

EL ORIGEN DE PRODEP EN LAS ESCUELAS NORMALES DEL PAÍS

**ANELI GALVÁN CABRAL.
MARTHA YOLANDA RAMÍREZ SANDOVAL.
MARICELA SOTO QUIÑONEZ.**

TEMÁTICA GENERAL: PRÁCTICAS EDUCATIVAS EN ESPACIOS ESCOLARES

RESUMEN:

En 1996, inicia en el nivel universitario el programa PRODEP, Programa para el desarrollo profesional Docente, para el tipo superior, llamado en ese tiempo PROMEP (programa de mejoramiento del profesorado), cuyo fin es vigorizar la tarea del maestro que labora en el nivel superior. En la educación normal se instituye después, en el año 2009, dentro del PROFEN (Programa para Fortalecer a las Escuelas Normales), en el que se incluye como una nueva necesidad en el ámbito de la generación de conocimientos en grupos colegiados. Los docentes realizarían investigación además de la docencia, pero la realidad muestra escenarios distintos a los deseados por varios factores, uno de ellos es la implantación de siete reformas curriculares en corto tiempo. Desde 1972 hasta la actualidad los docentes formadores han excluido la tarea de investigar, por razones políticas y de formación. Una solución, fue implementar el el PROMEP, actualmente PRODEP, para la profesionalización docente. Pero, la dificultad central está en la falta de habilidad para investigar, así como las condiciones de formación e infraestructura. Se proponen algunas, medios que pudieran ser factibles para realizar investigación en las escuelas normales como: diarios de los estudiantes y maestros; encuestas, entrevistas, registros, videos, grabaciones de voz o registros anecdóticos que elaboran los estudiantes para llevar a cabo sus prácticas en la educación básica. Iniciar con la modificación de rutinas y rituales que eximen de tiempo indispensable para las tareas de investigación como las academias, que transiten a un lugar de análisis, reflexión y generación de nuevas rutas de investigación. Ésta sería un de muchas formas para incursionar en el campo de la investigación en las escuelas normales.

PALABRA CLAVE: PRODEP

*Solo unos pocos encuentran el camino,
otros no lo reconocen cuando lo encuentran,
otros ni si quiera quieren encontrarlo.*

LEWIS CARROLL

INTRODUCCIÓN.

En 1996, inicia en el nivel universitario el programa PRODEP (Programa para el desarrollo profesional Docente, para el tipo superior, llamado en ese tiempo PROMEP (programa de mejoramiento del profesorado), cuyo fin es vigorizar la tarea del maestro que labora en el nivel superior. En la educación normal se instituye años después, en el 2009, dentro del PROFEN (Programa para Fortalecer a las Escuelas Normales), en el que se incluye como una nueva necesidad en el ámbito de la generación de conocimientos en grupos colegiados.

En el presente trabajo, titulado “El origen del PRODEP en las escuelas normales del País” Presentamos las vicisitudes, aciertos, dificultades y soluciones que enfrentó el docente formador de docentes en la educación normal. Se plantean algunas estrategias exitosas aplicadas en un contexto educativo y que pudieran ser útiles en otros espacios afines, para lograr la implementación de la investigación en las escuelas normales del País. Para, argumentar el trabajo, recurrimos a trabajos realizados por maestros de otras normales del país así como, rescatar la experiencia vivida en el propio contexto de la Benemérita Escuela Normal “Manuel Ávila Camacho” de Zacatecas. Esta última se retoma, por el hecho, de haber avanzado en la formación de cuerpos académicos de una manera rápida en un lapso de tiempo corto. En seis años, se logró la formación de seis cuerpos académicos, catorce perfiles PRODEP y tres becas para el Doctorado. Por ello consideramos retomar su experiencia para compartir las estrategias implementadas con otras instituciones que se les ha dificultado la formación de cuerpos académicos.

DESARROLLO.

En la década de los noventa, la Secretaría de Educación Pública (SEP), la Asociación de Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) y el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT) identifican que en las instituciones del nivel superior hay una carencia de perfiles deseables para la investigación articulada en cuerpos académicos; además, el nivel de profesionalización no concuerda con el preferente (maestría). Esta necesidad se hace más evidente en el caso de las escuelas normales. Lo cual puede atribuirse a su propia historia fundacional: ya que son creadas para la formación de maestros de educación básica, la función de la investigación no ha sido prioritaria en estas instituciones

La realidad de la educación normal ha sido muy cambiante en los últimos treinta años, debido a las propias necesidades políticas de esos momentos. En este lapso se han vivido siete reformas curriculares.

En 1972 la carrera de profesor se pensó semejante al bachillerato, lo que permitía a los egresados acceder posteriormente a estudios de nivel superior. Antes de ese año, la educación normal se cursaba después de la educación secundaria. En este escenario, la función del maestro es meramente la de un técnico cuya tarea es alfabetizar a quienes instruirán a otras generaciones de maestros y que, a su vez, participarán en la formación de niños en la educación básica.

En ese momento, la enseñanza se caracteriza por la memorización de contenidos y la repetición de los mismos, actividad que se determina por ser unidireccional. En este contexto, la realidad se debe ajustar a la teoría; lo paradójico es que la primera está actuando de manera equivocada. Asimismo, la generación de conocimientos es para los ilustrados e investigadores; los docentes no tienen cabida, su función es reproducir en las aulas lo que aquéllos generan.

Fue en 1984 cuando se otorgan otras funciones a las escuelas normales, además de que se incluye el bachillerato como requisito para estudiar la carrera de maestro; a partir de entonces, se consideran formalmente instituciones de educación superior, y además de la docencia, la investigación se incluye también como tarea sustantiva. Pero la realidad se impone, los profesores de esos momentos carecen de la experiencia en esta nueva acción académica, de ahí que no se haya percibido resultados al respecto. El propósito quedó sin consumar y los esfuerzos hechos por algunos de los maestros fueron aislados y determinados por la producción individualista.

El reto continuó en los años noventa con la insuficiencia de docentes con una formación experiencial en el campo de la investigación. La incongruencia entre las necesidades que exige un nivel superior y la realidad continúan latentes. Los docentes de las escuelas normales enseñan a investigar sin tener experiencia al respecto, contradicción que se refleja en la carencia de generación de conocimientos en el campo de la formación docente. El papel protagonista lo siguen teniendo los investigadores con perfil universitario.

La carente experiencia en investigación se refleja, en primer lugar, en el grado académico de los profesores: la mayoría tiene el grado de licenciatura y una minoría cuenta con maestría o doctorado. Predomina una formación que no responde a las necesidades de un nivel superior, lo que se refleja en la ausencia de investigaciones en el campo de formación docente.

Dadas estas características, en esos años la DGESPE (Dirección General de Educación Superior) dota de infraestructura para establecer condiciones aptas para el trabajo docente y la generación de conocimientos. De esa forma, se generan las condiciones para profesionalizar a los docentes de las escuelas normales; pero, una vez más, la realidad se impone. El *ethos*, cultura arraigada por repetición, no ha sido trastocado en su totalidad, se aprecian resistencias para asumir la nueva tarea de generar conocimiento.

Se está consciente de que las normales deben asumir un campo hasta esos momentos ajeno, sin por ello dejar de reconocer el fortalecimiento en la educación básica que ha ofrecido al sistema educativo nacional a lo largo de su historia y que ha rendido frutos, por ejemplo, en la alfabetización de la niñez mexicana. Por otra parte, es innegable que muchas instituciones normalistas no han podido transitar a las nuevas necesidades del momento. La carencia de una formación sólida en el campo de la investigación ha obturado la posibilidad de rescatar la experiencia que se vive al interior de las aulas y de cada generación de docentes. Esto impide que trasciendan como auténticas instituciones de nivel superior, el cual implica gestión, docencia, investigación y extensión de la cultura.

Una de las razones a las que se atribuye esta situación es la falta de políticas educativas específicas para facilitar su renovación, así como las inercias de resistencia a los cambios, el *confort* y la limitante de una autoexigencia que impiden el mejoramiento continuo.

El deber ser (los planes y programas de estudio) y el ser (las realidades que imprime cada institución) se dan de manera paralela, lo que contribuye a alentar la tarea de la investigación. Se requiere una transformación desde la praxis de cada profesor para teorizar las vivencias al interior de las aulas.

Pero, ¿cuáles son las causas de fondo? ¿A qué se debe esta dinámica poco benéfica para dichas instituciones del nivel superior? Se reconoce que las escuelas normales han ofrecido el significado de su función de formación docente, pero se requiere además la investigación, frente a lo cual surge la pregunta sobre cómo iniciar, ¿cómo es el procedimiento para incluir esta nueva función?

Con el propósito de dar respuesta a las interrogantes, se necesita saber qué sucede en la realidad, para lo cual es menester hacer una evaluación situada, como lo apunta Díaz Barriga: “El conocimiento es situado, es decir, es parte y producto de la actividad, del contexto y de la cultura en que se desarrolla y utiliza. Cuya finalidad es resolver para mejorar en el ámbito educativo” (2006: 2). Aquí es donde no se supone ni se hacen conjeturas imaginarias; la realidad se presenta con lo que se hace y también con lo que no se realiza, a fin de mejorar la formación de los futuros maestros.

En el año 2007, se implantó una nueva reforma para la educación normal, según la cual lo que se necesita mejorar son las condiciones de profesionalización. En el contexto del Programa Sectorial 2007-2012, la DGESE (Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación) plantea acciones estratégicas para fortalecer las escuelas normales del país. Estos programas consisten en vigorizar los procesos de habilitación y mejoramiento del personal académico y entregar incentivos mediante del Programa de Mejoramiento del Profesorado (PROMEPE).

En estos momentos, la carencia de perfiles deseables refleja las dinámicas internas de la escuela normal. Es a partir de 2009 cuando se incorporan las escuelas normales en las reglas de operación PROMEP, incluidas en las convocatorias para concursar en los distintos rubros. En ese momento, 2009-2010, veintitrés escuelas normales de trece entidades federativas registraron 35 cuerpos académicos, de los cuales se reconocieron veintidós como Cuerpos Académicos en

Formación (CAEF). Asimismo, veintidós docentes de trece escuelas normales obtuvieron el reconocimiento de perfil deseable, título que se le otorga a quien cuenta con el nivel de habilitación académica de maestría o doctorado y ejerza la docencia, gestión y generación de conocimientos. (Ver anexo 1)

La necesidad de transformar las normales se ha vuelto prioritaria en el sistema educativo nacional. Así, la DGESEPE convoca a diferentes reuniones en México, Monterrey y Guadalajara a los maestros de las escuelas normales con el afán de asesorarlos para la implementación del nuevo modelo curricular para las escuelas normales del país.

La profesionalización docente normalista se vuelve prioritaria porque el nuevo plan 2012 incluye la investigación en el plan de estudios y, consecuentemente, los formadores de docentes tienen que responder a este nuevo requerimiento. Claro está que no pueden enseñar investigación alguien que no sabe investigar o que no tiene la experiencia necesaria en dicha actividad.

La profesionalización se convierte en un reto fundamental. Por ello, se implanta el PROMEP, actualmente PRODEP, cuyo objetivo es la profesionalización mediante cuerpos académicos, que consisten en la agrupación de maestros para trabajar en equipo proyectos de investigación y así generar conocimiento en el campo docente.

El sentido de los cuerpos académicos que plantea el PROMEP consiste en el trabajo de productos que se refieren a “la investigación colegiada o en equipo fomentar la capacidad institucional para generar o aplicar el conocimiento; identificar, integrar y coordinar los recursos intelectuales de las instituciones en beneficio de los programas educativos” (Reglas, 2009: 5). Los requisitos que plantea en esos momentos para la escuela normal son:

- Una o varias líneas de generación, aplicación innovadora de conocimiento (LGAC) (investigación o estudio), en temas disciplinares o multidisciplinarios del ámbito educativo, con énfasis especial en la formación docente.
- Un conjunto de objetivos y metas académicas.
- Adicionalmente atienden programas educativos (PE) para la formación de docentes en uno o varios niveles.
- Mostrar producción en memorias arbitradas de congresos.

Al considerar las carencias cognitivas en los docentes de las escuelas normales, de manera alterna la DGESEPE impulsa varios programas para la formación continua de los formadores de docentes en las normales. Los cursos son:

- Programa de Desarrollo Profesional para Profesores de Matemáticas de las Escuelas Normales.
- Programa de Fomento a la Lectura.
- Programa de Desarrollo Profesional para la Enseñanza de la Historia.

Seminario-Taller para el Desarrollo de la Investigación.

- Especialización en Herramientas Básicas para la Investigación Educativa.
- Desarrollo de Habilidades Digitales.
- Desarrollo de la Inteligencia a través del Arte (DIA).

El objetivo de estos programas es la habilitación docente, tanto académica como en el campo de la investigación, mediante cuerpos colegiados, que posteriormente serían denominados cuerpos académicos.

Estimular la generación de conocimientos se ha convertido en una necesidad emergente en la escuela normal. Ante esta situación, dichos programas son una alternativa para fortalecer la formación docente, ya que en el nuevo modelo curricular 2012 se incluye la investigación como medio para que los futuros maestros generen conocimiento.

Esta acción hace obligatorio que todos los docentes tengan como mínimo el grado de maestría para que puedan asesorar a las futuras generaciones de maestros. De lo contrario, no podrán asesorar a los alumnos en los trabajos de titulación. Lo anterior garantiza la experiencia en investigación con el fin de contribuir a:

Fomentar en el docente en formación un razonamiento reflexivo, sistemático, planificado y riguroso que le permita sustentar su práctica educativa, basada tanto en los avances de la investigación como en el uso de metodologías e instrumentos necesarios para realizar intervenciones, que coadyuven a mejorar el potencial de los estudiantes de educación preescolar y primaria en México. (SEP, Documento Base 2012: 90).

El resultado estaba dando frutos en nivel nacional. En 2016, los cuerpos académicos sumaron 163, 161 perfiles deseables y diez SNI. Esto habla de una evolución significativa, pero no suficiente dada la cantidad de escuelas normales del país, que ascendían a un total de 264, según cifras de la página web de la DGESE.

Con esta nueva exigencia, es evidente que ya no hay posibilidad de evasión. Los maestros formadores de docentes requieren profesionalizarse, actualizarse y generar conocimientos, para desarrollar la competencia misma, que se verá reflejada en la asesoría de las futuras generaciones de maestros.

Quizá una ruta ante las nuevas necesidades es, como lo señala Fullan (2000: 59), dar voz a las intenciones del docente y crear espacios para que los maestros enfrenten sus suposiciones y creencias que viven en sus prácticas, esto con el afán de trascender a un entendimiento fundamentado a partir del saber teórico, pues de otra manera no se logra el objetivo de la profesionalización: adquirir un perfil de investigador.

Para lograr estas pretensiones, es preciso transitar del deber ser al ser tangible y real; iniciar con la modificación de las rutinas y rituales que exigen de tiempo a la producción de conocimientos como las academias, que transite a un lugar de análisis, reflexión y generación de nuevas rutas de investigación.

Otro punto importante será aprovechar los instrumentos de campo que utilizan las estudiantes para sus prácticas en la docencia. Al respecto, existen testimonios de las vivencias que experimenta el nuevo docente, conocimiento que en ocasiones no se explota lo suficiente para generar nuevas rutas de intervención como diarios, encuestas, entrevistas, registros, videos, grabaciones de voz o registros anecdóticos, para la generación de conocimientos en campos tan actuales como los de inglés y tecnologías.

El acompañamiento de expertos en la materia de investigación es otra vía de especialización. Se puede ofrecer mediante un taller permanente cuya finalidad es sacar a la luz prácticas docentes exitosas que pueden darse a conocer a la sociedad magisterial.

Para trabajar dicho cometido, se requiere una coordinación al interior de las escuelas normales. Una vía para esto es la implantación de un departamento de investigación, dirigido por personal con experiencia en dicho ámbito, cuya finalidad será impulsar la investigación y la generación de conocimientos.

REFERENTES BIBLIOGRÁFICOS.

- BOURDIEU P. y L. Wacquant. (1995). *Respuestas por una antropología Reflexiva*. México: Grijalbo.
- BURGOS, R. y D. Pinto. (2009). "La investigación en el campo normalista. El caso de la Escuela Normal Rural Mactumactzá", ponencia en el CNIE del COMIE 2009.
- DÍAZ Barriga, F. (2006). *Enseñanza situada*. México: Ed. McCraw-Hill Interamericana.
- _____. (2010). "Los profesores ante las innovaciones curriculares". *RIES* (Revista Iberoamericana de Investigación Superior. Núm. 1. Vol. 1. pp. 37-57.
- FERRY, G. (1990). *El trayecto de la formación. El enseñante entre la teoría y la práctica*. México: Paidós.
- FULLAN, M. (2000). *La escuela que queremos*. México: SEP/Amorrortu.
- GADAMER, H. G. (2000). *La educación es educarse*. México: Paidós.
- HONORÉ, B. (1980). *Para una teoría de la formación. Dinámica de la normatividad*. Madrid: Narcea.
- MOLINA, P. M. I. (s. a.) "El Vínculo docencia-investigación: Una respuesta a la necesidad de pensamiento crítico en México". *Razón y Palabra*. www.razonypalabra.org.mx
- NORIEGA, M. (1987). "La investigación y la docencia en las escuelas normales". *Revista Colección Pedagógica Universitaria*. Núm. 16. Julio-diciembre.
- ROEGIERS, X. (2008). "Las reformas curriculares guían a las escuelas: pero, ¿hacia dónde?" *Revista de curriculum y formación de profesorado*. Vol. XXXVII.
- RAMÍREZ Rosales, V. (2010). "El normalísimo: proyecto, procesos institucionales y actores". *Revista Iberoamericana de Educación Superior*. Núm. 2. Vol. 1. pp. 101.
- REYES, R. (1987). "Nuevas necesidades en la formación de maestros". *Cero en Conducta*. Núm. 8. Marzo-abril.
- SEP. (2007). Programa Nacional de Educación 2006.
- _____. (2011). Modelo curricular para la formación profesional de los maestros de educación básica.
- _____. (2012). Reforma curricular de la educación Normal. México DGESPE 2012.
- _____. (2016). Reglas de operación del PROMEP 2012,2013, 2014, 2015,2016.
- VARGAS, S. R. (2011). "La formación en Investigación en el contexto de la política educativa sobre la formación y actualización de docentes en México (de las normales a las redes pedagógicas)".



Ponencia presentada en el IV Encuentro Iberoamericano de colectivos escolares y redes de maestros/as que hacen investigación desde la escuela.

DIRECCIONES ELECTRÓNICAS

www.cee.iteso.mx/BE/RevistaCEE/t_1995_3_06.pdf

www.dgespe.sep.gob.mx/rs/ens/directorio/escuelas?page=6

<http://www.snte.org.mx/assets/LaFormaciondocenteenMexico18222012.pdf>

<https://www.lifeder.com/frases-alicia-pais-maravillas/>

<http://www.dgespe.sep.gob.mx/rs/ens/directorio/escuelas?page=2>