

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

UNIDAD 151-TOLUCA

PROYECTO DE INVESTIGACIÓN:

LA FORMACIÓN DOCENTE EN EL EDO. DE MÉXICO: UNA POLÍTICA DE
INTERÉS PÚBLICO

Mtro. Rodolfo Huerta González
SUBSEDE ACAMBAY

A. Título: LA FORMACIÓN DOCENTE EN EL EDO. DE MÉXICO: UNA
POLÍTICA DE INTERÉS PÚBLICO.

B. Antecedentes.

Presentamos en este apartado las investigaciones más representativas realizadas sobre la cuestión de la formación docente inicial, fundamentalmente normalista.

Figuroa (2000) realizó una investigación dividida en dos partes: la primera parte realizada entre 1991 y 1994 indagó sobre la configuración de la identidad profesional se revisó la formación teniendo como punto de partida el currículum a través de las prácticas académicas y los deseos y expectativas de los estudiantes en torno a la profesión; retomó algunos datos de carrera magisterial y conceptualizó alrededor de los mecanismos que propician una identificación con la institución y con los saberes de la formación específica. La segunda, llevada a cabo de 1996 a 1998 investigó sobre las condiciones profesionales de los académicos que laboran en las escuelas normales y sobre algunas políticas para este nivel. Esta investigación le permitió elaborar una reflexión en torno a la formación de docentes en el Edo. de México.

La investigación fue llevada con dos grupos de primer y cuarto años de licenciatura de dos escuelas normales, los profesores de las asignaturas llevadas en los ciclos escolares, y los orientadores con quienes interactuaron los alumnos de esos grupos. La metodología usada le permitió recrear la vida cotidiana de estudiantes y profesores durante estancias en las escuelas formadoras realizando observaciones y entrevistas individuales y colectivas.

Los principales descubrimientos fueron: para el personal docente de las normales se tuvo que echar mano de los docentes formados desde su experiencia o por haber realizado estudios de posgrado, ya que se suponía que ambos contaban con elementos necesarios para guiar la formación. El origen del personal docente en las normales es diverso. Encontró que no hay un currículum específico para los formadores de personal docente capacitado. Se hallan tanto profesores que cursaron estudios de normal elemental, con planes de estudio posteriores a la secundaria como quienes obtuvieron su licenciatura en la normal superior.

Igualmente, descubrió que no existe un manual de procedimientos genéricos para las diversas funciones; que el mayor número de personas en funciones directivas es de género femenino; un tercio del personal docente se encuentra en el ratio de uno a cinco años de servicio mientras que los de mayor antigüedad ocupan puestos de mayor responsabilidad. Finalmente, no encontró correspondencia entre categoría laboral y años de servicio, o entre preparación profesional y categoría laboral.

Por su parte, Latapí (2004), en una conferencia magistral, señaló que los diagnósticos de las escuelas normales coincidían en sus deficiencias y en las razones que explicaban su deterioro. Eran situaciones como:

- Desequilibrios entre la oferta y la demanda, se procedió a abrir nuevas escuelas sin estudios de planeación y factibilidad, en busca de más plazas docentes y de becas para los estudiantes.
- Criterios de interés político han predominado en las definiciones de licenciaturas y posgrados.

- Incremento desproporcionado de la matrícula de normales particulares.
- Gran heterogeneidad en los criterios y procedimientos de admisión de los estudiantes y las evaluaciones no se respetan.
- Procesos viciados para la designación de directores, discrecionalidad para asignar las plazas disponibles para docentes y, en general, un anquilosamiento de las plantas docentes.
- La contratación automática de los egresados como profesores de las propias normales en muchas escuelas ha generado endogamia y ha consolidado feudos políticos.
- Las escuelas normales operan con muy altos costos unitarios.
- Son numerosas las deficiencias en la administración interna; generación y uso de recursos propios (por cuotas, aplicación de exámenes, etc.) sin rendición de cuentas.

Igualmente manifestaba que este deterioro se debía a algunas decisiones históricas. En su origen, los estudios normalistas no eran de nivel superior, pero la expansión del sistema durante los años 60 y 70 condujo a ampliar y diversificar los servicios de educación normal y a incorporar personal docente sin las debidas cualificaciones. Por otra parte, la homologación salarial de la planta docente de las normales se asimiló en 1982 al esquema de las instituciones de nivel superior, sin que mediara un estudio sobre los perfiles requeridos. No se trabajó con seriedad en adaptar los esquemas universitarios de organización académica, evaluaciones o requisitos para los nombramientos a las características de los planteles normales. Además, la descentralización de 1992, como también la Ley General de Educación (LGE), planteó a los sistemas de formación docente exigencias que no han podido cumplir.

Demuestra que en *La Memoria* del sexenio 1995-2000 daba cuenta muy poco y demasiado formal sobre reforma de la gestión en estos planteles, en temas como: reuniones de trabajo periódicas, impulso al trabajo colegiado, orientaciones para que la enseñanza se acerque a la práctica escolar; criterios y normas para la

evaluación del aprendizaje de los estudiantes de licenciatura. Los avances y dificultades se derivan, en parte, de “las formas organizativas de cada escuela, así como del papel asumido por los directivos” (SEP, 2000, vol., p. 145). En conclusión, se reconocía que “es preciso llevar a cabo una profunda revisión de estas áreas (...) ya que maestros y directivos señalan que se han transformado en espacios que distraen valiosos recursos y personal académico...” (SEP, 2000, p.148). En suma, el Programa quedó como un inicio, en espera de mayor tiempo para mostrar sus resultados.

El hecho de que la administración del expresidente Vicente Fox estuviese replanteando más a fondo las reformas de la formación inicial indicaría que no se considera satisfactorio el programa emprendido en el sexenio 1995-2000. Hay soluciones alternativas, basadas en experiencias valiosas de otros países. El actual Programa de Mejoramiento Institucional de las Escuelas Normales Públicas (PROMIN) reitera el supuesto de que estas escuelas, al menos la mayoría de ellas, pueden llegar a transformarse, aunque sus capacidades sean diferentes.

Latapí cuestionaba sí fue acertada la decisión tomada en el sexenio 1995-2000 de mantener las actuales instituciones normales y lanzar un programa que estuvo lejos de las exigencias del caso, tanto más que ya se había entablado un debate internacional al respecto y se conocían varias experiencias innovadoras que se apartaban definitivamente del normalismo, entendido en su acepción tradicional.

Desde otra perspectiva, Perales (s. f.) analizó la reestructuración del plan y programas de 1997 de la Licenciatura en Educación Primaria; además del perfil de egreso y las directrices para lograrlo, proponen como estrategia formativa el acercamiento a la práctica con la inmersión progresiva de los estudiantes al campo de trabajo. Se espera que mediante esta estrategia, consoliden habilidades intelectuales y la capacidad para aprender en forma autónoma a través del estudio, la propia experiencia y el diálogo con sus colegas; así como el conocimiento y la comprensión de los fines de la educación básica, el desarrollo y el aprendizaje

infantil, los enfoques didácticos y contenidos, y la dinámica cotidiana de las escuelas (SEP, 1997).

Su referente empírico fueron seis talleres durante el ciclo escolar 2007-2008 en dos escuelas Normales del Estado de Coahuila. Una con la participación de profesores adscritos a las licenciaturas de Educación Primaria, Física y Media, de distintas áreas y asignaturas, y en la otra, con docentes de las Licenciaturas en Educación Preescolar y Primaria del 7º y 8º Semestres. Las interrogantes que orientaron la experiencia y el análisis de las sesiones ¿Qué representa para los profesores de las escuelas Normales la centralidad de las prácticas en los procesos formativos? ¿Cuáles son las prácticas compartidas? entre otras.

Algunos de los profesores, responsables de las asignaturas de Observación y Práctica y otros, quienes atienden asignaturas de contenidos y su enseñanza, refirieron cómo enfrentan problemáticas diversas; algunas derivadas del compromiso laboral, de la atención a grupos numerosos, o la selección de tiempos y espacios disponibles para la realización de las asesorías, que los ha llevado el crecimiento de la matrícula.

Estas condiciones reducen la distribución del personal para realizar visitas de observación y acompañamiento a los practicantes en las distintas escuelas; asimismo, los obliga a encontrarse con sus alumnos en la Normal en sesiones individualizadas en el turno vespertino, ampliando “voluntariamente” su carga horaria. Reportan casos de estudiantes que durante las visitas, asumen por delegación o por encargo, las funciones del titular del grupo; otros que no los encuentran; de tal manera que regresan de la jornada a la Escuela Normal sin haber realizado las observaciones. En este mismo contexto, las solicitudes a los tutores de observar y registrar las actividades que realizan los estudiantes durante las jornadas, les resultan comúnmente infructuosas; estas situaciones tienen su correlato en las prácticas normalistas: cuando los estudiantes realizan actividades de acercamiento a la práctica escolar e intentan darles seguimiento, sus profesores

encuentran que notas, reportes e informes, denotan la falta de sistematización en el uso de los recursos, lo cual se hace más evidente, durante los 7º y 8º Semestres. Ocorre que los recursos propuestos para inducir a los estudiantes en el análisis y reflexión de la práctica docente con sentido formativo, adquieren un sentido administrativo; es decir, el registro lleva como fin el cumplimiento de la consigna: tomar notas sobre el desempeño o la vida cotidiana de las escuelas, y lo hacen sólo como requisito para acreditar las asignaturas.

Los responsables se enfrentan con algunos dilemas: cómo hacer que los estudiantes se interesen por el Seminario, puesto que pese a su apego a los Lineamientos y Orientaciones, algunos utilizan expresiones como: “¡Ah... no es importante! Lo importante va a estar en la escuela primaria. Yo estoy a gusto en la escuela primaria, yo no quisiera regresar a la Normal”. Enfrentan también el compromiso de orientar la elaboración de un documento analítico-reflexivo sobre las experiencias en las prácticas. Entonces se encuentran con los indicadores que suponen van a guiar la escritura, y a unos estudiantes habituados a buscar respuestas puntuales que simplifican los análisis. La definición de prioridades se torna un dilema, pues colocan en disyuntiva la atención de las demandas de las prácticas o al análisis del trabajo docente o la elaboración del documento recepcional, ya que representan para ellos tres procesos divergentes.

Concluye que impulsar procesos formativos desde un proceder sistemático, riguroso, analítico y reflexivo en el que los formadores puedan colocarse en situación y admitir la relatividad del saber verdadero, contraviene las cosmovisiones que sitúan a las escuelas normales como encargadas de formar para la enseñanza. No es el discurso, ni el equipamiento y la infraestructura en las Escuelas, lo único en la producción de condiciones objetivas y subjetivas que hagan posible la transformación de las Escuelas Normales; abrir otros horizontes sitúa a los formadores frente a la responsabilidad de pensar para sí mismos, cómo llegar a ser, lo que pretenden que sus estudiantes y colegas sean; y más allá, preguntarse con el fin de qué y hacia dónde dirigir la acción formativa.

C. Justificación:

Como se pudo apreciar con el estado del arte de la formación docente inicial, los estudios hasta ahorita localizados abordan los siguientes temas:

- Las características de los profesores (determinando principalmente tipos de experiencia laboral y nivel de estudios del personal docente en las normales)
- Analizar las políticas de reforma educativa aplicadas a las Normales por los diferentes gobiernos federales.
- Las problemáticas concretas de las escuelas normales en cuanto a infraestructura, condiciones laborales, cambios curriculares, etc.
- La percepción de alumnos y profesores de las escuelas normales sobre los cambios curriculares y otros efectos de las reformas educativas.
- La situación de acoso por parte de los distintos gobiernos federales y otros actores sociales (empresarios y el propio Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación) hacia las Escuelas Normales Rurales.

Si bien no se desprecia el aporte de estos estudios, es visible que no apuntan hacia un aspecto fundamental donde debe impactar fundamentalmente toda reforma educativa: en las prácticas de enseñanza y de aprendizaje que, en este caso, sería en las escuelas normales y en la UPN, como una institución de educación superior que forma docentes para el sistema federalizado.

Consideramos, como un aspecto central en el trabajo de investigación, que el análisis y la revisión de la formación docente inicial es una política pública, en el sentido que la educación debe ser evaluada, no con exámenes estandarizados, sino con evaluaciones contextuales y con verdaderas políticas que tomen en cuenta los diversos contextos y recursos materiales y humanos de las escuelas reales. Esta evaluación debe partir de los propios docentes, quienes son los mejores conocedores de su trabajo y contexto, y participar amplios sectores de la población,

fundamentalmente investigadores. Por lo tanto, la formación docente también debe ser evaluada desde un punto de vista social. Esto quiere decir que tanto la práctica docente como la formación inicial deben estar abiertas al escrutinio de una diversidad de grupos sociales (ONG's, institutos universitarios de investigación, padres de familia de cada escuela, organismos de los propios profesores), no para castigar o premiar, sino para que la educación sea realmente una oportunidad de participación en los procesos y toma de decisiones de amplios sectores de la sociedad. Lo que se quiere decir es que la educación debe ser investigada, evaluado y modificada, en su caso, por los sectores sociales implicados, por lo que debe ser parte de las políticas de interés público, más allá de las políticas implementadas en las últimas 4 o 5 décadas por dos organismos, la SEP y el SNTE, que ya han mostrado su rotundo fracaso.

El estudio que se pretende realizar procura evaluar las reformas a la Educación Normal en dos sentidos: acercarse a las prácticas concretas de enseñanza y aprendizaje en las aulas de dos normales del Edo. de México y así como también los productos finales (tesis, tesinas, trabajos recepcionales, etc.), que representan las orientaciones, los bagajes de conocimientos teóricos y prácticos de la estancia de 4 años en las Normales y que deben ser notablemente diferentes a otras generaciones. Nos parece que estos dos elementos marcarían de manera más realista el impacto de las reformas educativos en este nivel. Como es notorio, la propuesta de análisis es distinta a lo que se ha hecho en las investigaciones localizadas. Lo anterior justifica el estudio que se propone.

D. Planteamiento del Problema.

Estamos en una nueva etapa del capitalismo: la etapa de las políticas neoliberales; es una época de refuncionalización y reestructuración del sistema capitalista que ha tenido diversos y múltiples impactos. Uno de los más importantes para el ámbito educativo es que el conocimiento humano ha desplazado la producción de diversas mercancías como la principal fuente de riqueza. Muchos productos, como las

computadores y los discos con el software para que funcionen aquellas, son fabricados con materiales muy baratos pero son vendidos con un alto precio, no precisamente por los materiales sino por el tipo y la cantidad de conocimiento humano invertidos. Por ello, los personajes más ricos del mundo pertenecen a ramas de servicios y productos “cuaternarios” y ya no tanto a los dueños de materias como el petróleo u otros.

Esta incesante riqueza creada por el conocimiento humano, causa y producto al mismo tiempo de la nueva riqueza, ha llevado a definir la sociedad actual como la sociedad del conocimiento (Tedesco, 2010). La velocidad en que es creado y que deja obsoleto de manera muy rápida los conocimientos previos se ha incrementado notablemente en los últimos 20 o 25 años. Como la producción de conocimiento se crea generalmente, pero no de manera exclusiva, en los diversos ámbitos de los sistemas educativos, ello ha impactado de manera importante en éstos.

Es por ello, que los sistemas educativos de una gran cantidad de países viven y sufren profundas reformas educativas para que los países se inserten adecuadamente en la actual sociedad del conocimiento. Parafraseando a Marx, podríamos decir que un fantasma recorre el mundo, el fantasma de las reformas educativas. En la primera década del presente siglo se sucedieron luchas estudiantiles y de profesores en Grecia, Italia, España, Canadá, Estados Unidos y Chile principalmente, cuyas demandas podían centrarse en no a la privatización de la educación, por la gratuidad y una mejora de la calidad de la misma y mejores condiciones laborales.

En nuestro país, las últimas reformas educativas ocurrieron en 1992-1993 y más recientemente en 2004 en la educación preescolar, en 2006 en el nivel de secundaria y 2009 en el de primaria, culminando con la Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB), en 2011.

En este proyecto de investigación se pretende analizar la formación inicial que se da a estudiantes normalistas de la Normal de Atlacomulco y de Pedagogía de la UPN, Unidad 151-Toluca, subsede Acambay para establecer comparaciones entre estas instituciones cuyos egresados participan en los procesos de ingreso como profesores en los tres niveles de Educación Básica, tanto en el sistema federal como estatal.

En el ámbito de la educación normal, en los últimos 30 años, ha sufrido siete reformas curriculares, mientras que la educación básica fundamentalmente dos (Arnaut, 2004); en este sentido, la reforma educativa que dio inicio al ímpetu reformador fue la de 1992-93 derivada de la firma del Acuerdo Nacional para la Modernización Básica de la Educación Básica (ANMEB) firmado por el presidente de la República, el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE) y los gobernadores de las entidades federativas. En el ANMEB se estableció para la educación normalista lo siguiente:

En el caso de la formación profesional inicial, se diseñará un modelo con un tronco básico general y opciones orientadas a la práctica preescolar, primaria y secundaria. De esta manera, el maestro tendrá las bases pedagógicas suficientes para ser flexible y apto ante los cambios de su mercado de trabajo y, a la vez, capaz de adquirir la profundización necesaria en el área de su interés principal. Asimismo, habrá una reforma curricular a fin de evitar la enorme dispersión de los actuales planes de estudio y, en cambio, capacitar al maestro en el dominio de los contenidos básicos. Con ello se orientará a los maestros hacia el aprendizaje continuo e independiente y hacia una intensa observación y práctica en el salón de clase. En un plazo razonable, y al cabo de un proceso en el que participe el magisterio nacional, el Gobierno Federal expedirá los lineamientos necesarios para reformar la educación normal del país. Dicha reforma deberá comprender la simplificación de los requisitos y la reducción de plazos de estudio para la carrera normal (DOF, 1992).

Respondiendo a este punto, en 1996 se inició el Programa para la Transformación y el Fortalecimiento Académicos de las Escuelas Normales (PTFAEN) con cuatro líneas específicas:

- Transformación curricular.
- Actualización y perfeccionamiento profesional del personal docente de las escuelas normales.
- Elaboración de normas y orientaciones para la gestión institucional y la regulación del trabajo académico.
- Mejoramiento de la planta física y del equipamiento de escuelas normales.

A partir del PTFAEN, se ha implementado una serie de reformas y programas para cumplir con los 4 aspectos inicialmente establecidos como el Programa de Mejoramiento Institucional de las Escuelas Normales Públicas (ProMIN), los planes de cada entidad federativa para el fortalecimiento de la educación normal, entre otros (Secretaría de Educación de Baja California, s. f.).

La aplicación y el éxito de estas reformas y programas han sido variados, principalmente porque el sistema nacional de formación de maestros mantiene una importante heterogeneidad en casi todos los aspectos que lo conforman: administrativos, organizacionales, curriculares, profesionales y laborales, lo que no significa que hayan permanecido tal cual desde que se fundaron hasta nuestros días; por el contrario, todas han experimentado múltiples transformaciones, unas como resultado de las políticas orientadas a reformarlas, otras por la permanente influencia a que están sometidas, del medio social, cultural y político en el que se desarrollan y unas más por las transformaciones experimentadas en el sistema educativo nacional y el mercado laboral: las condiciones de trabajo y el salario de los maestros (Arnaut, 2004).

Por el lado de la Universidad Pedagógica Nacional, la única universidad pública realmente nacional, pues tiene 76 unidades en todo el país, el ANMEB produjo una descentralización, que más bien es una desconcentración, que ocasionó la transferencia de los recursos humanos, materiales y financieros de cada Unidad UPN a la entidad federativa donde se localizaba. Rompió así la hegemonía centralizada que ejercía la UPN, Unidad Ajusco. Aunque fue realmente

desconcentración, y no descentralización, porque las unidades UPN de provincia dependían y dependen de las decisiones del Consejo Académico para modificar o implementar nuevos programas académicos tanto a nivel Licenciatura como de posgrado. La Unidad Ajusco es la única registrada ante la SEP para modificar la oferta académica.

La desconcentración del sistema educativo, en el caso de la UPN, tuvo diferentes impactos y rumbos. En algunos casos, las unidades pasaron directamente a las secretarías estatales de Educación. En otras, como en el Edo. de México, pasaron a formar parte de organismos diferenciados del sistema estatal, que en el estado mexiquense son los Servicios Educativos Integrados al Edo. de México.

Estos impactos y rumbos van desde el extremo de total independencia como la UPD (Universidad Pedagógica de Durango, antes UPN, Unidad Durango) a ciertas formas de independencia tanto más intensas como más diluidas (hay unidades que para ejercer el derecho de año sabático recurren a la Unidad Ajusco y otras que ya tienen instancias estatales propias). Un aspecto nuevo es que cada estado ha determinado, con la autorización de la Unidad Ajusco, ajustar la oferta académica a las condiciones específicas de cada estado. Así en algunas entidades está en operación aún la Licenciatura en Educación, Plan 1994 y en otros ya está cerrada; en algunos trabaja la Lic. en Intervención Educativa y en otros ya no. En algunos estados, los egresados de la LIE no son formados para profesores y en otros son orientados para ejercer como tales.

Con la reestructuración de la Secretaría de Educación Pública (SEP), las atribuciones en materia de educación normal se transfirieron a la Subsecretaría de Educación Superior (SES), creándose en el 2005, la Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación (DGESPE) con el propósito, entre otros, de contribuir al mejoramiento del subsistema de educación normal. Este cambio no fue nada desdeñable, pues a partir de él, se consideró a todas las normales del país como Instituciones de Educación Superior (IES), imponiéndoles

las políticas que normaban a las IES autónomas (de los estados y las ubicadas en el DF) desde la década de los 80's, cambios que prácticamente iniciaron en 1984 con la creación del Sistema Nacional de Investigadores (SNI) (Aboites, 2012).

En el caso de la UPN, con la reestructuración de la SEP, quedó adscrita a la SES, hecho que tuvo desiguales efectos en cada estado del país, de lo que hablaremos más adelante.

Con las reformas educativas orientadas a la educación normal, el cambio se inició con el Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000 específicamente, a través del Programa para la Transformación y el Fortalecimiento Académico de las Escuelas Normales, a través de atender cuatro líneas: renovación curricular, actualización y superación académica de los formadores, regulación y gestión institucional e infraestructura (SEP, 1996). Los tres primeros orientados a modificar, de manera formal y resaltamos esto, las prácticas de enseñanza y aprendizaje en las normales. Los dos puntos últimos fueron impactados cuando se decidió desde la esfera gubernamental, que las normales se constituyeran en centros auténticos de Educación Superior (SEP, 1997) enfatizando en la responsabilidad y compromiso de ofrecer una preparación sólida a los docentes de educación.

Sin embargo, esta última reorientación ocasionó mayores problemas ya que las políticas de educación superior desde la segunda mitad de la década de los 80, buscaron remplazar el crecimiento acelerado de la educación superior por una planeación que quería urgentemente regular el crecimiento e impulsar la transformación de la organización y los programas académicos de las IES, asociando el financiamiento público, predominantemente federal, a una serie de diagnósticos, evaluaciones externas, evaluaciones por pares y autoevaluaciones y compromisos explícitos por parte de las propias instituciones de educación superior, así como la puesta en marcha de una serie de programas de evaluación que buscaban incidir en las condiciones de trabajo y la estructura salarial del personal académico mediante programas de incentivos a la docencia y a la investigación. De esta manera, las instituciones formadoras de maestros (escuelas normales y UPN)

buscaron acogerse a estos programas y homologar sus sueldos con el resto de las instituciones públicas de educación superior, con el fin de beneficiarse también de los incentivos financieros y salariales. Esto, por supuesto, ha contribuido a transformar la organización, la vida académica, la naturaleza y las condiciones de trabajo del profesorado de las instituciones formadoras de maestros (Arnaut, 2004). Sin embargo, no estaban en condiciones favorables para llevar a cabo este conjunto de reformas.

Un rasgo importante de las diferencias entre las escuelas normales y las IES es que en éstas últimas, si se considera como función sustancial la investigación, aunque de muy diferente calidad entre las universidades autónomas estatales y las ubicadas en el DF, mientras que nunca ha existido en las escuelas normales. Esto es muy importante, puesto que en las políticas de Educación Superior se considera, a veces de manera muy idealizada, que al investigar, el profesor se encuentra en la línea “más avanzada” de su especialidad y lo que descubrió en sus investigaciones le permite mantener actualizada su enseñanza, enseñar lo nuevo, lo recién descubierto; en las normales no sucede nada de esto; más bien sucede una refritización de conocimientos, métodos y técnicas aprendidas desde muchos años atrás. Un aspecto importante también es que en las escuelas normales no se han desarrollado las instancias colegiadas como los Cuerpos Académicos (CA) que en las universidades autónomas encabezan y realizan las tareas de investigación, enseñanza, difusión y titulación.

En cuanto a la UPN, su adhesión a las políticas de educación superior fue tardía. En efecto, hasta 2002 y en adelante, diversas unidades de la UPN del país participaron en diversos talleres de evaluación de la Educación Básica y en la formulación y aplicación de los Planes Institucionales de Desarrollo (PID) con los cuales se objetivaban las políticas nacionales de educación superior, y su participación en evaluaciones de los Comités Interinstitucionales de Evaluación de la Educación Superior (CIEES). A partir de esos años, la Unidad Ajusco invitó a todas las unidades del país a formular los Programas Integrales de Fortalecimiento

Institucional (PIFI), para transformar y modernizar las políticas institucionales, de organización y gestión institucional, revisar y actualizar la oferta académica, implementar políticas de formación docente (promoviendo la obtención de posgrados) y la formación de Cuerpos Académicos, como estructura fundamental del profesorado universitario para llevar a cabo las funciones sustanciales de las IES: docencia, investigación, extensión y vinculación.

Como sucedió con las normales, el primer reto era el financiero, pues el presupuesto que podrían disponer las distintas unidades de la UPN sería otorgado en base a los resultados obtenidos por el PIFI, la evaluación de los CIEES y la cantidad de programas evaluados y certificados, entre otros.

Otro reto que enfrentan las escuelas normales, al igual que la UPN, es sobrevivir con recursos cada vez más escasos y en un contexto donde se han cambiado drásticamente las probabilidades de empleo, las condiciones de trabajo y las expectativas de movilidad ascendente dentro del servicio docente (Arnaut, 2004). Más recientemente con la aplicación del concurso de oposición y específicamente con la Ley de Servicio Profesional Docente, que modifica sustancialmente las condiciones laborales de los docentes de nuevo ingreso, es decir, los que ingresarán después de promulgada esta ley.

Obviamente, las presiones para las normales y la UPN también vienen del desarrollo demográfico que presenta el país. En muchas regiones del país, y en algunas del Edo. de México, la población infantil rural muestra índices de reducción, por lo que muchas escuelas han pasado a convertirse en escuelas multigrado (desde unitarias hasta bidocentes y tridocentes). La reducción de personal docente provoca que las escuelas normales se conviertan en “fábricas de desempleados”; por otra parte, las comunidades normalistas aducen que los maestros no sobran, sino faltan, como lo muestran las estadísticas de escasa cobertura en las zonas rurales, faltan maestros en el campo, pero sobran en las ciudades donde cada vez se requieren menos en educación primaria y secundaria. En varias regiones las instituciones formadoras no

se dan abasto para cubrir las necesidades de atención en modalidades como la educación preescolar, especial, artística, intercultural, etcétera. De esa manera, un mercado fuertemente restringido y segmentado plantea nuevos retos a las instituciones formadoras de maestros (Arnaut, 2004).

Por otro lado, la RIEB y la consecuente reforma educativa de las normales y de la UPN (específicamente en la Unidad 151-Toluca) debería situar a los profesores como agentes de cambio, estableciendo nuevas formas de ser: autónomos, reflexivos, capaces de participar del trabajo colegiado, dispuestos a aceptar la evaluación externa y comprometerse con la autoevaluación (Perales, s. f.), procurando el desarrollo de habilidades de pensamiento y, a su vez, la construcción de pensamiento crítico, complejo y las inteligencias múltiples, ajustando su formación a los nuevos lineamientos de la sociedad del conocimiento.

Por todo lo anterior, la pregunta de investigación sería: ¿Las reformas educativas de las escuelas normales y de la UPN han impactado realmente, no formalmente, la formación docente inicial de los estudiantes? ¿Realmente han cambiado las prácticas de enseñanza y de aprendizaje en la formación docente? ¿Podemos hablar acerca de que las escuelas normales y la UPN están formando un nuevo docente con formación pertinente y relevante, ajustado a las necesidades del nuevo paradigma educativo –centrado en el aprendizaje, en el alumno--, con conocimientos acerca de las competencias, los estándares curriculares, los aprendizajes esperados y con experiencia en la aplicación de metodologías activas como las que propone la RIEB?

E. Objetivos:

- Determinar las características de las reformas educativas que fundamentan los cambios en el currículo, la actualización y superación profesional de los docentes, la gestión de las escuelas normales así como su impacto real.
- Evaluar el impacto real, no formal, de las reformas en las acciones áulicas concretas, de los maestros y los alumnos de dos escuelas normales del Estado de México.
- Analizar los cambios producidos o no en las tesis, tesinas y trabajos recepcionales de los egresados de las dos normales del Edo. de México.

F. Metas:

	Sep 2014	Oct 2014	Nov 2014	Dic 2014	Ene 2015	Feb 2014	Mar 2014	Abr 1014	May 2014	Jun 2015
Revisión bibliográfica y hemerográfica	X	X	X	X	X	X	X	X	X	
Observación, diario de campo	X	X	X			X	X	X	X	
Entrevistas a Docentes	X	X	X		X	X	X			
Entrevistas a alumnos	X	X	X			X	X	X	X	
Revisión de tesis, tesinas y trabajos recepcionales	X	X	X	X	X	X	X	X	X	
Redacción del primer artículo		X	X	X						
Redacción del segundo artículo					X	X	X			
Presentación de la ponencia								X		

G. Metodología.

Se propone una metodología de carácter cualitativo con una perspectiva etnográfica. Es decir, no es totalmente etnografía educativa, lo que requiere tiempo importante para pasar en las comunidades estudiadas así como un entrenamiento específico para uso adecuado de las diferentes herramientas etnográficas. Se pretende, en cambio, aplicar la observación participante, la elaboración de un diario de campo y la realización de entrevistas profundas, con el fin de crear un escrito o ensayo “denso” de lo que sucede en el aula en los procesos específicos de enseñanza y aprendizaje de las dos normales (Bertely, 2002); esto para identificar si suceden cambios en las prácticas docentes de las normales en el sentido de formar a los futuros profesores en el nuevo paradigma educativo que propugna la RIEB: el centrado en el aprendizaje, en el estudiante. También nos permitiría determinar si se impulsa la enseñanza de metodologías activas en los estudiantes normalistas (Proyectos, Aprendizaje Basado en Problemas; Estudios de Caso; Comunidades de Aprendizaje, Comunidades de Indagación), si se revisan las competencias a desarrollar en los diferentes Campos Formativos, los estándares curriculares, los aprendizajes esperados. Bertely (2002) ha definido así la tarea de búsqueda del etnógrafo educativo:

...supone que los sujetos [que] participan en las escuelas y salones de clase se forman como directores, maestros, alumnos, padres o madres de familia, al interactuar y tomar el papel que cada uno de ellos debe asumir en situaciones de enseñanza y aprendizaje específicas.

Se plantea también el análisis de las tesis, tesinas o trabajos recepcionales de las últimas generaciones a partir del Plan de estudios 1997, para analizar como culmina la formación normalista, si realmente en este producto final, considerado como un proceso que inicia desde el ingreso, el paso por los semestres y culmina con un documento que refleja los procesos de formación. La anterior propuesta nos permitirá evaluar cualitativamente si las políticas reformadoras de la educación normal realmente han impactado en ellas o sigue prevaleciendo políticas formadores previas a las reformas. En otras palabras, si la reforma de la educación básica prepara a los estudiantes en lo dispuesto por el nuevo Plan de estudios de la Educación Básica.

H. Productos.

Los productos generados por esta investigación serán los siguientes:

- Dos artículos para publicación en revistas en la medida de lo posible indexadas.
- Una ponencia presentada en evento especializado.
- Un catálogo de tesis de la UPN, Unidad 151-Toluca, subsede Acambay, con comentarios críticos de los últimos 3 años.

I. Recursos.

500 hojas de papel bond.

15 libros para todo el proyecto.

Un programa antivirus.

Impresora HP Deskjet 1015

J. Bibliografía.

Aboites, H. (2012). *La medida de una nación. Los primeros años de la evaluación en México. Historia de poder y resistencia (1982-2012)*. México: CLACSO, UAM, ITACA.

Arnaut, A. (2004). *El sistema de formación de maestros en México. Continuidad, reforma y cambio*. México: SEP.

Bertely, M. (2002). *Conociendo nuestras escuelas. Un acercamiento etnográfico a la cultura escolar*. México: Paidós Ed.

Ferry, G. (1991). *El trayecto de la formación: entre los enseñantes de la formación entre la teoría y la práctica*. España: Paidós.

Figueroa, L. M. (2000) La formación de docentes en las escuelas normales: entre las exigencias de la modernidad y las influencias de la tradición (pp. 117-142). México. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, vol. XXX, 1.

Elliott, J. (2000). *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Madrid: Morata, Ed.

- Honoré, B. (1980). *Para una teoría de la formación dinámica de la formatividad*. Madrid: Narcea Ed.
- Larrauri, R. (2005). La reforma curricular de la educación normal: percepción de su discurso educativo en el Estado de México. México, *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, vol. XXXV, núms. 1-2, pp. 89-126.
- Imbernón, F. (1994). *La formación y el desarrollo profesional de profesorado. Hacia una nueva cultura profesional*. España: Graó Ed.
- Imbernón, F. (1996). *La formación del profesorado: formar para innovar*. Argentina; Magisterio del Río de la Plata.
- Imbernón, F. et al. (2001). *La formación del profesorado: Proyectos de formación en centros educativos*. Venezuela, Laboratorio Educativo Ed.
- Latapí, P. (2004). La política educativa del Estado mexicano desde 1992. México: *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, vol. 6, no. 2, 2004.
- Lozano, J. L. (2006). *Normalistas vs universitarios o técnicos vs rudos. La práctica y formación del docente de escuelas secundarias desde sus representaciones sociales*. México: Plaza y Valdés Ed.
- Medina, P. (2000). *¿Eres maestro normalista y/o profesor universitario? La docencia cuestionada*. México, Plaza y Valdés Ed.
- Perales, F. de J. (s. f.). Transformación de las escuelas normales: condiciones de posibilidad y prácticas. México: X Congreso Nacional de Investigación Educativa.
- Schön, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos*. España: Paidós.
- Stenhouse, L. (2003). *Investigación y desarrollo del currículum*. España: Morata Ed.
- Tedesco, J. C. (2010). *Educación en la sociedad del conocimiento*. México: FCE.
- Yurén, T., Navia, C., y Saenger, C. (coords.) (2005). *Ethos y autoformación del docente. Análisis de dispositivos de formación de profesores*. Barcelona, Pomares Ed.