

## LAS ESCUELAS NORMALES DE LA CDMX Y SU SITUACIÓN EN EL CAMPO DE LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA. ALCANCES, POSIBILIDADES Y DESAFÍOS

**Coordinador: Inés Lozano Andrade**  
Escuela Normal Superior de México

### TRABAJO 1. FACTORES QUE INCIDEN EN LA FORMACIÓN PARA LA INVESTIGACIÓN EN LOS FORMADORES DE LAS ESCUELAS NORMALES, PROCESOS A FORTALECER Y OTROS POR EMPRENDER

**Leticia Montaña Sánchez**  
Escuela Nacional para Maestras de Jardines de Niños

### TRABAJO 2. RELACIÓN QUE SE OBSERVA ENTRE LOS PROCESOS DE INDAGACIÓN, INVESTIGACIÓN O PRODUCCIÓN DE CONOCIMIENTOS EN LAS ESCUELAS NORMALES Y LAS TENDENCIAS CANÓNICAS DE LAS IES. TENSIONES, ENTRECruzAMIENTOS Y DISTANCIAMIENTOS.

**Martín Lucero Herrera**  
Benemérita Escuela Nacional de Maestros

### TRABAJO 3. EL FINANCIAMIENTO, LA ORGANIZACIÓN INSTITUCIONAL Y LA GESTIÓN COMO CONDICIONES PARA EL DESARROLLO Y DIFUSIÓN DE LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA EN LAS ESCUELAS NORMALES

**Alejandra Avalos Rogel**  
Escuela Normal Superior de México

NOTA:

Este simposio forma parte de la Vinculación COMIE – DGENAM y ha sido autorizado para su revisión por parte de la Doctora Angélica Buendía Espinosa.

**Área temática:** A.3. Investigación de la Investigación educativa

**Línea temática:** Condiciones de producción y gestión del conocimiento educativo en las instituciones

**Resumen general del simposio:** La investigación educativa (IE) tiene una historia en México dentro de la cual las escuelas normales figuran poco. Podríamos decir que las normales como Instituciones de Educación Superior (IES) llegaron tarde y cuando llegaron, el campo de esta actividad ya había sido ocupado y estaba dominado por otras instituciones. Las normales han vivido recientemente reformas que han pretendido transformar su esencia histórica de ser instituciones formadoras de docentes para la educación básica. A partir de 1982 se convirtieron, vía decreto, en IES con la idea que cumplan las funciones sustantivas de estas, incluido por supuesto, la investigación. Sin embargo a 37 años de que esto ocurriera, su situación en el campo de la investigación educativa es precaria, escasa y su principal relación con ella es más bien como consumidora que como productora. Así por ejemplo los 9 investigadores de normales pertenecientes al SNI, en contraste con los 563 existentes en ese campo; los pocos docentes con perfil PRODEP (161 de más de 12000 docentes) y los pocos CA reconocidos (147) en contraste con universidades o Tecnológicos, reflejan esa situación. La CDMX ha tenido avances, obstáculos, desafíos y retrocesos en ese sentido. Este simposio pretende abordar y lograr describir e interpretar esas circunstancias en que la IE se encuentra en este momento. ¿Que tipo de investigación se privilegia y porque?, ¿que condiciones institucionales materiales y de gestión posibilitan y frenan estas labores?, Cuales son las acciones actuales que pretenden mejorar esa situación y las alternativas para hacerlo? Los trabajos presentados en este simposia revelan una serie de situaciones que no se encuentran documentadas y que sin embargo deberían de difundirse ampliamente pues revelan las condiciones internas que se viven en estas IES en la CDMX y como estas se han convertido paradójicamente en posibilitadoras y en frenos de esta intención.

**Palabras clave:** formación de investigadores, formación de formadores, investigación educativa, educación normalista

## Semblanza de los participantes en el simposio

### **Coordinador:** Inés Lozano Andrade

Licenciado en Sociología, Maestro en Educación y Doctor en Pedagogía. Docente de educación media y superior. Actualmente profesor investigador en la Escuela Normal Superior de México. Ha publicado artículos sobre procesos simbólicos de alumnos y docentes en escuelas secundarias y la formación de docentes. Profesor visitante en Universidad de Indiana. Autor y coautor de libros, entre ellos: *Normalistas vs. Universitarios o Técnicos vs. Rudos* (2006). *Currículum oculto y vida cotidiana en la escuela secundaria* (2013); *De relajos y malestares. La producción de sentidos en la escuela secundaria* (2016). Es consultor de UNICEF, miembro del SNI y Profesor con perfil PRODEP

### **Participante 1:** Leticia Montaña Sánchez

Doctora en Ciencias, en la Especialidad de Investigaciones Educativas por el DIE-Cinvestav-IPN (2015). Profesor-Investigador de Tiempo Completo. Escuela Nacional para Maestras de Jardines de Niños. Docencia en licenciatura y estudios de posgrado. Reconocimiento Perfil deseable para profesor de educación superior a partir de 2016 y candidata asociada al Consejo Mexicano de Investigación Educativa (2019). Líneas de investigación: Procesos de formación docente y Estudios sobre el trabajo docente y relaciones con padres de familia. Autora del libro, *El trabajo docente en jardines de niños: relaciones de educadoras con madres de familia en la vida escolar. Un estudio etnográfico*.

### **Participante 2:** Martín Lucero Herrera

Docente de la Benemérita Escuela Nacional de Maestros.

### **Participante 3:** Alejandra Ávalos Rógel

Maestra en Ciencias con especialidad en Investigaciones Educativas por el DIE-Cinvestav y doctora en Educación por la Universidad de España y México. Es jefa del Departamento de Investigación y Experimentación Educativa de la Escuela Normal Superior de México. Es autora de artículos en los libros: *Tendencias de investigación en educación* (2017), *Educando en la transversalidad para un conocimiento multidisciplinario* (2017), *Vigencia de la educación normal* (2018), *Gestión escolar, liderazgo y gobernanza* (2018); y es coordinadora del libro *Investigación y formación docente* (2019). Es coordinadora del cuerpo académico: *Ciencia, tecnología y sociedad en la educación obligatoria y la formación de docentes*.

## Textos del simposio

### 1. FACTORES QUE INCIDEN EN LA FORMACIÓN PARA LA INVESTIGACIÓN EN LOS FORMADORES DE LAS ESCUELAS NORMALES, PROCESOS A FORTALECER Y OTROS POR EMPRENDER

Leticia Montaña Sánchez

**Resumen.** El presente escrito analiza implicaciones derivadas de la implementación de políticas educativas en las Normales con incidencia en la formación de los formadores para la investigación. El análisis de informes parciales sobre las condiciones y posibilidades de la investigación en las Normales y el Centro de Actualización del Magisterio de la Ciudad de México, permitió identificar factores que han colocado a la investigación en un lugar periférico en la vida académica de estas instituciones. También se identificaron esfuerzos para fortalecer la investigación para formarse en este ámbito. En este sentido, se advierten condiciones y avances diferenciados entre las Normales que hace necesaria una discusión para la reorganización del trabajo académico y la gestión a fin de redireccionar algunos caminos emprendidos y plantear otros para el fortalecimiento de la investigación en vinculación con la formación de docentes, tarea sustantiva de la Educación Normal.

**Palabras clave.** Investigación, Formadores de docentes, Trayectorias, Formación para la investigación, publicación científica y académica.

## Introducción

La formación para la investigación en las instituciones de Educación Superior (IES) es un campo donde “no hay investigación histórica de los procesos de formación para la investigación” señalan López-Ruiz y Schmelkes (2016, p.1); situación cercana a lo que acontece en las Escuelas Normales. Por otra parte, estudios sobre la gestión y formas de gobernanza en las IES son campo escasamente investigados y de gran relevancia para conocer procesos implicados en la toma de decisiones para la docencia y la investigación. De Vries e Ibarra (2004) enfatizan que el estudio de la gestión en el nivel básico es “un asunto difícil, en el universitario la gestión se presenta como un tema sumamente espinoso y, hasta ahora, poco explorado” (p.1), lo cual también describe la situación en las Normales.

Frente a los embates que ha enfrentado la Educación Normal en su –recurrente– tránsito a IES, es necesario abrir líneas de investigación sobre políticas institucionales, sus procesos de gestión y los énfasis que cada Normal privilegia para la docencia y la investigación. Es menester en estos vientos de cambio, no soslayar que la formación inicial de docentes en las Normales se centra en procesos vinculados a la docencia. La materia de trabajo de los docentes normalistas es “enseñar a enseñar y enseñar lo que se enseña” e implica el desarrollo de “capacidades específicas tanto disciplinarias, didácticas y pedagógicas

como de conocimiento y análisis de la realidad educativa. Implica también una sólida comprensión del nivel educativo para el que cada Normal forma maestros (Sandoval, 2009, p.104). En este sentido, se podría afirmar que las Escuelas Normales son instituciones especializadas en formar para la enseñanza y en la formación pedagógica de los futuros maestros (Sandoval, 2006); tarea a fortalecer mediante la vinculación con las escuelas de educación básica y los centros de investigación educativa.

## **De políticas y culturas institucionales con incidencia en la investigación como función sustantiva**

Si bien a partir de 1984 por decreto presidencial se elevan los estudios de Educación Normal a nivel de licenciatura, el esquema de las IES se implantó sin mediar estudios sobre perfiles requeridos y sin modificar las estructuras básicas de estas instituciones (Sandoval, 2009). La investigación, se instauró como área sustantiva sin pasar por procesos para la formación de los formadores (Sandoval, 2009; Loredó, Alvarado y Secundino, 2010; López-Ruiz y Schmelkes, 2016). No fueron dotadas de condiciones mínimas necesarias para hacer investigación, por ejemplo infraestructura, capacitaciones necesarias para tareas como la búsqueda documental y el acceso a redes de comunicación formales e informales, la disponibilidad de tiempos necesarios para tareas “cotidianas del oficio”, tales como la lectura y escritura constantes, y la recopilación y sistematización de material empírico y bibliográfico (Mercado, 1997, p.27).

Por otra parte, el proceso de homologación salarial que vivieron estas instituciones generó la asignación de plazas a formadores de docente en la categoría de profesores-investigadores, categoría contractual que no implicó necesariamente el ejercicio de tareas de investigación (Burgos y Pinto, 2009, p.7). Las descargas académicas de los formadores podían o no contemplar la “asignación” de horas para hacer investigación, situación que prevalece en la actualidad. Los procesos para la profesionalización de los formadores estuvieron centrados –y continúan–, en necesidades derivadas de la implementación de nuevos planes y programas de estudio.

La consigna de consolidar a las Normales como IES, cobró mayor fuerza a partir del año 2005 con la transferencia de la Educación Normal a la Subsecretaría de Educación Superior (SES) y la creación de la Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación (DGESPE), instituciones que incorporaron a las Normales en diversas políticas para la educación superior, por ejemplo, al Programa de Mejoramiento del Profesorado (PROMEP).

En este escenario, las Normales establecieron estrategias para la obtención de grados académicos mediante programas institucionales y la asignación de presupuesto proveniente de programas para el fortalecimiento de la Educación Normal. Del mismo modo se apoyó la asistencia de personal docente a foros y congresos nacionales e internacionales con recursos institucionales; en los últimos cinco años ha sido recurrente que los formadores asuman los gastos derivados de inscripción y viáticos para la asistencia y participación en eventos académicos y el desarrollo de proyectos de investigación. El PROMEP tuvo su origen en 1996,

las Normales fueron incorporadas en el 2009, y con ello el planteamiento de nuevas exigencias a los formadores, principalmente incrementar los grados académicos con miras a alcanzar el Reconocimiento al Perfil Deseable en Profesores de Tiempo Completo con funciones de docencia, investigación y difusión.

En el contexto de las Normales públicas del Distrito Federal: Escuela Nacional para Maestras de Jardines de Niños, Benemérita Escuela Nacional de Maestros, Escuela Normal Superior de México, Escuela Superior de Educación Física y la Escuela Normal de Especialización, se conformó en junio del 2008 dos Cuerpos Académicos (CA) por iniciativa de la Dirección General de Educación Normal y Actualización del Magisterio (DGENAM), uno en Procesos de Formación y el otro en Atención a la Diversidad y la Ciudadanía. Estos CA nacieron como una experiencia previa a la incorporación de las Normales al PROMEP. Se esperaba de ellos el desarrollo de líneas de generación y aplicación del conocimiento y el reconocimiento de sus integrantes como líderes académicos con incidencia en discusiones y consensos necesarios para el desarrollo de las funciones académicas de las Normales. Un estudio diagnóstico sobre la organización académica de las escuelas normales en esta entidad, revela que estos CA fueron “cuasi desconocidos y poco estructurados” (Loredo, Alvarado y Secundino, 2010, p.14). El 62% de sus participantes se incorporaron por designación de la autoridad, 29% por voluntad propia y 19% por invitación de la coordinación del CA o de la autoridad. La producción académica, así como su incidencia en la formación inicial, amerita estudios que develen los impactos en el subsistema. En este proceso de configuración de los CA se aprecia uno de los rasgos constitutivos de las culturas institucionales en las Normales con diversos matices: el verticalismo (Sandoval 2009), que Lozano (2016) interpreta como “un exceso de autocracia” en la toma de decisiones dentro de este subsistema con fuertes implicaciones en los formadores pues ante la ausencia de horizontalidad la formación se convierte en una imposición de aquello que las autoridades consideran adecuado (p.4).

La incorporación de las Normales al PROMEP en los rubros de Reconocimiento al Perfil Deseable, Cuerpos Académicos y Becas para Estudios de Posgrados de Alta Calidad, diluyó la presencia de los dos CA impulsados por la DGENAM y se iniciaron procesos en cada Normal según sus ritmos y condiciones para iniciar su participación en el PROMEP; que en el 2012 cambia su denominación a Programa para el Desarrollo Profesional Docente de Tipo Superior (PRODEP) conservando el mismo esquema. Los comienzos de las Normales en el PROMEP surgieron sin cambios en las prácticas de gestión institucional y con carencias en lo mínimo indispensable para que los formadores pudieran cumplir con los criterios del programa (Loredo, Alvarado y Secundino, 2010). A 10 años de participación en el PRODEP los avances se identifican en la construcción de culturas para la investigación y la conformación de trayectorias en investigación; del mismo hay asuntos pendientes como la difusión de las producciones académicas y la incidencia en la formación docente y su impacto en la comunidad de investigadores.

En cuanto a la pretensión del PRODEP por incrementar los grados académicos en las IES, los formadores se enfrentaron a la oferta de posgrados sin planteamientos curriculares consistentes en investigación; en algunos casos con obtención de grados por excelencia académica o con un protocolo de investigación.

Esta situación demanda a las Normales identificar experiencias formativas de su planta docente en relación con la investigación y generar programas o posgrados para la formación en investigación; así como la definición de estrategias para la difusión de posgrados de calidad en el ámbito educativo.

Otro factor con efectos en la formación para la investigación, refiere a la tendencia de contracción de la planta docente durante la década de los noventa del siglo pasado. En esta década el incremento de plazas en las Normales fue del 8.7% frente al 82.4% en las IES (ANUIES, 2000), situación que se agravó con la política de retiro voluntario y el congelamiento de plazas para la educación pública. Este es un factor relevante toda vez que la actividad académica en las Normales se centra en la docencia, a menor número de formadores, las posibilidades para acceder a una beca comisión para estudios de posgrado se reducen y las tareas de investigación pasan a segundo orden ante lo apremiante de la docencia.

Una tendencia similar a nivel nacional reporta Edel-Navarro, Ferra-Torres y De Vries (2018) al analizar la condición laboral de docentes participantes en el PRODEP en el ciclo escolar 2012-2013 y el 2016-2017. Los hallazgos develan que se ha vivido “un decremento porcentual del 36% al 31% en Profesores de Tiempo Completo en las Escuelas Normales. Del 7% al 5% en profesores con  $\frac{3}{4}$  de tiempo. Del 14% pasó al 13% en profesores de medio tiempo mientras que creció en un 9% el número de los profesores de dedicación por horas” (p.80). Estos datos revelan la necesidad de contar con información clara sobre el estado actual de las plazas de Profesores de Tiempo Completo vs la contratación de profesores de medio tiempo o por horas, quienes difícilmente podrán incorporarse a funciones sustantivas como la investigación y la difusión, además de la docencia. Este fenómeno aunado a las trayectorias y descargas académicas permitiría la toma de decisiones para mantener equilibrios en las descargas académicas de la planta docente.

También es importante destacar, que del año 2010 a la fecha la renovación de la planta docente ha incorporado profesores con grados académicos de posgrado y se ha incrementado el número de formadores que acceden a doctorados y se reincorporan a la vida institucional. Datos proporcionados por la Dirección de Desarrollo Profesional de la DGENAM, revelan que en el subsistema se cuenta con 31 formadores con grado de doctorado y 222 con maestría; profesores de quienes es necesario conocer su situación laboral, trayectoria académica, producción académica, necesidades e intereses en la investigación y su vinculación con la formación de docentes.

A la distancia, se aprecia que la política para la mejora del desarrollo académico de los Profesores de Tiempo Completo en las Normales vía el PRODEP, “se dificulta por la heterogeneidad de las instituciones, su historia particular, las condiciones laborales y los usos y costumbres de los académicos, la organización y la administración institucionales, las formas de gobierno, el *currículum* y la habilitación del profesorado” (Edel-Navarro, Ferra-Torres y De Vries, 2018, p.83). La base de datos de la Dirección General de Educación Superior (2017) muestra que sólo una tercera parte de las Normales a nivel nacional han participado en el PRODEP, las dos terceras partes restantes han quedado excluidas de los recursos que brinda este programa. En el caso de las Normales de la ciudad de México, se presentan fuertes contrastes, en la Escuela

Normal Superior de México se cuenta con seis CA en formación y tres en consolidación, en la Benemérita Escuela Nacional de Maestros no se ha gestado la conformación de CA, quizá un factor que explique este fenómeno remita a la complejidad para la asignación de recursos provenientes de este programa que ha sido prácticamente nula.

Coincido plenamente con Edel-Navarro, Ferra-Torres y De Vries (2018) cuando enfatizan que la carrera académica no depende de “las actividades” de investigación, ni del cumplimiento con el perfil PRODEP, el número de cuerpos académicos por Escuela Normal o de la membresía al Sistema Nacional de Investigadores (SNI). Se requieren y son urgentes otras formas de organización académica, que posibiliten nuevas formas de gobierno, estructuras organizativas flexibles y con visión en la vinculación docencia-investigación, su estrecha relación con los programas de posgrado, la modificaciones a los planes y programas de estudio, el desarrollo profesional de los formadores, entre otras áreas de incidencia, de tal forma, que estas nuevas formas de organización académica tiendan a mermar la visión de un tipo de investigación para obtener “membrecías”, “rendir cuentas”, “obtener estímulos” o para “ascender laboralmente” y para evitar el riesgo de privilegiar tareas de investigación y desatender o sortear la docencia.

### Periferia e intermitencia, posibilidades para formarse en investigación

Los factores que inciden en el desarrollo de tareas para la investigación y la formación de quienes desean emprender estas tareas permiten advertir, que en los procesos de reforma a las Normales, la investigación se vive como una función periférica y en su generalidad de manera intermitente con encuentros discretos. Lo intermitente aún en las personas más intelectuales, es una parte importante porque guía y dirige; no se encuentra en el vacío, más bien requiere de territorios abiertos y de una itinerancia inventiva. En este caso, lo periférico e intermitente en los procesos de investigación devela la puesta en juego de esfuerzo institucionales y de los énfasis y sentidos que los formadores le otorgan a la investigación, matizados por sus biografías y trayectorias académicas, sus condiciones laborales, ritmos, espacios, interés y momentos en que participan en esta función sustantiva. *Formarse*, implica entonces, el reconocimiento de diversos procesos, que de acuerdo con Lozano (2016) pueden mirarse como “un conjunto no ordenado de hechos” donde el azar y la incertidumbre están presentes con diversos matices.

El análisis de los datos empíricos y de literatura sobre el tema, permitieron identificar experiencias formativas en investigación que marcaron caminos para su continuidad y deseos de *formarse*, entre éstas destacan aquellas caracterizadas por la conformación de equipos de trabajos con la participación de formadores de docentes con estudios de posgrado y experiencias en investigación de cada Escuela Normal, coordinados por un investigador miembro del SNI o por formadores con adscripción en la DGENAM reconocidos por su formación y experiencia en investigación; ambos con conocimiento de la Educación Normal y la formación de docentes para educación básica. Estas experiencias también se distinguieron por la flexibilización organizativa para su desarrollo y el financiamiento proveniente de organismos internacionales o

internos vía el Plan Estatal de Fortalecimiento de la Educación Normal. Estas experiencias de formación en la investigación haciendo investigación en equipos internormales al lado de investigadores derivó en la construcción de trayectorias en investigación de sus integrantes mediante la continuidad de estudios de posgrado, la inserción en diversas culturas y prácticas de investigación, participación en el PRODEP o en el SNI.

Otros procesos formativos con menor incidencia en las Escuelas Normales, pero con relevancia en las trayectorias de formadores de docentes adscritos a las área de investigación, posgrado y del Proyecto Editorial de la DGENAM, refieren a estudios o diagnósticos solicitados a investigadores de otras IES, por ejemplo, el Diagnóstico de la organización académica de las Escuelas Normales del Distrito Federal (2010) coordinado por un equipo de investigadores de la Universidad Iberoamericana. El estudio sobre la Educación Normal en el D.F. Perfil de estudiantes y académicos (2012) por investigadoras de la Universidad Pedagógica Nacional.

Los datos analizados permiten afirmar que formadores que accedieron a posgrados reconocidos o de alta calidad con beca comisión se formaron al lado de directores de tesis con amplia experiencia en investigación y con participación en redes de trabajo académico nacionales o internaciones que potenció de manera relevante la inserción de los formadores en prácticas asociadas a la investigación, tales como la dictaminación de ponencias, libros, asistencia a seminarios especializados y la creación de vínculos con otros investigadores nacionales e internacionales.

## De los caminos recientes

En los últimos cinco años, en el subsistema de Educación Normal de la Ciudad de México se han vivido procesos para fortalecer la investigación tanto en las Normales como en el Centro de Actualización del Magisterio de la Ciudad de México (Cam cdmx) con miras a incidir en la formación inicial y en los programas de posgrado. Entre las acciones desarrolladas destaca el trabajo interinstitucional para la elaboración del Programa de Intercambio y Cooperación Académica de la DGENAM y otras IES nacionales e internacionales, del cual se derivaron por ejemplo, líneas de acción para el intercambio académico DGENAM-UNAM (2016). También en un trabajo interinstitucional se elaboraron criterios técnicos para el funcionamiento y desarrollo de la investigación (2016) que redundaron en la conformación de un Comité de Investigación por Escuela Normal y en el Cam cdmx, Comité facultado para promover la investigación en estas instituciones. Estas iniciativas se han visto permeadas por el desinterés o apatía de algunos formadores, por la inercia y resistencia institucional para dar vida a espacios colegiados con posibilidades de aminorar el verticalismo en la toma de decisiones y la construcción de otras formas de gestión. Estas propuestas requieren del fortalecimiento de políticas y procesos de gestión para su operación y fortalecimiento.

Un proyecto de reciente creación, centra su atención en la vinculación entre el Consejo Mexicano de

Investigación Educativa (COMIE) y la Dirección General de Educación Normal y Actualización del Magisterio (2018) para impulsar la producción científica de los Cuerpos Académicos, grupos de investigación y personal académico que realiza investigación individual; fortalecer las trayectorias en investigación de los formadores y potenciar la generación y divulgación del conocimiento (DGENAM, 2018, p. 1).

El proyecto contempla tres acciones para la primera etapa: un seminario internomales e itinerante titulado, *El desarrollo de la investigación educativa en las Escuelas Normales Públicas y el Cam cdmx. Avances y dificultades*. Charlas académicas con investigadores educativos del COMIE y un Taller para la conformación de una Red de investigadores de las Normales y el Cam cdmx. La segunda etapa plantea el diseño de un programa de formación elaborado en coordinación de la DGENAM con investigadores del COMIE. Las dos primeras se han llevado a cabo y han abierto territorios posibles para impulsar la producción científica y fortalecer las trayectorias en investigación. Este proyecto ha generado muchas expectativas, pero poco se conoce en las Normales. Este es un aspecto a atender mediante políticas o estrategias institucionales para que acciones de esta naturaleza sean de conocimiento de la comunidad normalista y contribuyan a generar el interés y la formación en investigación, así como en la conformación de culturas en investigación incluyentes y con equidad en detrimento del aislamiento docente, la conformación de élites y de actividades académicas no socializadas y deficientemente informadas.

Otras acciones que se han implementado son reuniones de las autoridades con directores de las Normales para la toma de acuerdos, el fomento a las presentaciones de producciones académicas, la participación en seminarios para la producción de artículos científicos, la habilitación de formadores en procesos implicados en el oficio de hacer investigación, organización de eventos para el intercambio y la creación de redes entre Cuerpos Académicos del subsistema con otros CA del país.

## A manera de cierre y apertura a otros territorios

En este momento en que se identifican avances y dificultades para fomentar la investigación en los formadores de docentes, es necesario reflexionar y discutir en torno a planteamientos de Mercado (1994) y Sandoval (2006, 2009), que reconocen como oficios distintos la investigación y la docencia, en tanto que requieren de condiciones diferentes para su ejercicio y su concreción en tareas específicas. Discutir también sobre los sentidos de la investigación y la búsqueda de equilibrios con la docencia y la generación de diálogos que centren su atención en los procesos de formación para docentes de educación básica y las formas en que se organiza el trabajo para el desarrollo de estas instituciones. Algunos retos que se avizoran como una provocación para la discusión y descubrimiento de otros territorios posibles son los siguientes.

Generar formas de organización académica que permitan hacer de las áreas sustantivas una construcción colectiva y no de toma de decisiones alejadas de la naturaleza de los procesos, en este caso, en y para la investigación. Si bien se han tenido avances en la elaboración de criterios para el desarrollo de la

investigación y la conformación de Comités para tal efecto, los problemas que aquejan es la burocratización del trabajo investigativo y de comunicación entre los miembros del subsistema.

Diseñar sistemas de información que permitan conocer por Escuela Normal y el Cam cdmx las líneas de generación y aplicación de conocimiento que se trabajan, proyectos de investigación, producciones académicas, formación de investigadores, intercambios académicos, participación en redes, vinculaciones e incidencia con docencia como área sustantiva, entre otras acciones con la finalidad de propiciar el intercambio y el trabajo interinstitucional.

El acceso a financiamientos demanda la atención en tres planos imprescindibles. El primero alude al tema de la descentralización versus órgano desconcentrado, tarea de las autoridades y del equipo directivo del subsistema. El segundo, recuperar la asignación y el uso del presupuesto destinado a la investigación y su difusión a nivel DGENAM y en cada una de las instituciones. El tercero, destaca la necesaria formación de investigadores con perfil y trayectoria para participar por financiamientos externos nacionales o internacionales.

Diseñar y poner en marcha programas de movilidad académica para la promoción de estancias de investigación en otras IES, dirigidas a formadores de docentes interesados en construir líneas de generación y aplicación de conocimiento. Crear vínculos con investigadores educativos para propiciar la participación de formadores según su trayectoria en prácticas como la dictaminación de ponencias, artículos, capítulo de libro y libros; experiencias que son formativas en el oficio de hacer investigación.

Diseñar estrategias institucionales para promover la formación de Cuerpos Académicos inclusivos coordinados por formadores de docentes con doctorado comprometidos con la formación de quienes se inician en la investigación y con estrecha vinculación para el fortalecimiento de la docencia en la formación inicial y de posgrado.

Revitalizar la participación de formadores de docentes adscritos en la DGENAM con grados académicos y experiencias en investigación para generar proyectos internormales como una experiencia de formarse en investigación haciendo investigación. Del mismo modo promover seminarios especializados externos según las necesidades y trayectorias de los formadores de docentes y sus formas de hacer investigación.

Generar estrategias asertivas para acercar a los formadores de docentes a tópicos sobre los requerimientos y estímulos que brinda el PRODEP, el CONACYT u otras organizaciones no sólo para la obtención de financiamiento, sino en los estímulos para la realización de estudios de posgrado y su proyección en la formación de docentes.

## Referencias bibliográficas

- ANUIES (2008). La educación superior en el siglo XXI, las líneas estratégicas de desarrollo, una propuesta de la ANUIES. México. Recuperado el 23 de abril, 2019 <http://publicaciones.anuiem.mx/revista/113/5/2/es/la-educacion-superior-en-el-siglo-xxi-lineas-estrategicas-de>
- Burgos, R. & Pinto, I. (2009). La investigación en el campo normalista. El caso de la escuela normal rural Mactumactzá. X Congreso Nacional de Investigación Educativa. Veracruz, Veracruz, 21 al 25 de septiembre de 2005. Memoria Electrónica.
- De Vries, W. & Ibarra, E. (2004). La gestión de la universidad. Interrogantes y problemas en busca de respuestas. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 9 (22), 575-584.
- DGENAM (2018). Ficha Técnica Proyecto de vinculación entre el Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE) y la Dirección General de Educación Normal y Actualización del Magisterio.
- Edel-Navarro, R., Ferra-Torres, G. & De Vries, W. (2018). El PRODEP en las Escuelas Normales mexicanas: efectos y prospectiva. *Revista de la Educación Superior*, 47 (187), 71-92.
- Loredo, J., Alvarado, F. & Secundino, N. (2010). Diagnóstico de la organización académica de las escuelas normales del Distrito Federal. México: Secretaría de Educación Pública.
- Lozano, I. (2016). Las trayectorias formativas de los formadores de docentes. *Actualidades Investigativas en Educación*, 1(16), 1-24.
- López-Ruiz, M. & Schmelkes, C. (2016). Formación para la investigación: vacíos en la producción del conocimiento. Digital Ciencia@UAQRO.
- Mercado, R. (1997). *Formar para la docencia en la educación normal. Cuadernos biblioteca para la actualización del maestro*. México: SEP.
- Sandoval, E. (2006). Introducción. En *Fortalecer las escuelas normales. Caminos de una gestión en el Distrito Federal 2001-2006* (pp. 23-34). México: Administración Federal de Servicios Educativos en el Distrito Federal de la Secretaría de Educación Pública en colaboración con la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
- Sandoval, E. (2009). Los que forman a los maestros: una asignatura pendiente. En Sandoval, E., Blum-Martínez, R. & Harol, I. (2009). *Desafíos y posibilidades en la formación de maestros. Una perspectiva desde América del Norte* (pp. 85-100). México: Universidad Pedagógica Nacional.

## 2. RELACIÓN QUE SE OBSERVA ENTRE LOS PROCESOS DE INDAGACIÓN, INVESTIGACIÓN O PRODUCCIÓN DE CONOCIMIENTOS EN LAS ESCUELAS NORMALES Y LAS TENDENCIAS CANÓNICAS DE LAS IES. TENSIONES, ENTRECruzAMIENTOS Y DISTANCIAMIENTOS.

Martín Lucero Herrera

... los antiguos paradigmas, como es de esperarse, funcionaban para antiguos problemas, lo cual hace falseable el problema planteado en el proyecto de investigación asumido en la escuela, no solo en lo que respecta al espacio sino también ante el tiempo histórico del mismo. Es por esta razón que muchas veces no se investiga, sino que se adelanta o se pone en práctica la perspectiva, el plan quinquenal, decenal, o valga decir, el paradigma vigente. Resulta entonces complejo para la escuela querer llegar lejos en el ámbito de la producción de conocimiento o en el ámbito de la investigación, pues desde su fundación misma tomó como destino o perspectiva, el sueño de la ilustración

Bolaños Motta

**Resumen:** La investigación, como proceso de producción de conocimiento tiene poco tiempo en las escuelas normales, en particular en la Ciudad de México, sin embargo es una actividad que se ha importado desde las IES sin considerar un conjunto de factores particulares en los procesos de formación de maestros. Mucha de esa investigación se refiere a los procesos institucionales relativos a las evaluaciones de CIIES, al seguimiento de egresados, la implementación del plan de estudios, en un esfuerzo por parecerse a un tipo de investigación "legítima y estandarizada". Lo cual no significa que en los procesos formativos estas instituciones no se hagan preguntas acerca de sus procesos y no generen un tipo de conocimiento, ¿Qué se preguntan? ¿Qué procesos investigativos se desarrollan? De estas preguntas se abre un inmenso abanico de campos no explorados: el caso particular de este trabajo es reflexionar sobre las tensiones que surgen en las escuelas normales acerca de su producción académica, sus procesos de investigación y producción de conocimiento desde las tensiones que genera la relación con los códigos de legitimación y las propuestas de validez de conocimiento. Trataremos de dar cuenta a continuación.

**Palabras claves:** Formación de investigadores, Formación de profesores, investigación educativa

## Introducción

En 1984, al cambiar el modelo educativo de formación de profesores para hacer una licenciatura se plantean nuevas exigencias para la institución. Las corrientes internacionales hablan de un maestro como investigador, como intelectual, le exigen ahora que produzca conocimiento sobre su saber y su hacer. De esa manera todo mejoraría, tal como Axel Didriksson lo señala: “para elevar los niveles de calidad y desempeño del sistema educativo de nuestro país se requiere pensar como investigadores” (Monroy 2014:8) Cabe preguntarse ¿entonces tal y como piensan los maestros no sirve para elevar los niveles de calidad y desempeño? ¿Cómo piensan los maestros que al parecer no es útil? Mientras que tales demandas son señaladas en 1984 ahora con el nuevo plan de estudios (2012/2018) nuestro investigador lo afirma recién en 2016 (al prologar el texto coordinado por Monroy Dávila “reflexiones diálogos y propuestas”). Han transcurrido 30 años y la persistente intención de hacernos investigadores ha atravesado por diversos momentos. Con el surgimiento de la nueva sociología de la educación y su desarrollo en la “investigación educativa” se vuelve a mirar a la escuela como un nuevo campo de conocimiento: en él los profesores son a su vez sujetos y objetos de investigación y la labor docente, un insumo del proceso de investigar. No es que desde Bourdieu no se haya hecho bastante investigación, sino que en ella los docentes siempre quedamos pintados como androides sin otro sentido que la trasmisión-reproducción. La pregunta entonces se reducía a indagar como eran esos mecanismos. Para sacarnos de esta mirada la escuela de sociólogos de la pedagogía crítica (con Henry Giroux a la cabeza y luego Peter McLaren) pusieron énfasis en las acciones que cuestionaban el proceso de reproducción, las prácticas contrahegemónicas, desarrolladas desde los estudiantes contra la cultura escolar. En unas décadas se transita del campo escolar como campo de sólo reproducción a espacio de lucha social y de construcción política. El descubrimiento de los mecanismos para ambos procesos (reproducción-resistencia) hace pensar en el relevante papel que para ello jugó la investigación. Lo nombra, ¿pero lo genera? Las miradas a lo educativo generan su propia lucha epistemológica legitimada por los hallazgos y las claves de lo observado. Por una parte generando la idea de que el proceso ordenado de formulación de supuestos, su puesta en cuestión, la observación, la recolección de datos, la reflexión sobre estos, su análisis y su generalización en forma de teoría conforman “EL” mecanismo o proceso o procedimiento para “conocer”. Por otra parte, como señala Ossa Montoya “en la década de los setenta y ochenta del siglo XX, se visibiliza la necesidad de experimentar, observar e investigar en la enseñanza. No obstante, es evidente una contradicción en la escuela primaria, entre la realidad y los propósitos planteados, pues a pesar de determinarse en las guías didácticas la “observación directa y la investigación de los fenómenos naturales y sociales que rodean al niño, teniendo en cuenta las relaciones entre el hombre y el medio, las guías presentan un contenido que básicamente contradice estas mismas orientaciones” (Ossa, 2015) es decir, tanto en el caso colombiano que nos refiere como en caso mexicano se impulsa la investigación como paradigma que resolvería lo pedagógico a partir de la producción de conocimiento. La Investigación desde las universidades sobre sistemas y formas de accionar de la docencia del mundo anglosajón da por sentado que los procesos de construcción y reconstrucción

de la cultura (en este caso escolar) al desarrollarse en estándares por sí mismo nos conduce al “conocer” y a la “Verdad”, inoculando con ello en las miradas preconcepciones sobre las relaciones que “tendrían que estar presentes” en las relaciones escolares, educativas, políticas etc. Como si investigar se redujera a corroborar como “si de verdad si” se desarrolla la reproducción, o “no de verdad no” logran someter a los estudiantes. Y también en el caso latinoamericano la exigencia hacia la formación de docentes para una transformación pedagógica semejarse a las universitaria ya que: “...como comunidad académica existe la promesa mesiánica de que algún día la escuela será un organismo promotor de conocimiento” (Bolaños, 2016) con independencia del contexto sociohistórico obviando la historicidad del conocimiento y su construcción: “En primer lugar, considero necesario retomar el concepto de construcción del conocimiento a partir de la exigencia de historicidad. Hacerlo no es sencillo, porque el concepto de historicidad, una herencia que podemos tomar del pensamiento de Marx, ha sido apropiado por una serie de otras posturas epistémicas con distintas acepciones, como podría ser el caso de la epistemología genética” (Zemelman, 2003). Hemos de referirnos entonces que las trasposiciones tanto pedagógicas como epistemológicas y de relación con el conocimiento están mediadas por condicionantes que de no conocerse tienden a imponer su huella a mitad de los procesos generando algo distinto a lo planteado.

Coincidimos que investigar es una forma de enseñar a pensar siempre que no se insiste mucho en como pensar ni en que pensar. Consideramos que con este ejemplo se plantea un problema que poco se pone en cuestión, ¿qué papel darle al proceso investigativo para hacerse maestro?, cómo a partir de supuestos tales como “la mejora de la docencia pasa por el desarrollo del pensamiento investigador” (lo que esto signifique) se va constituyendo en una salida a la formación docente que hace mucho mayor énfasis en la formación para la investigación que para la docencia.

Esta desnaturalización de la formación docente, que se mueve de su centro de gravedad, la pedagogía, las didácticas, las humanidades hacia una periferia cada vez más al centro como el consumo de teorías muy generales junto con procesos técnicos ambiguos (aprendizaje basado en problemas, o trabajo con proyectos, o educación basada en competencias) que no poseen procesos pedagógicos sino orientaciones generales e imprecisas (liquidadas podría denominarlas Bauman: la liviandad, la ligereza, la flexibilidad, el individualismo como rasgos de un capitalismo que en su versión académica es cuerpos académicos sin forma y redes de individualismo Bauman, 2004: 71) Se ve acompañada de una desnaturalización de la función social del magisterio que en nuestro país es bastante distinta del mundo anglosajón o europeo. (Recordemos Europa cuna de la modernidad ilustrada, Latinoamérica, decolonialidad y dialogo desde la subordinación) Tal como señala Rigal: “Hoy se concibe a América latina como una articulación compleja de tradiciones y modernidades (diversas, desiguales), un continente heterogéneo formado por países donde, en cada uno, coexisten múltiples lógicas de desarrollo Quizás la noción que mejor permite captar este proceso de diversidad de trayectorias en la conformación de la estructura económica, social y cultural sea la de desarrollo desigual y combinado, que pone su acento en el análisis de las diversas formas de convivencia contradictoria entre modos de producción en el proceso histórico de constitución

societal y sus implicancias sociales y culturales.” (Rigal, 2004: 40) Entre estas implicaciones se observan necesariamente el sentido de educar que transita de una modernidad europea formadora de mano de obra para la creación de desarrollo científico a una posmodernidad latinoamericana cuya educación está centrada principalmente en la construcción de identidad y de un tipo de ciudadanía que salvaguarde la independencia y otros valores asociados.

Los procesos identitarios, de construcción ciudadana, de construcción comunitaria y cultural, de formación para la democratización, entre otros no son descubrimientos de la sociología de la educación ni son constructos de Dewey y su escuela de la experiencia. Son historia de la educación en México, son proyectos de país y concreciones educativas y pedagógicas entreveradas con la consolidación del estado mexicano desde Valentín Gómez Farías, Ignacio Ramírez, Benito Juárez, Ignacio Manuel Altamirano, Francisco Mújica, Carlos A. Carrillo, y muchísimos maestros cotidianos cuyas coordenadas tenían un horizonte diferente al de calidad, las competencias, y la “construcción de conocimiento”. Tal como se observa una reducción del sentido educativo. Con este horizonte “social” ¿Qué relación establece el normalismo? ¿Qué función le otorga la investigación? A contracorriente de la propia historia tanto social como educativa se impone un modelo económico e ideológico que importa hacia la educación su mirada empresarial derivada del capital humano, reduciendo a los sujetos de “ciudadanos del futuro”(Altamirano) a la mano de obra como lo señala Liborio Victorino Ramírez: “El neoliberalismo educativo, por tanto, se afianza a la teoría del capital humano; donde se prioriza a la educación como un bien de inversión, que se ajusta a los procesos de interacción de la economía, bajo los esquemas de libre mercado (y libre elección). La educación que adquieren los individuos se asume entonces ideológicamente, como una norma que posibilita la mejoría del precio relativo de la fuerza de trabajo de los sujetos en el mercado. Representación de la fórmula costo beneficio donde los trabajadores maximizan su ingreso de renta real, debido a la inversión realizada en educarse”(ver en /Users/Normal/Downloads/rt-565.pdf) Desde esta mirada las normales como sujetos sociales ven desdibujada su función social y su naturaleza pedagógica por el forzado impulso para preparar mano de obra en las lógicas de la producción, si bien de conocimiento (sin prejuicio del valor intrínseco que esto representa) en detrimento de su propio objeto de conocimiento y razón de ser, paradójicamente para dejar de ser.

## Desarrollo

**Primera tensión.** Para formar maestros parece afirmarse que es necesario hacerlos también investigadores, ¿desde la mirada investigadora, o desde que mirada de investigación, o con que habilidades del investigador? El supuesto que trajo la investigación a la formación docente es que los profesores solo reproducen y no crean ni recrean la cultura. Para tales afirmaciones todos leímos la clásica obra “La reproducción” de Pierre Bourdieu y más de uno hicimos investigación para ver como si ocurría lo que éste planteaba sobre lo observado en liceos de París el siglo pasado. Y luego también leímos a Peter Mc Laren

y desde su mirada buscamos afanosos huellas de prácticas contrahegemónicas que nos llevaran por el mismo rumbo del performance posmoderno (y nos volvimos posmodernos) Introdujo en el vocabulario categorías como poder, dominación, subalternidad, clases sociales, resistencias. ¿Cómo leíamos nuestra formación a la luz de esas categorías? Siempre reproducíamos, siempre había prácticas contestatarias, alimentaba los resentimientos llenándolos de barniz teórico o justificaba los afanes innovadores. O peor aún sustituía la realidad por los textos y las categorías que no siempre correspondían con lo vivido. (Tal como la lectura de Ivan Illich y su propuesta desescolarizante, sus afirmaciones y sus argumentos para sociedades postindustriales, planteadas a mitad de luchas populares por la educación para todos) ¿Leemos para consumir teoría que explique nuestra realidad? ¿En la formación de maestros cual es el lugar de estas teorías? La consigna es que para no ser sólo consumidores de categorías hay que investigar, aprender a cuestionar desde la realidad y hacer un uso crítico de la teoría. Pero también, tal como señala Bolaños Motta “Pensar que un proyecto de investigación se convierta en una asignatura, también puede generar traumatismos al momento de hacer investigación. La investigación va mucho más allá de una asignatura y de delegar a un maestro para que se encargue de aquel tema denominado investigación” tal como sucedió para el normalismo, desde la mirada habilitadora o peor aún la intensión profesionalizante desde la asignaturización de aquellas “necesidades” que poseen los alumnos. Más aún si lo que se desea es habilitarlos para la docencia, enriquecería más su mirada global que hacerlos especialistas en fragmentos de la realidad muy prematuramente dado que “...puede transformarse peligrosamente en un obstáculo epistemológico, por cuanto la investigación en educación y pedagogía es un accionar del pensamiento que se ocupa de generar una reflexión en torno a la institución escolar compuesta básicamente por el estudiante, el docente y el conocimiento (Marín, 2012). Al parecer se estaría apostando que en la mentalidad de los sujetos se hiciera un espacio para las preguntas y otro para la docencia o investigar desde otro lugar que el del investigador que toma distancia, porque “...convertir la investigación en una asignatura equivale a condenarla o llevarla a una sin-salida,” volver un proceso vivencial, en un objeto acabado, si la docencia es un acto ético de hospitalidad, y político (Melich) no puede ser contenido con las palabras prediseñadas ni los procedimientos más pensados para el explicar que el comprender. Para Bolaños investigar es “hacer revolución, no en el sentido romántico de la palabra, pues se trata de una revolución desde la razón, de igual manera, decir investigación para una revolución no equivale a crear una asignatura , ya que, desde lo aquí planteado, la investigación es una acción opuesta a la institucionalidad. Entonces investigar aparece como un sostenerse en la duda frente a las certezas y las afirmaciones. En los planes y programas de formación para maestros de la década de los setentas no se encontraba presente. Se concentraba en la formación pedagógica y didáctica. Desde los 80s existe una variante de asignaturas en las escuelas normales. Que ha ido creciendo en importancia en la medida que es impulsada desde la política educativa.

**Tabla:** Ejemplos de temas de investigación en las escuelas normales que ilustran el paulatino desprendimiento de su objeto natural hacia otros más legitimados

DESDE EL NORMALISMO	DESDE LAS TENDENCIAS
RESCATAR LOS VALORES UNIVERSALES DEL HOMBRE	DIVERSIDAD INTERCULTURALIDAD Y CULTURA
LA REALIDAD EDUCATIVA DE LOS NORMALISTAS	PODER EN RELACIÓN CON LAS REDES SOCIALES
RELACIÓN ENTRE APRENDIZAJE DELAS MATEMÁTICAS Y LA RESOLUCIÓN DE PROBLEMAS	EVALUACIÓN EDUCATIVA
LAS PRÁCTICAS PROFESIONALES Y LA IDENTIDAD PROFESIONAL	INSERCIÓN PROFESIONAL Y PRÁCTICA PROFESIONAL
HABITUS Y CAPITAL CULTURAL DE LOS DOCTORANTES DE LA UNAM	LOS SABERES PROFESIONALES DELOS FORMADORES DE DOCENTES
LA ALFABETIZACIÓN INICIAL	INTERCULTURA CLAVE HERMENÉUTICA DE LA EDUCACIÓN
EL AJEDREZ UNA PROPUESTA DE INTERVENCIÓN	LA PRÁCTICA DOCENTE COMO UNHORIZONTE ANALÓGICO DE INTERPRETACIÓN
CONSTRUCCIÓN DE COMPETENCIAS DIDÁCTICAS EN LA FORMACIÓN DE DOCENTES PLAN 1997	INSTITUCIONES FORMADORAS, IMAGINARIOS Y SUBJETIVIDADES
	DRAMA DELA INCERTIDUMBRE INCLUIR PARA EXCLUIR
	ÉPISTEME E INVESTIGACIÓN LECTURA DEL OBJETO DE ESTUDIO
	RELACIÓN DOCENCIA E INVESTIGACIÓN A PROPÓSITO DE LA CONSTRUCCIÓN DEL OBJETO DE ESTUDIO

De lo anterior se desprende que la investigación como postura académica de formación ha cobrado carta de naturalización en escuelas normales, sin embargo no sabemos el impacto en la docencia ni en los normalistas en su conjunto. ¿Serán epistemológicamente afines los objetos indagados? ¿y las miradas construidas?

**Segunda tensión.** El otro supuesto es que el malestar educativo, el bajo rendimiento escolar, las bajas tasas de producción académica, de la institución escolar en su conjunto no redituaban el coste de la inversión que se depositaba en ella. Con lenguaje de la época me estoy refiriendo a las reflexiones que algunos intelectuales se dignaban plantearnos al señalar el rezago educativo, la deserción escolar las tasas de reprobación y el bajo nivel en pruebas estandarizadas. Ante tal panorama queda siempre la posibilidad de que se endose el problema al propio sistema escolar y al profesor como su protagonista principal. Si algo sale mal ha de ser culpa del maestro.

Para atender los problemas que se presentaban la investigación toma dos caminos la investigación acción intra-aula, situada en el contexto inmediato, con los participantes en su nicho-cultura escolar, manteniendo incólume su naturalidad. Sin posibilidad alguna de verificar tales afirmaciones se diseñaron programas para abatir esa "falta de calidad". Y por supuesto que se orientó hacia la investigación muchos de esos programas. De forma tal que los maestros se percataran de los obstáculos que les impedían ser **mejor** escuela y hacer que **funcionara** (Sin cambiar el sistema, sin cuestionarse el papel estructural de la institución, sin poner demasiado énfasis en las contradicciones etc.) Podríamos pensar que se trataba de una burocratización del proceso de investigación pues no había un problema construido por la lectura de la realidad sino un ejercicio de búsqueda de soluciones. En pocas palabras una investigación que buscara hacer fluir el sistema educativo señalando los escollos dentro del aula y sus limitaciones. Es valioso señalar como las primeras tesinas que se realizaban en la ENM de las que tenemos información, allá por los 80s, versaban

sobre la deserción escolar, la desnutrición infantil, la reprobación en matemáticas, las metodologías para el aprendizaje de la lengua escrita, entre otras, como problemas que impedían el aprendizaje, no valiosos en sí mismos, sino en relación con la calidad de la enseñanza. Lo valioso de este tipo de investigaciones es que recupera a los sujetos reales en sus procesos cotidianos, abriendo al escrutinio procesos de subjetividad que tal vez no se supieron valorar

Tal vez el crecimiento y la reflexión generada desde estas acciones fundamentó la perspectiva de que si el maestro investigaba su propia práctica la educación mejoraría. Mirando hacia el aula, preocupándose por la mejora, por el aprendizaje, por los resultados. Por la calidad la eficiencia y la eficacia. El tránsito paulatino del maestro educador al profesional investigador se va llenando de obstáculos porque las explicaciones que se acumulan sobre los procesos de enseñanza van sepultando la propia enseñanza, su contexto histórico, el sistema de relaciones, lo no nombrado de la docencia como oficio o arte que no puede ser estandarizado, o al menos reducido a un proceso transmisible. Surgen preguntas tales como ¿Entonces no hay que hacer esa investigación? ¿No basta con saber cómo aprende el niño? ¿no basta con el diseño de material didáctico?, ¿no basta producir textos al alcance del niño y el profesor?

El otro camino de la investigación educativa en la formación de maestros es la investigación acción participativa entendida como la que realiza el propio sujeto desde su mundo naturalizado-desnaturalizado con el propósito de transformarlo. Esta perspectiva cobra impulso desde una mirada crítica que señala las condicionantes sociales como los verdaderos problemas de la educación en un intento de comprensión del entramado complejo de relaciones de poder, de multiplicidad de discursos y significados que permean tanto los currículos como las explicitaciones en los libros de texto así como las diversas realidades en las que se mueve el profesor. Con este aparato conceptual, hacer investigación se hace desde una posición ética y política que poco a poco va perdiendo su estatuto académico y es vista como acción militante de transformación social. La investigación acción participativa ve menguado su impacto al transitar hacia su reconocimiento como productora de conocimiento.

Por fortuna la llamada investigación acción participativa descentra al sujeto de los paradigmas preestablecidos. Da lugar a formaciones pensadas en la investigación (como ocurre con la mayoría de las carreras en humanidades, primero la apropiación de un cúmulo de certezas conceptuales y después la habilitación en la construcción de nuevas interrogantes y su despliegue) El problema es que la formación de maestros ha estado más orientada en la formación de un profesor de estado, y además de un estado autoritario lo cual implica una fuerte restricción de sus capacidades para plantearse procesos de transformación social desde la escuela (tal como lo proponía Rafael Ramírez y su Escuela Rural Mexicana por ejemplo) Es el más claro ejemplo de la contradicción de un fenómeno neoliberal en el campo educativo: profesores de Estado formados desde el Estado a los cuales se les responsabiliza de su deficiente formación pero que no se les tiene autorizado transformar las condiciones mismas que les mantienen en tal estado. Se opta por la propuesta de docencia reflexiva carente totalmente de la potencia transformadora de la IAP,

sin su sentido ético y político, con su mirada ensimismada, cuyas condicionantes sociales son a lo más un telón de fondo. Bueno pero entonces si hay una posibilidad investigadora que no desnaturalice la propia formación docente, que recupere la docencia como un campo de saber específico complejo y articulado socialmente a la producción de sentido. Puede ser, pero también puede ocurrir que la investigación militante no case con los estándares, que carezca de validez epistemológica dado los paradigmas actuales Bolaños en ese sentido nos plantea “En lo que respecta a la formación docente, la sistematización de experiencias es una de las propuestas más innovadoras y factibles que se aprovechan en la actualidad para generar una reflexión en el docente, partiendo desde el saber-hacer” claro un saber hacer no desdeñado sino reconocido como un saber legítimo que se aprende por muy otras vías. En las producciones de los catedráticos normalistas que observamos ésta presente esta tendencia a colocarse desde la lógica de producción de conocimiento dando menor espacio a la resignificación de los sujetos, a la transformación de espacios de realidad para Bañuelos “se asume que los problemas que se han de buscar en la escuela deben dialogar sobre los conflictos clásicos: enseñanza-aprendizaje; los conflictos entre la teoría-práctica, y la pérdida de los valores de la sociedad. Además, si bien se creía que un docente debía de tener un componente disciplinar y pedagógico para desempeñarse en la acción de educar, hoy en día ha de ser un investigador de su sociedad hacia la búsqueda de una reflexión sobre su propia realidad” es decir sin dejar de lado ni obviar ni poner en relación asimétrica la formación específica y las capacidades para investigar aquello que nos es propio.

Dado que concebimos la docencia como un arte mayor, que involucra emociones sentimientos, conocimientos, metodologías pedagogías, referentes, desvelos, entusiasmo, contextos sociohistóricos y fundamentalmente sujetos, consideramos que la narrativa puede ser la manera de dar cuenta de los hallazgos, procesos, dudas, construcciones que desde el campo ético permitan dar a conocer, problematizar, abrir y articular la vida de las escuelas, los sueños y pesadillas, las cumbres y los abismos de lo que significa la docencia. En este sentido el normalismo ha abierto un campo de indagaciones que aunque desigual por las particularidades de cada institución permite reconstruir tanto histórica como epistemológicamente su trayectoria que oscila entre la necesidad de reconocimiento como hacedores de conocimiento y en su transformación de realidades “encontradores” de hallazgos, descubridores, formadores constructores de sentidos que articulen, tanto el sentido social como la formación teórica y metodológica

¿Qué tal si investigamos? Pero como plantea Bolaños: “La escuela, entonces, deberá reflexionar el universo que habita para poder sistematizar los saberes de contexto que en ella habitan, pues quizás, a través del dialogo con las entidades y el reconocimiento de sí misma” sepa finalmente hacia dónde va”.

Sin embargo observamos que la investigación como proceso de acercarse a la realidad para transformarla/ transformarse/formarse es en sí misma una manera de formación docente que articularía la docencia y la investigación. Pero ¿qué pasaría si además de validar aún más la docencia reflexiva, legitimarla como saber científico, le agrego procesos administrativos con impacto laboral y académico?

**Tercera tensión** Recordemos que con el plan 1984 se implementa una materia denominada investigación educativa con dos cursos, se abre la titulación a tesis o tesina. También en 1983/84 se generó otra circunstancia que dio un fuerte impulso a la investigación: la homologación de los profesores con el esquema laboral del Instituto Politécnico Nacional, el cual establece categorías para los profesores y nombramientos que de acuerdo a su nivel les asigna otras tareas tales como investigación, en un esquema de ascensos, recategorizaciones y promociones que pone el acento en la producción académica. El nombramiento “profesor investigador titular” y sus categorías A, B y C las plazas que significaba (horas sueltas, medio tiempo  $\frac{3}{4}$  y tiempo completo) fueron un fuerte incentivo que no siempre se hizo vigente en la práctica, pero que de nombre instituyó una tarea específica. Junto con esa promoción laboral se obtiene el derecho a año sabático y una de las cuatro modalidades de acceder a éste además de la elaboración de dispositivos de evaluación, apuntes para los cursos, materiales didácticos es la realización de una investigación sobre algún problema de interés dentro del campo profesional. . Viene el plan 2012 y luego el 2018 con todas sus problemáticas nuevamente pone de relieve la necesidad de la investigación, otra vez el profesor investigador, sin contar con las condiciones laborales que se mueven hacia la construcción de cuerpos académicos, grupos de investigación o por lo menos colectivos centrados sobre un “tema”: especializarse, concentrarse, competir, “compartir”, dialogar, agruparse, desagruparse, pugnar por financiamientos, hacerse vigente, ir al frente del pelotón.

El peso de la mercantilización del mundo laboral y su trasposición al normalismo habiendo pasado por las universidades primero, se hace aún mayor por la carta de legitimación que estas le otorgan. Si los procesos de producción de conocimiento se desarrollan de esa manera, con esas formas, bajo esos cánones todo indica que así debe ser. Se nos olvidan los acuerdos de Bolonia y las implicaciones en los pequeños procesos. Estandarización sistema homogéneo de créditos y procesos semejantes de certificación, así como evaluación de los programas de formación. Nuestra carrera por hacernos similares a las universidades y la preocupación por hacer investigación crear grupos y cuerpos de investigación, cuerpos académicos nos nace más de la necesidad de subsistir como instituciones que por la clara identificación de nuestros problemas. Probablemente ello explique la carencia casi total de presupuesto y la siempre presente promesa que cuando nuestras instituciones tengan Cuerpos académicos consolidados nos va a llover financiamiento, dejando a las instituciones a la deriva. Sólo probablemente

## Conclusiones

Tal vez pueda ser bastante prematuro señalarlo, pero nos percatamos que bajo los actuales paradigmas, la docencia se percibe como un saber secundario, un proceso técnico que por muy complejo que parezca, nunca alcanzará el estatuto de un saber académico reconocido de alto nivel. Por tanto aquellas instituciones, por muy centenarias que sean, que se dediquen a formar “docentes” no serán realmente profesionales si no hacen “investigación”. Nunca habrá un nivel tres del sistema nacional de docencia, puesto que se da

por sentado que la docencia per se no genera conocimiento generalizable, consistente y repetible. Nunca sucederá que a los investigadores les llamen a un congreso nacional de docencia superior a compartir sus hallazgos sobre el papel de la empatía en la construcción de la subjetivación en estudiantes de bachillerato de la prepa 6 Ciudad de México, o de las condiciones ético políticas de los estudiantes en sus prácticas en las escuelas primarias. Es un problema de la episteme moderna, el saber es una acción intelectual organizada desde el canon griego en argumentaciones sobre una afirmación, en ese sentido no hemos salido de la modernidad, pero la sociedad mexicana se mueve hacia la complejidad socioafectiva, ético-política, a la construcción histórica y las experiencias ya no parecen caber en los paradigmas mensurables actuales.

La narrativa como articulación de conocimiento válido puesto en marcha en lugares concretos bajo condiciones específicas ¿Por qué no ha de ser valorado y reconocido? ¿Qué habrá más complejo de explicar que la manera en que hice que treinta niños aprendieran a leer, que mis diez alumnos normalistas se enamoraran de la docencia, que los asesorados se hicieran más preguntas de las que imaginé? La docencia, tal vez la investigación también, tienen un lado inexplicable porque lo humano en el fondo lo es. Freud fue altamente despreciado por tener como objeto de reflexión el dolor de la histeria, el inconsciente, lo invisible pero palpable. Creo que para el siglo XXI la docencia es el umbral donde ciertos investigadores, idolatras de la razón, la modernidad y el SNI atraviesan y leen en el dintel “el que entre aquí pierda toda esperanza”

Se lee textualmente del prólogo del libro “Reflexiones diálogos y propuestas” Referenciado arriba:

**Para poder elevar los niveles de calidad y desempeño del sistema educativo en nuestro país, se requiere pensar como investigadores, tal y como lo hacen los autores de este libro. Se trata de una alternativa democrática radical, porque subvierte la condición tradicional de *trabajador de la enseñanza* con la que se estructuró el conjunto del sistema de formación de profesores, desde hace décadas. Con un enfoque de investigación de tipo cognitivo, orientada a la redefinición de la actividad del docente en el aula, se busca transformar la escuela**

## Referencias

- Bauman, Z. (2004) *Modernidad líquida*. México, Fondo de Cultura económica
- Bolaños, J. I. El oficio de investigar en el aula. México, Praxis y saber. *Revista de investigación y pedagogía*. Disponible en: [https://revistas.uptc.edu.co/revistas/index.php/praxis\\_saber/issue/archive](https://revistas.uptc.edu.co/revistas/index.php/praxis_saber/issue/archive)
- Bourdieu, P., Passeron J.C. *La reproducción*. Barcelona, Laia.
- Carr, W., Kemis, S. (1988) *Teoría crítica de la enseñanza*. Barcelona, Martínez Roca
- Castillo, J. (2012) *La nueva sociología de la educación*. México, red Tomo Milenio.
- Fals, O. (2014) *Ciencia y compromiso social*. Montevideo, Ed. El colectivo.
- Giroux, H. (1990) *Los profesores como intelectuales críticos*. Madrid, Paidós.
- Mc Laren P. (2005) *La vida en las escuelas*. México, Siglo XXI.
- Monroy, F. (2016) (coordinador) *Reflexiones Diálogos y propuestas*. México, Colección Diálogos y saberes CAPUB
- Ossa, A.F. (2015) Lo pedagógico y el maestro investigador. *Revista virtual*. Universidad del norte. Disponible en: <http://revistavirtual.ucn.edu.co/index.php/RevistaUCN/article/view>
- Rigal L. (2004). *El sentido de educar*. Buenos Aires, Ed. Miño y Dávila
- SEP. (2001) *Programa nacional de educación 2001-2006*. México, SEP
- Zemelman H. (2003) *Hacia una estrategia de análisis de la coyuntura*. En: "movimientos sociales y conflictos en América Latina" México, CLACSO

### 3. EL FINANCIAMIENTO, LA ORGANIZACIÓN INSTITUCIONAL Y LA GESTIÓN COMO CONDICIONES PARA EL DESARROLLO Y DIFUSIÓN DE LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA EN LAS ESCUELAS NORMALES

Alejandra Avalos Rogel

#### Introducción

La presencia de la investigación que desarrollan las escuelas normales del país en el campo educativo se ha incrementado en los últimos años. Al parecer es el resultado de las políticas para el subsistema emitidas por la Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación (DGESPE) expresadas en el documento nuevo modelo para la educación normal (DGESPE, 2016), y que se concretan en el Plan de Apoyo a la Calidad Educativa y la Transformación de las Escuelas Normales (PACTEN) con recursos del Programa Presupuestario S267 “Fortalecimiento de la Calidad Educativa” (PFCE) (DGESPE, 2018). Sin embargo está el caso de las escuelas normales de la Ciudad de México, que sin haber recibido los beneficios de los programas de fortalecimiento dirigidos a la educación superior, ni los que fueron diseñados para el subsistema de formación de profesores, presentan buenos avances.

Esto lleva a las preguntas ¿Cuáles son las condiciones (de gestión, académicas, administrativas) para el desarrollo de los grupos de investigación y cuerpos académicos de las escuelas normales? ¿Cuál es la situación del financiamiento para el desarrollo de la investigación educativa y la difusión en las escuelas normales de la Ciudad de México?

Este documento presenta tres discusiones que recuperan el sentir de los académicos y directivos en una aproximación etnográfica (Avalos, 2016), y el análisis de bases de datos y de documentos de política educativa. La primera se refiere a la posibilidad del desarrollo de investigación educativa en las escuelas normales de la Ciudad de México, desde el sostenimiento institucional. La segunda analiza el estatus de las escuelas normales como Instituciones de Educación Superior (IES) y las políticas para el financiamiento externo específicamente para la investigación. La tercera discusión se centra en el financiamiento personal de los investigadores para la realización de su propia investigación, y las estrategias de gestión interna para lograr los propósitos de calidad en relación con la generación y aplicación innovadora del conocimiento.

#### **La posibilidad del desarrollo de investigación educativa en las escuelas normales de la Ciudad de México, desde el financiamiento institucional**

Desde su creación las escuelas normales a nivel nacional son heterogéneas en relación con el financiamiento: había normales estatales y federales; en el caso de las primeras, los gobiernos estatales se encargaban de pagos de salarios y prestaciones, y del mantenimiento de los edificios escolares (Arnaut, 2004). Las escuelas normales nunca han sido autónomas en relación a sus recursos y su gestión.

Socialmente se ha considerado que la función de las escuelas normales ha sido la formación inicial de docentes y la actividad principal la docencia (Maya y Zenteno, 2003). Todas las administraciones han considerado que dicha actividad puede sostenerse con el pago de los salarios de los servidores públicos,

el equipamiento de las escuelas con algunos recursos didácticos y la manutención de los edificios. Pero este sostenimiento ha sido muy precario a lo largo de su historia, lo que es evidente al visitar los planteles.

Por otro lado, la docencia para la formación de docentes, que forma parte de la identidad institucional, no es vista por los académicos y mucho menos por los administrativos como parte de una actividad investigativa amplia (Ortega y Castañeda, 2009). Y por lo tanto, se considera que no requiere de un financiamiento específico, sólo el que está cubierto con el salario de los docentes. Cabe señalar que en el país en promedio solo el 34% de los docentes de las escuelas normales tiene plaza de tiempo completo, y en la ciudad de México el 40%, de acuerdo al Sistema de información básica de la educación normal (SIBEN, 2018). El trabajo por horas no brinda condiciones para el desarrollo de la investigación educativa.

Por el espíritu de servicio por el que fueron creadas, la mayoría ha mantenido una estrecha vinculación con las escuelas de educación básica y con la sociedad, pero dicha vinculación ha sido poco visible porque no existen las instancias en la estructura organizacional que se encarguen de organizar y sistematizar dicha actividad. Incluso esta actividad de vinculación en algunos casos ha sido considerada como clandestina, por estar fuera de marcos institucionales. Me interesa señalar el aspecto de la vinculación, porque podría ser una fuente de financiamiento de las actividades de investigación, si se piensa en que la escuela normal puede impactar favorablemente en la satisfacción de las necesidades de aprendizajes permanentes de la población de su área de influencia. Esta vinculación no se ha visto traducida en ingresos para el financiamiento de proyectos, porque las escuelas normales no son instituciones autónomas.

Me referiré ahora a las 5 escuelas normales públicas –la Benemérita Escuela Nacional de Maestros, la Escuela Nacional para Maestras de Jardines de Niños, la Escuela Normal de Especialización, la Escuela Normal Superior de México, y el Centro de Actualización del Magisterio de la Ciudad de México. Las escuelas normales de la capital del país siempre han sido federales, pues la SEP o instancias federales hasta la fecha, se han encargado de su sostenimiento.

La investigación que realizan algunas de las escuelas normales, lleva la impronta de los vínculos que mantenían con otras instituciones en su origen. La Escuela Superior de Educación Física y la Escuela Nacional de Entrenadores Deportivos llegaron a tener apoyos externos, los más relevantes por parte de la Comisión Nacional de Cultura Física y Deporte. Al respecto, uno de los compañeros expresó: “La CONADE nos ayudaba en los congresos con el pago de algún conferencista y con la impresión de papelería”.

Otro ejemplo es la Escuela Normal Superior de México (ENSM). El antecedente de la ENSM fue la Escuela de Altos Estudios de la Universidad Nacional Autónoma de México, y se pensaba que sería una institución donde también se generaría conocimiento (Ducoing, 2013; Avalos, Trejo y Hernández, 2019). La ENSM ofreció el doctorado en Pedagogía desde 1953 hasta 1986. Los doctores que egresaron de ese programa pasaron a formar parte de las plantas docentes de los posgrados de las universidades públicas. De hecho algunos docentes de la ENSM también eran académicos de las universidades y la actividad investigativa con financiamiento que se realizaba en una institución era compartida en la otra.

Actualmente, las escuelas normales de la Ciudad de México dependen administrativamente de la Dirección General de Educación Normal y Actualización del Magisterio (DGENAM), que depende a su vez de la Autoridad Educativa Federal de la Ciudad de México (AEFCM). Esta última decide las líneas de acción que organizan las actividades de la DGENAM, y ésta las de las escuelas normales, quienes desde su diagnóstico institucional, para la planificación alinean sus metas con las metas de las instancias que las coordinan. El dinero que les corresponde, no llega directamente a las escuelas, la DGENAM les indica qué se puede adquirir, con qué proveedor y en qué momento, de tal suerte que sólo llega a la escuela los materiales solicitados. No es posible comprar equipo tecnológico, software, ni mejoras o construcción de inmuebles.

### **Las escuelas normales como IES y las políticas para su financiamiento**

Desde 1984 las escuelas normales son consideradas instituciones de educación superior, y por lo tanto a partir de ese momento tienen funciones de docencia, de investigación y de difusión. Pero la mayoría de las escuelas normales no registró cambios en su estructura organizacional y no se estableció la normatividad que regulara las nuevas funciones. Esto propició que no existieran vías operativas para su financiamiento.

Una excepción es la Escuela Normal Superior de México, que tiene desde 1984 un Estatuto Orgánico, aprobado en la Cámara de Diputados (DOF). En dicho documento se prevé el Departamento de Investigación y Experimentación Educativas (DIEE), y como forma parte de una estructura institucional, es posible tramitar el pago de una compensación al jefe del DIEE, y apoyo financiero al desarrollo de la investigación. Pero las crisis financieras vividas en México desde esa década, aunado a la consideración de que lo preponderante era la docencia, el apoyo al desarrollo de la investigación se ha visto nulificado. Además en dicho documento tampoco se abordó la posibilidad de la autonomía de gestión. Pero aun cuando se planteó la posibilidad de dicha autonomía 10 años después en el marco del Programa para la Transformación y el Fortalecimiento Académicos de las Escuelas Normales (SEP, 1996), hasta la fecha es letra muerta.

La investigación en las escuelas normales de la Ciudad de México tuvo un desarrollo muy incipiente en la década de los 80, a pesar de que el modelo curricular las licenciaturas para formar docentes estaba basada en el modelo del docente investigador.

Apenas 6 años después de que las escuelas normales pasaran a formar parte de la educación superior, en 1990 el presidente Carlos Salinas anunciaba la descentralización de los servicios educativos (SEP, 1992), los estados se hacen cargo del financiamiento de las escuelas normales, y se enfatiza lo que Arnaut (2010) llamó gestión híbrida: el financiamiento y la gestión administrativa correría a cargo de la Secretaría de Educación los estados y la parte académico normativa de la DGENAM.

El caso del Distrito Federal es especial, dado que no es un estado se crea la Administración Federal de Servicios Educativos para el Distrito Federal, actualmente AEFCM, que tiene a su cargo los servicios educativos de educación básica y normal. Esa decisión no ayudó a las escuelas normales en términos del financiamiento, porque al ser una instancia federal, no puede recibir partidas presupuestarias de otra instancia federal, en

particular de la SEP. Por ese motivo, las escuelas normales tampoco pueden recibir financiamiento externo, lo que es común cuando los grupos de investigación conforman redes de colaboración y de cooperación.

Hacia 1996 las políticas para la educación superior cambian, el presupuesto que se les asigna a las IES depende de las metas alcanzadas, definidas en un autodiagnóstico y una planeación, en la que se recuperan las áreas de mejora estratégica acordes con la política educativa del subsistema. El monto del financiamiento para dichas instituciones depende de la evaluación por pares.

En aquel entonces muchas IES no lograban tener los financiamientos solicitados pues los académicos no tenían el perfil requerido. Para apoyar en la profesionalización de la planta docente, se creó el Programa de Desarrollo Profesional (PRODEP), que tiene por objetivo "... profesionalizar a los Profesores de Tiempo Completo (PTC) para que alcancen las capacidades de investigación-docencia, desarrollo tecnológico e innovación y con responsabilidad social, se articulen y consoliden en cuerpos académicos y con ello generen una nueva comunidad académica capaz de transformar su entorno" (DGESU, 2019, p. 1). Para alcanzar el objetivo se otorgan a los académicos y grupos de investigadores diversos recursos económicos: el otorgamiento de un recurso único para aquellos docentes de tiempo completo que lograran mostrar que reúnen el perfil deseable, apoyo para cursar estudios de posgrado de alta calidad en México o en el extranjero y la obtención de grados académicos, para la reincorporación de exbecarios PROMEP. También se otorgan recursos para el financiamiento de la investigación y su difusión de los cuerpos académicos que recién se inscribían en el programa con el fin de fortalecerlos; para gastos de publicaciones individuales y de cuerpos académicos, de preferencia en revistas indexadas; para el registro de patentes; para el apoyo de gastos posdoctorales y estancias cortas de investigación; y para el financiamiento de investigaciones de Redes de cuerpos académicos. Muchas IES se han visto favorecidas, y el programa ha mostrado que con esa estrategia es posible elevar la calidad de los servicios.

El programa inicia en 1996 con 39 instituciones, y en el 2009 ingresan 257 normales. En ese mismo año la ENSM inició en el programa con la obtención del reconocimiento de 2 docentes con perfiles deseables y el registro de un cuerpo académico. Hasta este año, las 5 normales y el Centro de Actualización del Magisterio en la Ciudad de México tienen 36 docentes con perfil deseable, de los cuales 27 pertenecen a la ENSM, 4 académicos a la Escuela Nacional para Maestras de Jardines de Niños, 4 formadores a la Escuela Normal de Especialización y 1 docente al Centro de Actualización del Magisterio. Los montos del apoyo para los docentes con perfil deseable es de 30,000 pesos si tienen maestría y 40,000 pesos si tienen doctorado. De los docentes que participaron, 16 tenían doctorado, y 20 tenían maestría la primera ocasión que hicieron la solicitud, lo que equivale a un apoyo de 1'240 000 pesos. Sin embargo, los pagos no llegaron sino después de 4 años a unos cuantos docentes. En efecto, a inicios del 2013 llegó por única ocasión a la DGENAM un monto que correspondía al pago del apoyo a 9 profesores. Los docentes que obtuvieron el apoyo en 2013 y 2014 ya no recibieron los montos, y fueron informados que no los recibirían. Y en lo sucesivo ya no es posible obtener el apoyo al perfil deseable.

Lo mismo sucedió para el apoyo al fortalecimiento a Cuerpos académicos. Dos cuerpos académicos de la ENSM habían sido beneficiados por un monto de más de 500,000 pesos para realizar investigación, pero nunca recibieron el dinero. Otro caso fue el de los beneficiarios de becas. En aquel momento tres docentes habían obtenido becas para realizar estudios de posgrado de alta calidad, pero sólo uno de ellos recibió el pago solicitado, dos de ellos recibieron la solo la mitad del monto, por lo que les quedó una deuda personal de más de 120, 000 pesos por persona.

A pesar de que en las reglas de operación del programa que se emiten por acuerdos secretarial se sigue contemplando a las normales como destinatarias del apoyo financiero, y de que en las reglas de operación se han previsto desde el 2014 los convenios que contemplan la especificidad de la Ciudad de México, desde el 2013 los docentes de las escuelas normales del país no pueden concursar para obtener apoyo económico, ni financiamiento para sus proyectos o sus publicaciones. Y eso las coloca en situación de inequidad frente al resto de las IES.

Incluso las coloca en situación desventajosa frente a la educación básica, pues desde el 2015 se propone el Programa para el Desarrollo Profesional Docente, tipo básico, nivel que ya ha tenido financiamiento en el ámbito de la educación inclusiva.

Otra fuente de financiamiento externo para el desarrollo de investigación educativa son los fondos que se distribuyen a través del CONACYT. Sólo 7 académicos de las escuelas normales de la Ciudad de México pertenecen al Sistema Nacional de Investigadores.

Por otro lado, las escuelas normales no tenían el número de RENIECYT para concursar por un financiamiento para la realización de investigación educativa. Muchas escuelas normales en el país no pueden obtener el número por su situación jurídica, pues no todas tienen un representante legal, ni existe un documento que avale su existencia.

El año pasado la DGENAM logró la obtención del RENIECYT con la colaboración de la AEFCM. Pero no se ha creado aún la arquitectura administrativa y financiera que asegure el flujo del dinero del financiamiento. En tono de burla, cuando se solicitó la obtención de dicho número al anterior titular de la DGENAM respondió: "Si tramito el número de RECIECYT y si ustedes obtienen financiamiento, ¿Me prometen que con ese dinero no se van a ir a Cancún?"

## **Las condiciones institucionales y el financiamiento personal de los investigadores en su propia investigación**

Las condiciones institucionales son importantes para la realización de investigación educativa. En primer lugar, se requiere tiempo dedicado a esa actividad. El decremento de la matrícula en algunas licenciaturas

ha permitido que los docentes de tiempo completo tengan algunas horas para la tarea investigativa, a pesar del costo tan alto de las licenciaturas en términos de la carga horaria frente a grupo, de trabajo colegiado y de planificación.

En segundo lugar se requiere una formación específica para la investigación adquirida en los posgrados, principalmente en los doctorados de calidad. De esto se deriva una habilidad para el intercambio académico. La posibilidad de hacer investigación en colegiado y discutir en seminarios permanentes es la base de un trabajo académico válido y valioso. Cada vez más docentes de las normales de la Ciudad de México cuentan con el grado de doctor, hasta el momento hay un poco más de 40 doctores en una planta de 970 docentes, y 282 docentes que tiene maestría (SIBEN, 2018).

Cabe señalar que casi el 50% tiene tiempo completo, lo que da la posibilidad de concursar por el Estímulo al desempeño docente. Una ventaja de las escuelas normales de la Ciudad de México es que ese estímulo sirve como financiamiento para la realización de la investigación y su difusión, a pesar de que el monto promedio de la beca debe ser de a lo más tres salarios mínimos, cuando el monto máximo es de 10 salarios mínimos.

Un área de oportunidad es que las reglas para su operación se deciden localmente, en una comisión formada por docentes que no necesariamente están inmersos en la cultura investigativa, y por lo tanto desconocen los tiempos de la investigación educativa, las características de su impacto, las nuevas formas en que se organiza al interior de las instituciones, entre otros aspectos. Por ejemplo, se penaliza que la investigación sea elaborada en equipo, o que los productos sean difundidos con sellos editoriales comerciales.

Finalmente otra condición es el liderazgo de los directivos que propicie la vida académica, la cultura investigativa, y la vinculación entre las diversas áreas de la institución: la investigación con las de docencia, de posgrado, de tutoría, de movilidad académica, de difusión, y de vinculación interinstitucional. Una de las directoras de la DGENAM le llama “la fórmula de ganar-ganar”.

En relación con la difusión, el estatus jurídico de algunas escuelas normales ha impedido tener proyectos editoriales, registrar libros y revistas ante derechos de autor. Los maestros han tenido que pagar de su bolsa a editoriales para la publicación de sus investigaciones, las inscripciones a congresos y los viáticos para ir a presentarlas.

Para muchos docentes pertenecer a un cuerpo académico les ha permitido un empoderamiento institucional, y lejos de ser una carga extra, les permite administrar las tareas que impone la diversificación de la educación superior (Avalos, 2015).

Las escuelas normales de la Ciudad de México tienen 11 cuerpos académicos, 9 de los cuales pertenecen a la ENSM; 3 cuerpos académicos de los 9 reconocidos por PRODEP están en consolidación, y es la segunda escuela que más cuerpos académicos tiene, después de la Benemérita Escuela Normal Veracruzana Enrique C Rébsamen que tiene 12 cuerpos académicos reconocidos.

Algunos cuerpos académicos tienen fuertes vínculos con otras instituciones de educación superior en el país y en el extranjero, con las cuales ya están desarrollando proyectos de investigación. Esto sin duda ya es la semilla para conformar las primeras redes de cuerpos académicos.

## Conclusiones

Las escuelas normales de la Ciudad de México viven fuertes tensiones: la exigencia de dar evidencias de un trabajo de calidad a los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior con un financiamiento raquítico; una fuerte vinculación con la sociedad que responda a un modelo de nación con justicia social frente a un modelo de rendición de cuentas centrado en indicadores y números; un deseo del personal docente de mejora, de generación de conocimiento, de su aplicación innovadora en lucha con estructuras democráticas y una arquitectura de gestión poco dinámica, que impide que llegue el financiamiento.

Estas tensiones en lugar de alentar la producción y la mejora de la calidad, ha llevado a muchos docentes a caer en el desánimo, pues no ven mejoras en sus condiciones laborales y de vida.

Sin embargo también se puede concluir que hay docentes que han visto la oportunidad del crecimiento de una vida académica en el marco de una cultura investigativa, que está latiendo en los intersticios de la rigidez institucional.

## Referencias

- Arnaut, A. (2004). *El sistema de formación de maestros en México. Continuidad, reforma y cambio*. México: SEP. [Cuadernos de discusión 17].
- \_\_\_\_\_ (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 Rogel, A. (2015). *La diversificación de las tareas profesionales de los académicos de la Escuela Normal Superior de México: el caso de los cuerpos académicos*. Congreso nacional Académico de Normales CONAN 2015, Guadalajara: Benemérita y Centenaria Escuela Normal de Jalisco.
- \_\_\_\_\_ (2016). *De la etnografía o cómo lograr que la escuela te sorprenda hasta quitarte el aliento*. En Nava, V. (Coord.) (2016). *Investigación en educación: epistemologías y metodologías*. México: ENSM.
- Avalos Rogel, A., Trejo, R., Hernández, N. (2019). *La investigación en la Escuela Normal Superior de México: presente y pasado*. En Avalos Rogel, A. (Coord.) (2019). *Investigación y formación docente. Investigación en las escuelas normales, currículo y evaluación*. México: Newton.
- Ducoing, P. (Coord.) (2013). *La escuela normal. Una mirada desde el otro*. México: IISUE – UNAM.
- Maya, O. C. y Zenteno, E. (2003). "Las escuelas normales. Espacios de tensión y controversia". *Educación 2001* (100). México. Pp. 29-37.
- Ortega, S. y Castañeda, M. A. (2009). "El formador de formadores en México: entre la escuela y la academia". Vélez de Medrano, Consuelo y Vaillant, Denise (Coord.) (2009). *Aprendizaje y desarrollo profesional docente*. OEI – Santillana.

## Documentos oficiales

- DGESPE (2017). *Modelo educativo. Escuelas normales. Estrategia de fortalecimiento y transformación*. México: SEP.
- DGESPE (2018). *Guía metodológica del plan de apoyo a la calidad educativa y la transformación de las escuelas normales (PACTEN) 2018-2019*. México: DGESU.
- DGESU (2019). *Programa para el Desarrollo Profesional Docente, para el Tipo Superior (PRODEP)*. Recuperado de <http://www.dgesu.ses.sep.gob.mx/PRODEP.htm>
- SEP (1992). *Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica*. México. SEP-SNTE.
- SEP (1996). *Programa para la Transformación y el Fortalecimiento Académicos de las Escuelas Normales*. México. SEP – DGN.
- SEP (2002). *Programa de Mejoramiento Institucional de las Escuelas Normales Públicas (PROMIN)*. México. SEP – DGESPE
- SEP (2013). *Programa Sectorial de Educación 2013 – 2018*. México: SEP.
- SIBEN (2018). *Estadísticas ciclo escolar 2018-2019. Personal académico por nivel de estudio. Personal académico por tiempo de dedicación*. Recuperado de [www.siben.sep.gob.mx/pages/estadísticas\\_recientes](http://www.siben.sep.gob.mx/pages/estadísticas_recientes)