



LAS ESCUELAS NORMALES Y LA POLÍTICA EDUCATIVA, LA ENCRUCIJADA ENTRE LA EDUCACIÓN BÁSICA Y LA EDUCACIÓN SUPERIOR

DAVID MANUEL ARZOLA FRANCO

CENTRO DE INVESTIGACIÓN Y DOCENCIA DE LOS SERVICIOS EDUCATIVOS DEL ESTADO DE CHIHUAHUA

david.arzola@cid.edu.mx

ANA MARÍA GONZÁLEZ ORTIZ

CENTRO DE INVESTIGACIÓN Y DOCENCIA DE LOS SERVICIOS EDUCATIVOS DEL ESTADO DE CHIHUAHUA

ana.gonzález@cid.edu.mx

CARMEN GRISELDA LOYA ORTEGA

CENTRO CHIHUAHUENSE DE ESTUDIOS DE POSGRADO

grisloya@hotmail.com

RESUMEN

Desde que las Escuelas Normales comenzaron a ofertar sus estudios a nivel de licenciatura han tenido que enfrentar el reto de transitar hacia el esquema que rige la vida de las Instituciones de Educación Superior. Esta ruta no ha sido sencilla, se trata de un proceso inconcluso que ha tenido avances, estancamientos y retrocesos a lo largo de tres décadas, y que se caracteriza por las veleidades de la Secretaría de Educación Pública con respecto a las políticas para este nivel educativo y desde luego por los nexos tanto legales como emocionales que vinculan al normalismo con la Educación Básica. La presente investigación tiene el propósito de recuperar una parte de ese trayecto, la que corresponde a la Reforma Curricular de la Educación Normal 2012, donde a partir de las voces de los sujetos participantes se da cuenta de las tensiones que se derivan de la trama que se teje entre las disposiciones y políticas de la SEP y la cultura de las instituciones de formación inicial para docentes. El trabajo forma parte de un proyecto de investigación interinstitucional auspiciado por el Departamento de Educación Normal de los Servicios Educativos del Estado de Chihuahua, en el que participaron siete profesores-investigadores





de cinco instituciones públicas dedicadas a la formación de profesionales de la educación.

Palabras clave: reforma curricular, educación normalista, educación superior, relación investigación docencia.

INTRODUCCIÓN

De manera recurrente las Escuelas Normales deben atender a los cambios curriculares que se proponen desde la SEP, al tratarse de programas de carácter nacional y de observancia obligatoria, esto implica necesariamente que sean las instancias centrales quienes se encarguen también de la organización y el diseño de estrategias para operar el plan de estudios. La cultura de las Escuelas Normales, y en esto hay una gran distancia con respecto a otras Instituciones de Educación Superior, se rige por estos procesos cíclicos en los que el personal es convocado a reuniones nacionales y regionales donde se le capacita y orienta en relación con el enfoque, los contenidos, las estrategias y los materiales educativos que acompañan cada proceso de reforma. Se trata de un esquema centralista, que opera en un marco normativo aparentemente descentralizado puesto que este tipo de instituciones dependen administrativamente de los gobiernos de las entidades federativas.

La Reforma Curricular de la Educación Normal 2012 es el proceso más reciente en el que participan estas instituciones. De acuerdo con los documentos oficiales, con las modificaciones al plan de estudios se pretende mejorar la calidad y equidad educativa al formar docentes que respondan a los requerimientos y retos de la educación básica. Para ello se busca fortalecer la formación disciplinar, incluir trayectos formativos y espacios optativos, incorporando el manejo del inglés y las TIC y formalizar las tutorías como apoyo al estudiante. El enfoque basado en competencias y centrado en el aprendizaje es el fundamento central de una propuesta curricular que se pretende sea flexible y que atienda también a la parte académica y administrativa (SEP, 2011).

Esta investigación tiene el propósito de documentar la manera en que los procesos de reforma que se diseñan desde las instancias centrales marcan las pautas curriculares y modelan una parte de la cultura escolar en las instituciones motivo de estudio. El trabajo se realizó en dos Escuelas Normales públicas del estado de Chihuahua, México.





ESTRATEGIA METODOLÓGICA

El presente estudio se inserta en la tradición de la investigación cualitativa, por lo que epistemológicamente se inscribe en el paradigma constructivista-interpretativo. Se trata de un proceso en el que las fronteras entre investigador e investigado son siempre difusas, marcadas por relaciones e interacciones que permiten la comprensión de los fenómenos desde *dentro*, lo cual implica compenetrarse con los procesos y los comportamientos idiosincrásicos que se construyen en torno a la vida cotidiana de los informantes.

Tiene un carácter idiográfico, en la medida en que no se enfoca en la representatividad estadística de las poblaciones a estudiar, con la finalidad de generalizar los resultados; por el contrario su interés está centrado en las formas de vida, sucesos, relaciones, intereses, creencias y las visiones que se dan en las comunidades, en situaciones particulares, así como los significados y regularidades de cada proceso cultural (Álvarez-Gayou, 2005 y Creswell, 2003).

Aunque la investigación cualitativa no desdeña las aportaciones cuantitativas o los datos estadísticos, su interés está centrado en captar de la manera más fiel posible y completa las experiencias de sus informantes clave, es decir, los sujetos que colaboran en la investigación, aportando sus concepciones, vivencias, emociones, deseos, aspiraciones. Por ello para esta investigación se optó por recopilar la información a través de una de las técnicas más utilizadas en la investigación cualitativa, nos referimos a la entrevista en profundidad, que se inscribe en lo que Woods (1987) denomina método conversacional participativo.

Las entrevistas cualitativas son flexibles y dinámicas, han sido descritas como no directivas, no estructuradas, no estandarizadas y abiertas (Mella, 2004). Interesa particularmente escuchar la voz de los sujetos, conocer sus puntos de vista, sus concepciones, sus saberes, sus expectativas acerca del servicio educativo que reciben. Como se trata de establecer un proceso dialógico las entrevistas se desarrollaron en dos modalidades: los grupos de enfoque y las entrevistas en profundidad.

En este caso, los grupos de enfoque se diseñaron con la pretensión de ampliar los procesos de diálogo a partir del análisis y la discusión de los propios sujetos, de tal manera que se pudiera arribar a propuestas que posibiliten la transformación de la educación normal.





Para tal efecto se realizaron dos grupos de enfoque con estudiantes -uno por cada escuela normal- con un total de 16 participantes. Para las entrevistas en profundidad se trabajó con un total de 15 estudiantes y 18 docentes de ambas instituciones.

PROCESAMIENTO Y ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN

Como señalan Hernández, Fernández y Baptista (2006, p. 523) “el proceso cualitativo no es lineal, sino iterativo o recurrente, las supuestas etapas en realidad son acciones para adentrarnos en el problema de investigación y la tarea de recolectar y analizar datos permanentemente”, esto implica que parte de los procesos que aquí se describen se fueron desarrollando a lo largo de la investigación.

Concluido el trabajo de campo, el equipo de investigadores, con apoyo del personal de las instituciones que participan en el estudio, se encargó de transcribir el material empírico, para procesarlo a través del programa para el análisis de datos cualitativos Atlas.ti; esto implicó realizar la lectura de todo el material empírico “para comprender un sentido general de la información y reflexionar sobre el significado global” (Creswell, 2003, p. 174), de ahí se procedió a la reducción de los datos (Rodríguez, Gil y García, 1996) e identificación de patrones recurrentes, así como las relaciones que permiten agruparlos en familias para la construcción de las categorías de análisis y redes categoriales.

DISCUSIÓN DE RESULTADOS

Desde que se elevó la carrera docente al nivel de licenciatura, las Escuelas Normales se debaten entre dos mundos, sin que haya una definición concluyente hasta el momento: el de la educación básica y el de la educación superior. Emocionalmente hay vínculos muy estrechos con la educación preescolar y primaria, el personal normalista se identifica de manera inmediata con esos niveles, la mayoría de los profesores encargados de la formación docente fueron primero profesores de educación básica. Además, por motivos de organización relacionados con las prácticas de los estudiantes, tienen vínculos directos y permanentes con autoridades y escuelas de educación básica, incluso se parte de los mismos principios jurídicos ya que en el artículo 3º de la Constitución, párrafo III, se señala explícitamente que “el ejecutivo federal determinara los planes y programas de estudio de la educación preescolar, primaria, secundaria y normal para toda la república”. Los testimonios que se presentan a continuación dan cuenta de las relaciones





entre el personal de las Escuelas Normales y los niveles de preescolar y primaria fundamentalmente:

Tengo una antigüedad de 13 años en el servicio, cuatro años ya en el ámbito de Escuela Normal, mi nombramiento es... tengo 20 horas de servicio, ya en propiedad en escuela Normal y 20 horas transferidas de nivel básico, específicamente del nivel de primarias (Docente 2:127, 3:3).

Mi antigüedad en el servicio son ya... voy a cumplir ocho años, duré cinco años en educación Básica y estoy por cumplir tres años aquí en la Normal; yo tengo 20 horas transferidas de Educación Preescolar y tengo 10 horas como interinato, esas son 30 horas las que estoy cubriendo aquí, más mis cargas (Docente 2:129, 71:71).

Aparte las escuelas primarias debido a lo que se demanda estamos ligados al trabajo que nuestras alumnas desempeñan tanto en primarias como en preescolares entonces, siempre existe esa comunicación para fortalecer el trabajo de nuestras alumnas (Docente 1:48, 53:53).

Muy cercana la tenemos... y la reforma lo pide... y la tenemos muy cercana a través de talleres, tenemos talleres de vinculación con los maestros de educación básica, los citamos estamos aquí con ellos, compartimos la reforma, compartimos los diseños curriculares, las necesidades que se requieren de los cursos (Docente 2:80, 201:201).

Por otra parte, la educación superior es un mundo cercano y lejano al mismo tiempo para el normalismo. Cercano porque se comparten las exigencias en cuanto al cumplimiento de las funciones sustantivas: docencia, investigación y extensión de la cultura; lejano porque es una realidad a la que a pesar de los treinta años que han transcurrido desde que en las normales se imparten estudios de licenciatura todavía no se acaba de arribar. Hay un marcado contraste entre las normales y el resto de las IES, unas y otras poseen lenguajes y culturas distantes, han establecido una brecha que además se procura resaltar y mantener como símbolo de identidad y motivo de orgullo.

La política educativa nacional ha contribuido a preservar esta condición de ambigüedad al debatirse entre posiciones que abogan por las Escuelas Normales como Instituciones de Educación Superior con todas las características que las definen como tales y por lo tanto la investigación como uno de los ejes de su desarrollo (Savín, 2003), como ejemplo de ello se ha señalado a la reforma de 1984; por otra parte se registran posiciones que abogan por una distancia o separación entre las normales y el resto de las IES, esta brecha implica una definición propia de las actividades sustantivas para las normales, alejada de la investigación y centrada en la docencia. De hecho la "reforma de 1997 redujo el número de materias, disminuyó los contenidos teóricos y centró el interés en las asignaturas más relacionadas con la formación para





la docencia y la práctica docente” (Arnaut, 2004, p. 24). De la preeminencia de una u otra de estas posiciones depende en buena medida el énfasis en la formación normalista, que de manera extrema se puede leer como: *más investigación que docencia o más docencia que investigación*.

La polémica no está zanjada, pero es evidencia del grado en que el personal docente se va adscribiendo y mudando de un bando al otro, de acuerdo con el enfoque del plan de estudios vigente. Actualmente, en correspondencia con el nuevo currículo, hay un renovado interés por la investigación:

A diferencia del plan anterior que era un poquito más dirigido a la cuestión didáctica que a la cuestión investigadora, en ese aspecto yo veo muchas ventajas (Docente 2:49, 110:110).

De lo que me ha tocado trabajar veo que los cursos está encaminada a formar docentes investigadores por lo que me parece bien hay muchos procesos que no se veían hasta que está uno en la maestría y al verlos desde ahorita les sirve mucho a ellas (Docente 1:74, 93:93).

Se pueden resaltar los testimonios que hablan acerca de las expectativas y de los posibles beneficios que traerá consigo la incorporación de la investigación como parte del perfil de egreso de los estudiantes:

Veo que ahora a través de este nuevo planteamiento, considero que nuestros alumnos podrían tener un mejor perfil de egreso con respecto a ese perfil de esta Reforma, ya que es cierto que convierte a los alumnos en alumnos más críticos, más analíticos, más reflexivos y con un carácter un tanto más de investigación (Docente 2:3, 9:9).

Le veo una capacidad al alumno más en los procesos de investigación, es un alumno que no se está conformando nada más con lo que está trabajando en los cursos sino que también me parece que van a salir maestros que tienen cuando menos nociones de investigación porque antes... o sea, llegaba el muchacho, se titulaba pero no sabía ni qué enfoque había utilizado para titularse (Docente, 2:70 173:173).

También se advierte una preocupación por abordar contenidos y disciplinas que prácticamente estaban proscritas en el enfoque de los planes de estudio que emergieron a finales de los años noventa:

Yo siento que hay cursos en donde se debe entrar más en la parte epistemológica para que el muchacho pueda tomar una postura que le permita elaborar su documento o su trabajo de titulación y entienda por qué lo cualitativo o lo cuantitativo, por qué los enfoques de investigación, de dónde proceden, de dónde es su origen... entonces esa parte yo la siento aún limitada, yo creo que hacen falta unos cursos de





epistemología, hace falta que materias como herramientas básicas para la investigación educativa sean en dos cursos, porque lo cualitativo y lo cuantitativo es fuerte y requiere de más tiempo, no pueden darse en un solo semestre los dos enfoques de investigación (Docente 2:62, 155:155).

Esta tendencia a aceptar la investigación como parte relevante del proceso de formación de los estudiantes, está anclada también en los procesos que la conformación de Cuerpos Académicos ha desencadenado en las Escuelas Normales, lo cual trae consigo un cambio cultural que las acerca más a las preocupaciones del resto de las Instituciones de Educación Superior, lo cual implica transitar de usuarios del conocimiento a generadores del mismo: “En esta escuela hay 36 docentes que hacen investigación que tienen perfil PROMEP que forman Cuerpos Académicos” (Docente 1:65, 77:77).

No obstante el camino hacia la integración de equipos de investigadores profesionales, con una sólida preparación académica que pueda reflejarse en las tareas cotidianas, presenta dificultades relacionadas directamente con la organización interna de las escuelas normales, centrada básicamente en las tareas de enseñanza y con fuertes carencias de recursos humanos:

Somos muy pocos profes y andamos en todas partes, comisiones, frente a grupo... y todo se carga en una planta que... somos aproximadamente como 31 docentes, la mayoría somos ya de tiempo completo, hay a lo mejor cinco o seis personas que les falta el tiempo completo, y algunos que son interinos. Tenemos horas prestadas del departamento de normales porque no se completa la carga, pero no hay más recursos. Sí, esas son las prestadas... si en un momento dado las recogen se quedarían grupos sin tener docentes, entonces por eso siguen las horas prestadas pero no es la solución (Docente 2:104, 285:285).

Mi horario de trabajo del semestre pasado era de 56 horas, o sea no completaba con la semana, entonces sí falta personal académico creemos, porque hay un proyecto entregado a la Secretaría de Educación Pública donde creemos que faltan más de 250 horas para la escuela, y a lo mejor me estoy quedando corto, para poder cumplir con un buen servicio (Docente 1:64, 76:76).

Pues también somos una escuela que es chica, somos pocos maestros, con muchas actividades, muchas comisiones, muchas cosas que hacer... entonces pues no hay tiempo para sentarnos a trabajar en otras cosas que nosotros quisiéramos... y no le podemos quitar el tiempo a las aulas, a los cursos, entonces también eso nos limita a nosotros como institución (Docente 2:56, 131:131).

Esta concentración en las actividades de docencia coloca en la periferia, o en un lugar apartado, el trabajo de los Cuerpos Académicos y por tanto el desarrollo de proyectos de investigación.





Algunas pistas relacionadas con este proceso se pueden advertir en la manera tan abundante en que los testimonios mencionan el trabajo de academias y en contraparte las alusiones al trabajo de los Cuerpos Académicos ocupa un lugar marginal en el discurso de los docentes.

Se dan antes de iniciar el semestre antes de iniciar clases y cada mes se juntan los profes... se juntan por semestres para tratar los trabajos que se dan y cómo se ha estado evaluando a las alumnas qué desarrollo han alcanzado en cuanto a la organización, siempre se hace una junta y ahí se reparten comisiones todo por medio colegiado se piden opiniones cada quien opina y se respeta cada opinión (Docente, 1:10; 4:4).

Nos hemos puesto a trabajar en colaborativo en ciertas academias... han logrado aportar aspectos muy importantes para los que sí hemos incursionado dentro del plan en la inclusión yo veo que todos hemos sido incluidos de una u otra manera al menos hablo de los docentes (Docente, 1:19; 20:20).

Una buena relación también con otras instituciones al igual que los cuerpos académicos vienen a fortalecer hasta ahorita me parece que en cuanto a los horarios están bien de lo contrario no me alcanzaría el tiempo (Docente, 1:88, 100:100).

Los estudiantes no parecen tener información acerca de las actividades que se desarrollan en estos órganos académicos:

¿A qué se refiere con los Cuerpos Académicos?... ¿de aquí de la institución? ... Ah ok, pues considero que les... les podría hacer falta un poco más de preparación a través de cursos y demás de los... de los cursos... que por ejemplo nosotros somos la fase piloto, pues capacitación para esos programas, para algunos programas pues me parece que no están del todo capacitados no tienen la suficiente capacitación y pues mejor reforzamiento en eso (Estudiante, 10:2, 1:1).

¿Cuerpos académicos? ¿O sea los maestros? bueno es que ya depende de cada maestro ¿verdad?, porque luego hay muchos que sí, que la reforma, que las competencias y todo eso... sí la llevamos a cabo con pues... con actividades de socialización respecto a la práctica y todo, todo el trabajo que hacemos (Estudiante 12:3 1:1).

CONCLUSIONES

La educación normal continúa en una encrucijada, generando tensiones que la inclinan hacia la educación básica o hacia la educación superior. El perfil académico de su personal, la organización interna y la historia misma de estas instituciones la llevan hacia el nivel básico. Pero





de manera simultánea hay exigencias externas, y prácticas internas que están en curso, que obligan al personal docente a empatar ciertas dinámicas con el resto de las Instituciones de Educación Superior, lo cual atrae a la educación normal hacia el otro extremo de la balanza. Evidentemente hay una condición híbrida en la que no necesariamente se tiene lo mejor de ambos mundos.





BIBLIOGRAFÍA Y REFERENCIAS

- Arnaut, A. (2004). El sistema de formación de maestros en México. Continuidad, reforma y cambio. México: SEP.
- Álvarez-Gayou, J. (2005). ¿Cómo hacer investigación cualitativa? Fundamentos y metodología. México: Ediciones Paidós Mexicana.
- Creswell, J. (2003). Diseño de investigación. Enfoques cualitativo, cuantitativo y con métodos mixtos. California: Sage Publications, Inc.
- Hernández Sampieri, R., Fernández, C., y Baptista, P. (2006). Metodología de la investigación. México: Mc Graw Hill.
- Mella, O. (2004). Naturaleza y orientaciones teórico-metodológicas de la investigación cualitativa. Consultado en: <http://www.reduc.cl/reduc/mella.pdf>
- Rodríguez, R., Gil, J., y García, E. (1996). Metodología de la investigación cualitativa. España: Ediciones Aljibe.
- Savín, M. (2003). Escuelas Normales, propuestas para la reforma integral. México: SEP.
- SEP (2011). Reforma curricular de educación normal. Documento base de consulta. DGESE, México.
- Woods, P. (1987). La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa. Barcelona: Paidós.

