



ISBN: 978-607-02-4826 -9

Universidad Nacional Autónoma de México

Instituto de Investigaciones  
sobre la Universidad y la Educación

[www.iisue.unam.mx/libros](http://www.iisue.unam.mx/libros)

---

Laura Rodríguez del Castillo (2013)  
“La reforma de la escuela normal de 1997.  
Una mirada desde lo institucional”  
en *La escuela normal: una mirada desde el otro*,  
Patricia Ducoing Watty (coord.),  
IIUE-UNAM, México, pp. 331-353.

Esta obra se encuentra bajo una licencia Creative Commons  
Reconocimiento-NoComercial-SinObraDerivada 4.0 Internacional  
(CC BY-NC-ND 4.0)

## LA REFORMA DE LA ESCUELA NORMAL DE 1997. UNA MIRADA DESDE LO INSTITUCIONAL

*Laura Rodríguez del Castillo\**

### PRESENTACIÓN

De manera genérica, las reformas educativas en México tienden a centrarse en la reestructuración curricular, eludiendo las dimensiones que configuran lo institucional. En el caso de la de 1997 de la Escuela Normal, se constata que el tratamiento de lo institucional se encuentra circunscrito a las líneas de acción definidas en el Programa para la Transformación y Fortalecimiento Académico de las Escuelas Normales (PTFAEN), cuyas implicaciones y posibilidades de concreción fueron minimizadas; cuestión que motiva una reflexión a este respecto.

El Plan de Estudios de la Licenciatura en Educación Primaria, 1997, es una expresión de esta reforma, y en éste es posible constatar la presencia de diferentes tipos de propuestas de cambio que atraviesan lo institucional desde distintos órdenes y niveles. El ordenamiento institucional –en este caso no explicitado– que se deriva del nuevo modelo curricular se inscribe en un marco de paradojas y contradicciones que, por un lado, obstaculizan la comprensión de los postulados y fundamentos de la reforma y, por otro, limitan su posibilidad de concreción. Entre los tópicos que destacan, se pueden señalar los siguientes: la intencionalidad y función social de la Escuela Normal, la concepción de los sujetos que intervienen en los procesos educativos, la conceptualización de la docencia, la

\* Facultad de Filosofía y Letras, UNAM.

formación de los formadores y las normatividades que regulan la vida académica y organizativa de estas instituciones.

Resulta pertinente, por tanto, emprender un reconocimiento de lo no explicitado en el nivel institucional, que precisa formas de conducción de los actores en el espacio normalista; pautas que de una u otra manera pretenden definir el hacer, pensar e interactuar de los sujetos. Partimos de la consideración de que lo institucional debe ocupar un lugar de significativa importancia en el marco de los estudios y de las interpretaciones sobre el devenir de las organizaciones escolares. Cabe advertir que en este trabajo no se abordan todas las dimensiones y manifestaciones que en el orden de lo institucional presenta la propuesta del nuevo plan de estudios y menos aún se pretende agotar la interpretación de las implicaciones de la reforma en torno a la expresión de su alcance institucional. En nuestra opinión, visualizar la reforma de las Escuelas Normales desde el orden de lo institucional nos permite alejarnos de inclinaciones que buscan, en algunos casos, magnificar este proceso o, por el contrario, satanizar este tipo de acciones. A nuestro juicio, el proceso de reforma significa una oportunidad para continuar reaprendiendo de las experiencias de cambio para la formación del magisterio.

## EJES DE LA REFORMA

En la actualidad, la formación inicial de profesores se inscribe en un contexto de cambios profundos y acelerados en la esfera de la educación básica. Destaca la presencia de una exigencia reiterada sobre las siguientes condiciones: cobertura, calidad, equidad, integración y funcionamiento de los servicios educativos. Los caminos y las estrategias que se han elegido para satisfacer tales metas no se encuentran al margen de la formación de maestros y es posible señalar que, por el contrario, aquélla forma parte de las respuestas para su cumplimiento.

La Secretaría de Educación Pública (SEP) formula y pone en marcha, a partir de 1996, el PTF AEN, en el que se definen y orientan las acciones de cambio-reforma de las instituciones de formación

de maestros normalistas en México. Desde una perspectiva integral de sus componentes, este programa coloca en el centro de sus fines a la Normal con el propósito de lograr la mejora sustancial de su funcionamiento y, de esta manera, alcanzar niveles óptimos en la formación que en ella se imparte. El espíritu del programa es el rescate de las Escuelas Normales, con la intención de que sigan siendo las formadoras de maestros de la educación básica, que sus egresados se encuentren en condiciones de responder a las necesidades que se plantean en la educación básica: “educación suficiente para todos, de alta calidad formativa y que procure la distribución de sus beneficios con equidad” (SEP, 2002: 22). Dicho programa se amplió de cuatro a seis líneas de acción a partir de 2002, de acuerdo con el siguiente argumento:

Al realizar un balance de este proceso, se puede afirmar que existen avances significativos en el logro de los propósitos iniciales que conviene alentar y fortalecer; pero que, también, se muestran lagunas e insuficiencias, algunas de ellas no previstas y otras que obedecen a dificultades en la operación de las cuatro líneas de acción que orientaron originalmente al programa (SEP, 2002a: 1).

Las líneas establecidas son las que abajo se enumeran. Una breve exploración de su contenido nos permitirá la identificación y reflexión de algunos de sus alcances y limitaciones, así como de sus aspectos explícitos e implícitos que juegan en el orden de lo institucional.

- 1) Reforma a los planes y programas de estudio para la formación inicial de maestros de educación básica. En esta línea, se contempla inicialmente la elaboración de nuevos planes y programas de estudio de nivel licenciatura en las cuatro modalidades de formación: educación preescolar, educación primaria, educación secundaria y educación física. Más adelante serían incorporadas las propuestas para educación especial, educación artística y la de formación de maestros para el medio indígena. Se considera como tarea fundamental llevar a cabo la producción y

distribución de materiales de enseñanza y estudio, así como la dotación suficiente de los mismos en las bibliotecas, desde la perspectiva de favorecer las condiciones para el logro de los propósitos formativos que promueva cada una de las propuestas curriculares (SEP, 2002a: 1).

- 2) Formación y actualización del personal docente y directivo de las Escuelas Normales. El propósito de esta línea es generar estrategias y acciones para la formación y la actualización de los docentes en diferentes momentos y tareas; considera el diseño y desarrollo de proyectos en diferentes áreas: formación de los formadores, formación en el ámbito de la gestión institucional, revisión y actualización de competencias profesionales de profesores y directivos (SEP, 2002a: 1-2).
- 3) Mejoramiento de la gestión institucional. Se puntualizan los mecanismos que favorezcan y garanticen la construcción de formas de participación amplia y diversa entre la comunidad escolar para que sea esta misma la que se haga cargo de la definición y conducción de sus planes de trabajo, estableciendo formas para concretar su organización, participación, funciones, responsabilidades, evaluación del trabajo académico y del uso de los recursos. Para la consolidación de esta línea, en 2002 se puso en marcha el Programa de Mejoramiento Institucional de las Escuelas Normales Públicas (Promin) (SEP, 2002b: 2).
- 4) Regulación del trabajo académico de los maestros de las Escuelas Normales. En esta línea, se inscriben acciones relacionadas con revisión de los criterios y procedimientos de ingreso, permanencia y promoción que regulen y mejoren la vida académica y laboral (SEP, 2002a: 2-3).
- 5) Evaluación de las Escuelas Normales. Se organiza desde dos etapas interrelacionadas: 1) Evaluación interna, que consiste en la obtención de evidencias respecto a la aplicación de la reforma en las escuelas: desempeño de los profesores y directivos, aplicación de la normatividad, diseño y aplicación de nuevos programas, gestión institucional, vinculación de las Escuelas Normales con las de educación básica. 2) Evaluación externa, que es la que llevarán a cabo otras instituciones reconocidas (SEP, 2002a: 3).

- 6) Regulación de los servicios que ofrecen las Escuelas Normales. Se pretende garantizar la calidad de los servicios que ofrecen las Escuelas Normales, para lo cual se contempla la regulación de: a) las instituciones, b) las licenciaturas, c) la matrícula, y d) los estudios de posgrado (SEP, 2002a: 3-4).

En nuestra opinión, estas líneas de acción definidas en el PTFAEN hacen ver, por una parte, la cobertura que pretende alcanzar la propuesta de reestructuración para las Escuelas Normales y, por otra, el reto que significa llevar a la práctica los propósitos y las dimensiones involucrados en cada una de las líneas.

El Plan de Estudios de la Licenciatura en Educación Primaria, 1997, se estructuró tomando como elemento de referencia la definición de los rasgos del maestro de educación primaria; definición que, a su vez, se tradujo en un determinado tipo de conocimientos y competencias profesionales, acordes con la aplicación del nuevo currículo para la educación primaria. Por otra parte, fueron considerados las *actitudes y los valores que caracterizan al buen educador* en el ámbito de las relaciones que establece con los niños, las familias y con su entorno social. En otro orden de ideas, se introdujeron las capacidades que permiten el aprendizaje permanente, específicamente aquéllas relacionadas con la experiencia y el estudio sistemático. Los criterios antes esbozados fueron base tanto para la construcción del perfil de egreso como para la determinación de las condiciones en que se organizaría el trabajo académico; ambos constituyeron el marco para la selección de los contenidos y las actividades de enseñanza.

En cuanto al perfil de egreso, cabe señalar que éste se dirige al desarrollo de una serie de competencias, las cuales fueron agrupadas a partir de la definición de las siguientes áreas: habilidades intelectuales, dominio de los contenidos de la enseñanza, didácticas, identidad profesional y ética, percepción y respuesta a las condiciones sociales y del entorno escolar (SEP, 2002: 31-35). A partir de la precisión del perfil de egreso y de las competencias profesionales, los maestros en formación deberían transitar hacia una nueva forma de ser: reflexivos, autónomos, capaces de trabajar de manera colegiada, dispuestos a construir e impulsar diferentes

modalidades de evaluación, así como llevar a cabo, en todas sus tareas, la autoevaluación.

Por lo que corresponde al formador, se dispuso que éste participara en diferentes actividades académicas y administrativas. Entre ellas identificamos las siguientes nuevas demandas: manejar en un nivel adecuado los contenidos de la educación básica y ser capaz de tratarlos desde su perspectiva práctica como requisito para orientar las prácticas docentes de los alumnos; establecer una nueva relación con los profesores de educación básica y los espacios escolares para organizar las experiencias prácticas de los estudiantes y, por último, reconstruir su participación académica y de gestión en los nuevos sitios y las nuevas estructuras propuestas en el plan de transformación.

En fin, los componentes de la reforma y del plan de estudios serán retomados posteriormente con el propósito de plantear una serie de interrogantes que, desde el orden de lo institucional, permitan considerar algunas de las implicaciones sobre el alcance y las limitaciones de tales propuestas, tanto para la institución como para los sujetos que en ella participan. Para ello, la corriente del Análisis institucional será el referente base.

## **Lo institucional**

El Análisis institucional nace en Francia alrededor de la década de los sesenta. Entre sus teóricos más destacados se encuentran George Lapassade, René Lourau y Michel Lobrot. Su inicio y posterior desarrollo se encuentran fuertemente influidos por los acontecimientos de mayo de 1968, momento en el que se reconoce que las instituciones universitarias francesas están atravesadas por una marcada crisis. Como consecuencia de estos hechos, el Análisis institucional emprende un proceso de reconstrucción teórica y metodológica que lo lleva a la reconsideración de las estrategias y los procedimientos para intervenir en las instituciones con las que hasta el momento se contaba. En el centro de su atención, se ubica la comprensión del fenómeno social y los efectos que éste tiene en las personas, ya sea en el nivel individual o de grupo; su abordaje se practica desde

diferentes posicionamientos, lo que a la larga habría de caracterizar a esta propuesta por su amplitud y complejidad. Para Ortigosa, el discurso construido en el interior del Análisis institucional se distingue por su permanente reconstrucción, situación que responde a:

El alto grado de crítica y autocrítica que los institucionalistas establecen en la práctica. Esto posibilita a mi entender un constante enriquecimiento y evolución de la teoría sin dejar por ello de tener una línea básica de pensamiento y actuación: conocer el entramado institucional, su evolución y cómo se manifiesta en las organizaciones y los grupos en concreto así como en los individuos (1997: XV).

De la vasta producción conceptual del Análisis institucional, en este texto recuperaremos exclusivamente algunos de sus conceptos nucleares: *lo institucional*, *lo instituido*, *lo instituyente* y *la institucionalización*, mismos que configuraron las categorías a partir de las cuales desarrollaremos nuestras interrogaciones sobre las implicaciones de la reforma de las Escuelas Normales.

Para la corriente institucionalista, es fundamental el peso que tiene la relación antagónica entre *lo instituyente* y *lo instituido*, así como también los procesos de la institucionalización, cada uno de los cuales es identificado como momento fundamental por los que toda institución atraviesa, manifestándose como un proceso permanente y dialéctico (Lourau, cit. en Ortigosa, 1977: 29). Desde esta perspectiva, la institución de ningún modo podría ser entendida como unívoca, en tanto que involucra, al mismo tiempo, *lo instituido* y *lo instituyente*. Desde esta condición, su concepto se hace dinámico y referencial.

De manera genérica, hablar de lo institucional remite a la existencia de principios y formas sociales a través de las cuales se busca dar un ordenamiento, ya sea éste en el nivel general de una sociedad o en el nivel particular del individuo. En este sentido, lo institucional se entiende como lo referido a preceptos, normas, criterios, patrones, etc., en relación con un determinado orden social: político, económico, ideológico, cultural, etc.; ámbitos que aun siendo diferentes entre sí, en el nivel de lo institucional, se reconocen ligados



unos a otros; condición que, por otra parte, lleva a que la institución sea definida, a decir de Lourau, como un “cruce de instancias” (cit. en Ortigosa, 1977: 39) o, más precisamente, caracterizada por la transversalidad.

## Lo instituido

En los niveles social, político, económico, ideológico o cultural, la vida de los sujetos se rige por un conjunto de normas, valores y formas de comportamiento determinados en un contexto y tiempo particular o específico. Toda aquella normatividad, ley o código que se presenta al individuo con una validez por encima de su accionar se denomina *lo instituido*, cuya característica ha de ser su imperceptibilidad de modo inmediato y su integración en la institución y, por tanto, en los actores de la misma.

Por su parte, las instituciones tienen un papel fundamental en la trasmisión, sostenimiento y ampliación de los fundamentos de un determinado orden social. Por tanto, en éstas se manifiestan una serie de principios, normas, criterios, desde los cuales una institución define su orientación, fines, valores, tareas, formas de relación entre los miembros y que, al no ser claramente identificables, reclaman diversas formas de explicitación. De este modo, el análisis de las instituciones sólo puede enfocarse desde la perspectiva de lo “no-dicho”, lo cual implica el reconocimiento del sistema social del que proviene.

## Lo instituyente

La articulación de valores y normas en la institución corresponde en sí misma a la negación de otros códigos y otros espacios. Lourau señala que:

Todo ordenamiento instituye una ruptura entre lo que se puede y lo que no se puede hacer dentro de la forma social considerada. La

ruptura concierne también a lo que es deseable u obligatorio hacer y por otra parte, a lo que no es ni deseable ni obligatorio (2007: 11).

Bajo la premisa de una permanente ruptura, se hace posible señalar la existencia de un proceso susceptible de ser abordado desde el concepto de *lo instituyente*. Dicha noción está referida a las condiciones materiales que van a negar *lo instituido* y que tienden a instituir otro orden.

### La institucionalización

Este concepto se refiere al momento en el que un ordenamiento social, expresado en diferentes tipos de códigos, se integra como formas sociales y organizacionales de la institución, a través de las cuales los sujetos entablan su relación con el espacio institucional y social. El ordenamiento social adquiere así una vivencia que se traduce en el momento de *la institucionalización*. Lo aquí señalado en relación con lo institucional pone en evidencia que estamos frente a una situación de entrecruzamientos de dimensiones que, en ciertos momentos y circunstancias, hace del espacio institucional un lugar de alta complejidad que requiere su esclarecimiento como criterio de reflexión respecto al hacer, actuar, proyectar y pensar en la institución. En síntesis, el Análisis institucional brinda la posibilidad de realizar una interpretación de la institución a la luz de un entorno mayor (sociopolítico) y, desde el cual, a su vez, es posible interrogarla en una relación exterior-interior; tarea a la que esta corriente se dedicó con gran profundidad y destacados resultados.

### LA ESCUELA COMO INSTITUCIÓN

En el apartado anterior, se puso de manifiesto que uno de los conceptos centrales del Análisis institucional es el de institución y que éste se encuentra referido al análisis de sus contradicciones sociales. Desde esta distinción, es necesario analizar algunos de los rasgos

que, según esta perspectiva, caracterizan a la escuela como institución, partiendo de la consideración de que ésta remite a una realidad concreta y visible-no-visible y, por ello, susceptible de ser estudiada como fenómeno social.

La perspectiva del Análisis institucional nos auxilia en la comprensión y reconocimiento sobre lo que podemos entender por “institución”, independientemente de la naturaleza a la que ésta responda. En el caso concreto de la escuela, hay que advertir que, por una parte, su conceptualización como institución reviste una marcada complejidad y, por otra, la definición que asuma determinará la forma de entender e interpretar a los sujetos que en ella habitan, así como sus relaciones. A decir de Lourau (cit. en Ortigosa, 1977), los espacios o establecimientos adoptan la denominación de “institución” porque esto permite entender que estamos haciendo referencia a un sistema de reglas que pautan la vida de los individuos, en un nivel organizacional, de grupo (s) formal (es) o informal (es). Desde tal acepción, hablar de la escuela como institución “es hablar de un sistema de reglas organizado según una estructura espacial inmediatamente expresiva” (Lourau, cit. en Ortigosa, 1977: 28).

La existencia de una norma, con la característica de haber sido difundida universalmente, da pie a que se le designe institución; tal hecho no equivale, sin embargo, a decir que la norma es necesariamente reconocida de forma consciente por el sujeto. En el caso de formas sociales visibles, como la escuela, se las denomina institución a partir de que son espacios caracterizados por poseer una organización jurídica y/o material (Lourau, 2007: 10). A partir de esto, podemos señalar que en toda institución está presente, aun cuando no se manifieste de manera explícita, la adhesión a una determinada concepción social del orden establecido, el cual es posible identificar a través de aspectos como la determinación del lugar y la forma de participación que, en un momento dado, asumen los sujetos. Dichas manifestaciones, a su vez, están referidas a límites, alcances, atribuciones, responsabilidades, aciertos y errores, a los que una persona se ve sometida mediante su relación con la institución. Desde el Análisis institucional, es importante comprender estas implicaciones, con el propósito de que quienes tienen cualquier

vínculo con una institución sean conscientes de las mismas y actúen en consecuencia. Por otra parte, entre los diferentes tipos de instituciones se encuentran, por ejemplo, la fábrica, el hospital, la escuela. En algunos casos, se define la institución como acción colectiva que controla, libera y amplía la acción individual; el control colectivo toma entonces la forma de un tabú o prohibición de ciertas acciones, y en los actos colectivos se tejen relaciones en las que se encuentra en juego el establecimiento de derechos y deberes. En palabras de Commons:

La acción colectiva abarca toda aquella gama que va de la costumbre no organizada a los diversos intereses en marcha, como la familia, la corporación, la asociación comercial, el sindicato, [...] el Estado. El principio común de todos ellos es el mayor o menor control, liberación y ampliación de la acción individual mediante la acción colectiva. [...] Las reglas de funcionamiento cambian continuamente en la historia de una institución y difieren en instituciones diferentes; pero, cualesquiera que sean sus diferencias, se asemejan en que indican qué individuos pueden, deben o están autorizados a hacer o no hacer, obligados por sanciones colectivas (2003: 192-193).

Al ser tipificada la escuela como institución, se hace necesario un breve acercamiento a sus características propias.

La complejidad que reviste el concepto de institución nos lleva a reconocer el aporte que Fernández (1998) realiza en pro de su diferenciación, al señalar que una de las acepciones del término institución es aquella que se emplea para hacer referencia a “organizaciones concretas”. Específicamente es el caso de la escuela, cuya característica distintiva es la de cumplir con tareas específicas, planteamiento a partir del cual es posible establecer que “‘institución’ se utiliza entonces como sinónimo de establecimiento y alude a una organización con funciones especializadas que cuenta con un espacio propio y un conjunto de personas responsables del cumplimiento de determinadas tareas reguladas por diferentes sistemas” (Fernández, 1998: 14). La autora enfatiza la problemática que reviste el concepto de institución, al apuntar que este término adopta diferentes

acepciones y significados, produciéndose una marcada pluralidad y, en ocasiones, ambigüedad. Esto se debe más a la propia naturaleza compleja de la institución, organización o establecimiento, que a la existencia de significados diversos atribuidos a esta noción.

Apoyados nuevamente en el planteamiento de Lourau (1977), podemos ampliar nuestra comprensión del concepto de institución. El autor precisa que la problemática del mismo está relacionada con el hecho de que la institución no se nos presenta de manera inmediata ni a la observación ni al estudio inductivo, debido a que “la institución está presente-ausente, emite mensajes falsos mediante su ideología y mensajes verdaderos en código, mediante su tipo de organización” (Lourau, cit. en Ortigosa, 1977: 144). Más aún, con el propósito de aclarar que el concepto institución adquiere connotación particular dependiendo del espacio u organización, Lourau advierte que en el conjunto del sistema social las instituciones se diferencian entre sí a partir del modelo de acción que siguen; es decir, lo que se aprueba y practica en la fábrica no es igual a lo que se realiza en la cárcel. Las normas y los modelos impuestos en cada ordenamiento o institución caracterizan y hacen de cada espacio una forma particular (Lourau, 2007: 10). Por tanto, la estructura o forma que adopte el espacio institucional es singular e irrepetible, de tal manera que ninguna institución es semejante a otra; cuestión que exige el reconocimiento, por una parte, de su devenir histórico y, por otra, de la influencia que tienen las comunidades desde múltiples procesos en los que participan en la construcción de significaciones, símbolos, normas y valores.

En suma, la escuela como institución se nos presenta como una realidad compleja, imposible de ser analizada desde una perspectiva que la considere como espacio homogéneo, sin contradicciones y al margen de las condiciones y la estructura institucional que delimita la participación de sus actores. Por tanto, el ordenamiento institucional que asuma la Escuela Normal es portador, de manera implícita o explícita, de una serie de concepciones en torno a fines, principios, normas, valores, los cuales responden, a su vez, a una determinada producción cultural en la que aquéllas se comprenden, explican y fundamentan. Tales concepciones juegan como fundamento de la

dirección que se busca dar a las tareas que la institución tenga encomendadas. Por lo que a los individuos se refiere, las orientaciones elegidas influirán en el tipo y la forma que asuman las relaciones entre los miembros de la misma Escuela Normal; es decir, el comportamiento de las comunidades académicas y estudiantiles se encuentra atravesado por el contexto de sus condiciones objetivas en las que se producen diferentes tipos de afectaciones y a las que se responderá de manera singular.

## **IMPLICACIONES INSTITUCIONALES EN LAS ESCUELAS NORMALES A PARTIR DEL PROYECTO DE REFORMA ACADÉMICA**

Las implicaciones institucionales que aquí se revisan se inscriben de manera general, por una parte, en las orientaciones del PTFAEN y, por otra, en el Plan de Estudios de la Licenciatura en Educación Primaria, 1997. La forma de tratamiento que seguimos busca entretejer las aportaciones que el discurso institucional brinda sobre el concepto “institución”, la referencia a los efectos que en el orden de lo institucional supone para los sujetos involucrados en el proyecto de cambio y nuestras reflexiones sobre las posibles implicaciones que guarda dicha propuesta. En síntesis, se trata de una mirada de análisis y cuestionamiento que nos acerque al reconocimiento de las posibilidades y contradicciones que enfrenta el proceso de puesta en marcha de la restructuración institucional y curricular.

### **De la escuela como institución**

Un rasgo que caracteriza a toda propuesta de cambio en el ámbito educativo es aquel que se refiere a la inclusión de prioridades de distintos órdenes en torno a los individuos, sus prácticas y sus contextos, la cual produce o acarrea efectos sociales en los sujetos mismos, así como en los espacios de escolarización. Los argumentos que guían las formas de conducción de un espacio escolar no implican el

desconocimiento de la existencia permanente de procesos complejos de reinterpretación de quienes forman parte de la escuela. La aceptación de la presencia de dichos procesos hace imposible considerar la reforma como algo acabado, único y estable, independientemente de su naturaleza. Es importante señalar, por tanto, que en el escenario de la misma se encuentra en juego el entrecruzamiento de aspectos de orden social, cultural, histórico, político y de las tradiciones, que se expresan de formas particulares de acuerdo con el devenir histórico de cada espacio-institución.

La Escuela Normal entendida como institución supone la existencia o posesión de un modelo para llevar a cabo su función social –formar a los docentes–, organizar las tareas y funciones que le son encomendadas, y desde las cuales se establecen formas de interacción entre los sujetos que en ella participan. Este modelo implicará, a su vez, una concepción del establecimiento-escuela. Hoy en día, el lugar de modelo lo ubicamos en el PTFAEN, que concentra, a través de sus líneas de acción, la concepción y orientación que adopta la Escuela Normal. El ordenamiento de sus tareas y los roles que asumirán sus integrantes –con sus correspondientes significados no explicitados– requiere o demanda un ejercicio de análisis y reflexión. El PTFAEN alude a la concepción e identidad que posee y ha caracterizado a la Escuela Normal a través del tiempo:

Por encima de los problemas y limitaciones que las han afectado, las normales han conservado una identidad propia, que las distingue de otras instituciones de educación superior. Esa identidad resulta de la definición muy clara de las tareas profesionales del maestro, pero también de una valoración plena de la importancia social de la educación básica, del apego a los principios de gratuidad, democracia, laicismo y obligatoriedad, establecidos en la *Constitución* (SEP, 2002: 21).

La cita anterior nos permite advertir que los principios y valores asignados a la Escuela Normal representan, en sí mismos y en primer lugar, una base para la connotación que como “institución” se otorga a la Normal y, en segundo lugar, la delimitación de sus funciones y los objetivos que le son encomendados. Igualmente, se pone

de manifiesto que la idea de institución que en un momento determinado se asuma tendrá una relación directa con la delimitación de sus formas de conducción institucional, sin dejar de recordar que las instituciones son algo más que las formas y/o reglas con las que se pretende determinar las relaciones; es decir, tienen una cara oculta que se comprende en lo no dicho, en la lucha entre lo instituyente contra las reglas de lo instituido (Lourau, 2007: 25).

Llama profundamente la atención que en el PTFAEN se diga, a manera de gran honra, que en la reforma se ha cuidado que la Escuela Normal no pierda su concepción y función tradicional que la ha caracterizado a través del tiempo como formadora. ¿Es posible pensar que la Escuela Normal sea inmune al transcurso de los acontecimientos políticos, económicos y sociales de nuestro país, de las transformaciones del sistema educativo y de la vida cotidiana actual? Recordemos que el Análisis institucional ha argumentado ampliamente que la escuela es impensable sin la consideración de la influencia que el contexto tiene sobre ella. Sin embargo, en el caso del proyecto de transformación existe una franca negación a esta referencia.

Es probable que a las autoridades educativas y, en lo general, al Estado, igual que a los normalistas en general, les interese perpetuar dicha concepción sobre las instituciones formadoras de maestros. Se ha construido un discurso legitimador del ser de las Normales que las mantiene atadas a esa tradición que las inmoviliza, aun cuando no negamos, ni desconocemos, que algunos sectores dentro del magisterio han sostenido largas luchas de reivindicación; momentos que para el Análisis institucional están referidos al proceso dialéctico de *lo instituido y lo instituyente*.

En otro orden de ideas, es importante destacar que en todos y cada uno de los componentes de las diferentes líneas de acción está presente la existencia de grandes retos de orden institucional que es posible ubicar desde algunos implícitos que consideramos fundamentales:

- La posibilidad de articulación entre las líneas que componen el programa.



- La existencia de una adecuada estructura institucional que permita la participación de los involucrados en los diferentes niveles que se proponen.
- La capacidad de respuesta de los diferentes planteles, en términos de lograr un adecuado y oportuno desarrollo de cada una de las líneas de acción, tomando en cuenta la amplitud, profundidad y complejidad que supone el programa en su totalidad.
- El impacto que puede acarrear para las escuelas el requerimiento de un reordenamiento institucional a partir de la conformación de una nueva infraestructura, apoyo financiero, distribución de participaciones y responsabilidades sobre la base de la definición de nuevas prioridades y la reestructuración de la normatividad académica y laboral.

Resulta evidente la emergencia de una nueva institución que reclame formas creativas y suficientes de gestión en todos los órdenes propuestos. La cuestión central es, entonces, hasta qué punto se logrará una transformación real de la institución o si el cambio queda reducido a una serie de reformas de organización interna con las que se corre el riesgo de que todo quede igual. De ninguna forma fue contemplado que los sujetos entablaran distintos tipos de relación con el sistema de normas que conforma la institución, por ejemplo, de aceptación, rechazo, negociación. Tal proceso resulta del hecho de que la escuela, como cualquier otro espacio institucional, desarrolla y reproduce su propia cultura específica, entendida como conjunto de significados y comportamientos que ahí se despliegan.

Las tradiciones, costumbres, rutinas, rituales e inercias que estimula y se esfuerza en conservar y reproducir la escuela condicionan claramente el tipo de vida que en ella se desarrolla, y refuerzan la vigencia de valores, expectativas y creencias ligadas a la vida social de los grupos que constituyen la institución escolar (Pérez Gómez, 2000: 127).

## Del plan de estudios como momento de institucionalización

El plan de estudios es identificado como el mecanismo por excelencia para lograr instituir valores, ideologías, normatividades, contenidos y prácticas que la institución pretende transmitir. Al respecto, es preciso enfatizar que, aun cuando la relación entre una propuesta curricular y lo institucional es evidente, comúnmente tal articulación no es tomada en consideración y, más aún, muy frecuentemente existe un desprecio por la importancia que guarda en el contexto de las propuestas de reforma. El resultado de esta ausencia ha significado la prevalencia de la negación, del desconocimiento y del ocultamiento sobre el conjunto de concepciones y supuestos que dan origen a una determinada organización institucional. Es probable que en la falta de atención a lo institucional esté presente un valor oculto sobre la tranquilidad aparente que brindan los procesos y las acciones fijados en lo constante y rutinario. En otras palabras, la inatención supone que las cosas son funcionales y que por ello no es necesario analizar las formas de conducción institucional.

En la reforma de 1997, la primacía se ubica en retomar “la función central y distintiva de las escuelas normales: formar para la enseñanza y para el trabajo en la escuela” (SEP, 2002a: 17). La recuperación de la tradición normalista, orientada a la formación en la práctica docente y a la transformación y fortalecimiento de las escuelas, representa el binomio que caracteriza la reforma actual y el pilar para el planteamiento del cambio institucional en todos sus órdenes. De este modo, aun cuando la nueva propuesta para la formación de maestros se inscribe en un esquema más amplio de transformación para las Escuelas Normales, consideramos que nuevamente el peso fundamental se otorgó al cambio curricular. El plan de estudios constituye, de hecho, una estrategia para dar cabida a la consolidación de las perspectivas de formación que pretende y, con ello, marcar desde ahí nuevos roles para alumnos y profesores. Con base en este planteamiento, es posible señalar que, aunque estipula que formadores y alumnos cumplirán roles nuevos, convertidos en nuevas relaciones

y en el desempeño de otras funciones, ello no es condición suficiente para que suceda, pues está en juego, como se indicó anteriormente, una dinámica que rebasa lo estrictamente propuesto. Podemos agregar también que no es posible obviar la existencia del saber establecido: el poder de la autoridad, las jerarquías y la posesión del saber. No es suficiente dar la palabra a los sujetos implicados en los procesos de enseñanza-aprendizaje, también se requiere la construcción de las condiciones para ejercer los roles y descentrar en los hechos el poder otorgado. Es claro entonces que, aun cuando oficialmente y desde un principio se advirtió que el logro de los propósitos del programa de fortalecimiento y la propia reforma académica serían una tarea compleja y de difícil realización, su éxito o fracaso descansa fundamentalmente en la participación comprometida de las comunidades escolares de las Escuelas Normales: profesores, estudiantes y autoridades locales y estatales (SEP, 2002: 26). Por ello, nos hacemos la siguiente pregunta: ¿en algún momento se consideró a los formadores como un interlocutor válido respecto a la situación que presentaba la formación y las necesidades de las escuelas? Y, en contraparte, ¿cómo se han hecho cargo las escuelas y sus actores de los planteamientos que los involucran para perfilar sus respuestas?

Desde la perspectiva de lo institucional, se considera que cuestiones como las anteriores reclaman reflexión y análisis, con el propósito de contribuir a analizar la existencia de valores, intereses, reglas que, aun no siendo manifiestas en la vida del espacio institucional, juegan un papel determinante en la configuración de las prácticas cotidianas. Los sujetos emplearán diferentes formas o mecanismos, de manera consciente o no, para entablar una relación “con su mundo material y social de un modo formal según un rol y las normas que guían su desempeño” (Fernández, 1998: 61). Es importante resaltar que el modo de organización institucional es un factor que influye en el grado de desarrollo que alcancen los individuos en el desempeño de sus tareas institucionales de manera reflexiva o, en caso contrario, que la estructura institucional limite la participación de los sujetos en aras de mantener una estructura que restrinja la toma de decisiones sobre las funciones personales e institucionales (Fernández, 1998: 62).

## SUJETOS: ENTRE LO INSTITUIDO Y LO INSTITUYENTE

La consideración de la escuela como institución abre la posibilidad de prestar atención a los procesos de socialización de los sujetos derivados de una particular dinámica institucional. Será desde ésta que se establecerán de manera explícita o implícita las formas, los ritmos, los códigos, etc. para el desenvolvimiento de tareas y actividades. En este sentido, las diferentes líneas de acción y, en particular, el nuevo plan de estudios, plantean un nuevo orden organizacional que, de una u otra manera, representa para los sujetos de la institución una confrontación respecto a las estructuras anteriores, en las que desarrollaron un sentido de pertenencia a partir de las condiciones de trabajo, los valores, las expectativas, las relaciones personales y los objetivos tradicionalmente especificados. En otras palabras, un cambio institucional puede trastocar proyectos, rutinas, espacios, modalidades. Puede, asimismo, dejar entrever problemáticas de orden organizacional generadas como resultado del cambio institucional.

Todos sabemos, por nuestra experiencia institucional cotidiana, las dificultades que encierra el tránsito hacia una nueva forma de estructura y organización institucional, fundamentalmente la resistencia que se puede experimentar por el hecho de romper con la influencia de esquemas conocidos y vivenciados. Existe una suerte de evocación nostálgica de un pasado que de alguna manera ha sido idealizado y en el que el actor institucional estima que no existía el conflicto, la crisis, la contradicción. Como subraya Fernández (1998: 88):

La ruptura en sí no quiebra solamente la vinculación con los “padres institucionales”; significa también la renuncia a los modos de transacción, con la paradoja original y la necesidad de volver a enfrentarse, simbólicamente desnudos y sin armas, con su fuerza de contradicción.

Una nueva propuesta curricular exige, de parte de docentes y alumnos, poner en juego su capacidad de interpretación y de aplicación del nuevo esquema curricular, además de enfrentar un largo proceso de recreación y reconstrucción respecto a la nueva propuesta.

Los sujetos involucrados en la operación del plan de estudios se confrontan con su realidad institucional cotidiana y material que, la mayoría de las veces, camina con un ritmo diferente al especificado en el currículo. Esto nos lleva a señalar la existencia de un cierto proceso de tensión y conflicto que inevitablemente juega como parte determinante en la posibilidad de lograr una estabilidad alrededor del funcionamiento institucional. Pérez Gómez (2000: 16) señala que: “los cambios y reformas que se proponen y ejecutan suponen en definitiva, la implantación de decisiones externas que se imponen sobre la voluntad y competencia de los agentes implicados”.

En fin, frente a un cambio del plan de estudios, la comunidad escolar enfrenta igualmente etapas de descontrol en torno a la vida diaria, rutinas, ritmos de trabajo y de saberes. Los saberes construidos se verán confrontados con los que ahora se priorizan, lo cual significa una transformación identitaria del sujeto frente a la institución que se transformó; es la vivencia de un presente que en la mayoría de los casos se observa como confuso. A ese presente hay que agregar una demanda de cambio a la que no se sabe cómo responder del todo, con qué herramientas y estrategias, ni su sentido. Es posible subrayar, entonces, que el cambio institucional se presenta ante los sujetos como una “adversidad” en relación con lo conocido, dominado, cotidiano, etc., y que provoca la emergencia de un sinnúmero de procesos que conducen a cambios del orden establecido, motivado en este caso, por el plan de estudios. Recordemos que, como nos lo ha hecho saber el Análisis institucional, la institución-escuela es portadora de una estructura que da origen al establecimiento de relaciones entre sus miembros que, a decir de Fernández, se explica de la siguiente manera:

Interesa notar que estos significados que aparecen de forma muy general –intensamente ligados a la experiencia escolar y académica– emergen en el lenguaje cotidiano o en material de exploración indirecta, pero en un sentido más profundo permanecen ocultos para los sujetos, sobre todo en aquellos que significan o tienen relación con sentimientos o temores negativos o destructivos. Los aspectos agresivos de los efectos y de las dimensiones ansiógenas de la experiencia escolar

aparecen frecuentemente negados y “cubiertos” por las concepciones de la escuela como segundo hogar (todo amor) o como ámbito impersonal sólo preocupado por el rendimiento académico (1998: 39).

## REFLEXIÓN FINAL

Identificamos la reforma de 1997 como una propuesta que involucra procesos graduales de implantación que requieren un seguimiento crítico y evaluativo, que reclaman formas diversas para su análisis e interpretación y que dan cuenta de lo que realmente sucede en los espacios institucionales y en las relaciones que se establecen entre los sujetos. En general, el examen de sus alcances y limitaciones podría posibilitar una forma de reconocimiento que abra la posibilidad de recuperación de la experiencia y el replanteamiento de nuevos horizontes.

Las Escuelas Normales enfrentan hoy en día no sólo el reto de estar operando la reforma de 1997, ellas mismas estarían convocadas a realizar diferentes ejercicios de reflexión sobre su situación en la sociedad contemporánea y las cada vez más aceleradas transformaciones mundiales a las que habrán de responder como formadoras del magisterio nacional. En la insistencia de nuevas capacidades, formas de ser y de interactuar de alumnos y maestros está presente la fuerza e impacto que ha tenido el proceso de cambios vertiginosos en todos los niveles y órdenes de la vida de las sociedades; marco a partir del cual se apela a que las instituciones en lo particular y, los sujetos en lo general, realicen los cambios necesarios que permitan a unas y a otros estar en condiciones de responder y participar en el nuevo contexto. Sin embargo, y pese a la influencia de tal demanda, se pone en evidencia que, en todo caso, serán las condiciones materiales, humanas e institucionales las que en definitiva marcarán las condiciones de viabilidad de cualquier proceso de transformación.

Aun cuando los nuevos planes de estudio ya se pusieron en marcha en todas las Escuelas Normales y recuperan la función central de la formación de profesores, existe una gran desigualdad en

cuanto a la apropiación que las comunidades académicas han hecho de tal sentido, así como del contenido y las prácticas para la formación. En todas las Escuelas Normales, existen problemas relacionados principalmente con la gestión, el desarrollo del trabajo colegiado y la vinculación con las escuelas primarias y secundarias. Como apunta Arnaut (2004: 7), un rasgo distintivo del sistema nacional de formación de maestros en su conjunto es su fuerte nivel de heterogeneidad en prácticamente todos los aspectos que lo conforman: administrativos, organizacionales, curriculares, profesionales, laborales; diferencias que el autor explica por razones de naturaleza política, histórica, cultural, económica y por efecto de cambios poblacionales, del contexto social, cultural y político.

La concepción de escuela entendida como institución nos permite advertir y analizar la complejidad de fenómenos explícitos e implícitos que configuran su propia existencia. En este trabajo, se ha querido simplemente mostrar que si bien lo institucional guarda una relación estrecha con la propuesta curricular, la dinámica institucional rebasa la sola consideración de lo prescrito en un plan de estudios. En otras palabras, a pesar del poder o peso que tiene un ordenamiento o estructura institucional para los sujetos que en ella participan, son justamente los integrantes quienes hacen posible que una institución sea algo más que un simple reflejo de las normas y leyes que representan valores socialmente aceptados. En todo espacio institucional tiene cabida tanto la concreción de *lo instituido* como la fuerza de todo tipo de tendencias internas y externas que generan espacios para *lo instituyente*, que han de manifestarse de manera dialéctica.

## BIBLIOGRAFÍA

- Arnaut, Alberto (2004), *El sistema de formación de maestros en México. Continuidad, reforma y cambio*, México, SEP (colección Cuadernos de Discusión, 17).
- Commons, John R. (2003), “Economía institucional”, en *Revista de Economía institucional* [en línea], vol. 5, pp. 191-201, en < <http://redalyc>.

- uaemex.mx/redalyc/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=41900809>, consultado el 27 de abril de 2010.
- Fernández, Lidia M. (1998), *El análisis de lo institucional en la escuela. (Un aporte a la formación autogestionaria para el uso de los enfoques institucionales)*, Buenos Aires, Paidós.
- Lourau, René (2007), *El análisis institucional*, Buenos Aires, Amorrortu.
- (1977), “Objeto y método del análisis institucional”, en Juan C. Ortigosa (ed.), *El análisis institucional (Por un cambio de las instituciones)*, Madrid, Campo Abierto, pp. 23-41.
- Ortigosa, Juan C. (1977), *El análisis institucional (Por un cambio de las instituciones)*, Madrid, Campo Abierto Ediciones.
- Pérez Gómez, Ángel (2000), *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*, 3ª edición, Madrid, Morata.
- Secretaría de Educación Pública (SEP) (2002), *Plan de Estudios. Licenciatura en Educación Primaria, 1997*, México (Programa para la Transformación y el Fortalecimiento Académicos de las Escuelas Normales).
- (2002a), “Líneas de acción del Programa para la Transformación y el Fortalecimiento Académicos de las Escuelas Normales”, en <[http://ses2.sep.gob.mx/dg/dgespe/pol\\_edubas/lineas\\_ac.htm](http://ses2.sep.gob.mx/dg/dgespe/pol_edubas/lineas_ac.htm)>, consultado el 27 de abril de 2010.