

**Las instituciones de formación inicial de docentes, participación, interacción y autonomía, un estudio de caso**

**Institutions of initial teacher training, participation, interaction and autonomy, a case study**

*Artículo de Investigación*

David Manuel Arzola Franco<sup>1</sup>

[david.arzola@cid.edu.mx](mailto:david.arzola@cid.edu.mx)

**Resumen**

Se recupera la perspectiva de dos instituciones de formación de profesores, para conciliar los programas oficiales, con las exigencias de responder al esquema de las Instituciones de Educación Superior y la organización escolar interna. Metodológicamente se optó por una estrategia conversacional participativa desarrollada con grupos de enfoque y entrevistas en profundidad. Se identifican elementos contradictorios que surgen entre las disposiciones oficiales y su implementación en el ámbito escolar. Se evidencian tensiones entre un discurso oficial que exalta la necesidad de autonomía de los centros escolares mientras refuerza los mecanismos centralizadores, la dependencia o heteronomía académica y administrativa.

**Abstract**

The perspective of two teacher-training institutions is recovered to reconcile the official programs, in correspondence to the demands of answering to the scheme of Higher Education Institutions and internal school organization. Methodologically, a participatory conversational strategy developed with focus groups and detailed interviews were chosen. The contradictory elements that arise between the official dispositions and their implementation in the school environment were identified. There are tensions between an official discourse that exalts the need for school autonomy while reinforcing the centralizing mechanisms, academic or administrative dependence or heteronomy.

<sup>1</sup> Doctor en Educación. Profesor-investigador de tiempo completo en el Centro de Investigación y Docencia, México; miembro del Sistema Nacional de Investigadores. Coordinador del "Doctorado en Ciencias de la Educación" del CID. Chihuahua, México.

**Palabras clave:** formación docente, participación democrática, autonomía escolar, educación normalista, educación superior.

**Keywords:** teacher-training, democratic participation, school autonomy, Normalist education, higher education.

### Introducción

Aunque en México el sistema de formación de docentes se ha desarrollado de manera separada del sistema universitario, tiene en común con “los sistemas educativos de la mayoría de los países occidentales que llevan tiempo en proceso de transformación. Lo realmente nuevo en las últimas décadas es la proliferación de proyectos de reforma, de distinto alcance y propósito” (Tiana, 2013, Pág. 41). Desde principios del Siglo XX México desarrolló un modelo en el que los futuros profesores recibían una formación enfocada en los aspectos pedagógico-didácticos básicos, con énfasis en el sentido social de la tarea educativa. No obstante, desde el punto de vista académico los egresados de las Escuelas Normales no contaban con bachillerato y el título que recibían no podía ser utilizado para acceder a estudios superiores, si a eso se agrega que sus condiciones laborales respondían más a las de la clase proletaria (Contreras, 2012) no es extraño que tradicionalmente la docencia para educación básica haya sido considerada una subprofesión.

Esta condición comenzó a ser revisada en el último tercio del siglo XX, particularmente en 1984 cuando se establece que “La educación normal en su nivel inicial y en cualquiera de sus tipos y especialidades tendrá el grado académico de licenciatura” (DOF), las escuelas normales se convirtieron automáticamente en Instituciones de Educación Superior (IES). Con este golpe de timón se insertaron en un mundo que culturalmente les resultaba totalmente ajeno, sin embargo, de acuerdo con el organigrama de la Secretaría de Educación Pública (SEP) continuaron perteneciendo a la Dirección General de Educación Básica y Normal. En 2005 con la reestructuración de la Secretaría de Educación Pública la educación normal se transfiere a la Subsecretaría de Educación Superior, creándose la

Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación (DGESPE), de esta manera se intentaba corregir las ambigüedades legales.

A partir del 2012 con la instrumentación de otra reforma curricular para la educación normal y la promulgación de la Ley del Servicio Profesional Docente para la educación básica en 2013, hay otro cambio radical puesto que suprime el monopolio de las Escuelas Normales en la formación inicial de docentes. Antes de la expedición de esta ley solo podían optar por una plaza docente en educación básica quienes tuvieran título de profesores normalistas, pero a partir de 2013:

podrán participar todas las personas que cumplan con el perfil relacionado con el nivel, tipo, modalidad y materia educativa correspondiente; así como con los requisitos que establezca la convocatoria respectiva, en igualdad de condiciones, sin demérito de origen, residencia, lugar o formación profesional (DOF, 2013, Art. 24).

De esta manera las Escuelas Normales han transitado hasta incorporarse normativa y académicamente al esquema de IES, aunque conservan como rasgo distintivo la operación de un currículo nacional único y de observancia obligatoria. Los cambios en el currículo invariablemente son acompañados por procesos de capacitación para el personal de las Escuelas Normales, es decir los especialistas de los niveles centrales de la SEP diseñan los planes y programas de estudios y posteriormente, mediante una estrategia de capacitación *en cascada* se dan a conocer a quienes los van a operar.

Por otra parte, existen programas diseñados para el ámbito universitario que se han ido incorporando también a la dinámica de las Escuelas Normales, como el Programa para el Desarrollo Profesional Docente (PRODEP), el cual demanda la integración de Cuerpos Académicos (CAs) que están sujetos a procesos de evaluación externa.

Hay algunos elementos en común en cada una de las etapas del desarrollo reciente del normalismo en México, en primer lugar el vínculo entre los cambios curriculares para educación básica y el currículo de las Escuelas Normales; los procesos de capacitación para el manejo de las propuestas curriculares de carácter nacional; la exigencia de mejorar los perfiles de los formadores de formadores; el impulso a la

investigación educativa y difusión de la cultura pedagógica a través de la conformación de equipos de trabajo que asuman las tareas sustantivas de toda IES “la docencia, la investigación, la extensión, la vinculación y la difusión” (Jiménez, Hernández, & Ortega, 2014, Pág. 4); y de manera reciente los procesos de evaluación externa de los perfiles tanto individuales como colectivos a través del PRODEP. Ante este escenario, surge la inquietud de profundizar en el conocimiento de las dinámicas que desencadenan estas líneas de política educativa en el escenario concreto de dos centros de educación normal ubicados en el norte de México.

Conceptualmente, el presente trabajo se aborda desde las nociones construidas en torno a la autonomía de gestión de los centros escolares (Whitty, 2014) y la participación democrática, aspectos íntimamente ligados puesto que las acciones que se despliegan en las escuelas para detonar procesos autónomos requieren de la creación de ambientes de comunicación y colaboración horizontal (Fullan, 2001; Hepp, Prats, & Holgado, 2015; Youens, Smethem, & Sullivan, 2014). Ante modelos piramidales, inspirados en “la lógica racionalizadora de las empresas y de la producción en general” (Contreras, 2012, pág. 19) se presenta a la autonomía de gestión como un modelo con el que se pretende generar una cultura abierta y participativa, que rompa con el esquema vertical, rígido, conservador y centralista (Beane & Apple, 1997; Vázquez, 2013), e impulsar la transformación educativa desde la escuela misma, con un énfasis especial en el diálogo y la atención de las necesidades educativas de los estudiantes (Fullan, 2001).

Por otra parte, la participación democrática se retoma a partir de la necesidad de educar para el ejercicio pleno de la ciudadanía (Giroux, 2012), “la democracia tiene un significado profundo, que puede funcionar y que es necesario para conservar la libertad y dignidad humana” (Beane & Apple, 1997, pág. 20), cumplir con esta tarea implica la creación de espacios dentro de la estructura escolar (Rivas & Ugarte, 2014) para detonar procesos dialógicos y antiautoritarios, que recuperen la capacidad de pensar solidariamente (Casanova, 2013; Contreras, 2012; Corona & Kaltmeier, 2012; Lorea *et al*, 2012; Vázquez, 2013).

El análisis sobre los mecanismos de participación, sin embargo, está incompleto sin el enfoque micropolítico (Ball, 1994), es decir, los establecimientos escolares no son espacios neutrales, despojados de conflicto; están conformados por sujetos con intereses, historias y visiones personales y de grupo que pugnan por legitimarse frente al orden establecido y frente a otros grupos con intereses opuestos. Las tensiones políticas por consiguiente son un elemento que no puede ser soslayada al caracterizar la dinámica de un centro educativo.

### **Metodología y métodos**

El presente estudio se inserta en la tradición de la investigación cualitativa, por lo que epistemológicamente se inscribe en el paradigma constructivista-interpretativo (Guba & Lincoln, 2007). Lo cual implica comprenderse con los procesos y los comportamientos idiosincrásicos que se construyen en torno a la vida cotidiana, se trata de “una serie de prácticas interpretativas que hacen al mundo visible, lo transforman y convierten en una serie de representaciones, en forma de anotaciones, observaciones, grabaciones y documentos” (Hernández, Fernández & Baptista, 2006, pág. 8).

En este caso el trabajo se desarrolló usando como recurso básico las entrevistas en profundidad, que “constituyen una forma de observación participante” (Woods, 1995, pág. 104) y los grupos de enfoque, estrategias mediante las cuales se estableció un proceso dialógico con el que se pretende atisbar en el complejo mundo de la educación normal. La investigación no se enfoca en la representatividad estadística de las poblaciones a estudiar, por el contrario, su interés está centrado en las formas de vida, sucesos, relaciones, intereses y creencias de las comunidades en situaciones particulares, así como los significados y regularidades de cada proceso cultural (Álvarez-Gayou, 2005; Creswell, 2003). Aunque el trabajo de indagación esté ubicado en dos centros educativos, es decir se trata de un estudio de caso, el análisis no se circunscribe a ellos ya que “el lugar de estudio no es el objeto de estudio” (Geertz, 2006, pág. 33), es decir no se pretende hablar sobre estas Escuelas Normales sino sobre la formación de

docentes, a partir de experiencias situadas.

En una estrategia conversacional participativa interesa particularmente recuperar la voz de los sujetos, conocer sus puntos de vista, sus concepciones, sus saberes y expectativas. Las entrevistas, por lo tanto, son flexibles y dinámicas; no directivas, no estructuradas, no estandarizadas y abiertas (Mella, 2004). Los grupos de enfoque se diseñaron con la pretensión de generar procesos de diálogo en el que a partir del análisis y la discusión se pueda arribar a procesos de interpretación desde dentro, “tratar de rescatar ‘lo dicho’ en ese discurso de sus ocasiones precederas y fijarlo en términos susceptibles de consulta” (Geertz, 2006, pág. 32).

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, en total participaron 49 sujetos en el estudio. Como señalan Hernández, Fernández y Baptista “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” (2006, pág. 523). Para facilitar la identificación de los informantes y a la vez conservar su confidencialidad se diseñó la siguiente nomenclatura: (Docente 2:127, 3:3), significa que el testimonio es de un profesor, el “2” es el documento de donde proviene la información, el “127” corresponde a la cita y “3:3” el párrafo que se transcribió.

El trabajo se realizó en dos Escuelas Normales públicas del estado de Chihuahua, México y 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.

### **Resultados, análisis y discusión**

En este apartado se analiza el proceso de configuración de las normales como Instituciones de Educación Superior, los mecanismos de participación e interacción del personal y los márgenes de autonomía con los que se labora.

Desde que se elevó la carrera docente al nivel de licenciatura, las Escuelas Normales se debaten entre dos mundos, el de la educación básica y el de la educación superior, dejando al normalismo en una condición híbrida, de ahí que el personal de estos centros educativos se encuentre en la búsqueda de esa especificidad que termine por definir una identidad continuamente cuestionada. De entrada, existe un paralelismo y una cercanía especial entre la educación básica y la educación normal, históricamente las políticas para ambos niveles se han diseñado desde las instancias centrales, incluso se parte de los mismos principios jurídicos ya que en el artículo 3º de la Constitución Mexicana, párrafo III, se señala que “el ejecutivo federal determinará los planes y programas de estudio de la educación preescolar, primaria, secundaria y normal para toda la república” (DOF, 2017); hay muchos lazos entre ambos niveles: la mayoría de los profesores encargados ahora de la formación docente, antes de ingresar al sistema de educación normal laboraron en educación básica, cotidianamente se tienen relaciones directas con autoridades y escuelas de preescolar y primaria y se detectan también casos de profesores que laboran en ambos niveles.

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

estamos ligados al trabajo que nuestras alumnas desempeñan tanto en primarias como en preescolares, siempre existe esa comunicación (Docente 1:48, 53:53).

Por otra parte, la educación superior es un mundo cercano y distante al mismo tiempo, cercano porque se comparten las exigencias en cuanto a las funciones sustantivas en particular “el profesorado que ha necesitado justificar cierta trayectoria investigadora” (Caballero, 2013, Pág. 404). Distante porque es una realidad con la que no hay una identificación plena, se han construido lenguajes y culturas distantes que establecen una brecha que además se procura resaltar y mantener como símbolo de identidad y motivo de orgullo.

es que en las normales somos diferentes, tenemos nuestra propia forma de ser (Docente, 1:30; 65:66)

pero en lo que yo estoy en desacuerdo es que ese perfil muchas veces pierde el sentido humanista que tiene un egresado de las Escuelas Normales y eso lo reclaman los alumnos (Docente, 2:40; 97:97).

La política educativa nacional ha contribuido a preservar esta ambigüedad al debatirse entre posiciones que abogan por las Escuelas Normales como IES estandarizadas, la denominada “*universitarización* de las Escuelas Normales” (Arnaut, 2004, Pág. 24). También han surgido perspectivas que abogan por una distancia entre las normales y el resto de las IES. 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:

de lo que me ha tocado trabajar veo que los cursos están encaminados a formar docentes investigadores por lo que me parece bien hay muchos procesos que no se veían hasta que está uno en la maestría (Docente, 1:74, 93:93).

Esta tendencia a aceptar la investigación como una tarea propia de los formadores de formadores y como parte del proceso de formación de estudiantes, está anclada también en la conformación de Cuerpos Académicos, lo cual trae consigo un cambio cultural que las acerca más a las preocupaciones del resto de las IES:

“En esta escuela hay muchos 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, presenta dificultades relacionadas directamente con el perfil del profesorado y la organización interna de las escuelas y quizá con los focos de resistencia que surgen como una necesidad de reafirmar su identidad y singularidad. En el ámbito organizativo las normales han estado centradas en las tareas de enseñanza, con fuertes carencias de recursos humanos:

somos pocos maestros, con muchas actividades, muchas las 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 (Docente, 2:56, 131:131).



Uno de los rasgos que se destacan en el análisis de la conformación de las Escuelas Normales como IES es el nivel de autonomía de que disponen; es aquí donde se localiza el escollo más grande, ya que el currículo se diseña desde la SEP, esto implica necesariamente que sean las instancias centrales quienes se encarguen de la organización y el diseño de estrategias para operar el plan de estudios. La cultura de las Escuelas Normales, se rige por estos procesos cíclicos en los que el personal es convocado a reuniones nacionales y regionales donde se le capacita y orienta cuando hay cambios curriculares.

estuve yendo cuatro años a México y entonces llevamos un trabajo muy arduo muy fuerte además siempre nos estaba pidiendo resultados y de repente nos encontramos con que ya todo lo que hicimos ya no funciona porque ahora los planes son otros (Docente, 1:25, 11:11).

Quizá uno de los mayores problemas de los modelos altamente centralizados sea la vulnerabilidad en que se encuentran las instituciones ante la falta de definiciones de ciertos procesos que deben ser atendidos centralmente o bien los cambios imprevistos en la política educativa producto de los relevos de administración federal, como sucedió en el 2012 cuando en plena incorporación del nuevo plan de estudios el gobierno entrante impuso nuevas directrices:

estábamos trabajando el piloteo con sexto semestre y que desde quinto semestre se frenaron las capacitaciones, y esto nos preocupa mucho, no podemos dejar a la libre interpretación de quienes manejamos los programas, ni tampoco podemos dejar sueltos a nuestros alumnos (Docente, 2:23, 61:61).

Estos indicios refuerzan la hipótesis de la dependencia externa en las decisiones claves relacionadas principalmente con el diseño curricular, la capacitación del personal para su operación, con la operación misma y la selección de los materiales educativos:

tiene sus debilidades como diseño curricular, se pueden subsanar si nos invitaran y trabajáramos también los que estamos acá abajo, no nada más los expertos en ese proceso de reformulación, de seguimiento y evaluación, pero pues no hay a veces tampoco ni seguimiento ni evaluación (Docente, 2:68, 163:163).

Estar “acá abajo” revela una condición particular en la que se dibuja una imagen de subordinación y dependencia. *Los de arriba* son los especialistas, los académicos responsables del diseño curricular; *los de abajo* son los encargados de la operación del currículo, el profesorado que se ocupa de las tareas técnicas, el que debe atender a las decisiones que se están tomando desde *arriba*. En este “sometimiento a los especialistas (...) los profesores son considerados intelectualmente dependientes... y quedan sometidos a los intereses ideológicos de las innovaciones que se promueven” (Contreras, 2012, Pág. 6).

requerimos tener el acercamiento con las personas que fueron los diseñadores de los programas para poder despejar dudas que son muy distintos a los que teníamos con los otros planes (Docente, 2:114, 318:318).

Esta condición no les es ajena a los estudiantes:

muchos profes no son capacitados para llevar los cursos (...) entonces llegan pues sin saber mucho en realidad del curso y nada más a rascarse con sus uñas y con lo que pueden saber, yo creo que desde *allá arriba* viene el problema de que no los están capacitando en tiempo y forma (Estudiante 8:3, 1:1).

Esta declaración de “dependencia” encierra una crítica al sistema centralista, es evidente que los colectivos docentes no se encuentran totalmente inermes frente a las decisiones oficiales y que el trabajo docente no se constriñe a la operación del currículo prescrito, hay siempre una mediación, una interpretación y como en todo proceso dialéctico está presente la posibilidad de “impulsar transformaciones que, en lugar de llevarse a cabo de arriba hacia abajo, se gesten en dirección contraria” (Bromberg, Kirsanov, & Longueira, 2008, Pág. 149). En el fondo “la práctica docente continúa realizándose en parte según los estilos personales y las costumbres institucionales” (Barba, 2010, Pág. 269), es decir los profesores asimilan una parte importante de las prescripciones externas, pero también se resisten ante aquello que atenta contra el orden interno y la cultura de los centros escolares.

así como nosotros hemos tenido la iniciativa de ir cambiando paradigmas, de estar trabajando aquí tardes, noches para darle mejor organización a esta reforma, consideramos que ese compromiso también lo tiene que adquirir las dependencias a quien corresponda (Docente 2:23, 61:61).

Hasta aquí, los testimonios dan cuenta de una crítica a las imposiciones de carácter externo y de las limitaciones en cuanto la posibilidad de optar por determinado enfoque para trabajar. Aunque Creten y Huyghe (2013) consideran la flexibilidad de los programas como un elemento de gran valor en el currículo, las políticas educativas implementadas en México tienen una gran rigidez curricular y ubican a los docentes de las Escuelas Normales en una especie de minoría de edad académica, en sujetos que requieren de la guía, la tutela de especialistas que les apoyen y tomen las decisiones cruciales, por su parte los docentes reaccionan implementando mecanismos para la defensa y preservación de su identidad.

nos dejan solos y luego nos critican bien bonito en los medios de comunicación... y en realidad habría que ver todos los factores que están involucrados (Docente, 2:91, 220:220).

La vida escolar participativa, el trabajo colegiado y el diálogo entre pares, se han destacado como vías para que las instituciones educativas puedan responder a las necesidades y demandas del contexto inmediato, de tal manera que no sólo es “un estado al que los educadores aspiran, sino también en una exigencia oficial” (Arzola, 2014, Pág. 513), de ahí la importancia de ubicar estos espacios en las Escuelas Normales como complemento del análisis que se hace sobre los espacios de oportunidad para el desarrollo de decisiones autónomas.

Dentro de cada escuela normal, las academias parecen ser el denominador común cuando se habla de trabajo colegiado, es decir para los docentes entrevistados trabajo colegiado y académica se manejan como sinónimos.

el trabajo colegiado lo hacemos extra clase, las academias son muy constantes, hay veces que tenemos de dos a tres, incluso hasta cuatro (Docente, 2:41, 99:99). hemos formado un buen grupo de docentes en los cuales los estamos apoyando para realizar trabajo y la planificación (...) la planificación está bien estructurado para la enseñanza y aprendizaje de nuestras alumnas (Docente, 1:38, 32:32).

Las reuniones de academia sobresalen como el espacio idóneo para el encuentro y la comunicación, aunque el énfasis en el diálogo parece estar ubicado en procesos muy técnicos como puede ser la planeación, lo cierto es que se abren oportunidades para profundizar en estas dinámicas con alcances formativos más amplios y

ambiciosos, se muestra además un especial interés en el potencial del dialogo que “está penetrando cada vez más en todos los ámbitos tanto públicos como privados, políticos y personales” (Aubert, Duque, Fisas & Valls, 2013, Pág. 21).

Las actividades descritas están ligadas directamente con las funciones de docencia, los testimonios apuntan al trabajo de academias y en contraparte las alusiones al trabajo de los CAs ocupan un lugar marginal en el discurso de los docentes: “hay una gran pobreza en la investigación en las normales, hay tiempos completos con claves 17 que se pagan para hacer investigación, pero no estamos preparados para la investigación” (Docente, 1:150, 12:13).

Al mismo tiempo los estudiantes no parecen tener información acerca de las actividades que se desarrollan en los CAs:

¿A qué se refiere con los cuerpos académicos? ¿de aquí de la institución?... les podría hacer falta un poco más de preparación a través de cursos (Estudiante, 10:2, 1:1).

Hay un contraste entre la importancia que revisten las reuniones de académica, volcadas hacia el manejo técnico del currículo y los aspectos organizativos e instrumentales del trabajo docente, y la marginalidad del trabajo en CAs, diseñados como espacios formativos tanto para lo disciplinar como para lo metodológico, con fuertes interacciones académicas tanto dentro como fuera de las escuelas, lo cual implica un ejercicio de autocrítica permanente que abona en la tarea de aportar elementos para el análisis y discusión de los temas relevantes para el campo educativo, el problema es que “no hay práctica docente sin curiosidad, sin incompletud, sin capacidad de intervenir en la realidad” (Freire, 2010: 37). Los testimonios anteriores hablan de una participación acotada al ámbito técnico-curricular, situación que no es ajena a otras experiencias en el ámbito internacional donde se habla de “la poca colaboración entre colegas y la necesidad de compaginar docencia, planificación de clases, reuniones, investigación” (Bozu & Imbernon, 2016, Pág. 472). Nuestro análisis se circunscribe solo al caso que nos ocupa, dos centros educativos, pero si revisamos la estadística de PROMEP con respecto al nivel de desarrollo de los CAs, encontramos que para 2017 había 199

CAs registrados dentro del el sistema de Educación Normal, de los cuales 170 se ubican en el nivel inicial o en *Formación* (CAEF), 28 en el nivel intermedio, en *Consolidación* (CAEC) y solo uno *Consolidado* (CAC) (PROMEP, 2017). Es decir, el 89% de los CAs a nivel nacional tienen un trabajo incipiente relacionado con las funciones sustantivas y la producción académica de las IES.

### **Conclusiones**

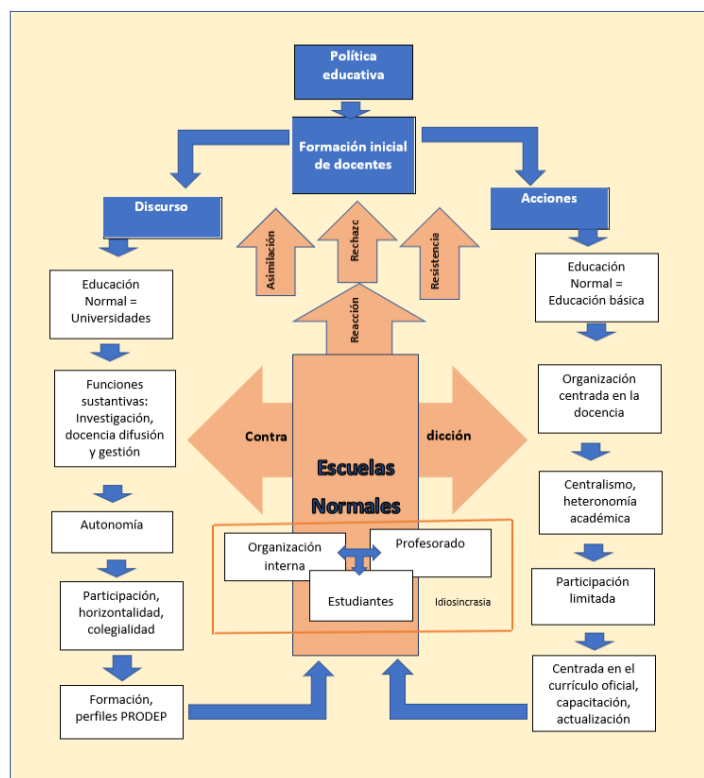
El esquema que se presenta a continuación ilustra la dialéctica presente en las Escuelas Normales frente a las decisiones externas. Históricamente estos centros educativos han estado anclados a un sistema centralista, por lo tanto, han aprendido a sortear los obstáculos y enfrentar contradicciones presentes en la ejecución de programas gubernamentales. “Nuevas funciones y nuevos retos hacen que este cambio del trabajo de los profesores sea evidente” (Lorenzo, Muñoz, & Beas, 2015, Pág. 744), no obstante, el rumbo no siempre es claro, por lo regular está plagado de contradicciones. Las directrices externas no se rechazan automáticamente, es un sistema poroso que permite que una parte de esas se asimilen y ajusten a la vida escolar, pero aquello que no encaja genera mecanismos de defensa, rechazo, resistencia, como medio de preservación de la idiosincrasia.

Se ubican dos polos que ilustran las contradicciones que se gestan en la dinámica de las instituciones formadoras de docentes motivo de estudio: el debate entre las posiciones que abogan por ubicar a las Escuelas Normales como IES indiferenciadas donde “se establece un vínculo estrecho entre reflexión, constitución de la profesión docente, formación e investigación” (Carro, Hernández, Lima & Corona, 2016, Pág. 15). O la perspectiva que apoya el desarrollo de centros educativos singulares que requieren de un estado de excepción.

Hay otros elementos contradictorios como la ambigüedad de darles simultáneamente el tratamiento de instituciones de educación básica y de educación superior; así como las veleidades en la política educativa con respecto a la autonomía de los centros escolares a la par que se implementan estrategias que refuerzan la dependencia o heteronomía académica y administrativa; la

participación plena, colegiada y democrática contra mecanismos de participación acotados a los planos instrumentales de la tarea docente.

Estas contradicciones ponen en relieve las tensiones generadas por el propio sistema, en el que se combinan al mismo tiempo políticas centralistas, como el currículo nacional obligatorio, capacitación estandarizada para los formadores de formadores, materiales educativos únicos; con otras que pretenden abonar en la descentralización educativa, el trabajo y la formación autónomas, la conformación de Cuerpos Académicos, redes interinstitucionales, desarrollo de proyectos y trabajo colegiado.



Pero estos planteamientos esquizofrénicos, estas escisiones y polaridades a la vez representan el dilema de los docentes y de los colectivos escolares, por construir y preservar una identidad común llamada normalismo, a la par que se ajusta a las nuevas demandas sociales. Esta lucha por la defensa de los componentes idiosincráticos tiene una veta conservadora, que mira hacia el pasado, y una veta transformadora, que mira hacia el futuro, en el último caso se intenta desarrollar

espacios académicos originales, novedosos y retadores, ubicados en contextos con necesidades específicas, en los que se generen “aprendizajes horizontales” (Youens, Smethem, & Sullivan, 2014, Pág. 108). Como apunta Savín (2003), a propósito de la reforma de 1984, “tal vez ninguna profesión, ningún nivel educativo haya sufrido semejante ruptura y desfundamiento de sus principios fundadores” (Pág. 31), fractura de la que el normalismo no ha logrado recuperarse plenamente, de ahí que la necesidad de buscar medios para la preservación de la identidad: El gobierno federal insiste en conservar el modelo piramidal y estandarizado, los colectivos escolares a su vez aceptan esta condición con reticencia aunque no exenta de cierto fatalismo.

Es evidente que hay una confrontación permanente entre el Estado y la escuela, cuyo nudo problemático que no es sencillo desatar, se advierten intentos por quebrar las ataduras y los estigmas, luchar contra los estereotipos y volver la mirada hacia la sociedad, hacia los estudiantes y sus necesidades educativas, ya que el aprendizaje y la atención del alumnado son el origen y razón de ser de la escuela y por tanto el potencial de la acción autónoma debe vislumbrarse como una unidad cuyos componentes están enfocados en esa dirección, tarea nada sencilla puesto que la vocación del Estado por el control, los intereses creados y el peso de la tradición en las escuelas son lastres difíciles de eliminar, más la utopía es necesaria en tanto que “representa un avance importante en repensar el papel que los maestros y otras personas pueden desempeñar en cuanto a definir la escolaridad dentro de un lenguaje de responsabilidad cívica y pública” (Giroux, 2012, Pág. 58).

### Referencias bibliográficas

- Álvarez-Gayou, Juan Luis (2005). *¿Cómo hacer investigación cualitativa? Fundamentos y metodología*. México: Ediciones Paidós Mexicana.
- Arnaut, Alberto (1998). *Historia de una profesión. Los maestros de educación primaria en México, 1887-1994*. México: SEP.
- Arnaut, Alberto (2004). *El sistema de formación de maestros en México. Continuidad, reforma y cambio*. México: SEP.
- Arzola Franco, David Manuel (2014). La distancia entre el discurso de la participación y las

- prácticas participativas en los centros de educación secundaria. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, XIX (61), 511-535.
- Aubert, Adriana; Duque, Elena; Fisas, Montserrat y Valls, Rosa (2013). *Dialogar y transformar, pedagogía crítica del siglo XXI*. México: Graó.
- Ball, S. (1994). *La micropolítica de la escuela, hacia una teoría de la organización escolar*. Madrid: Paidós.
- Barba, Bonifacio (2010). Entre maestros: reforma de la formación docente en Aguascalientes: un análisis de su implementación. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, XV (44), 251-275.
- Beane, James A. & Apple, Michael W. (1997). La defensa de las escuelas democráticas. En M. W. Apple, *Escuelas democráticas* (págs. 13-47). Madrid: Morata.
- Bozu, Z., & Imbernon, F. (2016). La formación docente en momentos de cambios: ¿Qué nos dicen los profesores principiantes universitarios? *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 20(3), 467-492.
- Bromberg, Abraham; Kirsanov, Eugenia & Longueira, Martha (2008). *Formación profesional docente, nuevos enfoques*. Argentina: Bonum.
- Caballero Rodríguez, K. (2013). La formación del profesorado universitario y su influencia en el desarrollo de la actividad profesional. *Revista de Docencia Universitaria*, 11(2), 391-412.
- Carro, A., Hernández, F., Lima, J. A., & Corona, M. M. (2016). Formación profesional y competencias docentes en el estado de Tlaxcala. *Educación*, XXV (49), 7-28.
- Casanova, María Antonia (2013). *La educación que exigimos*. Madrid: La Muralla.
- Contreras Domingo, José (2012). *La autonomía del profesorado*. Barcelona: Morata.
- Corona Berkin, Sara & Kaltmeier, Olaf (2012). *En diálogo. Metodologías horizontales en ciencias sociales y culturales*. Barcelona: Gedisa.
- Creswell, John W. (2003). *Diseño de investigación. Enfoques cualitativo, cuantitativo y con métodos mixtos*. California: Sage Publications, Inc.
- Creten, S., & Huyghe, S. (2013). Teaching at the University of Leuven: a case of Teacher Training in Higher Education in Flanders, Belgium. *Revista de Docencia Universitaria*, 11(3), 73-90.
- Diario Oficial de la Federación (1984). *Acuerdo que establece que la educación normal en su nivel inicial y en cualquiera de sus tipos y especialidades tendrá el grado académico de licenciatura*, 23 de marzo de 1984.
- Diario Oficial de la Federación. (15 de septiembre de 2017). *Diario Oficial de la Federación*. Obtenido de Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos:



[http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/1\\_150917.pdf](http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/1_150917.pdf)

Diario Oficial de la Federación (2013) Ley del Servicio Profesional Docente, consultado el 3 de enero de 2015 en: [http://www.dof.gob.mx/nota\\_detalle.php?codigo=5313843&fecha=11/09/2013](http://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5313843&fecha=11/09/2013)

Freire, Pablo (2014). *El grito manso*. México: Siglo XXI Editores.

Fullan, Michael (2001). *The new meaning of educational change*. New York: Teachers College Press.

Geertz, Clifford (2006). *La interpretación de las culturas*, Barcelona: Gedisa

Giroux, Henry (2012). *La escuela y la lucha por la ciudadanía*. México: Siglo XXI Editores.

Guba, Egon & Lincoln, Yvonna (2007). *Handbook of Qualitative Research*. Thousand Oaks: Sage.

Hepp, P., Prats, M., & Holgado, J. (2015). Teacher training: technology helping to develop an innovative and reflective professional profile. *RUSC. Universities and Knowledge Society Journal*, 12(2), 30-43.

Hernández Sampieri, Roberto; Fernández Collado, Carlos & Baptista Lucio, Pilar (2006). *Metodología de la investigación*. México: Mc Graw Hill.

Jiménez, Y., Hernández, J., & Ortega, J. (2014). ¿Forman los programas de formación docente? *CPU-e, Revista de Investigación Educativa* (19), 1-27.

Lorea Leite, María Cecilia; Moreira Hypolito, Álvaro; Dall'igna, María Antonieta; Cossio, María de Fátima & Marcolla, Valdinei (2012). Gestión democrática, una construcción contextualizada en escuelas municipales de la ciudad de Pelotas, RS, Brasil, *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 17, núm. 52, pp. 89-113.

Lorenzo, J., Muñoz, I., & Beas, M. (2015). Modelos de formación inicial del profesorado de Educación Secundaria en España desde una perspectiva Europea. *Revista Complutense de Educación*, 26(3), 741-757.

Mella, Orlando (2004). *Naturaleza y orientaciones teórico-metodológicas de la investigación cualitativa*. Consultado en: <http://www.reduc.cl/reduc/mella.pdf>

PROMEP. (14 de diciembre de 2017). *Cuerpos académicos reconocidos por PRODEP*. Obtenido de <https://promep.sep.gob.mx/ca1/firmadopalabraMEJORA.php?RELOAD=1>

Rivas, S., & Ugarte, C. (2014). Formación docente y cultura participativa del centro educativo: claves para favorecer la participación familia-escuela. *Estudios sobre educación*, 27, 153-168.

Savín, Marco Antonio (2003). *Escuelas Normales: propuestas para la reforma integral*.

México: SEP.

- Tiana, A. (2013). Los cambios recientes en la formación inicial del profesorado en España: una reforma incompleta. *Revista Española de Educación Comparada* (22), 39-58.
- Vázquez Recio, Rosa (2013). *La dirección de centros: gestión, ética y política*. Madrid: Morata.
- Whitty, G. (2014). Recent developments in teacher training and their consequences for the "university Project" in education. *Oxford Review of Education*, 40(4), 1-26.
- Woods, Peter (1995). En *La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa*. Barcelona: Editoria Paidós.
- Youens, B., Smethem, L., & Sullivan, S. (2014). Promoting collaborative practice and reciprocity in initial teacher education: realising a 'dialogic space' through video capture analysis. *Journal of Education for Teaching*, 40(2), 101-113.

**Recibido:** 25 de enero de 2018  
**Evaluado:** 20 de marzo de 2018  
**Aprobado para su publicación:** 3 de mayo de 2018