

El alumno normalista: entre la mimesis y la resistencia

LAURA ÁLVAREZ
JUAN MANUEL RENDÓN
JOSÉ LUIS ROSAS

Benemérita Escuela Nacional de Maestros

■ Presentación

Una vez realizado un acercamiento analítico a algunos elementos del currículum formal de la licenciatura en educación primaria, en esta parte abordamos el análisis del alumno normalista (específicamente el de la Escuela Nacional de Maestros) desde la perspectiva de la realidad curricular, es decir, de su acción cotidiana, en su relación con los procesos de aprendizaje, de su rendimiento escolar y del perfil de egreso; en suma, el modelo de formación que se desarrolla en el contexto institucional con sus múltiples relaciones.

Nos interesa destacar, particularmente, la inserción dinámica del alumno normalista en su proceso de formación docente, visto éste como un campo cultural —desde la teoría de los campos de Bourdieu—, y las diversas estrategias de adaptación y resistencia que asume aquel en su relación con un “*deber ser*”, mediado por la práctica escolar cotidiana, los maestros, los contenidos, etcétera.

■ El alumno y su formación docente

La formación docente adquiere su especificidad por la presencia de un discurso particular: el discurso Pedagógico, que, por un lado, con carácter normativo, “enuncia y justifica las decisiones que se deben tomar (elección de los fines, de los objetivos, de los medios, de las estrategias) dentro del orden de las prácticas educativas”¹. Mientras por otro lado, se convierte, a través de la valoración ideológica de un modelo, en “el discurso del deseo, deseo sobre el niño, el hombre, la sociedad política”². Es, pues, un discurso en el que se conjugan la deseabilidad y la coherencia.

La formación docente es, en consecuencia, un proceso en el que la sociedad deposita representaciones “configuradas por rasgos y cualidades altamente valorizadas y reconocidas a manera de verdaderos emblemas identificatorios que, se supone, demanda y exige, deben caracterizar a todo profesor”³. Es, en síntesis, un proceso de transmisión del “*saber-hacer*” y del “*saber-ser*”, la construcción del “*deber-ser*” magisterial, con toda su

carga de saber, deseo, imaginario y poder.⁴

La imagen que el alumno se forma del maestro resalta los rasgos de omnipotencia y omnisapiencia, que garantizan el ejercicio del poder, aunque en el trayecto de la formación éste ejercicio se convierta en una promesa-paradoja: para ejercer el poder, primero tienes que sufrirlo. De ahí que Rosa María Zuñiga afirmara que en tanto “las relaciones institucionales implican relaciones de autoridad y de formas de Poder [...] en el caso de los maestros, el autoritarismo llega a ser un elemento configurador de la formación magisterial normalista [...] Por ello en las normales, la vigilancia, el control de la disciplina, la represión, la organización de horarios y tareas, la evaluación de las conductas, etc. son considerados elementos inherentes e indispensables del currículo.”⁵

De hecho, el *deber ser* es parte intrínseca de la educación normal, sobre todo si la formación docente se sustenta en la asunción de la “norma” y en el apego a la racionalidad. Se privilegia así “la interiorización de



la norma básica de la relación pedagógica tradicional: la obediencia a la autoridad que se supone encarna el maestro".⁶

Entonces, la formación docente encuentra en la frase "el maestro no enseña lo que sabe, sino lo que es" su esencia direccional: "ser normalista es saber ser maestro —o viceversa—, es decir, identificarse con el *deber ser*, siempre que se cumpla con los requisitos de vocación, idoneidad, afectividad y la imagen del líder de la comunidad".⁷

Por otra parte, el tránsito formativo hacia el *saber ser* está delimitado por la experiencia; de hecho, "en ninguna otra profesión las experiencias de formación aprendidas y vividas son tan importantes para la práctica profesional futura como en la del maestro, dado que son internalizadas como modelos que tenderán a reproducirse en tanto que el proceso de formación y la práctica profesional transitan por el mismo camino: la relación pedagógica".⁸

Finalmente, es en esta referencia desde la perspectiva de la formación docente y, enfáticamente, desde la del conocimiento del sujeto en formación, donde radica una importante posibilidad de análisis del alumno normalista: en tanto que la práctica docente como profesión —a diferencia de otras profesiones— se presenta como prolongación y continuidad de la escuela, es decir, de la relación pedagógica, la formación se constituye, con base en la experiencia, a través de un complejo proceso de continuidades y discontinuidades en las que se confrontan o consolidan modelos docentes que provienen de la experiencia escolar, de la revisión teórica de la representación social, etcétera. Por eso, Carrizales apunta que "la formación docente es producto de diversos ám-

bitos de formación profesional y personal; en ella participan los diversos programas que se organizan con la intención de formar profesores, la misma cotidianidad institucional en que está inmersa, los ámbitos: familiar, sindical, medios de comunicación; además el pasado como fijación y el porvenir como modelo".⁹

■ El alumno normalista en el contexto institucional

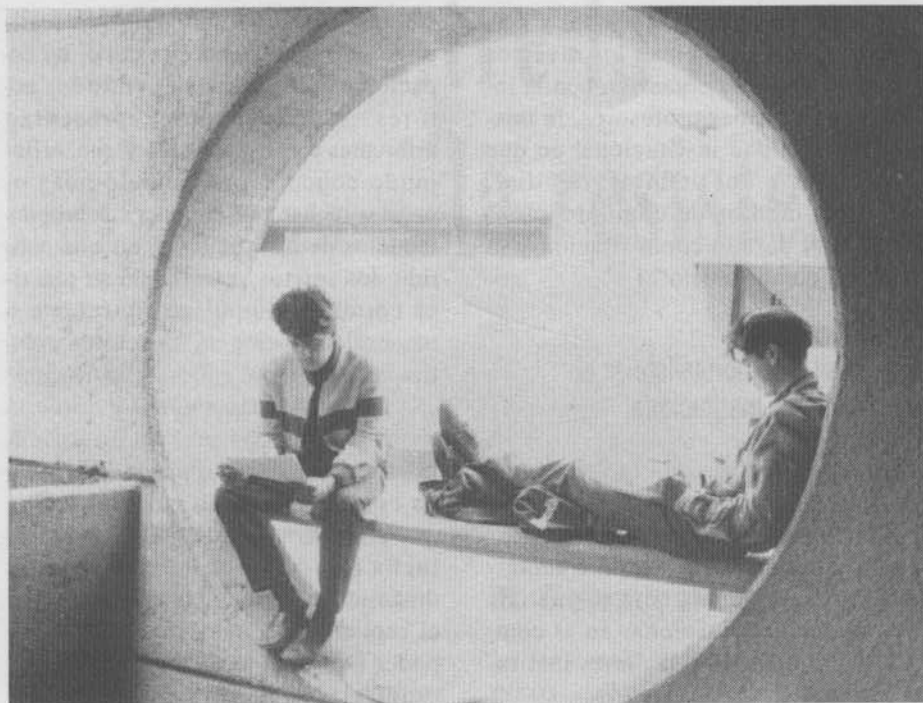
Una vez caracterizada la formación docente desde la esencia inmanente del *deber ser* y sus correlatos —experiencia, saber, poder, deseo e imaginario—, abordemos ahora el análisis del alumno y su accionar en el complejo conjunto de relaciones institucionales.

En principio es necesario comprender que la ENM —y en general toda institución— "es un espacio de en-

frentamiento cotidiano entre lo instituido y lo instituyente, es decir, un espacio de contradicciones entre los actores sociales que representan diferentes fuerzas sociales y que, reflejando concepciones ideológicas o puestas luchan por imponer sus propios modelos de institución",¹⁰ en este sentido, los sujetos, a través de su práctica cotidiana, impulsan consciente o inconscientemente un modelo de práctica escolar y, por ende, de institución.

Dicho de otra manera y desde la teoría de los campos de Bourdieu, la formación docente puede ser ubicada como un "campo cultural" en el que coexisten un capital cultural y la lucha por su apropiación, con una dinámica en la que "quienes dominan el capital acumulado, fundamento del poder o de la autoridad [...] a adoptar estrategias de conservación y ortodoxia, en tanto los más desprovistos de capital, o recién llegados, prefieren las estrategias de subversión, de herejía".¹¹





Por otra parte, el alumno aparece vinculado con el aprendizaje escolar. Visto así, el alumno se constituye en un sujeto de aprendizaje que se realiza en una situación sociocultural concreta, más allá de su individualidad, en el que pone en juego múltiples relaciones, "algunas basadas en la experiencia previa, otras propias del momento y algunas más que remiten a las expectativas del futuro"¹² y en las que interviene a partir de su pertenencia a grupos, su ubicación dentro de una institución y su sociovisión.

El aprendizaje se inscribe en un ambiente institucional permeado por normas para la planeación, la rutina y la evaluación, como parte de la organización del trabajo reglamentado: "se considera como una actividad 'organizada', basada en el control de los involucrados, plagada de cumplimientos simulados en las que abundan las amenazas, los castigos, los chantajes, las concesiones y la complicidad".¹³

El aprendizaje, entendido llanamente como construcción de conocimientos significativos, se condiciona en un ambiente en el que "maestro y alumno generan estrategias de control o resistencia, se ven involucrados en negociaciones inevitables y van construyendo una rutina basada en prácticas reiteradas, sobreentendidos y acuerdos más o menos persuasivos y convenientes para ambas partes".¹⁴

En este contexto, el éxito que el alumno tenga respecto del aprendizaje dependerá, en gran medida y para efectos institucionales, de la capacidad de adaptarse y someterse, así sea simuladamente, a las normas de control, o de enfrentar conscientemente, y con todos sus riesgos, esos intentos de control. En fin, un proceso de sobrevivencia escolar en el que la tarea principal del alumno consiste en reconocer un conjunto de "pistas" que el maestro pone en juego para uniformar comportamien-

tos o, en otros casos, para propiciar reflexiones.¹⁵

El otro aspecto que nos interesa destacar en el análisis del alumno es su imprescindible vínculo con el maestro, mediado por un conjunto de relaciones múltiples: económicas, políticas, comunicacionales, ideológicas, sentimentales, sexuales, etcétera. Complementariamente, la posibilidad de caracterizar ese vínculo y analizarlo en su papel protagónico se acrecienta con las categorías de "rol", "papel" y "guión" propuestas por Juan Luis Hidalgo, en tanto permiten reconocer a los sujetos "alumno" y "maestro", en un vínculo que establecen en la cotidianidad y que expresa el aprendizaje escolar en su contexto institucional. De esta manera, el "rol" aparece inscrito en las estructuras normativas institucionales y "se expresa en prácticas regimentadas y homogéneas"; el "papel" se constituye en acción de los sujetos, con cierta modificación de lo normativo y del rol asignado al reconocer el campo de conflictos; "el guión" se constituye con la práctica cotidiana que "responde a las necesidades, expectativas, capacidades, resistencias y posibilidades reales" y que, al tener como referente a la normatividad del rol, entra en contradicción con el papel asumido.

El rol se cumple —en apego y sometimiento a las normas institucionales—, el papel se asume —distanciándose relativamente de los mandatos— y el guión se construye protagónicamente en el campo de posibilidades, configurando así al sujeto real y no al *deber ser* formal.

El currículum, entendido de alguna manera como el espacio de tránsito entre el *ser* y el *deber ser*, entre el sujeto carenciado y la norma (espacio que es cubierto desde la racio-



nalidad con determinados contenidos a transmitir y determinadas formas de transmisión, genera una relación asimétrica de poder que involucra el binomio autoridad-espera como base de la relación pedagógica.

Para Hidalgo Guzmán, esta relación asimétrica de poder se concentra en el nexo autoridad-obediencia, alimentado por ciertos valores de la tradición: "la autoridad incuestionable e irrenunciable del maestro y la obediencia inalterable y natural de los alumnos, [legitimados por] las órdenes institucionales".¹⁶

Cuando esta relación se pervierte y asume rasgos excesivos hace surgir el autoritarismo; éste, "no obstante que suele expresarse en actos violentos o de abuso de autoridad, encuentra sus límites frente a las estrategias de los alumnos".¹⁷ Entonces, la relación tradicional autoridad-maestro-respeto se pervierte en autoritarismo-violencia-resistencia y, finalmente, se traduce, en la cotidianidad, en negociación-complicidad-simulación.

En el trayecto de su formación docente, el alumno normalista, como sujeto de aprendizaje en una situación cultural dada, se reconoce, de alguna forma, dentro de las reglas del juego, que implican la apropiación del capital cultural, en una doble dimensión sujeto-objeto de la imagen del *deber ser* en la que el deseo, el saber y el poder están presentes. En este proceso, construyen su guión cotidiano, a partir de los modelos contruidos a lo largo de su historia escolar y su horizonte de expectativas, aceptando normas, internalizando valores y aprendiendo sólo aquello que les resulta significativo, interesante y comprensible. Lo demás, los modelos irrelevantes o aberrantes, según su sociovisión, lo hacen objeto de simulación como forma de super-

vivencia escolar. Ello no significa que, independientemente de las prácticas institucionalizadas y los modelos transmitidos, su práctica profesional se constituya con las características de "desalienada" y "desalienante", pues ello llevaría a la tesis de que con la escuela, o a pesar de la escuela, se convierte en un maestro crítico; es decir, negando la función que cumple el currículum oculto en la conformación del sujeto y de su práctica.

En todo caso, en la resistencia entendida no como simple conducta de oposición, sino fundamentalmente como acto consciente "que contenga una crítica de la dominación y ofrezca las oportunidades teóricas para la autorreflexión y la lucha en el interés de la emancipación propia y de la emancipación social"¹⁸ se cifra la esperanza de protagonismo y transformación. "La asunción crítica de los roles, la conquista creciente de autonomía y autogestión mediante el ejercicio de un papel activo, decidido colectivamente en los grupos donde se organiza la resistencia, conduce a la construcción de guiones que posibilita un auténtico protagonismo, que configura una relación pedagógica distinta, un vínculo diferente que propicia la transformación de la situación escolar y provoca procesos instituyentes, que devela nuevos problemas y desarrolla la voluntad de *saber y hacer*".¹⁹

En síntesis, se trata de un alumno que reconozca que la única posibilidad de desalienarse es comenzar por identificarse alienado y que, valorando su capacidad instituyente y autoformativa, constituya primero, una práctica escolar y una práctica profesional, después, con toda su potencialidad transformadora, a partir del rechazo a la mimesis, a la simulación

y a la práctica cotidiana de la resistencia. ▲

¹ Gilles Ferry. *El trayecto de la formación*, México, Ed. Paidós, 1990, p.20

² *Ibíd.* p. 22

³ Rosa Ma. Zúñiga. "Deseos, imaginario y formación de maestros" en *Rev. Cero en Conducta* n.20 julio-agosto 1990, México p.48

⁴ Cfr. Aurora Elizondo. "Algunas nociones para reconcebir la tarea de formación de docentes" en *Rev. Cero en Conducta* n.8 marzo-abril 1987, México p. 4-9

⁵ Rosa Ma. Zúñiga. *Op. cit.* p. 49

⁶ *Ibíd.* p.50

⁷ Juan M. Rendón E. "Transformar la práctica docente de los maestros de la ENM. ¿realidad o utopía?" en *Formación de maestros y práctica docente*. México, DIE-CINVESTAV-IPN, 1988 (DIE memorias) p.52

⁸ Rosa Ma. Zúñiga. *Op. Cit.* p. 50

⁹ César Carrizales. "Modernidad y modernización en la formación de profesores" en *La formación multicultural de los profesores*. México, Ed. CEUTA, 1992

¹⁰ Juan M. Rendón E. *Op. cit.* p. 49-50

¹¹ Pierre Bourdieu. *Sociología y cultura*. México, CNCA/Grijalbo, 1990

¹² Juan Luis Hidalgo. *Aprendizaje operatorio*, México, Casa de la Cultura del Maestro Mexicano, 1992 p.21

¹³ *Ibíd.* p. 11

¹⁴ *Ibíd.* p. 45

¹⁵ Cfr. Juan Luis Hidalgo, *Op. cit.* p. 14-17

¹⁶ Juan Luis Hidalgo, *Op. cit.* p. 42

¹⁷ *Idem.*

¹⁸ Henry Giroux. *Teoría y resistencia en educación*. México, Ed. Siglo XXI, 1992 p. 145

¹⁹ Juan Luis Hidalgo, *Op.cit.* p. 41