

RETOS PARA LA FORMACIÓN DE LOS FUTUROS MAESTROS EN LAS ESCUELAS NORMALES ANTE LA POLÍTICA EDUCATIVA NACIONAL

MARÍA BERTHA FORTOUL OLLIVIER

COORDINADORA
UNIVERSIDAD LA SALLE, CIUDAD DE MÉXICO

ALEJANDRA AVALOS ROGEL

ESCUELA NORMAL SUPERIOR DE MÉXICO

GRACIELA CORDERO ARROYO

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE BAJA CALIFORNIA

ROSA LILIAN MARTÍNEZ BARRADAS

BENEMÉRITA ESCUELA NORMAL VERACRUZANA ENRIQUE C. RÉBSAMEN

TEMÁTICA GENERAL: PROCESOS DE FORMACIÓN

RESUMEN GENERAL DEL SIMPOSIO

El simposio convoca a estudiosos de la formación inicial de maestros de nuestro país, tanto de las Universidades como de las Escuelas Normales, para analizar implicaciones en lo institucional, en lo académico, en lo curricular, en la vinculación con las instituciones escolares de distintos niveles, en los sujetos participantes (formadores de formadores, estudiantes, autoridades) de diversas medidas de política educativa promulgadas en los últimos sexenios.

La incorporación formal de la Educación Normal en las instancias de decisión gubernamental a nivel de la educación superior (con normativas explícitas en cuanto a la evaluación de los programas para asegurar su calidad, la diversificación de la actividad de los académicos y por ende los perfiles PROMEP y la generación y divulgación de conocimiento); la Reforma Educativa con sus dispositivos varios (Ley del servicio profesional docente, Ley del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, reformas a otras leyes, el modelo educativo, la formación continua, entre otros, y en los aspectos central en el aprendizaje de los estudiantes y en la autonomía de la gestión escolar; la modificación de los planes y programas de estudio de las distintas licenciaturas ofertadas en las escuelas normales

han impactado fuertemente las dinámicas de las escuelas normales, en esferas distintas.

Este simposio ha invitado a tres estudiosos, que desde espacios institucionales diferentes y con distintas trayectorias académicas, a compartir sus miradas sobre lo que las repercusiones que medidas de política educativa han tenido en las escuelas normales: tensiones, retos, debates, molestias, consecuencias buscadas y no buscadas forman parte de ellas.

Palabras clave: educación normal, política educativa, formación inicial de maestros, gestión de instituciones educativas.

Coordinadora: María Bertha Fortoul Ollivier

Estudió el doctorado en Educación la Universidad La Salle. Su tesis se titula: el estudiante normalista: su concepción de lo educativo. Fue nueve años investigadora del Centro de Estudios Educativos y desde 1996 a la fecha es docente investigador de la Universidad La Salle. Ha participado en diversos proyectos de investigación y de formación de agentes en los campos de prácticas docentes y procesos de formación. Ha co-coordinado el área de procesos de formación del COMIE en los últimos 8 años. Es miembro del Sistema Nacional de Investigadores, nivel 1.

Alejandra Avalos Rogel

Candidata a Doctora en Educación por la Universidad de España y México. Obtuvo el grado de Maestría en Ciencias en la especialidad de Investigaciones Educativas en DIE- CINVESTAV- IPN. Jefa del Departamento de Investigación y Experimentación Educativas de la Escuela Normal Superior de México. Asesora de más de 15 tesis de maestría. Desarrolla líneas de investigación sobre Formación de Docentes, Didáctica de las Matemáticas, Didáctica de las Ciencias, y Gestión escolar. Coordinadora del Cuerpo académico en formación: Enseñanza de las ciencias, tecnología y sociedad en educación básica y formación de docentes. Perfil PRODEP desde 2009.

Graciela Cordero Arroyo

Licenciada en Pedagogía por la Universidad Nacional Autónoma de México, maestra en Educación por Harvard University y doctora en Filosofía y Ciencias de la Educación por la Universidad de Barcelona. Investigadora Titular del Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo de la Universidad Autónoma de Baja California (UABC). Miembro del Sistema Nacional de Investigadores desde 1999. Su línea de investigación es la formación de profesores y el análisis de las políticas docentes.



Rosa Lilian Martínez Barradas

Educadora egresada de la BENV, maestra en educación por el ITESM, se ha desempeñado en los tres niveles de educación básica, como docente y apoyo técnico en Xalapa y en Francia. Miembro del equipo técnico de Supervisión de Escuelas Primarias Nocturnas Xalapa. Encargada del área de evaluación de la licenciatura en educación preescolar. Actualmente: docente de licenciatura, maestría y coordina la Maestría Innovación en la educación Básica. Es miembro del CA Innovación Educativa en la Sociedad del conocimiento. Coautora del libro “La tutoría como estrategia para la formación inicial de educadoras”



TEXTOS DEL SIMPOSIO

UN ANÁLISIS INSTITUCIONAL DE LAS TENSIONES ENTRE LAS ESCUELAS NORMALES Y LAS POLÍTICAS EDUCATIVAS ACTUALES

ALEJANDRA AVALOS ROGEL

Introducción

Las políticas educativas del sexenio 2013-2018 en México impactan a las escuelas normales desde tres agendas: la de la Reforma Educativa, la de la Formación inicial y la de la Educación Superior. En efecto, la Reforma Educativa pone en el centro del sistema educativo dos miras: el alumno considerado en su diversidad, reafirmando el compromiso de los actores educativos con sus aprendizajes; y la escuela, que desde posturas de gobernanza y de autonomía de gestión adopta nuevas formas de relación y coordinación entre los actores educativos –los de la escuela y los de la comunidad donde se inserta, pero igualmente el gobierno federal, las autoridades educativas locales, el sindicato, y el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.

Para que esto sea posible, se requiere políticas sobre la formación inicial del docente. La estrategia 1.4 del *Programa Sectorial de Educación* propone “Fortalecer la formación inicial y el desarrollo profesional docente centrado en la escuela y el alumno” (SEP, 2013: 45). Las líneas de acción para las normales son: formular un plan integral de diagnóstico, rediseño y fortalecimiento para el Sistema de Normales Públicas; asegurar la calidad de la educación que imparten y de la competencia académica de sus egresados; y fortalecer los mecanismos para seleccionar a los mejores aspirantes para ingresar a la formación inicial de docentes.

Las escuelas normales están supeditadas a las políticas de la educación superior, en particular las relacionadas con la evaluación de los programas para asegurar su calidad, la diversificación de la actividad de los académicos, y la generación y divulgación de conocimiento.

Estas tres líneas de política generan tensiones entre las acciones que se derivan de ellas y la vida de las instituciones. Desde el punto de vista del análisis institucional, éstas asumen la demanda formulada a nivel macro, aunque históricamente a nivel micro han respondido a las demandas del imaginario colectivo, por ejemplo, el deseo colectivo aún presente de movilidad social gracias al acceso a la educación superior –casi el 90% de los estudiantes de las normales serán los primeros licenciados en la familia-, o la respuesta de las normales a necesidades educativas planteadas por las escuelas de educación básica, en particular las del medio rural.

De ahí que, en el análisis institucional de las tensiones sea importante recuperar de las escuelas normales: “a) Las reglas implícitas y ocultas que regulan sus comportamientos. b) Las historias y los mitos que configuran y dan sentido a sus tradiciones e identidades. c) Los valores y las expectativas que dan sentido a la vida de la institución y del aula.” (Remedi, 2004: 44)

En este simposio analizaré 3 tensiones: las características del modelo institucional de origen vs. las demandas de la Reforma Educativa actual; las culturas de la formación de maestros vs. los Planes de estudio y las estrategias de ingreso a la formación inicial; y, las prácticas de los formadores vs. las demandas a las normales como Instituciones de Educación Superior (IES).

Las características del modelo institucional de origen vs. las demandas de la Reforma Educativa

Referirse al Sistema de Normales Públicas como lo hace el *Programa Sectorial de Educación* es enmascarar su característica esencial: su diversidad. Las escuelas normales son diversas tanto por los contextos donde se encuentran, como por una identidad definida desde el proyecto político del momento en que fueron creadas (Maya y Zenteno 2003; Arnaut 2004; Civera, 2004, 2015; y Padilla, 2009). Desde la época de la Reforma, los gobiernos han considerado que la educación es el vehículo para formar al ciudadano que responda a dicho proyecto. Incluso la mayoría de las escuelas normales del país lleva en su nombre la impronta del espíritu del proyecto educativo.

Mientras que las actuales 20 escuelas normales Centenarias y Beneméritas recuperaron el proyecto liberal en las capitales de los estados de la República, las escuelas normales rurales son creadas al término de la Revolución Mexicana, cuando el nuevo gobierno se topa de frente con una sociedad mexicana básicamente rural. Un punto nodal del proyecto político consistía en que la educación normal reivindicara la justicia social a través de la integración de sectores históricamente excluidos, un esfuerzo “civilizatorio” para la “incorporación de [la] gran masa indígena a la familia mexicana; [y] la formación del nuevo espíritu rural” (Moisés Sáenz 1985, cit. por Padilla, 2009: 87).

Surge entonces una contradicción entre la política y el sentido que adoptó en las acciones: el esfuerzo “civilizatorio” era una negación de la cultura misma del campo, no se dignificaba la cultura indígena, pues se tenía la encomienda de “la desindigenización del país” (Pétriz, 2013: 1), de “castellanizar” a la población, introducirla a prácticas cívicas y modos de vida “modernos”.

Sin embargo, las Escuelas Normales Rurales, posteriormente los Centros Regionales de Educación Normal y actualmente las Escuelas Normales Indígenas Interculturales Bilingües, -34 normales en total-, desde su origen han tomado para sí una formación de docentes comprometidos social y políticamente con las comunidades rurales e indígenas, en prácticas que todavía persisten y que son paralelas al desarrollo de los espacios curriculares.

Atender la demanda política actual de centralidad en el alumno considerando su diversidad cultural y lingüística desde lo curricular, supone una sistematización de las prácticas profesionales

interculturales, que aún es incipiente. Desde lo normativo, en el plan de estudios 2012 de la Licenciatura en Educación Primaria Intercultural Bilingüe, 3 de los 7 espacios curriculares del trayecto formativo Lenguas y culturas de los pueblos originarios, atienden exclusivamente el componente lingüístico, dejando de lado otros aspectos. Desde lo organizativo, la planta docente hablante de lenguas originarias no llega a más del 10%; hay muy pocos Centros de lenguas originarias con acervos y materiales. Desde lo didáctico, los docentes recurren a organizaciones gubernamentales y no gubernamentales para diseñar estrategias de intervención. Una tensión similar se da en la atención a la inclusión educativa.

Otra tensión de las escuelas normales con respecto a la Reforma educativa es la formación para atender la centralidad de escuela. Se trata de formar a los estudiantes en prácticas de gobernanza y de autonomía de gestión, adoptar formas de relación democrática y de coordinación entre los actores educativos. La falta de autonomía de las escuelas normales en términos normativos, académicos, financieros y de participación en el diseño de políticas ha llevado a que los jóvenes no vivan en sus propias instituciones momentos de participación democrática, o lo hagan muy poco en los casos que se propician en el contexto áulico, y en los que de manera intersticial organizan los académicos. Además, esto permite entender la falta de éxito en los aspectos de gestión escolar del examen para el ingreso al servicio profesional docente, pues tienen que responder a cuestiones que apenas abordaron de manera teórica en el programa de la licenciatura.

Las culturas de la formación de maestros vs. los Planes de estudio y las estrategias de ingreso en la formación inicial

Con la promulgación de la Ley del servicio profesional docente (DOF, 2013), los interesados en trabajar en la Secretaría de Educación Pública (SEP), entre ellos los egresados de las normales, tienen que presentar un concurso de oposición que consiste en un examen en el que se valoran 5 dimensiones (SEP, 2016): el conocimiento de los alumnos, la intervención didáctica, la mejora continua, las responsabilidades legales y éticas, y la vinculación de la escuela con la comunidad para asegurar el éxito de los alumnos.

La primera tensión surge cuando los planes de estudio de las licenciaturas, particularmente los del 2012, están atiborrados de asignaturas académicas, que tienen que ver poco con los perfiles del docente idóneo que propone la SEP, con visiones encontradas de lo que significa la profesionalización en la formación inicial, y una organización curricular que impide hacer vínculos entre asignaturas. Por ejemplo, el trayecto formativo psicopedagógico tiene 16 asignaturas tan diversas como “Herramientas básicas para la investigación educativa”, “Historia de la educación en México”, y “Adecuación Curricular”. Al igual que en los planes de estudio de 1984, surge la figura del docente investigador, sin que quede claro el sentido de la investigación en la formación inicial. Si bien hay

acercamientos a la escuela de educación básica, la práctica docente intensiva se lleva a cabo en el último semestre, lo que no da la posibilidad de que el estudiante participe en el diagnóstico de la escuela en el Consejo Técnico escolar, ni en la elaboración de la Ruta de Mejora.

Por otro lado, los Planes de estudio son poco flexibles curricularmente: sólo hay dos espacios optativos. Esto impide un ámbito de especialización –necesario en la construcción de un proyecto de vida profesional-, y dificulta la recuperación de lo que hacen bien las normales, en términos de la satisfacción de necesidades de las escuelas de educación básica. Un ejemplo es la formación para la docencia en escuelas multigrado, para las que la escuela normal está diseñando de manera explícita un modelo didáctico.

Muchos piensan que un aula multigrado tiene serias desventajas ya que el educador tiene a varios grupos distintos y ¿Cómo poder atender a todas las necesidades de cada uno de ellos? La actividad del docente multigrado no es únicamente enseñar, sino también realizar acciones relacionadas con el contexto en el que se encuentre ligado a la escuela (Cabrales *et al.*, 2015: 162).

Esta mirada sobre los procesos educativos en la escuela multigrado, también asegura el proyecto de vinculación con la sociedad, y un desarrollo de la autonomía del futuro docente, que en principio es algo deseable en un profesional de la educación, pero que ha sido fuertemente cuestionado cuando los estudiantes desarrollan una postura crítica hacia el sistema (Civera, 2015).

Una última tensión se establece con las acciones para “Fortalecer los mecanismos para seleccionar a los mejores aspirantes para ingresar a la formación inicial de docentes”. La política educativa actual está centrada en mantener la cobertura y ofrecer una educación de calidad. Desde 2007 se establece un protocolo riguroso para el ingreso, que incluye como requisito un promedio mayor a 8 del bachillerato y acreditar un examen (Santillán, 2012). Esta medida desconoce la diversidad de la educación media superior, y que la calificación de 8 de un bachillerato científico no es el mismo que el de un bachillerato en humanidades, por el tipo de culturas docentes que permean la educación media superior.

Estas restricciones llevarían a tener a los mejores estudiantes como futuros profesionales de la educación. Aquí surge de nuevo una contradicción: la Ley del servicio profesional docente permite que cualquier profesionista con cédula pueda concursar por una plaza de maestro de carrera, pasando por alto que se requiere una profesionalización para el ejercicio de la docencia.

Esto ha llevado a un fuerte adelgazamiento de la matrícula de las escuelas normales, particularmente en la Licenciatura en Educación Secundaria, en las especialidades de Física, de Geografía, y de Química.

Las prácticas de los formadores vs. las demandas a las normales como Instituciones de Educación Superior

Desde 1984, los estudios que se realizan en las escuelas normales son de nivel licenciatura, pero las escuelas dependían de la Subsecretaría de Educación Básica y Normal. A partir de 2005, dependen normativamente de la Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación, que pertenece a la Subsecretaría de Educación Superior, y eso las coloca en el campo bourdiano de las IES. En la Tabla 1 se muestra la distribución de las IES públicas en México.

La cantidad de escuelas normales es poco más de la tercera parte del número de las IES públicas. Pero el número no permite un mejor juego en el campo. Su reciente ingreso a la educación superior –tan sólo hace 12 años-, el estatus de la contratación de su planta docente en su mayoría por horas, y las culturas institucionales centradas en la docencia instaladas desde hace muchos años, crean fuerte tensiones con las políticas actuales de la Educación Superior.

En este simposio me referiré al impacto de dos políticas: la diversificación de las tareas profesionales de los académicos, en particular la generación de conocimiento en cuerpos académicos; y la evaluación de la educación superior que asegure la calidad educativa.

La diversificación de las prácticas profesionales en una normal es una idea extraña, contraria a la cultura de los formadores que enarbolan la imagen “del buen maestro” en un sistema hologénico (Avalos, 2013): Arqueles Vela, Rosaura Zapata, Lauro Aguirre... Esta imagen del maestro apoteósico que ejerce sólo la docencia, entra en tensión con la idea de equipos horizontales de maestros que de manera colegiada, enseñan, generan y divulgan de conocimiento. En este marco de tensión, los académicos de las normales han hecho frente a la tarea investigativa con la formación adquirida en sus posgrados, la mayoría sin financiamiento, y sin una estructura de gestión académica que brinde direccionalidad a su producción, ni redes institucionales que permitan la circulación de los productos y visibilizarlos.

Desde 2009, las escuelas normales están en el Programa para el Desarrollo Profesional Docente, para el Tipo Superior (PRODEP), que es un programa que incentiva el perfil deseable de la planta académica, los Cuerpos académicos para la generación de conocimiento y la conformación de Redes. De pronto la práctica investigativa se volvió prestigiosa en el imaginario de los formadores. Además se convierte en un referente para un posicionamiento de las normales en el campo de las IES.

Dicho posicionamiento es importante en la siguiente tensión de las normales con las políticas educativas actuales: la evaluación de las instituciones. El financiamiento extraordinario a las escuelas normales (PACTEN, antes PROFEN) está supeditado a la evaluación y la rendición de cuentas. Recupera el modelo del financiamiento de las IES, pero con la desventaja de que las escuelas normales tienen rangos de movilidad demasiado estrechos.

El reconocimiento de que el proceso (PROFEN) tensiona sus disposiciones para la construcción de proyectos académicos, de investigación; para el desarrollo de una cultura de autonomía, gestión, trabajo colegiado y de evaluación. No perciben el proceso como crecimiento de disposiciones desde el sujeto, reconocen las mejoras en lo material y el fortalecimiento y exigencias para el desarrollo de la vida académica, como exigencia institucional que hay que asumir, así como abordan desde la periferia el tema de las significaciones específicas del programa en la práctica profesional (Guillén, 2013: 9).

Muchas escuelas normales están siendo evaluadas por el número de estudiantes que ingresan al Servicio profesional docente. Otras más son evaluadas por los CIEES. La evaluación de los programas tiene como fin asegurar su calidad. Pero también ha llevado a las instituciones a múltiples tensiones al interior de ellas mismas. Los formadores de formadores tienen una trayectoria profesional en la docencia que ha culminado en la escuela normal, pero no necesariamente tienen una propuesta investigativa que soporte la innovación. Existe un deseo de los formadores por diversificar la actividad profesional, pero no hay una infraestructura tecnológica, ni una estructura organizativa que soporte las nuevas actividades, como la de gestión académica, la tutoría, entre otras.

A manera de reflexión final

La falta de autonomía curricular, financiera y de gestión ahoga los procesos de formación. También el desprestigio mediático, una evaluación para el ingreso al servicio que no es congruente con el sistema de formación, la restricción de una calificación mínima del bachillerato para el ingreso, y unas políticas que llevan por un lado al adelgazamiento del estado, pero por otro al control de un sistema de formación, que logra “ser” en un sistema paralelo.

Tabla

Instituciones de Educación Superior registradas en el PRODEP (2016)	cantidad
Universidades Públicas Estatales (UPE) y de apoyo solidario	57
IES Federales	8
Universidades Politécnicas	55
Universidades Tecnológicas	107
Institutos Tecnológicos Federales	132
Escuelas Normales	260
Institutos Tecnológicos Descentralizados	103
Universidades Interculturales	8

Tabla 1. Instituciones de educación superior públicas en México (<http://www.dgesu.ses.sep.gob.mx/PRODEP.htm>)

Referencias

- Arnaut, A. (2004). El sistema de formación de maestros en México. Continuidad, reforma y cambio. México: SEP. [Cuadernos de discusión 17].
- Arnaut, A. (2010). "Gestión del sistema educativo federalizado, 1992-2010". En Arnaut, A. y Giorguli, S. (Coord.) (2010). Los grandes problemas de México. VII. Educación. México: El Colegio de México.
- Avalos, A. (2013). "¿La formación como prescripción? Cuatro modelos de formación inicial de docentes a partir del análisis de redes sociosimbólicas". En Lozano, I. y Gutiérrez, E. (2013). Procesos formativos y prácticas de los formadores de docentes. México: Díaz de Santos.
- Cabral, E.; Beltrán, L. E.; Ramírez, J. A. y Valdés, B. C. (2015). "Los riesgos en las escuelas, una barrera para el aprendizaje". En Flores, M. y Ávila, V. (2015). Memorias del Congreso Nacional Académico de Normales. Guadalajara: ByCENJ. Pp. 162-167. [Escuela Normal Rural "Gral. Plutarco Elías calles", El quinto, Sonora].
- Civera, A. (2004). La legitimación de las escuelas normales rurales. México: El Colegio Mexiquense.
- Civera, A. (2015). "Normales rurales. Historia mínima del olvido". Revista Nexos. 1 de marzo de 2015. México.
- D.O.F. (2013). Ley general del servicio profesional docente. México. Cámara de diputados.

- Guillén, M. de la L. (2013). "Representaciones sociales de los docentes de la Escuela Normal Rural Mactumactzá, sobre el Programa de Fortalecimiento de la Educación Normal". Memorias del XII Congreso nacional de investigación educativa. México: COMIE. [Escuela Normal Rural Mactumactzá].
- Maya, O. C. y Zenteno, E. (2003). "Las escuelas normales. Espacios de tensión y controversia". Educación 2001 (100). México. Pp. 29-37.
- Padilla, T. (2009). "Las normales rurales: historia y proyecto de nación". El Cotidiano. No. 154. Marzo-abril 2009. Universidad Autónoma Metropolitana. México.
- Pétriz, M. de los Á. (2013). "Una escuela normal rural para mujeres en Morelos. El internado Palmira de la ciudad de Cuernavaca, 1944-1969". Memorias del XII Congreso nacional de investigación educativa. México: COMIE. [Temática 4 Educación superior].
- Remedi, E. (Coord.) (2004). Instituciones educativas. Sujetos, historia e identidades. México: Plaza y Valdés.
- Santillán, M. (2012). La Formación Docente en México. Presentación. Calidad en la formación para formadores [<http://www.oecd.org/edu/school/43765204.pdf>].
- SEP (2013). Programa Sectorial de Educación 2013 – 2018. México.
- SEP (2016). Perfiles, parámetros e indicadores para docentes y técnicos docentes en Educación Básica. México.

RETOS PARA LA FORMACIÓN DE LOS FUTUROS MAESTROS EN LAS ESCUELAS NORMALES ANTE LA POLÍTICA EDUCATIVA ACTUAL. LA CRISIS DE LA MATRÍCULA DE LAS ESCUELAS NORMALES

GRACIELA CORDERO ARROYO

Introducción

Hay una crisis de maestros en el mundo. Australia, Inglaterra, Estados Unidos reportan escasez de maestros de nuevo ingreso en el futuro próximo, así como una alta deserción de los docentes que ya están en servicio. En Holanda, por ejemplo, se estima que en los próximos años habrá unos 3000 puestos de trabajo de tiempo completo para profesores de secundaria (Fokkens y Carrinus, 2012).

Este problema no es exclusivo de un país o de un sistema educativo en particular. La OCDE indica que el problema de contar con suficientes maestros calificados afecta a todos los países pertenecientes a esta organización. El problema varía de país a país. Puede variar según el tipo de escuelas, la asignatura, el nivel educativo o la atención a ciertas poblaciones. Por ejemplo, en Turquía se registra escasez de maestros en educación preescolar, educación especial y en la enseñanza del inglés (Dundar, 2014).

En América Latina y el Caribe, la situación es similar. En 2009 la UNESCO planteaba que sería necesario reclutar “alrededor de 750.000 nuevos docentes [...] antes del año 2015 con el fin de mantener la fuerza docente actual y cubrir los nuevos cargos docentes necesarios para cumplir el objetivo de alcanzar la educación primaria universal” (De Shano, 2012, p. 5).

Esta crisis mundial de maestros tiene raíces diversas. Una de ellas es el cambio en la carrera docente y el mercado laboral. Las condiciones laborales del docente: ingreso, salario, estímulos, prestaciones, evaluaciones periódicas, condiciones de trabajo, entre otros factores hacen cada vez menos atractiva la profesión docente.

En un trabajo reciente, Cuenca (2015) analiza comparativamente las carreras docentes en 18 países de América Latina. Si bien estas plataformas legales son heterogéneas, Cuenca identifica grandes familias de regulaciones. La primera generación de carreras docentes se desarrolló de 1950 a 1990. Se caracteriza por ser burocrática, tener un enfoque credencialista, no afectar a la permanencia en el servicio y asegurar mecanismos de ascenso vertical. Este es el tipo de regulación que se aplica actualmente en la mayoría de los países de América Latina. La segunda generación de regulaciones se ha desarrollado en años recientes. Se caracteriza por estar basadas en el mérito, por

la evaluación periódica del desempeño y por asociar la permanencia en el servicio a resultados. Con la Reforma Educativa, México aprobó una regulación de este tipo.

En este contexto, la formación inicial de docentes es un reto en muchos países del mundo, no sólo por la complejidad de los procesos formativos propios de la profesión docente, sino por el hecho de que, en el ámbito internacional, se registra el fenómeno de la disminución en el interés de los aspirantes a ingresar a esta profesión, o la disminución del interés de los que la estudiaron e ingresaron con éxito, por permanecer en ella. De ahí que se adjudique a las instituciones formadoras una responsabilidad que las rebasa: formar maestros que sean lo suficientemente comprometidos con su profesión para que persistan en ella a pesar de los cambios laborales.

El caso de México

La crisis de la profesión docente también se registra en México. Esta crisis puede reconocerse en al menos dos fenómenos paralelos: 1) la reducción del número de aspirantes a ingresar a las Escuelas Normales (EN) y 2) la escasez de maestros en un futuro próximo.

Reducción del número de aspirantes a ingresar a las EN

La escasez de estudiantes de las normales no es un fenómeno nuevo en nuestro país. En la historia del normalismo en México, se han registrado dos momentos de disminución del interés por estudiar la carrera docente.

La primera crisis se dio a partir de 1984 con el cambio de la carrera de nivel técnico a licenciatura. En esta época, la matrícula a nivel nacional se redujo en un 54%. Esta situación se revirtió la década siguiente gracias a las medidas del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB) de 1992. De acuerdo con Velasco y Meza (2013), la implementación de Carrera Magisterial tuvo un triple propósito: contrarrestar la crisis económica de la época, mejorar la calidad educativa y devolver el atractivo a la profesión docente. Esto permitió que, en los años siguientes, se registrara un aumento considerable en la matrícula normalista.

Este fenómeno de ascenso se detuvo poco tiempo después. A partir de 2000-2001 la matrícula presentó una tendencia a la baja en todo el país, la cual pareció haberse detenido a fines de la primera década de este siglo. De acuerdo a la estadística del Sistema Educativo Mexicano, en el ciclo escolar 2001-2002 se contabilizaron 655 normales y una matrícula de 200, 931 estudiantes de escuelas normales públicas y privadas. Para 2011-2012 el número de escuelas era de 466 y se registró una matrícula aproximada de 128,891 estudiantes en el país (SEP, 2014). En el ciclo escolar 2016-2017 se reportaron 423 EN en el país, con una matrícula total de 93,766 alumnos (SIBEN, 2017).

Los datos sobre el número de EN y de estudiantes normalistas varían según la fuente de información, tal como puede verse en la Tabla 2, por lo que no tenemos una única fuente de información confiable, pero sabemos que la tendencia a la baja está claramente documentada, tal como plantea el Diagnóstico que hizo la SES-DGESPE en 2015.

El segundo descenso dramático en el interés por cursar la escuela normal está claramente asociado a la Reforma Educativa de 2013. El INEE sostiene que en el ciclo escolar 2013-2014, únicamente el 72.6% de los lugares disponibles en EN de sostenimiento público fueron ocupados (INEE, 2015).

Como ejemplo de esta situación puede citarse el caso de Baja California. De 2012 a la fecha se identifica una baja del 82% en el número de aspirantes a la Licenciatura en Educación Primaria (LEPRIM) en las seis EN públicas del estado. En la gráfica 1 se visualiza el descenso iniciado en el proceso de selección de 2012 y que se agudizó en 2014. Desde entonces la cifra de aspirantes se ha sostenido, manteniéndose reducida.

Otro ejemplo es Baja California Sur. De acuerdo con datos proporcionados por la oficina de control escolar de una EN en ese estado, la disminución en el mismo periodo temporal fue del 70%. En el país, este fenómeno no es exclusivo de la LEPRIM, sucede en todas las licenciaturas con excepción de las licenciaturas en educación inicial y artística (INEE, 2016).

Pueden apuntarse tres razones principales por la cuales ha cambiado la carrera docente en este sexenio. Una de las acciones centrales de la Reforma Educativa 2013 fue la implementación de la Ley General del Servicio Profesional Docente (LGSPD), que regula el ingreso, la promoción, el reconocimiento y la permanencia de los profesores de educación básica y de educación media superior en todo el país.

A partir de estas regulaciones, la carrera laboral del magisterio cambió. Se establecieron los concursos de ingreso a la docencia y para la promoción a puestos directivos. Y se definieron evaluaciones periódicas para asegurar la permanencia de los docentes en el servicio. Esta última regulación, inédita en la historia del magisterio mexicano, cuestiona la permanencia vitalicia de la que se había gozado anteriormente.

En el caso del ingreso, cambió una condición fundamental. El artículo 21 de la LGSPD establece que el ingreso al servicio se llevará a cabo mediante concursos de oposición públicos “que garanticen la idoneidad de los conocimientos y las capacidades necesarias” (DOF, 2013, p.6). La idoneidad se determina por el cumplimiento de los perfiles, parámetros e indicadores de ingreso.

En forma congruente con el planteamiento meritocrático que sostiene la Ley, el artículo 24 establece que para ingresar al servicio pueden concursar

todas las personas que cumplan con el perfil relacionado con el nivel, tipo, modalidad y materia educativa correspondiente; así como con los requisitos que establezca la convocatoria respectiva, en igualdad de condiciones, sin demérito de origen, residencia, lugar o formación profesional. En la Educación Básica dicho perfil corresponderá al académico con formación docente pedagógica o áreas afines que corresponda a los niveles educativos, privilegiando el perfil pedagógico docente de los candidatos; también se considerarán perfiles correspondientes a las disciplinas especializadas de la enseñanza (DOF, 2013, p. 7).

En el apartado de los artículos transitorios, el artículo vigésimo primero establece que el artículo 24 entrará en vigor a los dos años siguientes a su publicación en el Diario Oficial de la Federación, es decir en septiembre de 2015. En los últimos dos concursos de ingreso se ha abierto una convocatoria única para egresados de las normales y de otras instituciones de educación superior.

Escasez de maestros en un futuro próximo

La falta de maestros en un futuro próximo ya está anunciada. Se prevé, al igual que en otros países, que en unos pocos años habrá una reducción de maestros en el servicio educativo, mismos que no se alcanzarán a cubrir con los estudiantes que ahora cursan la escuela normal.

De acuerdo con los datos del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE), la situación es grave en primaria y secundaria (INEE, 2015). En la tabla siguiente se presenta la estimación que hace el INEE sobre el número de maestros que se retirarán del servicio en los próximos años.

El INEE plantea que, en diez años, el sistema de educación normalista, “no podrá cubrir las demandas promedio de cada año originadas por las vacantes docentes” (INEE, 2015, p. 49). Es decir, el número de egresados de normales, tanto para preescolar, primaria y secundaria no será suficiente para cubrir los lugares que dejarán los pensionados potenciales.

Hay un desbalance entre la demanda de maestros y el egreso de las escuelas normales. En los siguientes años, en primaria se prevén 48,212 vacantes y el número de egresados normalistas es de 9 mil aproximadamente. En secundaria se prevén 33,606 vacantes y es posible que egresen 8 mil licenciados en educación secundaria. Si consideramos que no todos los que egresan cumplen con el requisito de idoneidad, la situación puede ser más grave.

¿Cómo se ha respondido a la crisis?

Para responder a esta crisis pueden pensarse diversas alternativas por parte de las escuelas normales. Pensar en alternativas de solución relativas a los cambios o ajustes de las regulaciones actuales de la carrera docente establecidas en el marco de la LGSPD aún es un tema pendiente.

Veamos dos estrategias que se han implementado en otros países.

Ante esta problemática, se ha desarrollado una línea de investigación educativa sobre las motivaciones para ingresar a la profesión docente.

Watt y Richardson (2008), investigadores australianos, desarrollaron un instrumento denominado *Factors Influencing Teaching Choice* (FIT-Choice, por sus siglas en inglés. La Escala FIT-Choice consiste en 12 factores que miden las razones para elegir la profesión docente, cinco de ellos miden las percepciones acerca de la enseñanza, uno la satisfacción con la elección y el resto las motivaciones de ingreso (Watt y Richardson, 2008). Con esta escala los autores buscaron perfilar tipos de docentes basados en su compromiso y las aspiraciones de desarrollo profesional que se relacionan con la persistencia en la carrera. Encontraron tres tipos de docentes: ‘persistentes altamente

comprometidos', 'conmutadores altamente comprometidos' y 'desertores con poco compromiso'. Este instrumento ha sido utilizado en países de todos los continentes para definir políticas específicas de atención. Se ha aplicado en: Turquía, Alemania, España, Países Bajos, Francia, Alemania, Irlanda, Reino Unido, Croacia, China, Indonesia, Australia, Estados Unidos y recientemente en México. El éxito de este instrumento refleja el interés de varios países por atraer y retener a los mejores candidatos (Watt y Richardson, 2012).

Por otro lado, para evitar la deserción de los maestros que ya están en servicio, se instrumentó la tutoría o mentoría para los maestros de nuevo ingreso. En la Unión Europea tienen claridad de que esta estrategia es crítica para evitar que los profesores recién formados abandonen la docencia en los años siguientes. Este apoyo sistemático y continuo permite establecer un compromiso profesional.

(...) un número considerable de profesores deciden dejar su trabajo y buscar otra salida profesional fuera de la educación. La tasa de abandono de los profesores principiantes es considerable y puede llegar al 10 % en algunos países (OCDE, 2005). Esto supone un uso ineficiente de los recursos invertidos en formar a los profesores y una reducción del número de profesores jóvenes y ambiciosos que llegan a los centros educativos. La reducción de las tasas de abandono de los profesores principiantes es esencial, especialmente en los países donde hay escasez de profesores, y los programas de iniciación efectivos son de gran trascendencia para ayudar a los docentes a que superen el shock que sufren al enfrentarse con la praxis y a que permanezcan en la profesión (Dirección General de Educación y Cultura - Comisión Europea, 2010, p. 16).

En México, esta estrategia está establecida por Ley desde 2013, fue una alternativa novedosa en el marco de la Ley. Sus propósitos son:

a) Fortalecer las capacidades, los conocimientos y las competencias del personal docente y técnico docente de nuevo ingreso para favorecer su inserción en el trabajo educativo, la autonomía profesional, la participación en la escuela, la comunicación con los padres de familia y la permanencia en el Servicio Profesional Docente.

b) Contribuir a la mejora de su práctica profesional, de modo que cuente con más y mejores capacidades para atender las prioridades establecidas en la Educación Básica y para propiciar el máximo logro de aprendizaje de sus alumnos (SEP, 2016, p. 10).

Como puede observarse, el sentido que la SEP le asigna a la tutoría es muy distinto del objetivo primario que tiene en otros países. Sin embargo, no puede dejar de pensarse que el fin de contribuir a que los maestros permanezcan en el servicio, también puede empezar a ser prioritario, sobre todo en el caso de los egresados de otras instituciones de educación superior que no recibieron formación normalista. Las tutorías no son una cuestión decorativa de la Ley y habrá que pensar en mejores estrategias de implementación para que se cumplan, tal como se ha establecido en la LGSPD.

Reflexiones de cierre de la primera ronda

Podría concluir de momento con estas ideas:

El fenómeno de la disminución del interés por cursar la carrera docente tiene un carácter internacional. El interés por cursar la carrera docente está directamente relacionado con las condiciones de la carrera docente.

En el caso de México, la situación adquiere características particulares dadas por las políticas docentes establecidas en el marco de la Reforma Educativa.

La reducción de los aspirantes a ingresar a las EN es un hecho evidente y crítico. Sin embargo, la demanda de maestros existe en México y ni todos los egresados normalistas que ahora están en las aulas alcanzarán a cubrir la demanda que se espera en los años próximos.

Dado el hecho de que la Ley abrió la opción de que egresados de carreras afines al normalismo ingresen al nivel de preescolar y primaria estamos antes una “paulatina reconfiguración de la planta docente del país” (Vázquez, 2015, p. 119).

Ante esta situación, las EN tienen que fortalecerse a fin de seguir siendo la opción para estudiar las licenciaturas especializadas en la enseñanza. La ley abre la oferta formativa a la competencia, aunque no se reconozca abiertamente. En este momento tener interés en cursar la carrera docente no es sinónimo de tener interés en estudiar en la normal. De ahí que el fortalecimiento académico de las normales es fundamental.

Tablas y gráficas

Tabla 1

Número de escuelas normales y matrícula por ciclo escolar

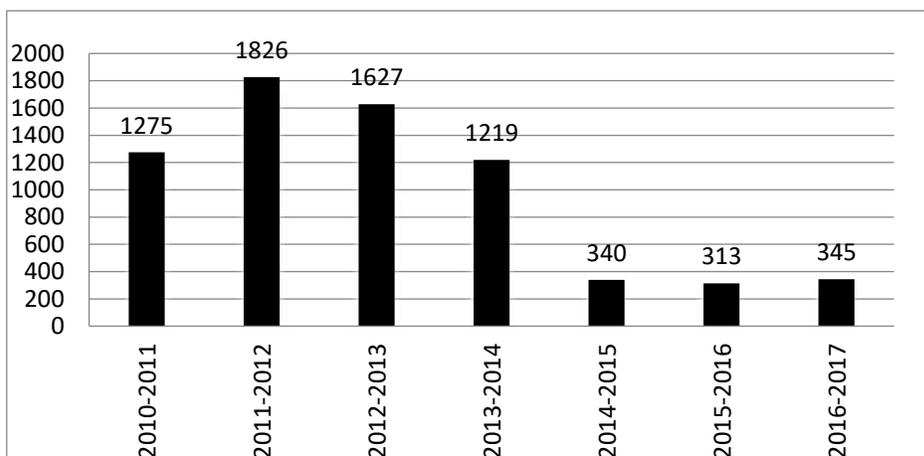
Ciclo escolar	# EN	Matrícula
2001 – 2002*	655	200,931
2011 – 2012*	466	128,891
2016 – 2017**	388	93, 766

Fuente: SEP (2014)* SIBEN 2017**

Tabla 2
Datos estadísticos de las EN

Datos	Documentos consultados				
	Docentes en México (INEE, 2015) 2013-2014	Diagnóstico (SES-DGESPE, 2015) 2014-2015	Estadística (SIBEN, 2015) 2014-2015	Estadística (SIBEN, 2016) 2015-2016	Estadística (SIBEN, 2017) 2016-2017
Total de EN	484	449	444	432	423
EN privadas	210	188	182	171	162
EN públicas	274	261	261	261	261
Matrícula total	132,205	121,342	115,417	104,213	93,766
EN privadas	30,539	24,620	23,254	17,672	13,266
EN públicas	101,666	96,772	92,163	86,541	80,500
LEPRIM	42,664	40,042	39,158	35,277	32,304
EN privadas	No aparece	No aparece	No aparece	6,255	4,532
EN públicas	No aparece	No aparece	No aparece	29,012	27,772

Fuente: Elaboración propia a partir de los documentos consultados



Gráfica 1

Cantidad de aspirantes a ingresar a EN públicas en Baja California por ciclo escolar

Fuente: Dirección de Formación y Actualización Docente (DFAD) de Baja California

Tabla 3
Estimaciones de maestros que se retirarán del servicio educativo en los próximos años

	2018	2023
Número de maestros que cumplen requisito para pensionarse	61,376	160,166
Número de maestros que laboran en escuelas publicas	56,518	150,082
% de maestros de Primaria	49.7%	49.2%
% de maestros Secundaria	41.0%	32.6%
% de maestros de Preescolar	9.3%	18%

Fuente: INEE (2015)

Referencias

- Cuenca, R. (2015). Las carreras docentes en América Latina. La acción meritocrática para el desarrollo profesional. Estrategia Regional Sobre Docentes. Orealc/Unesco Santiago. Recuperado de http://www.politicadocentesalc.com/images/stories/Biblioteca/Carrera_docente_Informe_FINAL_Cuenca%20090315.pdf
- De Shano, C. (2012). Reclutamiento de docentes: orientaciones para el diseño de las políticas en América Latina. Chile: PREAL
- Diario Oficial de la Federación [DOF]. (2013). Decreto por el que se expide la Ley General del Servicio Profesional Docente. Recuperado de http://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5313843&fecha=11/09/2013
- Dirección General de Educación y Cultura - Comisión Europea (2010). Desarrollo de programas de iniciación coherentes y sistémicos para profesores principiantes: Manual para los responsables políticos. (Documento de trabajo). Bruselas: Comisión Europea. Recuperado de http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/repository/education/policy/school/doc/handbook0410_es.pdf
- Dundar, S. (2014). Reasons for choosing the teaching profession and beliefs about teaching: a study with elementary school teacher candidates. *College Student Journal*, 48 (3), 445-460.
- Fokkens, M. y Canrinus, E. (august, 2012). The Factors Influencing Teaching (FIT)-Choice scale in a Dutch teacher education program. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 40(3), 249-269

- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación [INEE]. (2015). Los docentes en México. Informe 2015. México: INEE.
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación [INEE]. (2016). Panorama Educativo de México 2015. Indicadores del Sistema Educativo Nacional. Educación básica y media superior. México: INEE.
- Secretaría de Educación Pública [SEP]. (2014). Sistema Interactivo de Consulta de Estadística Educativa. Recuperado de Fuente: http://www.snie.sep.gob.mx/estadisticas_educativas.html consulta realizada el 23 de febrero de 2014
- Secretaría de Educación Pública (2016). Marco General para la organización y funcionamiento de la tutoría en Educación Básica. Ciclos escolares 2016-2017 y 2017-2018. Recuperado de: http://servicioprofesionaldocente.sep.gob.mx/content/general/docs/normatividad/TUtores/Marco_general_para_la_organizacion_y_funcionamiento_de_la_tutoria.pdf
- Sistema de Información Básica de la Educación Normal [SIBEN]. (2017). Sistema de Información Básica de la Educación Normal. Estadísticas del ciclo escolar 2016-2017. Recuperado de: <http://www.siben.sep.gob.mx>
- Subsecretaría de Educación Superior [SES]- Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación [DGESPE]. (2015). Plan Integral. Diagnóstico de las Escuelas Normales. México: Autor.
- Vázquez, G. (2015). La calidad de la educación. Reformas educativas y control social en América Latina. *Latinoamérica. Revista de Estudios Latinoamericanos* (60), 93-124.
- Velasco, P. y Meza, J. (2013). Matrícula normalista y políticas públicas. En P. Ducoing (Coord.), *La Escuela Normal. Una mirada desde el otro* (pp. 157-189). México: IISUE-UNAM.
- Watt, H. y Richardson, P. (2008). Motivations, perceptions, and aspirations concerning teaching as a career for different types of beginning teachers. *Learning and Instruction*, 18, 408-428. doi:10.1016/j.learninstruc.2008.06.002
- Watt, H. y Richardson, P. (2012). An introduction to teaching motivations in different countries: comparison using the FIT-Choice scale. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 40 (3), 185-197.

LOS CUATRO RETOS DE LA EDUCACIÓN NORMAL

ROSA LILIAN MARTÍNEZ BARRADAS

Las huellas del pasado pesan tanto que la Escuela Normal se ha volcado sobre sí, probablemente preocupada por asegurar su propia supervivencia y estabilidad, en lugar de enfrentar y comprometerse con la hazaña de un cambio radical que, por un lado, de respuesta a las necesidades de los alumnos y de la sociedad contemporánea y, por otro, ponga fin al pensamiento simplificador que conceptualiza la profesionalización de la docencia como un training instrumentalista, basado en recetas prácticas y comportamentales para conducir un grupo.

(Ducoing, 2013)

Introducción

La presente participación deriva un análisis crítico de lo que hoy día es la educación normal, partiendo de su devenir histórico y lo que este nos deje analizar para así poder modificar lo que hoy se es. Las Normales han estado en el “ojo del huracán” desde el 2009, con su incorporación a PRODEP y en 2013 como consecuencia de la puesta en marcha de la Ley General del Servicio Docente. Se declaran cinco retos, con el afán de que sean interpretados, analizados, dialogados y valorados para ver si existe eco en lo que otros perciben que podría ser mejorado.

Un poco de historia

Si se parte de que las escuelas lancasterianas son el precedente de la educación normal en el país desde 1822. Si se observa que las primeras escuelas normales lancasterianas se fundaron de 1823 a 1842, todas por iniciativa privada y con apoyo económico de los gobiernos, quienes además aportaron los espacios para albergarlas.

Si se resalta que una característica de estas escuelas era la enseñanza de la lectura, la escritura y la aritmética, basada en la memorización, la obediencia, el silencio y el orden (Galván, 2012), lo cual de alguna manera secunda la tradición novo-hispana que en 1600, instaura la Ordenanza de los maestros del nobilísimo arte de leer, escribir y contar, documento que podría representar las primeras disposiciones sobre la educación elemental (Curiel, 1982, como se citó en

Navarrete-Cazales, 2015), entonces es indispensable reflexionar sobre esos antecedentes y lo que hoy se vive en la educación normal.

Se inicia este texto haciendo historia, porque partir de ella ayuda a comprender lo que hoy se es; conocer lo que sucedió con la escuela lancasteriana y el apoyo que tuvo de los gobiernos, provee un estado de análisis hacia lo que en el presente se está viviendo: hoy más que nunca, la educación pública se mantiene por el apoyo de los padres de familia. Hace algunos meses la Secretaría de Educación Pública declaró que no habría más apoyo de PRODEP para las escuelas normales y en particular en Veracruz, no habrá presupuesto federal si el gobierno del estado no devuelve la deuda que tiene con la SEP.

El apoyo a la iniciativa privada, es evidente, las estadísticas de la DGESE manejan que en un periodo de dos años, el número de escuelas normales se incrementó en un 30.3% -en el 2007 existían 353 y para el 2009, 461; es decir se crearon 107 instituciones.

Por otro lado, el normalismo moderno se instaura en Veracruz en 1885, con la Academia Normal de Orizaba, dirigida por Enrique Laubscher. Un año más tarde se funda con el apoyo de Juan de la Luz Enríquez, la Escuela Normal Veracruzana en el Convento de San Ignacio, el 30 de noviembre de 1886, teniendo como director a Enrique C. Rébsamen.

Aún y a pesar de las ideas revolucionarias de este ilustre pedagogo, quien enarboló la importancia de la didáctica, planteó la posibilidad de que cada institución generase sus propios planes de estudio, buscando así la formación ideal y práctica del profesorado basada en el desarrollo del pensamiento liberal, pareciera que estas ideas se han ido diluyendo.

La causa podría ser la conformación de la Secretaría de Educación Pública en 1921 y los cambios que se fueron generando en las décadas subsecuentes en el Sistema Educativo Mexicano, en donde se empieza a proyectar el carácter nacional de la educación, planteamiento sistémico que provoca de manera natural la homogeneización en la enseñanza, ya que a pesar de los esfuerzos y de las diversas reformas educativas, sigue ganando la tradición en la enseñanza, incluso aquella que remonta a la educación lancasteriana. Es por esto que uno de los principales retos a superar, es aquél que busca la congruencia entre lo que se dice, se piensa, se cree y se hace.

Reto I. Entre el decir y el hacer

Si bien, hay muchas cosas que se han modificado dentro de las escuelas normales a lo largo de su historia, este reto inicia analizando ese discurso que dice que la educación normal forma docentes críticos, reflexivos y autónomos. El análisis dice que se queda en discurso porque la realidad refleja *prácticas* que privilegian la enseñanza de la lengua, las matemáticas y las ciencias, a veces incluso de manera memorística y bajo un clima de orden impuesto por el docente.

Entonces el primer reto por cubrir, es el cambio de actitud que lleve del discurso a la acción. Se deben visualizar dentro de las aulas normalistas *prácticas* que provean al futuro docente de un

pensamiento divergente, estrategia, reflexivo y autónomo, para quitar esa idea de que el egresado, máximo en un ciclo escolar reproduce las prácticas de su entorno de trabajo, hay incluso quienes sostienen que las socializan durante los periodos de práctica de su formación inicial (Galván, 2010)

Otra evidencia que se destaca, es uno de los hallazgos derivados de una investigación, el cual se centra en la manera en que se hace la tutoría en la práctica de las estudiantes en educación preescolar, los tutores (maestros de la Normal), declaran desarrollar el pensamiento reflexivo al analizar las prácticas, pero en realidad, lo que hacen es preguntar cosas hasta que la docente en formación conteste lo que él o ella quieren oír e incluso llegan hasta a modelar la clase, o también centrar su tutoría en la revisión del plan de trabajo en orden, completo y presentable. (Contreras, Cortés, Daza, Martínez, Sánchez y Rivera, 2017)

Reto II. Las demandas a partir de la inserción como IES. El juego de PRODEP

Las escuelas normales han sufrido cambios sustanciales en las últimas décadas, algunos como respuesta a las demandas que a nivel mundial se han suscitado, una de esas demandas es la de jugar el juego que las distintas instituciones de educación superior (IES) han adoptado con algunos años de ventaja, 13 para ser exactos.

El ser parte de este grupo, les ha generado retos en los cuales han empezado a incursionar para responder al Plan sectorial 1997-2012, Objetivo 1 "Elevar la calidad de la educación para que los estudiantes mejoren su nivel de logro educativo, cuenten con medios para tener acceso a un mayor bienestar y contribuyan al desarrollo nacional"

Uno de los cambios más significativos que sufrió la formación inicial de docentes de educación básica, fue el ser definida del tipo superior, lo que implicó una serie de acciones para la implementación del nuevo currículum. En el Acuerdo Presidencial publicado en marzo de 1984, se estableció que los estudios en las Escuelas Normales (EN) tendrían un grado académico de licenciatura y que para ingresar a ellas se requería el bachillerato.

Esta reforma tuvo un fuerte impacto en el cuerpo docente, en resumen se debía realizar investigación de la propia práctica educativa, lo que generó uno de los mayores conflictos, ya que la mayoría no tenían formación en investigación, originando la reforma a la educación normal de la que surgieron los Planes de estudios 1997 y 1999 para las licenciaturas en educación primaria y preescolar respectivamente, lo que volvió a requerir en los docentes normalistas algunos cambios de paradigmas y de formas de hacer la docencia, pensamiento reflexivo y estrategia.

En el 2005, la educación normal pasó a ser parte de la Dirección General de Educación

Superior para Profesionales de la Educación -DGESPE- (SEP, 2008) y en el 2009, las EN se integran al Programa de Mejoramiento del Profesorado (PROMEP), constituido en 1996 por representantes de la ANUIES, el CONACYT, la Subsecretaría de Educación e Investigación Tecnológicas y la Subsecretaría de Educación Superior e Investigación Científica. (citado en Zogaib, 2000)

El propósito de PROMEP es:

Impulsar la superación sustancial en la formación, dedicación y desempeño de los profesores y de los Cuerpos Académicos de las instituciones, como un medio estratégico para elevar la calidad de la educación superior y que está dirigido a todos los profesores de tiempo completo (SEP, 2008, p. 3.)

Fue entonces que en el 2009 se registraron en PROMEP 257 Normales y para el 2013 hubo un registro de 58,040 profesores de tiempo completo, de los cuales 4 617 pertenecían a 255 escuelas normales, con 64 cuerpos académicos, 61 en formación y tres en consolidación (SEP, 2014).

Para concluir este apartado se considera indispensable hablar de los retos generados a partir de la inserción a este programa, sobretodo en lo que se deriva de las funciones sustantivas que todo profesor de educación superior debe cumplir: docencia, gestión, investigación y difusión.

a) Se exige el cumplimiento de estas funciones, uno de los mecanismos para cubrir dicha exigencia es a través de los Cuerpos Académicos, (CA's), los cuales tienen entre sus tareas primordiales, la investigación, la gestión y la difusión, además de la inserción en redes que implican la colaboración con otros CA's y así mismo con otras instituciones u organismos educativos. Sin embargo, existe mucha renuencia para participar en lo que a se refiere, al menos en la BENV con sus más de 400 docentes, no existe una participación equilibrada en las 4 funciones, la balanza se inclina más en la docencia.

b) Se deberá partir de la frase "se aprende a investigar, investigando", para que un mayor número de docentes encaucen parte de su fuerza laboral en realizar investigación, si bien no aquella que les distraiga de la principal tarea que es la formación de docentes, pero si la suficiente que les permita reconocer los aportes de este ejercicio, los cuales inician con la resolución de dudas o cuestionamientos generados en el imbricado quehacer docente.

La investigación educativa, debe ser una tarea sustantiva que apoye a la formación de los futuros docentes, debe verse como una ayuda, como una herramienta básica para la sistematización y el reconocimiento de lo que el docente hace en la tarea diaria y compleja de educar. Debe ser un

ejercicio continuo creado y alentado por los formadores de docentes. (Contreras y Martínez, 2016)

Para finalizar este apartado se considera necesario recuperar lo que Chehaibar, Alcántara, Athié, Canales, Díaz, Ducoing, Inclán, Márquez, Pontón, Valle, Ruíz y Zorrilla, (2012) dicen al respecto de la incorporación de este nivel educativo en la educación superior en 1984: la presión que significa responder a los programas de calidad fundamentados en el modelo de evaluación-financiamiento es una disputa que evidencia condiciones distintas en las EN a las de otras instituciones de educación superior. Ello “debe ser analizado porque podría haber efectos adversos para su desarrollo interno con un fuerte impacto en todo el sistema educativo” (p. 44).

Hay un gran reto desde la congruencia entre lo que se les demanda a las EN y lo que su tradición, su cultura y su identidad, así como el aparato estatal les deja hacer. Aquí se deben valorar los fines de la educación normal vs el juego de las normas PRODEP.

Reto III. Instituciones endogámicas. Lo organizacional.

Una de las principales críticas que se hacen a las instituciones de educación normal, es su gran tradición por tratar de vivir o depender de su historia, más que aprender de ella.

Al interactuar dentro de una escuela normal, se viven puntos de tensión en la planta académica, los cuales reflejan actitudes y acciones con una manifestación constante de negación al cambio o a las exigencias inminentes que la sociedad del conocimiento requiere en su acelerado andar.

La endogamia, se evidencia, en las pláticas de pasillo, en las discusiones académicas de las reuniones de grado, en las reuniones generales donde se concentra toda la comunidad docente y estudiantil o se resalta en discusiones generadas en ámbitos nacionales, ya sea entre docentes de las diversas licenciaturas de educación normal o donde el ojo crítico de reconocidos investigadores señala dicha resistencia.

Es tan difícil ver hacia afuera, parece que cuesta aceptar la riqueza que otro grupo de académicos pueda aportar a la formación inicial de docentes, independientemente de donde haya sido formado, el discurso en boca de algunos no se cansa de decir, “es que no es egresado de Normal”, “es que no tiene experiencia en educación básica”, lo que lleva incluso hasta a valorar su capacidad antes de conocer siquiera lo que hace en las aulas, ya que desde ese discurso también se pregunta: cómo y qué puede enseñar sino tiene ningún referente, sino tiene ninguna experiencia, cuando la realidad, al menos en el ámbito de la Benemérita Escuela Normal Veracruzana, nos señala que más del 50% de su planta docente a la fecha, está constituida por universitarios.

Es un discurso tan gastado, que a veces hasta los mismos universitarios, después de algunos años de ser formadores de docentes normalistas, lo retoman y lo defienden...

Otro ejemplo de la endogamia podrían ser algunas de las convocatorias emitidas para estudios de posgrado, ya que se observan aspectos en sus bases, tales como “está dirigido primordialmente a docentes egresados de educación normal”, donde el principal candado será que si no es egresado de estas instituciones o carreras afines como pedagogía, ni siquiera pueden ser aspirantes, aunque el interesado tenga 5 ó 10 años trabajando en educación básica, entonces surge la duda de cuál es el propósito real de los posgrados profesionalizantes que ofrecen las escuelas normales, si se supone que la idea es seguir formando para garantizar una mejora en la educación del país, entonces si son egresados de biología o de matemáticas, no sería un ideal, profesionalizarlos en cómo enseñar las disciplinas que ellos dominan, bajo enfoques actuales propuestos en los planes de estudios de los posgrados ofrecidos por las Normales.

Este reto podrá cumplirse en la medida en que se cubra el primero, es decir, en la medida en que los docentes de educación normal empiecen a pensar diferente, a cambiar sus creencias, aceptar las diferencias y ver en ellas la riqueza y aporte para mejorar las prácticas de enseñanza al interior de las aulas; si esto sucede, la formación de docentes sin duda se verá beneficiada .

Abrir las puertas, de manera genuina, a lo que las instituciones de educación superior puedan brindar, permitirá cambios a nivel organizacional y de gestión que beneficiarán a la educación normal y todas sus aristas.

Reto IV. La vinculación con la educación básica

Para poder hablar sobre esta vinculación, se considera imprescindible recurrir a una experiencia suscitada en el marco de las actividades del Congreso Nacional “Las Escuelas Normales: Una mirada hacia el futuro de la Educación Pública.”, realizado en junio de 2016 en las instalaciones de la BENV, en dicho espacio se llevó a cabo el Panel de Expertos: *Propuestas para enfrentar los desafíos que representa la relación entre Educación Básica y Normal* cuyo propósito fue analizar y discutir la relación actual entre Educación Básica y Normal como elemento sustancial para la formación inicial y continua de docentes, de tal forma que se observaran aspectos clave susceptibles de mejora.

Los panelistas invitados fueron representantes de los distintos actores de la educación normal: autoridades, estudiantes, docentes e investigadores reconocidos por su trayectoria en el análisis e investigación de ambos subsistemas. El análisis permitió llegar a las siguientes conclusiones:

Las fortalezas que se visualizan en la relación existente entre la educación básica y normal

Se considera indispensable conservar el modelo de formación en las escuelas normales que permite a los estudiantes confrontarse con la realidad de las escuelas de Educación Básica, acercarse a su complejidad, multidimensionalidad y la incertidumbre, acompañado de un proceso reflexivo, del cual se tiene ya cierta experiencia.

Es imprescindible no desestimar ni la historia ni la forma en que se ha diseñado la formación de profesores en el país, tampoco los Planes y Programas de Estudio. El vínculo entre ambos niveles no se da por sí solo, sino en el marco de una serie de prácticas, conocimientos, en la apuesta hacia el tipo de estudiante que pueda hacerse cargo o no del Sistema Educativo Nacional, esto hace entendible el por qué no hay una relación directa entre el cambio curricular de ambos niveles, lo cual está históricamente documentado.

La previsión de cada etapa en la formación de docentes para el desarrollo de un tipo de profesional que sea capaz de formar un tipo de ciudadano.

El reconocimiento de que existen finalidades distintas en cada subsistemas y el reconocimiento estar conscientes de que la formación de docentes no va de la mano con operar un currículo de educación básica. Por tanto, la forma de organizar un currículo en Educación Normal que acerca gradualmente a los estudiantes a adquirir los aprendizajes para desempeñarse en la docencia es primordial.

La idea de que formarse para la docencia requiere de saberes que solo pueden generarse si la escuela normal hace bien su trabajo, ello implica el replanteamiento de un vínculo mucho más profundo entre ambos niveles, porque no nada más se prepara para ir a operar un currículo.

Los retos que se advierten en la vinculación establecida entre ambos subsistemas

Un reto es la articulación de los diversos niveles educativos, es un aspecto organizacional a nivel Sistema Educativo Nacional, se proponen diálogos académicos que ayuden a una verdadera articulación. Otro reto de manera más específica, el reto más grande es la poca comunicación entre los tres actores, estudiante-tutor-docente de la Normal. Los estudiantes manifiestan poco acompañamiento. Se propone un diálogo constructivo entre esta tríada.

Otro es que las Escuelas Normales deben tener muy claro qué es lo que pasa en Educación Básica y quiénes son los profesores de este nivel, se advierte una brecha que cada vez se abre más. Las Normales deben tener muy claro cómo se está configurando la masa de los docentes, con lo

vertiginoso que implica este contexto. Es necesario que la relación sea directa entre los docentes de ambos niveles.

El reto más fuerte, lo tienen las Normales, no las escuelas en Educación Básica. La preparación profesional debe hacerse desde las Normales, son ellas las que tienen que garantizar que las prácticas que los estudiantes realizan estén sustentadas, y con sentido pedagógico, a veces las prácticas porque no van uniformados o no llevan los materiales o recursos previstos, pero nunca por incompetencia académica. Entonces el sentido formativo de las prácticas se pierde, porque el fundamento académico y la supervisión del mismo debe darlo el catedrático de la Normal.

Evitar la simulación en ambos subsistemas, la principal es promovida por las Escuelas Normales al decir que acompañan a los estudiantes, cuando a veces no lo hacen, no van a observar sus prácticas y por tanto, no las retroalimentan. Otra simulación son los instrumentos que validan la intervención, ya que se centran en la puntualidad, uso del uniforme, entrega del plan de trabajo. También la simulación se da desde lo que el docente de Básica ofrece, cuando no acompaña, cuando deja solo al practicante y cuando esos días en que un estudiante interviene, pareciera que lo que se hace es sólo un cuidado asistencial de los niños sin que nadie le diga nada.

Un reto para los maestros de Básica sería la sistematización de las prácticas, el apoyo al estudiante durante la intervención, porque se supone que ellos son los expertos en la atención a los alumnos de los tres niveles. Se propone un diálogo académico, en donde se busquen puntos en común y toma de acuerdos.

Otro reto sustancial es la definición de la práctica, determinando qué es lo que se quiere enseñar y para qué... es decir, debe garantizarse la calidad educativa para los niños que son atendidos.

El reto será lograr que la Educación Normal ofrezca formación docente, inicial y continua.

Las propuestas para fortalecer la relación entre ambos subsistemas

Debe tenerse claridad sobre qué tipo de relación o tipo de vínculo se espera que exista entre los dos subsistemas que son totalmente diferentes.

El formador de docentes debe conocer lo que pasa en Educación Básica, el tipo de prácticas que se están llevando a cabo; analizarlas, sistematizar dicho análisis y buscar estrategias para mejorarlas o preservarlas.

La investigación y la sistematización, ofertada en programas de posgrado desde las propias Normales, de tal forma que los docentes cuenten con los saberes necesarios que les permitan analizar su propia práctica, -formación continua-.

Recuperar la naturaleza de los espacios de ambos subsistemas teniendo claro los fines, las prácticas, las intenciones, sus tradiciones, sus saberes, sus experiencias poniendo en el centro a los

sujetos, haciendo más efectiva, operable y viable las interacciones al margen de sus regulaciones y sus políticas, la solución está en los sujetos mismos, el vínculo se da en procesos de negociación y comunicación asertiva.

Las Normales deben centrarse en su tarea sustancial: la formación de profesionales de la educación; los docentes de Educación Básica deben centrarse en formar a los niños a los que atienden. El docente de la Normal debe asumir la formación del estudiante normalista durante las prácticas.

Referencias

- Contreras, E. y Martínez, R. (Junio, 2016). El papel de la investigación en las escuelas normales. El reto en el perfil de los docentes. Trabajo presentado en el Congreso Nacional: "Las escuelas normales. Una mirada hacia el futuro de la educación pública"
- Contreras, E., Cortés, A., Daza, O., Martínez, R., Sánchez, T. y Rivera, G. (2017) La tutoría como estrategia para la formación inicial de educadoras. Libro presentado para su publicación.
- Chehaibar, L., Alcántara, A., Athié, J., Canales, A., Díaz, A., Ducoing, P., Inclán, C., Márquez, A., Pontón, C., Valle, A., Ruíz, E. y Zorrilla, J. (2012) Capítulo 2. Diagnóstico de la educación. En Narro, J., Marstucelli, J. y Barzana, E. (Ed.), Plan de diez años para desarrollar el Sistema Educativo Nacional. En línea. Primera edición. México: Dirección General de Publicaciones y Fomento Editorial, UNAM, 2012. (pp. 21-58). Recuperado de <http://www.planeducativonacional.unam.mx>
- Ducoing, P (2013) La escuela normal. Una mirada desde el otro. México: UNAM
- Galván, L. (2008) Enigmas y dilemas en la práctica docente. La apropiación de la cultura escolar en el oficio de enseñar. España: Octaedro.
- Galván, L. E. (2012) Los inicios de la formación de profesores en México 1821-1921. México: Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social. Recuperado de <http://www.seer.ufrgs.br/asphe/article/viewFile/31509/pdf>
- Martínez, R. y García, I. (Junio, 2016). Informe del Panel de Expertos: Propuestas para enfrentar los desafíos que representa la relación entre Educación Básica y Normal. Trabajo presentado en el Congreso Nacional: "Las escuelas normales. Una mirada hacia el futuro de la educación pública"
- Navarrete-Cazales, (2015) Formación de profesores en las escuelas normales de México. Siglo XX. Revista Historia de la Educación Latinoamericana, 17 (25). Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=86941142002>
- Secretaría de Educación Pública (2008). Acuerdo número 453 por el que se emiten las Reglas de Operación del Programa de Mejoramiento del Profesorado (PROMEP). En Diario Oficial.

- Décima segunda sección. Publicado el 30 de diciembre de 2008. Recuperado de <http://www.promecom.colmex.mx>
- Secretaría de Educación Pública (2013). Acuerdo número 678 por el que se emiten las Reglas de Operación del Programa de Mejoramiento del Profesorado (PROMEP). En Diario Oficial de la Federación, México: SEP. Publicado el 28 de febrero de 2013. Recuperado de http://dsa.sep.gob.mx/pdfs/Reglas_PROMEP_2013.pdf
- (SEP, 2014). Principales cifras del Sistema Educativo Nacional 2013-2014, México: SEP-DGPPEE, 2014. Recuperado de <http://www.planeacion.sep.gob.mx/estadistica-e-indicadores/estadisticas-e-indicadores>.
- Secretaría de Educación Pública (s/f). Programa para el desarrollo profesional docente, para el tipo superior (PRODEP). Recuperado en <http://dsa.sep.gob.mx/prodep.html>
- Zogaib, E. (2000) El Programa de Mejoramiento del Profesorado (PROMEP) y sus críticas en Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales, 44 (177) 8