

Escenarios, relaciones e investigación en educación normal

Oscar Fernando López Meraz
(Coordinador)



Universidad Veracruzana
Dirección Editorial



Biblioteca **Digital**
de Humanidades

Escenarios, relaciones e investigación en educación normal

Oscar Fernando López Meraz
(Coordinador)



Universidad Veracruzana
Dirección Editorial



Biblioteca **Digital**
de Humanidades

Universidad Veracruzana

Dra. Sara Deifilia Ladrón de Guevara González
Rectoría

Dra. María Magdalena Hernández Alarcón
Secretaría Académica

Mtro. Salvador Francisco Tapia Spinoso
Secretaría de Administración y Finanzas

Dr. Octavio Agustín Ochoa Contreras
Secretario de Desarrollo Institucional

Dr. Édgar García Valencia
Dirección Editorial

Mtro. José Luis Martínez Suárez
Dirección General del Área Académica de Humanidades

ESCENARIOS, RELACIONES E INVESTIGACIÓN EN EDUCACIÓN NORMAL

Oscar Fernando López Meraz (coord.)

ISBN: 978-607-502-935-1

Primera edición, 2021

Coordinación editorial: César González

Corrección de estilo: Adán Delgado

Diseño de portada: Héctor Opoehma López

Diagramación: Isaac Parra

D.R. © Biblioteca Digital de Humanidades

Área Académica de Humanidades

Edif. A de Rectoría Lomas del Estadio s/n, Col. Centro, Zona Universitaria

Xalapa, Veracruz, CP 91000

bdh@uv.mx

Tel. (228) 8 42 17 00, ext. 11174

D.R. © Universidad Veracruzana

Dirección Editorial

Nogueira núm. 7, Centro, CP 91000

Xalapa, Veracruz, México

Tels. 228 818 59 80; 228 818 13 88

direccioneditorial@uv.mx

<https://www.uv.mx/editorial>

Índice

PRÓLOGO	06
INTRODUCCIÓN	08
PARTE I ESCENARIOS, RELACIONES Y PROPUESTAS INVESTIGATIVAS EN EDUCACIÓN NORMAL	
Cambios sociales, escolarización y políticas para la Educación Superior Normal	
Ernesto Treviño Ronzón	13
Relación entre la investigación y las escuelas normales	
Felipe Hevia	25
La investigación educativa colaborativa en la educación superior	
Gunther Dietz	33
PARTE II INVESTIGACIÓN EN ESCUELAS NORMALES Y PRÁCTICA DOCENTE	
Investigar en escuelas normales: entre condiciones, experiencias y posibilidades	
Virginia Aguilar Davis	43
La Educación Normal: algunos retos de las asignaturas vinculadas con las actividades prácticas en escuelas de educación básica	
María Bertha Fortoul Ollivier	53
Investigar en las aulas de educación básica, una tarea necesaria antes de iniciar transformaciones	
Griselda Hernández Méndez	61

PRÓLOGO

Al parecer en nuestro país la crisis de la Educación mantiene un crecimiento exponencial, pues periodo a periodo tenemos la impresión de estar siempre peor que antes. Entre los grandes problemas de nuestro Sistema Educativo Nacional, el constante e intenso uso indiscriminado de los medios digitales de comunicación y los preocupantes sucesos de violencia social, el mundo en el que viven nuestros niños y jóvenes es cada vez más nebuloso, desalentador y confuso. La escuela está perdiendo sus dos sentidos primordiales: el aprendizaje para la vida y la socialización, ambos aspectos fundamentales para el crecimiento como individuos sociales en la convivencia con nuestros pares.

Por esas razones, más que nunca, la formación de docentes de Educación Básica se convierte en un asunto de prioridad nacional; de aquí que las Escuelas Normales —que no han perdido su importancia y pertinencia social, a pesar de los esfuerzos de ciertos sectores por desprestigiarlas— deben colocarse en un estado de renovación constante y no esperar su resurgimiento como el ave fénix.

Este libro concentra reflexiones, propuestas y retos de la investigación en las Escuelas Normales desde diferentes miradas, todas ellas expertas y todas ellas certeras, especialmente al plantear los retos. Las autoras y los autores contribuyen con sus reflexiones a fortalecer el ámbito de investigación del normalismo mexicano. En palabras de María de Ibarrola en el CONISEN 2019, todos los espacios en que se analicen los problemas, se hagan propuestas, se presenten investigaciones y se ofrezcan oportunidades de diálogo para dicha comunidad, abonan a su crecimiento.

Sobre la cultura de investigación, Felipe Hevia plantea las desiguales condiciones institucionales entre docentes-investigadores de las Escuelas Normales comparadas con las universidades públicas. Y Gunther Dietz aborda el dilema de la relación investigación-docencia, no resuelto en las universidades y, mucho menos, en las Escuelas Normales. Para mí, uno de los retos más evidentes en cuanto a esa relación es el cambio de escalas en los objetos de estudio y en los alcances, un formador de formadores que estudia las prácticas docentes podría acompañar mejor a un docente en formación que investiga su propia práctica; en el primer caso apunta hacia la comprensión de las prácticas en general y tiene un mayor efecto multiplicador y, en el segundo, hacia transformar al sujeto como docente en formación. Gunther Dietz ofrece aquí debates metodológicos al respecto y propone una doble reflexividad.

Ante la tensión metodológica investigador/investigado que algunas veces surge durante el último año de los docentes en formación, e incluso en algunas prácticas investigativas de formadores de docentes, dos capítulos de este libro ofrecen ideas iluminadoras: Griselda Hernández propone indagar en el aula antes de pretender transformar la práctica para superar la dicotomía entre el deber ser y el ser; y documenta con un ejemplo la manera de hacerlo. Por otro lado, Bertha Fortoul explora, desde diversos enfoques, los retos y problemáticas de las prácticas profesionales de los docentes en formación, desde el teleológico hasta el administrativo.

Pasado y futuro de la investigación en las escuelas normales son abordados por Virginia Aguilar, quien plasma el camino recorrido del normalismo mexicano en esta función sustantiva, desde dentro y en relación con factores internos y externos, además de plantear retos y propuestas. Ernesto Treviño, por su parte, visualiza los retos contemporáneos de la Educación, a partir de las respuestas de la escuela ante problemas globales como la crisis ambiental, el cambio demográfico y el escenario tecnológico, entre otros; y desde ahí trabaja el dilema entre escolarización y desescolarización.

Considero que este libro abre el apetito en torno a todos estos temas, pues detona muchas preguntas para quienes estamos interesados —normalistas y universitarios— en comprender y mejorar la formación de docentes de Educación Básica. Invito a que, a partir de una lectura cuidosa, tracemos un camino de indagación porque los retos formulados aquí no se sortean de la noche a la mañana, el camino es largo pero rico en experiencias y aprendizajes.

Luz del Carmen Montes Pacheco

UNIVERSIDAD IBEROAMERICANA PUEBLA

Puebla, Puebla

luzdelcarmen.montes@iberopuebla.mx

INTRODUCCIÓN

Esta obra tiene el objetivo de acercar a un público amplio y diverso las reflexiones, las propuestas y los resultados de investigaciones en y sobre el contexto normalista, así como de temas que le son cercanos, desde la visión de un grupo de destacados académicos, miembros del Sistema Nacional de Investigadores (SNI). Todos estos textos breves tuvieron su primera construcción con motivo del Congreso Nacional organizado para celebrar el 30 aniversario de la Escuela Normal Superior Veracruzana “Dr. Manuel Suárez Trujillo”, en 2017, en Xalapa, Veracruz. El proceso, desde entonces, ha sido largo y con frecuencia difícil porque aún resulta complejo, desde el normalismo mexicano, emprender acciones académicas. Sin embargo, gracias a los esfuerzos individuales de quienes colaboran en este documento se ha podido llegar a buen puerto.

Y es precisamente éste uno de los rasgos más interesantes y necesarios para el futuro del normalismo: la reunión de diversos agentes de un abanico amplio de instituciones que, por supuesto, están lejos de agotarse en esta entrega. Por lo pronto, aquí se reúnen representantes de la Benemérita Escuela Normal Veracruzana (BENV) “Enrique C. Rébsamen”, la Universidad Veracruzana, la Universidad La Salle y el Centro de Investigación y Estudios Superiores en Antropología Social (CIESAS-Golfo), quienes analizan elementos del sistema educativo mexicano, en general, y normalista, en particular, para rebasar la mirada local y convertir este ejercicio en un mirada plural sobre realidades compartidas por medio de sólidos apoyos teóricos, metodológicos y empíricos, donde las prácticas colaborativas y los acompañamientos se destacan como elementos esenciales para el fortalecimiento académico de las Escuelas Normales.

El documento se ha dividido en dos secciones: ESCENARIOS, RELACIONES Y PROPUESTAS INVESTIGATIVAS EN EDUCACIÓN NORMAL e INVESTIGACIÓN EN ESCUELAS NORMALES Y PRÁCTICA DOCENTE, cada una de estas secciones contiene tres capítulos. En la primera se registra la contribución de Ernesto Treviño, “Cambios sociales, escolarización y políticas para la educación superior normal”, quien parte del supuesto de que retos de diferente orden (económico, tecnológico, ambiental o poblacional) y las nuevas demandas de conocimiento y educación, tienen implicaciones concretas para los procesos y las políticas de escolarización, el currículum y la formación de formadores que deben ser analizados y atendidos en diferentes niveles de acción social y política. Las Escuelas Normales, de acuerdo con el autor, deben permanecer en función del trabajo significativo que desarrollan, pero resulta necesario su transformación que haga compatible su tradición con las nuevas dinámicas sociales y culturales de México. El documento concluye afirmando que las Escuelas Normales tienen la oportunidad de participar en la discusión y análisis de las políticas públicas aplicadas al campo educativo en un diálogo abierto con la inclusión de diferentes actores políticos.

Inmediatamente Felipe Hevia, bajo un ejercicio de autoetnografía, presenta “Relación entre la Investigación y las Escuelas Normales”, en el que reflexiona sobre las posibles vinculaciones entre investigación educativa y Escuelas Normales. La pregunta que guía el documento es: ¿cuál es la relación entre

investigación y normalismo?, y a partir de ella desarrolla una doble distancia que la explica: la precariedad de recursos para hacer más investigación educativa y la lejanía entre expectativas y funciones que espera la comunidad con los nuevos contextos que exigen a las escuelas normales ampliar las capacidades de colocación laboral de sus egresados. Hevia afirma que una fortaleza de los profesores normalistas es resolver los problemas que se les presentan en el día a día, por medio de la construcción de espacios como los Consejos Técnicos Escolares, pero, por otro lado, tienen la debilidad de no registrar, ni sistematizar, ni evaluar sus actividades. Y aquí se presentan diversas preguntas valiosas: ¿cómo lo hacen?, ¿qué funciona?, entre otras interrogantes que esperan respuestas para mejorar los procesos de investigación sobre los procesos de enseñanza.

Se cierra la sección con “La investigación educativa colaborativa en la educación superior”, de Gunther Dietz, que constituye una propuesta metodológica. Ésta consiste en conceptualizar el aula como campo y como laboratorio, espacios entre los que hay que ir y venir. De esta manera, sostiene Dietz, la investigación docente puede ser comprendida como la investigación sobre la docencia, desde la docencia y para la docencia. Existe, sin embargo, la necesidad de que las y los docentes se conviertan de facto en docentes-investigadores(as) y para fortalecer esta figura, Dietz propone una doble reflexividad centrada en tres dimensiones: a) semántica, basada en los discursos de todos los actores (incluyendo los comunitarios, en donde se utilizarían métodos como entrevistas, grupos de discusión e historias de vida); b) pragmática, basada en observaciones mutuas (investigadores a investigadores, docentes a docentes, y docentes a investigadores, y aquí se observarían prácticas docentes áulicas y extra-áulicas); y c) sintáctica, relacionada con la identificación de la lógica institucional (se lograría por medio de talleres para coanalizar y coteorizar entre los decires y los haceres).

La segunda sección del libro está integrada por el artículo “Investigar en escuelas normales: entre condiciones, experiencias y posibilidades” de Virginia Aguilar Davis, “La educación normal: algunos retos de las asignaturas vinculadas con las actividades prácticas en escuelas de educación básica” de María Bertha Fortoul Ollivier, e “Investigar en las aulas de educación básica, una tarea necesaria antes de iniciar transformaciones” de Griselda Hernández Méndez.

En el primer artículo, Aguilar parte desde dos ángulos de observación para analizar la investigación educativa en las EN: sus condiciones histórico-políticas y el análisis sobre facilidades y limitantes para hacer investigación en esos espacios. Lo hace desde su experiencia académica, tanto personal como participante de una red de colaboración de Cuerpos Académicos. Identifica como necesarios cambios profundos en el Sistema Educativo desde los diferentes niveles de decisión, para mejorar condiciones académicas, estructurales y laborales, pero tal vez más importante sean las transformaciones de los sujetos en tres sentidos que merecen mucha más atención: querer (voluntad para fomentar la investigación), saber (formarse para investigar), y poder (buscar las condiciones mínimas para la investigación).

Posteriormente, Fortoul identifica como eje central de su aportación el análisis y la valoración de las llamadas “prácticas”, dado que es uno de los elementos articuladores entre el perfil docente, la gestión educativa de las escuelas normales y la formación magisterial. La autora identifica como retos de este tema los siguientes: a) teleológicas o finalidades de las instituciones escolares (vinculadas a los para qué de las instituciones escolares), b) de corte institucional (desafíos de la gestión institucional de las escuelas normales, principalmente, con los vínculos de las escuelas de prácticas), c) éticos (dimensiones éticas presentes en dinámicas institucionales y áulicas basadas en el análisis, la reflexión y la transformación), d) metodológico-investigativos (problemática que implica pasar de un discurso anecdótico a un discurso reflexivo-comprensivo), e) personales (centradas en el sujeto que analiza y valora sus propias prácticas docentes y las de otros maestros), f) metodológicos-didácticos (basados en la orientación didáctica para analizar, reflexionar y transformar las prácticas de los estudiantes normalistas) y, g) de gestión administrativa (retos que dan cuenta de la administración de distintos recursos, tanto del personal que imparte estas asignaturas como de la coordinación con otros docentes), las cuales son desarrolladas de manera separada, pero comprendidas como partes integrantes de un todo que debe operacionalizarse para desarrollar mejores prácticas.

Por último, Hernández considera que generalmente las reformas educativas son propuestas exógenas que pocos profesores logran advertir y condicionados tratan de implementarlas en el aula, y a pesar de que son formados pedagógicamente, continúan repitiendo esquemas del modelo tradicional de enseñanza. De ese modo, se sostiene la conveniencia de remitirse al contexto áulico para conocer de cerca la realidad y desde allí pensar en transformaciones realistas y convincentes. El texto narra algunos sucesos observados en un aula de una profesora de primaria, considerada la más eficiente de su escuela, pero que en su práctica denota esquemas que le impiden desarrollar los deseos de la reforma educativa: enseñar constructivamente desde el pensamiento complejo y desde el enfoque por competencias.

Todos los textos aquí reunidos abonan a la reflexión entre investigación y educación normal, tema que sigue siendo poco explorado desde el ejercicio académico. Además, promueven el debilitamiento de la polémica docente versus docente-investigador(a), proponen investigaciones más allá de la dimensión psicopedagógica y afirman la necesidad de procesos acompañados y comunicantes entre diferentes actores —sean estos profesores y alumnos normalistas, investigadores universitarios, académicos de otras IES, docentes de Educación Básica, entre otros—, cuyas reflexiones, propuestas y experiencias permitirían superar algunos de los retos más apremiantes del normalismo, a saber: una tradición enclavada en el pasado, las prácticas endógenas y el paradigma del maestro sólo como enseñante, máxime en un contexto como el actual en donde la emergencia sanitaria producida por la Covid-19 requiere de la suma de todos los esfuerzos posibles para la mejora de los procesos formativos de los formadores de formadores y de los futuros docentes.

No podemos cerrar esta breve presentación sin agradecer a quienes han contribuido a validar los textos que integran este libro. En un primer momento de la gestión de este libro, a las doctoras Clarisa Capriles Lemus y Luz de Lourdes Cantón Galicia, de la Universidad La Salle-Ciudad de México), así como a Eneida Nora Guajardo Santos (Universidad Iberoamericana-Puebla). En una segunda fase, a los revisores designados por la Biblioteca Digital de Humanidades, de la Universidad Veracruzana.

*Oscar Fernando López Meraz
ENSV "Dr. Manuel Suárez Trujillo"/Facultad de Historia,
Universidad Veracruzana
Xalapa, Veracruz.
oscarlopez03@uv.mx*

PARTE I

ESCENARIOS, RELACIONES Y PROPUESTAS INVESTIGATIVAS EN EDUCACIÓN NORMAL

12

12

Cambios sociales, escolarización y políticas para la Educación Superior Normal

Ernesto Treviño Ronzón¹

En memoria de Mariana

Introducción

El propósito de este documento es desarrollar algunas consideraciones sobre las tensiones que se ciñen en los procesos de escolarización a partir de algunos cambios sociales actuales, y trazar así algunas implicaciones para las políticas de educación superior normalista. Se parte del supuesto de que retos de diferente orden —verificados en ámbitos como el económico, el tecnológico, el ambiental climático o el poblacional, más las nuevas demandas de conocimiento y educación— tienen implicaciones concretas para los procesos y las políticas de escolarización, el currículum y la formación de formadores; todas ellas deben ser analizadas y atendidas en diferentes niveles de acción social y política.

Por la naturaleza breve de esta obra, se presenta una discusión panorámica que articula referentes ubicados en diferentes planos de análisis; algunos son de orden global, otros locales; algunos son sociales y otros políticos. En tanto tratan asuntos curriculares y pedagógico, varios de ellos están directamente relacionados con el ámbito educativo, mientras otros tienen más que ver con procesos sociopolíticos. Se iniciará entonces explorando procesos sociales que se despliegan en el contexto global y mexicano; inmediatamente se abordará la tensión entre los procesos de escolarización y desescolarización, y en un tercer momento se articula todo esto con las nuevas tensiones y retos asociados al tema de las políticas curriculares y de formación de formadores en la educación normal.

Elementos de referencia obligados en esta reflexión son, sin duda, los procesos de reforma recientes en México. Aunque no se abordarán directamente, algunos aspectos sobre ello se recuperarán en uno y otro momento del análisis, y servirán para plantear las reflexiones de cierre del documento.

Algunos retos contemporáneos para los sistemas educativos

Los retos fundamentales de las sociedades contemporáneas se actualizan cada cierto tiempo con diferentes ecos en el campo de las políticas y los programas públicos, pero también en el campo de la educación, tanto en el ámbito curricular, como en el pedagógico, didáctico o de la misma formación de docentes, sea que se observe en las escuelas normales, en las universidades pedagógicas o autónomas, públicas y privadas. Esto debe entenderse de ma-

1. Instituto de Investigaciones Histórico-Sociales, Universidad Veracruzana. etrevino@uv.mx
Este capítulo forma parte de la línea de investigación sobre formas de lo político y problemas sociales: políticas de la educación superior desarrollada en el Instituto de Investigaciones Histórico-Sociales de la UV.

nera particular: si bien hay muchos y constantes asuntos y problemas sociales que vivimos de manera cotidiana, su construcción como algo relevante que debe ser atendido a través de políticas o programas públicos (como los que orientan la educación) no ocurre de manera automática, pues hay un proceso de ordenación y calificación o priorización que va haciendo de tales problemas algo susceptible de ser atendido o no.

En México y en América Latina enfrentamos, durante la transición del siglo XX al XXI, algunos retos comunes a otras latitudes del mundo aunque con formas diversas de solución. Esto es más que evidente en el caso de la educación y, particularmente, de la educación superior normal. En esta sección se abordarán algunos de ellos y se enlazarán a la sección siguiente con el debate sobre la escolarización.

Uno de los retos contemporáneos más obvios son las devastadoras consecuencias que el cambio climático implica para el entorno medioambiental y la vida de miles de personas, lo que sin duda está asociado con un cierto tipo de desarrollo industrial y económico poco sustentable. En México, la educación formal hasta el día de hoy tiene un tratamiento inadecuado de este reto contextual tanto en sus políticas educativas como en su diseño curricular y, evidentemente, no es porque se sepa poco sobre el tema. La evidencia sobre la crisis medioambiental y climática está extensamente documentada, pero no ha encontrado su lugar con suficiente contundencia en las políticas curriculares, ni en la formación de formadores, mucho menos en los programas complementarios, ni en presupuestos específicos.²

Otro reto contemporáneo es la modificación de los perfiles demográficos que en México se expresa como decremento de la población infantil e incremento de la población de edad adulta y en proceso de envejecimiento, pero también en el cambio en la composición de las familias y los grupos domésticos.³ Si bien éste no es un proceso del todo nuevo, parece que se ha intensificado y habríamos tomado mayor conciencia de él en años recientes; sin embargo, las acciones que desde el ámbito de la educación se emprenden para entenderlo y enfrentarlo adecuadamente parecen apenas iniciales, como ocurre también en el campo de la salud pública. Por ejemplo, sabiendo que la demanda por educación media y superior se incrementará y que la de educación básica disminuirá, la reconversión educativa en México todavía parece adolecer de un plan estratégico claro.

Otro reto de las sociedades contemporáneas es el cambio tecnológico acelerado, el cual es fascinante y problemático. La tecnología digital ha impactado fuertemente procesos de comunicación y productivos, con claras implicaciones económicas, pero sobre todo ha tenido una influencia determinante en la forma de experimentar y construir el mundo social. Entre los ámbitos que más se han visto influenciados por el cambio tecnológico está la socialización

2. David Hess, y Brandi Collins, "Climate change and higher education: Assessing factors that affect curriculum requirements", *Journal of cleaner production*, num. 170, 2018, pp. 1451-1458.

3. Stéphan Vincent-Lancrin, "What is the impact of demography on higher education systems? A forward-looking approach for OECD countries", en *Higher Education to 2030, Volume 1, Demography*, París, OCDE, 2008.

digital, la forma de consumo de contenidos e información, en el tiempo de ocio, de estudio o laboral, y en la temporalidad en que se desarrolla la construcción identitaria de las personas, incluidos de manera destacada los estudiantes y docentes de todos los niveles educativos.⁴

Este cambio tiene varias implicaciones para la educación y una de las más tangibles es, al mismo tiempo, de las más problemáticas: a pesar de interminables intentos hoy no se cuenta con estrategias consistentes para favorecer la apropiación socialmente sustentable o pedagógicamente guiada de la tecnología digital en la educación. Actualmente, la adopción de tecnología es desigual, en algunos lugares es relativamente rápida a nivel de compra de *hardware* y *software*, del desarrollo de plataformas y contenidos, pero no en el nivel de los procesos más sutiles como los propiamente formativos, que siguen siendo muy heterogéneos. Entre los entusiastas tecnológicos y los usuarios reflexivos existe una gran distancia que es muy parecida a aquella establecida en los años noventa y que distinguía entre la mera disposición o el acceso a información y los usos de ella.⁵

Finalmente, otro de los retos contextuales que colocan gran presión a los procesos educativos es el cambio en las estructuras económicas y particularmente laborales. En ese sentido, es relevante comprender que durante los últimos veinte años la globalización económica incentivó en varios países la adopción de mecanismos de flexibilización laboral, de nuevas formas de contratación, de la mano de un nuevo discurso sobre la competitividad laboral. En medio de esto existen dos procesos contrapuestos y, por demás, problemáticos: 1) el primero es que la escolarización creciente se ha asumido como necesaria: según la perspectiva del discurso de organizaciones como la OCDE, más personas necesitarían más años de educación y de manera permanente; 2) frente a esto, las condiciones económicas de las personas no mejoran con más años de escolaridad, lo que pone en cuestionamiento (en ese sentido) los beneficios de estudiar más.

Desde esta perspectiva, la educación está en medio de un gran debate no resuelto que sin duda requiere atención y acción coherente puesto que en México, además, la educación ha tratado de forma desigual a grandes sectores poblacionales. La población rural, ubicada en sectores marginados de las zonas urbanas, ha recibido en promedio menos posibilidades de escolaridad, particularmente en el caso de las mujeres, los migrantes e indígena; en muchos casos cuando la reciben están marcadas por la precariedad. De hecho, México es uno de los tres países de la OCDE (2012) con mayor desigualdad por ingresos, disputando este nada honorable lugar con Chile y Turquía.

4. Jeffrey Paul Carpenter y David G. Krutka, "Social media in teacher education", en *Handbook of research on teacher education in the digital age*, Margaret Niess y Henry Gillow-Wiles (eds.), Hershey, IGI Global, 2015, pp. 28-54.

5. Véase al respecto Ernesto Treviño Ronzón, *Uso de tecnologías de información y comunicación con propósitos educativos*, México, SEP, Dirección General de Televisión Educativa, 2006; y Diego Lizarazo Arias y Mauricio Andión Gamboa (dirs.), *Símbolos digitales. Representaciones de las TIC en la comunidad escolar*, México, Siglo XXI/UAM, 2013.

Actualmente, se observa además la persistencia de nuevos problemas que se articulan a otros de mayor antigüedad; como ejemplo tenemos, en primera instancia, la violencia que en los últimos diez años ha escalado de forma constante, con momentos verdaderamente críticos a lo largo y ancho del territorio mexicano y veracruzano.⁶ Por otra parte, la persistencia de la pobreza que se ha articulado con el crecimiento de la desigualdad hace evidente la inequitativa distribución de los beneficios del escaso crecimiento económico entre los sectores populares. Aunado a lo anterior, México está marcado por la corrupción y la falta de acceso a la justicia, de la mano con la violación constante de los derechos de los ciudadanos y la falta de resultados de la así llamada transición democrática.

En este ámbito la educación enfrenta un escenario difícil pues, por un lado, se espera que a través de ella se puedan formar nuevos y mejores ciudadanos, lo cual incrementa la presión al sistema educativo. Al mismo tiempo, la forma en que se conduce la educación a nivel de políticas, programas y presupuestos parece poco orientada a lograr tal fin.

En este contexto, en la transición de siglos se observó la emergencia y diseminación de narrativas reformistas que hasta hoy reiteran la importancia de que los sistemas educativos, como el mexicano, formen a sus ciudadanos para desarrollar conocimientos, habilidades y competencias denominadas como *necesarias o relevantes*. Según dichas narrativas que sustentan ya casi veinte años de reformas continuas,⁷ la educación debería formar nuevos ciudadanos más comprometidos con el entorno, para tener mayores posibilidades de empleabilidad y para enfrentar problemas actuales y futuros.

En buena medida, basadas en este tipo de narrativas y de algunas de sus variaciones descansan varias reformas a los subsistemas de educación básica, media superior y superior de los últimos años en numerosos países del mundo. En el caso mexicano tales reformas se han expresado en ajustes curriculares, en la creación de más carreras e instituciones de vocación tecnológica, así como en la instalación de sistemas de certificación de competencias de alcance todavía limitado, aunque, para bien o para mal, han tocado poco la realidad de la educación superior normal.

Escolarización y desescolarización

Los elementos problemáticos antes descritos, los retos que implican y otros que no he tocado por razones de espacio, se han superpuesto con dos corrientes de crítica férrea a la educación que se deben considerar con atención en los debates sobre el papel de la educación actual como un sistema escolarizante que tiende a excluir la diversidad y la diferencia.

Una de esas críticas es muy conocida y tiene una larga data, pues forma parte de una puesta en cuestión de la educación formal en tanto sistema estatal, homogeneizante, con escasa capacidad para reconocer las

6. Ernesto Treviño Ronzón, "La crisis de la educación en Veracruz: mal gobierno, corrupción y violencia", en *Veracruz en su laberinto. Autoritarismo, crisis de régimen y violencia en el sexenio de Javier Duarte*, Alberto Olvera (coord.), México, Universidad Veracruzana, 2018, pp. 401-426.

7. Ernesto Treviño Ronzón, "Políticas de reforma e imaginario democrático en México. Una discusión desde el campo educativo", *Cincentle*, julio-diciembre 2015, vol. 7, núm. 16, pp. 7-13.

diferencias de contexto, de cultura o de condición humana de las personas. En este sentido, las críticas contra la escolarización han observado, primero, un movimiento que podemos identificar históricamente como *crítico* o *desescolarizante*, y después un movimiento que podemos calificar como *descolonizante* o *decolonial*.

En las posiciones más críticas de este movimiento está la idea (no del todo desestimada en algunos sectores académicos y sociales) de que la escuela debe desaparecer, precisamente debido a las características hegemónicas arriba señaladas y que retoman la posición crítica de Illich.⁸ La crítica desplegada, desde esta perspectiva, se extiende hasta la educación normal y pedagógica que tendería a reproducir en sus modelos de formación, estrategias y discursos que mientras forman, educan o alfabetizan, también cierran o desplazan activamente formas de conocimiento y de formación diferentes a sus modelos.

En posiciones que se podrían considerar menos radicales están los discursos que apelan a la escuela como un espacio que debe iniciar un proceso desescolarizante y que implica deconstruir la forma en que se hace el currículo, la forma en que se enseña la historia o la ciencia, o cómo se transmiten principios morales, así como las maneras en las que se ordena el espacio escolar; todo ello para permitir una auténtica diversidad en los aprendientes y en la formación de las personas.⁹ En este sentido, los movimientos post y desescolarización tienen contacto o intercambio interesante con el movimiento post y decolonial, lo que ha comportado un nuevo escenario de debates.

En un tono parecido, aunque con muchas variaciones, están los movimientos en pro de escuelas comunitarias, o inclusive de escuelas autonómicas, que también pueden ser consideradas como una variable significativa e interesante de los movimientos de desescolarización y que, en el caso mexicano, tiene una representación clara en el contexto de la educación rural y posteriormente en el zapatismo y que constituye un modelo de educación no estatalizada altamente politizante. Una parte de esta discusión ya integra el discurso de la formación inicial y continuada del profesorado.

Ahora bien, estas críticas a la escolarización no son las únicas a la idea “tradicional” de educación (aunque hay que recordar que lo considerado tradicional en algunos contextos no es necesariamente lo tradicional en otros). Partiendo de la relevancia de la educación para el entorno social y económico actual, decenas de organizaciones internacionales, de académicos, de políticos, también han impulsado la agenda de una educación basada en tecnologías, no necesariamente articulada a horarios escolares, a espacios físicos tradicionales, a contenidos preconcebidos por un claustro de profesores.

8. Ivan Illich, *La sociedad desescolarizada*, Barcelona, Barral Editores, 1974.

9. Es interesante que las críticas a la función moral de la escuela pueden tomar formas variadas y proceder de diversas fuentes. Por ejemplo, hay quienes están en contra que la escuela enseñe contenidos sobre sexualidad, sobre religiones o sobre igualdad de género; existen debates sobre cómo tratar determinados hechos históricos, o sobre estilos de vida. Por el contrario, algunos extrañan la enseñanza de valores religiosos en los recintos escolares. De forma que la crítica a la hegemonía curricular del Estado incluye posiciones que se deben observar con atención.

Al respecto, por más de 20 años, y desde diferentes organizaciones internacionales como la OCDE,¹⁰ se ha impulsado una agenda de discusión y de política en esta línea, orientada a desestatalizar la formación, abriendo la posibilidad de participación de los sectores privados, empresariales, industriales, sociales y filantrópicos para funcionar como partes interesadas en la definición de contenidos, de prácticas profesionales, de certificaciones, inclusive de nuevas carreras profesionales (entre otras acciones).

Aunque para miles de personas esto pasa desapercibido, constituye uno de los elementos políticos que mayor influencia ha tenido sobre las políticas y programas públicos en diferentes partes del mundo, incluido México, aunque, nuevamente parece tocar poco el ámbito de la educación normal. Esto se puede constatar en diferentes ámbitos, como en las orientaciones de políticas nacionales, en documentos de política, en algunas acciones. Sin embargo, pese a ello, no hay que atribuirles un poder determinante, pues invariablemente las recomendaciones o propuestas son filtradas de una u otra forma en cada contexto nacional y temporal.¹¹

En este mismo nivel de reflexión vale la pena incorporar en la discusión la persistencia de la educación como mecanismo para la *salvación de las sociedades*, los ciudadanos e inclusive las naciones. Hace algunos años todavía, en particular a mediados del siglo xx, la educación era central en la narrativa del desarrollo. Pero en el siglo xxi, esa narrativa no sólo se ha sofisticado, sino que hay un nuevo ascenso de la noción de *individuo*, ahora en un entorno marcado por el discurso de los riesgos y de las oportunidades. Hoy se instala un dispositivo discursivo de regulación social que introduce nuevos elementos para pensar la relación entre escolarización y desescolarización en un contexto de liberalismo poscapitalista.

Una parte de este discurso emanado de diferentes fuentes es pastoral, es decir, de pretendida guía y conducción moral de la población; otra parte es individualista en el sentido político; una más, cuasi-romántica, y busca defender las añoranzas de lo que alguna vez pudo haber sido el sentido *original* de la educación.¹² En cualquiera de los casos, esta visión no necesariamente está acompañada por programas, políticas o financiamientos consecuentes.

En resumen, si se observa con cierto detalle hay una nueva discusión sobre los procesos de escolarización en sociedades como la mexicana. Son elementos que no son fáciles de determinar y que no se presentan de manera

10. Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), *The Knowledge Based Economy*, París, OCDE, 1996; y Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), *México. Mejores políticas para un desarrollo incluyente*, Serie Mejores Políticas, México/París, OCDE, 2012.

11. Al respecto, México tiene una relación muy cercana con la OCDE. Desde su incorporación a dicho organismo hasta el gobierno de administración 2018-2024, cada gobierno actualiza sus compromisos y formas de diálogo con dicha organización. Véase Ernesto Treviño Ronzón, *La educación superior y el advenimiento de la sociedad del conocimiento. Equivalencias y diferencias en los discursos y políticas de transformación educativa en los ámbitos nacional e internacional*, México, ANUIES, 2015.

12. La añoranza funciona de diferente manera según el país y según el contexto. Por ejemplo, en México hay una añoranza sobre el mito del poder transformador de la escuela rural, o del maestro comprometido con su profesión a nivel sacrificial -el maestro apóstol. Esta dimensión es importante porque una parte de los discursos de resistencia se basa en esa añoranza, aunque no necesariamente tenga sustento.

clara al análisis, aunque tienen un impacto relevante en la idea que se tiene del docente, del estudiante, de la escuela y de su relación con el entorno social, cultural o político.

Localismos y globalismos: consecuencias para el currículo y la formación de formadores

La educación contemporánea mantiene en la idea de currículo y de plan de estudios dos de sus piedras de toque, dos de sus fundamentos. El currículo no es solamente una selección de los contenidos científicos, técnicos, históricos o sociales a ser expresados en términos de unidades de aprendizaje, objetivos, habilidades y competencias sino que incluye, también, una serie de principios morales, sociales, políticos y culturales; y esta distinción no es menor. Para efectos de una discusión como la que nos ocupa, una cosa son *los contenidos* y otra *los principios* que esos contenidos, objetivos o competencias tratan de infundir a los individuos, proponiéndoselo o no.

A partir de esta distinción, es posible asumir el currículo precisamente como una suerte de *superficie de inscripción* de algunos de los valores y aspiraciones contemporáneas que pueden estar en colisión con otros. El currículo no representa las aspiraciones de todos los ciudadanos, sino de quienes logran colocarlas ahí; en este sentido, siempre presupone un proceso de inclusión/exclusión que puede ser impugnado antes de su objetivación en planes y programas de estudios, libros, evaluaciones, o a partir de ella.

Actualmente, y en esa línea, el currículo en los subsistemas obligatorios sigue atrapado entre narrativas de orden global y las necesidades locales: es una tensión irresoluble donde ciertas tendencias globales parecen ser predominantes. La relación global/local tiene diferentes componentes y matices, de la cual aquí sólo se puede acentuar algunos. Por un lado, está la pretensión de integrar en él contenidos que interesan en otras partes del mundo, como los debates sobre la democracia, la ciudadanía, los derechos humanos o la crisis medioambiental; la posibilidad de educar en competencias genéricas, o la orientación de la educación hacia la empleabilidad de los egresados en el caso de la educación media superior, y superior.

Por otro lado, esta tendencia a la integración de contenidos “globales” no tiene una prescripción simple, pues en cada país se hacen las adecuaciones según los aspectos profesionales, culturales, institucionales y hasta políticos tanto del contexto como de las personas que lideran las decisiones sobre el currículo en los diferentes niveles educativos. Por esta razón los conocimientos que se han impulsado en los últimos años tienen que permanecer en constante cuestionamiento, en torno a preguntas como: ¿para quién son actuales, relevantes, importantes o necesarios?, ¿lo son así para las organizaciones internacionales?, ¿para los líderes intelectuales?, ¿para las agendas gubernamentales?, ¿para los especialistas que los seleccionaron?, ¿para los estudiantes y sus familias?, ¿para sus empleadores?

Ahora bien, para el discurso predominante en la esfera pública educativa de México, y en otros países, los contenidos requieren estar permanentemente actualizados. Sin duda, es necesario mantener abierto el debate sobre el he-

cho de que la necesidad del ajuste permanente a los conocimientos no deriva sólo de una prescripción, de que los conocimientos *caduquen* o sean *dema-siados*, como lo indica, por ejemplo, la propuesta de modelo educativo 2016 presentada por la Secretaría de Educación Pública.¹³ También deriva de hechos elementales como que el que los contenidos curriculares son adecuados a nivel procesual. Con ello quiero decir que no se implementan *exactamente* como lo prescribe la normatividad, puesto que las condiciones de implementación son heterogéneas, diversas y pueden resultar hasta contradictorias frente a las prescripciones.

Frente a eso, hay que asumir que la necesidad de actualización de los contenidos de enseñanza parte de que la noción misma de conocimiento y de educación implican de suyo el *cambio* constante del saber y de los procesos de formación. Ambas nociones presuponen una transformación continua, pero llama la atención que, para cierta narrativa oficial, lo mismo que para algunas visiones académicas, los conocimientos en el currículum deben ser calificados como en *permanente renovación* de manera que se imponga la idea de que el currículum en cualquier nivel debe ser una estructura abierta.

Lo paradójico o problemático con este enfoque es que introduce exigencias que no necesariamente están relacionadas con las dinámicas de producción y uso del saber en la vida cotidiana. No pretendo decir con esto que, por ejemplo, datos, fechas, elementos en la tabla periódica, el estatus de los planetas, hechos del mundo político o económico, no tiendan a cambiar y por tanto a quedar desactualizados en relación con los libros, y en consecuencia deban ser tratados de maneras novedosas o que no deberían implicar nuevos materiales de enseñanza. Esto, por supuesto, es necesario. Sin embargo, de ello no se deriva la necesidad de aceptar un discurso que pretende administrar desde un cierto emplazamiento cultural —liberalismo de mercado— la actualización de los conocimientos y los ritmos y hacer académicos. Por citar un ejemplo, al final de la década de los noventa la noción de *aprendizaje a lo largo de la vida* impulsada por la UNESCO¹⁴ trataba de recuperar una discusión mucho más añeja sobre el proceso de aprendizaje como algo permanente en la vida de las personas, algo que diversos pensadores, incluidos los clásicos griegos (pero también algunos de otras partes del mundo) habían elaborado desde diferentes ángulos. Ahora bien, la forma en que esta idea de *aprender a lo largo de la vida* fue apropiada por diferentes organizaciones internacionales y el mismo gobierno mexicano comenzó a tomar la forma de un discurso de la permanente certificación de competencias que incluía a la participación del sector privado.

El paso de una discusión sociocultural del proceso de aprendizaje a una discusión normativa comercial ha sido poderosa pero poco afortunada; se ha constituido una nueva narrativa que intenta regular los procesos educativos ya

13. Véase Secretaría de Educación Pública (SEP), *El modelo educativo 2016. El planteamiento pedagógico de la Reforma Educativa*, México, Secretaría de Educación Pública, 2016; y Secretaría de Educación Pública (SEP), *Propuesta Curricular para la Educación Obligatoria 2016*, México, Secretaría de Educación Pública, 2016.

14. Jacques Delors, *La educación encierra un tesoro*, París, UNESCO, 1996.

no sólo en el plano de cognitivo, sino también biológico: regular la vida atándola a una cierta narrativa de cómo se puede y debe vivir apegado a una cierta normativa epistemológica.¹⁵

Sin salir de la discusión sobre la tensión entre lo global y lo local, es importante señalar que la necesidad de educar con conocimientos y habilidades que faciliten el trabajo, la competitividad y la innovación es necesaria para países como México porque, en efecto como ya se anticipó en páginas previas, la desigualdad ha aumentado y se agrega al problema histórico de la pobreza sistémica. En esta discusión es fundamental estar dispuestos a trascender el nivel general de los procesos globales para relacionar la educación con los estilos de vida y los procesos educativos situados.

No está mal desarrollar habilidades y destrezas, pero cada generación, cada escuela, cada comunidad escolar debe estar en condiciones de establecer las implicaciones de ello y comprometerse con un núcleo de contenidos temáticos de tipo cultural, social, histórico, lo que al final de cuentas implica un posicionamiento ético-político. Los actuales sistemas económicos están orientados hacia el libre mercado, e implican altos niveles de endeudamiento, el consumo constante de una diversidad de bienes, servicios y productos que en general impactan negativamente el medio ambiente, el ingreso de las familias y hasta la salud de las personas. Es además un modelo económico que no ofrece gran seguridad a los empleados o, en su caso, a los nuevos egresados.

Cualquier discusión sobre las orientaciones curriculares, sobre la particularidad de los planes de estudio, sobre la formación de docentes en educación normal debe arrancar por elaborar estos grandes problemas. Y cuando se trata de las autoridades nacionales, estatales o locales su responsabilidad con la educación pasa por la necesidad, no sólo de reconocer, sino de ayudar a cambiar estos entornos agresivos que la educación por sí sola, como proceso o como institución, no puede enfrentar.

Un último elemento de la tensión entre aspectos globales y locales tiene que ver con algunas tendencias a nivel de diseños curriculares y la formación de docentes. En la transición del siglo xx al xxi se incorporó la discusión de la flexibilidad curricular en el nivel superior y poco a poco ha encontrado su lugar en la educación básica, no tanto en la educación normal. A su vez, esto se ha articulado con la discusión de la autonomía de gestión, la transversalidad de ejes y contenidos, la posibilidad de incorporar contenidos regionales, que cuando menos en la educación primaria y secundaria de México han sido desigualmente adoptados, con resultados diversos; la expectativa es que esto continúe.

Sin embargo, en este punto es fundamental reconocer que cuando menos para la educación básica y media convencional pública y privada, la incorporación de nuevas perspectivas curriculares implica, a su vez, visitar los procesos de formación inicial y continuada del profesorado. Por años se ha criticado la forma de capacitación y de formación continua del profesorado. Asimismo, se ha vuelto una y otra vez sobre la formación inicial de los profesores, en particular en las escuelas normales. Pero al día de hoy no hay una

15. Michel Foucault, *Nacimiento de la biopolítica*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica, 2007.

orientación, o un proyecto claro que permita dilucidar qué aspectos deben fortalecerse en los nuevos docentes. Las escuelas normales siguen enfrentando recortes, incertidumbre y exigencias.

Es permanente la preocupación sobre el lugar de las escuelas normales en el sistema educativo mexicano. No debe perderse de vista que México es de los pocos países en que las normales siguen siendo protagonistas del sistema educativo, pero desde hace mucho comparten responsabilidad con varias instituciones de educación superior y esta tendencia no experimentará cambios según la evidencia a mano.

Ahora bien, el normalismo, ha sido cuestionado desde dentro y fuera, en fechas recientes por endogamia, por falta de innovación, por poca transparencia en sus procesos institucionales. Aunque muchas de estas observaciones tienen su grado de veracidad, según el contexto y el caso, éstas deben asumirse también en el marco de un cierto y progresivo abandono del Estado y de prácticas político partidistas que en muchos estados ayudaron a minar el trabajo de las normales. Estas instituciones deben transformarse, justo como se ha transformado México, deben permanecer pues hacen un trabajo que todavía es necesario y significativo, pero en un nuevo esquema que permita hacer compatible la tradición del normalismo con las nuevas dinámicas sociales y culturales de México, que entre otras cosas incluye un cambio demográfico significativo que implica una variación en el número de estudiantes que demandan educación preescolar, primaria, secundaria, preparatoria y superior.

En este sentido, la formación de profesores en las normales y otras IES no está exenta de las tensiones entre los aspectos globales y locales en materia educativa. El escenario que se enfrenta es de complejidad creciente y por esa razón se requiere, sin duda, un ejercicio de análisis sistemático y de participación decidida en los asuntos públicos de la educación, particularmente de parte de los actores del normalismo.

Comentarios finales

Antes de cerrar la exposición vale la pena volver la mirada brevemente a la discusión de los procesos de reforma y de política educativa en curso en México. La reforma iniciada en el 2013, si bien tuvo un énfasis predominantemente administrativo y laboral, también tuvo implicaciones directas e indirectas para los procesos de formación de estudiantes y de profesores de educación básica y de educación normal. La última expresión de ello fue el Modelo Educativo presentado al final de la administración 2012-2018, cuya implementación fue parcial y muy accidentada. Precisamente por sus rasgos tan disruptivos para la educación y en particular para el profesorado, dicha reforma preparó al escenario para una nueva en el 2019, bajo una nueva administración que proclama la restitución de una identidad perdida y descalificada en el 2013: el profesorado y el normalismo que habría sido maltratado por la reforma anterior.¹⁶ Con solo

16. Ernesto Treviño Ronzón y Marian Mendoza Gómez, "Reforma educativa y resistencia en México: emergencia y disolución de identificaciones políticas en el ámbito magisterial", *Identidades. Revista del Instituto de Investigaciones Sociales y Científicas de la Patagonia*, núm. 15, año 9, octubre 2018, pp. 72-85.

mirar la introducción y posterior puesta en cuestión de una narrativa sobre la formación, evaluación y trayectoria profesional del profesorado, es posible inferir varias implicaciones para la forma en que se entiende el propósito de la educación en México, en un contexto de fuertes cambios globales, según se ha intentado señalar en los apartados previos. Al articular esto con nociones como flexibilidad o autonomía de gestión se abrió también la posibilidad de pensar en un tipo de escolarización no determinada del todo desde estructuras estatales centradas que pueden dar paso a diferentes tipos de interpretaciones sobre las políticas, desde las que ven liberalización y desapego del estado, hasta las que ven mayor capacidad de agencia en los actores educativos.

Varios de los efectos y resultados de este último ciclo de reformas todavía están por verse, pero es un hecho que nuevos elementos y dinámicas están en movimiento. Proponiéndoselo o no, las políticas de reforma del 2013 introdujeron elementos para modificar los procesos de escolarización en la sociedad mexicana que deben leerse a la luz de las dinámicas políticas y sociales posteriores al 2018, tanto en escala global, como en escala nacional y regionales donde la educación normal debe tomar un nuevo protagonismo. El concepto original de política pública y su eventual adaptación al campo de las políticas educativas incluyen desde sus inicios la noción de diferentes actores que participan en la definición y calificación de los problemas que deben ser atendidos a través de las políticas y los programas públicos. Pienso que el normalismo tiene una nueva oportunidad para participar de esta discusión, aunque todavía está por verse si los actores políticos están en condiciones y disposición de abrir este frente de diálogo.

Referencias

- Carpenter, Jeffrey Paul y David G. Krutka, "Social media in teacher education", en *Handbook of research on teacher education in the digital age*, Margaret Niess y Henry Gillow-Wiles (eds.), Hershey, IGI Global, 2015, pp. 28-54.
- Delors, Jacques, *La educación encierra un tesoro*, París, UNESCO, 1996.
- Foucault, Michel, *Nacimiento de la biopolítica*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica, 2007.
- Hess, David, y Brandi Collins, "Climate change and higher education: Assessing factors that affect curriculum requirements", *Journal of cleaner production*, num. 170, 2018, pp. 1451-1458.
- Illich, Ivan, *La sociedad desescolarizada*, Barcelona, Barral Editores, 1974.
- Lizarazo Arias, Diego y Mauricio Andión Gamboa (dirs.), *Símbolos digitales. Representaciones de las TIC en la comunidad escolar*, México, Siglo XXI/UAM, 2013.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), *The Knowledge Based Economy*, París, OCDE, 1996.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), *México. Mejores políticas para un desarrollo incluyente*, Serie Mejores Políticas, México/París, OCDE, 2012.

- Secretaría de Educación Pública (SEP), *El modelo educativo 2016. El planteamiento pedagógico de la Reforma Educativa*, México, Secretaría de Educación Pública, 2016.
- Secretaría de Educación Pública (SEP), *Propuesta Curricular para la Educación Obligatoria 2016*, México, Secretaría de Educación Pública, 2016.
- Treviño Ronzón, Ernesto, *Uso de tecnologías de información y comunicación con propósitos educativos*, México, SEP, Dirección General de Televisión Educativa, 2006.
- Treviño Ronzón, Ernesto, "Políticas de reforma e imaginario democrático en México. Una discusión desde el campo educativo", *Cinzontle*, julio-diciembre 2015, vol. 7, núm. 16, pp. 7-13.
- Treviño Ronzón, Ernesto, *La educación superior y el advenimiento de la sociedad del conocimiento. Equivalencias y diferencias en los discursos y políticas de transformación educativa en los ámbitos nacional e internacional*, México, ANUIES, 2015.
- Treviño Ronzón, Ernesto, "La crisis de la educación en Veracruz: mal gobierno, corrupción y violencia", en *Veracruz en su laberinto. Autoritarismo, crisis de régimen y violencia en el sexenio de Javier Duarte*, Alberto Olvera (coord.), México, Universidad Veracruzana, 2018, pp. 401-426.
- Treviño Ronzón, Ernesto y Marian Mendoza Gómez, "Reforma educativa y resistencia en México: emergencia y disolución de identificaciones políticas en el ámbito magisterial", *Identidades. Revista del Instituto de Investigaciones Sociales y Científicas de la Patagonia*, núm. 15, año 9, octubre 2018, pp. 72-85.
- Vincent-Lancrin, Stéphan, "What is the impact of demography on higher education systems? A forward-looking approach for OECD countries", en *Higher Education to 2030, Volume 1, Demography*, París, OCDE, 2008.

Relación entre la investigación y las escuelas normales

Felipe J. Hevia¹

Introducción

El objetivo principal de este documento es reflexionar respecto a las relaciones que se pueden establecer entre la investigación educativa y las Escuelas Normales, partiendo desde mi propia experiencia como investigador, en una especie de autoetnografía, buscando mostrar diversas “instantáneas” (*snapshot*) de las acciones con sentido que se pretenden estudiar.² La pregunta que guía este documento es la siguiente: ¿Cuál es la relación entre investigación y normalismo? Mi punto de vista parte de mi posición de investigador en un Centro Público de Investigaciones, caracterizado por tener cargas altas de investigación y bajas de docencia.

PRIMERA INSTANTÁNEA

Trabajo desde hace 10 años en el Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social-CIESAS, un Centro Público de Investigación, dependiente del Centro Nacional de Ciencia y Tecnología (Conacyt). A diferencia de otras Instituciones de Educación Superior en México, como las universidades, los Centros Públicos de Investigación se enfocan, más que en la docencia, en la investigación científica y la formación de recursos humanos de alta calidad, por medio de programas de posgrados, regularmente inscritos en el Padrón del Programa Nacional de Posgrados de Calidad (PNCP).³ Esto implica que buena parte de estos centros no tiene licenciatura, y que la carga laboral se centra en acciones de investigación, en desmedro de la docencia. En mi caso, por ejemplo, tengo 35 horas semanales destinadas a la investigación y dar clases no forma parte de mis obligaciones contractuales.

Las circunstancias en las diversas escuelas normales son muy diferentes. La principal carga de los profesionales está en la docencia y formación de estudiantes, con menos horas para la investigación, y menos recursos físicos, humanos y financieros para realizar acciones de investigación. En estas circunstancias, ¿cuál es la relación entre investigación y normalismo?

1. CIESAS-Golfo. fhevia@ciesas.edu.mx.

2. Muncey, Tessa, “Doing Autoethnography”, *International Journal of Qualitative Methods*, vol. 4, núm. 1, 2005, pp. 69-86. DOI: <https://doi.org/10.1177/160940690500400105>.

3. Por ejemplo, CIESAS cuenta con cuatro doctorados que versan sobre historia, antropología, lingüística y ciencias sociales y, al menos, ocho maestrías en diversas áreas de ciencias sociales que se desarrollan en la Ciudad de México, Guadalajara, Xalapa, Oaxaca, San Cristóbal de las Casas, Monterrey y Mérida. Para mayor detalle, véase Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social (CIESAS), *Docencia CIESAS*, 2019. Consultado en www.ciesas.edu.mx.

Doble distancia

Como veremos a continuación, el argumento central que se propone es que las relaciones entre normalismo e investigación se caracterizan por una doble distancia: por el lado de la investigación, existe una precariedad de recursos que dificulta generar más proyectos al campo de investigación educativa. Y por el lado del normalismo, existe una distancia entre las expectativas y funciones que espera la sociedad, y los nuevos contextos que exigen a las escuelas normales ampliar las capacidades de colocación laboral de sus egresados. A continuación, se revisan cada una de estas distancias:

Distancia 1. Precarización de recursos destinados a la investigación científica

Una primera relación se define por la precariedad de recursos destinados a la investigación científica, en general, y a la investigación educativa, en particular. Es necesario comprender las enormes dificultades financieras y humanas para realizar investigación educativa, dentro y fuera de las escuelas normales, por ello resulta tan difícil encontrar un entorno propicio para la investigación educativa, como buscar una aguja en un pajar.

Para comprender este vínculo es necesario tomar en cuenta el contexto de la ciencia y tecnología en nuestros países, y en especial aquel dedicado a la investigación científica. Según la Ley de Ciencia y Tecnología de 2015, se tendría que invertir al menos 1% del PIB en ciencia. Sin embargo, esto no sucede así y año con año el país invierte una proporción menor en ciencia, lo que no sucede en otros países como Corea, Japón, Alemania, Estados Unidos, Canadá o China, o incluso países de América Latina.⁴ La administración del presidente Andrés Manuel López Obrador ha mantenido el grado de inversión en ciencia y tecnología en los mismos valores entre 2019 y 2021, pero con la disminución potencial de recursos por la desaparición de los fideicomisos de ciencia y tecnología de 2020.⁵

Dentro de esta precariedad general de la ciencia, la investigación educativa es aún más limitada. A pesar de su importancia estratégica en la nueva era informacional,⁶ y la necesidad de generar nuevas investigaciones que nos den luz sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje basado en evidencias,⁷ al mo-

4. Carla Almeida, *Radar Latinoamericano: La amenaza de un apagón científico*. Portal SciDev.Net América Latina y el Caribe, 2016. Consultado en www.scidev.net/index.cfm?originalUrl=/america-latina/financiamiento/blog-de-analistas/radar-latinoamericano-la-amenaza-de-un-apagon-cientifico.html&Juan+José+Ibáñez-Martí,+La+Ciencia+en+Latinoamérica:+Tendencias+y+patrones%2C+Revista+de+la+Facultad+de+Ciencias%2C+vol.+7%2C+núm.+1%2C+2018%2C+pp.+23-39%2C+doi:+https://doi.org/10.15446/rev.fac.cienc.v7n1.69409%3B+y+Francisco+Piñón%2C+Ciencia+y+tecnología+en+América+Latina:+Una+posibilidad+para+el+desarrollo%2C+en+Globalización%2C+ciencia+y+tecnología%2C+Madrid%2C+oie%2C+2004%2C+pp.+29-39%2C+Consultado+en+www.oie.es/oeivirt/temasvol2.pdf

5. Ver, por ejemplo, ProCienciaMX, "Pronunciamento Pleno Fideicomisos", 30 de septiembre 2020. Consultado en <https://prociencia.mx/uncategorized/pronunciamento-pleno-fideicomisos/>.

6. Manuel Castells, *La era de la información: Economía, sociedad y cultura*, Madrid, Siglo XXI, 2004.

7. Bryan G. Cook, Garnett Jerry Smith y Melody Tankersley, "Evidence-based practices in education", *APA educational psychology handbook, Vol 1: Theories, constructs, and critical issues*, Karen R. Harris, Steve Graham, Tim Urdan, Christine B. McCormick, Gale M. Sinatra y John Sweller (eds.), Washington, American Psychological Association, 2012, pp. 495-527. doi <https://doi.org/10.1037/13273-017>; y Martyn Hammersley (ed.), *Educational Research and Evidence-based Practice*, Londres, Sage, 2007.

mento de analizar las políticas científicas, la investigación educativa aparece como un tema relativamente menor. La cabeza del sector, el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología, en la administración 2012-2018 desarrolló los denominados “programas de investigación de largo aliento”,⁸ sobre la base de cuatro temas: a) cambio climático y sustentabilidad, b) conocimiento del universo, c) sociedad y desarrollo y d) manufactura avanzada. En la tercera área, la única línea de investigación relacionada con la educación se titula “¿Por qué no mejora la calidad de la educación básica?”.⁹ En la administración 2018-2024 se generaron los denominados Programas Nacionales Estratégicos (Pronaces), de los cuales la educación para la inclusión y la autonomía concentra la investigación sobre la temática educativa,¹⁰ y hasta mediados de 2019 (momento de escritura de este texto) aún no existía información pública sobre este programa, ni montos o fondos asociados para la elaboración de propuestas científicas. La convocatoria de Ciencia de Frontera de 2019, por ejemplo, no financió ningún proyecto relacionado con investigación educativa en su modalidad individual y sólo cinco proyectos (1.5% de los proyectos) en su modalidad colectiva.¹¹ Cabe señalar que no existe un Centro Público de Investigación destinado explícitamente a temas educativos, aunque sí varios Centros como el Centro de Investigación y Docencia Económica (CIDE) y el mismo CIESAS tienen cuerpos académicos consolidados que tienen a la educación como su materia principal.

La fragmentación de recursos también impacta en la falta relativa de recursos humanos especializados en investigación educativa. Por ejemplo, de los 1 421 doctorados reconocidos en el Programa Nacional de Programas de Calidad de Conacyt en el 2017 únicamente había 23 de investigación educativa, lo que representa 1.6% del total de posgrados reconocidos. Es decir, aun habiendo disponibilidad de recursos financieros, posiblemente no tendríamos recursos humanos necesarios para llevar a cabo la investigación educativa que se requiere para generar la evidencia científica que ayude a mejorar la educación en nuestras aulas. A este panorama se suma otra distancia difícil de salvar, la diferencia de expectativas entre la comunidad normalista y el desarrollo de nuevas capacidades.

Distancia 2. Diferencia de expectativas entre comunidad y nuevas necesidades

Como se mencionó en la introducción de este texto, mi punto de observación delinea mis reflexiones sobre estas relaciones, en un proceso de autoetnografía.

SEGUNDA INSTANTÁNEA

Desde 2014 coordino, junto con colegas de la Universidad Veracruzana, el pro-

8. Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (Conacyt), *Investigación de Largo Aliento, nueva forma de hacer ciencia en México*, México, Conacyt, 2013. Consultado en <https://centrosconacyt.mx/objeto/pilas/>.

9. Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (Conacyt), *Temas transversales Conacyt*, 2019 Consultado en www.conacyt.gob.mx/index.php/temas-transversales.

10. Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (Conacyt), *Programas Nacionales Estratégicos*, México, 2019, www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/448752/Programas_Nacionales_Estrat_gicos.pdf.

11. Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (Conacyt), *Convocatoria Ciencia de Frontera 2019 Conacyt*, 2020. Consultado en www.conacyt.gob.mx/index.php/el-conacyt/convocatorias-y-resultados-conacyt/conv-cdf-19.

yecto Medición Independiente de Aprendizajes (www.medicionmia.org.mx) donde hemos desarrollado un amplio trabajo de investigación-acción, buscando la vinculación con diversas escuelas normales del sur-sureste del país. Así, estudiantes y maestros de las normales han participado como voluntarios y supervisores de las evaluaciones que realizamos en una muestra representativa de hogares, y también han participado en el diseño e implementación de cursos de verano e intervenciones educativas destinadas a mejorar los niveles de lectura y matemáticas básicas. En este proyecto hemos interactuado con decenas de maestros, estudiantes y normalistas en Veracruz y otros estados del sureste, sobre todo al momento de planear y levantar las mediciones sobre hogares que levantamos.¹²

En esta experiencia, hemos podido apreciar una diferencia entre las expectativas de los alumnos, y muchos de sus profesores, respecto a la necesidad de formar normalistas como investigadores. A lo largo de diversas jornadas de capacitación para voluntarios y conversaciones cotidianas realizadas en la Escuela Normal Superior “Dr. Manuel Suárez Trujillo”, en la Benemérita Normal Veracruzana, en algunas unidades de la Universidad Pedagógica Nacional y en la Universidad Pedagógica Veracruzana; durante este proyecto he podido notar que muchos alumnos y alumnas de las normales manifiestan notar cierta resistencia por parte de sus maestros respecto a generar capacidades de investigación. Parafraseando estas ideas, se podrían resumir esta resistencia en frases como “mis maestros dicen que ellos nos están formando como maestros, y no como investigadores; si quieres investigar, vete a otro lado”. En las primeras conversaciones con los grupos de alumnos normalistas existe la idea que la investigación la hacen estos “físicos locos” de cabello blanco, largo y despeinado, con tubos de ensayos. La investigación se ve como una práctica lejana de nuestro quehacer, de lo que sabemos hacer y de lo que nos importa como comunidad normalista.

Esta distancia se ahonda con los cambios institucionales que se han venido desarrollando en las instituciones y las reformas que van y vienen. Muchas veces he escuchado diversas conversaciones donde la investigación educativa no parece ser una necesidad propia de la comunidad normalista, sino que se vive más como una imposición que tiene que ver con este cambio de escuelas normales a escuelas de educación superior, donde ahora se tienen que hacer actividades de investigación como parte de las actividades de estos nuevos profesionistas. En voz de estos profesores he escuchado que consideran esto como una nueva *moda* que pasará con el tiempo, como pasan las reformas que no son consultadas y tienen la participación de la comunidad normalista.

Pero no todo se vive como imposición desde afuera. En mi corta experiencia con autoridades de las escuelas normales de Veracruz, también he podido notar la genuina preocupación por la incertidumbre laboral de las nuevas generaciones y su interés en poder ampliar las posibilidades económicas y de trabajo de sus estudiantes. Una vez que no tienen aseguradas sus plazas, ni

12. Felipe J. Hevia y Samana Vergara-Lope, “Particularidades, límites y potencialidades de las evaluaciones dirigidas por ciudadanos en América Latina”, *Educere et Educare*, núm. 15, vol. 35, 2020, pp. 1-20. doi: <https://doi.org/10.17648/educare.v15i35.23918>.

es seguro que ejerzan como maestros, los estudiantes deben aprender a desempeñar otras funciones, incluyendo la investigación. Se pretende así que los egresados tengan más ofertas laborales en caso de que no se dediquen a ser maestros y maestras frente a grupo.

Cómo acortar las distancias

Una vez descrita esta doble distancia, las preguntas siguientes tendrían que centrarse en si vale la pena acortarlas y cómo se podría intentar una ruta para ello. Considero que existe un consenso cada vez mayor respecto de la importancia de la investigación educativa tanto para la generación de conocimiento básico como para la comprensión de problemas de enseñanza-aprendizaje que requieren urgente solución.

A pesar de los constreñimientos y las distancias, México posee instituciones fundamentales de fomento a la investigación educativa, como el Consejo Mexicano de Investigación Educativa-COMIE, central para la difusión de la investigación educativa por medio de la *Revista Mexicana de Investigación Educativa* y de la organización del Congreso Nacional de Investigación Educativa, que en 2019 llegó a su XV edición. Existen institutos y unidades de investigación en educación en las universidades más importantes del país, incluyendo la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), el Centro de Investigación y Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional (Cinvestav), la Universidad de Guadalajara y la Universidad Veracruzana, además de universidades privadas como la Universidad Iberoamericana. A pesar de estos avances, las preguntas fundamentales permanecen: ¿Cómo se puede enseñar?, ¿cuáles son los procesos de aprendizaje? ¿cómo disminuir el peso del contexto socioeconómico en el logro educativo? ¿cómo generar procesos de evaluación formativa que sirva al aprendizaje? La agenda de investigación ligada a los problemas de enseñanza-aprendizaje es amplia.¹³

TERCERA INSTANTÁNEA

Volviendo a mi experiencia, los resultados del proyecto MIA muestran serios rezagos de aprendizaje en lectura y aritmética básica, incluso entre niños que van regularmente a la escuela.¹⁴ De ahí, que la segunda parte de este proyecto fue diseñar y evaluar intervenciones educativas cortas que fueran efectivas para mejorar lectura y escritura en contextos mexicanos. Fuimos a las bases de datos, a la biblioteca, a revisar las tesis de las escuelas normales, y no encontramos suficiente información sobre innovaciones que estuvieran validadas y que mostraran de manera sistemática si existía una mejora en las capacidades básicas, y si se pudiera atribuir esta mejora a un programa o innovación espe-

13. Pedro Flores-Crespo, Emilio Blanco, Sergio Cárdenas, Graciela Cordero, Frida Díaz-Barriga, Yolanda Jiménez, Felipe Martínez Rizo y Carlos Ornelas, "¿Por qué no mejora la calidad de la educación básica?", *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 21, núm. 71, 2016, pp. 1295-1303.

14. Samana Vergara-Lope y Felipe J. Hevia, "Rezago en aprendizajes básicos: El elefante en la sala de la reforma educativa", en *Qué podemos reformar de la Reforma educativa: Una mirada sobre sus principales alcances y retos*, Arcelia Martínez y Alejandro Navarro Arredondo (eds.), México, Senado de la República, Instituto Belisario Domínguez, 2018, pp. 45-66.

cífica. Utilizar el modelo de avance de otras disciplinas científicas, basadas en evidencia,¹⁵ resulta un área de oportunidad gigante en México.

Y aquí hay una ruta clara para acortar la distancia entre normalismo e investigación: muchas de las prácticas profesionales, las tesis o tesinas y otros productos recepcionales de las escuelas normales se centran en la aplicación de nuevas técnicas o innovaciones para resolver problemas de enseñanza-aprendizaje específicos, pero hay muy poca evaluación al respecto. Los maestros cotidianamente resuelven estos problemas, aplican nuevas técnicas, son formados para enfrentar estos problemas, tienen espacios institucionales, como es el caso de los Consejos Técnicos Escolares, para aprender de manera colegiada al respecto. Sin embargo, el problema es que no lo escriben, no lo registran, no lo sistematizan ni lo evalúan. Entonces no sabemos cómo lo hacen, qué funciona, qué no funciona. Hay una y mil preguntas de investigación que no se están resolviendo, y es por ello que es necesario acortar la distancia entre las normales y los procesos de investigación como entre los procesos de investigación respecto a los de enseñanza.

Por otro lado, acortar esta distancia ayuda a modificar el estereotipo que tenemos respecto a *hacer ciencia*, ayuda a ajustar las expectativas, a convencernos sobre la idea que la ciencia, la investigación, está fuera de nuestro alcance y es algo difícil. La ciencia de la investigación es de constante búsqueda, es entender que hay preguntas que nos debemos hacer, ¿por qué los chicos reaccionan a esto?, ¿por qué pasa esto?, ¿qué es lo que pasa?, ¿cómo se explica algo? Estas preguntas implicar ser curioso, alimentar esa capacidad de ser curiosos porque es eso lo que nos hace humanos. Como decía Paulo Freire, nuestra capacidad como seres inacabados que siempre queremos saber más, y en ese saber más en donde no debemos acabar con la curiosidad de los niños, es donde nos nutrimos como seres humanos, por eso compramos libro, o saber más y esto tiene que ver con la ciencia, con la investigación científica y educativa.¹⁶

De esta forma, entender que los trabajos recepcionales de nuestros alumnos tienen que ver con la Ciencia (como disciplina), es cuando no damos cuenta que lo que hacemos como docentes no está separado ni es distante de la creación sistemática de conocimiento. De igual manera, la ruta para acortar esta distancia incluye aprender de las experiencias comparadas. En la medida que nosotros entendamos que hay que hacerse buenas preguntas y que esas preguntas se pueden resolver con un método cualitativo o cuantitativo, con formas de resolverlas, es que podemos comprender la utilidad y la facilidad de hacer ciencia. En este sentido, queremos enfatizar la idea que la investigación educativa es algo que requiere método, orden y motivación, no es algo demasiado complejo de hacer, ni requiere de inversiones gigantescas en equipamiento, o sofisticados laboratorios.

También, debemos recordar constantemente que es una forma de aprender de nuestros propios errores y de resolver las preguntas que nosotros tene-

15. F. Javier Murillo Torrecilla, "Hacer de la educación un ámbito basado en evidencias científicas", *REICE*, vol. 9, núm. 3, 2011, pp. 4-12.

16. Paulo Freire, *Política y educación*, México, Siglo XXI, 1996.

mos, y así poder contribuir al mejor conocimiento de lo que somos y de lo que queremos ser.

Esta pregunta no sólo es para los cuerpos académicos o para los docentes de tiempo completo o de los investigadores, sino para nuestros alumnos, formados para resolver preguntas con un método específico, desde preguntas tan simples como ¿cuántos niños estudian la secundaria aquí?, ¿cuántos niños saben leer y comprenden lo que leen? Cuando llegan nuestros estudiantes a sus prácticas profesionales, ¿saben eso?, ¿cómo resuelven estas preguntas? Eso es investigación científica; con eso estamos reduciendo esa distancia, generando conocimiento de manera sistemática. En los entornos de alta conectividad que vienen, la generación del conocimiento, y la labor de acompañamiento del docente es central, de ahí la necesidad de acortar estas distancias a la brevedad. Pero también tenemos que ser realistas, tenemos que ajustar las expectativas, tenemos que buscar, generar y transformar estas estructuras que gestionan la ciencia que dan recursos, para que podamos tener mejores estudiantes, mejores maestros y más aprendizajes en las aulas.

Referencias

- Almeida, Carla, *Radar Latinoamericano: La amenaza de un apagón científico*. Portal SciDev.Net América Latina y el Caribe, 2016. Consultado en www.scidev.net/index.cfm?originalUrl=/america-latina/financiamiento/blog-de-analistas/radar-latinoamericano-la-amenaza-de-un-apagon-cientifico.html&.
- Castells, Manuel, *La era de la información: Economía, sociedad y cultura*, Madrid, Siglo XXI, 2004.
- Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social (CIESAS), *Docencia CIESAS*, 2019. Consultado en www.ciesas.edu.mx.
- Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (Conacyt), *Investigación de Largo Aliento, nueva forma de hacer ciencia en México*, México, Conacyt, 2013. Consultado en <https://centrosconacyt.mx/objeto/pilas/>.
- Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (Conacyt), *Programas Nacionales Estratégicos*, México, 2019, www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/448752/Programas_Nacionales_Estrat_gicos.pdf.
- Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (Conacyt), *Temas transversales Conacyt*, 2019 Consultado en www.conacyt.gob.mx/index.php/temas-transversales.
- Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (Conacyt), *Convocatoria Ciencia de Frontera 2019 Conacyt*, 2020. Consultado en www.conacyt.gob.mx/index.php/el-conacyt/convocatorias-y-resultados-conacyt/conv-cdf-19.
- Cook, Bryan G., Garnett Jerry Smith y Melody Tankersley, "Evidence-based practices in education", *APA educational psychology handbook, Vol 1: Theories, constructs, and critical issues*, Karen R. Harris, Steve Graham, Tim Urdan, Christine B. McCormick, Gale M. Sinatra y John Sweller (eds.), Washington, American Psychological Association, 2012, pp. 495-527. DOI <https://doi.org/10.1037/13273-017>.
- Ley de Ciencia y Tecnología. (México, 2015).

- Flores-Crespo, Pedro, Emilio Blanco, Sergio Cárdenas, Graciela Cordero, Frida Díaz-Barriga, Yolanda Jiménez, Felipe Martínez Rizo y Carlos Ornelas, "¿Por qué no mejora la calidad de la educación básica?", *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 21, núm. 71, 2016, pp. 1295-1303.
- Freire, Paulo, *Política y educación*, México, Siglo XXI, 1996.
- Hammersley, Martyn (ed.), *Educational Research and Evidence-based Practice*, Londres, Sage, 2007.
- Hevia, Felipe J. y Samana Vergara-Lope, "Particularidades, límites y potencialidades de las evaluaciones dirigidas por ciudadanos en América Latina", *Educere et Educare*, núm. 15, vol. 35, 2020, pp. 1-20. doi: <https://doi.org/10.17648/educare.v15i35.23918>.
- Ibáñez-Martí, Juan José, "La Ciencia en Latinoamérica: Tendencias y patrones", *Revista de la Facultad de Ciencias*, vol. 7, núm. 1, 2018, pp. 23-39. doi: <https://doi.org/10.15446/rev.fac.cienc.v7n1.69409>.
- Muncey, Tessa, "Doing Autoethnography", *International Journal of Qualitative Methods*, vol. 4, núm. 1, 2005, pp. 69-86. doi: <https://doi.org/10.1177/160940690500400105>.
- Murillo Torrecilla, F. Javier, "Hacer de la educación un ámbito basado en evidencias científicas", *REICE*, vol. 9, núm. 3, 2011, pp. 4-12.
- Piñón, Francisco, "Ciencia y tecnología en América Latina: Una posibilidad para el desarrollo", en *Globalización, ciencia y tecnología*, Madrid, OIE, 2004, pp. 29-39. Consultado en www.oei.es/oeivirt/temasvol2.pdf.
- ProCienciaMX, "Pronunciamento Pleno Fideicomisos", 30 de septiembre 2020. Consultado en <https://prociencia.mx/uncategorized/pronunciamento-pleno-fideicomisos/>.
- Vergara-Lope, Samana y Felipe J. Hevia, "Rezago en aprendizajes básicos: El elefante en la sala de la reforma educativa", en *Qué podemos reformar de la Reforma educativa: Una mirada sobre sus principales alcances y retos*, Arcelia Martínez y Alejandro Navarro Arredondo (eds.), México, Senado de la República, Instituto Belisario Domínguez, 2018, pp. 45-66.

La investigación educativa colaborativa en la educación superior

Gunther Dietz¹

Introducción

Oficialmente, la investigación educativa como actividad sustantiva es bastante reciente en el subsistema de la educación normal mexicana. Sin embargo, si rastreamos los orígenes de la educación normal y, sobre todo, de la educación rural, reconoceremos que hay una larga tradición y continuidad de recurrir en un sentido amplio a actividades investigativas para nutrir la docencia, la formación docente y la vinculación comunitaria, una tradición que se remonta a los inicios de las misiones culturales, las escuelas normales rurales y las estaciones de experimentación del primer indigenismo mexicano.² Con este antecedente histórico en mente, quisiera, en primer lugar, comenzar con algunas cuestiones que tienen que ver con el papel de la investigación para el caso de la educación normal; después quisiera detenerme brevemente en lo que veo como complementariedad de distintos métodos de investigación y, por último, terminar con una propuesta que estamos elaborando entre el Instituto de Investigación en Educación y la Universidad Veracruzana Intercultural, ambos de la Universidad Veracruzana, sobre la relación entre investigación y docencia, investigación sobre y desde la docencia.

El lugar de la investigación

Tenemos una multiplicidad de funciones en todas las Instituciones de Educación Superior (IES). Antes se mencionó que no hay una tradición de investigación como tal explícita en las escuelas normales y hay causas estructurales para ello; sin embargo, viéndolo desde la Universidad Veracruzana y desde las universidades convencionales, me atrevo a decir que tampoco hay mucha tradición de investigación en las universidades; y si la hay, la hay en determinadas entidades llamadas Institutos de Investigación. Entonces la problemática de la desvinculación entre procesos de docencia y procesos de investigación la compartimos en escuelas normales y universidades. Pertenecemos a Institutos de Investigación y nos dedicamos a investigar sobre procesos de docencia, pero tenemos colegas en las facultades que trabajan desde la docencia con poco tiempo y poco acceso a la investigación, algo muy similar a lo que pasa en las escuelas normales.

Considero una necesidad investigar, comenzar a investigar, pero no a investigar con mayúsculas, sino en el sentido de *indagar*, generar conocimientos; para ello necesitamos múltiples miradas. No se trata de una investigación educativa, que alguien de fuera venga a investigarnos, sino como una práctica

1. Instituto de Investigaciones Educativas, Universidad Veracruzana. guntherdietz@gmail.com

2. Marco A. Calderón Mólgora, *Educación rural, experimentos sociales y Estado en México: 1910-1933*, Zamora, El Colegio de Michoacán, 2018.

que se vuelve necesaria y gustosa de realizar, pero igualmente una necesidad precisamente porque estamos intentando superar modelos de docencia conductistas, modelos centralistas, modelos muy deductivos de docencia para transitar hacia modelos ahora de aprendizaje situado, modelos más inductivos. Para eso necesitamos investigar prácticas docentes para tener un conocimiento real que deba ser transmitido en la misma docencia. Entonces esto se vuelve un entramado muy complejo entre actividades investigadoras, docentes y vinculadoras con actores extraescolares.

¿En qué contexto ocurre esta transición de modelos? La política federal genera la figura de los cuerpos académicos, que son básicamente grupos de investigación. Y en este contexto se *oficializa* la investigación como actividad sustantiva también en las escuelas normales, en las escuelas normales rurales, en las universidades interculturales, etcétera. En este tipo de IES, la investigación no puede ni debe ser una investigación de tipo decimonónica, de tipo *lobo estepario*, un investigador (o investigadora) encerrado en su cubículo investigando algún tema, sino que la investigación hoy en día es colectiva o no es, es colaborativa o no es. Hay algunas disciplinas en humanidades que todavía cultivan la figura del investigador(a) solitario(a) en su cubículo y con manuscritos de dos mil años atrás, pero en la mayoría de las disciplinas ya no estamos hablando de eso, sino de procesos sumamente sociales, sumamente colectivos y colaborativos de investigación. Necesitamos trabajar en redes y para ello nos sirven como punto de partida los cuerpos académicos. En cada cambio sexenal de política educativa pueden llamar esa figura de otra manera, pero lo importante es que nos insertemos en prácticas de investigación que sean útiles para nuestros procesos docentes. Sí puede llegar a ser importante cumplir con los sistemas de evaluación de estímulo, pero lo más significativo es que la investigación retroalimente la docencia, lo que siempre criticamos de la evaluación que viene desde arriba, tenemos que sustituirlo por autoevaluaciones, por procesos de investigación evaluativa que mejoren, que transformen mi práctica docente, y para eso los cuerpos académicos con todas sus funciones diversificadas son útiles.

Tipos de investigaciones

En la Universidad Veracruzana estamos en lo que podríamos llamar *la segunda generación de cuerpos académicos*: prácticamente la totalidad de los cuerpos académicos que se generaron cuando se comenzó con este programa eran cuerpos académicos de simulación; la gente simulaba investigar, simulaba colaborar porque había un estímulo material que alguien había puesto para conseguir puntos. Ahora pasamos a una etapa un poco más madura, en la cual nos ubicamos los que tenemos algo en común, trabajamos proyectos en red y, posteriormente, lo inscribimos como cuerpo académico, mientras que antes era al revés: primero se creaba un cuerpo académico y luego se planteaba en qué colaborar. Al interior de las escuelas normales ya se admiten y reconocen procesos colectivos, pequeños semilleros de este tipo de investigación más colectiva.

Insisto en que las investigaciones no son estandarizadas, no son todas iguales, hay investigaciones más deductivas-cuantitativas que exigen para

cierto tipo de preguntas un determinado tipo de hipótesis. Hay investigaciones mucho más inductivas, más cualitativas, exploratorias, en las que ni siquiera hay hipótesis, donde simplemente hay un problema a resolver o una realidad emergente que explorar. Y por supuesto que también hay investigaciones que me atrevo a llamar *procedimentales*, donde trabajamos a partir de una metodología de investigación-acción en el aula o entrevistas biográficas con determinados actores, porque la metodología me lleva a un problema a investigar (cfr. cuadro 1). Es importante conseguir coherencia entre los problemas teóricos que interesan, la metodología que elijo y el hecho empírico de la realidad. En las investigaciones de tesis de posgrado, por ejemplo, a veces el marco teórico se nos va, por un lado, la metodología, por otro, y la realidad empírica no da ni para una cosa ni para la otra, ahí es donde simplemente no se *aterriz*a la investigación.

Cuadro 1
Tipologías de investigaciones según el problema de investigación



Fuente: elaboración propia.

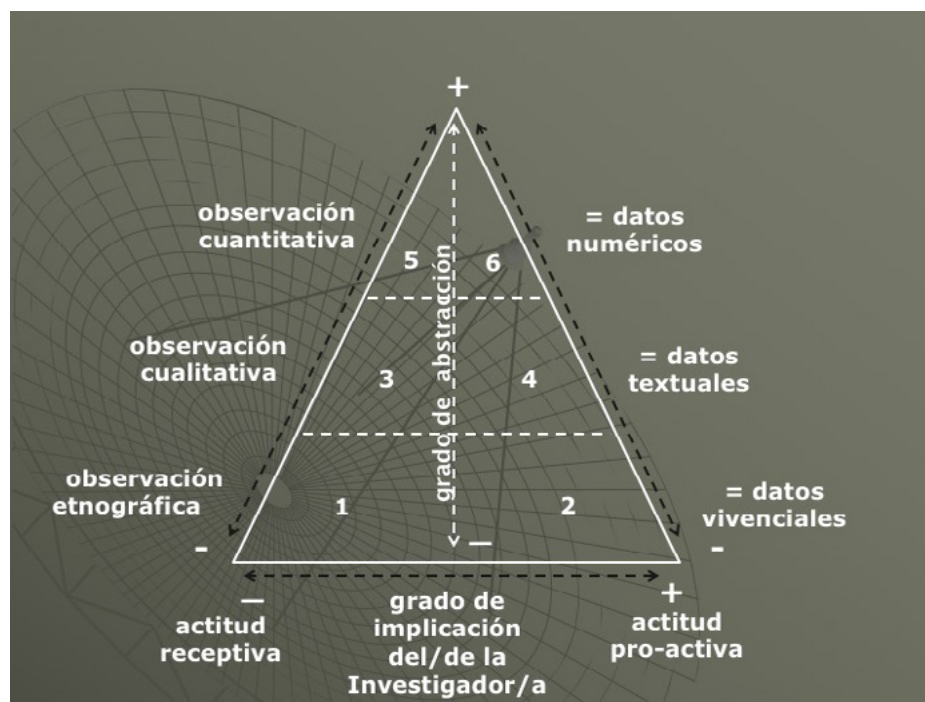
El debate metodológico lleva varios siglos sumido en las trincheras cuantitativas y cualitativas y, como consecuencia, solemos hacer siempre más énfasis en lo que nos separa y nos divide que en aquello que compartimos. En el fondo existen dicotomías de origen occidental judeocristiano si nos remontamos al pensamiento griego, pero creo que hoy en día ya no es útil para realizar investigación empírica relevante para estudiar la realidad docente, es decir, para transformarla; por eso invito a cuestionar estas dicotomías sobre el qué hacer en la

investigación cualitativa o cuantitativa, ya que son metodologías que provienen de orígenes epistemológicos distintos, pero que pueden confluir en un análisis interdisciplinario y colaborativo de determinados problemas educativos.

Hacia un sistema de métodos

Propongo no hacer una distinción entre la investigación *que quiere explicar* e investigación *que quiere comprender*, sino que hay procesos explicativos, procesos interpretativos, pero también procesos muy descriptivos, que son muy necesarios: a menudo desconocemos la realidad incluso en nuestra propia aula, porque nos creemos dueños de ella, pero no sabemos lo que está ocurriendo entre el conjunto diverso de actores presentes. También necesitamos cada vez más procesos de traducción, traducción entre culturas, traducción entre estilos de vida, traducción entre lenguajes, entre jergas profesionales.

Cuadro 2
Sistema de métodos para construir datos visuales



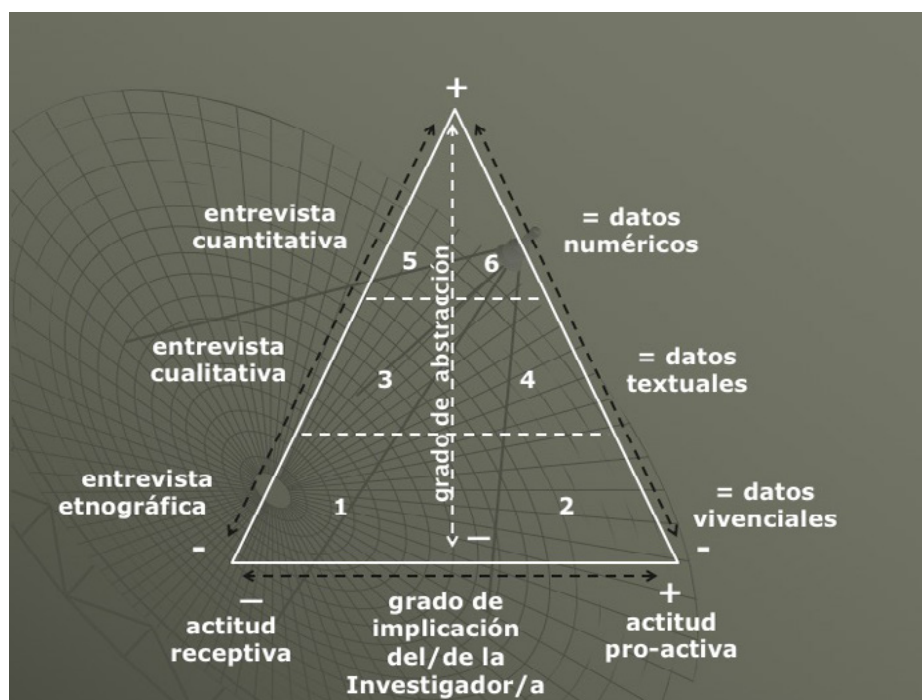
Fuente: Gunther Dietz, "La construcción e interpretación de datos etnográficos", en *La interpretación: un reto en la investigación educativa*, Ángel Díaz-Barriga y Carolina Domínguez Castillo (coords.), México/Tlaxcala, Netwon/Universidad Autónoma de Tlaxcala, 2017, p. 236.

La investigación desde mi punto de vista permite realizarse de forma integral en lo que llamo *sistema de métodos*,³ no concibo los métodos de forma dicotómi-

3. Gunther Dietz, "La construcción e interpretación de datos etnográficos", en *La interpretación: un reto en la investigación educativa*, Ángel Díaz-Barriga y Carolina Domínguez Castillo (coords.), México/Tlaxcala, Netwon/Universidad Autónoma de Tlaxcala, 2017, pp. 229-262.

ca o binaria como *métodos cuantis versus métodos cualis*, o *métodos participativos versus métodos tradicionales*, sino que depende mucho de las decisiones que se toma en función del problema que se quiere estudiar. En los cuadros 2 y 3, para observaciones y entrevistas respectivamente, presento lo que denomino *un sistema de métodos*; se trata de un sistema puesto que, tanto en los métodos más visuales de observación como en los métodos más verbales de entrevistas, grupo focales, etcétera, hay diferentes grados de abstracción, entonces podemos llegar a cuantificar, por supuesto, lo que estamos observando, al igual que podríamos quedarnos en un nivel intermedio donde se trata de métodos cualitativos que generan textos, narraciones, etcétera, pero también se puede permanecer en un nivel mucho más cotidiano, con los métodos etnográficos, con los cuales sistematizamos la vida cotidiana, en este caso la vida cotidiana en la institución educativa. Entonces no tiene mucho sentido, desde mi punto de vista, decir “yo me dediqué a una cosa u otra”, sino que podemos ir transitando a lo largo del proceso de investigación de algo más cualitativo a algo más cuantitativo y viceversa; de algo más abstracto a algo más concreto y/o al revés; de algo más activo-participativo a algo más pasivo-receptivo, etcétera.

Cuadro 3
Sistema de métodos para construir datos verbales



Fuente: Gunther Dietz, “La construcción e interpretación de datos etnográficos”, en La interpretación: un reto en la investigación educativa, Ángel Díaz-Barriga y Carolina Domínguez Castillo (coords.), México/Tlaxcala, Netwon/Universidad Autónoma de Tlaxcala, 2017, p. 237.

Por último, en este sentido también es importante lo que solemos denominar *triangulación*: nunca se hace investigación con una sola entrada de método, nunca con un solo método; se toma en cuenta si son observaciones, si son entrevistas, si son historias de vida nuestro punto de partida, pero de ahí pasamos a oscilar continuamente porque precisamente la realidad es compleja, requiere de múltiples voces, múltiples miradas —una sola mirada a través de la observación, a través de la entrevista o a través del análisis documental no va a poder desglosar esa complejidad de la realidad docente sobre la que estamos investigando—. Por todo este panorama el proceso de investigación no es lineal. Nos han enseñado eso en todos los libros de texto, pero no es verdad, la realidad no es así, los procesos de investigación parecen más oscilatorios entre distintos métodos que van acercando miradas; como en un foco de una cámara uno va acercándose y va seleccionando cada vez más lo que le interesa investigar; por eso yo opto por métodos exploratorios, porque son los que realmente nos muestran cómo está funcionando la realidad, exploramos asuntos nuevos para luego analizar y cuestionar nuestra propia práctica.

Investigación y docencia

Velasco y Díaz de Rada insisten en su “lógica de la investigación etnográfica” en el constante y cíclico oscilar que la investigación educativa realiza entre *el campo y el escritorio*.⁴ El campo aquí no es lo rural, sino la institución educativa, el aula, el lugar en el que construimos datos. Pero el aula, a diferencia de la etnografía clásica, no es únicamente un lugar para obtener datos, sino es igual y simultáneamente nuestro *laboratorio*, el lugar en el que transformamos nuestra docencia. Observo por ello un ir y venir entre el aula como campo y el aula como el lugar de laboratorio, como lugar de experimentación —lo que define, desde mi punto de vista, la investigación docente, entendida como la investigación sobre la docencia, desde la docencia y para la docencia.

En ese sentido, creo que las escuelas normales, como también las universidades interculturales y otras IES dedicadas a la docencia, tienen una gran ventaja *de origen*: desde su nacimiento y por su función no segregan de inicio entre docencia, por una parte, e investigación, por otra, como lo siguen haciendo en las universidades convencionales, que a menudo distinguen entre centros de investigación y facultades dedicadas a la docencia. Esto genera más problemas de los que resuelve; ser docente y a la vez investigador(a) de tus prácticas docentes y de tus prácticas de difusión y vinculación constituye una gran ventaja. Como consecuencia es muy urgente lograr que en las escuelas normales la figura del o la docente se convierta de facto en docente-investigador(a). En ese sentido, contar con docentes que no investiguen o investigadores que nunca imparten docencia sería reproducir los mismos problemas que ya arrastramos en las universidades convencionales.

4. Honorio Velasco y Ángel Díaz de Rada, *La lógica de la investigación etnográfica: un modelo de trabajo para etnógrafos de la escuela*, Madrid, Trotta, 1997.

Concluyendo: el reto de la doble reflexividad

En la propuesta con la que estamos trabajando con universidades interculturales, lo que hacemos es aprovechar el legado de la etnografía y de los métodos cualitativos, pero sin menoscabo de procesos de cuantificación. En determinados casos se aprovecha el legado exploratorio de esos métodos, llámense etnográficos, cualitativos, etcétera. Sin embargo, reconocemos que estos siempre han tenido un cierto sesgo *extractivista* occidental en el sentido de que parten del monopolio del saber de quien investiga. Quien investiga extrae el conocimiento del aula, se lo lleva al cubículo y lo convierte en un artículo, en un libro, etcétera. Entonces son procesos extractivistas de investigación y para corregir eso, hablamos de *reflexividades en diálogo*: queremos que las y los docentes participen en nuestras investigaciones como docentes-investigadores(as) con una metodología en la que la reflexividad es de doble vía, digamos, de ida y vuelta. La tradición hermenéutica en la filosofía occidental es muy importante, pero siempre le otorga el monopolio de la interpretación a Hermes, al mensajero entre los dioses y los humanos. Este monopolio de quién investiga es limitante en ciencias sociales y en ciencias de la educación es colonial, acaba siendo un monopolio del saber.

Por eso postulo la necesidad de una doble reflexividad y propongo una metodología doblemente reflexiva.⁵ Se trata de un trabajo colaborativo y colectivo entre investigadores(as) etnógrafos(as) y docentes que coinvestigan; el proceso de convertirte en etnógrafo(a) se logra adquiriendo la metodología con las y los investigadores todavía externos que vienen a estudiar la IES, en nuestro caso la universidad intercultural o la escuela normal, pero las y los docentes de esta misma IES adquieren las metodologías y las aplican en su propio quehacer.

Para lograr una doble reflexividad concatenamos a lo largo de un proceso de investigación cíclico tres dimensiones (cfr. cuadro 4):

- *Dimensión semántica*. Centrada en los discursos de todos los actores (el discurso de la maestra, el discurso de los alumnos y las alumnas, etcétera), pero también en el de los actores comunitarios; para ello utilizamos métodos como entrevistas, grupos de discusión e historias de vida.

- *Dimensión pragmática*. Basada en observaciones; necesitamos observar tanto como autoobservar prácticas docentes, y lo hacemos en duplas: investigadores a investigadores, docentes a docentes, y luego cambiamos papeles, de docentes a investigadores. Así yo mismo me convierto, junto con mis colegas, en observador-observado en la práctica. Esta dimensión pragmática se enfoca en prácticas docentes áulicas, pero también en prácticas docentes extraáulicas, de vinculación comunitaria, etcétera.

- *Dimensión sintáctica*. Subyacente de la lógica institucional, interesada en responder cómo piensan las instituciones educativas; lo indagamos a través de las contradicciones que surgen al contrastar la dimensión semántica de los discursos con la dimensión pragmática de las interacciones, obteniendo así las tensiones entre *los decires* y *los haceres*, característica de toda institución

5. Dietz, *op. cit.*

jerárquica como lo son las IES; lo hacemos mediante talleres con los propios actores, para exponer, coanalizar y coteorizar acerca de estas tensiones y conflictos entre la dimensión semántica y la pragmática, es decir entre *los decires* y *los haceres*.

Cuadro 4
Dimensiones de una etnografía doblemente reflexiva

Etnografía doblemente reflexiva

Dimensión semántica	Dimensión pragmática	Dimensión sintáctica
Centrada en el actor	Centrada en la interacción	Centrada en la institución
Identidad, etnicidad	Cultura (intra-cultura /inter-cultura)	Entidad organizativa / institucional
= discurso	= praxis	= estructura social
Entrevistas etnográficas	Observaciones participantes	Talleres / foros interculturales
= emic	= etic	= emic / etic (Ventanas epistemológicas)

Fuente: Elaboración propia a partir de Gunther Dietz, "La construcción e interpretación de datos etnográficos", en *La interpretación: un reto en la investigación educativa*, Ángel Díaz-Barriga y Carolina Domínguez Castillo (coords.), México/Tlaxcala, Netwon/Universidad Autónoma de Tlaxcala, 2017, p. 256.

Aprendemos así que muchas contradicciones entre nuestros diversos quehaceres académicos que sufrimos toda/o docente no son problemas nuestros individuales, que a menudo internalizamos, sino que tienen que ver con las contradicciones mismas del sistema educativo y cómo se aterriza ese sistema educativo en la institución educativa, sea ésta una escuela normal, sea una universidad intercultural. Es por tanto en la dimensión sintáctica en la que trabajamos con talleres de aprendizaje y de interaprendizaje; en conjunto analizamos nuestras propias contradicciones entre lo que observamos, lo que entrevistamos, lo que decimos y lo que hacemos.

Así, lo que hacemos con estos métodos (algunos más cuantificados, otros más cualificados) es generar experiencias de investigación colaborativa; en la Universidad Veracruzana Intercultural las llamamos investigación vinculada porque no es una forma extractivista de investigar, sino que es una investigación formativa y autoevaluativa: en el mismo proceso de investigación y después de una primera parte las y los docentes y estudiantes por sí mismos

realizando el trabajo profesional se convierten en investigadoras(es) y nosotros pasamos a ser únicamente *acompañantes* en el proceso, al que retroalimentamos con los mencionados talleres donde analizamos y discutimos una dimensión más estructural, más sintáctica, o sea, la dimensión institucional.

Es la dimensión institucional la que nos impide cambiar estructuralmente determinadas prácticas precisamente porque hay contradicciones entre el discurso pedagógico contemporáneo, nominalmente constructivista, y un sistema de evaluación externamente impuesto, completamente conductista. Eso implica que el siglo XXI y siglo XIX chocan al interior de nuestra misma práctica docente, lo cual no es nuestra *culpa*. Analizar estas implicaciones estructurales e institucionales tiene efectos de empoderamiento y de agencia del docente-investigador y de la docente-investigadora: nos acabamos empoderándonos y generando agencia a partir de estos procesos colaborativos y doblemente reflexivos de investigación-docencia. Al identificar y distinguir lo que son factores estructurales, por un lado, y lo que son *habitus* y experiencias docentes propias, por otra parte, el docente-investigador y la docente-investigadora recupera a corto y mediano plazo su agencia en aspectos-clave de su desempeño profesional, mientras que percibe el macro contexto político e institucional como objetivo de transformación política y societal a largo plazo.

Ojalá en ese sentido entre la Universidad Veracruzana y la Escuela Normal Superior Veracruzana, por mencionar un par, podamos generar este tipo de intercambios entre la institución universitaria y la institución normal porque, insisto, tenemos mucho más en común que lo que realmente nos separe, intuyo que aspiramos en ambos tipos de instituciones educativas a un tipo de educación superior que ofrezca docencia pertinente y diversificada, que genere investigaciones novedosas y creativas y que vincule y comprometa a la institución con sus estudiantes, sus familias y sus comunidades no solamente en su tránsito por la educación superior, sino a lo largo de su vida profesional posterior. En este ámbito no hay recetas, por lo cual tenemos que aprender unas de otros, tanto de nuestros fracasos como de nuestros éxitos.

Referencias

- Calderón Mólgora, Marco A., *Educación rural, experimentos sociales y Estado en México: 1910-1933*, Zamora, El Colegio de Michoacán, 2018.
- Dietz, Gunther, "La construcción e interpretación de datos etnográficos", en *La interpretación: un reto en la investigación educativa*, Ángel Díaz-Barriga y Carolina Domínguez Castillo (coords.), México/Tlaxcala, Netwon/Universidad Autónoma de Tlaxcala, 2017, pp. 229-262.
- Velasco, Honorio y Ángel Díaz de Rada, *La lógica de la investigación etnográfica: un modelo de trabajo para etnógrafos de la escuela*, Madrid, Trotta, 1997.

PARTE II

INVESTIGACIÓN EN ESCUELAS NORMALES Y PRÁCTICA DOCENTE

42

42

Investigar en escuelas normales: entre condiciones, experiencias y posibilidades

Virginia Aguilar Davis¹

Introducción

La investigación educativa en las escuelas normales de México resulta un tema amplio y complejo, por lo que en el presente documento sólo se abordan -desde la experiencia personal y la investigación cualitativa— dos aspectos acerca del mismo asunto: algunas condiciones histórico-políticas que han determinado a la investigación en las escuelas normales, y los resultados de un análisis sobre facilidades y limitantes para hacer investigación en las escuelas normales, realizado al interior de una red de colaboración de Cuerpos Académicos (CA). A ellos se incorporan también algunas propuestas y conclusiones con el propósito de promover la reflexión y el análisis en torno a esta importante tarea desde sus mismos actores, así como ofrecer elementos para la posible toma de decisiones en diferentes niveles de acción.

Desarrollo

Resulta indiscutible el papel que tienen las Instituciones de Educación Superior (IES) como generadoras de conocimiento, pues son las instancias principalmente encargadas de formar profesionistas capaces de hacer investigación, promover y desarrollar proyectos, así como de hacer llegar los resultados a diferentes sectores de la sociedad, a través del desarrollo articulado de sus funciones sustantivas. En el reglamento del Sistema Nacional de Investigadores (SNI), la investigación es definida como:

[...] la que abarca tanto la básica como la aplicada, en ciencias y humanidades. Mientras que la primera tiene como motivación adquirir conocimiento de los principios fundamentales de fenómenos y hechos observables, la segunda se desarrolla para explorar aplicaciones posibles del conocimiento derivado de la investigación básica.²

En este sentido, no basta con hacer investigación. Ésta debe ser de calidad, producir conocimiento válido, articulado, comunicable y transferible, garantizando su utilidad para la comprensión de los problemas en el ámbito educativo y la toma de decisiones fundamentada.

En México, las Escuelas Normales (EN) son IES que se orientan a la formación de docentes en educación básica ofreciendo principalmente programas de licenciatura, aunque gran parte de ellas también ofrecen posgrados.

1. Benemérita Escuela Normal Veracruzana "Enrique C. Rébsamen". vaguilard@hotmail.com

2. Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (Conacyt), Reglamento del Sistema Nacional de Investigadores, 2020. Consultado en www.conacyt.gob.mx/index.php/sni/otros/marco-legal-sni/reglamento-sni/20142-reglamento-sni/file.

Existen diferentes modalidades de educación normal, como Escuelas Normales Superiores, Centros de Capacitación y Actualización del Magisterio y Escuelas Normales Rurales. Mediante el desarrollo de sus funciones sustantivas, estos centros educativos tienen la capacidad de formar personal orientado al ejercicio de la docencia, pero como IES también tienen la posibilidad —y el compromiso— de formar personal capaz de desarrollar investigación en el área educativa. Sin embargo, diversos factores han obstaculizado esta última tarea, al grado en que actualmente su desarrollo sigue siendo escaso en estas instituciones.³

Condiciones histórico-políticas que han determinado a la investigación en las escuelas normales

Hacer investigación no es una tarea sencilla; sin embargo, en las escuelas normales esta actividad parece tornarse más compleja puesto que está determinada por diversos factores curriculares, contextuales, estructurales y financieros, que marcan diferencias significativas entre éstas y otras IES. De manera breve, se abordan aquí solamente algunos factores histórico-políticos asociados al tema.

Para ello es importante recordar que, a diferencia de las universidades, la génesis de las normales a fines del siglo XIX no estuvo dirigida hacia el incremento del conocimiento científico y su difusión universal, sino hacia la formación de profesores de educación básica. Aun cuando existen datos de normales que surgen en el seno de una universidad,⁴ la mayoría de estas normales emerge distanciada de ella, y esto marca una diferencia entre el tipo de actividades que se realizan en cada institución.

Así, surge y se consolida una tradición pedagógica en las normales, misma que aún se advierte y que ha permitido la construcción tanto de la cultura institucional como de la identidad de los propios sujetos que la conforman. Lo anterior no solamente imprime un toque particular a la forma de hacer docencia, sino también a la manera de teorizarla y percibir otras funciones sustantivas, en este caso la investigación.

En 1984 las escuelas normales fueron consideradas como IES y a partir de entonces distintos programas se han orientado a la mejora de sus funciones y a su incorporación real al nivel superior, pero sin mucho éxito. Particularmente estos programas se inclinan hacia la elaboración de proyectos para promover la asignación de recursos, bajo la lógica de la planeación estratégica, fortaleciendo la cultura de “pago por producto”,⁵ pero con atención variable y muchas veces escasa hacia la investigación. De manera más reciente, otros dos acontecimientos impactan la vida en las escuelas normales:

3. Karina Alejandra Cruz y Virginia Aguilar, “Políticas educativas en la formación de Cuerpos Académicos y Redes de colaboración en Escuelas Normales”, *Universita Ciencia. Revista electrónica de investigación de la Universidad de Xalapa*, vol. 6, núm. 19, junio-agosto, 2018. Consultado en <https://ux.edu.mx/revista-universita-ciencia/#1535994998887-f791b78f-8d37>.

4. Rosa María Torres, “Producción de conocimiento en educación. Aportaciones de las Escuelas Normales a la investigación educativa”, Conferencia Magistral presentada en el Primer Congreso Nacional de Investigación sobre Educación Normal, Mérida, Yucatán, marzo de 2017.

5. Ofelia Piedad Cruz Pineda, “Políticas para las Escuelas Normales: elementos para una discusión”, en Patricia Ducoing (coord.), *La Escuela Normal. Una mirada desde el otro*. México, Lissue, 2013, p. 65

- a) La creación en 2005 de la Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación (DGESPE),⁶ con lo cual las políticas y los programas de formación de maestros fueron vinculados con los establecidos para el sistema de educación superior.
- b) La incorporación de la planta académica normalista al Programa de Mejoramiento del Profesorado (hoy Programa de Desarrollo Profesional Docente, por sus siglas Prodep). Este programa inició en 1996, pero entonces las escuelas normales no estaban consideradas. Fue hasta 2009, 13 años después, cuando Prodep incluyó a las normales.

Prodep es un programa federal que proporciona apoyo a los académicos en dos vertientes:

a) *Colectiva*. Mediante la emisión anual de convocatorias para el registro y consolidación de Cuerpos Académicos (CA), entre cuyas funciones está el desarrollo articulado y colaborativo de actividades de gestión, docencia, investigación, tutoría y divulgación; y

b) *Individual*. Mediante el Apoyo a Nuevos Profesores de Tiempo Completo, la Reincorporación de Exbecarios de Prodep y el Reconocimiento al Perfil Deseable, considerando que los profesores con esta última distinción acreditan, además de la docencia, la tutoría y gestión académica, la publicación de productos por lo menos durante tres años continuos, lo que constituye evidencia de un trabajo investigativo tangible.⁷

Al respecto, las cifras muestran que en las 446 escuelas normales existentes en el país, sólo están registrados 163 cuerpos académicos (147 en proceso de formación y 16 en consolidación). En estos 163 cuerpos académicos participan 687 profesores, pero solo 161 de ellos cuentan con el Reconocimiento al Perfil Deseable de PRODEP.⁸

Por otra parte, de acuerdo con datos proporcionados por el Representante Institucional ante Prodep de la Benemérita Escuela Normal Veracruzana "Enrique C. Rébsamen", desde 2013 a la fecha no se han abierto (al menos en Veracruz) las convocatorias de este programa para las escuelas normales. Esto significa que los normalistas no han tenido acceso a alguna convocatoria de Prodep para Fortalecimiento de Cuerpos Académicos (en la vertiente colectiva) ni para aquéllas que corresponden al ámbito individual. Dentro de este programa las únicas posibilidades para las escuelas normales son las de obtener el Reconocimiento al Perfil Deseable y el registro y evaluación de cuerpos académicos, ambas opciones sin apoyo financiero.

Otra salida para desarrollar investigación con apoyo proveniente de algún programa federal es Conacyt, a través de la participación en diferentes convocatorias y del SNI. Para acceder a alguna convocatoria de investigación emitida

6. *Op. cit.*

7. Abraham Sánchez, "Investigación y posgrado en las escuelas normales", Ponencia presentada en el Congreso Nacional de Investigación Educativa de COMIE, San Luis Potosí, 2017. Consultado en www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v14/doc/1889.pdf.

8. *Op. cit.*

por este organismo generalmente es requisito contar con el Registro Nacional de Instituciones y Empresas Científicas y Tecnológicas (Reniecyt), mismo que las escuelas normales están imposibilitadas a obtener por su condición como institución dependiente de las secretarías de educación estatales; en algunos estados, como es el caso de Veracruz, el registro se ha tramitado por parte de la Dirección de Educación Normal del Estado, instancia que puede mediar y gestionar la participación de las instituciones normalistas en tales convocatorias.

En cuanto a la participación en el SNI, según la base de datos abiertos de Conacyt, en 2018 solamente había 7 miembros registrados provenientes de escuelas normales, 5 como candidatos y 2 en el Nivel I.⁹ Con base en estos datos, es posible advertir que los programas federales mencionados no han tenido el mismo efecto que en otras IES para promover el desarrollo de investigación en las escuelas normales, puesto que, entre otros factores-, éstas no han tenido las mismas posibilidades de acceder a las convocatorias, además de carecer de autonomía administrativa, normativa y curricular, lo cual dificulta la gestión de recursos para la formación en investigación, la realización de proyectos, así como la divulgación y aplicación de sus resultados. También es posible notar que las escuelas normales han sido incluidas de manera casi forzada y muchas veces tardía a las reglas aplicables a otras IES sin considerar las particularidades de estas instituciones centenarias, lo cual también puede generar desaliento entre la comunidad académica normalista.

Sin embargo, a pesar de ello también resultan visibles diferentes esfuerzos entre los académicos provenientes de las escuelas normales para incrementar las tareas investigativas y consolidar las líneas de investigación —o líneas de generación y aplicación del conocimiento, término utilizado principalmente por Prodep—, en el marco de las disposiciones de estos mismos programas. Tal es el caso que se presenta a continuación.

Algunas facilidades y limitantes para hacer investigación en las escuelas normales

En este apartado se hace alusión al trabajo desarrollado en la Red de Colaboración de Cuerpos Académicos en Educación (RECCAE). Se incluye una parte de los resultados obtenidos en 2016 por la Dra. Karina Alejandra Cruz Pallares y la autora del presente a partir de un análisis sobre las facilidades y dificultades para investigar en las escuelas normales y la creación de redes.¹⁰

La red está conformada por 5 cuerpos académicos procedentes de cuatro estados de la República mexicana: Michoacán, Chihuahua, Veracruz y Aguascalientes. El estudio referido fue realizado desde un enfoque cualitativo, utilizando como diseño el estudio de caso y como técnica de recolección de datos la entrevista dirigida a compañeros docentes de las instituciones de adscripción de los cuerpos académicos, particularmente en Chihuahua y Veracruz. Adicionalmente, los resultados fueron contrastados con lo expresado en un grupo de enfoque organizado por la DGESE en el marco del Congreso Nacional de Investigación sobre Educación Normal (Conisen), realizado en diciembre

9. Gobierno de México, *Datos abiertos*, 2020. Consultados en <https://datos.gob.mx/busca/dataset/sistema-nacional-de-investigadores>.

10. Cruz y Aguilar, *op. cit.*

de 2016. En este evento participamos académicos normalistas procedentes de Veracruz, Oaxaca, Campeche, Yucatán y Tabasco. La guía de entrevista fue construida a partir de dos dimensiones principales: a) dificultades y b) fortalezas o facilidades. A continuación se presentan los principales hallazgos de cada una, agregándose un tercer inciso que contiene propuestas de actuación construidas a partir del análisis de tales dimensiones. Estas propuestas se encuentran divididas en el ámbito interno, es decir, propio de la institución; y el ámbito externo, que visualiza sugerencias dirigidas hacia autoridades locales, nacionales y gestores de políticas educativas.

a) Dificultades para realizar investigación en las escuelas normales

1. *La formación para la investigación.* Hasta hace poco, gran parte de los docentes que laboran en escuelas normales son egresados de estas mismas instituciones, bajo un plan de estudios que en su diseño curricular dedicaba poco espacio a la investigación. Al mismo tiempo, la mayoría de los posgrados que se ofrecen en las normales tiene un carácter profesionalizante, lo cual enfatiza su orientación a la docencia, siendo pocos aún los académicos que se han formado sólidamente para la investigación.

2. *Obtención de recursos para investigar.* Algunos motivos de ello son, entre otros, el marco legal que regula a las escuelas normales (falta de autonomía), así como los mecanismos administrativos que burocratizan la gestión de tales recursos, algunas veces al extremo. A esto se agrega que el escaso presupuesto institucional proveniente de otros programas federales, poco es destinado a la investigación.

3. *Dificultad para publicar productos de investigación.* Esta situación deriva en gran parte de las anteriores, puesto que la publicación de libros y algunos artículos de investigación genera gastos que muchos docentes y sus instituciones no pueden solventar. Por otra parte, la falta de formación para la investigación se refleja también en algunas dificultades para concretar productos escritos incapaces de cumplir con las cada vez más exigentes normas internacionales de publicación.

4. *Tipo de contratación.* Una escuela normal pública alberga a docentes no sólo con diversos perfiles profesionales, sino también con diversos tipos de contratación. Por ende, se encuentran docentes de contrato, comisionados, interinos o de base; así como académicos que solamente asisten por entre una y quince horas, por medio tiempo, o por tres cuartos de tiempo. Los Profesores de Tiempo Completo (PTC), siendo minoría, idealmente estarían en condiciones de hacer investigación además de otras tareas propias de una IES; el resto, ven limitadas sus posibilidades para ello, así como para pertenecer a un cuerpo académico, pues ser docente de tiempo completo es requisito indispensable para ser miembro de un CA.

5. *Falta de tiempo y organización.* Al asumirse como organismos vivos, dinámicos y politizados, las escuelas normales gestan en su interior diversos procesos tanto académicos como administrativos. Esto dificulta su organización y optimización de tiempo, sobre todo para quienes se interesan en el desarrollo de la investigación, y deben dejarla de lado para atender lo que se les solicita, que por lo general es con carácter urgente.

6. *Trabajo colaborativo.* Uno de los puntos más señalados son las dificultades para consolidar un verdadero trabajo colegiado. Entre otros factores, parte de una idea muy diversa del concepto de trabajo en equipo, así como de dificultades para coincidir en metas, estilos de trabajo, formación y experiencias, entre otras cuestiones.

Sin embargo, pese a estas dificultades, las escuelas normales hacen cada vez mayor y mejor presencia en diferentes escenarios académicos, aportando conocimiento en el campo educativo y dando amplia muestra de que, además de la docencia, también se desarrolla investigación, aunque esta actividad aún no parece consolidarse.

b) Fortalezas o facilidades detectadas que han permitido el desarrollo de investigación en escuelas normales

1. *Conformación en cuerpos académicos y redes.* La propia constitución de grupos académicos constituye un logro debido al significativo esfuerzo que representa la combinación de docentes-investigadores en equipos instituidos de manera formal y que permanecen a través del tiempo.

2. *Producción editorial.* Desde el 2013, al interior de la Red de Colaboración mencionada, se han publicado trece libros colectivos gracias al financiamiento obtenido del Programa de Fortalecimiento de las Escuela Normal (PROFEN) e incluso la inversión de recursos personales.

3. *Difusión del conocimiento.* Derivado de esta tarea se han realizado diversas presentaciones de los libros de la red en eventos nacionales e internacionales, que posicionan a ésta y a cada una de las instituciones que representan. Además de los libros colectivos, es notoria la participación de los miembros de la red como ponentes en diferentes congresos entre los que destacan el Congreso Nacional de Investigación Educativa de COMIE y el Conisen.

4. *Recursos compartidos.* El financiamiento limitado en las escuelas normales para difundir la producción generada de la investigación, compartir los recursos de quienes en su momento lo han tenido, ha permitido el logro de una de las metas establecidas en los Convenios de la red, que consiste en una publicación colectiva anual. Esta meta, como puede advertirse, incluso se ha rebasado.

5. *Organización de eventos académicos.* Entre los equipos se han organizado seis coloquios o encuentros nacionales que nos reúnen y favorecen el avance de proyectos: en 2012, en Querétaro; en 2014 y 2016, en Chihuahua; en 2016, en Xalapa y en Morelia, en 2017 y 2018 en el marco del Conisen, y 2020 de manera virtual.

Partiendo del panorama expresado, y a pesar de los obstáculos, se puede afirmar que sí existe investigación en las escuelas normales y cada vez más con mejor calidad; sin embargo, aún quedan tareas pendientes, por lo que a continuación se presentan algunas reflexiones a manera de propuestas, divididas en dos ámbitos: interno, que abarca aquello que los docentes de las escuelas normales y sus autoridades institucionales podemos hacer para fortalecer la investigación, y externo, que corresponde a los administradores, académicos y autoridades educativas en el ámbito estatal, regional y nacional.

c) Propuestas

Ámbito interno

1. *Reorganizar la vida institucional en función de las tareas sustantivas de una IES.* Implica una vinculación estrecha y equilibrada entre docencia, investigación y difusión del conocimiento pedagógico, en el entendido de que la docencia y la investigación forman parte del perfil profesional deseable no solamente de un docente de nivel superior, sino también de aquellos que desempeñan su labor en la educación básica.

2. *Redimensionar la función social del docente y su formación.* De tal manera que la investigación ocupe un lugar importante en ella. Esto deriva de reconocer que los docentes, hoy en día, no solamente debemos ser consumidores y reproductores del conocimiento, sino también productores del mismo, recuperando el carácter transformador del fenómeno educativo.

3. *Fortalecer la formación para la investigación.* Parafraseando las palabras de Ducoing, el camino para la investigación es la formación para la investigación haciendo investigación.¹¹

4. *Completar y fortalecer el ciclo entre la formación en investigación, la investigación propiamente dicha, la divulgación del conocimiento y el aprovechamiento de la investigación en la comprensión y mejora de los procesos educativos.* No es congruente priorizar un aspecto y descuidar las demás etapas en el ciclo propio de la investigación.

5. *Superar posturas radicales.* Aquellas donde la añoranza por tiempos pasados obstaculiza el desarrollo y detiene la evolución, para dar paso a una visión institucional flexible, renovada y con carácter prospectivo, en donde a la par que el reconocimiento a la docencia, se valore y desarrolle la investigación educativa, en pro de una mejor formación de los docentes. Ellos y sus futuros alumnos lo merecen.

6. *Fortalecer las comunidades epistémicas a fin de dar mayor legitimidad y fundamento teórico-metodológico a la investigación que se genera en las normales.*

11. Patricia Ducoing, "La investigación en educación: entre académicos y formadores entre Universidades y Normales", Conferencia Magistral presentada en el Primer Congreso Nacional de Investigación sobre Educación Normal, Mérida, Yucatán, marzo de 2017.

A su vez esto se relaciona con otorgar igual importancia tanto a la investigación básica, como aplicada en el campo educativo en general y docente en particular.

7. Comprender que institucionalizar la investigación en la Educación Normal no significa que todos los docentes tienen que ser necesariamente investigadores. Existen muchas maneras de apropiarse, aprovechar y promover la investigación, dependiendo de la formación e incluso las inclinaciones académicas y personales de cada profesionista, lo cual es respetable. Pero debemos fomentar el equilibrio entre las diferentes funciones institucionales evitando vacíos importantes.

8. Orientar esfuerzos hacia la gestión de recursos alternos. Además de Prodep y Conacyt, es necesario recurrir a otras fuentes de financiamiento, a fin de fortalecer la formación para la investigación, desarrollar investigación y divulgar sus resultados.

9. Incrementar los espacios académicos organizados que permitan el intercambio de experiencias relacionadas con la investigación y el trabajo colaborativo articulado. Resulta conveniente conformar un órgano colegiado institucional de investigación en las escuelas normales y los cuerpos académicos (reconocidos o no por Prodep) tienen para ello, y donde se aloja una excelente oportunidad.

Ámbito externo

1. Una mayor voluntad política. Que implique a todos los niveles de decisión, para promover el quehacer investigativo en las escuelas normales.

2. Garantizar que las escuelas normales formen profesionistas para llevar la educación básica a todos los rincones del país. Al mismo tiempo, ésta seguirá siendo una oportunidad para la investigación e innovación pedagógica, pues pocas instituciones en el país atienden tal necesidad, con el énfasis en la didáctica y en el sentido humanitario que caracteriza a estas IES.

3. Recuperar los nombramientos de investigador en todas las escuelas normales del país. pues el personal de estas IES puede aspirar a ser nombrado como Investigador del Sistema Nacional de CONACYT (SNI), pero ello no implica un nombramiento de índole laboral que se refleje en su contrato. Mientras no se encuentre institucionalizada, la investigación no pasará de ser una tarea extra que la mayoría de los docentes desempeña solamente por gusto e interés personal.

4. Incrementar el espacio curricular para la investigación en la formación inicial y continua de los docentes. No es suficiente un curso (Planes 2012) o dos (Planes 2018) en toda la licenciatura para que algunos estudiantes realicen una tesis o informe de práctica. Esto significa revisar planes de estudio de licenciatura vigentes, al mismo tiempo conlleva al fortalecimiento de la tarea investigativa desde los espacios curriculares de la formación tanto en licenciatura como en posgrado.

Conclusiones

Para promover y fortalecer la investigación en las escuelas normales de México se requiere una revisión de su sistema estructural y normativo, pasando por todos los niveles de decisión, hasta los propios sujetos que lo conforman; implica apertura, así como generar las condiciones académicas, legales y laborales para ello, sumando esfuerzos en torno al legítimo y real reconocimiento de la importancia que esta tarea reviste. Hoy, para los normalistas, hacer investigación no es fácil y tampoco es cuestión de decreto, pero los resultados dan cuenta cada vez más de su amplia participación en tareas de generación y difusión del conocimiento. Se está haciendo camino al respecto.

A manera de reflexión final se resume parte de lo dicho afirmando que para promover la investigación en las escuelas normales se requieren tres elementos: *querer*, que se traduce en voluntad, no sólo política sino personal para fomentar la investigación; *saber*, es decir, formarnos para investigar; y *poder*, en el entendido de que se requieren condiciones institucionales, políticas y financieras básicas para ello.

Si los normalistas deseamos consolidar la función transformadora del magisterio y la educación por una mejor sociedad del siglo xxi, entonces la formación, junto con el fortalecimiento de la docencia y la investigación son la llave.

Referencias

- Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (Conacyt), Reglamento del Sistema Nacional de Investigadores, 2020. Consultado en www.conacyt.gob.mx/index.php/sni/otros/marco-legal-sni/reglamento-sni/20142-reglamento-sni/file.
- Cruz, Karina Alejandra y Virginia Aguilar, "Políticas educativas en la formación de Cuerpos Académicos y Redes de colaboración en Escuelas Normales", *Universita Ciencia. Revista electrónica de investigación de la Universidad de Xalapa*, vol. 6, núm. 19, junio-agosto, 2018. Consultado en <https://ux.edu.mx/revista-universita-ciencia/#1535994998887-f791b78f-8d37>.
- Cruz Pineda, Ofelia Piedad, "Políticas para las Escuelas Normales: elementos para una discusión", en Patricia Ducoing (coord.), *La Escuela Normal. Una mirada desde el otro*. México, Lisue, 2013, pp. 49-78.
- Ducoing, Patricia (coord.), *La Escuela Normal. Una mirada desde el otro*. México, Lisue, 2013.
- Ducoing, Patricia, "La investigación en educación: entre académicos y formadores entre Universidades y Normales", Conferencia Magistral presentada en el Primer Congreso Nacional de Investigación sobre Educación Normal, Mérida, Yucatán, marzo de 2017.
- Gobierno de México, Datos abiertos, 2020. Consultados en <https://datos.gob.mx/busca/dataset/sistema-nacional-de-investigadores>.
- Sánchez, Abraham, "Investigación y posgrado en las escuelas normales", Ponencia presentada en el Congreso Nacional de Investigación Educativa de COMIE, San Luis Potosí, 2017. Consultado en www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v14/doc/1889.pdf.

Torres, Rosa María, "Producción de conocimiento en educación. Aportaciones de las Escuelas Normales a la investigación educativa", Conferencia Magistral presentada en el Primer Congreso Nacional de Investigación sobre Educación Normal, Mérida, Yucatán, marzo de 2017.

La Educación Normal: algunos retos de las asignaturas vinculadas con las actividades prácticas en escuelas de educación básica

María Bertha Fortoul Ollivier¹

Introducción

En los últimos años, la Secretaría de Educación Pública (SEP) ha implementado distintos programas y reformas curriculares (entre los que se encuentran el Programa para la Transformación y el Fortalecimiento de las Escuelas Normales (1996); la Reforma Integral de la Educación Normal (2007); el Programa de Fortalecimiento Estatal para las Escuelas Normales; el Plan de apoyo a la Calidad Educativa (2016) y la Transformación de las Escuelas Normales (2016); incorporación de la Educación Normal al subsistema de educación superior; reformas curriculares en distintos años según las licenciaturas; incorporación de las Normales en Promep, Pronabes), con el propósito de generar condiciones favorables en las escuelas formadoras de docentes, tanto a nivel de cada una de las instituciones como de los Estados y de las licenciaturas ofertadas para mejorar la formación inicial de los maestros. Estas modificaciones se han impulsado desde diversos elementos: los ejes curriculares, contenidos y las dinámicas áulicas (por ejemplo, al incorporar el contrato pedagógico como parte del material de los alumnos) en los planes de estudio, la planeación y gestión institucional, la formación de los formadores de maestros, la infraestructura y el acceso tecnológico. Además, se incluye un elemento de presión externa y de comparación entre las escuelas: la evaluación.

En todos estos programas y reformas hay un elemento que permanece en la concepción “de origen” de la formación docente, no obstante, las modificaciones de orientación, curriculares, administrativas, pedagógicas, de temporalidad: los espacios curriculares enfocados a intervenciones de observación, de ayudantía o de docencia con todo el grupo por parte de los estudiantes normalistas. Tradicionalmente, estos espacios se conocen con el nombre de *práctica* y hay uno por año escolar. Se llevan a cabo en las aulas de las escuelas normales y en aulas de escuelas públicas, enclavadas en contextos socioeconómicos y geográficos diversos, acordes con el nivel educativo para el cual se están formando los estudiantes.

Estas asignaturas se estructuran mediante contenidos declarativos, procedimentales y actitudinales de distinta orientación (didácticos, pedagógicos, sociológicos, psicológicos, filosóficos) y funcionalidad (planeación, evaluación, manejo de interrupciones, recursos didácticos, tono de voz, administración del tiempo, entre muchos más). Son consideradas, tanto curricularmente como

1. Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales. Universidad La Salle, México
bertha.fortoul@lasalle.mx

por los participantes, como medulares en los procesos formativos para la docencia, al aportar muchas herramientas prescriptivas, normativas, de gestión, didácticas, comunicativas, identitarias sobre el quehacer y el ser docente.

Todo lo anterior conlleva a que son de difícil conceptualización, diseño curricular y áulico, impartición, evaluación, gestión, operación cotidiana y acompañamiento a los formadores de docentes. Es por ello que en este texto compartimos reflexiones sobre algunas dificultades o retos que la gestión de estas asignaturas plantea a las escuelas normales en su conjunto y a cada una de ellas.

Elementos de contexto

A lo largo del siglo XX se han presentado varios cambios substanciales en el gremio magisterial, mismos que marcaron una huella importante; entre ellos se encuentran los siguientes:

- a) El magisterio deja de ser profesión libre para convertirse en profesión de Estado, situación que lleva a los maestros a ser empleados públicos.²
- b) Un magisterio sin formación especial para la docencia hacia uno con formación especializada, lo que ha requerido la existencia de escuelas encargadas de ello. Estas escuelas surgen cuando la educación básica empieza a masificarse y socialmente se acepta que debe ser ejercida por personas que tengan una formación específica para desempeñarla.³ En el PTFAEN se sostiene que "ningún otro tipo de institución podría realizar con mayor eficacia la tarea de formar a los nuevos maestros [...] por la experiencia, dedicación y competencia profesional de miles de maestros y directivos y por la vocación".⁴ Este movimiento se ha visto cuestionado a la luz de la Ley General del Servicio Profesional Docente.⁵
- c) Un magisterio organizado con criterios mutualistas y pedagógicos hacia un sindicato único que controla intereses laborales, profesionales y políticos.⁶ Medina nos comenta que en las últimas décadas se ha dado un endurecimiento del control sindical.⁷

2. Alberto Arnaut, *Historia de una profesión. Los maestros de educación primaria en México 1887-1994*, México, CIDE, 1996; y Beatriz Calvo, *Educación normal y control político*. México, Ediciones de la Casa Chata CIESAS 31, México, SEP/CIESAS, 1989.

3. María de Ibarrola, "La formación de los profesores de educación básica", en *Un siglo de educación en México*, vol. II, Pablo Latapí Sarre (coord.), México, FCE/CONACULTA/Fondo de Estudios e Investigaciones Ricardo I. Zevada, 1998, pp. 230-273; y Patricia Medina Melgarejo, *¿Eres maestro normalista y/o profesor universitario? La docencia cuestionada*, México, Universidad Pedagógica Nacional/Plaza y Valdés, 2000.

4. Secretaría de Educación Pública (SEP), *Licenciatura en educación secundaria. Plan de estudios 1999*, México, SEP, Programa para la Transformación y el Fortalecimiento Académicos de las Escuelas Normales, 2006, pp. 22.

5. Ley General del Servicio Profesional Docente, 2013. Consultado en www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5313843&fecha=11/09/2013.

6. Arnaut, *op. cit.*

7. Medina Melgarejo, *op. cit.*

d) De un magisterio principal y mayoritariamente rural a uno urbano y semiurbano.⁸ Al respecto, no podemos desconocer el movimiento poblacional de nuestro país hacia la creación y la consolidación de ciudades y megaciudades. Este cambio de lugar de adscripción ha influido grandemente en la vinculación escuela-comunidad. Ibarrola sostiene que lo comunitario existe todavía en las escuelas rurales, no así en las urbanas.⁹

Es dentro de este contexto magisterial que las instituciones de educación normal surgen y se han desarrollado en los últimos 130 años. El término de *educación normal* proviene de Francia y significa directamente *norma, regla*. Desde aquí, se señala claramente su objetivo: institución que sirve de norma, de regla, a la que debe ajustarse la educación básica, cumpliendo con ello el rol de escuela matriz de la que se derivan las demás escuelas. Esta impronta inicial de ser llamada como tal a ser la escuela que sirva de norma, de modelo y de pauta a las demás escuelas de educación básica ha marcado fuertemente el desarrollo pedagógico y organizativo de este subsistema y las expectativas y demandas sociales a lo largo de su existencia.¹⁰

Análisis y valoración de las actividades de acercamiento a la práctica escolar y práctica intensiva en condiciones reales de trabajo¹¹

En este escrito me centraré en el análisis y la valoración de las llamadas *prácticas* dado que es uno de los ejes articuladores de la reforma de las escuelas normales entre el perfil docente, la gestión educativa de las escuelas normales —por ende, en sus constitutivos administrativos y pedagógicos— y la formación magisterial.

Los planteamientos oficiales sostienen, a nivel muy amplio, el reconocimiento, el análisis, la valoración y la transformación o mejora de las prácticas docentes como una de las herramientas nucleares en la formación docente inicial y continua de los futuros docentes y de los profesores que laboran en dichas instituciones. En las “Orientaciones para la organización de las actividades académicas”¹² se dice que:

- La educación normal como fase inicial de la formación y por ende la necesidad de seguir aprendiendo de la propia experiencia. La docencia es una actividad en que ofrece oportunidades constantes para el aprendizaje de los maestros y de recreación.
- La estrecha relación entre el aprendizaje en el aula y la práctica docente en condiciones reales: mediante la observación y la inter-

8. Arnaut, *op. cit.*

9. Ibarrola, *op. cit.*

10. Medina Melgarejo, *op. cit.*

11. En el texto emplearemos como sinónimos *experiencias docentes, prácticas docentes y prácticas educativas*.

12. Secretaría de Educación Pública (SEP), *Licenciatura en educación secundaria. Plan de estudios 1999*, México, SEP, Programa para la Transformación y el Fortalecimiento Académicos de las Escuelas Normales, 2006.

vención en escuelas es factible comprender las formas de proceder de los docentes para identificar prácticas escolares adecuadas para los grupos.

- Al aprendizaje de la teoría se vincula con la comprensión de la realidad educativa y con la definición de las acciones pedagógicas, y
- El fomento de habilidades y hábitos que propician la investigación científica.

La construcción-consolidación de una cultura institucional que los posibilite se enfrenta a retos/dificultades/problemáticas de muy distinta índole, que de manera más o menos sistemática, integrada y creativa —según cada una de las instituciones normalistas y las autoridades federales y locales de educación básica y normal— han sido atendidos. La docencia en su sentido amplio y, por ende, los procesos y prácticas educativas, dadas su complejidad y variedad, solamente pueden ser aprehendidos desde diversas ciencias (sociología, psicología, ciencias de la vida, filosofía, métodos pedagógicos) y desde categorías que incluyan sujetos, instituciones, recursos (metodológicos e instrumentales) y fines. Todas ellas son igualmente importantes y se conjugan en lo educativo.¹³ Estas categorías fueron operacionalizadas por la autora de este texto y permiten agrupar los retos, dificultades y problemáticas en las siguientes categorías:

- a) teleológicas o finalidades de las instituciones escolares
- b) de corte institucional
- c) éticas
- d) metodológica- investigativa
- e) personales
- f) metodológicos-didácticos
- g) de gestión administrativa

Retos-problemáticas de corte teleológico

Estos retos se vinculan directamente a los *para qué* de las instituciones escolares, tanto de las escuelas normales como de las escuelas de educación básica. Se reconoce a la educación formal como una actividad intencionada, y por ende cuestionan sobre las finalidades a las cuales tiende la docencia. Trazar propósitos que guíen las acciones cotidianas y que sean alcanzables a mediano plazo, obliga a las escuelas normales a ir más allá de asuntos concretos y puntuales -temáticas, actividades, juntas, programaciones- y a construir discursos unificadores, que se ubican en un punto equidistante entre dicho acontecer y la política educativa y la normativa nacionales. Estos discursos y las acciones de los sujetos están mutuamente implicados. Se abren así a cuestiones de corte filosófico (antropológico, epistemológico), ético y político-social al plantearse preguntas sobre el sentido de lo educativo, sobre la pertinencia social de la propuesta formativa.¹⁴

13. Guy Avanzini, *La pedagogía hoy*, México, FCE, 1998.

14. Carlos Augusto Cullen, *Entrañas éticas de la identidad docente*, Buenos Aires, La Crujía, 2009.

Si bien a nivel de política educativa y de los planes de estudio estas finalidades están fijadas por la SEP, una mirada crítica a las mismas y una articulación del quehacer en las *prácticas* hacia el aporte de metas de mayor envergadura es indispensable. Ello implica retomar el planteamiento de Giroux y McLaren al decir que:

Las instituciones de formación docente están penosamente despojadas de conciencia social y de concientización social. Como consecuencia, es necesario desarrollar programas en los que los futuros maestros puedan ser educados como intelectuales críticos capaces de afirmar y practicar el discurso de la libertad y la democracia.¹⁵

El discurso de la política educativa nacional frecuentemente hace alusión a que los docentes requieren tener una gran capacidad de adaptación a las diferentes situaciones que se le presentan en las aulas para encontrar las soluciones más adecuadas en pos de los estudiantes. Solamente desde una formación crítica, que integre elementos de pertinencia social de la escuela, de relevancia académica de los planes de estudio, del derecho a la educación, esta adaptación tendrá una consistencia formativa suficiente.

Categorías como aprendizaje, conocimiento, culturas, poder, saber científico, saber popular, desarrollo personal, desarrollo social, libertad, democracia, bienes públicos, bienes privados, metodologías didácticas, política educativa, gestión escolar están en la base de estos retos.

Retos-problemáticas de corte institucional

Refieren a desafíos que este análisis y valoración plantea a la gestión institucional de las escuelas normales, a todo el personal que en ellas labora, incluidas sus autoridades, y a los vínculos necesarios con el exterior, concretamente con las escuelas de prácticas. Algunos de ellos son:

- a) La vinculación entre la escuela normal y las escuelas donde los estudiantes normalistas realizan sus prácticas. Esta vinculación busca posibilitar una formación de calidad en el estudiante normalista, que le permita comprender las distintas dimensiones propias de la docencia y el compromiso que conlleva con los alumnos y con la sociedad.
- b) En su base, requieren la creación y consolidación de trabajo colegiado dentro de las escuelas normales, así como entre éstas y las escuelas de prácticas. La búsqueda de acuerdos es indispensable en torno a lo que significa ser *docente* y a lo que es justo y factible de “exigir como aportación” de todos los actores participantes. Las investigaciones nacionales sobre este reto reportadas en el estado del conocimiento sobre la formación inicial de docentes para la educación básica dan cuenta de cómo este vínculo es casi inexistente,

15. Henry Giroux y Peter McLaren, “La formación de los maestros en una esfera contra-pública: notas hacia una redefinición”, en *Pedagogía, identidad y poder. Los educadores frente al multiculturalismo*, Peter McLaren (ed.), Argentina, Homo Sapiens Ediciones, 1998, p. 12.

de las distintas y a veces contradictorias exigencias a las estudiantes normalistas a lo largo de su trayectoria formativa, de la presencia de varios discursos formativos a los que son expuestos los estudiantes durante su estancia en la escuela normal.¹⁶

Retos y problemáticas de corte ético

Estos dan cuenta de dimensiones éticas que están presentes en dinámicas institucionales y áulicas basadas en el análisis, la reflexión y la transformación. Su integración parte del supuesto de reconocer que las intervenciones son llevadas a cabo por personas con, desde y para ellas. Ello conlleva reconocerlas como prácticas situadas, por consiguiente, históricas e intencionadas. Al respecto se encuentran:

- a) Confidencialidad de la información personal y de los otros miembros del grupo en los momentos de análisis y reflexión sobre las prácticas docentes vividas en las escuelas públicas.
- b) Trato respetuoso y objetivado a la información recolectada.
- c) Compromiso personal e institucional con el desarrollo de procesos formativos en los estudiantes normalistas, en los otros maestros de la institución y dirigidos a un desempeño docente tendiente al aprendizaje de todos los involucrados.

Retos-problemáticas metodológicas-investigativas

Analizar y valorar las prácticas docentes propias y de los otros docentes desde planteamientos metodológicos cualitativos requiere conocimientos teóricos y procedimentales, relacionados con la investigación y con la evaluación, que permitan concretar ambos procesos. Entre los retos y problemáticas en este rubro se encuentran:

- a) Pasar de un discurso anecdótico a un discurso reflexivo-comprensivo que retome las acciones realizadas y las explique desde lo que sucedió en el espacio-tiempo concreto. Ello necesita que el sujeto tenga una vía de acceso a lo sucedido y poderlo mirar, sistematizar, comprender desde diferentes actores, incluidos los alumnos, guiados por la teoría.¹⁷
- b) Evitar deformaciones del análisis y valoración de las experiencias docentes y caer en la cultura del control, del rigorismo o del *laissez-faire* técnicos, de la autocomplacencia o de la culpabilidad. Sobrevalorar la parte técnica, hacerla rígida, no considerar las características y particularidades de los objetos culturales de estudio, no contar con categorías de análisis que den cuenta de la información recabada son mecanismos que dan carta abierta a la presencia de estas deformaciones.

16. María Bertha Fortoul, Carmela Raquel Guémes, Flor de María Martell y María Eugenia Reyes, "Formación inicial de docentes para la educación básica", en *Procesos de formación, 2002-2011*, vol. 1, Patricia Ducoing y Bertha Fortoul (coords.), México, anuies/comie, 2013, pp. 153-204.

17. SEP, op. cit.; y Philippe Perrenoud, *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*, 3ª. ed., Serie Crítica y fundamentos 1, México, Graó, 2007.

Retos y problemáticas personales

Estos se centran en la persona, en el sujeto que analiza y valora sus propias prácticas docentes y las de otros maestros. Estos procesos demandan *entrarle al juego*, tener una disponibilidad para cuestionarse y ser vulnerable ante los otros compañeros de grupo o de trabajo. A saber:

- a) Asumir que uno mismo y los demás están en un proceso de formación, lo que abre las puertas a la vulnerabilidad de cada uno de los participantes, dado que lo que se hace es cuestionable.
- b) Disponibilidad de compartir con otro la docencia propia (ya sea un maestro de la escuela normal, de la escuela de *prácticas*, un compañero de grupo). Este tipo de herramientas formativas conllevan el rompimiento de la docencia en solitario y la abren a una actividad que se realiza, en parte, con otros.

Retos y problemáticas metodológico-didácticos

Estos retos dan cuenta de la necesaria transposición didáctica que para las situaciones concretas de enseñanza y aprendizaje en las aulas requieren ser hechas por los profesores de asignaturas, formadores y tutores.

El eje central dentro de ellos es:

- a) Orientación didáctica para el análisis, la reflexión y la transformación de las prácticas de los estudiantes normalistas: los formadores, los asesores y los tutores requieren contar con elementos epistemológicos, psicológicos y didácticos que les permiten guiar a los estudiantes en estos procesos.

Retos y problemáticas de gestión administrativa

Estos retos dan cuenta de la administración de distintos recursos tanto del personal que imparte estas asignaturas y de la coordinación con los otros docentes del mismo año escolar como de los horarios, los espacios físicos, los costos, los movimientos del personal, la organización legal-administrativa (permisos, oficios, controles), así como otros elementos que sostienen la práctica operativamente.

Reflexiones finales

En las escuelas normales, particularmente aquéllas que ofrecen la licenciatura en Educación Secundaria, reconocer las prácticas en sus distintas aristas con sus retos y problemáticas permiten tanto analizar curricular y didácticamente la cotidianidad institucional como su gestión pedagógica administrativa. Solamente una operacionalización cuidadosa en el seno de cada una de las instituciones normalistas, apoyada por políticas educativas acordes, posibilitará que dicho plan pueda hacerse realidad en su vida cotidiana, mediante la presencia de prácticas acordes con él.

Referencias

- Arnaut, Alberto, *Historia de una profesión. Los maestros de educación primaria en México 1887-1994*, México, CIDE, 1996.
- Avanzini, Guy, *La pedagogía hoy*, México, FCE, 1998.
- Calvo, Beatriz, *Educación normal y control político*. México, Ediciones de la Casa Chata CIESAS 31, México, SEP/CIESAS, 1989.
- Cullen, Carlos Augusto, *Entrañas éticas de la identidad docente*, Buenos Aires, La Crujía, 2009.
- Fortoul, María Bertha, Carmela Raquel Guëmes, Flor de María Martell y María Eugenia Reyes, "Formación inicial de docentes para la educación básica", en *Procesos de formación, 2002-2011*, vol. 1, Patricia Ducoing y Bertha Fortoul (coords.), México, ANUIES/COMIE, 2013, pp. 153-204.
- Giroux, Henry y Peter McLaren, "La formación de los maestros en una esfera contra-pública: notas hacia una redefinición", en *Pedagogía, identidad y poder. Los educadores frente al multiculturalismo*, Peter Mc Laren (ed.), Argentina, Homo Sapiens Ediciones, 1998, pp. 11-48.
- Ibarrola, María de, "La formación de los profesores de educación básica", en *Un siglo de educación en México*, vol. II, Pablo Latapí Sarre (coord.), México, FCE/CONACULTA/Fondo de Estudios e Investigaciones Ricardo I. Zevada, 1998, pp. 230-273.
- Ley General del Servicio Profesional Docente, 2013. Consultado en línea https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5313843&fecha=11/09/2013
- Medina Melgarejo, Patricia, *¿Eres maestro normalista y/o profesor universitario? La docencia cuestionada*, México, Universidad Pedagógica Nacional/Plaza y Valdés, 2000.
- Perrenoud, Philippe, *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*, 3ª. ed., Serie Crítica y fundamentos 1, México, Graó, 2007.
- Secretaría de Educación Pública (SEP), *Licenciatura en educación secundaria. Plan de estudios 1999*, México, SEP, Programa para la Transformación y el Fortalecimiento Académicos de las Escuelas Normales, 2006.
- Secretaría de Educación Pública (SEP), Subsecretaría de Educación Básica y Normal, *El diagnóstico institucional en las escuelas normales. Orientaciones para su elaboración. Cuadernos de trabajo*, Serie Gestión Institucional 3, México, SEP, Programa para la Transformación y el Fortalecimiento Académicos de las Escuelas Normales, 2003.

Investigar en las aulas de educación básica, una tarea necesaria antes de iniciar transformaciones

Griselda Hernández Méndez¹

Introducción

Ante los avatares que genera la dinámica de un mundo globalizado y globalizante, y que impactan en la vida de todos los seres humanos (en los diversos ámbitos: económico, social, político, cultural), la escuela se ve sometida a cambios vertiginosos que se traducen en reformas curriculares conducentes a hacer más efectivas las prácticas docentes. Señala Hargreaves: “Las reglas del mundo están cambiando. Es hora de que las reglas de la enseñanza y del trabajo de los docentes varíen con ellas”.²

No obstante, esa intención tiene más de dos siglos de existencia. Ejemplo de ello son los arduos trabajos del movimiento de la escuela nueva: Decroly, Montessori, Kilpatrick, Freinet, Dewey, entre tantos más. Con diferentes acercamientos y conceptos, pero la intención ha sido la misma: priorizar los aprendizajes y colocar al estudiante como centro del proceso de enseñanza y aprendizaje.

La pregunta que detona este escrito es: ¿por qué una gran cantidad de profesores continúan enseñando bajo los cánones de una enseñanza tradicionalista, es decir, son enciclopedistas-librescos, dictadores, verbalistas o guías, cuando las muchas reformas educativas han tenido —como tiene la actual— el cometido de desaparecer dicho tradicionalismo, y se supone se ha invertido suficientemente en la formación de los profesores?

Resulta sorprendente que en pleno siglo XXI se enjuicie a la escuela y a sus prácticas pedagógicas cuando, según discursos oficiales, muchos han sido los esfuerzos de los políticos y burócratas que se ostentan de adaptar la escuela a los cambios. Cambios que, necesariamente, requieren ser contextualizados, desarticulados, repensados y redefinidos. De esa manera, se desconoce cómo se induce a los maestros para que generen transformaciones en las aulas.

Parto de la premisa de que las reformas educativas son imposiciones exógenas que pocos profesores logran advertir. Así, por ejemplo, cuando están comprendiendo algún modelo pedagógico, las autoridades implementan otro. Aparentemente existe una justificación para iniciar cambios; sin embargo, no se ha realizado suficiente indagación en las aulas que convenza a los profesores sobre lo que hay que cambiar, pero sobre todo que sustente qué y por qué cambiar. De esta manera, partiendo de la analogía aludida por Edgar Morin acerca del “principio del topo”, que primero cava cuidadosamente su sala subterránea y transforma el subsuelo antes de afectar la superficie, se sostiene la convenien-

1. Instituto de Investigaciones y Estudios Superiores Económicos y Sociales, Universidad Veracruzana. griseldahm2001@yahoo.com.mx.

2. Andy Hargreaves, *Profesorado, cultura y postmodernidad cambian los tiempos, cambia el profesorado*, Madrid, Morata, 1999, p. 287.

cia de remitirse al contexto áulico para conocer de cerca la realidad que se vive en las aulas y desde allí pensar en transformaciones realistas y convincentes.³

Partiendo de ese escenario, el objetivo de este documento es narrar los sucesos observados el desempeño de una sola profesora en un aula de primaria,⁴ pero que, siendo ella parte del sistema educativo mexicano, es una pequeña representación de éste, atendiendo el principio hologramático referido por Morin “La parte está en el todo, como el todo en la parte”,⁵ como un holograma. De allí la importancia de este análisis.

Metodología de indagación

En etnografía es trascendental la entrada al campo que se investiga (las aulas escolares, para el caso que nos ocupa), justamente porque se trata de documentar lo no documentado. Nuestra entrada fue prolongada, más de seis meses, ya que se quiso conocer desde adentro los sucesos y empaparse con el ambiente y con las acciones y reacciones.

En esta presentación, analizaremos algunos eventos observados en un aula de segundo grado de primaria. La escuela participante en esta indagación se ubica en el centro de la ciudad de Xalapa, posee las características de ser urbana y recibe niños cuyos padres son empleados o profesores, en su mayoría. Entre todos los profesores, destacaron varios pero, en especial, la maestra Ana (usaremos un seudónimo para conservar la confidencialidad), porque es egresada de la normal, tiene 48 años y cuenta con más de 22 años de experiencia como profesora, además, le gusta dar clases, asume su tarea con responsabilidad, ha leído la propuesta de reforma y asiste a todos los cursos de formación que su institución le ofrece, tiene el Diplomado en Competencias y espera ingresar a una maestría en docencia.⁶ Adicionalmente a lo que comentó ella, el director de la escuela propuso que se observara a la maestra Ana, por ser “la mejor de la escuela”.

Generalmente, el investigador movido por sus suposiciones hipotéticas elige a los maestros considerados como poco eficientes para ser estudiados, porque supone que precisamente son quienes requieren de la transformación docente. En nuestro caso, elegimos a una maestra considerada como eficiente para analizar los siguientes aspectos: a) cómo actúa en el aula, b) las razones por las que es considerada eficiente por el director de la escuela y c) su discurso (pues la maestra se asume como muy buena para enseñar). Esto significa que nuestro análisis etnográfico oscila entre la *semántica*, la *sintáctica* y la *pragmática*. Lo que se emite en discurso, sobre todo la profesora, lo que la reforma educativa y la institución refieren o solicitan de la enseñanza, y lo que la profesora hizo dentro del aula: su práctica.

3. Griselda Hernández Méndez, “Transformar el subsuelo antes de modificar la superficie. Narrativa de un aula”, en *Revista Educación y Humanismo*, núm. 20, 2011.

4. De hecho, algunos de los resultados fueron analizados por quien esto escribe en el artículo “Transformar el subsuelo antes de modificar la superficie. Narrativa de un aula”, *Revista Educación y Humanismo*, vol. 13, núm. 20, 2011.

5. Edgar Morin, *El Método II. La vida de la Vida*, Madrid, Ediciones Cátedra, 2000.

6. Todo esto lo expuso en la entrevista previa a las observaciones.

Por supuesto, siendo congruentes con esas fases de la etnografía, nuestra estancia en el aula escolar fue prologada, más de seis meses, durante los cuales se utilizaron registros abiertos de observación y diarios de campo. No se intervino durante las clases, pues nuestro papel fue de observadores no participativos, y las categorías analíticas obedecen precisamente a la semántica, la sintáctica y la pragmática. Respecto a la primera, lo que las reformas educativas y los modelos educativos suponen como el *deber ser*, y en cuanto a la sintáctica (que se relaciona con la fase Emic) es lo que dice el sujeto, en este caso la maestra, es decir, qué hace en el aula para cumplir con los preceptos señalados; mientras que la pragmática es lo que *en realidad* se hace en las aulas. En ese sentido, interesaba justamente ver lo que hace la maestra en el aula (registros de observación) lo que dice (entrevistas) y lo que refieren los documentos oficiales-institucionales y teóricos que debe hacerse.

Para efectos de este capítulo solamente se analizan dos categorías, puesto que fueron muchos los elementos encontrados y revisados: la concepción de conocimiento de la profesora observada y la concepción que tiene de niño-alumno. Nos centramos en éstos dado que sus concepciones determinan su práctica docente.

Sustento teórico

Son varias las bases teóricas que fundamentan este trabajo. Por un lado, el enfoque constructivista que, junto con el de la complejidad, permite dar cuenta de que el pensar y actuar de los maestros no pueden ser juzgados *a priori* sin observación, contextualización y empatía. Complejidad etimológicamente significa *complexus*, y refiere a aquello que está entretelado, que no es simple, y está trenzado con tal magnitud que para dar cuenta de algo hay que destrenzar, desenmarañar cada elemento cruzado, ver y rever la parte y el todo, el tejido conjuntivo, con incertidumbre, sospecha e incredulidad.⁷ Generalmente, cuando se observa la práctica de un maestro, el investigador juzga la enseñanza aislándola de una serie de factores incidentes en ésta. Por eso al maestro se le inculpa injustamente de los males del sistema. Por su parte, el constructivismo le solicita al profesor la facilitación y acompañamiento al alumno hacia el aprendizaje significativo, la recuperación de saberes previos, la construcción de saber de manera individual y en colectivo, entre tantos aspectos más.

A continuación, se analizan algunos sucesos áulicos, los cuales serán narrados tal como se dieron, sin modificar nada, y se interpretan con el apoyo del enfoque de la complejidad y el del constructivismo.

Son muchos los elementos analizados de la práctica docente de la profesora, por lo que aquí solamente vamos a revisar dos: a) la exigencia y la corrección, indispensables para adherir conocimientos, y b) el concepto de alumno-niño.

a) La exigencia y la corrección

La maestra Ana nunca faltó a dar sus clases, durante el tiempo que duraron las

7. Hernández Méndez, *op. cit.*

observaciones. Todos los días llegaba, pasaba lista de asistencia y revisaba tareas. Para ella era importante que los niños llevaran mucha tarea a sus casas porque “ayudan a reforzar los aprendizajes”. Les encargaba a diario ejercicios del libro de letra script y cursiva y del libro de ortografía divertida, además de operaciones matemáticas. Cada mes tenían que entregar un reporte de lectura de un libro que debían leer, acompañado de un buen dibujo. En varias ocasiones encargaba carteles y se molestaba cuando no eran legibles o los dibujos estaban *mal hechos*. En realidad, los dibujos de los niños que ella consideraba *malos* eran productos del esfuerzo de ellos; mientras que los trabajos más halagados era notorio habían sido realizados por los papás, pues mostraban trazos e ilustraciones muy remotamente realizables por los niños. Sin embargo, la maestra parecía evadir esa realidad y aplaudía con entusiasmo los carteles de los padres.

Al inicio de su curso realizó una reunión justamente con los padres de familia y ahí les pidió su colaboración para que sus hijos cumplieran con las tareas bien hechas. Les hizo ver la corresponsabilidad niño-maestra-padres. Al llegar les ofreció un refrigerio, posteriormente les repartió material y solicitó rotularan libretas y folders y ordenaran documentos que ella les iba dando para cada materia. Les platicó sobre la importancia de obedecer el reglamento escolar y ceñirse a reglas. También les entregó calendarios por mes y los papás los pegaron en las libretas. Allí se especificaban claramente las tareas correspondientes con el día de entrega, finalmente los hizo firmar de *enterados*, con lo que asumían su compromiso.

Luego les habló de la trascendencia que tiene la lectura y la escritura, por ello pedía muchos ejercicios, entre ellos el reporte de lectura. Veamos textualmente lo que dijo:

Mi método es funcionalista-comunicativo, porque lo que me interesa [es] que los niños escriban espontáneamente. Por eso cuando se equivocan les pongo en rojo el error y les pido lo corrijan, y lo corrijan hasta que escriban bien.

Sobresaltada una mamá comentó:

Entonces su método no es comunicativo, maestra, más bien es estructuralista, pues pone énfasis en el error...

La maestra la interrumpe y sin aclarar el comentario, repone que ella está preocupada por sacar niños eficientes y si alguno de los papás no está de acuerdo, que hiciera caso omiso a las sugerencias. Los papás apenados, en especial las mamás, le agradecen su interés eludiendo a la mamá que se atrevió a contrariar a la maestra.

Este escenario muestra que la maestra, como muchos otros docentes, concentra su enseñanza en la detección del error y hace lo posible por erradicarlo. La paradoja de esto es que la misma maestra no fue capaz de reconocer su confusión teórica; argumentó enseñar desde el enfoque *funcionalista*

(aludiendo al método funcionalista-comunicativo) cuando evidentemente su enseñanza es estructuralista, asentada en los errores ortográficos, como si no formaran parte del aprendizaje, especialmente cuando se trata de niños que apenas se están acercando a la lectoescritura. Freinet insistía en que la rigidez frena la espontaneidad natural del niño, quien termina expeliendo contenidos escolares de manera automática, pero sin sentido vital.⁸ La corrección provoca rigidez, no espontaneidad, como piensa la profesora Ana.

Otra paradoja notable fue el hecho de que después de seis meses de haber corregido una y otra vez, marcado con grandes taches rojos, entre otros correctivos, los niños continuaron mostrando errores ortográficos y de redacción ¿cómo era posible que entregaran un reporte mensual bien escrito?

Hernández señala que maestros y padres de familia buscan eficiencia en los niños, reflejada en una buena escritura, sin detenerse en reflexionar que aprender con deleite inicia con la espontaneidad, cometiendo errores, y continúa con el natural interés por indagar y experimentar, y posteriormente será momento de corregir lo necesario.⁹

Quizás el temor de la profesora estriba en la fosilización de los errores, pues ciertamente es más fácil aprender que desaprender, pero es necesario el empleo de estrategias menos drásticas para evitar que los niños cometan errores de escritura sin generarles miedo u obstruir su espontaneidad innata.

Esa pretensión de aniquilar errores no es exclusiva de la maestra Ana. Ella fue formada en un sistema donde eso se hacía, y lamentablemente se sigue haciendo, por lo que se reproduce lo bien aprendido.

La insistencia de corregir, el miedo al equivoco, al error, a su vez, deviene de la concepción que la maestra tiene de conocimiento: lo concibe como la serie de saberes necesarios de adherirse en los alumnos. Y es que desde sus inicios la escuela se ha centrado en eliminar los errores, en encontrar la verdad absoluta.

La forma de enseñar de la profesora Ana se dirigía a la transmisión de conocimientos, casi siempre ella exponía, sólo preguntaba para cerciorarse que los alumnos entendieran. La maestra les pregunta ¿qué es un país dominado?, a lo que Juanito, un niño muy participativo, repone: “aquél que no tiene libertad porque fue conquistado”. La maestra de inmediato le pide que conteste tal como viene en el libro, pues su respuesta está mal. El rostro del niño denotaba asombro y confusión, nunca supo por qué su respuesta estuvo mal, pues la profesora no le explicó. En realidad, la respuesta del niño estaba muy bien, de acuerdo con su edad. Esto es tan sólo una muestra de la concepción fija de conocimiento, como *la verdad*, lo exacto. La profesora refuerza las respuestas correctas y sanciona las *equivocadas*, sonríe un poco cuando un niño responde bien y frunce los labios cuando las respuestas están mal; además, corrige las tareas o reactivos de exámenes a través de sellos, palomitas, equis y anotacio-

8. *Ibid.*

9. Griselda Hernández Méndez, “La escuela, ¿espacio de complacencia o de animadversión? Un análisis desde la complejidad”, en *La complejidad en realidades diversas*, Rafael Gabriel Landgrave Becerril, Danú Alberto Fabre Platas, Efrén López Flores, Francisco Montfort Guillén, Griselda Hernández Méndez, México, IESSES/UV/Ayuntamiento de Xalapa, 2009, pp. 135-154.

nes en rojo. El aprendizaje —de acuerdo con su concepción— consistiría en la habilidad para responder correctamente. Sin embargo, no hay verdades absolutas y lo correcto es cuestionable “El mayor error sería subestimar el problema del error; la mayor ilusión sería subestimar el problema de la ilusión”.¹⁰ Veamos el siguiente ejemplo:

La maestra Ana expone que Cristóbal Colón fue el primero en descubrir América. Una niña levanta la mano y le argumenta que cómo saber quién fue primero si su papá le dijo que ya había en esa época valientes vikingos que andaban de un lado a otro en búsqueda de tierras. La maestra frunce el entrecejo y le repone “tú solo aprende que fue Cristóbal Colón el primero en descubrir América porque vendrá en el examen”.

Hernández afirma que, en el ámbito de las escuelas, la ciencia se sigue presentando como un conjunto de conocimientos solidificados, estáticos, inamovibles y absolutos; cuando contrariamente vemos, sobre todo en la naturaleza, el desorden, la inestabilidad, lo incierto, la incertidumbre y la mutabilidad.¹¹ Por algo el paradigma de la ciencia mecánico determinista de la física newtoniana fue reemplazado por la teoría de la relatividad y las aportaciones de Plank.

Lo verdadero, lo cierto y lo correcto no existen, son ilusiones que se hace el hombre. El argumento de la niña muestra la gran capacidad de la pequeña, y así como ella hay muchos niños de gran inteligencia, la cual es menguada por esa falsa concepción de conocimientos que lamentablemente sostiene la gran mayoría de los profesores. Sin embargo, no es yerro de ellos, por años han sido formados así y el sistema enaltece la medición de saberes absolutos, limita tiempos como si todos los niños aprendieran con el mismo nivel y en el mismo tiempo, se continúa evaluando mediante exámenes todavía de dudosa construcción. Señala Mauri:

[...] el profesorado dedica la mayor parte del tiempo a formular preguntas al alumnado con la finalidad de comprobar si éste posee o no el repertorio adecuado de respuestas. Su tarea principal es la de reforzar positivamente las contestaciones correctas y sancionar las que son erróneas [...]. Desde esta concepción, el aprendizaje se ve como adquisición de respuestas gracias a un proceso mecánico, de refuerzo positivo o negativo.¹²

Sigamos con la profesora. Un día cualquiera les comentaba que Lázaro Cárdenas fue el presidente de México que decretó el 18 de marzo la expropiación petrolera, y que el 21 del mismo mes se celebra el nacimiento de Benito Juárez, también presidente y verdadero ejemplo para los mexicanos, sobre todo por su gran lema: “El respeto al derecho ajeno es la paz”. Al final de la clase, les deja una hoja con preguntas de tarea, entre éstas una que decía: “¿quién fue el presidente ejemplo para el pueblo mexicano?” Al siguiente día revisa rápidamente las respuestas, y encuentra que hubo niños que respondieron que el presidente

10. Morin, 2003: 6.

11. Hernández Méndez, *op. cit.*, 2011.

12. Mauri en César Coll, *Constructivismo en el aula*, Barcelona, Graó, 2007, p. 66.

verdadero ejemplo del país fue Lázaro Cárdenas. Su reacción fue de asombro y hasta de enojo; los reprendió molesta arguyendo haberles dicho claramente que fue Benito Juárez quien es verdadero ejemplo por su famoso lema “El respeto al derecho ajeno es la paz”. Los niños no respondieron. Al salir al recreo, se les preguntó qué quiere decir Juárez con su famosa frase, y se comprobó que los niños no comprendían, sólo repetían sin sentido.

A los niños se le presenta la ciencia como hecha, estática, absoluta, inamovible y no se les enseña a cuestionar, a investigar; al contrario, se fortalece el uso de la memoria, la repetición de eventos, el recordatorio de fechas, importantes quizás para la sociedad [...]¹³

b) concepto de alumno-niño

A través de las observaciones, se notó la preocupación de la maestra porque sus alumnos aprendieran, que “fueran alguien en la vida”, como expresaba, por eso les encargaba mucha tarea, como ya se comentó; tareas que sólo con ayuda de los papás podrían terminarse efectivamente, pues se molestaba cuando la letra de los niños no era legible e incluso los dibujos. Eso a los niños los ponía, hasta cierto punto, nerviosos o simplemente inseguros, algunos temblaban cuando llevaban su tarea al escritorio de la maestra. Ella a muchos les pedía volvieran hacerla porque “la letra está horrible, no se entiende”.

Ante esto, mucho podemos decir, pero lo más importante es que la maestra olvida que se trata de niños de seis a siete años, que apenas están aprendiendo a escribir legiblemente, y tanta exigencia los asusta e inhibe. Los procesos de un niño son distintos a los de un adulto. Además, tanta tarea no es apropiada porque lo más importante para un niño de esa edad es el juego, y ¿a qué hora los niños jugaban con tanta tarea?

Como argumentara Rousseau:

[...] Nada de tareas abstractas, nada de excesivas preocupaciones por el futuro, mejor será poner el empeño posible para que el niño disfrute de su niñez, sin dejarse llevar por el necio prejuicio según el cual, de esa forma, dedicaría sus primeros años “a no hacer nada”, ¡Cómo! ¿Es nada jugar, saltar, correr todo el día? En su vida volverá a estar tan ocupado.¹⁴

La maestra concebía a los niños como los adultos del futuro y había que darle las competencias, pero en lugar de desarrollarla las vedaba. Las tareas notoriamente las hacían los papás, no eran resultado del esfuerzo de los niños, sus respuestas eran condicionadas, mecánicas y reforzadas por la profesora.

Ella señaló conocer muy bien el constructivismo e implementarlo en el aula. Observemos el siguiente diálogo para mostrar que no era así:

13. Hernández Méndez, *op. cit.*, 2009, p. 139.

14. Nicola Abbagnano, *Diccionario de Filosofía*, México: fondo de Cultura Económica, 1996, p. 34.

Maestra Ana: “[...] entonces decíamos que los animales que nacen del huevo se llaman ovíparos y que [...]”

Pedrito: “En mi casa hay palomas que ponen sus huevos en el techo [...]” /la maestra lo interrumpe.

Maestra: “Pedro debes concentrarte en la clase, ¡no me interrumpas!” [...] Bueno, les decía que se llaman ovíparos a los animales que nacen de huevo y vivíparos a los que nacen del vientre de su mamá [...]” [Si-gue hablando].

Uno de los principios más importantes del constructivismo es recuperar saberes previos para conectarlos con los nuevos por aprenderse. El mismo Ausubel señaló: “indague qué saben sus alumnos, y enseñe en consecuencia”.¹⁵ Allí se inicia el constructivismo de la clase, junto con los alumnos. El profesor es sólo facilitador del conocimiento, los acompaña para que ellos los construyan. Evidentemente, la maestra no aplica el constructivismo, la incongruencia es que cree hacerlo. De allí, la necesidad de seguir indagando en las aulas. Ella asiste a todos los cursos de formación que la Secretaría de Educación de Veracruz imparte, entonces ¿por qué no ha logrado asirlo?

Es su concepción de alumno, como el de conocimiento, los que dirigen sus formas de enseñar. Ella cree que un alumno-niño debe portarse bien, ser paciente, disciplinado, levantar la mano cuando quiera participar, no interrumpir, ir al hilo de la explicación y no sacar “otros temas”. Dos veces la interrumpió Pedrito para hablar de animales, pero eran otros temas, pues la profesora hablaba de ovíparos, vivíparos y mamíferos.

Un día en que los papás fueron a firmar calificaciones, la maestra felicitó a la mamá de Laurita por tener una niña tan tranquila y cumplida. Lo cual refleja que en su concepción un alumno ideal es así, como Laurita. La gran paradoja es que desestima comportamientos propios de la naturaleza de un niño como la curiosidad, la actividad y la impulsividad.

Conclusiones

Cerramos este breve texto con los ejemplos analizados, los que muestran las incongruencias entre el discurso de la reforma escolar y el de la profesora, así como con el accionar en el aula (semántica, sintáctica y pragmática). Incongruencia que la maestra no observa porque pone suficiente empeño en su que-hacer, está segura que su trabajo es de calidad, al igual que lo cree el director de la escuela. En efecto, es de calidad si lo medimos con los parámetros de la enseñanza tradicional o desde la tecnología educativa, incluso con los fundamentos del conductismo. Empero, su trabajo llega a ser deficiente si lo valoramos desde el enfoque constructivista y, aún más, desde el pensamiento complejo.

15. David P. Ausubel, Joseph D. Novak y Helen Hanesian, *Psicología educativa: un punto de vista cognoscitivo*, México, Trillas, 1983.

En conclusión, la concepción de conocimiento de la maestra observada y su conexo proceso de enseñanza no es yerro sólo de ella, sino de la prevalencia del método científico asentado bajo la racionalidad, la cual domina la mayoría de las percepciones de maestros y de autoridades encargadas del rumbo de la educación en México. La maestra Ana fue formada bajo el paradigma científicista-positivista-racionalista, lo cual no la deja ver otras posibilidades de enseñar, como darles la palabra a los niños y permitir la construcción del saber, a pesar de las equivocaciones. El error es intolerable para el pensamiento positivista, pero sí admisible para el pensamiento complejo, porque no existen las verdades absolutas, quizás sólo momentáneamente se admita algo como posible verdad. Las ciencias reconocen lógicas caóticas, desordenadas e inciertas, luego entonces, ¿por qué el empeño de seguir enseñando conocimientos inamovibles, estacionarios, “verdaderos”, repetitivos? La respuesta es: porque así fuimos formados y cuesta quitarse de encima esquemas adheridos hasta la médula, por eso fallan los cursos de formación docente, porque generalmente se centran en instrumentar metodologías de enseñar, sin formar *desde adentro* al profesorado, porque no hay un verdadero análisis de las prácticas docentes y de la realidad que se vive en las aulas, porque no se les enseña a teorizar y fundamentar las razones del por qué y para qué cambiar, En concreto, porque los profesores se ven condicionados sin pleno convencimiento al cambio.

Referencias

- Abbagnano, Nicola, *Diccionario de Filosofía*, México: Fondo de Cultura Económica, 1996.
- Ausubel, David P., Joseph D. Novak y Helen Hanesian, *Psicología educativa: un punto de vista cognoscitivo*, México, Trillas, 1983.
- Calvo, Carlos, “Complejidad, caos y educación”, en *La educación en tiempos débiles e inciertos*, Antonio Arellano (coord.), Barcelona, Antrophos, 2005.
- Coll, César, *Constructivismo en el aula*, Barcelona, Graó, 2007.
- Hayles, N. Katherine, *La evolución del caos: El orden dentro del desorden en las ciencias*, Barcelona, Gedisa, 1998.
- Hargreaves, Andy, *Profesorado, cultura y postmodernidad cambian los tiempos, cambia el profesorado*, Madrid, Morata, 1999.
- Hernández Méndez, Griselda, “La escuela, ¿espacio de complacencia o de animadversión? Un análisis desde la complejidad”, en *La complejidad en realidades diversas*, Rafael Gabriel Landgrave Becerril, Danú Alberto Fabre Platas, Efrén López Flores, Francisco Montfort Guillén, Griselda Hernández Méndez, México, IESes/UV/Ayuntamiento de Xalapa, 2009, pp. 135-154.
- Hernández Méndez, Griselda, “Transformar el subsuelo antes de modificar la superficie. Narrativa de un aula”, en *Revista Educación y Humanismo*, núm. 20, 2011.
- Morin, Edgar, *Ciencia con conciencia*, Barcelona, Antrophos, 1984.
- Morin, Edgar, *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*, México, UNESCO, 1999.
- Morin, Edgar, *El Método II. La vida de la Vida*, Madrid, Ediciones Cátedra, 2000.

Morin, Edgar, *Introducción al pensamiento complejo*, Barcelona, Gedisa, 2003.
 Rousseau, Juan J., *Emilio o de la Educación*, Ricardo Viñas (trad.), Elaleph.com.
 Consultado en www.educ.ar/educar/site/educar/bb29cc9b-d5fe-402.

71

ESCENARIOS, RELACIONES E INVESTIGACIÓN EN EDUCACIÓN NORMAL
fue editado por la Biblioteca Digital de Humanidades de la Dirección General
del Área Académica de Humanidades de la Universidad Veracruzana
en junio de 2021.

71