

---

## ENTRE EL IDEAL NOSTÁLGICO Y LA *ILLUSIO* TRANSFORMADORA: PRÁCTICAS EN LAS ESCUELAS NORMALES

---

MARÍA DE LA LUZ JIMÉNEZ LOZANO

### RESUMEN:

¿Desde dónde y cómo participan los formadores de docentes en la transformación de las escuelas normales y en el fortalecimiento de los procesos formativos? Esta investigación sitúa condiciones locales y reivindicaciones de los discursos pedagógicos e imágenes construidas en las trayectorias profesionales y las instituciones, que permiten comprender prácticas de los formadores en las escuelas normales adscribiéndose a las propuestas de reforma. Para sí mismos y para los estudiantes, enfrentan los requerimientos formulados por los discursos y guías curriculares, insistentes en los signos distintivos de la profesionalidad docente: las competencias. Entre los ideales nostálgicos y la *illusio* que impele a los formadores a seguir las políticas transformadoras van naturalizando las reglas en las que juegan; actualizan la subordinación al mandato, acotan la autonomía a las iniciativas individuales y a producir en formadores y formandos, una autorregulación sujeta a verificación externa. Guiados por una intencionalidad que han compartido en los espacios formales como lectura de un nuevo “*deber ser*”, los formadores incorporan las categorías “*profesionales reflexivos*” y “*trabajadores competentes*” a partir de las cuales resuelven los requerimientos para sí mismos, exigiendo a los estudiantes confirmar su realización. Cómo las condiciones de contexto contribuyen a definir las opciones razonables, queda fuera de las deliberaciones; menos aún, aquéllas que develan las inequidades institucionales o las vulnerabilidades personales.

**Palabras clave:** Prácticas institucionales, Condiciones de trabajo, Autorregulaciones, Competencias

### INTRODUCCIÓN

En un primer acercamiento a los procesos de formación de profesores, realizamos una investigación en dos escuelas normales del estado de Coahuila; emblemáticas, en tanto representan en los imaginarios colectivos, la matriz

---

fundacional, una; y la vanguardia sindical, la otra. Estas dos escuelas normales, habían sido clasificadas por los evaluadores de la reforma en curso, y específicamente del Programa de Mejoramiento Institucional de las Escuelas Normales (PROMIN), como escuelas con una gestión favorecedora para la concreción de las propuestas de gestión, de formación y desarrollo profesional.

En esa experiencia, documentamos los procesos de trabajo colegiado de los formadores en las escuelas normales, el trabajo docente de los estudiantes en las escuelas primarias, y los encuentros entre formadores, estudiantes y profesores de los grupos en las escuelas de práctica. En la continuidad del proyecto, nos acercamos a otras dos escuelas normales, con talleres, a modo de grupos de discusión, que nos permitieran, al mismo tiempo que documentar las particulares experiencias, formular juntos, una propuesta autoformativa. La gestión en estas dos escuelas normales, en condiciones diferenciadas –en contraste con las dos primeras- tanto por su ubicación geopolítica como por su génesis sociohistórica<sup>1</sup>, fue definida como desfavorecedora de la implantación de las propuestas de transformación. No obstante, en las últimas dos promociones incrementaron su matrícula a casi el doble de su población. En ambas escuelas, la administración y los profesores, enfrentaban las demandas de ingreso y una ampliación autorizada centralmente, a dicho de los participantes, por el propio Gobernador del estado.

Con el incremento de la matrícula, los grupos se multiplicaron y fueron insuficientes las aulas e instalaciones para la atención, lo cual obligó a la apertura de las licenciaturas en el turno vespertino, a apelar, además, a la voluntad de los profesores de la planta docente a ampliar sus cargas académicas y, asimismo, a promover otros contratos y comisiones para la

---

## NOTAS

<sup>1</sup> Se trata de la única escuela federalizada, situada en la región carbonífera que concentra estudiantes de las regiones norte, carbonífera y desierto; y de una escuela que inició como institución privada en la región sur y consiguió la estatización, cuando las regulaciones gubernamentales obligaron a las demás instituciones a que cerraran. Es además en su comunidad la única institución de educación superior. Por la densidad poblacional en ambas regiones, los formadores enfrentan a la hora de las jornadas de observación y práctica, que escuelas y grupos son insuficientes para ofrecer a los normalistas espacios de inserción.

---

incorporación de nuevos profesores. El incremento de las plantas docentes señalado en las estadísticas de la Secretaría de Educación se ha realizado diferencialmente según la entidad y la escuela. En Coahuila, el porcentaje de profesores de carrera disminuyó mientras el porcentaje de profesores contratados por horas (439) pasó entre 2005 y 2006 del 48 al 63.1%. Con los incrementos en 2007 a 696 profesores en las escuelas normales, los porcentajes pasaron a 70% con nombramiento por horas y sólo el 21% profesores de carrera de tiempo completo<sup>2</sup>.

### **PERTENECER A LA ESCUELA NORMAL: CONDICIONES PARA SOSTENER LA ILLUSIO**

Esta investigación permitió situar condiciones locales y reivindicaciones de los discursos pedagógicos e imágenes construidas en las trayectorias profesionales y las instituciones. Pertenecer a la escuela Normal, afirma el estatuto de docentes de educación superior, y más aún, de la tradición normalista del estado.

Queremos destacar, que las evaluaciones externas sobre el Programa de Mejoramiento Institucional de las Escuelas Normales Públicas, coinciden en señalar la dinamización de la vida interna de las escuelas (UAM-A, 2002), la renovación de la gestión (UIA, 2003; DIE-CINVESTAV-IPN, 2004), “un vigoroso impulso a la vida colegiada” y a la planificación participativa a corto plazo (UV-UAM, 2005); así como el reconocimiento de los profesores de “que con la aprobación de proyectos del orden académico (talleres, cursos, tutorías, conferencias, etc.), se ha modificado sustancialmente el trabajo desarrollado en el aula” (UAM, 2007). Frente a estas valoraciones que sugieren la transformación en las escuelas normales, encontramos otros datos, significativos por lo que representan en los sentidos comunes de los formadores, son los resultados de los exámenes de conocimientos de las Licenciaturas en Educación Preescolar y Primaria, aplicados por el CENEVAL, en los cuales, las tendencias de los

---

<sup>2</sup> SEP-DGESPE. [http://normalista.ilce.edu.mx/normalista/consultas\\_independientes/guia\\_PEFEN\\_2\\_0\\_RNormalista.ppt](http://normalista.ilce.edu.mx/normalista/consultas_independientes/guia_PEFEN_2_0_RNormalista.ppt) (consultada el 13 de diciembre de 2008)

---

promedios nacionales muestran que en general, los porcentajes más altos de estudiantes se ubican los estándares de desempeño “insuficientes” y “suficientes”. De los 345 estudiantes evaluados de la Licenciatura en Educación primaria de las escuelas normales de Coahuila en 2007, el 41% se ubica en el nivel de insuficiencia, el 52% en el suficiente, y sólo el 7% como satisfactorio. Las escuelas participantes en la experiencia documentada, quedaron una cerca (59.14) y otra debajo (58.66) de la media nacional (59.79, situado en el rango de “suficiente”) y ocupan el segundo y cuarto sitio de las cuatro escuelas que ofrecen esa licenciatura. De los 184 estudiantes de la Licenciatura en Educación Preescolar, en el nivel de insuficiente se ubica el 22%, en suficiente el 43%, en satisfactorio el 29% y sólo el 6% como sobresaliente<sup>3</sup>.

La publicación de los resultados de los exámenes generales de conocimientos, incluye estadísticas sobre las características sociodemográficas de los estudiantes y de percepción, que consideran los evaluadores de impacto en el desempeño de los sustentantes. Al señalarlo, nos proponemos enfatizar, la ausencia de análisis sobre las condiciones particulares en los espacios de formación y práctica, que hemos insistido en problematizar y que se esbozan apenas en términos cuantitativos, cuando se señalan los porcentajes globales del estatus normativo de los mecanismos que regulan la contratación de profesores, regulación del trabajo académico o valoración del desempeño docente (UAM, 2007). Hay, entre los más de los participantes, como en las percepciones de los estudiantes, la identificación de mejora de infraestructura y los intercambios con otras escuelas normales, en una competencia que los mueve a buscar financiamiento alternativo<sup>4</sup> o preparar a los estudiantes para los exámenes y las demostraciones, excluyendo de las consideraciones, las inequitativas

---

<sup>3</sup> SEP-DGESPE-CENEVAL. (2007). *Resultados de los Exámenes Generales de Conocimientos. Licenciatura en Educación Preescolar*. Licenciatura en Educación Primaria. Coahuila.

<sup>4</sup> Para la remodelación de la fachada y cambio del piso en una de las escuelas, como aspiración de los 30 años de existencia; se vendieron 10 mil boletos, con un valor de 200 pesos cada uno, se obtuvo una utilidad de un millón 922 mil 869 pesos. *El Zócalo*, Saltillo, 16 de octubre de 2008.

---

condiciones de trabajo en cada una<sup>5</sup> que aluden a significados históricos del normalismo en la entidad.

Esas condiciones resultan contradictorias de las requeridas para realizar reuniones de trabajo colegiado, o para el seguimiento del trabajo docente de los estudiantes en las escuelas de práctica, claves en la concreción de las propuestas curriculares. En los ámbitos concretos, cabe inquirir sobre el incremento de la matrícula acompañada de la disminución de profesores de tiempo completo e incremento de profesores por horas, cargas académicas traslapadas, criterios emergentes en la definición de quiénes atiendan las asignaturas de las propuestas curriculares, encuentros efímeros entre asesores y tutores; además de considerar la intensificación del trabajo de los tutores por la propia dinámica en las escuelas, sólo por citar los más referidos y sensibles a la acción de los formadores; mientras se va naturalizando la responsabilidad de los estudiantes de su propia formación (Jiménez y Perales, 2007).

¿Qué posiciones asumen los formadores? ¿Desde dónde y cómo participan en la transformación institucional y en el fortalecimiento de los procesos formativos? Estas interrogantes nos llevaron a buscar los referentes identitarios que han marcado las trayectorias de los formadores y a problematizar los modos de relación con los estudiantes y las tomas de posición de los formadores, en lo que señala Tenti (2007:138) como *esa tensión que se traduce entre un habitus fuertemente sistematizado (formación, conocimientos, disciplina, saberes) resultado de una trayectoria biográfica burocrática (disciplina, estatuto, carrera) y un ethos social más abierto a diversos horizontes sociales.*

---

<sup>5</sup> De las cuatro escuelas normales en estudio, la tabla siguiente muestra esas inequidades, si se considera el número de grupos y diversidad de las asignaturas por atender cuando se distribuyen las asignaturas de más de un Plan de Estudios.

Escuela Normal	Licenciaturas ofrecidas	Número de alumnos	Número de profesores
ENSJS	2	445	31
BENC	1	697	134
ENDM	2	288	44
ENT	3	1217	99

FUENTE: Dirección de Evaluación y Estadística de la seyc. Estadísticas 2007.

---

## SUJETOS AL MANDATO

Entre las condiciones particulares y las construcciones colectivas acerca de la profesión docente, están presentes los procesos sociohistóricos de intervención del Estado en regulaciones y dispositivos para la formación de profesores; otras agencias incorporándose en las dinámicas de las escuelas, y asimismo, disposiciones en los profesores, que posibilitan la corporización de los ideales formativos, de habitus y tomas de posición (Bourdieu, 1997) respecto de los proyectos educativos de los que participan. Comparten imágenes que les permiten jugar los juegos de la obediencia con las autoridades; y del mandato con los estudiantes. Resuelven en estos juegos los requerimientos de su propia transformación y las ventajas materiales y simbólicas vinculadas a la permanencia en el juego.

Un esquema que impele a los formadores a incorporarse en las dinámicas de transformación, porque así está marcado, porque así “debe ser”, revela la sujeción al mandato y produce prácticas dirigidas a desplegar respuestas singulares, definidas por guías y estándares nacionales.

Aquí en la Normal se han manejado los programas, como dicen quienes fueron [a recibir la capacitación], y se manejan tal cual se los dan allá; [...] pronto pocos vamos a querer este trabajo; [...] no hay una decisión, ni de ellos, ni de nosotros; todo viene de México. (GDBC1010/1)

En los espacios concretos, instaladas en la matriz fundacional, re-producen prácticas reificadoras del dominio de contenidos y métodos. Para sí mismos y para los estudiantes, enfrentan los requerimientos formulados por los discursos y guías curriculares, insistentes en los signos distintivos de la profesionalidad docente: las competencias. Específicamente las competencias didácticas, primera “necesidad” de los estudiantes en su inmersión al trabajo docente.

Lo que yo puedo decir es que vamos a encontrar incoherencias radicales, porque se trabaja de un modo aquí [en la escuela normal] y se trabaja de otra manera allá [en las escuelas primarias]. Ellos [los estudiantes] preguntan: ¿Cómo lo tengo que presentar? Y eso significa, ¿Cómo me estás pidiendo que lo presente? Entonces, cuando descubren los libros del maestro y del alumno, porque están relacionados con su necesidad, se les

---

hace más sencillo apoyarse en estos materiales, ahí van confrontando su práctica y viendo cuales contenidos van a llevar... (GDNT0811/1)

Los estudiantes tienen que determinar cuáles han sido los logros que han alcanzado dentro de su formación, sus dificultades y establecer los retos para las próximas prácticas (GDDM 1102/2)

En la promoción de las nuevas competencias profesionales, los *habitus* compartidos producen declaraciones sobre la integración de conocimientos, dominio técnico y habilidades que habrán de movilizar los estudiantes en las prácticas, o estrategias oportunas para obtener resultados de calidad. Sin embargo, en las relaciones concretas son ajustadas a los esquemas de evaluación, las orientaciones expertas o las condiciones laborales de los formadores.

Durante el ciclo escolar estamos pendientes. Compartimos por ejemplo una ficha de evaluación que transmitimos cada jornada de trabajo docente. Ellos [los estudiantes] llevan su ficha para que los evalúen tanto la directora como la tutora y una ficha para que ellos autoevalúen sus competencias... [GDDM1902/2]

Cómo las condiciones de contexto contribuyen a definir las opciones razonables, queda fuera de las deliberaciones, como el trabajo colegiado mismo. La voluntad y compromisos individuales son movilizados por intereses concretos como la negociación de las cargas académicas, las posibilidades de ampliación de los contratos, y la permanencia misma. Los profesores han circunscrito las reglas en las que juegan, naturalizando la marginación de los contextos y los fines sociales de la formación de profesores, para acotar la acción esperada a las demostraciones y los resultados mensurables.

### **PROFESIONALES REFLEXIVOS**

Las adhesiones de los formadores a las propuestas que alientan la formación de los profesores como “*profesionales reflexivos*”, pueden ser comprendidas si se consideran las representaciones de la autoridad (externa) a la que se reconoce como fuente de producción legítima de las regulaciones: los responsables

---

administrativos, los teóricos, los programas, los textos. Los discursos pedagógicos formulan objetivos de transformación a partir de diferenciaciones establecidas que representan los “*perfiles*” deseables.

Nos ha llevado a trabajar aquí, en el colegiado, cómo hacer... por eso estos cuadros, cómo llevar al muchacho realmente a reflexionar. Analizar, desmenuzar, esa secuencia, esa clase, para que encuentre luego las relaciones. Y ha sido muy difícil. Hemos trabajado de diferentes formas... (GDBC 0911/1)

Como estrategia formativa, se plantea la reflexión crítica sobre la práctica. Esta se define como espacio privilegiado de formación. Reflexionar sobre lo que se hace, supone aprender de lo que se hace, sobre los propios modos de enseñar y de aprender, en el sentido de una coherencia intra e intersubjetiva, que lleva a problematizar un modelo arraigado en los sentidos comunes y la identidad normalista: el modelo de la transmisión del saber constituido, modelo que diferencia e individualiza las tareas entre enseñantes y aprendices. Sin embargo, las adscripciones afirman la toma de posición respecto del modelo:

En un momento dado nuestro mayor error es tanta información, tanto manejo de contenido o de sustento; la forma más sencilla es manejarlo... tal cual, como está en sus materiales, y ahí tienes todo el proceso de cómo está manejando la información de contenido y todo, la forma de comunicarlo. Y ya no necesitas adornarte metiendo autores (GDBC0811/1)

En la preocupación por las prácticas, un orden moral se instala provisoriamente como condición para la conformación de las competencias. La configuración incorpora los requerimientos sobre planes y materiales, la demarcación de los límites, las fórmulas valoradas en la relación didáctica, al canon que define el conocimiento transmisible o los contenidos por aprender y las cualidades por cultivar en los niños, que suponen también un saber necesario del profesor en formación y los implica en la producción de sí. En este sentido, la imagen de *profesional reflexivo* es reconvertida por la de *técnico instruccional* que tiene



---

dominio de los contenidos, enfoques y métodos para que el alumno aprenda en el menor tiempo posible.

### **TRABAJADORES COMPETENTES**

En las restricciones que les imponen sus propias condiciones de trabajo, los formadores asumen que la introducción de recursos para la *“verificación empírica”* y el dominio del conocimiento científico constituyen las bases de la autoridad en la relación pedagógica. Donde se cumplen las agendas del trabajo colegiado, como en las otras tres escuelas donde *“el tiempo no alcanza para reunirse ni coincidir”*, el saber especializado de los maestros sostiene la responsabilidad circunscrita al empleo de los medios y la obtención del rendimiento esperado, que simplifican en formatos comunes:

Comunicación, dominio sobre los contenidos, conocimiento de los recursos que traen los programas; la planeación, uso del material didáctico; sistematización de la evaluación, para elaborar instrumentos e identificar criterios de evaluación (SA2510/1).

La condición de profesional supone una autoridad basada en competencias complejas que conllevan mecanismos de responsabilidades compartidas. En los espacios concretos de la relación pedagógica, se instala paradójicamente, sobre los imaginarios de las jerarquías y los *“deber ser”*. Los entrecruzamientos de modelos de formación y exigencias prácticas acentúan la preocupación por cumplir con *“los objetivos”*, la idea de compromiso social se asume en términos de *“presentación de resultados”* y una competencia que se demuestra en la satisfacción de estándares de calidad que tienen un referente externo:

Nos felicitaron, nos felicitó el Subsecretario, ahora sí quedamos en segundo lugar, en el examen del CENEVAL, el segundo de Coahuila, pero ¡qué comparación... de cómo estamos nosotros y cómo están las otras normales!  
RO1906/2

---

En una y otra posición, se imponen los intereses sobre el producto, expresados en niveles de rendimiento. Los reconocimientos que puedan lograr, abona al fortalecimiento de sus posibilidades de continuidad y estatus entre sus colegas.

### **ENTRE EL IDEAL NOSTÁLGICO Y LA POLÍTICA TRANSFORMADORA**

Entre los ideales nostálgicos recreados en los imaginarios sociales [el docente como apóstol del saber, agente de transformación social, promotor de unidad nacional, técnico instruccional, profesional reflexivo (Jiménez y Perales, 1999) y las políticas transformadoras, *se articulan las categorías sedimentadas en la historia de la profesión y la ilusión que impele a los formadores a la acción práctica en el trabajo docente*. Cada una encuentra lugar en la estructuración de los *habitus* y las identidades históricamente constituidos. Los llamados a la autoevaluación de competencias profesionales de los estudiantes, asumidas por los formadores como el mandato de los planes de estudio, producen imágenes, sentidos comunes, reglas de apropiación y confirmación de los rasgos del “*perfil de egreso*”, guías y regulaciones que actúan como estrategias de control. Al jugar el juego en las nuevas propuestas reconfiguran imágenes sedimentadas en la historia de la profesión y sus propias trayectorias.

Con la categoría trabajo docente, se debate una profesionalización configurada a partir de la promesa de autonomía y la posibilidad de que los profesores participen de la definición situada de los propósitos, contenidos y tecnologías de la enseñanza, más allá de preocupaciones didactistas, en relación con fines sociales más amplios y, consecuentemente, un trabajo docente ligado a responsabilidades y compromisos con las comunidades en las que participan. Sin embargo, los *habitus* que actualizan la subordinación al mandato, acotan la autonomía a las iniciativas individuales y a producir en formadores y formandos, una autorregulación sujeta a verificación externa. Los valores que orientan las decisiones han ido sobreponiendo los resultados exigidos externamente e, incluso, convirtiéndolos en necesidades internas. Luego,

---

mantenerse en el juego expresa un *ethos*<sup>6</sup> en salvaguarda frente a los mandatos y requerimientos que afirman cumplir.

Como referencia histórica, como ideal nostálgico, y no como horizonte, se expresa la competencia en el desarrollo del análisis y de la crítica social, o la participación en la acción política transformadora. Nombrarse a sí mismos profesionales críticos, evocar el deseo de formar a los estudiantes como críticos, expresa una intencionalidad que han compartido en los espacios formales como lectura de un nuevo “*deber ser*” que –paradójicamente– remite a prácticas institucionales aprobadas, inspecciones y estándares de rendimiento.

Situándonos en la perspectiva de la profesionalización que implicaría a los profesores en procesos sociales, culturales y políticos, que entrañan la responsabilidad y el compromiso público de educar, entendemos la condición del trabajo docente como acción colectiva. Al impeler a la individualización, la capacidad de los profesores “para realizar autónoma y creativamente procesos educativos y proyectos de humanización” (Street, 2006) es desplazada por la sobrevaloración de las prácticas que ofrecen evidencias puntuales e inmediatas de “*logro de aprendizajes*” o “*resultados esperados*”; y en este sentido, se definen las prioridades que han de guiar las prácticas en las escuelas.

Esto es “*lo deseado*” en tanto corresponde a lo posible en las restricciones autoaceptadas entre los imaginarios sociales y en la *illusio* por los reconocimientos; frente a los que insistiremos en problematizar respuestas prácticas y condiciones de realización, formas de pensar y vivir los procesos formativos, que nos permitan construir horizontes de posibilidad y nuevos sentidos de la escolarización.

---

<sup>6</sup> El *ethos* implica asimismo una relación con los otros en la medida que el cuidado de sí hace capaz de ocupar en la comunidad, en las relaciones interindividuales el lugar adecuado (Foucault, 2004). En la consolidación del *ethos*, entran en juego los procesos de socialización en tanto incorporación a determinado cuerpo social, interiorizando regulaciones y pautas básicas de convivencia y participando de su re-producción; adscribiéndose, defendiendo o colocándose en posición antagónica respecto de valores culturalmente definidos como horizontes legítimos (Bourdieu, 1999).

---

## **BIBLIOGRAFÍA**

- Bourdieu, Pierre (1999). *Meditaciones pascalianas*. Barcelona: Anagrama.
- Bourdieu, P. (1997). *Razones prácticas. Sobre la teoría de la acción*. Barcelona: Anagrama.
- Dirección General de Normatividad-Secretaría de Educación Básica y Normal-Secretaría de Educación Pública (2003). *Evaluación Externa del Programa de Mejoramiento Institucional de las Escuelas Normales Públicas (PROMIN)*, Serie: Gestión Institucional 5, México: SEP.
- Foucault, M. (2004). *La hermenéutica del sujeto*. Tr. Horacio Pons, 2. ed., México: FCE.
- Jimenez Lozano, M.L. y Perales, M. F. (2007). *Aprendices de maestros. La construcción de sí*. México: Pomares.
- Jimenez Lozano, M. y Perales M. F. (2009). *Experiencias autoformativas en la construcción profesional*. Torreón, Coahuila (inédito).
- Tenti Fanfani, E. (comp). (2007). *El Oficio docente: vocación, trabajo y profesión en el siglo XXI*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Universidad Autónoma Metropolitana (2007) *Informe final del Modelo de Términos de referencia (TR1) del "Programa de Mejoramiento Institucional de las Escuelas Normales Públicas 2007"*. México: UAM.
- SEP-DGESPE-CENEVAL (2007). *Resultados de los exámenes Generales de conocimientos. Licenciatura en Educación Preescolar. Licenciatura en Educación Primaria*. Coahuila.
- Street Naused, Susan (2006). "Posturas y conceptos de trabajo docente en la reforma educativa neoliberal: pedagogías o ideologías de la profesionalización", *Revista Red de Posgrados en Educación*, núm. 3, enero-junio.