el lugar físico que ocupo como docente en el diálogo educativo, los usos del patio para alinear a los niños o para que jueguen libremente, las aulas con o sin ventanas, la escuela en la televisión o en línea, y el tipo de sanitarios que tengo son parte de la acción educativa. Por ejemplo, los sanitarios enseñan sobre las identidades de género. Como docentes, no basta con entender el papel de la arquitectura y los usos del espacio, debemos modificarlos para promover lugares compartidos que permitan el diálogo educativo en condiciones de igualdad.

Ser docente, para mí, es tratar de desenmarañar la compleja red simbólica que produce un lugar educativo. Cuando me refiero a espacio simbólico trato de hacer notar que en ocasiones la idea de lugar sobrepasa la idea de espacio físico. En la escuela, las relaciones entre los diferentes actores de la acción educativa pueden trasladarse temporalmente a otro lado. Un individuo se comporta de manera diferente si visita un sitio arqueológico con sus amigos o si lo visita como parte de un grupo escolar. Las normas, los tipos de conocimiento, las relaciones de poder y las formas de diálogo que están presente en la visita escolar

son las mismas que están dentro de la escuela. En un sentido figurado, la escuela va a la zona arqueológica. A la inversa también sucede, aunque en ciertos casos puede terminar siendo contraproducente. Por ejemplo, cuando el teatro se lleva a la escuela y pierde su carácter de arte para convertirse en mensaje moral y didáctico, corre el riesgo de reducir notablemente las posibilidades educativas del teatro como manifestación artística. Si no tenemos claros los límites y potencialidades del espacio simbólico podemos equivocarnos y escolarizar todo lo que llega a la escuela o lo que está fuera de ella. Sin un adentro y un afuera, el espacio de la acción educativa pierde sentido.

## **Sobre los métodos**

Ser docente es, para mí, actuar con la convicción de que en la acción educativa la forma es fondo, porque el método de enseñanza y la didáctica son, en primer lugar, las maneras en que establecemos relación con las y los otros. La didáctica no se limita a la técnica, más bien, es una manifestación práctica de la manera en que deseamos establecer el diálogo entre los participantes de la acción educativa. Puedo ubicarme como guía y poner actividades que son tan cerradas y negadoras del otro como comúnmente se denuncia de la clase magistral, y puedo dar una clase magistral y mover más en el otro o crear más horizontes de diálogo, de lo que comúnmente se piensa. Lo relevante, para el docente, es cómo establecer un diálogo que permita las voces de todos en libertad y pluralidad, la comunicación de conocimiento y, en cierta medida, de aprendizajes.

Ser docente exige recuperar la relevancia del y la docente y revalorar el acto de enseñar. La intención de bajar de la tarima al docente para convertirlo en un acompañante del aprendizaje ha traído dos consecuencias negativas: empobreció el aprendizaje y restó autoridad e importancia al docente. Ser docente debe implicar recuperar la autoridad, no así el autoritarismo, y asumir la responsabilidad que le han dado los otros, la responsabilidad de enseñar en igualdad para la libertad y la pluralidad. Esta autoridad se basa, en parte, en no posicionarse en el lugar del sabio que baja sus conocimientos a los demás, sino en aquel que tiene el deseo de compartir algo que sabe de entre lo mucho que ignora. Esto no significa en ningún momento eliminar a los otros, los y las estudiantes, su capacidad y su derecho de constituirse en sujetos, sino convertir a la acción educativa en un momento sin centro, pero en la que los diferentes actores cumplen diversas funciones. La función del docente es enseñar, la de las y los estudiantes es retomar lo que deseen de la enseñanza para constituirse en individuos y en sujetos sociales. Este espacio sin centro sólo es posible a través del diálogo.

Ser docente es valorar la centralidad de la oralidad como instrumento básico del diálogo en la acción educativa. La docencia se produce en actos de habla, en la capacidad de interpelar al otro con la palabra y actuar a través de ella. Los otros escuchan, pero sólo serán parte de la acción educativa en cuanto hablen. Cuando ellos hablan, nos hacen a nosotros escucha, en sentido psicoanalítico. Y es en el hablar y en el escuchar donde se produce la educación. Pero este diálogo no es armónico. Debe ser amable, respetuoso, pero también debe tender a la ruptura, a la incomodidad, a lo que el otro no sabe, pero que tiene la misma capacidad del docente

de pensar. También, en este diálogo, el otro debe tener espacio para la resistencia, la ruptura, para producirme incomodidad como docente. El diálogo en la acción educativa queda así: 1. hablar-escuchar, 2. hablar-escucha, 3. ruptura/incomodidad-educación. La recuperación del valor de la oralidad en el ser docente, es central como parte de los métodos de enseñanza.

Ser docente es hablar y escuchar no sólo a través de la oralidad. Hablan los cuerpos, los textos, las imágenes, las notas musicales, las miradas, los afectos, las emociones y otras tantas cosas más. Nuestros métodos deben considerarlos, ampliarse a estos lenguajes, pero no sólo en el sentido de múltiples formas de aprendizaje, sino en la posibilidad de dialogar a través de la multiplicidad de lenguajes. Las emociones, por ejemplo, no hablan solas, hablan con nuestros cuerpos, con los textos que leemos, con las personas que amamos y odiamos y con los saberes que intercambiamos en la acción educativa. Cuando enseñe contenidos relacionados con la sexualidad, sea hablando de ellos, sea de manera inconsciente o sea negándolos, mi oralidad, mi cuerpo, mis textos, reflejarán quizá mis orientaciones sexuales, mis deseos cumplidos y mis deseos frustrados, mis temores, mis ideas de lo bueno y lo malo, de lo permitido y lo prohibido de la sexualidad. El ejemplo puede extenderse a la angustia o a los miedos entre muchas otras emociones más. Lo importante es saber que están ahí y pensar que haré con ellas, primero con las mías, después con la de los y las estudiantes.

Para ser docente hay que resistir al movimiento actual que ha convertido a la evaluación del aprendizaje en el centro de la acción educativa, que incluso la ha convertido en la propia acción educativa. Hay que separar enseñar y educación de la

omnipresencia de la evaluación del aprendizaje o, por lo menos, dejar de creer que la única finalidad de la educación es un aprendizaje, un cambio de conducta en los otros, como si fueran producto de mi acción. En la actualidad, nuestros métodos de enseñanza deben tomar una perspectiva de resistencia contra esa ideología de aprendizaje y calidad, es decir, contra esa idea de educación. Nuestros métodos, basados en el diálogo pueden promover cierto aprendizaje tangible y medible, pero la educación es mucho más que eso y es tanto más que jamás podremos saber todo lo que produce. La educación está más próxima a la aprehensión que al aprendizaje, pues sus resultados están condicionados por la libertad y la pluralidad. Nuestros métodos como forma de resistencia implican reconocer la incertidumbre y lo inconmensurable de toda acción educativa.

Ser docente es, para mí, aceptar la plasticidad de toda acción educativa y pensar nuestros métodos con base en esa plasticidad. La acción docente puede tratar de moldear la acción educativa, pero ésta y sus resultados jamás serán exactamente igual a lo esbozado, pues la plasticidad de la acción educativa también se modifica por la acción de los otros, tan sujetos y plurales como los mismos docentes, por lo que su resultado es una acción colectiva, plural y, en buena medida, impredecible. Diseñar una clase o un curso de estudio esperando un resultado fijo y medirlo con exámenes y rejillas rígidas es lo opuesto a la acción educativa entendida como producción plural. Esto no quiere decir que la evaluación y la planeación sean inútiles en la acción docente, sólo implica entender que son una parte de la acción educativa, porque cuando esa planeación se convierte en acción educativa, su intencionalidad queda a disposición de los otros que harán con ella lo que quieran,

incluso nada. Reconocer la plasticidad de la acción educativa no significa renunciar a su intencionalidad, pues si renunciamos a ella, renunciamos a la educación.

## **Sobre la sociedad y la naturaleza**

Ser docente es, para mí, actuar en el presente, con sujetos plenos en el presente, para una sociedad en el presente, pero siempre con un dejo de lo que no es, de utopía y de futuro. La utopía es una de las razones por las que nuestra profesión es un quehacer social. Para algunos la finalidad es la reproducción cultural de la situación presente; para otros es el desarrollo del individuo en su originalidad plena; unos más piensan que la educación es capacitación para el trabajo y la participación ciudadana; y otros consideran que el núcleo de la intencionalidad educativa debe ser la emancipación de los individuos y la promoción de la justicia social. Ser docente implica saber que independientemente de nuestras preferencias, los cuatro están interrelacionados y que conscientemente formamos, o tratamos de formar, sujetos políticos, sujetos trabajadores, sujetos únicos, sujetos culturales e individuos de una especie.

Ser docente es promover acciones transformativas de las condiciones estructurales de desigualdad que existen en nuestras sociedades. Los sistemas educativos contemporáneos tienden a promover prácticas adaptativas o, en su caso, afirmativas. Es decir, tienen la intencionalidad de reproducir las condiciones del capitalismo contemporáneo para que los individuos sean exitosos. En otras palabras, dar a los individuos las herramientas



para superar las condiciones inherentes de desigualdad que caracterizan a las sociedades actuales, sin modificar las propias condiciones de desigualdad. La enseñanza exclusiva de habilidades y competencias cognitivas es un ejemplo de este tipo de acciones. La docencia que promueve acciones transformativas pretende transformar las condiciones estructurales de desigualdad, promover las condiciones de justicia social necesarias para la igualdad y libertad de los sujetos. Aquí, los conocimientos en el diálogo educativo también son muy importantes, pues no se puede transformar lo que no se conoce.

Ser docente es intervenir con miras a la emancipación del otro, pero no, como comúnmente se piensa, emancipar al otro. Partir del principio de que emancipamos al otro significa partir de dos hechos falsos y contradictorios: que nosotros somos sujetos emancipados y que el otro, para ser libre, depende de mí. Podemos ser docentes y vivir sin darnos cuentas de las situaciones de dominación en las que estamos inmersos, sea como dominado o sea como dominador, aunque nos creamos emancipados. Lo más probable, como a muchos nos sucede, es que ni seamos tan libres como pensamos, ni seamos tan alienados como nos piensan. Además, pensar que damos emancipación es soberbio. Nos ubicamos en una posición superior en la que afirmamos que el otro es libre porque me sigue y en la que negamos su capacidad de agencia. Educar para la emancipación significa ofrecer conocimientos, a través del diálogo, que generen en los otros y en mí algunas posibilidades de ser sujetos políticos libres.

Ser docente es una profesión, pero también el mundo del trabajo está en los otros. Educar con miras exclusivas en el sistema económico es reducir la potencialidad emancipadora de la

educación, pero negar la función de la educación en el mundo del trabajo es también reducir las posibilidades de libertad. Así como educamos para la pluralidad y la semejanza, también enseñamos para el mundo del trabajo, porque sin él no hay forma de que las sociedades se emancipen de sus propias formas de dominación. Pero nosotros no damos trabajo, no emancipamos, sino que reconocemos el papel del trabajo para la liberación de las múltiples y solapadas formas de dominación, como son las relaciones de clase, de género y étnicas. Sin trabajo y sin justicia social, las posibilidades de la emancipación se reducen, casi se extinguen.

Ser docente significa compartir el momento educativo para que todos tengamos la posibilidad de ser libres. Fracturar las tradiciones, herencias familiares y prejuicios de todos los actores de la acción educativa, para así poder hacer con ellas lo que se quiera: recuperarlas, transformarlas, abandonarlas o simplemente no hacer nada. En esta libertad de ser, podemos producir nuestra unicidad, nuestra singularidad, nuestro ser irreplicable. Ser docente implica ayudar al otro y a uno mismo a estar en el mundo como sujetos en sí mismos, tomando en cuenta que no hay un sujeto ideal al que todos debamos llegar y que tampoco ese sujeto se produce a sí mismo, sino con y a través de los otros.

Ser docente es, para mí, vivir la acción educativa como intercambio entre sujetos de una misma especie, cuya naturaleza, cuidado y uso son contenido y finalidad de la educación. Una especie entre tantas otras, naturalmente humanas. Los sistemas educativos, en general, han omitido nuestro vínculo con la naturaleza, en un largo proceso histórico por desvincular nuestra humanidad de nuestra animalidad, de separar al ser humano de la naturaleza en la que vive y a la que pertenece. Ser docente

que promueve la justicia social es ser docente que enseña nuestra relación con la naturaleza y convierte al medioambiente en un fin en sí mismo del proceso educativo. La acción educativa es intervenir en sujetos para crear oportunidades de que se produzcan subjetividades libres, plurales, sociales y naturales.

## REFERENCIAS

- Arendt, H. (2005). *La condición humana*. Barcelona: Paidós.
- Biesta, G. (2017). *The rediscovery of teaching*. New York: Routledge.
- Biesta, G. y C. A. Säfström (2011). "A Manifesto for Education". *Policy Futures in Education*. 9 (5).
- Dewey, J. (1997). *Mi credo pedagógico: (texto bilingüe)*. León: Universidad de León, Secretariado de Publicaciones.
- Freinet, C. (1979). *Técnicas Freinet de la escuela moderna*. México: Siglo Veintiuno Editores.
- Freire, P. (1996). *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo Veintiuno.
- Marx, K. (1985). *Grundrisse*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Meirieu, P. (2007). *Frankenstein educador*. Barcelona: Laertes.
- Mouffè, C. (1999). *El retorno de lo político: Comunidad, ciudadanía, pluralismo, democracia radical*. Barcelona: Paidós.
- Rancière, J. (2013). *El filósofo y sus pobres*. Buenos Aires: Los Polvorines: Universidad Nacional de General Sarmiento.
- Simons, M., & Masschelein, J. (2014). *Defensa de la escuela: Una cuestión pública*. Buenos Aires: Miño y Dávila.



*Las escuelas normales. Discusiones de frente a su transformación*, Julio Ubiídx  
Rios Peña (coordinador). Se terminó el 14 de septiembre de 2020. Cuidado  
de la edición: Comité Editorial ENET y Oscar Alejandro Laynez Peña.

Corrección de estilo: Danahé San Juan Hernández