



ISBN: 978-607-02-4826 -9

Universidad Nacional Autónoma de México

Instituto de Investigaciones
sobre la Universidad y la Educación

www.iisue.unam.mx/libros

Ofelia Piedad Cruz Pineda (2013)

“Políticas para las escuelas normales: elementos para una
discusión”

en *La escuela normal: una mirada desde el otro*,

Patricia Ducoing Watty (coord.),

IISUE-UNAM, México, pp. 49-77.

Esta obra se encuentra bajo una licencia Creative Commons
Reconocimiento-NoComercial-SinObraDerivada 4.0 Internacional
(CC BY-NC-ND 4.0)

POLÍTICAS PARA LAS ESCUELAS NORMALES: ELEMENTOS PARA UNA DISCUSIÓN

*Ofelia Piedad Cruz Pineda**

INTRODUCCIÓN

El estudio de la formación del profesorado y de las instituciones formadoras de docentes ha estado orientado desde diferentes perspectivas teóricas y metodológicas; las indagaciones han dado cuenta de procesos histórico-sociales y políticos a través de los cuales han transitado las estrategias de formación docente y el desarrollo de las Escuelas Normales. Desafortunadamente, los avances logrados no son del todo recuperados al momento de la toma de decisiones; por ejemplo, en el diseño e implementación de políticas vinculadas con el profesorado (la formación inicial, la actualización, la capacitación, la profesionalización) ni tampoco con las propuestas para mejorar las escuelas de educación básica.

Es importante destacar que alrededor de estas instituciones –las Escuelas Normales– se ha tejido una parte significativa de la historia del magisterio en México. Las Escuelas Normales son uno de los espacios que configuran un modo de ser profesor –de ser sujeto. Este carácter o modo de ser es compartido por los profesores, a su vez, con otros sujetos –los alumnos. Los docentes contribuyen al desarrollo de decenas de niños en una trayectoria profesional que va generalmente de 20 a 30 años de servicio; los profesores transmiten saberes y estilos de pensamiento, producto de la convergencia de su experiencia personal y escolar, esta última, por ejemplo, dispuesta

* Universidad Pedagógica Nacional, Puebla.

por el currículo, por las prácticas de los formadores docentes, las tradiciones, las rutinas, las costumbres e incluso por las innovaciones de las mismas Escuelas Normales y de educación básica.

En este sentido, la cuestión del profesorado –la formación inicial, la actualización, la capacitación, la profesionalización– y las funciones de las Escuelas Normales son puntos nodales del sistema educativo y de las transformaciones que a éste se le exigen; también es un problema de conocimiento que tiene que ser examinado en el interior tanto de los quehaceres de las Normales como de otros espacios interesados en los estudios del profesorado, como los centros de investigación educativa. Estos temas u objetos de estudio adquieren relevancia ante la reforma educativa de los últimos años, la cual está centrada en la formación del profesorado y en el currículo escolar.

El propósito de este trabajo confluye en dos dimensiones analíticas. Por un lado, revisar la cuestión del profesorado a partir de la noción de formación, discusión de primer orden y referente singular en la vida académica de las Normales; por otro, explorar las estrategias de política educativa de educación superior puestas en marcha en los últimos años, las cuales pretenden transformar la dinámica institucional de las escuelas formadoras de docentes. Para lograr esta intención, se identifican los requerimientos de política educativa de nivel superior con el fin de ubicar intersticios que permitan que el trabajo de las Escuelas Normales converja con las exigencias de política y con la indagación y divulgación de un conocimiento particular: la formación.

La exposición de este escrito se divide en tres partes. En la primera, se exponen los dispositivos que intentan ordenar las instituciones de educación superior; en la segunda, se aborda el tema de la formación docente como una cuestión conceptual; por último, se presentan algunas consideraciones finales.

DISPOSITIVOS POLÍTICOS QUE ORDENAN LA VIDA INSTITUCIONAL

Antes de exponer las estrategias de política educativa que se han diseñado para organizar las acciones sustantivas de las Normales y

desde la perspectiva de quienes diseñan las políticas para lograr “transformar” el quehacer de las mismas, es importante destacar que se alude al término dispositivo con la intención de argumentar que la puesta en acción de ciertas técnicas, estrategias o formas establece una red de significados que busca sujetar estilos de ser en el interior de las instituciones y, por lo tanto, de los sujetos que las construyen.

El dispositivo alude a un conjunto heterogéneo que incluye discursos, instituciones, instalaciones arquitectónicas, reglamentos, leyes, medidas administrativas, enunciados científicos, proposiciones filosóficas, morales. Lo dicho y también lo no-dicho¹ (Foucault, cit. en Revel, 2009: 53). Así, “un dispositivo es una especie de madeja formada por líneas de diferente naturaleza que representan procesos diversos relacionados y en desequilibrio” (Deleuze, cit. en Yurén, 2002: 135). Las líneas son componentes de los dispositivos (Deleuze, 1999) que trazan fuerzas y orientan subjetivaciones; asimismo, marcan rupturas y fisuras que se entrecruzan y mezclan.

Se utiliza el término dispositivo como recaudo metodológico para subrayar que las disposiciones puestas en marcha por la política educativa en los últimos años del siglo pasado y los primeros del siglo actual pretenden asir ciertos comportamientos. El dispositivo despliega una sujeción y una función estratégica; es decir, vigila y dispone estilos y modos de ser. En este sentido, pensar la política de reforma educativa como dispositivo² implica reconocer tanto el despliegue de una autoridad –control– como de las acciones que se desencadenan en la vida de los sujetos y de las instituciones.

Sin duda, los “programas de cambio” propuestos por el gobierno federal son operadores –dispositivos– que pretenden lograr determinados objetivos, por ejemplo, nuevas estrategias de financiamiento, prácticas de acreditación y certificación. Los operadores funcionan como mecanismos de poder que fluyen a través de

1 Foucault habla de dispositivo para abordar la vinculación entre dos series: discursiva y extradiscursiva (Terán, 1995: 16-17).

2 En este trabajo, se destaca que la política de reforma educativa es un dispositivo puesto en acción en el espacio educativo. Sin embargo, también se reconoce el uso del término para indicar un plan de estudio, un reglamento, una institución, etcétera.

estilos de vida y comportamiento que ofrecen a los sujetos que habitan las instituciones.

La política de reforma educativa como dispositivo estableció nuevos o diferentes requerimientos, los cuales han tramado una red discursiva, radicalizando en ocasiones la vida de las instituciones y de los sujetos. Estas exigencias se han hecho más “sutiles”; es decir, han involucrado de manera más estilizada o selectiva a los sujetos, quienes a veces están afiliados o no al “torbellino” de actividades a las que se tiene que responder, por ejemplo, la carrera por los estímulos; es decir, la política de reforma expone una sujeción –un tipo de control– al mismo tiempo que coloca nuevas pautas de conducta a los sujetos. Estas acciones muestran, en ocasiones, una vida académica poco satisfecha.

Antes de continuar es importante destacar que la política de reforma tanto para educación superior como para educación básica se enmarca en un contexto más amplio de reacomodos económicos, políticos, sociales y culturales. En otras palabras, está inscrita en un proceso de reforma de Estado que desde una racionalidad tecnocrática ha construido nuevas prácticas para los profesores y para las instituciones. La reforma educativa se ha expresado a un ritmo imprevisible, a veces fortuito, que no permite meditar y analizar los encargos que prescriben las estrategias políticas.

Las condiciones de actuación de [los sujetos] cambian antes que las formas de actuar se consoliden en unos hábitos y [se conviertan] en una rutina determinada. Los logros individuales no pueden solidificarse en bienes duraderos porque los activos se convierten en pasivos y las capacidades en discapacidades en un abrir y cerrar de ojos. [Existimos en] una vida precaria [...] en condiciones de incertidumbre constante (Bauman, 2006: 9, 10-11).

La vida va perdiendo densidad para ser en el puro instante, en *un lanzar y sustituir* ahora. Por ello, repensar la educación [y con ésta la cuestión de profesorado y los espacios institucionales como las normales] nos lleva [a una escena a través de la cual reconocer el] poder, [no coercitivo sino estratégico, a través del cual] la educación apunte y aporte sus saberes y quehaceres a la construcción de una nueva ciudadanía (Bauman, cit. en Núñez, 2008: 12, 15).

Los párrafos anteriores permiten problematizar nuestra actualidad. Los estilos, los modos, el carácter de los sujetos se significan, en ocasiones, por la insatisfacción del propio actor social –profesor, alumnos, padres de familia, sociedad en general. Por ejemplo, un eje importante de “reconversión” del sistema educativo³ –desde la escuela básica hasta la educación superior– es el mecanismo de evaluación, certificación y acreditación académica que está siendo usado para otorgar apoyos económicos; por ello, en nuestros días quienes no respondan a las “nuevas” demandas o exigencias, o bien demoren o dilaten su participación, se ubican en desventaja para las autoridades, para los gobiernos. En suma, el contexto social en el que transitan los sujetos y, por lo tanto, las instituciones, ha dotado de sentido particular al campo educativo.

Así, la política de reforma educativa como dispositivo ha exhibido y ejercitado un tipo de poder que tiene la intención de intervenir y de controlar, y sobre todo, de modificar modos de pensar y ser de los sujetos educativos. El denominado discurso modernizador de los últimos 20 años del siglo pasado y los primeros diez del siglo XXI ha considerado al profesor como un actor de quien depende el logro de la transformación en la escuela; se parte de un individuo racional que examina su quehacer docente, lo analiza y lo transforma, pero se dejan pendientes y sin resolver las condiciones sociales, económicas y políticas que rigen el trabajo del profesorado tanto de educación superior como de educación básica.

3 Se sugiere el término reconversión para hacer referencia a las alteraciones o modificaciones que el sistema educativo mexicano ha enfrentado a partir de la política de reforma de inicios de los noventa. Por ejemplo, el establecimiento de otro tipo de “relaciones” entre el Estado y la escolarización; la manifestación de nuevas estrategias de financiamiento; la “flexibilización” de las condiciones laborales de los profesores, etc.; asimismo, es importante destacar que una evaluación global de las transformaciones educativas actualmente vigentes en América Latina permitiría identificar un significativo conjunto de logros que han alcanzado mayor consolidación en algunos lugares: 1) La tendencia a la inversión educativa, 2) la descentralización de la administración educativa, la instalación de sistemas de evaluación de resultados y la tendencia a otorgar mayor autonomía a las escuelas, y 3) un mayor nivel de conciencia pública sobre la prioridad de la educación en las estrategias de desarrollo. Sin embargo, estos logros no son suficientes y existe un significativo nivel de insatisfacción con los resultados del aprendizaje efectuado por los alumnos (Tedesco, 1998: 19).

Las estrategias construidas por la política de reforma educativa se expresan en diferentes programas. Durante el sexenio de Ernesto Zedillo Ponce de León (1994-2000),⁴ circuló el documento titulado Programa para la Transformación y el Fortalecimiento Académico de las Escuelas Normales (PTFAEN) que abordó las cuestiones relativas a la formación inicial; es decir, anunció los cambios a las Escuelas Normales. Sin embargo, la falta de trabajo colegiado y la inercia administrativa institucional no favorecieron la transformación que perseguía el PTFAEN. El programa no favoreció la investigación y la difusión del conocimiento, funciones sustantivas de las Escuelas Normales como instituciones de educación superior. La Subsecretaría de Educación Básica y Normal (SEBYN) llevó a cabo una “consulta” a los profesores y directivos de Escuelas Normales, investigadores, sectores públicos y privados, y a los cuadros directivos del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE) con el fin de “facilitar” la aceptación del programa (SEP, 1996).

Es importante señalar que, previo al PTFAEN, existieron algunas acciones de transformación en el interior de las Escuelas Normales promovidas por diferentes dependencias y organismos: Seminario Permanente para la Elaboración del Modelo de Formación y Actualización de Docentes en 1992; Sistema Nacional de Formación, Actualización, Capacitación y Superación Profesional

4 El sexenio de Zedillo no tuvo importantes cambios relacionados con asuntos educativos; entre las razones de tal ausencia, se puede señalar la crisis económica que tuvo lugar a partir de 1994 con la devaluación del peso mexicano. Cabe señalar que el inicio de la gestión administrativa se caracterizó por gravar las finanzas públicas del país a largo plazo, acción que trajo como consecuencia una serie de acontecimientos en la sociedad mexicana. Por ejemplo, como era de esperarse, se dio prioridad a la estabilidad macroeconómica y al control de la inflación, en tanto que el desarrollo social, específicamente el educativo, quedó relegado y la restricción a las políticas salariales de los trabajadores afectó doblemente al magisterio. Es importante señalar que el Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000 estableció un apartado denominado “Criterios sobre el financiamiento de la educación”, en el cual se destaca que en el “financiamiento de la educación concurren, además de los tres órdenes de gobierno, una variedad de agentes: estudiantes, asociaciones civiles, empresas, fideicomisos y fundaciones” (SEP, 1996: 163); es decir, que una de las prioridades de este sexenio, debido a las condiciones prevalecientes en el país, fue buscar financiamientos alternativos ante la crisis manifiesta desde diciembre de 1994; asimismo, en este periodo se instaló, por ejemplo, el Fondo para el Mejoramiento de la Educación Superior (Fomes) y se dio lugar a la evaluación por parte del PISA (Program for International Student Assessment).

para Maestros de Educación Básica en 1994; Hacia un Programa y Sistemas Nacionales de Formación Inicial y Continua de Maestros de Educación Básica. Estrategia General en 1995 (Maya, 2005: 147-148).

El PTFAEN se ha caracterizado por ser un documento decisivo que trastocó la vida cotidiana de las Escuelas Normales; su difusión y, posteriormente, su puesta en marcha, aunque de forma relativa, tienen características significativas para el contexto cotidiano de este tipo de escuelas. Se trata de un documento que “removió” o subvirtió la organización de las instituciones formadoras de docentes, principalmente en áreas que difícilmente eran evaluadas o restructuradas. Los ejes de transformación que se establecieron a partir del PTFAEN fueron los siguientes: la transformación curricular; la actualización y perfeccionamiento del personal docente de las Escuelas Normales; la gestión institucional que implicaba elaboración de normas, orientaciones y regulación del trabajo académico del personal de las escuelas, y el mejoramiento de la infraestructura.⁵

En suma, el dispositivo reforma educativa se deslizó a través de diversos documentos puestos en circulación, por ejemplo, el PTFAEN en 1997; el Programa de Mejoramiento Institucional de las Escuelas Normales Públicas (Promin) en 2002. Cabe destacar que éste es un programa que la Secretaría de Educación Pública (SEP) puso en marcha en 2002, tomando como referencia al PTFAEN, específicamente para lograr el mejoramiento de la gestión institucional y la regulación del trabajo académico, ejes de la transformación de las Escuelas Normales desde 1997. El Promin se caracteriza por ofrecer recursos económicos adicionales a estas escuelas a partir de la presentación de proyectos, los cuales, sin duda, tendrán que pasar por mecanismos de evaluación. Así, el Promin tiene el objetivo de incidir en la planeación y en la evaluación institucional.

5 La transformación curricular se daría en dos etapas: la primera, una reforma a las Escuelas Normales que formaban profesores de primaria en el ciclo escolar 1997-1998; la segunda, en los planteles que formaban profesores de educación preescolar, secundaria, especial, física y tecnológica en el ciclo escolar 1998-1999. En el año 2003, se concluyeron los trabajos de reforma curricular para la educación física y en 2004 la correspondiente a la educación especial (Gutiérrez, 2005: 147-148).

Es preciso señalar que la política de reforma educativa de los últimos años no sólo se basó en el currículo como la reforma de los setenta,⁶ sino que la actual conlleva la transformación del sistema educativo mexicano en su conjunto. Estas transformaciones han sido ordenadas por un significante nodal: la calidad educativa. El desplazamiento del significante “calidad educativa” se hizo presente en diversas superficies discursivas –PTFAEN, Promin– que posibilitan el entretejido de la reforma educativa.

En párrafos anteriores, se ha destacado que la política de reforma educativa se enmarca en un contexto social amplio; es decir, que no procede sólo de una discusión pedagógica-educativa, sino también está asociada a reacomodos políticos, económicos, laborales y culturales. En este sentido, es posible afirmar que los cambios en la educación en casi todos los niveles que organizan el sistema educativo en nuestro país permiten el establecimiento de una sociedad diferente, quizá más normalizada (Foucault 1990, 1992, 1993) que contribuye a la regularización social (Popkewitz, 2000). Al respecto, se exponen a continuación tres argumentos.

El primero, la reforma educativa es un dispositivo que condensa una serie de significantes –calidad, eficiencia, productividad, uso del conocimiento– que otorgan un sentido particular a las prácticas educativas que desempeñan los sujetos y los actores. Los profesores piensan de una manera; manifiestan formas de ser; expresan ideas que pueden ser de aceptación, rechazo, negación. Sin embargo, orientan sus tareas educativas y, en ocasiones, las acciones que

6 Los cambios se han desarrollado de la siguiente manera: reforma a educación preescolar (2004) y educación secundaria (2006). En 2008, reforma a la educación primaria con el fin de articular el último año de preescolar y el primero de secundaria. Este procedimiento, sin duda, exige un análisis que dé cuenta de las implicaciones pedagógicas de la secuencia de estas modificaciones. La Alianza por la Calidad de la Educación, suscrita en mayo de 2008 por el gobierno federal y el SNTE, impulsó la reforma de los enfoques, las asignaturas y los contenidos de la educación básica. Por otra parte, cabe recordar que la primera ola de reforma educativa llegó a América Latina a finales de los sesenta y se expandió en los setenta. La propuesta conceptualizaba el aula como unidad de cambio y definía al profesor como agente principal. La segunda ola de reformas en la región latinoamericana tuvo su apogeo en los noventa. La intención se centró en la escuela como unidad de cambio del sistema. Las propuestas se refirieron a la necesidad de dar más autonomía al equipo docente e incrementar su profesionalización (Aguerrondo, 2009: 16).

realizan los sujetos se presentan como inconformidades del *yo consigo mismo*. Por ejemplo, “la receta para el éxito es ‘ser uno mismo, no ser como los demás, por ello [es importante] ser competente, ser innovador]. Lo que mejor se vende es la diferencia [individualidad] y no la semejanza” (Bauman, 2008: 39-40).

El segundo, la reforma educativa se ha convertido en un discurso –se usa el término discurso para referir todo aquello que manifiesta un sentido–; es decir, la política de reforma es un discurso, un dispositivo que pretende que las prácticas de los sujetos sean reconocidas por quienes las actúan como “algo” natural, pero que contribuyen a la regulación de lo social. Por ejemplo, los profesores participan en los esquemas de competitividad de forma natural; de no ser así, corren el riesgo de ser calificados como “inferiores” o disconformes con las “buenas” intenciones de los programas de apoyo.

El tercero, la reforma educativa se ha desdoblado en diferentes documentos, por ejemplo, el PTFAEN y el Promin, los cuales han circulado, transitado y trastocado –desde 1997 y 2002, respectivamente– la vida cotidiana de las instituciones formadoras de docentes. Un dato interesante es que estos documentos están concentrados en dos ejes relevantes: el mejoramiento de la gestión institucional y la regulación del trabajo académico. Estos dos soportes/ejes expresan las nuevas exigencias a las instituciones y a los sujetos. Por ejemplo, a las Escuelas Normales se les ha demandado mejorar su gestión a través de mecanismos de planeación estratégica que garanticen un ejercicio más eficaz de los recursos económicos y humanos; asimismo, ordenar el trabajo académico a partir de diseñar líneas de generación y aplicación del conocimiento.

Finalmente, y parafraseando a Bauman (2008), se constituye una clase de vida a través de la cual sus miembros cambian vertiginosamente antes que las formas de actuar se consoliden en unos hábitos y en una rutina determinada.

INCLUSIONES DISCURSIVAS EN LA VIDA DE LAS ESCUELAS NORMALES

Las transformaciones del sistema educativo nacional han reestructurado la Secretaría de Educación Pública. En el año 2005, se creó la Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación (DGESPE) con el propósito de contribuir al mejoramiento institucional de las escuelas normales públicas. Las políticas y los programas de formación de maestros fueron vinculados con los establecidos para el sistema de educación superior (Acuerdo número 528 por el que se emiten las Reglas de Operación del Programa de Mejoramiento Institucional de las Escuelas Normales Públicas, (SEP-DGESPE, 2010).

Las políticas destinadas a las Escuelas Normales como instituciones de educación superior pretenden contribuir a mejorar las condiciones institucionales y de trabajo académico; este seguimiento y evaluación de la implementación de las acciones de política, sin duda, requiere estudios sistemáticos y rigurosos. Por el momento, el interés es destacar algunas de las inclusiones que han enfrentado este tipo de escuelas, principalmente a través de la puesta en marcha de diferentes programas, los cuales han alterado el quehacer institucional y de los sujetos que las habitan.

Con la definición organizativa de la SEP y el establecimiento de la DGESPE, se intentó fortalecer al Promin, programa que desde 2002 impulsó la SEP y las autoridades educativas locales (AEL). Cabe recordar que el Promin se diseñó para lograr la calidad educativa en la formación inicial de los docentes por medio del desarrollo de acciones que incidieran en las prácticas académicas y en la gestión de las escuelas normales públicas.⁷

7 En las Reglas de Operación del Programa de Mejoramiento Institucional de las Escuelas Normales Públicas de 2009, se establecieron las disposiciones reglamentarias para 2010. Por ejemplo, la evaluación del Promin. Cabe destacar que las evaluaciones externas han sido realizadas por el Centro de Investigación y Docencia Económicas, la Universidad Veracruzana, el Instituto Politécnico Nacional, la Universidad Autónoma Metropolitana y el Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social. Los evaluadores dan cuenta de la necesidad de afrontar nuevos retos: contextualizar las propuestas de mejora de las escuelas normales públicas bajo una perspectiva estatal del sistema de educación normal; incidir en el nivel de

Así, a partir de 2005 se rehabilitó el Promin y se diseñaron orientaciones para que cada entidad federativa elaborara un Plan Estatal de Fortalecimiento de la Educación Normal (PEFEN).⁸ Es importante destacar que el PEFEN es similar al Programa Integral de Fortalecimiento Institucional (PIFI) establecido a partir de 2001 en las instituciones de educación superior, el cual implica una evaluación institucional; el PIFI es “un esquema de evaluación y acreditación de programas y evaluación de los actores: académicos y estudiantes” (Díaz Barriga, 2008: 48).

El PEFEN, establecido en 2005 para las Escuelas Normales, se desagrega en dos programas: Programa de Fortalecimiento de la Gestión Estatal de la Educación Normal (Progen) y Programa de Fortalecimiento de la Escuela Normal (Progen). El primero facilita orientaciones de política para el sistema estatal de educación normal. El segundo es diseñado por cada Escuela Normal con la finalidad de consolidar sus fortalezas institucionales y mejorar el desarrollo de las licenciaturas, la formación profesional y el desempeño de sus maestros, así como la organización y el funcionamiento del centro educativo en su conjunto (SEP-DGESPE, 2010).

[El PEFEN y sus dos complementos: el Profen y el Profen, están diseñados con el] enfoque [de la] planeación estratégica [como el] Promin. [Estos documentos intentan] una mayor participación de las AEL en la definición de políticas y estrategias estatales para fortalecer tanto a las Escuelas Normales Públicas como al sistema de educación normal (SEP-DGESPE, 2010).

El PEFEN se convirtió en una estrategia impulsada por las autoridades federales para lograr la integración y consolidación de un

habilitación de los formadores docentes; acreditar programas de estudio y certificar procesos de gestión; consolidar la evaluación interna y externa en las Normales; fortalecer las competencias estatales en materia de planeación estratégica y favorecer una planeación efectiva de los servicios de educación normal de acuerdo con las necesidades de los maestros de educación básica.

8 El 30 de diciembre de 2007 se publicaron las primeras Reglas de Operación del Programa de Mejoramiento Institucional de las Escuelas Normales Públicas.

sistema estatal de educación normal de calidad en cada entidad federativa y en el Distrito Federal, y para coadyuvar en el mejoramiento de los servicios educativos y de la gestión de las instituciones formadoras de maestros.

Con la inclusión y la circulación de este plan, las autoridades buscaron que las escuelas normales públicas se desempeñaran como instituciones de educación superior y lograran su consolidación e integración a este sistema. Se crearon los Comités de Evaluación del PEFEN, integrados por académicos de instituciones de educación superior⁹ (SEP-DGESPE, 2010).

El interés por favorecer el trabajo académico en el interior de las Escuelas Normales es una intención legítima. Sin embargo, el elemento que articula este propósito es la asignación y utilización de los recursos económicos. Por ejemplo, en las Reglas de Operación del Programa de Mejoramiento Institucional de las Escuelas Normales Públicas (Promienp)¹⁰ a través de las cuales se hace operativo el PEFEN se menciona el rubro de la asignación de recursos económicos como directriz:¹¹

El PEFEN se ha constituido como una herramienta para reconocer y alentar el trabajo, con la finalidad de lograr una formación de calidad en los futuros maestros y, bajo esta perspectiva, *asignar recursos de forma diferenciada en correspondencia con los resultados educativos que obtienen, y con su desempeño institucional* (SEP-DGESPE, 2010).¹²

9 En mayo de 2009, se integraron los Comités Evaluadores del PEFEN que revisaron y valoraron integralmente los proyectos del Progen y del Profen en el marco del PEFEN 2009-2010. Con base en dicha evaluación, la SEP distribuirá los recursos del Promin para 2010 (SEP-DGESPE, 2010).

10 En las Reglas de Operación emitidas en 2009, se inició un modelo de planeación bienal, que comprende los ciclos escolares 2009-2010 y 2010-2011, e incluye los proyectos integrales por desarrollar durante este periodo.

11 Para el año 2010, la SEP, a través del Programa de Mejoramiento Institucional de las Escuelas Normales Públicas, destinaría recursos económicos por un monto global de \$281,541,087.00 (doscientos ochenta y un millones quinientos cuarenta y un mil ochenta y siete pesos 00/100 M. N.). Dicha instancia los asignará a los proyectos integrales del Progen y del Profen en las entidades federativas, tomando en cuenta los resultados de la evaluación realizada por los Comités Nacionales de Evaluación del PEFEN 2009-2010 (SEP-DGESPE, 2010).

12 Las cursivas son de la autora.

Otro punto que cabe puntualizar y que llama la atención en las reglas de operación emitidas por la SEP a través de la DGESEPE para elaborar el PEFEN es el siguiente:

La formulación del PEFEN se caracteriza por ser un proceso conducido por las AEL, abarca dos ámbitos de planeación, el estatal y por Escuela Normal; ser resultado de una *planeación participativa e integral*; sustentarse en una autoevaluación de la educación normal en la entidad, en la definición de políticas y estrategias para orientar el proceso de transformación y centrar la reflexión y la mejora en los aspectos estratégicos que tienen mayor incidencia en la calidad de la educación normal (SEP-DGESPE, 2010).¹³

En suma, la inclusión del PTFAEN, el Promin, el PEFEN, el Progen y el Profen en la vida de las Escuelas Normales promovió prácticas administrativas y de gestión diferentes y, en ocasiones, también académicas. Estos programas tienen un significante que los une: la calidad educativa. Este significante logra formar un *haz*, logra atar y dar sentido a las transformaciones de estas escuelas; además, la calidad educativa se asocia con otro elemento de importancia: la asignación de recursos vía la presentación de programas a través de los cuales se dé cuenta de la participación de los involucrados.

Así, su implementación trastoca el escenario educativo de las instituciones y provoca que los actores-profesores realicen otras actividades a las que no estaban acostumbrados hasta ese momento. Estas actividades pueden o no favorecer la transformación en las Escuelas Normales, pero sí generan tareas distintas: reestructuración del quehacer de los formadores de docentes a partir de combinar la gestión y la organización del trabajo académico, desempeño de funciones que exceden sus facultades técnicas y humanas; éstas y otras exigencias han causado un significativo incremento del trabajo e inestables relaciones laborales¹⁴ que afectan la subjetividad y la

13 Las cursivas son de la autora.

14 Por un lado, aumentar la jornada de trabajo con actividades no “visibles” y no “contables” administrativamente, como la preparación de clases fuera de la institución; contar con otro espacio

situación docente. De esta manera, se afina una “nueva organización del trabajo” y una “nueva figura del formador de docentes”.

Un asunto que merece atención es la incorporación de retóricas provenientes del ámbito de la administración, como la idea de la planeación estratégica, de la planeación participativa e integral, todo ello con el fin de asignar recursos de forma diferenciada y en correspondencia con los resultados educativos que se obtengan, así como del desempeño institucional de las Escuelas Normales. En este sentido, se establece como supuesto que mejorar la gestión institucional y la regulación del trabajo académico logra de “forma inmediata” la calidad de la educación normal. La infiltración de un marco regulatorio de “gestión participativa” funda un mecanismo de control para otorgar recursos económicos. En otras palabras, se busca incrementar los exiguos recursos a partir de una mayor eficiencia en la gestión de recursos materiales y de las relaciones sociales que instituyen la vida cotidiana de estas escuelas.

Es importante destacar la incorporación de los lenguajes de eficiencia, eficacia, productividad, evaluación, certificación y acreditación, vinculados, principalmente, con la asignación de recursos. Estos lenguajes o nuevas discursividades que caracterizan la política de reforma se convierten en referentes en la vida educativa no sólo de las escuelas formadoras de docentes, sino del sistema educativo en general. Así, observamos la transferencia de conceptos que provienen del discurso de la administración, del discurso económico y del sector productivo a la educación. Estos términos y conceptos se centran en los temas de los recursos y el desempeño, e inquietan y perturban los comportamientos y las actuaciones –afectan la subjetividad– de los sujetos que habitan las instituciones e intentan originar un cambio en la cultura institucional. Afortunadamente, la apropiación de estos términos no sucede de forma lineal; por el contrario, son rechazados y avivan tensiones.

laboral con el fin de completar el sueldo; someter su preparación a periodos de certificación; por otro, ausencia de incrementos salariales significativos y, en ocasiones, pérdida de garantías laborales. Así, la incertidumbre y la inseguridad como expresiones de control son transferidas a los docentes.

Si, por un lado, se exige cada vez mayor adhesión a los [conceptos-términos]; por otro, la ejecución de sus actividades en el interior de la escuela tiende a provocar también movimientos de resistencia, aun cuando éstos no se configuren necesariamente como manifestaciones colectivas, sino como actos silenciosos y resistencias individuales, como una lucha contra el culto al *performance* y al individualismo orientador de la gestión tecnocrática (Shiroma y Campos, 2006: 223).

De esta manera, el PTFaEN, el Promin, el PEFEN, el Progen y el Profen se convirtieron en una estrategia que pretende integrar y consolidar un sistema estatal de educación normal, sobre todo, lograr la calidad en cada entidad federativa, por una parte, y coadyuvar en el mejoramiento de los servicios educativos y de la gestión de las instituciones formadoras de maestros, por otra. Así, estos documentos han construido una discursividad centrada en la distribución de recursos económicos; situación que viene presentándose desde los años ochenta, particularmente en el periodo de Miguel de la Madrid Hurtado, y en nuestros días se ha hecho más que evidente (Cruz, 2007).

Otra inclusión en la vida de las Escuelas Normales ha sido la incorporación de su planta académica al Programa de Mejoramiento del Profesorado (Promep). Este programa inició en 1996 y fue instrumentado por la Subsecretaría de Educación Superior e Investigación Científica (SESIC). El programa se plantea como objetivos:

1. Mejorar el nivel de habilitación del personal académico de tiempo completo en activo de las instituciones públicas de educación superior (vertiente individual).
2. Fomentar el desarrollo y la consolidación de los cuerpos académicos adscritos a las dependencias de educación superior de esas instituciones (vertiente colectiva) y con ello sustentar una mejor formación de los estudiantes en el sistema de educación superior (SEP, cit. en Díaz-Barriga Arceo y Díaz Barriga, 2008a: 208).

En el plano individual –o vertiente individual (Díaz-Barriga Arceo y Díaz Barriga, 2008a: 208)– se perfila al docente universitario

de tiempo completo como profesor-investigador “en condiciones suficientes para realizar de forma equilibrada y suficiente labores de docencia, tutoría de estudiantes, generación y aplicación del conocimiento, así como gestión académica” (SEP, cit. en Díaz-Barriga Arceo y Díaz Barriga, 2008a: 212). En cuanto a la parte colectiva –vertiente colectiva (Díaz-Barriga Arceo y Díaz Barriga, 2008a: 208)–, ésta se vincula con los cuerpos académicos, los cuales se caracterizan por integrar un grupo de profesores de tiempo completo con perfil deseable que comparten una o varias líneas de generación o aplicación innovadora del conocimiento, temas disciplinares o multidisciplinarios y un conjunto de objetivos y metas académicas. “Como rasgos invariantes de los cuerpos académicos, se plantean: alta habilitación académica, intensa vida colegiada, alto compromiso institucional y una participación en redes de colaboración e intercambio académico” (Díaz-Barriga Arceo y Díaz Barriga, 2008a: 208).

El Promep plantea un académico que difícilmente puede concebirse en nuestro contexto, tanto por la cuestión de organización administrativa-laboral como por los desarrollos particulares de cada institución. Por ejemplo, en las instituciones de educación superior (IES) la estructura de cuerpos académicos no es reconocida formalmente; es decir, no ha cambiado, hasta donde se puede identificar, su organización jurídica.

La publicación de las Reglas de Operación del Promep a finales de 2008, las cuales aplicarían al año siguiente (2009) (Promep, 2008) incluyó las Escuelas Normales. Cabe señalar que el Promep tiene como propósito¹⁵ impulsar la calidad del trabajo académico a través de estímulos económicos. Esta acción ha sido de una u otra forma aceptada por los docentes ante el bajo poder adquisitivo de los salarios del personal académico. De hecho, como argumenta Díaz Barriga: “la recompensa económica [que se ofrece a través de los programas a las instituciones de educación superior] ha contribuido a vencer las resistencias ante las acciones de evaluación” (2008: 10, 19).

15 De forma semejante a otros programas como el Sistema Nacional de Investigadores y los Programas de Estímulos al Desempeño Docente.

Por lo expresado en los últimos párrafos, es posible advertir que este tipo de escuelas han sido incluidas en las “nuevas” reglas del juego de las instituciones de educación superior. En otras palabras, las Escuelas Normales se han conectado primero a través del PTF AEN, el Promin, el PEFEN, el Progen, el Profen y posteriormente por medio del Promep a una lógica que se caracteriza por la práctica de la evaluación (del control) como un punto nodal del discurso modernizador; además, las acciones de evaluación están siendo el eje para lograr recursos económicos que son traducidos como estímulos o compensaciones que se logran gracias a la productividad y la eficiencia de los programas académicos y del profesorado calificado. Así, la calidad educativa se ha enlazado con la evaluación (como control) y con la asignación de recursos, estos últimos ya no establecen presupuestos directos y “seguros” a las instituciones.

INCLUSIÓN POR ATENDER: LA GENERACIÓN DE CONOCIMIENTO

El escenario descrito en los párrafos previos expone la construcción de una discursividad organizada por una lógica “mercantilista” (de pago por producto) alejada, sin duda, de una lógica pedagógico-educativa y de la responsabilidad social y pública de las IES, sobre todo de las IES públicas. Una posible ruptura de este “discurso ordenador” centrado en la evaluación, la certificación y la acreditación, consiste en identificar aquellos espacios que pueden aprovecharse para desagregar el orden establecido, el cual pareciera que cada día se solidifica en el ámbito superior, incluso en otros niveles del sistema educativo mexicano.

Así, uno de los elementos que articula “los nuevos discursos” de la educación superior es la generación de conocimiento (investigación), a partir del agrupamiento de académicos de una misma o varias instituciones. En otras palabras, se pretende establecer redes de trabajo integradas por un grupo de profesores afines en temáticas y, en ocasiones, también por disciplinas.

[Estas redes de trabajo son] un conjunto de profesores-investigadores que comparten una o más líneas de estudio, cuyos objetivos y metas están destinados a la generación y/o aplicación de nuevos conocimientos. [El trabajo de los profesores en] los cuerpos académicos (CA) se sustenta en las funciones académicas institucionales y [pretende contribuir] e integrar el sistema de educación superior del país. Los CA son organizaciones o agrupaciones *académicas*, no estructurales y por ello deben tener varias características: *sus integrantes deben concurrir libremente*, por interés de potenciar sus saberes y habilidades con sus colegas (pares). Un CA lo pueden integrar profesores de [las Dependencias de Educación Superior –DES–] distintas. De hecho, esto sería lo más común cuando las líneas de interés son de las llamadas multiinterdisciplinarias (Promep, 2008).

De esta manera, el desarrollo de las acciones individuales que afiancen el trabajo académico requiere vincular los quehaceres universitarios entre diferentes colegas e instituciones, con el fin de realizar estudios e investigaciones que tengan afinidades temáticas, teóricas y metodológicas. Así, el reacomodo de los profesores ofrece la posibilidad de unir un número de docentes –sea a través de los cuerpos académicos, o bien de otro tipo de aglutinamiento– en un espacio común y con temas semejantes. Este reordenamiento puede ofrecer la posibilidad de realizar gestiones de carácter colegiado a través de las cuales sea posible consolidar y fortalecer las instituciones.

Si exploramos e inspeccionamos el “discurso totalizador” establecido por el PTFAEN, el Promin, el PEFEN, el Progen, el Profen y el Promep tenemos la posibilidad de desarticular la discursividad construida alrededor de una lógica que proviene de otros ámbitos que distan de lo pedagógico-educativo. Sin embargo, la lógica de mercado ha modificado o alterado las prácticas institucionales y los quehaceres de los académicos. De esta manera, si la consigna es generar conocimiento, tendremos que pensar cómo hacerlo, desde dónde hacerlo y cómo usarlo.

Un rasgo de la evaluación en [México y] el que más ha contribuido a su aceptación institucional y paradójicamente al mismo tiempo la ha

deformado, es su estrecha vinculación con el financiamiento, esto es, la asignación de recursos extraordinarios a las instituciones o complemento salarial para los académicos (Díaz-Barriga Arceo y Díaz Barriga, 2008a: 224).

En el caso particular de las Escuelas Normales, una cuestión que articula los quehaceres de los académicos y de la institución en su conjunto es la generación del conocimiento sobre la propia formación docente. Sin duda, la discusión de la formación del profesorado en nuestro país continúa siendo una problemática a la que es necesario visitar de manera constante, puesto que ésta es estratégica para la regulación y el ejercicio del poder en el escenario educativo. El estudio de la formación es un tópico que no sólo permite replantear el quehacer de las propias instituciones formadoras de docentes, por ejemplo, las Normales, sino también la producción sobre el campo de la formación puede modificar el quehacer de la educación básica. En el siguiente apartado, se intentará destacar algunos aspectos que se consideran necesarios para discutir la formación.

Formación docente: un asunto de primer orden

La formación es una cuestión de primer orden, es un punto nodal que dota de sentido a la vida académica de las instituciones formadoras de docentes –las Escuelas Normales. La discusión y el abordaje conceptual sobre la formación también irrumpe en el quehacer de la escuela básica de carácter público. Pensar la formación posibilita mirar el trabajo en el interior de las aulas de los profesores, estudiar la formación permite preocuparse por los contenidos, los saberes, los programas, el currículo tanto de los alumnos en su paso por las Escuelas Normales como de los niños en los centros educativos, principalmente, del nivel básico. Es importante aprender a diferenciar la formación inicial y continua, conceptualmente y metodológicamente, a partir de distinguir el “saber, saber-hacer y un saber ser” (Ardoino, 2005: 25).

El término formación docente y sus diferentes significados¹⁶ han influido de una u otra manera tanto en la estructuración de los planes y programas de formación inicial en este tipo de escuelas como en los procesos de actualización y capacitación de los profesores en servicio, sobre todo en la manera de ser docente. Al respecto, Ardoino apunta una diferencia sugerente:

Existe una ruptura epistemológica entre lo que se llama la formación inicial –la escuela o la universidad– y las formaciones continuas, tanto en la escuela como en las universidades o en el ámbito laboral. Las formaciones iniciales se dicen universales [...]. Los contenidos de la formación son seleccionados en los programas y en el currículo porque son universales, científicamente universales. Son válidos para todos, en toda época y en todo lugar. No es totalmente cierto, pero se hace como si lo fuera [...]. Popper mostró que un enunciado es verdadero mientras no sea refutado. La refutabilidad es una propiedad de la verdad científica. Los contenidos de la formación inicial [...] son los mismos para todos democráticamente hablando, lo que no tiene nada que ver con lo dicho científicamente, ya que la democracia exige el acceso de todos al saber, al mismo saber, aunque esta aproximación sea sólo teórica, porque es irrealizable. Las formaciones iniciales están fundadas en esto. La formación inicial es administrada *a priori*. La formación continua [no] es universal, sino que es particular y singular, enraizada en la experiencia de cada uno. Aun cuando al mismo tiempo pueda tener valores universales, es ante

16 En los estados del conocimiento de la década de los noventa, Ducoing destaca que como resultado de la revisión y el análisis sobre la producción del tema de formación se organizaron cinco rubros: 1) La formación desde el tratamiento filosófico-educativo: a) la formación desde diferentes tradiciones filosóficas, b) la formación desde diferentes categorías humanístico-sociales; 2) la formación desde la práctica; 3) la formación desde la mirada del docente intelectual; 4) la formación desde la centralidad del sujeto; 5) nociones colindantes. (Este apartado se refiere a reflexiones muy diversas y abundantes, que recogen tanto trabajos de elaboración conceptual como elucidaciones derivadas de investigaciones de corte empírico alrededor de prácticas vigentes vinculadas con la actualización de docentes.) Por otra parte, es importante destacar el tipo de trabajos consultados en la década objeto de análisis. Ducoing arguye que no se trata de trabajos de investigación empírica, sino de construcciones que se pueden ubicar como ensayos, los cuales constituyen trabajos de investigación teórica en virtud de que a partir de un sistema categorial se realizan los análisis correspondientes; por ello, los textos analizados son tan apreciables como aquellos otros que cuentan con referentes empíricos de diversa naturaleza (Ducoing, 2005: 73).

todo particular y singular, [vinculada] con la experiencia (Ardoino, 2005: 34-35).

El párrafo anterior orienta una discusión interesante que puede ser abordada para sistematizar nuestro conocimiento sobre la formación. En pocas ocasiones, sobre todo para quienes diseñan e implementan estrategias de políticas de formación de profesores, “la distinción, la diferenciación [entre la formación inicial y continua] no ha sido pensada ni conceptualizada. Es necesario pensarlas en conjunto en términos de articulación, es decir, conociendo sus diferencia” (Ardoino, 2005: 37).

Sin duda, el estudio de la formación en las Escuelas Normales, espacios considerados de formación inicial, puede producir conocimientos que no sólo tengan repercusión en el momento de la formación de formadores, sino que estos saberes permitan replantear el trabajo educativo en el nivel de la educación básica. Se ha subrayado en una parte de este escrito que la formación del profesorado es estratégica para la regulación y para el ejercicio del poder en el campo educativo; por ello, analizar la cuestión de la formación permite pensar de manera distinta el escenario educativo:

[Puesto que] la reforma de la formación del profesorado [es] parte integral de un sistema más amplio de regulación social que tiene lugar en el ámbito de la enseñanza. Las reformas en la formación del profesorado suponen conjuntos complejos de interacciones entre y dentro de las instituciones sociales. Estas interacciones forman parte y ayudan a configurar las relaciones de poder y las pautas de regulación social que actúan a través del Estado, la universidad y las prácticas utilizadas en la escuela [Así, resulta interesante indagar cómo] opera la regulación social y el poder político a través de los procesos de reforma (Popkewitz, 1994: 7).

De acuerdo con las líneas anteriores, pensar la formación en los centros a los que acuden los futuros profesores exige revisar algunas cuestiones sobre el término mismo de la formación, no con el fin de ubicar un significado único, sino de explorar cómo se usa y cómo

puede ser usado. En los siguientes párrafos, se intentará localizar algunos de los aportes al campo de la formación. Así, se pueden ubicar dos tradiciones en la formación docente. Una vinculada con la práctica educativa, la enseñanza y el aprendizaje (formación como intervención pedagógica) y la otra articulada con el desarrollo personal (formación ligada a la conciencia que se tiene de sí mismo para decidir) (Cruz, 2007a).

La formación docente es un significante que amarra una cadena de significados; mientras que unos establecen la unión o diferencia con la enseñanza y el aprendizaje, otros colocan el énfasis en la dimensión personal. Dar cuenta de la dispersión (ambigüedad) del significado formación permite destacar que es imposible definir de una vez y para siempre un significado preciso y unívoco. Los significados que existen de formación dependen de quiénes los emiten y desde dónde los producen o, más preciso, cómo piensan la formación. De esta manera, es importante reconocer que el concepto de formación docente puede ser considerado un significante tendencialmente vacío, no sólo porque acepta varios significados,¹⁷ sino porque ofrece un ideal de plenitud que intenta completar una falta. Por otra parte, el concepto de formación docente tiene la característica de ser nodal porque cierra parcial, precaria y temporalmente una discursividad.

Por ejemplo, hay autores que entienden la formación docente a partir de definir la enseñanza y el aprendizaje; en este sentido, la formación docente ha estado subordinada tanto a la adquisición de conocimientos como a la realización de cursos para transmitirlos. Desde esta mirada, la formación docente sólo es entendida a partir de una función social de transmisión de saberes. Así, la formación será un juego según la medida de los sometimientos que suscite (Ferry, 1991: 50). Por otra parte, la formación es asumida como un proceso de desarrollo y de estructuración de la persona, que lo lleva a cabo bajo el doble efecto de una maduración interna y de posibilidades de aprendizaje, de rencuentros y de experiencias. Esta mirada apunta al plano de la subjetividad (Ferry, 1991: 50).

17 Laclau plantea que el significante vacío es representación de lo no representable, distorsión, subversión, desplazamiento, condensación (Laclau, 1996: 69-86).

En la actualidad, particularmente a partir de la reforma educativa de los años noventa, el interés por la formación docente surge como un ideal de plenitud en el escenario educativo. De la formación docente se aguarda el dominio de las acciones y situaciones nuevas, el cambio social y personal que uno ya no espera de las transformaciones de las estructuras sociales (Ferry, 1991: 46); es decir, como se arguyó en párrafos previos, la cuestión de la formación obtiene singular importancia, puesto que la formación del profesorado está vinculada con prácticas sociales que responden a determinados intereses de los que también forman parte –la búsqueda de una sociedad más competitiva y moderna, el avance del conocimiento escolar, etc. Cuando las autoridades educativas destacan su voluntad política por redefinir los objetivos del sistema educativo y de la función de la escuela, la formación del profesorado emerge como un punto nodal a través del cual se fijan no sólo decisiones técnicas y organizativas, sino también políticas, las cuales consisten en promover un conjunto de medidas organizadas con metas propiamente educativas, y de una política general que pretenda conformar un cierto tipo de sociedad (Ferry, 1991: 50).

De esta manera, revisar la formación docente es una tarea de primer orden para las Escuelas Normales; la discusión y el debate permanente de la formación docente pueden ser traducidos como el eje articulador del quehacer del profesorado, a través de los cuales sea posible producir conocimiento que pueda ser usado, en el mediano y corto plazos, para comprender, por ejemplo, la problemática de la educación básica. Por ello, si la exigencia a la Escuela Normal es la generación de conocimiento, una temática de anudamiento es la formación docente, pero su consolidación tendrá que estar vinculada tanto con otros espacios institucionales, particularmente, la educación básica, como con una dimensión epistemológica.

La influencia que ha tenido el significado de formación docente desde el plano de la práctica educativa, asociada ésta a la enseñanza y al aprendizaje en los programas de formación del profesorado, es indiscutible. En este sentido, la revisión y el análisis de los planes y programas, de las estrategias de actualización y capacitación de los profesores, de los materiales didácticos con los que trabajan

los docentes, de la formación de los formadores del profesorado, entre otros muchos tópicos, es un campo que aún hoy día requiere un tratamiento teórico. Ducoing apunta:

En la tradición mexicana no muchos investigadores habían participado en la reflexión y la construcción conceptual sobre la formación, sí muchos políticos, funcionarios, líderes sindicales y millares de académicos y docentes se han preocupado y ocupado de ella, al mismo tiempo que han participado en la definición, en la puesta en marcha e incluso en la evaluación de proyectos formativos a lo largo y ancho del país y en todos los niveles del sistema educativo. [...] que los actores que intervienen en la formación participan muy frecuentemente en propuestas formativas sin referencia o sin oposición a otros puntos de vista y se ostentan, con toda legitimidad, como portadores de nuevas prácticas, de nuevos programas y métodos, de nuevas relaciones e incluso de nuevas formas de gestionar el conocimiento. Sin embargo, muy escasamente aluden a la manera de concebir la formación, al igual que a sus fundamentos e implicaciones. [...] La carencia de reflexión seria y rigurosa sobre la formación y la educación, en general, puede estar vinculada con la familiaridad y, tal vez, parcialidad con que estos términos son utilizados, al acompañar [las retóricas] y las prácticas tanto de políticos y docentes como de cualquier actor social (2005: 164).

Finalmente, más que excluir o incluir alguno u otro significado del significante “formación docente”, se puede asumir como un significante vacío que se articula con diversas configuraciones discursivas, y la decisión y la posición que se asuma frente a uno u otro sentido es el desafío intelectual; reto que puede “ordenar” de otro modo el quehacer de las Escuelas Normales frente a las exigencias de la producción del conocimiento, sobre todo ante las exigencias de procesos de evaluación institucional establecidas por los programas puestos en marcha.

CONSIDERACIONES FINALES

Para concluir, a continuación se exponen algunos asuntos relevantes. Sin duda, la transformación del sistema educativo nacional ha dispuesto cambios curriculares, institucionales, que han organizado saberes y prácticas distintas. En otras palabras, ha construido diferentes, subjetividades. Por ejemplo, la evaluación institucional ha sido considerada para compensar económicamente aquello que ya no se recibe tan directamente. Sin embargo, el uso de la evaluación está sirviendo para controlar, calificar, certificar y aprobar recursos económicos y no necesariamente ha sido utilizada como una estrategia a través de la cual se analicen las condiciones académico-laborales de los profesores. En este sentido, la lógica de la evaluación institucional opera para identificar resultados y productividad, pero difícilmente logra elaborar un diagnóstico “objetivo” de la realidad educativa; además, en ocasiones se describe una vida simulada que “oculta” trayectorias e historias institucionales particulares. Así, advertimos la disposición de una nueva regulación por medio de la cultura institucional que exige comportamientos basados en el rendimiento como forma de control.

El profesorado ha admitido como algo normal su incorporación a los programas de competitividad que actualmente hacen funcionar a las IES en sus diferentes modalidades; además, como se destacó al inicio de este escrito, los docentes rechazan o aceptan las nuevas disposiciones. No obstante, las condiciones, sobre todo económicas, orientan formas de ser y de pensar del profesorado. Frente a este escenario, resulta interesante preguntar cómo se configuran las funciones de las Escuelas Normales y las trayectorias de los profesores en el marco de las transformaciones institucionales que actualmente vivimos.

La evaluación, la calidad y la distribución de recursos económicos son significantes inscritos en diversos programas (PTFAEN, Promin, PEFEN, Progen, Profen). A través de éstos, se deslizó la reforma educativa. La reforma ha sido un dispositivo que asistió la regulación social por medio de instaurar otras formas de trabajo y nuevas disposiciones para obtener financiamientos; asimismo, los

programas que circulan e intentan “ordenar” la vida institucional de las Escuelas Normales han sido utilizados como instrumentos de “complicidad” entre las acciones de política y la dinámica institucional, con el fin de otorgar y obtener recursos a partir de resultados y desempeños eficientes, dejando pendiente la reflexión crítica sobre los problemas sociales que atraviesan este tipo de escuelas.

La discursividad confeccionada por el dispositivo de reforma educativa busca establecer nuevas formas de regulación a los profesores y a las instituciones desde una lógica más cercana a la retórica mercantilista que a una lógica pedagógica-educativa. Sin embargo, este escenario nos obliga a pensar y discutir la escuela pública, y con ella la formación del profesorado; este abordaje implica un reto intelectual teórico, político y ético.

En suma, estudiar las políticas del profesorado y la cuestión de la formación es tarea compleja, sobre todo en nuestra realidad actual, marcada por permanentes exigencias institucionales, precariedades de los salarios docentes y nuevas disposiciones para participar en los programas de competitividad; estos constantes cambios configuran, en ocasiones, un espacio educativo incierto. Este “acontecer social” trastoca y hace más difícil lo pedagógico-educativo; por ello, las Escuelas Normales tienen aún mucho que decir de la formación docente, la cuestión es identificar y distinguir lo que somos como institución formadora de docentes, lo que ya no somos, lo que dejamos de ser y lo que estamos o vamos siendo.

Finalmente, es nuestra convicción que tenemos que exigirnos una mirada política sobre la educación –y sobre las políticas del profesorado– y usar el conocimiento que se pueda producir sobre la formación docente para actuar en el espacio público.

BIBLIOGRAFÍA

Aguerrondo, Inés (2009), “Prólogo”, en Gloria del Castillo y Alicia Azuma, *La reforma y las políticas educativas: Impacto en la supervisión*, México, Flacso, pp. 15-21.

Ardoino, Jacques (2005), *Complejidad y formación: pensar la educación*

desde una mirada epistemológica, Buenos Aires, Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico.

Bauman, Zigmund (2008), *Los retos de la educación en la modernidad líquida*, Barcelona, Gedisa.

_____ (2006), *Vida líquida*, Barcelona, Paidós.

Cruz, Ofelia (2007), “Políticas educativas recientes en la formación de profesorado. Algunos elementos conceptuales para su análisis”, en Pilar Padierna y Rosario Mariñez (coords.), *Educación y comunicación. Tejidos desde el análisis político del discurso*, México, Juan Pablos/Programa de Análisis Político de Discurso e Investigación, pp. 39-67 (colección Investigación Social y Análisis Político del Discurso).

_____ (2007a), “La reforma del profesorado. Configuración, tensiones y regulación. México 1989-2006”, tesis de doctorado en Pedagogía, México, UNAM.

Deleuze, Gilles (1999), “¿Qué es un dispositivo?”, en *Michel Foucault, filósofo*, Barcelona, Gedisa.

Díaz Barriga, Ángel (coord.) (2008), *Impacto de la evaluación en la educación superior mexicana*, México, IISUE-UNAM/Plaza y Valdés.

Díaz-Barriga Arceo, Frida y Ángel Díaz Barriga (2008a), “El impacto institucional de los programas de evaluación de los académicos en la educación superior”, en Ángel Díaz Barriga (coord.), *Impacto de la evaluación en la educación superior mexicana*, México, IISUE-UNAM/Plaza y Valdés, pp. 165-232.

Ducoing, Patricia (2005), “En torno a las nociones de formación”, en Patricia Ducoing (coord.), *Sujetos, actores y procesos de formación*, México, Comie, pp. 73-170.

Ferry, Gilles (1991), *El trayecto de la formación. Los enseñantes entre la teoría y la práctica*, Barcelona, Paidós/ENEP Iztacala-UNAM.

Foucault, Michel (1993), *Vigilar y castigar*, México, Siglo XXI.

_____ (1992), *Microfísica del poder*, Madrid, La Piqueta.

_____ (1990), *Tecnologías del yo y otros textos afines*, Barcelona, Paidós Ibérica.

Gutiérrez, C. (2005), “El programa de mejoramiento institucional (Promin) y el cambio en las Escuelas Normales”, en C. Navarro Gallejos (coord.), *La mala educación en tiempos de la derecha. Política*

- y proyectos educativos del gobierno de Vicente Fox*, México, UPN/ Miguel Ángel Porrúa, pp. 137-165.
- Laclau, Ernesto (1996), “¿Por qué los significantes vacíos son importantes para la política?”, en *Emancipación y diferencia*, Buenos Aires, Ariel, pp. 69-86.
- Maya, Olga (2005), “Las políticas de profesionalización del magisterio”, en M. Noriega (coord.), *Cultura política y política educativa en el sexenio de Ernesto Zedillo*, México, UPN/Plaza y Valdés, pp. 139-173.
- Núñez, V. (2008), “Prólogo”, en Zigmund Bauman, *Los retos de la educación en la modernidad líquida*, Barcelona, Gedisa, pp. 12, 15.
- Popkewitz, Thomas (2000), *Sociología política de las reformas educativas*, Madrid, Morata.
- _____ (comp.) (1994), *Modelos de poder y regulación social en la pedagogía. Crítica comparada a las reformas contemporáneas de la formación del profesorado*, Barcelona, Pomares-Corredor.
- Programa de Mejoramiento del Profesorado (Promep) (2008), en <<http://promep.sep.gob.mx/preguntasca.html#CA>>, consultado el 19 abril de 2010.
- Revel, Judith (2009), *Diccionario Foucault*, Buenos Aires, Nueva Visión.
- Secretaría de Educación Pública (SEP) (1996), *Programa para la Transformación y el Fortalecimiento Académicos de las Escuelas Normales*, México.
- Secretaría de Educación Pública (SEP)-Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación (DGESPE) (2010), “Acuerdo número 528 por el que se emiten las Reglas de Operación del Programa de Mejoramiento Institucional de las Escuelas Normales Públicas”, en <<http://normatecainterna.sep.gob.mx:7007/dispgenerales/2010/528PROMIN.pdf>>, consultado el 19 abril de 2010.
- Secretaría de Educación Pública (SEP)-Subsecretaría de Educación Básica y Normal (SEBYN) (2004), *Segunda evaluación externa del Programa de Mejoramiento Institucional de las Escuelas Normales Públicas*, México.
- Shiroma, Eneida y R. Campos (2006), “La resignificación de la democracia escolar mediante el discurso gerencial: liderazgo, gestión democrática y gestión participativa”, en Myriam Feldfeber y Dalila

- Andrade (comps.), *Políticas educativas y trabajo docente: nuevas regulaciones ¿nuevos sujetos?*, Buenos Aires, Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico, pp. 221-238.
- Tedesco, Juan Carlos (1998), “Desafíos de las reformas educativas en América Latina”, en *Revista Propuesta Educativa*, año 9, núm. 19, diciembre, Buenos Aires, Flacso, pp. 19-23.
- Terán, Óscar (1995), *Michel Foucault. Discurso, poder y subjetividad*, Buenos Aires, El Cielo por Asalto.
- Yurén, María Teresa (2002), “Cómo pensar la formación de docentes siguiendo la huella de Foucault”, en Medardo Tapia y María Teresa Yurén (coords.), *Los actores educativos regionales y sus escenarios*, México, CRIM-UNAM, pp. 127-150.