



**PERFILES
EDUCATIVOS**

ISSN 0185-2698

Medina Melgarejo, Patricia (1999)

**“NORMALISTA O UNIVERSITARIO: ¿POLOS OPUESTOS O
PROCESOS Y PROYECTOS COMPARTIDOS?”**

en Perfiles Educativos, Vol. 21 No. 83-84 pp. 93-104.

Normalista o universitario: ¿polos opuestos o procesos y proyectos compartidos?

*PATRICIA MEDINA MELGAREJO**



El presente trabajo compara las trayectorias profesionales de maestros normalistas y universitarios, interpretando los procesos de identidad que definen y sostienen estas dos prácticas profesionales. Ello implicó la deconstrucción de los discursos sociales en sus terrenos de recreación, para comprender los sentidos y significación de las historias personales y de las trayectorias profesionales. Con ese fin se elaboraron referentes mediante un análisis generacional, en cuanto a la situación de los docentes en el ámbito normalista y en el universitario. La interpretación de los sentidos compartidos por los docentes, se efectuó a partir del análisis de la forma de inserción a la estructura académica, los antecedentes de formación, las vías de participación institucional, la condición de género y el origen social.

This article compares the professional trajectories of normal and university teachers by interpreting the identity processes which define both professional practices. This implied the deconstruction of the social discourses in their domains of re-creation, in order to understand the meanings of personal histories and professional trajectories. To this purpose referents were established by means of a generation analysis about the teachers' situation in the normal and university domain. The interpretation of the meanings that are shared by the teachers was based on the analysis of the ways of insertion to the academical structures, the formation background, the ways of institutional participation, the gender condition and the social origin.

La formación inicial de los maestros de educación básica ha sido objeto de distintas políticas en el transcurso de la década de los ochenta. En el ámbito mundial, y particularmente en nuestro país, se ha reflejado como una recomposición importante del sector normalista. Así pues, se gestaron transformaciones sintomáticas en este espacio que articula los proyectos encaminados hacia la escuela pública en el ciclo básico con las definiciones profesionales de la educación superior.

Esta forma de intervención se denominó “universitarización” de la formación magisterial,¹ y fundamentalmente se sustenta, en la concepción de “la profesionalización” de la docencia normalista, por medio de “la elevación” a estudios de licenciatura que, en la práctica, se ha traducido en el aumento del número de años de formación para poder enseñar. En consecuencia, se produjo una marcada tendencia de incorporación del sistema de formación normalista a las redes universitarias, dependiendo, claro está, de las tradiciones y formas de organización de los distintos sistemas educativos de cada país.²

En México, esta tendencia de “elevación de los estudios normalistas al nivel de licenciatura” fue interpretada mediante la política gubernamental denominada revolución educativa. Al emitir el decreto por el cual la educación normal adquiere el carácter de licenciatura se generó un impacto significativo en la matrícula de estudiantes y las condiciones de los formadores de docentes en las normales;³ aunado a

esto, se mantuvieron por más de doce años (hasta 1996) en una “reestructuración inacabada” (Cabello, 1995).

En este contexto, la presente investigación inició en 1994.⁴ Las preguntas que en ese momento sustentaban la búsqueda eran: ¿qué va a ocurrir con la educación normal en México? ¿Es vigente? ¿A qué nos estamos refiriendo cuando hablamos de normalismo? ¿Es viable la incorporación de las normales a las universidades? ¿Son extremadamente diferentes las formaciones normalista y universitaria? ¿Son polos opuestos o procesos y proyectos compartidos?

La búsqueda la centré en el análisis del impacto de las políticas en los sujetos y en las formas de articulación de sus identidades profesionales para comprender las distancias significativas entre las identidades profesionales de los docentes normalistas y las de los universitarios, e interpretar sus convergencias, divergencias y, sobre todo, los sentidos sociales y culturales, reconociendo la historicidad de los procesos. En este sentido, establecí ejes de indagación a partir de la comprensión de las trayectorias profesionales y de las historias personales de los docentes universitarios y normalistas, todo ello en el contexto de la compleja construcción social de los espacios educativos públicos.

Si bien la opción, en nuestro país, no fue fusionar a las escuelas normales con las universidades, convirtiendo a las primeras en facultades de educación, como fue la experiencia en otros países de América Latina,⁵ sino más bien mantener a estas escuelas dentro del sistema de formación de docentes, restringiendo el acceso y expansión de las mismas. Actualmente, una “nueva” transforma-

* Profesora e investigadora de tiempo completo de la Universidad Pedagógica Nacional- Ajusco, y profesora de asignatura de la Facultad de Filosofía y Letras, Colegio de Pedagogía, UNAM.

ción de los planes de estudio de las escuelas normales del país se anunció en 1996 y fue puesta en marcha en 1997.⁶

La relación entre escuela básica pública y la formación de sus docentes en los espacios institucionales normalistas representa un ámbito de construcción teórica e interpretativa que permitirá poner sobre la mesa una serie de procesos sociales, culturales e históricos para dar lugar a una discusión sobre las opciones de futuro, presentes en los contextos educativos.

ENTRAMADO METODOLÓGICO Y ELEMENTOS DE ANÁLISIS SOBRE LAS IDENTIDADES PROFESIONALES

Las diferencias entre los docentes como sujetos ubicados (Rosaldo, 1991) son producto de la condensación de procesos en la trama de relaciones que han constituido al personal académico docente, lo cual produce la recreación de redes políticas institucionales y profesionales.

Los elementos que intervienen en la recreación del ser docente en una institución son, entre otros: la forma de inserción a la estructura académica; los antecedentes de formación, institucionales y de carácter generacional; las formas de participación institucional; la condición de género y el origen social. Éstos fueron redefinidos durante la investigación, sirviendo de ejes analíticos para la selección de informantes y para la ubicación de otros sujetos, lo que implicó un análisis profundo de los elementos que articulan el tránsito entre la experiencia de vida y los referentes constituidos mediante la incorporación a determinadas prácticas y espacios sociales.

Para comprender la narración de los sujetos como vehículo de expresión y como procesos de construcción y reconstrucción de significados, fue necesario el abordaje del contexto social en la interpretación de los “discursos que anduvieron en ellos” (Saltalamacchia, 1987), para configurar las “pistas” sobre los distintos sentidos compartidos por los profesores normalistas, universitarios e híbridos, mediante las continuidades, rupturas y transiciones en la reconstitución permanente de sus referentes de acción social.

La manera en que cada grupo y/o individuo se hace la pregunta: “¿quiénes somos?”, definirá y representará las posibilidades de respuesta en contextos específicos, que se traducirán en distintos niveles de realidad. Al mismo tiempo, cuando se interpreta la identidad-socialización que integra a los sujetos en prácticas y acciones cotidianas, esta compleja articulación se manifiesta en procesos de cambio y crisis, tanto individual como social (Dubet, 1989 y Portal, 1994).

La verticalidad del análisis de cada relato de vida y trayectoria profesional, y la horizontalidad en la contrastación entre historias y procesos compartidos de los maestros, posibilitó el “amarre” de cruces entre las historias y los elementos que articulan los referentes compartidos de identidades profesionales en construcción, a partir de “terrenos” históricos y sociales.

En este sentido, partí de la reconstrucción de las perspectivas de la generación de maestros formados entre 1980 y 1990, para constituir, retrospectivamente, el eje articulador del análisis de los procesos compartidos que forman los referentes del quehacer

magisterial. Analicé con detenimiento el contexto de esa generación, pues las otras, reconocidas en el tránsito de la construcción de la investigación, son analizadas de manera puntual. El proceso contenido entre los años ochenta y lo transcurrido entre 1990 y 1997 constituye lo que he denominado crisis y ruptura, lo que ha desencadenado una transición y cierre de la red normalista.

El planteamiento conceptual fue trabajar la articulación de tres niveles analíticos y sus cruces. El primero se refiere a la historia de vida y la trayectoria profesional de cada docente; el segundo se establece a partir de la construcción de contextos sociales que definen discursividades históricas, y el tercero se refiere a la articulación de los procesos compartidos entre los sujetos.

Establecí las categorías que en principio permiten comprender la dinámica entre el contexto histórico y los procesos sociales que conforman la historia particular de los profesores entrevistados. Después articulé un eje cronológico sobre la familia, la infancia, las decisiones en la escolaridad, las opciones en la formación y el acercamiento al normalismo o a la universidad, los cuales, en su conjunto, representan cronológicamente la trayectoria de vida y profesional de un profesor.

Pasé entonces a analizar los procesos compartidos y contruidos socialmente entre los sujetos, los cuales se constituyen en elementos de referencia que permiten configurar la identidad profesional. Por último, intenté marcar una línea de contrastación entre las generaciones de 1940 hasta 1970, frente a las generaciones recientes de los maestros formados entre 1980 y

1990, por lo que estudié con detenimiento las historias y procesos de los profesores de estas generaciones recientes. Este procedimiento logra, creo yo, explicitar los procesos de cambio, transición, ruptura y reconstitución de los elementos puestos en juego en la configuración de las "nuevas identidades profesionales".

La elaboración de contextos, los límites y las fronteras fueron marcados por la narrativa de los sujetos. En la búsqueda por leer la historia y lo histórico como proceso, desde una mirada pedagógica y política de las relaciones sociales que constituían a las historias de vida y a las trayectorias profesionales de los docentes en los espacios educativos públicos.

REDES DE MAESTROS NORMALISTAS, PROFESORES UNIVERSITARIOS Y DOCENTES HÍBRIDOS

En los "territorios docentes" es posible comprender la micropolítica de la escuela (llámese primaria, normal o facultad), es decir, las estrategias construidas socialmente en las escuelas, en donde se ponen en juego diversas visiones de lo educativo, de los intereses que pueden definir grupos, los conflictos y las formas de participación de los maestros. Todo ello implica analizar el espacio educativo como marco institucional que organiza la acción de los sujetos (Ball, 1989).

Las redes (Medina, 1992) representan formas de participación política en la institución y posibilitan el movimiento permanente de las relaciones. También son caminos posibles con sus propias reglas y estrategias de sobrevivencia, para poder permanecer en la

institución y/o lograr expectativas profesionales. Las redes estructuran y dan sentido a las culturas académicas.

Dentro de los sentidos múltiples que encuentro en el escenario político de la acción cotidiana de los profesores, está la configuración de las redes, tanto de universitarios como de normalistas. Además, entre estas andanzas emergieron los sujetos ubicados como híbridos, es decir, se trata del normalista que por su trayectoria profesional se ha insertado al campo universitario, o aquellos que, de manera inversa, se formaron en el ámbito universitario y mantienen su desarrollo profesional en espacios legitimados como “propios para normalistas”, tanto en la docencia como en las escuelas normales. Lo anterior es producto de ciertas políticas educativas generadas por coyunturas sociales que propiciaron la apertura de las redes institucionales de escolaridad y cuyo impacto es la recreación de un sujeto “híbrido” en ambos sectores.

El cuadro general de informantes “eje” representa a 20 docentes normalistas y universitarios; para la construcción analítica de la investigación, este cuadro central de informantes puede ser reconstruido por redes, a saber: la red normalista (con seis maestros), la universitaria (con ocho profesores) y aquella definida como de los híbridos (con seis docentes).

BALANCE FINAL: ESCISIÓN ENTRE NORMALISTAS Y UNIVERSITARIOS

La mirada retrospectiva planteada desde la situación actual hacia el proceso de conformación de cada uno de los sectores, mediante el análisis ge-

neracional de los relatos de vida y las trayectorias de maestros y académicos, permite comprender la difícil lucha política por constituir la educación básica y normal, así como la universitaria; entendidas éstas como coordinadas del movimiento social por la construcción de la educación pública en el país.

Distancias y convergencias entre las redes. Podemos hablar de dos momentos interrelacionados en la constitución de las identidades profesionales. El primero se refiere a la experiencia de vida, en donde ser normalista implica un trayecto formativo institucional que se adscribe a una escuela normal; el ser universitario significa, también, un tránsito institucional. Los procesos previos a tal inserción institucional, y las formas y espacios que cobran los encuentros e inclusiones a las redes de los docentes, que en parte definirán la permanencia y los estilos de acción política cotidiana, fueron rastreados para comprender y ubicar sujetos en contextos particulares y en las vicisitudes históricas, es decir, los discursos circulantes y disponibles que los constituyen.

El segundo momento se refiere a la configuración histórica y social de las identidades profesionales por sector —normalista y universitario—, y cuyas distancias entre sí son producto de las relaciones políticas, de los proyectos sociales y del vínculo que cada sector establece con el Estado. En el tejido de las redes se superponen ambos momentos: el de la experiencia y el de la configuración social de las profesiones.

La red normalista. En la complejidad de los procesos de identidad profesional es

posible reconocer los siguientes puntos de articulación: un origen social popular, escasas expectativas de escolaridad relacionadas con la constitución de la familia y la condición de género, un cruce entre pertenencia de clase y referencias profesionales encaminadas a “educar al pueblo”.

La red de formación normalista se encuentra en un proceso de contracción. Los cambios efectuados a partir de 1984 han producido una ruptura y un cierre, las escuelas normales se encuentran en un deterioro que posiblemente puedan superar, pero con estrategias propias como sector. La formación en las normales públicas es, de manera endógena, controlada por las políticas estatales y sindicales. Todas estas reflexiones pueden conducir a un callejón sin salida o a una ruptura que compromete al maestro como trabajador.

Un punto de apertura consiste en que todo proceso político está construido y mediado por los sujetos y sus prácticas; las transformaciones previsibles pueden ser favorables en cuanto ciertos colectivos de maestros se han apropiado un sentido amplio de la profesión. Ante la heterogeneidad de situaciones y la diversidad de proyectos, buscan y exigen mejores condiciones de trabajo y definiciones no masificadoras y menos excluyentes, con la posibilidad de construir una autonomía profesional del ejercicio docente en educación básica y de la formación en las escuelas normales.

La preocupación ante estos hechos es que al encontrar el punto clave de la formación inicial de los profesores como espacio de disputa y de formulación del proyecto sobre la educación

básica en el país, no hemos realizado investigaciones serias en torno a las repercusiones de la contracción paulatina de esta red y sus implicaciones en el espectro y constitución de la educación básica pública, sobre todo en educación primaria; las repercusiones en otros espacios, como en el de la escuela secundaria, ya son claras.⁷

La red universitaria. Los elementos articuladores que constituyen las identidades profesionales de los docentes universitarios que permanecen en la institución se establecen a partir del tejido de hilos sociales, a saber: el origen social, pues provienen de familias de intelectuales, de una burocracia administrativa o de comerciantes y ganaderos cuyas expectativas de escolaridad son “altas”. Las opciones de formación y el acercamiento a la universidad forman parte de concepciones previas, de ahí que la formación en la institución se establece construyendo prácticas y relaciones en torno a la inserción claramente política a las redes académicas, que constituyen definiciones del campo laboral profesional y de la posible permanencia institucional.

Las condiciones de los jóvenes académicos frente a los “viejos”, y la de aquéllos de la generación de los sesenta y setenta son de llamar la atención, pues las trayectorias muestran cambios significativos en la forma de construir la carrera académica, aunque existen continuidades interesantes, como la condición de género. Producto de las políticas universitarias, al parecer, se vuelve a compactar la red de escolaridad de este sector y se reduce su acción profesional, también se ve fuertemente condicionada por los nuevos requerimientos para el ejerci-

cio de la docencia y de la investigación dentro de la universidad.

Los híbridos. La contingencia de un sujeto activo que en las estadísticas no es registrado, mucho menos sus historias y expectativas, es el docente “híbrido”. Éste comparte una generación que experimenta las aperturas políticas e institucionales producto de los años sesenta y setenta. La complejidad de su constitución profesional se encuentra en los ámbitos de interacción que ha construido, tanto para permanecer en instituciones que no son propias de su formación de origen, como por la negociación y apropiación constante de prácticas y sentidos de su quehacer. Un elemento articulador es el origen social popular, son jóvenes trabajadores que han mantenido su formación en educación superior y que con ciertos nexos han construido referentes para insertarse en las redes académicas.

La investigación se cierra mostrando y analizando la situación de una estudiante universitaria que en 1996 opta por seguir una vía paralela de formación: primero ingresa a estudiar en la universidad y posteriormente ingresa a una escuela normal. En el papel activo de los sujetos se invierten los sentidos, pues éstos intervienen con sus propias expectativas en la conformación de dichas políticas.

El ser normalista o universitario retorna a su forma original como dos líneas de formación escolar claramente definidas y escindidas, solidificándose las redes y los intereses puestos en ellas. La acción cotidiana de los sujetos subvierte a las direccionalidades y las recrea, estemos de acuerdo o no con sus intereses, muchas veces de sobrevivencia.

PROCESO COMPARTIDO ENTRE UNIVERSITARIOS Y NORMALISTAS: LA DOCENCIA COMO QUEHACER CUESTIONADO

El recurrente cuestionamiento al carácter profesional de la docencia se percibe históricamente y de manera acentuada en el normalismo. Para los docentes universitarios esto es palpable entre los años sesenta y setenta, lo que hace pensar que la docencia como práctica profesional es el objeto de tal duda, más allá del sector del que se hable.

La lucha por la profesionalización de la docencia se ha expresado constantemente en los espacios normalistas y universitarios; esto ha producido diversos programas en torno a la formación docente, y muchos de ellos han problematizado de manera profunda las condiciones de la docencia; otros han refuncionalizado el discurso de la excelencia y la calidad. Empero, independientemente de las críticas que podamos efectuar, han implicado un reto y un aporte al campo educativo, pedagógico y político en el quehacer docente.

La cuestión crítica radica en ubicar lo que se comprende por “profesión” y “profesionalizar”, como acción. Si por profesionalizar se entiende establecer diversos mecanismos, sobre todo de control del acceso a determinada profesión, de legitimación de formas de adscripción, en donde se diferencian sujetos y saberes, excluyendo tradiciones e instaurando reglas de certificación, mediante la sobreexigencia escolar. Sobre este punto tengo fuertes discrepancias. En este sentido, “los debates teóricos entre profesionalización, por una parte, y la intensificación y pérdida de destrezas, por otra, no sólo

son temas propios de la curiosidad académica, sino que plantean cuestiones fundamentales sobre el carácter del trabajo de los profesores y sobre el modo en que está cambiando" (Hargreaves, 1996, p. 43).

Esta tendencia se refleja en el incremento constante de los años de formación en el sector normalista, o en la serie de cursos de nivelación pedagógica a la que se somete al docente. Esto ocurre también en el ámbito universitario: aparecen nuevas áreas y nuevas definiciones sobre las profesiones, reduciendo a la universidad a una institución que forma para el empleo, más que para la profesionalidad; al mismo tiempo, no se establecen líneas claras para la formación en la docencia universitaria como un ejercicio doblemente profesional.

Pareciera que la docencia es un cabo suelto, pero creo que es la moneda que está en el aire: saber, conocimiento, prácticas, trabajo, empleo y profesión como elementos constitutivos de nuevos discursos políticos sobre la escolarización, como referentes de las relaciones de control y poder social. El debate en torno a las identidades normalista y universitaria es el elemento de tensión que no casualmente se convierte en objeto de cuestionamiento y de investigación.

La legitimidad del "saber enseñar" de los normalistas, frente al "poseer el conocimiento" de los universitarios, resultan falsas dicotomías que cobran sentido en diferencias sociales, culturales e históricamente construidas. Se trata de diferencias de origen y sector socioeconómico de pertenencia, diferencias generacionales, políticas y de género, hasta cierto punto centradas en

diferencias étnicas que a este país le cuesta tanto reconocer.

LA ESCISIÓN INVENTADA Y REACTUALIZADA EN EL PRESENTE

A lo largo de esta investigación hemos hallado que las redes de escolaridad, ya sea normalista o universitaria, se constituyen mediante prácticas discursivas referentes de pertenencia profesional y son definidas en el contexto político de la educación en el país. A pesar de ello, los orígenes y fines de cada sector son distintos, las temporalidades y las relaciones entre sí se muestran en el presente, ya sea como "polos opuestos", o bien la formación normalista como "débil y precaria", por lo cual necesita ser "profesionalizada" constantemente, además de que se ha propuesto su "universitarización". Frente a una formación de carácter universitario que, aunque cuestionada, es valorada como "más sólida".

Ha sido necesario interrogar desde dónde viene esa controversia, ¿qué es lo que se encuentra en juego: objetos, sentidos, espacios, certificaciones? ¿Qué y para qué? Además, ¿por qué resurge, sintomáticamente, este debate?

Comprendo la legitimidad entre un sector profesional y otro, compartiendo la visión de Hobsbawm y Rager (1983), como una tradición inventada y reactualizada en el presente. Inventar tradiciones es un signo cuya presencia es más clara en la modernidad, frente a la ficción constante de tiempos. La tradición "inventada" se refiere "al conjunto de prácticas, regidas normalmente por reglas manifiestas o aceptadas tácitamente y de naturaleza ritual o simbólica, que buscan inculcar ciertos

valores y normas de comportamiento por medio de la repetición, lo que implica de manera automática una continuidad con el pasado histórico conveniente" (*ibid.*, p. 3).

Crear tradiciones es, básicamente, un proceso que ritualiza y formaliza institucionalmente prácticas discursivas que se distinguen por una insistente inscripción en el pasado, aunque represente una reiteración sobrepuesta en el presente. La característica de las tradiciones "inventadas" es su continuidad con un pasado que es, en buena parte, artificial.

En este sentido, cobra vigencia comprender el uso político del concepto normalismo, pues continuamente se apela a un pasado glorioso del magisterio, desde los dirigentes de las burocracias sindicales y administrativas; aunque paradójicamente, "exista una contradicción expresada en que los maestros rurales, partícipes de la epopeya educativa histórica que el normalismo reivindica, no eran normalistas en su mayoría" (Sandoval, 1993, p. 229).

La existencia de una tradición normalista está fracturada desde sus orígenes ante la definición de las escuelas normales y el papel de la universidad en la institucionalización de la formación y certificación de la profesión de maestro de educación primaria y secundaria.

En la década de los cuarenta se instituyen los espacios de control "duro" sobre el magisterio, como fue, y hasta la fecha sigue siendo, la función del SNTE y de la burocracia de la SEP, que al tiempo que define contenidos y formas de organización del trabajo en educación básica, establece la normatividad de un sistema de formación de docentes en donde las escuelas normales juegan

un papel central como espacios de reclutamiento y formación inicial de los futuros maestros.

De tal suerte, se inventa la tradición normalista del maestro rural apóstol, ante una sociedad y un magisterio cada vez más urbanizado (Arnaut, 1996) y controlado; esto se encuentra en íntima relación con las formas instituidas del ejercicio político del Estado.

La fundación y estatuto de la universidad antecede a la educación normal, permanentemente se reinventa —cuya expresión se manifiesta claramente en la modernidad— como parte del proceso social e histórico, y una dimensión importante que la lleva a reconstituir sus tradiciones e inventarlas está en la definición de "la máxima casa de estudios", de cara a la diversificación actual de las instituciones de educación superior; como en el concepto "excelencia académica", en relación con las transformaciones de su planta académica y de su sector estudiantil. El ser universitario y académico universitario ha tenido distintos sentidos, dependiendo del momento histórico y del vínculo de esta institución con la política oficial.

Es evidente que por sector se expresan tradiciones recreadas, sobre todo por el propio carácter de éstas como instituciones cuya función es brindar los referentes para simbolizar la cohesión social o la membresía de los grupos y comunidades, en este caso profesionales, y el lugar que éstas ocupan, mediante lo cual se "establecen o legitiman instituciones, estatus o relaciones de autoridad, y cuyo propósito principal es la socialización y el inculcamiento de creencias, sistema de valores y comportamientos conven-

cionales" (Hobsbawm, 1983, p. 10). Características todas ellas de "las tradiciones inventadas".

El debate entre normalistas y universitarios se reactualiza con signos distintos y con pasados gloriosos, por lo que esta fórmula se asemeja a la acción simbólica del mito.

EL OBJETO DE LA INVENCION: ¿QUIÉN REINVENTA A QUIÉN?

¿Por qué reactualizar el significante vacío, el punto que puede ser dotado de distintas concepciones ligadas a diversos sentidos? ¿Por qué volver a preguntar sobre el lugar de la formación de los maestros de las escuelas primarias públicas y reiterar que el lugar de dirección de éstas podrían ser las universidades? ¿Por qué y para qué esta "vieja duda"?

Así, el análisis de las generaciones es el espacio desde el cual se constituye la heterogeneidad de trayectorias profesionales y los mitos articulados con las tradiciones representan dimensiones simbólicas de cohesión profesional e institucional.

La memoria de los sujetos permitía acercarse a partes de la historia social reciente y a fragmentos de elementos míticos en la comprensión de la reinención de tradiciones desde su propio presente. Los sujetos recrean las tradiciones porque le otorgan coherencia a su propio sentido de vida, social y profesional.

Como sectores —normalismo y universidad—, a una escala social más amplia, es decir, desde el horizonte histórico, la reactualización de esta escisión está, en el trasfondo, motivada por las condiciones actuales de la función

del Estado en materia educativa. Por otra parte se encuentra el objeto de la certificación profesional en el país. Pareciera que recrear esta escisión y la legitimación de la formación normalista frente a la universitaria se convierte en un espacio para definir las orientaciones y la configuración de la educación pública en el país.

En síntesis, pienso que al debilitarse la función del Estado-nación, el nacionalismo que sustentaba la idea de una educación básica pública y la función de las escuelas normales en la formación de sus docentes no se puede sostener, o requiere ser redefinida frente al nuevo tipo de Estado que se configura en el presente.

A MODO DE CONCLUSIÓN

Es previsible un endurecimiento de las redes de escolarización, de los discursos sobre la profesionalización y la reafirmación de un supuesto sistema educativo nacional, el cual, como parte de esta investigación, puedo señalar que ha sido un significante vacío frente a la precariedad del orden social; la formación universitaria y la normalista responden a historias distintas, desde su conformación, no como subsistemas, sino que en sí mismas son lógicas, prácticas y tradiciones formativas diferentes.

Estamos ante un sistema educativo igualmente inventado. El proceso de escolarización de la sociedad, históricamente, ha sido inverso; primero se establecieron las universidades, que poco a poco representaron e incluyeron a las corporaciones profesionales, es decir, fue un movimiento de arriba hacia abajo.

Mientras que la educación elemental, ahora básica y pública, surge de la “misión de instruir al pobre y al mismo tiempo normalizarlo” (De Guzmán, 1986), se extiende dicha función como escolarización pública obligatoria, la creación de sus escuelas y las instituciones formadoras de sus docentes implica un movimiento cuya direccionalidad es de abajo arriba. Se entrecruzan, en el presente, en un discurso de unificación y homogeneidad, frente al movimiento diacrónico que las produjo.

La idea de sistema educativo como organización lineal y continua de la es-

colaridad sirve más para afianzar proyectos —en cuanto a su control y reorganización— que a los referentes concretos que lo constituyen. Lo que se nombra actualmente como sistema educativo nacional es más una superposición de tradiciones, historias y hasta de proyectos inconclusos que, posiblemente, redefinan el rumbo, si es que existe la capacidad de autocrítica y de acción articulada de los distintos actores sociales implicados, de lo que puede significar el estudiar escolarmente en este país.

Cuadro 1. Distribución de los docentes normalistas y universitarios en el sistema educativo

Nivel educativo *	Número de maestros * (1995)	Porcentaje %
Preescolar	134 204	10.5
Primaria	516 051	40.3
Capacitación para el trabajo	26 099	2.0
Secundaria	264 578	20.6
Profesional media	38 559	3.0
Bachillerato	138 450	10.8
Normal	13 316	1.0
Superior**	139 439	10.9
Posgrado	11 088	0.9
Total	1 281 784	100

* Los datos de nivel y número de profesores fueron tomados de los anexos del Informe de labores (SEP, 1996, p.120).

** En el Anuario de la Asociación Nacional de Universidades e Institutos de Estudios Superiores (ANUIES) (1995), se comprende al sector público y privado; pero en el nivel de educación superior, el personal docente es de 147 723 maestros; es decir, existe una diferencia de 8 284 docentes con relación a la cifra de la Secretaría de Educación Pública (SEP).

Notas

- ¹ La concepción "universitación de la educación normal" la discutí inicialmente con el maestro Moisés Contreras. Véase T. Bravo (1988) y P. Benejam (1986), pp. 92-98.
- ² Otra línea de esta política consistió en la eliminación de la diferencia que existía entre los ciclos de formación de los profesores de educación preescolar y educación primaria respecto a los docentes de educación secundaria.
- ³ A manera de referencia, se presenta un cuadro respecto a la planta docente del sistema educativo nacional, y el porcentaje reportado para el sector normalista es de 1 %, solamente (véase cuadro 1).
- ⁴ Esta ponencia es producto de la investigación concluida y presentada en 1998 como tesis de doctorado, "La construcción social de los espacios educativos públicos: trayectorias

profesionales de maestros normalistas frente a los universitarios. ¿Polos opuestos o procesos y proyectos compartidos?" (México, Facultad de Filosofía y Letras-UNAM).

- ⁵ Quisiera apuntar los casos de Argentina y Colombia, para éste último véase Martínez (1990, pp. 5-8) y Escobar (1990 pp. 13-14).
- ⁶ Miguel Limón, secretario de Educación, da inicio al Programa de Transformación y Fortalecimiento de las escuelas normales el 10 de diciembre de 1996, en el acto estuvo el secretario general del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE). En septiembre de 1997 se presenta el Plan de Estudios para la Licenciatura en Educación Primaria, con carácter nacional.
- ⁷ Véase Sandoval, (1998 pp. 117-123 y 135-138). La autora analiza el nuevo espectro de profesores en las escuelas secundarias.

Referencias

- ARNAUT, Alberto (1996), *Historia de una profesión. Los maestros de educación primaria en México 1887-1994*, México, CIDE, 243 pp.
- BALL, Stephen (1989), *La micropolítica de la escuela. Hacia una teoría de la organización escolar*, Barcelona, Paidós.
- BRAVO, Teresa (1988), "Universitación de los estudios de la normal, ¿mayor calidad de la enseñanza?", en *Cero en Conducta*, año 3, núms. 11 y 12, marzo-junio, pp. 33-37.
- CABELLO, Víctor (1995), "Los retos de la modernización y la reestructuración inacabada de la educación normal", en *Contextos*, año 2, núm. especial, 11 y 12, México, Secretaría de Educación del estado de Nuevo León, pp. 30-42.
- DE GUZMÁN, Manuel (1986), *Vida y muerte de las escuelas normales. Historia de la formación del magisterio básico*, Barcelona, Promociones Publicaciones Universitarias, 404 pp.
- DUBET, François (1989), "De la sociología de la identidad a la sociología del sujeto", en *Estudios Sociológicos de El Colegio de México*, año VII, núm. 21, septiembre-diciembre, México, COLMEX, pp. 519-545.
- ESCOBAR Baena, Gustavo (1990), "Notas históricas de las escuelas normales y las facultades de la educación en Colombia", en *Educación y Cultura*, núm. 20, julio, Colombia, pp. 27-30.
- (et al.) (1990), "El destino de las escuelas normales", en *Educación y Cultura*, núm. 20, julio, Colombia, pp. 9-12.
- HARGREAVES, A. (1996), *Profesorado, cultura y postmodernidad. Cambian los tiempos, cambia el profesorado*, Madrid, Moratta.
- HOBSBAWM, Eric y T. Ranger (eds.) (1983), *The invention of tradition*, Londres, Cambridge University Press (traducción de Jorge Aceves, mimeo, s.d.).
- MARTÍNEZ A. y A. Álvarez (1990), "La formación del maestro. La historia de una paradoja", en *Educación y Cultura*, Colombia, núm. 20, julio, pp. 5-8.
- MEDINA, Patricia (1992), "Ser maestra, permanecer en la escuela: la tradición en una primaria urbana", tesis de maestría, México, CINVESTAV, IPN.
- (1994), "El análisis y el problema teórico de los relatos de vida", en *Memorias del Primer Simposio de Educación*, México, CIESAS, pp. 461-468.
- (1998), "La construcción social de los espacios educativos públicos: trayectorias profesionales de maestros normalistas frente a los universitarios. ¿Polos opuestos o procesos y proyectos compartidos?", tesis de doctorado, México, Facultad de Filosofía y Letras-UNAM.
- PORTAL, María Ana (1994), "Religiosidad popular e identidad urbana: el caso de San Andrés Totoltepec, Tlalpan, D.F.", tesis de doctorado, México, Facultad de Filosofía y Letras/Instituto de Investigaciones Antropológicas-UNAM, 89 pp.
- ROSALDO, Renato (1991), *Cultura y verdad. Nueva propuesta de análisis social*, México, CNCA/Grijalbo.
- SALTALAMACCHIA, Homero (1987), "Historia de vida y movimientos sociales: el problema de la representatividad. Apuntes para la reflexión", en *Sociología*, año XLIX, núm. 1, enero-marzo, México, pp. 255-277.
- SANDOVAL, Etelvina (1994), "Identidad y memoria del normalismo", en *¿Hacia dónde va la educación pública? Memoria del Seminario de Análisis sobre Política Educativa Nacional*, septiembre-diciembre 1993, t. II, México, Fundación SNTE, pp. 227-236.
- (1998), "Escuela secundaria: institución, relaciones y saberes", tesis de doctorado, México, UNAM.