



**XVI**  
Congreso Nacional de  
Investigación Educativa  
CNIE-2021

## La movilidad internacional de los estudiantes normalistas: el proyecto Paulo Freire

### **Buendía Espinosa Angélica**

Universidad Autónoma Metropolitana. Unidad Xochimilco  
*abuendia0531@gmail.com*

### **Características de las/os estudiantes normalistas que participaron en el proyecto Paulo Freire de movilidad académica**

#### **Miller Flores Dinorah**

Universidad Autónoma Metropolitana. Unidad Azcapotzalco  
*dinorahmiller@gmail.com*

### **Expectativas y experiencias de la movilidad internacional de las/os estudiantes normalistas. Proyecto Paulo Freire-México**

#### **Guzmán Gómez Carlota**

Centro Regional de Investigaciones Multidisciplinarias (CRIM) de la UNAM  
*carlota@unam.mx*

### **Experiencias y propuestas para la movilidad internacional en las escuelas normales**

#### **Buendía Espinosa Angélica**

Universidad Autónoma Metropolitana. Unidad Xochimilco  
*abuendia0531@gmail.com*

#### **Pérez Díaz Ana Beatriz**

Universidad Autónoma Metropolitana. Unidad Xochimilco  
*anab.pd@gmail.com*

#### **Arévalo Martínez Aarón**

Universidad Autónoma Metropolitana. Unidad Xochimilco  
*aaronr.arevalo@gmail.com*



Área temática 13. Educación, desigualdad social e inclusión, trabajo y empleo.

Línea temática: Educación con jóvenes y adultos.

## Resumen general del simposio

El presente simposio se deriva de una investigación que analizó las experiencias de movilidad académica internacional de estudiantes de Escuelas Normales públicas de México de las distintas generaciones comprendidas entre 2016 y 2019, que participaron en el Proyecto Paulo Freire en distintos países de América Latina. El estudio es de tipo cualitativo y se centra en las y los estudiantes, sus vivencias, opiniones y valoraciones, a partir de las cuales se reconstruyen las experiencias. El objetivo es encontrar tendencias generales que resulten significativas, pero fundamentalmente, identificar áreas de oportunidad, propuestas de mejora y líneas de acción. Los objetivos específicos son: 1) Caracterizar a las alumnas y los alumnos que han realizado movilidad, en términos personales y académicos, tomando en cuenta la convocatoria en la que participaron; 2) Identificar las expectativas así como las experiencias personales, académicas y culturales más significativas derivadas de la movilidad; 3) Destacar los aspectos más valorados por los acerca de las instituciones y países que los acogieron y que sean susceptibles de derivar en propuestas o líneas de acción. En relación a tales propósitos cada uno de los trabajos que aquí se presentan dan cuenta de los resultados de la investigación.

**Palabras clave:** *Movilidad, escuelas normales, experiencias, aprendizajes, diversidad.*

## Semblanza de los participantes en el simposio

### **Buendía Espinosa Angélica**

Doctora en Ciencias Sociales, Área Sociedad y Educación. Profesora investigadora del Departamento de Producción Económica de la Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Xochimilco, miembro del Sistema Nacional de Investigadores Nivel II. Doctora en Ciencias Sociales, Área Sociedad y Educación. Sus líneas de investigación son “Procesos de institucionalización y cambio en la educación superior”, “Análisis institucional del sistema universitario mexicano” y “Estudio y análisis comparado de las políticas públicas para la educación superior pública y privada”.

### **Miller Flores Dinorah**

Obtuvo los grados de Maestría y Doctorado en la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO) sede México. Realiza actividades de docencia e investigación en la Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Azcapotzalco. Actualmente está adscrita al Área de Sociología de las Universidades del Departamento de Sociología, y a la Línea Docente en Educación Superior de los programas de Licenciatura, Especialización, Maestría y Doctorado que se ofrecen en dicha Institución. Se ha especializado en temas asociados a las trayectorias de los estudiantes universitarios, así como con programas de política educativa enmarcados en la desigualdad de oportunidades educativas. Miembro del Sistema Nacional de Investigadores nivel 1.

### **Guzmán Gómez Carlota**

Es socióloga con doctorado en Ciencias de la Educación por la Universidad de París VIII en Francia. Actualmente es investigadora titular del Centro Regional de Investigaciones Multidisciplinarias (CRIM) de la UNAM y miembro del Sistema Nacional de Investigadores nivel 2. Ha desarrollado una línea de investigación en torno a los jóvenes y a los estudiantes, que la ha llevado a incursionar en sus condiciones, valores, preocupaciones y puntos de vista. Sus investigaciones se enmarcan en la problemática en torno a la desigualdad educativa en el nivel medio superior y superior.

### **Pérez Díaz Ana Beatriz**

Es maestría en Gestión Pública Aplicada y en Desarrollo y Planeación de la Educación y actualmente estudia el Doctorado de Investigación en Ciencias Sociales con especialidad en Ciencia Política. Es profesora de tiempo completo en la Universidad Autónoma Metropolitana, sus líneas de investigación son Políticas públicas para la educación superior; Equidad en la educación media superior y superior. Sus publicaciones más recientes. Sus últimas publicaciones: “LA UABC: emprender en el cambio”, “Homogeneidad y diferenciación en las universidades públicas mexicanas”.

### **Arévalo Martínez Aarón**

Maestro en Ciencias Económicas por la Universidad Autónoma Metropolitana. Actualmente estudia el Doctorado en Ciencias Económicas en la misma institución. Es profesor de la UAM Xochimilco. Entre sus publicaciones más recientes se encuentra “La dualidad estructural de la economía y el dominio de la acumulación ficticia en el México neoliberal y la “Negación dialéctica del ser humano como sujeto y la definición del (los) sujeto (s) promotor (es) del cambio”.

### **Buendía Espinosa Angélica**

Doctora en Ciencias Sociales, Área Sociedad y Educación. Profesora investigadora del Departamento de Producción Económica de la Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Xochimilco, miembro del Sistema Nacional de Investigadores Nivel II. Doctora en Ciencias Sociales, Área Sociedad y Educación. Sus líneas de investigación son “Procesos de institucionalización y cambio en la educación superior”, “Análisis institucional del sistema universitario mexicano” y “Estudio y análisis comparado de las políticas públicas para la educación superior pública y privada”

### **Textos del simposio**

## **Características de las/os estudiantes normalistas que participaron en el proyecto paulo freire de movilidad académica**

### **Dinorah Miller Flores**

En 2016 las/os estudiantes normalistas mexicanos tuvieron por primera vez la oportunidad de realizar estancias de movilidad en el extranjero. En el periodo 2016 a 2019, han participado 225 estudiantes normalistas de todo el país de manera ininterrumpida. Desde 2016 que se publicó la primera convocatoria del Proyecto PF, hasta diciembre de 2019, en México se han publicado 5 convocatorias dirigidas a estudiantes de escuelas normales diferenciadas y con características propias, desde el semestre en curso señalado, así como el financiamiento que permitió estas movilidades. Con un financiamiento otorgado por la Secretaría de Educación Pública en 2016, se financiaron las primeras 100 movilidades correspondientes a las convocatorias de 2016 y 2017. Durante el primer semestre de 2018 la Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo (AECID) otorgó un financiamiento adicional para la realización de la tercera convocatoria (2018-1). En ese mismo año se publicó una cuarta convocatoria (2018-2), que dio inicio al subprograma “Jaime Torres Bodet-Paulo Freire”, con financiamiento del Plan de Apoyo a la Calidad Educativa y la Transformación de las Escuelas Normales (PACTEN) y coordinadas logísticamente por la Oficina en México de la OEI y la Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación (DGESPE). Finalmente, en 2019, también bajo el subprograma “Jaime Torres Bodet-Paulo Freire”, se publicó la quinta convocatoria. Salvo el ciclo escolar iniciado

en 2017 en el que el número de becarias/os que viajó al extranjero sumó 36, los demás ciclos procuraron un número de becarias/os próximo a sesenta.

Es innegable que las oportunidades abiertas para la movilidad de las/os normalistas, considerando al subsistema de educación superior, representa un suceso reciente. Mientras que la movilidad en el medio universitario se ha asentado como una práctica habitual, en la educación normal ha requerido de un impulso financiero e institucional en el que la OEI ha contribuido de manera muy importante.

A continuación, haremos una breve caracterización de las/os estudiantes normalistas que participaron en el proyecto PF, no así de las/os postulantes. Esta distinción es oportuna ya que conoceremos a quienes pudieron participar del programa y no del conjunto que aspiró a ser parte del proyecto de movilidad. Desde luego, esto no resta pertinencia a la caracterización, solo que deja un punto ciego. El Proyecto PF es sin duda una oportunidad única para muchos estudiantes normalistas que de otra manera no hubiesen tenido condiciones ni recursos para sostener una experiencia similar. Acotar los criterios de elegibilidad a lo estrictamente académico puede dejar fuera a estudiantes que por su condición de origen social no permiten cumplir a cabalidad con ellos. En la medida en que la experiencia de movilidad favorece la formación integral, el eventual impacto para la empleabilidad puede resultar clave, especialmente para aquellos que provienen de entornos más hostiles.

### **Hombres y mujeres normalistas en movilidad**

Las/os estudiantes normalistas en nuestro país tienen una predominancia femenina; en el ciclo escolar 2015-16 las mujeres representaban el 72% en las Escuelas Normales públicas (Medrano, V et al; 2017). Esta mayoría femenina se hace manifiesta en la composición por género de las/os participantes en la movilidad. Han viajado 189 mujeres (84%) y solamente 36 hombres (16%). Esta distribución es consistente en todos los tipos de Escuelas Normales públicas salvo en las clasificadas como Rurales, ahí las mujeres tienen una presencia relativa menor, 52% en el mismo ciclo escolar.

### **Edad de las/os normalistas en movilidad**

Por otro lado, la edad de las/os normalistas en promedio tenía 21 años con una desviación de 1.9 años. Esta variación obedece a que la edad se desplaza con valor mínimo de 19 años hasta los 33 años. La mitad de las/os becarias/os tenían entre 19 y 21 años al participar en el proyecto PF y el complemento entre 22 y 33 años. La predominancia de estudiantes con 20 y 21 años resulta consistente con la distribución normativa de edad para los semestres cursados considerados en las convocatorias.

### **Entidad federativa de origen de las/os estudiantes normalistas en movilidad**

Estudiantes procedentes de todas las entidades federativas han participado del Proyecto PF. Sin embargo, si atendemos de manera global la información, destacan Estado de México, Baja California y Sonora como las

entidades que han tenido el mayor número de becarias/os. En contraparte, los estados de Chiapas, Guerrero, Querétaro, Nayarit y Quintana Roo que han tenido menor postulación de estudiantes.

Ahora bien, atendiendo cada año de movilidad, el monto total de becas en cada ciclo escolar denota una intención por distribuir el recurso de forma semejante entre las entidades. En 2016 fueron entre uno y cuatro estudiantes por entidad integrados al Programa. Solamente Oaxaca y Guerrero no contaron con becarias/os participantes. En el ciclo escolar 2017 las/os becarias/os que viajaron al extranjero por entidad fueron entre uno y dos. Las entidades que quedaron sin representación fueron Yucatán e Hidalgo. En el año 2018 y 2019 la distribución por entidad fue menos homogénea, debido a que la convocatoria se realizó con base en la disponibilidad presupuestal de las entidades federativas de México para el Desarrollo del Plan de Apoyo a la Calidad Educativa y la Transformación de las Escuelas Normales (PACTEN). En el primer caso quedaron estudiantes de siete entidades fuera, y en el último año de once.

Aunque la distribución de becarias/os obedece a las solicitudes que derivan de cada convocatoria, de manera global (es decir, sin atender a cada convocatoria), es notable la discrepancia en la distribución de las becas desde la perspectiva de la entidad de origen de las/os becarias/os. Entidades con mayores desventajas en la creación de oportunidades, desigual distribución de progreso en la estructura productiva y niveles de bienestar que expresan altos y muy altos índices de marginación (CONAPO, 2015), se cuentan entre las que han quedado menos representadas por sus estudiantes en el Proyecto PF (Chiapas, Oaxaca, Hidalgo, Michoacán, Puebla, SLP, Veracruz, Yucatán, Campeche).

### **Tipo de escuela normal de procedencia de las/os estudiantes en movilidad**

En nuestro país en el ciclo escolar 2015-16 habían 16 Escuelas Normales Rurales de un total de 460 Normales públicas. Su matrícula representaba el 5.6% del total nacional del régimen público. De las/os 225 becarias/os del Programa, sólo 10 estudiantes (4.4%) fueron postulantes de una Escuela Rural.

### **Duración de la estancia en el extranjero de las/os normalistas en movilidad**

En el documento que da sustento al programa se apunta que el periodo de movilidad *tipo* corresponde a un cuatrimestre (semestre académico), no obstante, esta duración deberá ser flexible en función del tipo concreto de estudios a realizar (OEI: 2014: 7). El promedio de duración de las estancias de movilidad fue 63 días. Las estancias mínimas fueron de 30 días y las más largas de 90. La mitad de las/os becarias/os viajó entre 30 días y 63. La otra mitad de 64 hasta 90.

## País e institución receptores de las/os normalistas en movilidad

Desde 2016 que inició el programa de movilidad PF, las/os estudiantes mexicanos han viajado a 10 países distintos. Los países que han recibido el mayor número de estudiantes normalistas han sido Ecuador, Uruguay y Cuba. Los que menos han recibido son Paraguay, Panamá y Chile.

## Tipo de institución receptora de normalistas en movilidad

Las instituciones receptoras han sido de diverso tipo, sus características dependen de la oferta formativa país de origen. Dos terceras partes de las movilidades han sido en instituciones universitarias - públicas (144) y privadas (3)- y han conformado la totalidad de la recepción de normalistas en Paraguay, Ecuador, Cuba, Colombia, Chile y Brasil. En el caso de Uruguay, el Consejo de Formación Docente es la institución receptora de las/os becarias/os y quién los ha distribuido en sus diferentes centros en el país tal como se aprecia en el gráfico anterior.

## Referencias

OEI (2014) Proyecto PF de Movilidad Académica para estudiantes de programas universitarios de formación del profesorado. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI) Bravo Murillo, 38 28015 Madrid

Medrano, V et al (2017) La Educación Normal en México. Elementos para su Análisis. Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación Primera edición, México.

## Expectativas y experiencias de la movilidad internacional de las/os estudiantes normalistas. proyecto paulo freire-méxico

### Carlota Guzmán Gómez

Para las/os estudiantes normalistas la posibilidad de salir de sus propias localidades o entidades federativas es muy lejana y mucho más, si se trata de viajar a otro país. En este sentido, la posibilidad de realizar una estancia de movilidad académica internacional como becarias/os del Proyecto Paulo Freire despertó gran interés. Se requería pasar por un proceso de selección, contar con un promedio de calificaciones, además de realizar múltiples trámites, entre ellos, solicitar un pasaporte, que para ellos/as resultaba difícil por el costo y por el desplazamiento que implica. Por ello, quienes fueron seleccionados y pudieron sortear todas las dificultades, lo vivieron como un gran privilegio y reconocían que, de otra manera, no hubieran tenido posibilidades de viajar y conocer otro país.

En sus cartas de motivos para ser seleccionados, los estudiantes manifestaban grandes expectativas, se referían al interés por conocer otros sistemas educativos y las estrategias de formación de profesionales en otros países. A través de la movilidad, buscaban mejorar su formación, su práctica y de manera indirecta, innovar el sistema educativo mexicano.

A su regreso, las/os estudiantes narraron sus experiencias en sus informes finales y hacían un balance de lo aprendido. Entendemos por experiencias aquellas vivencias que resultaron significativas para las/os estudiantes, que les dieron un sentido y que lograron algún cambio en ellos o en sus vidas (Guzmán y Saucedo, 2015). En este sentido, las/os estudiantes normalistas, independientemente de su lugar de origen o del lugar que visitaron, coinciden en afirmar que sus experiencias fueron muy ricas y diversas. Con fines analíticos distinguimos las experiencias académicas, personales y culturales, no sin reconocer que se encuentran imbricadas.

En lo que se refiere a las experiencias académicas, encontramos tres tipos de aprendizajes: 1) el conocimiento de nuevos sistemas educativos que transformaron su visión de los procesos educativos y del ser maestro; 2) conocimiento de algún método o herramienta particular y 3) desarrollo de habilidades comunicativas y/o cognitivas. Estas experiencias se construyeron a partir de contrastar el sistema educativo mexicano con el del país al que visitaron, así como su propia institución con la que los recibió en la movilidad. En muchos casos, esta experiencia les permitió identificar las deficiencias del sistema mexicano y el deseo de emprender cambios. Por su parte, resultó muy significativo el hecho que los estudiantes realizaran su estancia de movilidad en contextos universitarios. Desde su punto de vista, la formación de profesionales de la educación en campus permite una formación más amplia y diversa, como la convivencia con estudiantes de otras disciplinas, el acceso a mayor número de servicios, tales como bibliotecas, centros de cómputo, instalaciones deportivas, artísticas, además de programas académicos y culturales que sus normales no pueden ofrecer. A través del conocimiento de otros sistemas educativos, las/os estudiantes pudieron identificar deficiencias o problemas que ocurren en México y de los que no se habían percatado antes. En cuanto a los métodos o herramientas que aprendieron los jóvenes durante la movilidad fueron diversos, sin embargo, llamó especialmente la atención de algunos, la importancia que se le confiere a la literatura infantil, al fomento de la lectura y la escritura; algunos métodos innovadores en la enseñanza de las matemáticas y el desarrollo corporal. Algunos estudiantes hablan de su deseo de profundizar y aplicar nuevos métodos en su ejercicio docente. El tercer tipo de aprendizajes a los que se refieren los estudiantes es el que se encuentra vinculado al desarrollo de las capacidades comunicativas, tales como argumentar, hablar en público, e incluso, algunos tuvieron que aprender otro idioma, como es el caso de los que fueron a Brasil. También algunos mencionan el desarrollo del pensamiento crítico.

La mayoría de los estudiantes que realizaron una estancia de movilidad hacen referencia en sus informes a las experiencias de tipo personal, esto es, un tipo de aprendizajes que adquirieron al encontrarse lejos de sus familias y en un entorno nuevos que les planteaba todo tipo de retos. Podemos distinguir tres tipos de aprendizajes adquiridos: 1) crecimiento personal; 2) autoconocimiento y 3) reafirmación de la identidad. Por

crecimiento personal se refieren los estudiantes a experiencias que los cambiaron, que los hicieron ampliar su panorama de vida, perder miedos, ser mejores personas, más responsables e independientes. También mencionan haber aprendido a ser más empáticos y tolerantes ante las situaciones nuevas que estaban viviendo, haber desarrollado la solidaridad hacia los compañeros con los que viajaban y el sentido de grupo. En lo relativo al autoconocimiento, muchos de ellos, mencionan que conocieron facetas nuevas de sí mismos, se probaron para resolver problemas prácticos, para adaptarse, vivir fuera de su entorno familiar y social, para entablar nuevas relaciones, para dejar atrás costumbres y rutinas. Las/os jóvenes también mencionan como un punto importante el desarrollo de la creatividad ante las demandas escolares y en las prácticas profesionales. A partir de la estancia de movilidad, las/os estudiantes mencionan que se sintieron muy atraídos por conocer nuevos contextos educativos, diversas modalidades de formación y métodos de enseñanza y de aprendizajes, con lo cual reafirmaron su identidad como docentes en formación y su convicción por ser maestros.

Como mencionamos anteriormente, la estancia de movilidad académica representó para muchos de los estudiantes, la primera oportunidad de viajar fuera del país y para algunos, fuera de su entidad federativa. Conocer nuevos paisajes, costumbres, tradiciones y una comida distinta se volvieron un gran atractivo que complementaba su estancia académica. Las/os estudiantes mencionan que conocer nuevas culturas, los confrontó con las propias y al mismo tiempo sentirse orgullosos/os de sus raíces. De la misma manera como conocieron nuevas culturas, también tuvieron oportunidad de dar a conocer su propia cultura. Algunas/os de ellos compartieron, a través de actividades, las costumbres del día de muertos, así como música y bailes.

Cuando las/os estudiantes normalistas regresaron a su país de origen expresaron en sus informes la clara convicción de compartir sus experiencias con otros compañeros y en sus propios planteles. También tenían la intención de proponer cambios y emprender proyectos innovadores.

A través de los distintos tipos de experiencia, podemos observar que la estancia de movilidad representa para las/os estudiantes una oportunidad de crecimiento personal y académico. Les permite confrontar sus propios referentes personales, académicos y culturales y de esta manera, ampliar no solo sus conocimientos, sino sus horizontes de vida. Estas estancias representan una oportunidad para los jóvenes que no cuentan con un nivel socioeconómico que les permita viajar y de esta manera pueden enriquecer su capital educativo y social que no fue heredado. Así mismo esta estancia, puede representar una motivación para que estas/os jóvenes continúen con los estudios y busquen nuevamente una oportunidad para salir. Las experiencias pueden tener un efecto multiplicador ya que la intención de las/os estudiantes es compartir lo aprendido y convertirse en agentes de cambio, por todo ello, es un proyecto que no solo debe fortalecerse, sino también ampliarse para que pueda beneficiar a muchos más estudiantes.

## Referencias bibliográficas

Guzmán Gómez Carlota y Claudia Lucy Saucedo Ramos (2015). Experiencias, vivencias y sentidos en torno a la escuela y los estudios. Abordajes desde las perspectivas de alumnos y estudiantes. *Revista Mexicana de Investigación Educativa (RMIE)*. Núm. 67, Vol. XX, pp. 1019-1053.

## Experiencias y propuestas para la movilidad internacional en las escuelas normales

Ana Beatriz Pérez Díaz

Aarón Arévalo Martínez

Angélica Buendía Espinosa

El proyecto Paulo Freire busca facilitar los procesos de movilidad internacional en los alumnos que cursan estudios de grado y posgrado en carreras relacionadas con el ejercicio de la profesión docente (OEI, 2014). Pretende mejorar el conocimiento de diversas realidades del espacio iberoamericano a través de la incorporación temporal a una institución académica extranjera. De igual forma, tiene la intención de fortalecer el intercambio de información y experiencia en contextos diversos.

Para valorar las aportaciones del programa Paulo Freire a la formación de los estudiantes normalistas que participaron en las convocatorias realizadas entre 2016 y 2019, se realizó un trabajo cualitativo que buscó recuperar las voces de las y los estudiantes a través de los informes finales en los que escriben las actividades realizadas durante su estancia, así como los logros y aprendizajes alcanzados. En particular, esta ponencia busca socializar las experiencias de los estudiantes con base en dos dimensiones: la organizacional y la pedagógica. Con base en estas experiencias, se sugieren algunas acciones que podrían ser consideradas para fortalecer las actividades que se desarrollan en las escuelas normales mexicanas.

### Dimensión organizacional

La dimensión organizacional de la movilidad internacional ocurre en un entramado en el que interactúan actores y organizaciones en diversos contextos. Es una red de relaciones complejas cuya especificidad de escuelas y universidades integran sistemas pobremente acoplados (Weick, 1976). En esta dinámica, las decisiones y soluciones enfrentan obstáculos para responder a los problemas organizacionales y garantizar mejores resultados.

Algunos acercamientos para la comprensión de la gestión en las instituciones de educación superior se pueden encontrar en Pérez (2017), quien recupera algunos aspectos que caracterizan a la gestión institucional: a) tiene como objetivo asegurar el cumplimiento de los propósitos organizacionales; b) se integra por una estrategia, objetivos, procesos de planeación y evaluación; c) se presenta en la interacción entre gobierno, gobernanza y gobernabilidad; d) se apoya en el control, la conducción y la coordinación; f) necesita de un liderazgo efectivo; g) se vincula a la organización y distribución de los recursos económicos y; h) puede funcionar como un sistema de organización del poder.

Para Clark (1984), la gestión se basa en los elementos político, académico y financiero. El primero se basa en las lógicas de poder y toma de decisiones, el segundo se sustenta en la organización del conocimiento en relación

con las funciones sustantivas de la universidad y, el elemento financiero se refiere al origen de los recursos económicos y su vinculación con los objetivos y orientación académica de las IES.

A partir de las opiniones de las alumnas y alumnos que participaron en el programa de movilidad PPF, a continuación, se refieren algunos aspectos asociados a la gestión institucional de las instituciones educativas receptoras con el propósito de recuperar propuestas que podrían contribuir a fortalecer los procesos de formación de profesoras y profesores normalistas. La construcción de estas propuestas se hace con base en los siguientes factores: diversidad institucional y organización flexible.

### ***Diversidad institucional***

Se observan tres tipos de instituciones receptoras de estudiantes normalistas mexicanos: universidades, institutos de formación docente y las Escuelas Normales. Las instituciones universitarias se encuentran en países como Brasil, Chile, Colombia, Cuba, Ecuador y Paraguay; los institutos de formación docente en Argentina y Uruguay. En República Dominicana participaron universidades e institutos de formación y sólo en Panamá se registró una estancia en la Escuela Normal “Juan Demóstenes Arosemena”.

Las experiencias de movilidad manifestadas por las y los estudiantes se valoran positivamente; destaca el ambiente universitario que tuvieron durante su estancia en relación con el que viven cotidianamente en sus escuelas normales. Los estudiantes consideran que la dinámica en las universidades propicia la interacción con estudiantes de otras facultades y disciplinas, a diferencia de las escuelas normales mexicanas en donde la organización es, según sus palabras, muy rígida.

Asimismo, refieren que tanto los institutos de formación docente como las universidades favorecen un ambiente de participación estudiantil, de respeto y tolerancia, así como una formación integral que se da a través de actividades extracurriculares y la vinculación con la sociedad. En particular, el caso de Cuba es relevante dada la participación de la Federación de Estudiantes Universitarios, la cual actúa como instancia en la defensa de las necesidades, derechos y obligaciones de la comunidad estudiantil.

Con base en las opiniones manifestadas por las y los estudiantes y en el contexto de la diversidad institucional se recomienda promover un diálogo permanente entre las instituciones públicas y privadas de educación superior formadoras de educadoras y educadores y los otros tipos institucionales. Este diálogo podría recuperar los aportes que genera la autonomía, la libertad de cátedra y la formación multidisciplinaria en la formación de las y los estudiantes.

### ***Organización flexible***

Se observa que el modelo de gestión en las escuelas receptoras es colegiado y flexible. En el caso de las universidades, éstas se caracterizan por la diversidad en la oferta educativa, la flexibilidad curricular

y la profesionalización docente. Los estudiantes valoran la flexibilidad curricular y académica. La primera entendida como la forma de organización de los planes y programas de estudio, estructuras, áreas, asignaturas, componentes o núcleos curriculares (Díaz-Villa, 2002). La segunda concebida como los mecanismos de comunicación y coordinación entre las unidades académicas.

Como una característica de la flexibilidad curricular, la comunidad estudiantil refiere los aportes de los componentes disciplinares, en particular, los contenidos teóricos. Asimismo, se compartieron experiencias en donde la formación no sólo integra aspectos relativos a la formación docente, sino también a la gestión y administración escolar, lo cual resulta favorable para poder ampliar las posibilidades de inserción al mercado laboral.

La flexibilidad curricular coloca en el centro de atención las necesidades estudiantiles; se hace visible en la diversidad de horarios (matutino, vespertino y nocturno), de modalidades (presencial, semipresencial y semi-libre) o en la posibilidad de abandonar y retomar un programa educativo. Para los estudiantes, la flexibilidad promueve la autonomía, la reflexión y la colaboración en la medida en que se fortalecen competencias y conocimientos al integrar una mayor diversidad en la elección de los cursos. Algunas experiencias en torno a la flexibilidad curricular son las siguientes:

- En Brasil no existe una formación para un nivel específico (preescolar, primaria o secundaria); se da una formación general y, posteriormente, a través de una maestría, adquieren una formación específica.
- En Uruguay existe un Sistema Único Nacional de Formación Docente que enfatiza los saberes disciplinares. La actualización de los contenidos en función de las demandas y retos sociales. Asimismo, los IFD forman también a profesores de primera infancia. Este programa tiene una duración de cuatro años, sin embargo, a los dos años se otorga el título de asistente técnico de primera infancia.
- En la Universidad de Ciencias Pedagógicas en Cuba, la licenciatura en educación primaria en dos modalidades: presencial y curso por encuentro. Ello otorga un carácter innovador. Se observa que en este país el sistema educativo reconoce e integra a grupos en situación de vulnerabilidad y promueve la diversidad cultural.

De las opiniones manifestadas por los estudiantes se recomienda que las escuelas normales reflexionen sobre modelos de organización flexibles que han sido valorados por estos con el propósito de fortalecer la flexibilidad en la organización de las actividades académicas. Se sugiere también establecer la posibilidad para desarrollar diversas rutas de formación y ampliación de conocimientos disciplinares.

### **La dimensión pedagógica: el proceso de enseñanza aprendizaje**

En las últimas décadas se han desarrollado acciones en pro de la mejora educativa tanto en nuestro país como en la región latinoamericana (INEE, 2019). El logro de la calidad se asocia a las perspectivas o enfoques para construir los procesos de enseñanza aprendizaje. Al respecto, se distinguen dos enfoques: uno basado

en derechos y otro, en los modelos de sistema de flujo (eficiencia). El primero vincula el propósito educativo al cumplimiento del derecho humano a la educación, mientras que el segundo considera a la educación como una serie progresiva de pasos que incorporan insumos, interacciones entre la enseñanza y el aprendizaje, así como los productos para desarrollar conocimientos y habilidades en las y los alumnos. Ello con el propósito de reducir la pobreza e impulsar el desarrollo sostenible (Bernard, 2009).

La experiencia recuperada de los estudiantes ha permitido identificar algunos elementos que pueden contribuir a mejorar el proceso de enseñanza aprendizaje de los estudiantes de las escuelas normales. Éstos son: procesos de formación e, investigación y formación. A continuación se hace una descripción de éstos.

### **Procesos de formación**

El principal aspecto que destacó en el contexto del proceso formativo fue la perspectiva humanista de la educación. Los estudiantes destacan las habilidades y conocimientos de sus pares y profesores respecto a un pensamiento reflexivo, crítico y humanista. Consideran que esta visión permite colocar al estudiante en el centro del proceso de enseñanza-aprendizaje, lo cual se traduce en concebirlo como individuo y ser social. Refieren también los rasgos socio-profesionales, académicos y éticos de la planta docente como parte del enfoque humanista. Es una cualidad que destaca en los modelos educativos de Argentina, Cuba, Ecuador y Uruguay.

Entre los rasgos que caracterizan al enfoque humanista de la educación destacan la educación inclusiva, la cual integra diversidad geográfica (contextos rurales y urbanos), interculturalidad, diversidad cultural, características individuales, democracia y cuidado del medio ambiente. En particular, en la comunidad estudiantil se reconoce la diversidad socioeconómica, cultural y religiosa, lo cual fortalece la libertad de expresión, la exigencia de justicia social y una cultura de respeto y reconocimiento a los derechos humanos. Estos valores fortalecen un compromiso cívico y amor a su comunidad escolar.

Las experiencias de las y los estudiantes dan cuenta también de cómo visualizan su propia formación en las escuelas normales respecto a las instituciones receptoras. Por ejemplo, de Cuba valoran la capacidad que tiene el modelo educativo para generar ciudadanía, así como su enfoque sociocultural que integra conocimientos científicos, artísticos, corporales y filosóficos. Refieren también la calidez, sentido humano y ético de las y los profesores. Particularmente, refieren la pluralidad teórica con la que se abordan los contenidos teóricos que trascienden a la práctica educativa; destacan las teorías del aprendizaje de Piaget, Vygotsky, Jerome Bruner, Ausubel, José Antonio Marina, Daniel Goleman, Fraser Mustard y Richard Louv.

En el caso argentino se contrasta la forma en la que se visualiza lo que en México se denomina Educación Física. En ese país, la asignatura lleva por nombre Educación Corporal, la cual se fundamenta en un saber propio del cuerpo en una lógica que se sostiene en “enseñar a hacer con el cuerpo”. Ello permite crear una tríada entre el juego, la gimnasia y el deporte. En esta forma es relevante también el valor que adquiere la formación artística en cuanto a su contribución a la formación integral. Los estudiantes refieren que en Argentina la perspectiva

humanista se refleja también en la participación activa de las alumnas y alumnos. En este propósito, lo que se denomina “*el ateneo*”, resulta ser una estrategia para favorecer la reflexión del saber en la práctica educativa y la resolución de problemas. Es importante también el valor que adquiere la figura del seminario en el estudio de las problemáticas que enfrenta la formación profesional de los estudiantes.

Por su parte, en Uruguay se observa la implementación de diversas estrategias en la construcción de los aprendizajes. Al respecto, se refirieron el aula extendida, los campamentos científicos-pedagógicos, los encuentros estudiantiles, la movilidad estudiantil y docente, aula invertida y, debates y exposiciones.

Con base en estas experiencias, se considera que existe una necesidad de fortalecer la formación crítica y humanista, así como en la integración de los principios de educación inclusiva que integre una visión más amplia.

### ***Investigación y formación***

Las experiencias compartidas por los estudiantes reflejan la relevancia del pensamiento crítico en el proceso formativo. Asocian esta habilidad con el desarrollo de la investigación y el rol que ésta juega en la formación de los estudiantes; valoran que sus profesores tengan maestrías o doctorados y que se involucren en diversas investigaciones. Esta cualidad es mayormente referida para países como Argentina, Cuba, Ecuador y Uruguay en donde manifiestan una articulación entre docencia, investigación y práctica profesional. Asimismo, se busca que los proyectos de investigación respondan a los requerimientos sociales y educativos. En consecuencia, los alumnos fungen como investigadores que actúan en un sentido crítico y de responsabilidad social.

En el caso cubano los estudiantes participan en grupos científicos en los que se desarrollan proyectos de investigación acorde a sus necesidades e intereses; inician en el primer semestre y el resultado final es la presentación de sus tesis. Los estudiantes mexicanos tuvieron la oportunidad de participar en estos grupos científicos. Por su parte, en Ecuador las prácticas educativas se acompañan con cátedras e investigación. Para ello, los profesores han implementado el Proyecto Integrador de Saberes (PIENSA); los estudiantes entregan reportes al finalizar cada ciclo escolar en los que describen y analizan contextos, sujetos y sistemas socioeducativos. Ello ha permitido su incorporación a grupos de investigación para rescatar experiencias de proyectos educativos innovadores.

Para fortalecer el desarrollo de la investigación en las escuelas normalistas se recomiendan estrategias que coadyuven a que profesoras y profesores normalistas participen activamente en proyectos de investigación educativa. Asimismo, se sugiere fortalecer sus habilidades para la investigación y rescatar su relevancia en la práctica e intervención pedagógica.

### **La dimensión pedagógica: propuestas didáctico-pedagógicas y proyectos emergentes**

En este apartado se abordan las estrategias y proyectos educativos que se desarrollan en los países en los que los estudiantes realizaron su movilidad. La descripción se centra en la experiencia recuperada de las

escuelas de práctica y en el eje analítico diversidad-inclusión. Este acercamiento remite al pensamiento de Freire en la medida en que se reconoce en la pedagogía a un proceso en constante reconstrucción al servicio de los grupos que se caracterizan por su diferencia y determinadas necesidades (Freire, 1985).

Los proyectos que se incrustan en este eje analítico consideran los siguientes aspectos: la relevancia de los principios éticos y el sentido humanista de la educación y, el trabajo colectivo y su vinculación con las necesidades sociales.

### *Ética y sentido humanista*

De las experiencias referidas por los estudiantes normalistas mexicanos se busca recuperar los principios éticos que podrían orientar la función de los sistemas educativos en la región latinoamericana. Se concibe el componente ético como fundamento de una educación humanista, el cual rompe con la relación jerárquica entre docentes y estudiantes y propicia el carácter autónomo en la construcción de conocimiento. A su vez, es el sentido humanista el elemento central en la edificación del pensamiento crítico. Estos atributos se observan en los sistemas educativos de los países e instituciones receptoras y de práctica. Enseguida se describen algunos proyectos cuyas características podrían ser recuperadas por el sistema educativo mexicano.

En Brasil el enfoque de inclusión se ha centrado, por una parte, en la educación especial. Los individuos que poseen alguna discapacidad física o mental reciben cuidados y atenciones particulares, se busca fortalecer el componente lúdico, así como la participación de madres y padres de familia. Los estudiantes mexicanos consideran que la experiencia brasileña permite generar alternativas a una educación tradicional en relación al papel que desempeñan los profesores, las formas de evaluación y el plan de estudios. Son de interés tres proyectos: “Vila Esperança”, “Escuela Verde” y “Circo Laheto”.

El primero se caracteriza por su pluriculturalidad; se propone conservar y transmitir a los alumnos las raíces y tradiciones de las culturas afrodescendientes e indígenas con un enfoque didáctico situado en la investigación en mitos, música, danza, artes plásticas, etnobotánica y ecología. El segundo, Escuela Verde, busca la formación integral para niños y niñas entre los 2 y los 10 años. Su lógica es que el aprendizaje se construye en las interacciones entre las personas, así como en el contacto con la naturaleza. El tercer proyecto, Circo Laheto, es un proyecto regional en el que participan dos escuelas municipales de la ciudad de Goiania. El proyecto busca fortalecer el sentido artístico.

En Ecuador, la educación humanista e inclusiva se visualiza desde un enfoque Ecológico-Funcional; dos organismos atienden las necesidades educativas especiales de niñas y niños: la Unidad de Diagnóstico de Atención Inclusiva que realiza pruebas psicopedagógicas para elaborar diagnósticos y adecuaciones curriculares y, el Departamento y Consejería Estudiantil que cuenta con un equipo interdisciplinario en el que participa personal especializado en psicología clínica, educativa y trabajo social. Algunos programas que se han implementado en este país son: a) programa de integración e inclusión que busca una atención temprana que

favorézcala plasticidad cerebral; b) programa “maestra de inclusión” con el propósito de integrar a los estudiantes a la educación regular; c) programa ambulatorio que busca atender a alumnas y alumnos que no pueden asistir a la escuela de manera regular y; d) programa Escuelas del Milenio que pretende mejorar la educación de niñas y niños fundamentado en el método de paseo pedagógico.

En el caso cubano, la inclusión pasa por la obligatoriedad y se orienta a una atención integral del estudiantado que considera necesidades especiales, situación de vulnerabilidad y diversidad cultural. La investigación educativa es esencial para identificar los proyectos educativos que mejor respondan a las necesidades de los alumnos y alumnas. Algunos programas que son referidos por los estudiantes mexicanos son: a) círculos infantiles centrados en la primera infancia y; b) formación artística con énfasis en la lectoescritura para niñas, niños y jóvenes.

En Uruguay se han generado acciones para fortalecer la educación inclusiva. El “Plan Ceibal” tiene por objeto a la igualdad e inclusión desde la educación inicial hasta las personas de la tercera edad en situación de vulnerabilidad. El programa se sostiene en el uso y acceso a las tecnologías digitales. En este país es relevante también la formación en lectoescritura; el proyecto “joven Lector” busca que las alumnas y alumnos de los Liceos socialicen la lectura con niñas y niños de primaria.

En su conjunto, estas experiencias dan cuenta de la importancia de la inclusión en los países que participan en el PPF. Así, se sugiere fortalecer el carácter ético y humanista en aspectos como la enseñanza de la lectoescritura y las matemáticas, la educación especial, la primera infancia, la atención a grupos vulnerables y, el uso de tecnologías.

### ***El trabajo colectivo y su vinculación con la sociedad***

La labor docente se construye en colectividad. En el caso cubano, las y los estudiantes normalistas mexicanos consideran que el trabajo pedagógico en las escuelas cubanas posee un carácter comunitario. La formación docente se construye en relación al medio que le rodea y, alumnas y alumnos construyen su conocimiento en función de los vínculos sociales. El trabajo es concebido como un puente para la transformación social, así como un espacio para desarrollar enfoques lúdicos de enseñanza y el aprendizaje a través del entorno. Esta visión ha acercado a ese país a un compromiso permanente con la alfabetización de su población. Particularmente, el programa “Educa a tu hijo” busca rescatar el papel de la familia en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Por su parte, en Uruguay el proyecto Maestro de la Primera Infancia pretende vincular a las y los infantes con la comunidad que les rodea con el propósito de establecer vínculos afectivos. En esta vertiente, destaca también el Programa Aprender Siempre que busca fortalecer las relaciones sociales y la formación para el trabajo.

Las narrativas de los estudiantes normalistas permiten rescatar la importancia de fortalecer la vinculación entre las escuelas mexicanas y su entorno inmediato, con el debido reconocimiento de la diversidad de contextos.

## Referencias

- Bernard, J. (2009). El aprendizaje cuenta: Un examen teórico de los enfoques del conocimiento, la evaluación y el mejoramiento de la calidad de la educación para todos. París, Francia.
- Clark, B. (1984). The Organizational Conception. En B. (. Clark, *Perspectives on Higher Education. Eight Disciplinary and Comparative View* (págs. 106-131). Los Angeles: Universidad de California.
- Diaz-Villa, M. (2002). *Flexibilidad y educación superior en Colombia*. Bogotá: Instituto Colombiano para el Fomento y Desarrollo de la Educación Superior.
- Freire, P. (1985). *Pedagogía del oprimido*. Montevideo, Tierra Nueva: México: Siglo XXI Editores.
- INEE. (2019). *Reformas educativas en Latinoamérica: realidades y perspectivas*. Obtenido de Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación: [https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2019/01/G12\\_ESP.pdf](https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2019/01/G12_ESP.pdf)
- OEI. (2014). Proyecto Paulo Freire de movilidad académica para estudiantes de programas universitarios de formación del profesorado. Ciudad de México, México.
- Pérez, A. B. (2017). Modelos de gestión en las universidades públicas mexicanas. En A. Buendía, *Políticas gubernamentales y universidades públicas mexicanas. Desafíos a la homogeneidad*. México: UAM, pp. 229-244.
- Weick, K. (1976). Educational Organizations as Loosely Coupled Systems. *Administrative Science Quarterly*, 1-19.