

REFORMA EDUCATIVA Y FORMACIÓN DE MAESTROS EN MÉXICO: LA RECONFIGURACIÓN DE UNA PROFESIÓN

Etelvina Sandoval Flores
UPN
etsandov@hotmail.com

RESUMO

Este trabajo se centra en el análisis de las políticas para la formación inicial de maestros en México, y sus repercusiones en el proceso más amplio de reconfiguración de la profesión docente. Analiza los cambios que se han venido gestando en la formación de maestros, poniendo énfasis en aquellos propuestos por una Reforma Educativa (RE) actualmente en curso, cuyos planteamientos han sido muy polémicos y que han impactado en diversos niveles de la formación y el trabajo docente. Sostengo que la RE en general es una propuesta para cambiar un modelo de educación cuyas raíces post revolucionarias son ya un lastre para la modernidad y los nuevos esquemas neoliberales. Los maestros y la formación de maestros están entonces en la mira de estas transformaciones que con base en un discurso de “calidad educativa” se plantean un enfoque que modifica sustancialmente el papel del docente y propone un cambio radical de la profesión que busca reconfigurar la profesión docente bajo nuevos esquemas y parámetros. El escrito se divide en tres apartados: 1) Una mirada somera a la RE en relación a los maestros y su formación; 2) La formación de maestros y sus significados, las huellas del pasado en el presente, y 3) El futuro de la formación docente y su impacto en la reconfiguración de la profesión. Se analizan en un primer momento los aspectos de la Reforma educativa que apuntan a lograr estos cambios radicales en la conformación del magisterio: La permanencia y el ingreso al servicio docente. El primer aspecto toca los cambios propuestos ya por ley para evaluar a los maestros frente a grupo y el segundo los cambios que se prevén para las instituciones formadoras de docentes: las escuelas normales y los efectos que esos cambios tienen en el ingreso de los nuevos docentes. Un segundo punto hace un repaso por la historia construida en la formación de maestros y los significados sociales culturales e históricos que son la base de estas instituciones. Destaca los ataques que han sufrido en un intento gubernamental por desprestigiarlas y finalmente, cancelarlas como una opción importante para la educación de los nuevos maestros. El tercer apartado muestra algunas reflexiones sobre el futuro de la educación normal y de la formación de maestros y cómo de una manera articulada, la política educativa actual pretende cambiar de manera profunda las bases de una profesión con fuertes raíces históricas y sociales.

PALABRAS CLAVE: Formación de maestros; Reforma Educativa; Profesión docente

Este trabajo se centra en el análisis de las políticas para la formación inicial de maestros en México, y sus repercusiones en el proceso más amplio de reconfiguración de la profesión docente. Analiza los cambios que se han venido gestando en la formación de maestros, poniendo énfasis en aquellos propuestos por una Reforma Educativa (RE) actualmente en curso, cuyos planteamientos han sido muy polémicos y que han impactado

en diversos niveles de la formación y el trabajo docente. Sostengo que la RE en general es una propuesta para cambiar un modelo de educación cuyas raíces post revolucionarias son ya un lastre para la modernidad y los nuevos esquemas neoliberales. Los maestros y la formación de maestros están entonces en la mira de estas transformaciones que con base en un discurso de “calidad educativa” se plantean un enfoque que modifica sustancialmente el papel del docente y propone un cambio radical de la profesión.

El escrito se divide en tres apartados: 1) Una mirada somera a la RE en relación a los maestros y su formación; 2) La formación de maestros y sus significados, las huellas del pasado en el presente, y 3) El futuro de la formación docente y su impacto en la reconfiguración de la profesión

2

1.- Los maestros y su formación en el marco de la Reforma educativa

Sostengo que la llamada RE es un proyecto integral que con base en lineamientos de organismos financieros y educativos internacionales busca incidir en la transformación del sistema educativo en el país bajo los parámetros de eficientismo y control del trabajo docente. En ese marco, las normales y su función, la formación de maestros, son un eslabón importante en este proceso. Hablamos entonces de un proyecto que busca reconfigurar la profesión docente bajo nuevos esquemas .

La llamada Reforma Educativa propuesta con la que se inicia el gobierno de Enrique Peña Nieto, se empieza a concretar en los albores del 2013, después de que en diciembre del año anterior fueran aprobadas por los legisladores, en el marco del llamado “Pacto por México” reformas a los artículos 3º y 73 constitucionales. Para febrero del 2013, la Reforma Educativa se publica en el Diario Oficial de la Federación, y en septiembre del mismo año se promulgan la reforma a la Ley General de Educación, La Ley del Instituto Nacional para la Evaluación Educativa (INEE) y la Ley del Servicio Profesional Docente. El INEE y la Coordinación del Servicio Profesional Docente son las dos pinzas que planean, articulan y ejecutan las modificaciones necesarias que impactan directamente en el trabajo de los profesores, pues al primero corresponde expedir los lineamientos para llevar a cabo las evaluaciones para “medir y la calidad y resultados de la función docente” y con ello regular los aspectos contemplados en la Ley de servicio profesional docente, a saber, ingreso, promoción, reconocimiento y permanencia. Y es precisamente la regulación de estos aspectos la que va marcando pautas y sentidos diferentes al trabajo

del maestro, que se ve sometido a un escrutinio de su labor desde nuevos parámetros que además ignoran el contenido real de su trabajo y los contextos en que se desarrolla. Dos aspectos de esta regulación son centrales en la idea de transformación (¿o cambio total?) del magisterio que subyace a la reforma: La permanencia y el ingreso.

Por lo que hace a la primera, en esta reforma está en riesgo la permanencia en una plaza que el docente detentaba en propiedad, pues ahora, al someterse a evaluaciones obligatorias debe aceptar que, en caso de aprobar, su contratación solo tendrá vigencia por cuatro años, periodo tras el cual deberá volver a evaluarse y con ello “comprobar” que es idóneo para desarrollar su labor. Si por alguna razón resultara “no idóneo”, deberá tomar cursos de capacitación para presentar un nuevo examen. Dos oportunidades más tiene para ello y “En caso de que el personal no alcance un resultado suficiente en la tercera evaluación que se le practique, se darán por terminados los efectos del Nombramiento correspondiente sin responsabilidad para la Autoridad Educativa o el Organismo Descentralizado, según corresponda” (Ley General del Servicio Profesional Docente, cap, 8). Las evaluaciones son, por lo demás, obligatorias so pena de ser separado del servicio en caso de no hacerlas y, por supuesto, sin responsabilidad para la autoridad

“Idóneo”, una palabra recurrente en la reforma y sus leyes, vacía de sentido cuando de medir el trabajo del maestro se trata y además medirlo a través de una prueba estandarizada que en muchos casos se realiza bajo presión, vigilancia policiaca y fuertes medidas de control debido a la oposición del magisterio a tal medida. Al respecto, conviene recuperar las ideas de Rockwell (2013) respecto a que enseñar es “tender puentes entre los conocimientos culturales del entorno de los niños y los nuevos conceptos y contenidos...organizar el trabajo y garantizar condiciones para ello”, según esta autora:

Sólo con experiencia frente a grupo se aprende a conseguir el consentimiento de los alumnos y a coordinar simultáneamente el propio trabajo y el de los estudiantes en todas sus dimensiones: físicas, emotivas, valorativas y cognitivas. Este esfuerzo no se puede medir con pruebas de papel y lápiz”

Pero al parecer, lo que ahora interesa es mostrar que el magisterio actual, aquél que es heredero de tradiciones de enseñanza y vínculo con las comunidades, es obsoleto. Una fuerte campaña de desprestigio se ha cernido sobre los maestros de tiempo atrás. Grupos empresariales interesados en incidir en educación han denostado al magisterio por diversos medios, sobre todo a través de la televisión para mostrarlos como poco

preparados, incapaces y reprobados; en suma, ineficaces para atender las necesidades educativas actuales y brindar una educación *de calidad* de acuerdo a sus parámetros.

Así, la Reforma Educativa del 2013 puso en el centro a los maestros como los responsables de lo que llamaban *baja calidad de la educación* y la necesidad de su sometimiento a nuevas reglas o su remplazo en caso de no poder cubrirlas. Es muy revelador el argumento que las autoridades esgrimieron ante el cuestionamiento social de que se estaba impulsando una reforma educativa carente de un modelo educativo y pedagógico: señalaron que todas las reformas anteriores privilegiaron la propuesta pedagógica y los resultados en educación no mejoraron. Es por eso que en lugar de poner el acento en lo pedagógico se decidió “cambiar de raíz las estructuras que lo obstaculizan: poner vino nuevo en odres nuevos” (Martínez, 2014). ¿Una nueva educación que elimine a los viejos maestros? ¿Cuáles son entonces los nuevos maestros (odres) que potenciarán el vino nuevo (de la reforma)? ¿son los actuales maestros los obstáculos al cambio?

La transformación estructural en educación que propone la Reforma, se da entonces, apoyada en leyes que controlan el trabajo al nivel de las escuelas y los maestros, marcando una nueva orientación a su trabajo y nuevas reglas institucionales. Es un modelo educativo que impulsa cambios con base en prejuicios largamente cultivados respecto de “resultados educativos deficientes; escuelas descentradas del aprendizaje y maestros desprofesionalizados” (íbid).

El ingreso al servicio docente es el otro ámbito que busca modificar el perfil del magisterio, pues la formación inicial de maestros pasa a ser un espacio poco definido por la propuesta contenida en la Ley de Servicio Profesional Docente, ya que el ingreso es por un concurso en el que pueden participar todos los profesionistas, lo que ha llevado a decir al Secretario de Educación que ahora “Cualquiera que tenga un título de licenciatura puede ser maestro” (Periódico Excelsior, 2016).

Conspicuos miembros de la junta de gobierno del INEE afirman que es necesario “acabar con el monopolio de las normales en la formación de maestros” (íbid), lo que lleva implícita la amenaza de acabar con estas escuelas que han sido un pilar en la formación de los maestros mexicanos.

Si bien sobre la condición específica de las normales no ha existido una clara definición institucional, en el año 2014 se desarrollaron foros de consulta nacional para la discusión de su modelo, auspiciados por la Secretaría de Educación Pública, para iniciar a partir de

este trabajo lo que llamaron el “Plan integral de diagnóstico, fortalecimiento y rediseño del sistema de normales públicas” cuyo propósito era alinear las escuelas normales a la lógica de la reforma en educación básica, es decir ir construyendo parámetros y estándares de rendimiento para incluirlas en el mismo proceso de criterios para la evaluación docente e institucional contemplada en la Reforma Educativa¹. Los resultados de esos foros no fueron difundidos. Hay un documento resultado de esos trabajos al que no es fácil acceder, aunque al parecer había existido un consenso en estas discusiones en el sentido de fortalecer la educación normal, pero esto no se hizo público.

5

Conviene recordar que, al igual que con el magisterio en servicio, para las escuelas normales y sus maestros se vino preparando largamente un ambiente de desprestigio que se sintetiza en uno de los párrafos de el documento base para la discusión nacional ya señalada:

Es importante establecer que los programas de mejora instrumentados en los últimos 28 años, no han logrado impactar en el cambio de las prácticas docentes en las instituciones formadoras de docentes, reconociendo que se han apoyado aspectos de infraestructura física y tecnológica, sin contar con programas efectivos de mejora del profesorado y de prácticas educativas en las aulas que eleven sustancialmente la calidad en la formación docente (p:3).

Los 28 años hacen referencia al periodo en que las Normales elevaron sus estudios a nivel terciario, y la aseveración de ser instituciones impermeables al cambio justifica plenamente la actual propuesta: Que otras instituciones de educación superior participen en los procesos de formación de maestros, lo que pone a las normales en riesgo de desaparición.

La formación inicial de maestros se encuentra entonces en medio de un debate que tiene como trasfondo cuestiones tales como ¿Quién debe formar a los maestros mexicanos que atenderán las aulas de educación básica? ¿Cómo deben formarse? ¿Cuál es el futuro de las escuelas normales y de la profesión docente en este nuevo contexto?

¹ “Es necesario trazar nuevas líneas de acción, de acuerdo al marco de educación de calidad contemplado en la reforma educativa y sus leyes secundarias” (Documento base. Educación normal, p.2)

2.- Formación de maestros. Huellas del pasado en el presente

El trabajo del maestro y las imágenes que se construyen en torno a él, tienen estrechas ligas con la historia de construcción de la profesión que teniendo rasgos similares toma características particulares en cada país y cada época:

Es obvio que los maestros de hoy son distintos a los maestros del momento constitutivo del Estado y de los sistemas educativos modernos. Sin embargo, parte de ese pasado fundacional está todavía presente en la conciencia práctica e incluso en la conciencia reflexiva de los docentes de hoy. Por eso, si uno quiere efectivamente captar qué hay de nuevo en el oficio de enseñar, no puede dejar de referirse a los momentos fuertes de su trayectoria en el tiempo. (Tedesco y Tenti, 2002:2)

Las escuelas normales mexicanas, instituciones con una larga historia que fueron creadas bajo cobijo del Estado para formar a los profesores que éste requería, enfrentan hoy, como ya se señaló, serios cuestionamientos cuyo trasfondo apunta a una reconfiguración de la profesión y el trabajo docente.

Fueron formalmente creadas por el porfiriato en el último tercio del siglo XIX con la idea de formar a los agentes que requería el sistema para impulsar su proyecto educativo. Esta idea originaria, se ha mantenido hasta la actualidad pues es el gobierno federal el que determina la orientación de los programas para la formación docente, y con ello el tipo de maestro que el país necesita. En estas condiciones, es posible afirmar que la formación de maestros en las escuelas normales, está enlazada a una característica fundamental de la carrera docente en México: es una “profesión de Estado” (Arnaut).

Pero hay otro aspecto vinculado con esta característica: las normales forman maestros con un claro sentido de transformación social, cuyo origen simbólico se encuentra en el impulso dado en la época posrevolucionaria, pues el interés de estos gobiernos fue extender la educación primaria a todo el país -que en ese entonces tenía una población rural mayoritaria (alrededor del 90%)- para lo cual crearon una gran cantidad de escuelas primarias rurales que, ante la escasez de profesores normalistas, fueron atendidas mayoritariamente por personas con conocimientos de la región y liderazgo que se formaban como maestros en la práctica misma. En este contexto, durante los años 20 y 30 del siglo XX se fundan las escuelas normales rurales con el objetivo de “Formar maestros exclusivamente para atender escuelas primarias en el área rural del país, para

lograr el mejoramiento cultural, económico y social del campesino” (CONALTE, 1984, p: 36):

Las escuelas se ubicaron en zonas rurales, reclutaron a hijos de ejidatarios o de pequeños propietarios rurales que recibían becas del gobierno federal y al finalizar sus estudios obtenían plazas como maestros de escuelas rurales. Buena parte de este proceso se daba en los internados, que hasta 1943 fueron mixtos. Los estudiantes se rotaban para atender todas las necesidades de cada escuela, sus anexos agropecuarios y talleres, la alimentación y la limpieza, otorgando un gran valor al trabajo, la disciplina, la vocación de servicio y el compromiso con la comunidad (Civera, 2015)

Al paso del tiempo, las escuelas normales se diversificaron, y a las urbanas y rurales para la formación de maestros de primaria, se agregaron en 1960 los Centros Regionales de Educación Normal (CREN) -que sustituían el sistema de internado de las rurales por becas en efectivo- y las normales experimentales. Asimismo, a lo largo de la primera mitad del siglo XX se crearon otras escuelas normales para formar maestros en los diferentes niveles educativos o modalidades: preescolar, secundaria, educación física y educación especial, la mayoría de ellas en las grandes ciudades. Todas ellas tenían como finalidad formar los maestros que la educación del país requería y para trabajar en una escuela de educación básica era requisito indispensable haber egresado de una normal. Si bien hay una diversidad de escuelas normales, hay un imaginario construido históricamente que las caracteriza: son semillero de maestros con ideas de cambio, transformación de la realidad social y una fuerte presencia en todo el país

Hace apenas 17 años el discurso oficial refrendaba a las normales su papel preponderante en la formación de maestros de educación básica y -a contracorriente de las tendencias internacionales que planteaban la conveniencia de trasladar su formación a las universidades- se impulsaba una política que expresaba la decisión gubernamental de mantener a las escuelas normales como responsables de la formación inicial de los maestros de educación básica, fortalecerlas y transformarlas para consolidar y mejorar de manera sustancial su vida académica, afirmando incluso que: “Ningún otro tipo de institución podría realizar con mayor eficacia la tarea de formar a los nuevos maestros...[las normales] constituyen un recurso insustituible, por la experiencia, dedicación y competencia profesional...” (Plan de Estudios 1997, LEP: 22)

Hoy, en los planteamientos del documento base ya señalado, al hablar de las normales destacan dos palabras: redefinir y rediseñar. La primera se refiere a instancias, instituciones, características y condiciones para la formación de maestros lo que lleva a un replanteamiento en relación a quiénes corresponde formar maestros pues “el marco legal establece que las instituciones normalistas serán **una** opción para la formación de maestros...otras instituciones de educación superior podrán ofertar programas autorizados” (p:4); se refrendan así las palabras del mismo secretario: “Se acabó el monopolio de las normales como semilleros de maestros”. Al pasar a ser una opción entre muchas se despoja a las normales de su característica fundacional: ser las únicas encargadas de formar a los maestros que la educación mexicana requiere.

Pero no es solo la función, que de alguna manera se había visto invadida de años atrás; lo que se encuentra en el fondo es también el cuestionamiento y el ataque frontal a una serie de significados construidos en estas instituciones en torno al maestro que ahí se forma, entre los que se encuentran: la idea de una escuela laica en el marco de un Estado laico; el fomento de una conciencia social ligada a los intereses de los sectores populares de la población; la idea de la educación como medio para forjar una sociedad con justicia y equidad y la defensa de la escuela pública. Estos significados se enlazan con requerimientos pedagógicos específicos y en consecuencia, en las normales se promueve una profesionalidad netamente educadora cargada de un fuerte contenido social, que hace de la docente una profesión distinta a las demás. Una larga historia ha construido y refuncionalizado en distintos momentos y ante exigencias institucionales diversas estos significados, pero permanecen como el sustrato que identifica a la educación normal y a los normalistas.

Y son estos jóvenes los que a su egreso de las normales van a comunidades aisladas, a trabajar en escuelas públicas con carencias, a enfrentar, resolver y comprometerse con las exigencias educativas de sus alumnos y los que han sostenido un sistema educativo que arrastra grandes insuficiencias materiales.

En cuanto al rediseño del modelo de formación de maestros, es conveniente recordar que las numerosas reformas a la educación normal, han traído consigo variadas propuestas para su formación; en todas ellas la tónica general ha sido la de formar educadores aunque desde diversas perspectivas y paradigmas. El año 1984 ha sido señalado como el parteaguas de la educación normal, pues fue cuando sus estudios se elevaron a nivel

terciario y a partir de ahí iniciaron un largo proceso para estar a la altura de las demás instituciones de educación superior. Tres planes de estudio se han sucedido desde ese entonces y cada uno perfila un cierto tipo de educador. Así, el plan que inaugura la era de “educación superior” se propuso formar un educador más culto y apto para la docencia y la investigación (Plan 84). La reforma de 1997, se enfocó en fortalecer competencias para la enseñanza, además de habilidades intelectuales e identidad profesional y ética. La última reforma (2012) es más ambigua y plantea en términos generales la necesidad de enfocarse en la profesionalización del docente a partir de poner en el centro la construcción de competencias “genéricas y profesionales”. Todas sin embargo, se proponen formar para la enseñanza, y todas también, aún con diversos matices, vinculan la formación de docentes con la educación básica, espacio de trabajo natural para sus egresados. La práctica en escuelas de educación básica como un espacio de preparación para la docencia es otra de las recurrencias y una de las ideas fuerza en la formación de maestros que comparten los formadores de las escuelas normales y que le da un sello distintivo a la formación de maestros.

Redefinir quién forma a los maestros, no puede obviar esta historia y experiencia construida, pues contrario a lo que ahora se afirma no cualquiera puede enseñar, sobre todo en los niveles básicos de primaria y secundaria en donde se requiere de una formación pedagógica específica.

3.- El futuro de las normales y la profesión docente

Las normales han sido severamente cuestionadas de un tiempo atrás respecto a su capacidad para formar a los docentes que requieren las nuevas demandas educativas y a su lenta consolidación como instituciones de educación superior.

Sin embargo, hay que considerar las condiciones en que estas instituciones operan, pues en tanto la formación de maestros es tarea del Estado, corresponde a la Secretaría de Educación Pública “elaborar, coordinar y supervisar los planes y programas de estudio de educación preescolar, primaria, secundaria y demás para la formación de maestros de educación básica” (Ley General de Educación). La escuela normal singular, espacio donde se desarrolla la formación de maestros, queda atada a definiciones externas, con pocas posibilidades de participar en ellas pues carece de facultades normativas para

desarrollar proyectos propios. Tal circunstancia coloca en una situación de ambigüedad el estatus de educación superior que tienen las normales y contribuye de alguna manera a debilitar la vida académica de estas instituciones pues se les ubica como meras ejecutoras de planes, programas y proyectos y no creadoras o participantes definitorias de su elaboración. Se mueven además entre políticas contradictorias y variables, pues dependiendo del criterio de la autoridad en turno, es posible –o no- desarrollar proyectos académicos propios. El centralismo para definir propuestas y programas educativos, se complementa con una forma de operar en estas instituciones en la que predomina el verticalismo en sus estructuras internas. En estas condiciones, han estado sujetas a políticas de contracción de la matrícula, limitaciones para desarrollar proyectos de posgrado, controles presupuestarios limitantes, cambios reiterados de planes de estudio y una campaña de descrédito muy prolongada. Su matrícula ha ido disminuyendo progresivamente, y de 131,985 estudiantes reportados en el 2008, actualmente cuentan con 115, 417 (DGESPE, datos del ciclo escolar 2015).

Han estado también sujetas a una política de exterminio muy mal disimulada, dirigida sobre todo hacia las escuelas normales rurales que el Estado considera una rémora de políticas ya discontinuadas y un fuerte lastre para sus ideas de cambio y modernización. En 1969, el gobierno cerró 15 de las 32 normales rurales existentes. En los años 80 y a partir de una lucha del pueblo, se crea una normal rural más: la de Amilcingo, Morelos, pero años más tarde, en 2003 se cierra el internado de la Normal Rural de Mactumactzá y se cancelan las becas de los estudiantes, para el 2008 se cierra la Normal del Mexe en Hidalgo. La trágica historia de los normalistas rurales de Ayotzinapa en Guerrero, conocida internacionalmente y que hasta la fecha no se ha dilucidado, mostró la situación de precariedad, abandono y hostigamiento en que estas instituciones y sus estudiantes viven y sobreviven.

Y en medio de estas circunstancias, afirmamos que las normales son las instituciones por excelencia para formar a los futuros educadores, por su experiencia acumulada, su conocimiento de lo educativo y su orientación pedagógica y social. Es posible reivindicar también su carácter de educación superior que tiene la particularidad de poseer un enfoque educador centrado en enseñar a enseñar. Estas son sus fortalezas.

Si bien el discurso de la autoridad habla de que las normales seguirán formando maestros, las condiciones de ingreso al servicio y el futuro laboral de sus egresados ponen a estas

instituciones en condiciones de desventaja. Siendo desde su creación las encargadas por ley de formar a los maestros de México, resultaba natural y lógico que el Estado que los formaba para atender la educación pública bajo la orientación que él mismo definía, los contratara para atender las escuelas de educación básica públicas. Así, durante muchos años la contratación de normalistas se dio de manera automática al término de sus estudios. La de maestro normalista era de las pocas profesiones que contaban con un “trabajo seguro” al egreso y ese era uno de los atractivos de la carrera², aunque no el único.

Desde el año 2002, ante la carencia de plazas, varios gobiernos estatales iniciaron un proceso de contratación de maestros previo examen. No era algo generalizado y tampoco parecía impactar mucho a los egresados de normales, ya que la mayoría aprobaba el examen. El problema parecía establecerse más en el número de plazas con las que se contaba que en la preparación de los jóvenes normalistas, ya que se les contrataba con plazas temporales que debían renovarse a su conclusión (interinatos). Pero a partir de la implantación de la Reforma Educativa, el ingreso por concurso ha ampliado el universo de demandantes al abrir la posibilidad para egresados de otras licenciaturas sin formación pedagógica. La nueva política de la reforma, no solo limita aún más la posibilidad de ingreso al servicio, sino que profundiza la inestabilidad en el empleo ya que al ingreso se les contrata por el plazo de un año, al término del cual serán evaluados y de no cumplir con los parámetros exigidos serán despedidos. Uno se pregunta para qué los jóvenes querrán ingresar a estudiar la carrera de magisterio, si al término de ella, contarán con un título de “licenciados en educación primaria (o preescolar, o secundaria)” que constriñe su ámbito laboral -a diferencia de egresados de otras escuelas superiores que pueden postular a un trabajo docente o a otro relacionado pues poseen un título más genérico- y muy probablemente tampoco contarán con un empleo docente permanente, pues la contratación que ahora se da condicionada a prueba, auguran que de lo que se trata es de renovar permanentemente los cuadros docentes evitando de esa manera la obtención de plazas y de derechos laborales

² A finales de los 80, en una investigación realizada por mi y Citlali Aguilar con maestras en servicio, sobre la condición femenina de la profesión (1989), encontramos que las entrevistadas decían haber elegido la carrera por ser corta y tener un empleo seguro al egreso. La primera característica se perdió cuando en 1984 elevaron el número de años de estudio al parejo de cualquier otra carrera universitaria. No obstante, la condición de empleo seguro se mantuvo

La frase ya convertida en eslogan de política educativa para la formación inicial de maestros de “atraer a la profesión docente a los mejores”, resulta contraria a estas acciones que parecen más bien tener el objetivo de “reciclar” a los maestros. Habría que recordar que en otros países, el magisterio de niveles básicos es una actividad que se ejerce de manera temporal como una estrategia laboral para egresados de carreras universitarias, en tanto pueden colocarse en otros empleos.³

Atraer a los mejores, implicaría trabajar por reconstruir el prestigio social de la profesión otorgándole legitimidad a partir de reconocer y profundizar en la especificidad y contenidos profesionales que implica el ser docente, además de fortalecer la formación específica en este campo. Sin embargo, un maestro vigilado, con escasas posibilidades de autonomía y decisión y con inestabilidad laboral parece vislumbrarse en el futuro, lo que debilita a una profesión que se dice, debe fortalecerse.

El futuro de las normales está estrechamente enlazado al de los profesionales que forma; estas instituciones han buscado adaptarse a las exigencias que cíclicamente se les han puesto, de manera muy especial, la de ser “verdaderas instituciones de educación superior” en donde los parámetros refieren a realidades muy distintas a las suyas y en donde no se reconoce la particularidad de su misión. La situación de incertidumbre está presente en la educación normal frente a políticas que los formadores tachan de “enfoque empresarial y mercantilista”. Ante la incertidumbre, hacen oír sus voces, así, en junio de 2016, se llevó a cabo un Congreso Nacional de Normales impulsado por una escuela de muy alto prestigio: La Benemérita Escuela Normal Veracruzana Enrique Rébsamen” que tuvo como objetivo debatir sobre el futuro de las escuelas normales en la educación pública.

Algunos párrafos del pronunciamiento final reflejan tanto la incertidumbre, como la decisión colectiva frente a una situación que los convoca a actuar:

Las escuelas normales públicas son el espacio privilegiado en el que cobra vida el derecho a la educación. Son el lugar en el que, sin distinción de clases sociales, se forma al hombre y al ciudadano...Las escuelas normales han sido y siguen siendo los espacios necesarios e insustituibles para la formación de las y los docentes de

³ Las universidades que ofrecen programas de formación de maestros, señalan la escasa retención de sus egresados en este trabajo, pues el promedio de permanencia en el empleo docente es de 5 años en Estados Unidos y de 2 años en Canadá. Esta información nos la proporcionaron profesores de la University of New México (Albuquerque, EUA) y de la Simon Freaser University (Canadá) con quienes desarrollamos un proyecto hemisférico sobre la formación docente en México, EUA y Canadá, Sandoval, Blumm y Andrews (2008)

educación básica. Lo son por su cercanía con la educación básica, su riqueza pedagógico- didáctica y su orientación social.

Reivindican también la riqueza que muestra la diversidad de escuelas normales y en particular las rurales, “imprescindibles para la formación de los educadores de los sectores más pobres y marginados del país”.

Colofón

La defensa del normalismo que mencionamos, no es una simple defensa de espacios, en realidad lo que está en juego es el futuro de la educación para el país. Estamos en momentos en que la definición e imposición de políticas en torno al trabajo y la formación de los maestros ha llevado a intensos debates y enfrentamientos. Al momento de escribir esta ponencia estamos hablando de represión de fuerzas policiacas federales y locales sobre pobladores y maestros en la Ciudad de Noxixtlán en el estado de Oaxaca con un saldo de 11 muertos y mas de medio centenar de heridos. La causa: la oposición a una reforma educativa que quiere imponerse solo bajo el criterio de que “es la ley aprobada”. Una ley cuya base base son algunos criterios tomados del mundo empresarial que de tiempo atrás se han tratado de imponer en educación en donde destaca la medición del proceso y el producto con un criterio asociado a la “calidad” sin tener una definición clara de ella (Rockwell, 2013)

Estamos entonces frente a una intencionalidad de cambiar de raíz los sentidos y significados de la profesión docente, eliminando a los maestros en activo que no se pliegan a las políticas diseñadas para ello y contratando de manera temporal como docentes a jóvenes sin una formación específica para ello que serán maestros “de paso”. Esta política que en México ha tomado tintes preocupantes por la crispación que ha provocado, no es sin embargo, privativa de este país. Baste leer la carta que 225 educadores e investigadores dirigieron a la directora general de la UNESCO a raíz del Foro mundial de educación realizado en Incheon, Korea en el que hacen un llamado a luchar contra lo que llaman “El apagón pedagógico mundial” que implica el abandono de concepciones educativas enfocadas en el desarrollo industrial y la felicidad de la ciudadanía, por presiones de organismos económicos y financieros: “Vemos con enorme preocupación que políticas destinadas a impulsar una globalización económica neoliberal y políticas de mercado de homogeneización cultural se coloquen como piedras angulares de la actividad educativa”.

No obstante, y buscando intersticios posibles, hay que considerar y valorar que las prácticas educativas cotidianas, no se rigen del todo por los dispositivos normativos puestos en marcha por las autoridades. Tienen un peso importante, pero no necesariamente definitorio, pues están en juego múltiples intereses, sujetos, historias, culturas magisteriales y voluntades que pueden rebasar, cambiar o adaptar propuestas regresivas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Aguilar, C. y Sandoval, E. (1991) Ser mujer-ser maestra. Autovaloración profesional y participación sindical. En: Salles, V. (comp.), *Textos y pretextos: once estudios sobre la mujer*. México: PIEM-Colmex

Arnaut, A. (1996). *Historia de una profesión. Los maestros de educación primaria en México 1887-1994*. México: Centro de Investigación y Docencia Económica.

Benemérita Escuela Normal Veracruzana “Enrique Rébsamen” (2016). Pronunciamento del Congreso Nacional “Las Escuelas Normales: Una mirada al futuro de la Educación Pública”. En: www.congresobenv2016.org

Civera, A. (2015). Normales rurales. Historia mínima del olvido. En Revista Nexos. www.nexos.com.mx

Carta a Irina Bokova, UNESCO. La educación que nos une. www.laeducacionquenosune.org/carta-a-irina-bokova-unesco/

INEE (2013). Ley del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. México: INEE

Ley General del Servicio Profesional Docente. México, Diario Oficial de la Federación, 11 de septiembre de 2013.

Martínez, A. (2014). Vino nuevo en odres nuevos. En: *Educación Futura*, 13 de marzo de 2014, www.educacionfutura.org

Periódico Excelsior .“Cualquiera podrá dar clases: SEP, abre concurso a universitarios”, 23 de marzo de 2016.

Rockwell, E. (2013). La complejidad del trabajo docente y los retos de su evaluación: resultados internacionales y procesos nacionales de reforma educativa. En: R. Ramírez (Coord.) *La reforma constitucional en materia educativa: alcances y desafíos*. México: Instituto Belisario Domínguez-Senado de la República, 77-109.

http://odisea.org.mx/centro_informacion/educacion/libro/Reforma_Const_Ed.pdf

Sandoval, E. Blum-Martinez, R. Andrews, I. (coords.) (2009) *Desafíos y posibilidades en la formación de maestros. Una perspectiva desde América del Norte.* (español) *Challenges and Possibilities in Teacher Education. A North American Perspective.* (english). México: UPN

Secretaría de Educación Pública (1997). Plan de Estudios. Licenciatura en Educación Primaria. México: SEP

SEP. Foros de consulta nacional para la revisión del modelo educativo (2014). Documento base. Educación Normal. Plan integral de diagnóstico, rediseño y fortalecimiento para el sistema de normales públicas. México: SEP

Tedesco, J. C. y Tenti, E. (2002) *Nuevos tiempos y nuevos docentes.* Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación, Buenos Aires