



¿Una Nueva Escuela Normal para la Nueva Escuela Mexicana?

A New Normal School for the New Mexican School?

Germán Iván Martínez-Gómez¹

Recibido: 5/01/2024
Aceptado: 25/01/2024

Resumen

La propuesta del actual gobierno en materia educativa, denominada Nueva Escuela Mexicana (NEM), centra su atención en la formación integral de niñas, niños, adolescentes y jóvenes (NNAJ) y plantea como objetivo primordial brindarles un aprendizaje de excelencia. Pero ¿acaso para ello se precisa de un nuevo tipo de institución donde deberán formarse los maestros con la obligación de ofrecer los servicios educativos controlados por el Estado, es decir, una Nueva Escuela Normal (NEN)? Esta y otras preguntas orientan la elaboración de este artículo, cuyo propósito es proporcionar una visión holística sobre la importancia de establecer una NEN que responda a las necesidades de la NEM, tras identificar el tipo de formación docente requerida, el perfil del docente a formar y el impacto potencial en la sociedad mexicana en su conjunto.

Palabras clave: educación normal, formación docente, políticas educativas, pedagogía, didáctica.

¹ Doctor en Enseñanza Superior por el Centro de Investigación y Docencia en Humanidades del Estado de Morelos (CIDHEM). Actualmente, se desempeña como subdirector académico de la Escuela Normal de Tenancingo, y es integrante del Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE). Líneas de investigación: Políticas educativas, Desarrollo profesional docente, Planeación institucional y Formación docente inicial y continua. Contacto: germanivanmartinez@gmail.com

Abstract

The current government's proposal in educational matters, called the New Mexican School (NEM), focuses its attention on the comprehensive training of girls, boys, adolescents and young people (NNAJ) and proposes as its primary objective to provide them with excellent learning. But does this require a new type of institution where teachers must be trained with the obligation to offer educational services controlled by the State, that is, a New Normal School (NEN)? This and other questions guide the preparation of this article, whose purpose is to provide a holistic vision of the importance of establishing a NEN that responds to the needs of the NEM, after identifying the type of teacher training required, the profile of the teacher to be trained and the potential impact on Mexican society as a whole.

Keywords: Normal education, teacher training, educational policies, pedagogy, didactics.

Introducción

La reforma educativa impulsada por la actual Administración federal, formalizada el 15 de mayo de 2019 mediante decreto por el cual se modificaron los artículos 3.º, 31 y 73 de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (CPEUM), destaca que toda persona tiene derecho a la educación, que el Estado (Federación, entidades federativas, Ciudad de México y municipios) es el encargado de impartir, garantizar y concientizar sobre ella, y que esta abarca desde la educación inicial hasta la educación superior.

De hecho, la denominada Nueva Escuela Mexicana (NEM), propuesta del gobierno en materia educativa, plantea lograr sus objetivos de atender “la formación integral de niñas, niños, adolescentes y jóvenes” (NNAJ), brindarles un aprendizaje de excelencia, inclusivo, pluricultural, colaborativo y equitativo” durante su trayecto escolar de los 0 a los 23 años, fortalecer el vínculo entre la escuela, la comunidad y el territorio, imaginar alternativas educativas

que trasciendan el aula, por medio de acciones de codiseño curricular que impliquen las condiciones y problemáticas de asequibilidad, accesibilidad, aceptabilidad y adaptabilidad del entorno educativo mexicano.

Esto es, acciones agrupadas en directrices relacionadas con la revalorización del magisterio, la infraestructura, la gobernanza, así como los objetivos del aprendizaje, pedagogías, estrategias didácticas y revisión de contenidos. La primera línea de acción, mediante la Ley General del Sistema para la Carrera de Maestras y Maestros, incluye la actualización, capacitación y generación de comunidades de aprendizaje para los maestros en servicio, y la regulación y normalización de los procesos para la selección, admisión, desarrollo profesional, promoción y reconocimiento del personal que ejerce funciones de docente, directivo o supervisión en los centros educativos del país.

Con la segunda se pretende generar ambientes propicios para la paz, instalaciones

abiertas, equipamiento adecuado y acciones específicas para combatir el deterioro ecológico e intensificar el uso de las tecnologías de la información; en la tercera se prevé atender los procesos de gobierno y el desarrollo de procedimientos y prácticas en las instituciones educativas; mientras que con la última se busca explicar el establecimiento del más reciente plan de estudios para educación básica (Secretaría de Educación Pública, 2023).

Desde mi perspectiva, contar con nuevos planes y programas de estudio, como los establecidos en el Acuerdo número 16/08/22, representa una extraordinaria oportunidad para que, por un lado, las escuelas normales mexicanas puedan superar el histórico desfase entre la formación inicial que ofrecen y la siempre fluctuante operación de planes y programas para los diferentes estratos de la educación básica (EB) en México. Por el otro, para que los docentes se involucren en la confección de este tipo de planes y programas, así como amplíen sus capacidades de intervención respecto al currículo en dos aspectos, primordialmente: mejorar el conocimiento y la comprensión de los programas a su cargo, e incorporar diversos saberes en su práctica (pedagógicos, didácticos, tecnológicos, entre otros), con el propósito de hacerla más eficaz.

Pero ¿qué tipo de preparación deberán recibir los futuros docentes?, ¿qué rol habrán de asumir los docentes formadores?, ¿por qué se dice que las escuelas normales tienen un efecto multiplicador que se debe potenciar?, ¿es necesaria una Nueva Escuela Normal (NEN) para la NEM?, ¿qué tipo de formación debe favorecerse en una posible NEN?, ¿qué docente habrá

de prepararse en sus aulas?, ¿para qué tipo de sociedad? Tales son algunas de las interrogantes que busco responder en este escrito.

Las escuelas normales en México: algunos de sus problemas

La educación mexicana se caracteriza por ser obligatoria (hasta la educación media superior), universal, inclusiva, pública, gratuita y laica; basarse en la dignidad de las personas desde un enfoque de derechos humanos e igualdad sustantiva; entender como facultades del mexicano el amor a la patria, el ejercicio de sus derechos, la puesta en práctica de valores, el uso de sus libertades, la defensa de la independencia y la cultura de paz; además de buscar la mejora continua del proceso enseñanza y aprendizaje.

Desde su nacimiento en Francia, que se convirtió en el modelo del proyecto (Larroyo, 1967), las escuelas normales han desempeñado un papel fundamental en la formación de maestros con el deber de ofrecer posteriormente una educación obligatoria, pública, controlada por el Estado. Sin embargo, según Teutli (2011), dicha formación “no ha sido ni es homogénea, tersa ni uniforme”, sobre todo porque sus rasgos de “sólida, crítica, consciente y comprometida socialmente, o [bien] técnica, eficientista, burocrática y superficial han dependido, en consecuencia, de la visión de Estado en cada tramo de la historia”. (p. 14)

Así, algunas veces han sido instituciones vistas como último reducto del espíritu nacionalista o consideradas medio de control ideológico creado por el Estado, pero en una época que privilegia la capacitación frente a la educación y sitúa el criterio técnico-instrumental y la

formación pragmática por encima de la preparación profesional y la formación integral, se les acusa de obsoletas e innecesarias.

En el contexto mexicano, las escuelas normales no escapan a tales discrepancias, empezando por la temporalidad de germinación en nuestro país. Mientras Martínez Rizo (2023) asegura que la primera normal lancasteriana se estableció en 1823 en la Ciudad de México, considera también a la Escuela Normal de Jalapa “la primera del país concebida expresamente para la formación de maestros profesionales” (p. 112), así como Latapí (1999) afirma que “la preparación de los maestros mediante una actividad y programación institucional y profesional encuentra sus raíces en la vida cultural [del México del siglo XIX]” (p. 244).

Si bien el normalismo tiene un valor histórico como filosofía educativa y referente en la formación de docentes, al igual que representa en el devenir de la educación mexicana la defensa a ultranza de la escuela pública, conviene subrayar que su desarrollo en nuestro país ha sido accidentado y su evolución da muestras de innumerables encuentros y desencuentros, continuidades y rupturas (Arnaut, 1998). Asimismo, cuenta con una heterogeneidad y diversidad que, tal cual lo enfatiza Ofelia Ángeles Rodríguez (2015), provoca que se pierdan muchas veces de vista el tipo de instituciones que lo conforman: Escuelas Normales, Centros Regionales de Educación Normal, Escuelas Normales Rurales, Escuelas Normales Experimentales, Beneméritas y Centenarias Escuelas Normales Estatales y Nacionales, Escuelas Normales Urbano-Federales, Escuelas Normales Superiores, Escuelas Normales Indígenas e

Interculturales y Centros Regionales de Formación Docente e Investigación Científica.

A propósito, Fernando Solana (1982), secretario de Educación Pública durante el gobierno de López Portillo, ya enumeraba los grandes problemas de la educación normal: “la falta de políticas adecuadas de selección de los alumnos, la carencia de sistemas de selección, formación y promoción de los maestros, y la ausencia de mecanismos de evaluación de este tipo de enseñanza” (p. 150). Añadía que a su calidad le ha perjudicado “el estancamiento de una parte de sus cuadros docentes”, por lo tanto, de manera contundente afirmaba: “La tendencia de las normales a funcionar como sistema cerrado y la falta de estímulos para establecer un intercambio con otras instituciones de educación superior del país y del extranjero han contribuido a una cierta inercia” (p. 153).

Sin duda este funcionamiento de “sistema cerrado” manifestado por Solana ha edificado un hermetismo en las escuelas normales mexicanas que les ha impedido, por décadas, potenciar el efecto multiplicador que tienen. En cambio, las ha inclinado hacia un desenvolvimiento “en medio de serias dificultades”, con “niveles de calidad no [...] siempre satisfactorios” e “inercias del desorden, de la pobreza de algunas de las escuelas y de las luchas de intereses personales y de pequeños grupos” (p. 155).

El también catedrático de la UNAM (1982) refería además que una proporción considerable de quienes aspiraban a la profesión magisterial provenían de familias de bajos ingresos; que algunos ni siquiera pensaban dedicarse realmente a esa labor, la consideraban simplemente una carrera de transición. Asimismo, que

los planes y programas de estudio de la educación normal padecían graves deficiencias, tales como una fundamentación pedagógica desactualizada y sin incorporar la experiencia de los docentes.

Lamentablemente, tales ideas expresadas hace más de 40 años siguen vigentes, porque son problemas crónicos que este subsistema de la educación en México ha enfrentado a lo largo de su historia: escasas políticas enfocadas en su mejora, normatividad desactualizada, comunicación vertical y unilateral, participación insuficiente de la comunidad normalista, deterioro de las instituciones, recursos materiales y humanos reducidos, trabajo colegiado limitado, métodos de enseñanza obsoletos, financiamiento estrecho, colaboración exigua, coordinación inapropiada, crecimiento desordenado, planes y programas vetustos, falta de articulación con la educación obligatoria, estancamiento de su planta docente, poca vinculación con otras instituciones de educación superior (IES), prevalencia de intereses sindicales y políticos de grupos, entre otros que, seguramente, podrá advertir y agregar el lector de estas líneas.

Transformación de las escuelas normales: de cara a su futuro

A partir de 1984, cuando “las escuelas normales pasaron a ser por decreto, pero sin apoyo, Instituciones de Educación Superior” (Teutli, 2011, p. 25), ha sido difícil superar la visión autorreferencial, la disociación con otras normales y, desde luego, la separación también con otras IES. De acuerdo con Campos (2012), “la formación del normalista sigue sin beneficiarse de la cultura científica y humanística

por seguir siendo un subsistema aislado y sin contacto con otros segmentos de la educación superior del país y del mundo” (p. 31).

Para romper tales cerrazón y cerco endogámico, la Secretaría de Educación Pública (SEP, 2018) publicó *Escuelas Normales. Estrategias de fortalecimiento y transformación*, donde precisa que estas instituciones son fundamentales para el cambio educativo y constituyen un pilar de la formación docente en el país, aunque recomienda varias acciones que impulsen primero un cambio verdadero en ellas: generar un nuevo modelo de formación docente; construir una nueva cultura pedagógica; acrecentar la vinculación, cooperación e intercambio académicos con otras IES; mejorar la actualización y capacitación de la planta docente; intercambiar experiencias exitosas en docencia e investigación educativa; fortalecer el trabajo colaborativo e impulsar la creación de Cuerpos Académicos (CA), comunidades profesionales y de práctica, así como de redes académicas.

Así, parece que solo con una apertura real la educación normal en México podrá trascender la inmovilidad, revitalizar el quehacer magisterial y recobrar el sentido social y humanitario que la hizo posible, no obstante, es necesario asumir que “el mejoramiento de la educación debe transitar por el cambio o transformación de la escuela” (Zorrilla, 2012, p. 35), así como comprender que “cambiar nuestra manera de trabajar requiere compromiso con un proyecto explícito, atreverse a cuestionar nuestras creencias, los criterios de trabajo y supuestos sobre el aprendizaje que hemos considerado válidos” (Hidalgo, 2007, p. 25).

Al respecto, es una afirmación justa que en varias ocasiones los cambios acontecen en escuelas normales que “viven con los ojos vueltos al pasado” (Esparza y Zúñiga, citado en Martínez Rizo, 2023, p. 147), cuando de lo que se trata es de encarar el presente y afrontar el porvenir, transformar el perfil de los formadores de formadores, impulsar modificaciones profundas en estas instituciones y superar la endogamia prevaleciente en ellas, pues “las costumbres pedagógicas y su vicio autorreferencial nos obnubilan la mente” (Jacobo y Pintos, 2003, p. 9).

[Por ello,] para que la formación inicial que reciben los futuros docentes en las normales, o los programas de actualización en servicio, los preparen para enfrentar los nuevos retos de la profesión, no basta con cambiar una y otra vez los planes y programas de estudios, como se ha hecho tantas veces en nuestro sistema educativo. Tampoco basta memorizar los términos clave del constructivismo. Con eso no se modifican las prácticas docentes en las normales mismas, y obviamente tampoco en las escuelas y aulas en las que trabajan los egresados. (Martínez Rizo, 2023, p. 150)

Los numerosos problemas del normalismo mexicano, que lo han acompañado desde su surgimiento, curiosa o desafortunadamente tienden a la desarticulación en (y entre) las escuelas normales, el sesgo enciclopédico de sus programas, la prevalencia de la enseñanza en detrimento de la investigación y la difusión, la desvinculación entre teoría y práctica

educativa y, naturalmente, la amplia distancia entre los procesos escolares y los problemas y desafíos de la comunidad, en palabras más sencillas: discrepancia entre la escuela y la vida, entendiendo que la primera, según González (2013), “se ha construido como un mundo independiente de la realidad social”, es decir,

se la tipificó como la poseedora universal del conocimiento y la cultura, atribuyéndole la facultad de certificar saberes, valores y conductas instituidas y oficializadas. Así, fue dejando de lado otras formas culturales de expresión, así como otros saberes y prácticas sociales, que no sólo se dejan caer en el olvido, sino que muchas veces son censurados e incluso prohibidos. (pp. 45-46)

Otro enorme desafío yace en la brecha existente entre lo que se enseña en las normales y las exigencias del campo de trabajo (Czarny, 2003), pues en reiteradas ocasiones “la escuela enseña contenidos del siglo XIX, con profesores del siglo XX, a alumnos del siglo XXI” (Monereo y Pozo, 2001, p. 50). Esta discrepancia entre el cambio y la evolución que experimenta la sociedad y el anclaje de nuestro sistema educativo ocasiona una ineficiencia (externa e interna) que impacta negativamente la calidad de los servicios educativos que se ofrecen (Prawda, 1987), así como barreras (históricas, culturales, económicas y políticas) que hacen que el sistema educativo mexicano sea rígido, desarticulado, ajeno a la realidad social y, en consecuencia, de calidad cuestionable (Díaz de Cossío, 2009).

En cuanto a esta última noción, ya en la década de los 90 Martínez Rizo (1996) la pensaba desde una perspectiva sistémica, pues para él era impensable alcanzarla sin tomar en consideración insumos, procesos y productos, o bien sin elementos como eficacia, eficiencia, equidad, relevancia y pertinencia, principalmente. De ese modo, Imbernón (2014) plantea que la calidad educativa (o excelencia) implica una coherencia entre lo que se pretende y lo que se consigue, por lo cual, es menester realizar de todo para reducir la distancia entre lo que buscan ser las escuelas normales y lo que se está haciendo para lograrlo.

Es decir, si las escuelas normales experimentan retos respecto al cambio curricular, la organización y gestión institucional, el equipamiento e infraestructura de las instituciones, el mejoramiento de su planta docente, el trabajo colegiado, las prácticas de enseñanza, la vinculación con instituciones de educación básica y educación superior, el uso eficaz del tiempo escolar y el aprovechamiento de sus recursos, entonces se debería repensar el sentido de estas instituciones, impulsar la profesionalización de directivos y docentes formadores y renovar las prácticas que se dan en ellas, de enseñanza, aprendizaje y evaluación, pero también de comunicación, trabajo, gestión y organización escolar.

En ese sentido, es casi imposible elevar la calidad de la educación en México sin mejorar la formación de sus docentes, sin embargo, es preciso mirar la formación docente desde una perspectiva diferente, generar espacios de diálogo entre la comunidad normalista, medi-

tar entre especialistas y diferentes actores educativos —personal directivo, investigadores, docentes formadores, docentes-tutores, estudiantes— acerca de la razón de ser de las escuelas normales en el siglo XXI, así como examinar el sentido de estas instituciones, cuestionar su dirección, analizar su proceder en años recientes y determinar, en consenso, un horizonte común para su porvenir, dado que “la calidad de la educación en México está directamente ligada con la calidad de la educación que se ofrece en las instituciones formadoras de sus docentes”. (Medrano, Ángeles y Morales 2017, p. 13)

Los docentes, profesionales de la educación y el conocimiento

Profesor, maestro, docente, educador, mediador, facilitador, gestor de la información y el conocimiento no son solo algunas de las palabras con las cuales se nombran a los responsables de la instrucción, sino que a la vez entrañan una visión de enseñar, aprender y evaluar: una concepción del estudiante, el docente y las relaciones que establecen entre ellos y las materias que estudian. Imbernón (2014), al respecto, expone que la calidad de una escuela depende de la calidad de sus alumnos, sin embargo, como se ha apuntado aquí, también pende de la calidad de sus maestros.

La Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE por sus siglas en inglés), fundada en 1961, ha declarado muchas veces que la enseñanza de calidad es vital para mejorar el aprendizaje estudiantil, por ello sugiere hacer de la docencia una elec-

ción profesional atractiva, contar con políticas magisteriales, reconocer la evolución de las funciones docentes, impulsar programas de inducción para los nuevos profesores e implementar acciones de desarrollo profesional para los educadores en servicio, inclusive en 2009 destacó la importancia de atraer buenos docentes si no se tienen, conservarlos si se cuenta con ellos pero, sobre todo, formar docentes eficientes. Esto último fundamental, pues “la formación en la escuela normal ya no basta” (Guevara, 2012, p. 79).

Otra vez Imbernón (2014), quien subraya la necesidad de “una asunción de nuevas competencias profesionales (inexistentes a principios del siglo XXI); por ejemplo, capacidades de procesamiento de la información, capacidad de generar conocimiento pedagógico a las escuelas, de hacer investigaciones sobre su práctica, de analizar y reflexionar críticamente” (p. 50), porque observa que el oficio docente ha evolucionado gradualmente y hoy día a los maestros ya no se les considera meros desarrolladores de un programa que no elaboraron, si no profesionales de la educación y del conocimiento (p. 51).

Como bien destaca Ornelas (1998), en la historia del sistema educativo mexicano la educación normal es el subsistema con más reformas acuestas, pese a ello las “causas y efectos” de su baja calidad educativa se sintetizan en la educación normal que brinda al magisterio, al cual se le sigue considerando el eslabón más débil. En otros términos:

El maestro es el eje sobre el cual gira el sistema de educación y el recurso intelectual

más importante. La escuela mejor equipada, el currículum más avanzado, los textos mejor escritos y de contenidos importantes, magníficos sistemas de control y administración escolar, son insustanciales si el factor humano no responde a las demandas de una buena educación. (p. 273)

Hacia un nuevo modelo de formación profesional

El mundo actual vive una profunda y constante transformación, pero parece que el sistema educativo de nuestro país está varado, “está mal educado y ofrece una mala educación” (Alonso, 2012, p. 115), por medio de instituciones educativas no propensas a la transformación. Por esta razón, es preciso hallar “otra forma de educar a los educadores” (Jacobo y Pintos, 2003, p. 9), superar el modelo de formación profesional descontextualizado, de trabajo preponderantemente individualista y de autonomía (curricular y profesional) restringida, así como la “balcanización”. Factores que continúan haciendo del aula en México una realidad impermeable, y de su docencia una tarea parcial, intermitente y, en muchas ocasiones, irreflexiva.

En aras de superar sus dificultades, las escuelas normales deben corregir lo que funciona mal, mantener (y perfeccionar) las prácticas satisfactorias, innovar procesos, soluciones y alternativas de índole institucional, sin perder de vista los contextos local, nacional e internacional ni olvidar que educar es una actividad más compleja hoy que ayer (Antúnez, 2004). No solo eso, también se requiere una escuela distinta: una que teorice

la práctica y experimente la teoría; que asuma el aprendizaje humano a modo de un proceso permanente de construcción, deconstrucción y reconstrucción (Pérez, 2017); al mismo tiempo que devuelva a los procesos educativos el sentido vital que tienen (Vázquez, 2008).

Convendría además, tal cual lo señala Bauman (2017), someter a revisión los residuos que ha dejado a su paso la construcción del orden (impulsada por la Modernidad), los restos del progreso económico (promovidos por un capitalismo rapaz) y los despojos de una condición (la globalización) que parece más condenar al extravío que liberar: desigualdad, hambre, marginación, pobreza, falta de solidaridad humana, desaceleración económica, acceso limitado a servicios (de salud, educación, vivienda y transporte), sobrepoblación, desempleo, exclusión, agotamiento de recursos naturales, deterioro ambiental, resquebrajamiento de la seguridad (social, política, económica, alimentaria), incremento de la delincuencia y la violencia, entre otros problemas agudos dejados.

En el pensamiento de dicho sociólogo, la educación es una estrategia factible para que no se erosionen los conocimientos, las habilidades, las destrezas y los valores heredados de una generación a otra; una vía para aprender y enseñar el arte de vivir, donde incluso el propio conocimiento debe asumir la exigencia de evolucionar de forma continua, a fin de ser aplicado a una realidad dinámica, cambiante y compleja. Convencido quizá de que un aprendizaje maquinal (que privilegia únicamente la memorización y repetición) no prepara para la

vida, Bauman apuntó que los sistemas educativos tienen un poder de formación y transformación invaluable.

Paulo Freire, pedagogo y educador brasileño que impulsó la pedagogía de la liberación, igualmente estaba convencido de que la educación puede ser una fuerza estabilizadora o un factor de cambio. Si bien entendía que la educación no lo puede todo, también pensaba que sin ella nada es posible. A diferencia de pensadores como Iván Illich (2015), quien se pronunciaba por la desaparición de la escuela, Freire exhortaba a su transformación radical. En principio, les recriminaba a las escuelas normales de su país el brindar una educación anticuada, autoritaria e inadecuada; el formar profesores (principalmente de primaria) que le daban la espalda a la vida y a los problemas de la sociedad. Decía Freire (2001) al respecto:

En lugar de esa educación, en gran parte anticuada, inadecuada para las condiciones de nuestra actualidad, autoritaria, nuestros futuros maestros, en cualquier escuela normal del país, deberían estar siendo formados con alto sentido de responsabilidad profesional, identificados con su tarea. Conscientes de su papel altamente formador. Convencidos de la urgencia de su acción en una sociedad en que se contradicen las formas democratizadoras emergentes con viejos complejos culturales antidemocráticos (p. 101).

La crítica de Freire llega al grado de sostener que las escuelas de preparación de maestros,

al insistir en procedimientos antidemocráticos, estrangulan la propia democracia. Por ello sugiere una revisión de estas escuelas, de sus programas y planes de estudio, y plantea una modificación radical de su estructura.

Construir una Nueva Escuela Normal (NEN): quiénes, por qué y para qué

José Ángel Pescador, maestro normalista y secretario de Educación Pública en 1994, señaló (2012) que en México “la formación de maestros no es prioritaria, es marginal” (p. 81), pese a la función formativa de su escuela, donde el “magisterio, la enseñanza, por tanto, tiene mucho de oficio, de ese dominio que los artesanos desarrollan a base de tiempo y vivencia; y también [...] mucho de arte, cuando se ponen en acción la sensibilidad y el instinto” (Vázquez, 2008, p. 64). De allí que la escuela normal en particular no debe seguir formando docentes a granel; tampoco seguir viviendo a solas ni estar desvinculada de la realidad, en cambio, necesita reconocer que representa un poderoso instrumento de promoción social y continúa siendo un medio fundamental para democratizar a la sociedad.

Entonces, ¿es necesaria una Nueva Escuela Normal para la Nueva Escuela Mexicana? Sí, porque una NEN, en sintonía con la NEM, impele a que la educación tenga preponderancia y que la preparación de sus profesores no sea una tarea pendiente sino un asunto nodal; sugiere ir “al rescate del normalismo crítico, de conciencia social, abierto, científico, profesionalizado, universal, dialogante, creativo, analítico, humanista y transformador [...] militante, plural, pensante [y]

combativo” (Teutli, 2011, p. 23). Propone una mutación de ideas que puede hacer posible la operación de nuevos esquemas de organización administrativa, académica y de gestión; claro, siempre y cuando se promueva la investigación educativa tanto como herramienta de búsqueda, análisis, reflexión y esclarecimiento de la realidad educativa como instrumento permanente de mejora.

Es cierto, son pocas las escuelas normales mexicanas que realizan investigación (Latapi, 2004), sin embargo, como ha apuntado en otro momento quien escribe el presente texto (Martínez-Gómez, 2020), gracias a esta función sustantiva es posible impulsar una reingeniería educativa orientada a la transformación institucional, tal cual lo busca ser esta NEN: una institución dispuesta a pensar y aprender; un espacio de formación, de autoformación, autorreflexión, autonomía y transformación personal; un establecimiento siempre proclive a renovarse, a interrogar y responder por igual a los tiempos de cambio y a las realidades dinámicas, multicausales, inciertas y complejas del país.

En sí, para que la NEN no se convierta en una mera expresión retórica e insustancial (Savín, 2021), es necesario pensarla como un espacio (entre otros posibles) potenciador de la formación docente; un sitio en el que operen nuevas formas de enseñanza, se profundice en el aprendizaje de contenidos disciplinares y se ahonde en los conocimientos pedagógicos y la consolidación de habilidades didácticas.

Luego, ¿qué tipo de formación debe favorecerse en la NEN? En absoluto una for-

mación docente como se pensó y desarrolló en tiempos pasados, debido a que promover una cultura de transformación educativa requiere políticas (institucionales, estatales, regionales y nacionales) que promuevan un liderazgo (directivo y docente) para el cambio, un manejo adecuado de las actividades de planeación (participativa, colegiada y consensuada) y una gestión escolar caracterizada por la legalidad, la transparencia, la participación (democrática y corresponsable) y la rendición de cuentas.

¿Qué docente habrá de prepararse en las aulas de la NEN? Personalmente, pienso que la concreción de la propuesta de la NEM necesita de la formación de un docente colaborativo, positivo, proactivo, responsable; con visión humanista y conocimientos amplios de su profesión; comprometido éticamente; capaz de desarrollar una práctica educativa democrática, inclusiva, pertinente y de excelencia, y de utilizar recursos científicos y tecnológicos. Además, que coadyuve “a cerrar las brechas de desigualdad y exclusión social” aún prevalecientes a lo largo y ancho del territorio nacional (SEP, 2019, p. 12).

De igual forma: contar con una nueva propuesta curricular, en cuya confección participen profesores de todo el país, constituye una excelente oportunidad para, por una parte, identificar y reconocer los saberes docentes dialógicos, pluriculturales, históricos y construidos socialmente (Mercado, 2014); por otra, gracias a este ejercicio de participación, los maestros podrán enterarse de las dimensiones (política, social, cultural y técnica) de la planeación educativa y el pro-

ceso dinámico (por ello mismo, complejo) del diseño curricular. Por supuesto, sin obviar que tanto importa dicho diseño, pues amplía el grado de recepción y apropiación de los nuevos planes y programas de estudio en las escuelas normales, como deberá ser imprescindible dar seguimiento a la aplicación y la evaluación curricular.

Urge al país una formación que mientras provea a los estudiantes normalistas de herramientas teóricas y metodológicas, se adelante a los problemas y permita navegar en la incertidumbre y, naturalmente, enfrentar las crisis actuales y venideras. Únicamente así habrá de pasarse de una pedagogía preponderantemente “dogmática” a una pedagogía “enigmática” que forme a los estudiantes para lo incognoscible, incierto y convulso de estos tiempos de perplejidad (Martínez-Gómez, 2017).

Debería ser prioridad entonces una visión sistémica en el modelo de formación profesional de los futuros docentes, que le apueste a una preparación inicial sólida y contextualizada, trascienda el papel del profesor como transmisor de la información y lo conciba como constructor de saberes y agente de transformación social, de forma tal que la escuela normal y su planeación hacia el futuro respondan a las demandas actuales y futuras, y sean afines a “un proyecto humanista, equitativo y democrático” (SEP, 2019, p. 12).

Esta visión sistémica representa una perspectiva integral que considera todos los elementos y procesos que intervienen en la formación de los futuros docentes: desde el diseño curricular, las metodologías de ense-

ñanza, la práctica profesional, hasta la evaluación y retroalimentación continua. Allí la formación de docentes no es un proceso aislado, sino que está conectado con el contexto educativo más amplio, incluidas las políticas educativas, las necesidades sociales y las tendencias globales en educación. Busca que la formación inicial docente sea parte de un desarrollo profesional continuo, vinculando teoría y práctica, y promoviendo un aprendizaje reflexivo y crítico.

Si bien en la escuela normal esta formación inicial debe ser significativa, también la preparación continua de los estudiantes normalistas es indispensable que lo sea. Por ello, en las escuelas de educación básica es preciso impulsar la conformación de comunidades de práctica donde los docentes en formación aprendan de los profesores en servicio y reflexionen sobre su intervención, y ahí mismo reconozcan y superen, de manera conjunta, yerros y deficiencias.

Sucintamente: sólo una formación docente renovada permitirá a las escuelas romper con la rigidez estructural de la enseñanza; participar en procesos de movilidad académica e internacionalización; responder con calidad y pertinencia a los requerimientos educativos mundiales; hallar en el ejercicio interdisciplinario una manera más efectiva de comprender la realidad y traducir los problemas (del pasado, presente y porvenir) en programas académicos, estudios y proyectos de investigación sólidos y socialmente útiles. En definitiva, con una NEN habrá de estudiarse el futuro y educar para él.

Conclusiones

Hace veinte años escuché decir a Carlos Tünnermann Bernheim, abogado y educador nicaragüense, que la educación superior debía ser la “cabeza” y no la corona del sistema educativo. Desde ese momento estoy convencido de que la educación superior debe ser articulada debidamente con la educación obligatoria de nuestro país, de modo tal que coadyuve su orientación, coordinación y correcto funcionamiento. También que, de manera particular, las escuelas normales tienen la tarea y la necesidad ineludibles de reformar sus usos, innovar sus prácticas pedagógicas y aumentar su campo de acción en aras del fortalecimiento de la educación en sus diferentes niveles y modalidades.

Asimismo, que las IES encargadas de la formación de docentes centren sus esfuerzos en mejorar la docencia que proporcionan; fortalecer sus procesos de investigación; diversificar la difusión del conocimiento que generan, y consolidar sus procesos de tutoría, asesoría y gestión. Todo ello, para asegurar la competitividad académica, favorecer la cooperación interinstitucional y hacer posible la internacionalización de la educación normal en un futuro mediano.

En ese entendido, con una NEN creo que en el México de hoy se abre la posibilidad de que los docentes (formadores y en servicio) no sean más los “operadores”, “desarrolladores” o “ejecutores técnicos” de los programas de estudio a su cargo, ya que con ella las tareas de diseño y rediseño curricular recuperan la experiencia y el conocimiento de los actores

educativos, así como los docentes ven atendida la petición de participar en la actualización del currículo, aunque esto haya traído consigo nuevos problemas.

Dificultades que, a raíz de mi participación en el codiseño curricular de algunos cursos estatales y nacionales, agrupo en tres: falta de experticia (*expertise*) relacionada con la teoría y el diseño curricular; inexperiencia (y, en algunos casos, cierta resistencia) para participar en la elaboración de los programas de estudio, y conocimiento limitado de los componentes curriculares de los nuevos planes. En cuanto a este último problema, incluye orientaciones curriculares, experiencias de aprendizaje, evaluación del rendimiento escolar, perfil de ingreso, perfil general y profesional de egreso, dominios del saber (saber ser y estar, saber conocer y saber hacer), organización de la malla curricular (sus fases de inmersión, profundización y despliegue y sus trayectos formativos: fundamentos de la educación, bases teóricas y metodológicas de la práctica, práctica profesional y saber pedagógico, formación pedagógica, didáctica e interdisciplinar y lenguas, lenguajes y tecnologías digitales, así como los principios y las finalidades educativas de cada uno de ellos).

Además, cursos del currículo nacional y de flexibilidad curricular (especialmente los componentes de cada curso: propósito, descripción general, dominios y desempeños del perfil de egreso a los que contribuyen, unidades de aprendizaje, contenidos temáticos, orientaciones para la enseñanza y el aprendizaje, estrategias y sugerencias didácticas, articulación con otras asignaturas, reco-

mendaciones para la evaluación, evidencias, productos y criterios de desempeño, fuentes de consulta y recursos para su desarrollo), distribución de horas y créditos en la malla curricular, criterios para la evaluación y acreditación, servicio social, prácticas profesionales, modalidades de titulación, estrategias de apoyo para los estudiantes, actividades extracurriculares, movilidad académica, entre otros elementos.

Pese a los enormes desafíos de nuestro ámbito educativo (a saber, cobertura limitada, calidad cuestionable, infraestructura y equipamiento insuficientes, rezago educativo y abandono escolar acentuados por la pandemia, analfabetismo, inequidad, injusticia, aprovechamiento académico reducido y reprobación, entre otros males), desde mi perspectiva, en un mundo cada vez más complejo e interdependiente, lo más preocupante es el agotamiento de nuestro modelo de organización y de formación magisterial con instituciones trabajando aisladamente pero no por ello siendo autosuficientes.

Por esa razón, urgen políticas educativas (suficientes y efectivas), normatividad (funcional y actualizada), participación (amplia y consistente), comunicación (vasta y positiva), instalaciones y mobiliario (adecuados y suficientes), liderazgo (directivo y docente), planeación (estratégica y prospectiva), seguimiento (preciso y confiable), evaluación (sistemática y permanente), trabajo colegiado (genuino y profesional), profesionalización magisterial (inicial y permanente), investigación educativa (eficaz y útil para la toma de decisiones), reorganización sistémica (ordenada

y gradual), planes y programas de estudio (oportunos y pertinentes), métodos de enseñanza (renovados y eficientes), materiales educativos (actuales e innovadores), acervos bibliográficos (extensos y útiles), espacios educativos (seguros y estimulantes), financiamiento (seguro y creciente), oferta académica (progresiva y diversificada), tecnología (adaptable y enriquecedora), proyectos escolares (autónomos y flexibles), recursos materiales y humanos (suficientes y de calidad), programas de intervención (racionales y coherentes), colaboración (intra e interinstitucional), programas de formación (presenciales y a distancia), comunidades (de práctica y profesionales), asociaciones (comprometidas y corresponsables), coordinación (apropiada y completa) y agendas educativas (acordadas y de hondo calado).

Una sociedad como la nuestra, en constante cambio, requiere una educación en

permanente revisión. He ahí la razón de que considere que ha llegado el momento de convertir las escuelas normales en verdaderos centros de formación docente, en espacios donde se resignifiquen las escuelas, se revalore el papel de los actores educativos, principalmente el de maestros, e innove su formación a partir de la autonomía curricular y profesional. No desdeño lo relevante de la apuesta curricular del Plan de estudios 2022 en educación normal, pero debería serlo más el talento, la motivación y el entusiasmo de los docentes formadores para concretar dicho plan en las aulas, es decir, será fundamental su capacidad para hacer realidad un discurso que pretende, no sin contradicciones y claroscuros, darle un nuevo aliento al normalismo. ♦

Referencias

- Acuerdo número 16/08/22 por el que se establecen los Planes y Programas de Estudio de las Licenciaturas para la Formación de Maestras y Maestros de Educación Básica que se indican. (29 de agosto de 2022). Diario Oficial de la Federación [D.O.F.] (México). https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5662825&fecha=29/08/2022#gsc.tab=0
- Alonso, A. (2012). La mala educación y la educación mala. En F. Solana (Ed.), *Educación bajo la lupa* (pp. 109-118). Siglo XXI Editores.
- Ángeles, O. (2015). Presente y futuro de la formación de profesores. ¿Hacia dónde van las Escuelas Normales? En Guevara, G. y Backhoff, E. *Las transformaciones del sistema educativo en México, 2013-2018*. Fondo de Cultura Económica e Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.

- Antúnez, S. (2004). *Organización escolar y acción directiva*. Secretaría de Educación Pública.
- Arnaut, A. (1998). *Historia de una profesión. Los maestros de educación primaria en México, 1887-1994*. Secretaría de Educación Pública.
- Bauman, Z. (2017). *Sobre la educación en un mundo líquido. Conversaciones con Ricardo Mazzeo*. Paidós.
- Campos, F. (2012). El federalismo educativo y el malestar del sistema educativo mexicano. Una visión desde un estado. En F. Solana, *Educación bajo la lupa* (pp. 25-33). Siglo XXI Editores.
- Czarny, G. (2003). *Las escuelas normales frente al cambio. Un estudio de seguimiento a la aplicación del Plan de estudios 1997*. Secretaría de Educación Pública.
- Decreto por el que se reforman, adicionan y derogan diversas disposiciones de los artículos 3.º, 31 y 73 de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, en materia educativa. (15 de mayo de 2019). Diario Oficial de la Federación [D.O.F.] (México). https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5560457&fecha=15/05/2019#gsc.tab=0
- Díaz de Cossío, R. (2009). *La educación mexicana y sus barreras*. Trillas.
- Freire, P. (2001). *Educación y actualidad brasileña*. Siglo XXI Editores.
- González, E. (2013). *Elementos para una pedagogía emergente. La formación normalista. Hacia una educación humanizadora*. Plaza y Valdés.
- Guevara, G. (2012). Los docentes de secundaria. En F. Solana, *Educación bajo la lupa* (pp. 74-79). Siglo XXI Editores.
- Hidalgo, J. L. (2007). *Aprender por construcción*. Editorial Pueblo Nuevo.
- Illich, I. (2015). *La sociedad desescolarizada*. Fondo de Cultura Económica.
- Imbernon, F. (2014). *Calidad de la enseñanza y formación del profesorado*. Octaedro.
- Jacobo, H. M. y Pintos, J. L. (2003). *Nuevos escenarios en la formación de los educadores mexicanos. Una visión sistémica*. Secretaría de Educación Pública.
- Larroyo, F. (1967). *Historia general de la pedagogía*. Porrúa.
- Latapi, P. (2004). *La SEP por dentro. Las políticas de la Secretaría de Educación Pública comentadas por cuatro de sus secretarios (1992-2004)*. Fondo de Cultura Económica.
- Martínez Rizo, F. (1996). *La calidad de la educación en Aguascalientes*. Universidad Autónoma de Aguascalientes.
- _____. (2023). *Luces y sombras de la educación mexicana. Una perspectiva histórica*. Universidad Iberoamericana.
- Martínez-Gómez, G. I. (2017). *La educación filosófica. Apuntes sobre la necesidad de una pedagogía enigmática*. Editorial Académica Española.
- _____. (2020). Retos de la investigación educativa en las escuelas normales mexiquenses. *Voces Normalistas*. <https://vocesnormalistas.org/2020/08/11/retos-de-la-investigacion-educativa-en-las-escuelas-normales-mexiquenses/>

- Medrano, V., Ángeles, E. y Morales, M. A. (2017). *La educación normal en México. Elementos para su análisis*. Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.
- Mercado, R. (2014). *Los saberes docentes como construcción social. La enseñanza centrada en los niños*. Fondo de Cultura Económica.
- Monereo, C. y Pozo, I. (2001). ¿En qué siglo vive la escuela? *Cuadernos de Pedagogía*. 298, 50-55.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico. (2009). *Atraer, formar y conservar los docentes eficientes* (G. Moreno y L. Valencia, traducción y edición).
- Ornelas, C. (1998). *El sistema educativo mexicano. La transición de fin de siglo*. Fondo de Cultura Económica.
- _____. (2008). *Política, poder y pupitres. Crítica al nuevo federalismo educativo*. Siglo XXI Editores.
- Pérez, A. I. (2017). *Pedagogías para tiempos de perplejidad. De la información a la sabiduría*. Homo Sapiens Ediciones.
- Pescador, J. A. (2012). Los maestros: la gran tarea. En F. Solana (Ed.), *Educación bajo la lupa* (pp. 80-88). Siglo XXI Editores.
- Prawda, J. (1987). *Logros, inequidades y retos del sistema educativo mexicano*. Grijalbo.
- Savín, M. A. (2021). Las escuelas normales y el principio de realidad. En N. Guevara (Coord.), *La regresión educativa. La hostilidad de la 4T contra la ilustración*. Grijalbo.
- Secretaría de Educación Pública. (2018). *Escuelas Normales. Estrategias de fortalecimiento y transformación*.
- _____. (2019). *Estrategia nacional de mejora de las escuelas normales*.
- _____. (2019). *La Nueva Escuela Mexicana (NEM): orientaciones para padres y comunidad en general*.
- Solana, F. (1982). *Tan lejos como llegue la educación*. Fondo de Cultura Económica.
- Teutli, J. D. (2011). *Normalismo: un modelo educativo en cuestión*. Benemérita Escuela Normal Veracruzana "Enrique C. Rébsamen"; Plaza y Valdés.
- Vázquez, A. (2008). *En busca de la enseñanza perdida. Un modelo didáctico para la educación superior*. Paidós.
- Zorrilla, M. (2012). Paradoja y compromiso por el cambio educativo en México. Mirar la educación básica con otros ojos. En F. Solana (Ed.), *Educación bajo la lupa* (pp. 34-57). Siglo XXI Editores.