



POTOSÍ
PARA LOS POTOSINOS
GOBIERNO DEL ESTADO 2021-2027

SEGE
SECRETARÍA DE EDUCACIÓN
DE GOBIERNO DEL ESTADO

UN
UNIVERSIDAD
PEDAGÓGICA
NACIONAL

UNIDAD UPN 241
SAN LUIS POTOSÍ, S.L.P.

**SECRETARÍA DE EDUCACIÓN DE GOBIERNO DEL ESTADO
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
UNIDAD 241**

**CONFORMACIÓN Y DESARROLLO DE CUERPOS ACADÉMICOS
EN LA ESCUELA NORMAL (EL CASO DE SAN LUIS POTOSÍ)**

TESIS

**QUE PARA OBTENER EL GRADO DE DOCTORA EN DESARROLLO
EDUCATIVO CON ÉNFASIS EN FORMACIÓN DE PROFESORES**

PRESENTA

NELLY LILI PEÑA ÁLVAREZ

DIRECTORA DE TESIS

DRA. YOLANDA LÓPEZ CONTRERAS

SAN LUIS POTOSÍ, S.L.P.

ENERO 2023



DICTAMEN DE TRABAJO DE TESIS

San Luis Potosí, S.L.P., Noviembre 29 del 2022.

**C. MTRA.
NELLY LILI PEÑA ALVAREZ
PRESENTE. –**

En mi calidad de Coordinador Regional del programa de Doctorado Capítulo Noreste, de la Universidad Pedagógica Nacional, y después de haber sido analizado su **Trabajo de Tesis** titulado: **"Conformación y desarrollo de cuerpos académicos en la escuela normal (el caso de San Luis Potosí)"**, encuentro que reúne los requisitos a que obligan los reglamentos en vigor para ser presentado ante el H. Jurado del examen para la obtención de Grado, por lo que deberá entregar los 9 ejemplares y 4 Cd's requeridos como parte de su expediente institucional.

ATENTAMENTE

Vo. Bo.

DRA. YOLANDA LÓPEZ CONTRERAS
Coordinadora Regional del Doctorado



SEGE
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
UNIDAD 241
SAN LUIS POTOSÍ, S.L.P.

LIC. PASTOR HERNANDEZ MADRIGAL
Director de la UPN, Unidad 241

2022, "Año de las y los migrantes de San Luis Potosí"

Agradecimientos

*A mi asesora de tesis; Doctora Yolanda López Contreras,
quien me impulsó a crecer profesional y académicamente,
el impacto de su presencia en mi trayecto de vida marca la diferencia,
su orientación, apoyo y ejemplo me condujo a cambiar paradigmas,
transformar mi visión y focalizar de manera objetiva la realidad educativa.*

Por siempre mi agradecimiento y admiración...

*A la Universidad Pedagógica Nacional Unidad 241;
Personal directivo, docente y administrativo quien con su colaboración y trabajo
hacen de esta institución el motor académico que nos permite a los docentes en servicio
contar con una oferta de profesionalización y desarrollo académico.
Me honra expresar que UPN forma parte de mi identidad profesional.*

Dedicatoria

*A mis padres;
Francisco Javier Peña Villanueva y María Lidia Álvarez Rangel,
les ofrezco el logro de esta meta porque han sido ustedes quiénes
con su forma y estilo tan diferente, lograron imprimir un equilibrio
entre reflexión y acción en mi personalidad, soy su reflejo.*

*A mi pequeña familia, Esposo e Hijo;
Justino Juárez Rivera y Justino Juárez Peña
que han estado conmigo durante este proyecto profesional,
son mi motivación, aliento y apoyo incondicional,
lo hemos vivido y logrado juntos, gracias por ser y estar.*

Con amor y respeto siempre suya ...

Índice

Introducción	- 6 -
Capítulo I. Formulación del Objeto de Estudio.	- 16 -
1.1 Antecedentes Contextuales.....	- 17 -
1.2 Inicios del PRODEP en las Escuelas Normales	- 30 -
1.3 El Problema de Estudio.	- 38 -
1.3.1 <i>La Enunciación del Problema</i>	- 41 -
1.3.3 <i>El Supuesto</i>	- 43 -
1.3.4 <i>Las Preguntas de Investigación</i>	- 43 -
1.3.5 <i>Los Propósitos</i>	- 44 -
1.3.6 <i>La Justificación</i>	- 44 -
1.4 Referentes teórico-metodológicos.....	- 47 -
1.4.1 <i>Proceso Metodológico</i>	- 52 -
Capítulo II. Situación de los CA de las Normales en México.	- 60 -
2.1. Los CA de las Escuelas Normales en México.	- 62 -
2.2 Los CA de las Normales en la Región Noreste	- 65 -
2.3 Los CA de Escuelas Normales en San Luis Potosí: El caso de Estudio	- 67 -
Capítulo III. Condiciones Institucionales para Conformar CA. El Caso de S.L.P.	- 78 -
3.1 Perfiles Profesionales para Formar CA	- 79 -
3.2 El Trabajo Colaborativo en los CA.....	- 92 -
3.3 Vinculación entre CA.....	- 100 -
Capítulo IV. Gestión Institucional y CA en la Escuela Normal.	- 112 -
4.1 La gestión como Marco de la Conformación y Desarrollo de CA.....	- 113 -
4.2 La Función Directiva en la Conformación de CA Normalistas	- 124 -
4.3 La Dinámica de la Cultura Institucional y los CA de Escuelas Normales	- 141 -
Reflexiones Finales	- 155 -
Referencias	- 162 -

Introducción

Esta investigación revela las condiciones institucionales en las que se constituyen y desarrollan los primeros cuerpos académicos en escuelas normales del Estado de San Luis Potosí. La metodología que se utilizó es el estudio de caso instrumental, para lo cual se llevaron a cabo 13 entrevistas semiestructuradas a actores clave en los cuerpos académicos; 2 directivos, 1 Representante Institucional del Programa para el Desarrollo Profesional Docente (PRODEP), 4 líderes y 6 integrantes de cuerpos académicos del Sistema de educación normal de la entidad, para el análisis de datos se utilizó el software QDA Miner, que permitió identificar la frecuencia semántica en los testimonios de los actores clave.

Se aborda la formulación del objeto de estudio para lo cual son sustanciales los antecedentes históricos, legales y conceptuales del tema, el cual analiza el origen de este tema en la política educativa, misma que da por consecuencia la aspiración de crear cuerpos académicos en las escuelas normales en México.

Hay datos históricos que permiten la comprensión de este fenómeno de estudio; el cual radica en la implementación de la investigación educativa por parte de los formadores de docentes de educación básica, sin embargo, de acuerdo con Arnaut (1998), de origen existe una diferencia importante entre las escuelas normales y las universidades, la cual consiste en el manejo experto de la metodología y puesta en práctica de la investigación, esto porque el perfil de los maestros de educación básica y de sus formadores, estaba orientado en su génesis a disminuir el analfabetismo, por lo que en sus inicios históricos los docentes eran vistos más como misioneros que se

incluían en los problemas de las comunidades donde trabajaban, esto también marcó una división entre las normales rurales y las urbanas.

En relación a esto, la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), de acuerdo con el decreto de creación publicado en el Diario Oficial de la Federación el 29 de agosto de 1978, se crea, como organismo desconcentrado de la Secretaría de Educación Pública, con la intención de orientar servicios educativos de tipo superior encaminados a la formación de profesionales de la educación y sus funciones: docencia de tipo superior; investigación científica en materia educativa y disciplinas afines, y difusión de conocimientos relacionados con la educación y la cultura en general (Diario oficial de la Federación [DOF], 1978).

Otro hecho que ubica a las normales en el estatus de institución del nivel superior es que, en 1984, por disposición oficial, “la educación normal en México es incorporada al nivel de educación superior en el país, otorgando a los egresados de estas instituciones el nivel de licenciados” (Andión, 2011). Aunado a lo anterior y según el decreto de promulgación de la convención de la Organización de Cooperación y Desarrollo Económicos (OCDE), México se convirtió en miembro de este organismo, esto fue publicado en el Diario Oficial de la Federación el 05 de julio de 1994 (DOF, 1994).

Por otra parte, con la reestructuración de la Secretaría de Educación Pública, se crea la DGESPE en el año 2005; con el propósito principal de contribuir al mejoramiento institucional de las escuelas normales públicas, por medio de “políticas para el diseño y aplicación de sistemas de evaluación de las instituciones y de los programas de educación superior, para profesionales de la educación” (DOF, 2005).

La OCDE por su parte emite recomendaciones a México, con relación a la educación normal; “necesitan mejorar sustancialmente si pretenden ser el principal medio del país para preparar a sus docentes. El primer paso debe ser establecer un sistema de estándares rigurosos para acreditar a todas las Normales y demás instituciones de formación inicial” (OCDE, 2010, p.5). Sin embargo, es hasta 2010 que se impulsan acciones desde la política educativa para lograr transformaciones, por ejemplo, la conformación y desarrollo de cuerpos académicos reconocidos por el PRODEP, para el tipo superior, así como el reconocimiento de perfiles docentes por este mismo programa.

En discordancia con estos acontecimientos en las normales respecto de investigación educativa, según Marsiske (2006), es desde 1945 que las universidades se han consolidado en este tema, de acuerdo con esto, destaca el hecho de que es hasta 37 años después, en 1982 que se sitúa a las normales en el nivel superior, no obstante, solo en teoría porque la investigación para esta fecha aún no se ponía en práctica formalmente, esto solo se mencionaba en trámites administrativos y además en el aspecto administrativo, es a partir de este año que, para ingresar a la educación normal, se requiere el Bachillerato como antecedente académico.

En esta investigación se devela un panorama, contextual histórico que origina la evolución de la educación normal hacia la investigación educativa, tomando como punto de partida la trayectoria de las universidades que han tenido una constante y progresiva evolución en este aspecto. Definitivamente las Condiciones Institucionales (CI) de ambos sistemas son desiguales y sumado a esto se observa el vertiginoso cambio, la globalización de las políticas públicas que atienden disposiciones de organismos como

la OCDE, por lo que, como parte de las políticas a nivel nacional en el año 2010, el Programa de Mejoramiento Institucional de las Escuelas Normales Públicas (PROMIN), emitido por la Secretaría de educación Pública (SEP), promueve la cultura de la evaluación para favorecer la acreditación de los planes y programas de estudio y la certificación de los procesos de gestión (DOF, 2010).

Por lo que para el año 2014, se crea el Programa de Fortalecimiento de la Calidad en Instituciones Educativas (PROFOCIE) con el que se pretende incrementar el número de Profesores de Tiempo Completo (PTC), con perfil deseable y miembros del Sistema Nacional de Investigadores (SNI); también el desarrollo de los Cuerpos Académicos (CA), así como el incremento de procesos estratégicos de gestión certificados por normas internacionales tipo ISO 9000:2008 (SEP, 2014). Como se puede dilucidar se ha conducido a las instituciones formadoras de docentes del país a lograr en poco tiempo lo que al resto de las instituciones de educación superior le ha llevado un trabajo sistemático por ser propio de su naturaleza y de su origen a diferencia de las EN.

En lo referente a la enunciación del problema, a partir de un análisis de las CI se plantea lo siguiente; ¿Cómo incide la gestión a nivel institucional para la conformación y desarrollo de cuerpos académicos en las escuelas normales?, conocer esto permitirá aportar elementos que conduzcan hacia la comprensión de la gestión y cultura institucional normalista.

Se parte del supuesto de que la conformación y desarrollo de CA representa un reto para la educación normal en nuestro país, por el tipo de CI adversas para poder llevarse a cabo, por lo que se requiere una gestión adecuada que impulse la

transformación de la cultura institucional para que se logre la participación de los docentes normalistas en el desarrollo de la investigación como una función sustantiva de las escuelas normales.

Lo anterior a partir de las siguientes preguntas de investigación: ¿Cómo se ha vivido en México y en la región noreste, la conformación y desarrollo de CA?, ¿Cuáles son las CI para formar CA en las Escuelas Normales de San Luis Potosí? y ¿Cómo es la gestión a nivel institucional para la conformación y desarrollo de Cuerpos Académicos en una Escuela Normal?, los propósitos al desarrollar esta investigación, han sido analizar y describir la situación de las EN, entorno a la conformación de CA primero en una visión nacional y regional focalizando la zona noreste en cuanto a los estados (Zacatecas, Nuevo León, Tamaulipas y San Luis Potosí), posteriormente profundizar ubicando el caso de San Luis Potosí, lo cual ha permitido explicar aspectos de la gestión y cultura institucional que influyen en la formación y desarrollo de Cuerpos Académicos en el contexto de la educación normal.

Para atender los retos de las transformaciones sociales, culturales y profesionales desde el ámbito internacional al nacional, se requiere comprender; en qué condiciones se gestan estos grupos de investigación, revelar cómo han vivido la experiencia las escuelas normales para conformar y desarrollar cuerpos académicos, representa un aporte al conocimiento de la educación normal en nuestro país.

En el marco de la Educación Superior de México, se puede asegurar que la historia de las normales es distinta a las universidades, en este sentido se requiere tomar en cuenta que el PRODEP se introduce en las universidades desde 1996, fecha en que los

docentes universitarios inician su carrera como investigadores, no obstante, es hasta 2009 que en las normales se inicia con este programa (Edel et al., 2018, p. 78), por lo que atender los retos de las transformaciones sociales y culturales del ámbito internacional al nacional que han influido en la evolución del sistema de formadores de docentes en México; requiere comprender su origen y trayectoria, así como indagar; cómo iniciar, qué hacer, en qué condiciones y dónde buscar apoyo, para los formadores de docentes se ha intensificado el impulso de la implementación de estas funciones actualmente y se ha potenciado el tema de la investigación y los CA como dispositivos que permitan elevar la calidad educativa y la consolidación profesional al generar conocimiento para resolver problemas académicos.

En cuanto a los fundamentos teóricos y metodológicos, hay que tomar en cuenta que, se parte de referentes históricos del normalismo en nuestro país como lo es Arnaut (1998), quién esclarece el origen y las pautas culturales de la identidad de los maestros formadores de docentes, aunado a esto autores como (Navarrete, 2015; Ferra, 2015; Noriega, 2014; Andión, 2011) que aportan una visión crítica sobre las condiciones de las EN con respecto al ejercicio de la investigación educativa.

También se analiza el tema de la globalización de las políticas públicas y las influencia de disposiciones de organismos internacionales como la OCDE, que conducen a la SEP en México proponerse lograr que las EN sean reconocidas como instituciones capaces incursionar en el ámbito de la educación superior y producir conocimiento, en este aspecto es importante abordar el trabajo realizado por instituciones como el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) y la Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación (DGESPE).

En relación con lo anterior; Sánchez (2017); revela que al año 2016; “solo 161 profesores están registrados en el PRODEP, lo que evidencia una importante simulación de trabajo académico” (p.3). También se identifica que los perfiles PRODEP en el Sistema de educación normal en México son insuficientes, de acuerdo con Edel et al. (2018); "el subsistema normalista cuenta con 5,217 profesores de tiempo completo [...] pero sólo 371 (el 8%) cuenta con el reconocimiento a perfil deseable vigente en 2017" (p. 81), si se comparan los datos del 2016 y 2017, se vislumbra un avance pero en proporción al total de docentes es poco significativo.

Ante este panorama contextual, el tema de las CI en las que se forman los CA de las EN, se comprende a través de dos niveles de conceptualización como indica Pérez Gómez (2000); “los aspectos macro y micro, entre la política educativa y sus correspondencias y discrepancias en las interacciones peculiares que definen la vida de la escuela” (p. 127). El aspecto macro en este caso se refiere a las decisiones en la política educativa y los antecedentes históricos de las EN, por su parte el aspecto micro ubica a la institución como grupo social, en relación a esto Fernández (1994) expone que; “la palabra institución alude a normas de valor de alta significación para la vida de un determinado grupo social” (p. 35), por lo que es en estos dos aspectos como se pretende analizar las CI para conformar CA en el Estado de San Luis Potosí.

Por su parte Lourau (1975) plantea como “lo instituido la cosa establecida, las normas vigentes y por el contrario, se ha ocultado cada vez más lo instituyente” (p. 10). De acuerdo con estos dos planteamientos; lo instituido y lo instituyente, se identifica en la organización de un grupo como una parte medular para conocer a una institución, para

ello cobra especial relevancia la normatividad enmarcada en las condiciones de la institución. Sin embargo la vida social de las instituciones se proyecta a través de representaciones y significados que se transmiten (Fernández, 1994). Por lo cual de acuerdo con el análisis de las entrevistas se identifican de manera explícita las opiniones y también se alcanza a identificar que no siempre la organización y las normas se cumplen en la práctica por lo cual de manera implícita también se crean CI y normas no establecidas que obturan o facilitan el avance de los CA en la EN.

El progreso de lo institucional está atado a las personas que viven la institución (Pérez Gómez, 2000), por lo que se logra visualizar a los CA como dispositivos de transformación en las EN, pero constituirlos amerita un trabajo primero individual y luego colectivo estos aspectos del nivel micro se enlazan a los aspectos macro que refieren a la política y su discurso, por lo que palabras como; descentralización, autonomía, calidad, conllevan una carga semántica, opuestas al discurso neoliberal, con base en estas ideas, se puede rescatar que el discurso político puede estar orientado correctamente como lo instituido, sin embargo, en la práctica surge lo instituyente que tiene su raíz en las particularidades contextuales en las que se ubica la institución y sus condiciones para implementar estas disposiciones.

De acuerdo con las ideas analizadas, pensar en que las EN logren generar conocimiento es justificable por ser instituciones que se encuentran instaladas en el nivel superior del sistema educativo y por ser la investigación una de las funciones sustantivas de los formadores de docentes, así como la responsabilidad profesional de producir conocimiento, pese a esta justificación se identifica otra postura que debe ser

considerada y tiene que ver con la realidad del contexto en donde se vive el reto de la transformación. Con base en estas aportaciones teóricas, se logran advertir los resultados arrojados de las entrevistas, en los que se expresa: incertidumbre, desconocimiento, ansiedad ante la saturación de tareas, falta de recursos económicos y necesidades de gestión para apoyar a los CA en formación y desarrollo.

La metodología que condujo esta investigación es el Estudio de Caso Instrumental, al respecto Stake (1999) explica que; la particularización y no la generalización, es la esencia de este método, por lo cual implementar el estudio de caso como estrategia de investigación, ha permitido comprobar que al explicar el caso sobre todo mediante las entrevistas semiestructuradas, así como los testimonios recreados y explicados por los integrantes de CA y actores clave en este proceso, se logra una interacción y conexión con las emociones expresadas, se logra una conversación entorno a un tema, se identifica la gran necesidad de los docentes por ser escuchados, sus testimonios dan cuenta de un trabajo de horas de dedicación y esfuerzo extra, fuera de horario.

La investigación de campo se llevó a cabo en un periodo del 2016 al 2018 y el análisis de los testimonios mediante la matriz de consistencia permite organizar las categorías descriptivas, el uso del software QDA Miner facilitó la ubicación de la frecuencia semántica y a ubicación de las coincidencias en los discursos como lo es; el tiempo destinado y la saturación de tareas, falta de recursos económicos, y la necesidad de apoyo institucional y la motivación. Por otra parte, según datos del PRODEP, al año 2016 se tenían registradas 261 Escuelas Normales Públicas en México, de las cuales hay 145 CA en formación y 16 CA en consolidación reconocidos por PRODEP, lo anterior

nos permite dimensionar en el ámbito nacional el reto que enfrentan las normales para lograr consolidar este tema. En este escenario a nivel nacional, se focaliza el caso de San Luis Potosí, en la entidad se cuenta con cinco EN públicas, de las cuales al año 2018 solo dos han logrado cumplir con los indicadores que se requiere, hay 31 docentes en el estado con perfil deseable (PRODEP), otro aspecto sobresaliente es que las instituciones que cuentan con cuerpos académicos y perfiles PRODEP, también cuentan con la acreditación de sus programas por los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior (CIEES) de tal manera que estas escuelas son quienes representan el estudio de caso.

De acuerdo con los resultados identificados en esta investigación se ubica a las CI como un factor determinante, pueden darse en dos niveles de gestión, comenzando por la política educativa a nivel macro y la gestión institucional a nivel micro, también se detectan las estructuras organizativas considerando que estas impulsan u obstruyen; el origen, desarrollo y consolidación de los cuerpos académicos.

En cuanto a las condiciones de trabajo, en esta categoría se identifican; los perfiles docentes desde un ámbito individual, y el trabajo colaborativo al interior de cada CA, así como la vinculación con otros CA, internos y externos a la institución y la organización institucional en cuanto a la gestión. Por lo cual es importante que los actores clave que enfrentan el reto, expresen sus necesidades y se promueva el intercambio de experiencias que facilita el acompañamiento, en este proceso se identifican las prácticas instituyentes que demuestran las discrepancias que se hacen visibles al ejercer las normas, mismas que como parte de la gestión institucional se ejercen en la acción más no en el discurso explícito.

Capítulo I. Formulación del Objeto de Estudio.

Ante un marco contextual, histórico, político, económico y social, que induce a una transformación de la educación normal en México, el discurso educativo actual desde organismos internacionales como la OCDE, requiere transitar hacia la generación de una nueva cultura institucional, lo cual implica generar conocimiento científico para atender las problemáticas propias de la profesión, cambio que puede ayudar a la educación normal a ganar progresivamente autonomía, conforme avanza y se consolida como un sistema perteneciente al nivel de educación superior.

En este sentido, es un sistema que cuenta con programas de fortalecimiento a la calidad educativa a nivel nacional que impulsan el mejoramiento de este tipo de escuelas, tal es el caso del Plan de Apoyo a la Calidad Educativa y la Transformación de las Escuelas Normales (PACTEN) mismo que a partir del 2020 se nombra; Estrategia de Desarrollo Institucional de la Escuela Normal (EDINEN) estos programas buscan definir estrategias de mejora hacia la calidad educativa en las escuelas normales (DOF, 2019).

La atención a las recomendaciones de la OCDE para que la calidad educativa se acerque a los resultados que presentan países de primer mundo, ha exigido a las escuelas normales su participación en una serie de prácticas para coadyuvar en este objetivo. De igual forma instancias como el INEE, impulsaron estas acciones y en 2015 este organismo diseñó directrices para mejorar la formación inicial de los docentes de educación básica, lo cual generó como consigna líneas de acción a partir de la formulación de un plan integral de diagnóstico; el rediseño y el fortalecimiento del Sistema de Normales Públicas, que de acuerdo con el INEE, un aspecto fundamental consistía en

que los maestros de las Escuelas Normales deberían lograr incursionar en la investigación educativa por medio de Cuerpos Académicos (CA) y con ello el perfil reconocido por PRODEP (INEE, 2015), cabe mencionar que este organismo de acuerdo con el Diario Oficial de la Federación (DOF, 2019), a partir de septiembre 2019 se ha sustituido por La Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación.

En este capítulo, planteo el objeto de estudio sobre la conformación de cuerpos académicos en las escuelas normales; para ello, inicio con un breve panorama de los antecedentes del tema tanto contextuales como conceptuales, en este recorrido histórico y de revisión de la literatura sobre la producción investigativa de las instituciones formadoras de docentes, muestro la problemática que subyace en el desarrollo de los cuerpos académicos en este tipo de instituciones así como también los resultados de otras investigaciones que me apoyaron para definir mi trabajo en el contexto normalista que históricamente ha enfrentado CI de alta precariedad (Noriega, 2014). No obstante, existen esfuerzos dignos de enunciar y ser estudiados a la luz de las implicaciones institucionales, lo cual me permitió construir el objeto de estudio que aquí enuncio.

1.1 Antecedentes Contextuales

A partir de los objetivos de los programas de fortalecimiento para las EN a nivel federal y de la creación del INEE México (DOF, 2002); se plasman los retos más importantes para los docentes; formar y consolidar cuerpos académicos, el dominio de una segunda lengua, manejo de tecnologías de la información y la comunicación (TIC), ingreso al PRODEP, participar en programas de movilidad para directores, docentes y alumnos; nivel nacional o internacional y lograr iniciar o continuar procesos de evaluación,

mediante los esquemas y procedimientos de certificación y acreditación, según las reglas PRODEP; el CA se define de acuerdo a la orientación del subsistema al que pertenece (DOF, 2016), estos son: Universidades Públicas Estatales, Universidades Públicas Estatales de Apoyo Solidario e Instituciones Federales Públicas de Educación Superior, así como Universidades Politécnicas e Institutos Tecnológicos, Universidades Tecnológicas, Escuelas Normales Públicas y Universidades Interculturales.

En el caso de las EN, define a los CA como un grupo de profesores/as de tiempo completo que comparten un conjunto de objetivos y metas académicas comunes y una o varias Línea(s) de generación o aplicación innovadora del conocimiento (LAGC), en temas disciplinares o multidisciplinares del ámbito educativo, con énfasis especial en la formación de docentes, y atención de programas educativos en este rubro. Al respecto de las Líneas Innovadoras de Investigación Aplicada y Desarrollo Tecnológico (LIADT), el PRODEP ubica en esta línea a las Universidades Politécnicas, Universidades Tecnológicas e Institutos Tecnológicos. En cuanto a la línea de Investigación en Lengua, Cultura y Desarrollo (LILCD), la sitúa en el subsistema de las Universidades Interculturales. Siendo para Universidades Públicas Estatales, Universidades Públicas Estatales de Apoyo Solidario e Instituciones Federales Públicas de Educación Superior así como Escuelas Normales Públicas, la diferencia radica que estas últimas los miembros de CA atiendan programas educativos para la formación docente, en cambio para Universidades solicita que atiendan Programas Educativos de diferentes niveles para el cumplimiento cabal de las funciones institucionales Licenciatura, Especialidad, Maestría y Doctorado.

Los CA se categorizan por grados de consolidación: Cuerpos Académicos Consolidados (CAC), Cuerpos Académicos en Consolidación (CAEC) y Cuerpo Académico en Formación (CAEF), a diferencia de las EN, las universidades para lograr el registro de un CAEF ante el PRODEP; Por lo menos uno de sus integrantes debe contar con maestría o doctorado y al menos la mitad de los integrantes con reconocimiento del perfil deseable. Sin embargo, para las EN es posible con un solo integrante que esté reconocido con perfil deseable y la preparación de posgrado que integra también la especialidad en por lo menos uno de sus integrantes.

Referente al grado académico de los miembros de CAEC, entre las universidades y las EN existe una variante en cuanto a la preparación profesional de sus integrantes; dado que a las universidades se solicita el PRODEP y que la mayoría de los integrantes cuenten con el grado preferente de doctorado y cuenten con productos de generación o aplicación innovadora del conocimiento. En cambio, para las EN solamente que alrededor de la mitad de sus integrantes cuenten con un tipo de posgrado (especialidad, maestría y doctorado) y cuenten con productos sólidos de generación o aplicación innovadora del conocimiento en el ámbito educativo preferentemente.

Para el reconocimiento de un CAC, la diferencia entre las universidades y las EN, continúa siendo la preparación profesional de sus integrantes, para las primeras sus integrantes deben contar el grado preferente: doctorado. Para las Normales se puede acceder a este grado de consolidación sí sus integrantes cuentan con posgrados (especialidad, maestría o doctorado) que los capacita para generar o aplicar innovadoramente el conocimiento en el ámbito educativo y en la formación de docentes preferentemente.

De los hallazgos importantes al analizar las reglas PRODEP, en relación a CA, encontramos que las reglas para el nivel de educación superior ubican a las instituciones de acuerdo al subsistema al que pertenecen y de ahí se derivan las líneas de investigación así como los requisitos para cada uno de los grados de desarrollo de los CA, las EN se ubican en el mismo subsistema de las universidades y la diferencia entre éstas en cuanto a los requisitos de los CA radica en la preparación profesional principalmente y el perfil deseable de sus integrantes. Mientras para las universidades se enfatiza el grado de maestría y doctorado, para las EN queda más abierto este requisito al integrar también la especialidad. De acuerdo con Sánchez (2017);

Los cuerpos académicos contabilizados de las Escuelas Normales son 163, de los cuales 147 están en proceso de formación y 16 cuerpos académicos en consolidación. En esos 163 cuerpos académicos participan 687 profesores de las escuelas normales, pero solo 161 profesores están registrados en el PRODEP, lo que evidencia brecha entre el perfil profesional de un profesor normalista y un universitario miembros de CA, un dato que refuerza este escenario es que en el Sistema Nacional de Investigadores en 2016 solo aparecen nueve investigadores adscritos a escuelas normales (p. 3).

En relación con las políticas educativas en nuestro país, se pueden vincular con planteamientos en países de primer mundo que cuestionan qué es una profesión. Según Ballesteros (2007); sociólogos como Weber y Parsons explican cómo la concepción de profesión se transformó con el tiempo y la ideología de la sociedad, observando que entre mayor especialización y profesionalismo se imprime en el mundo laboral, mayor es el estatus socioeconómico y político de la sociedad, por lo cual explica la definición que Max

Weber hace sobre la profesión: “Por profesión se entiende la peculiar especificación, especialización y coordinación que muestran los servicios prestados por una persona, fundamento por la misma de una probabilidad duradera de subsistencia o de ganancias” (Weber citado en Ballesteros, 2007, p.119). En estos planteamientos se encuentra la importancia de la profesionalización, la especialización para desempeñar un trabajo y el impacto que esto tiene para la sociedad. Por su parte Parsons, explica respecto de la enseñanza y la investigación que los profesores:

En Estados Unidos ha sido un importante foco de desarrollo, en el campo educativo, enfatizar la dirección de profesionalizar el rol del profesor. Y con ello, se le dio primacía a la enseñanza y la investigación “en las disciplinas intelectuales seculares y puras”. En particular la profesionalización de la investigación ha sido un pivote importante para el desarrollo actual en el campo de la tecnología (Parsons citado en Ballesteros, 2007, p.142).

Como se logra apreciar la visión de la calidad educativa y profesionalización docente, se transforman de acuerdo a un marco histórico, económico, político y social, que en su momento prevalezca en el país desde la influencia de organismos internacionales, actualmente no es posible separar estos tópicos del fenómeno de la globalización, la función del docente es evaluada de acuerdo a diferentes enfoques que se van transformando a la par de las políticas internacionales y nacionales, puesto que al hablar del profesor se perciben diferentes perspectivas de su formación, desde constructor social, eficiente, administrador, eficaz, crítico, reflexivo, imaginativo, innovador, estas cualidades también se transforman de acuerdo con el discurso vigente.

Es relevante poner la mirada en la formación de maestros para subsanar las deficiencias en cuanto a perfiles docentes, infraestructura y lo más importante fortalecer la investigación en los formadores de docentes para que las EN, logren producir conocimiento sobre los retos que enfrentan y encontrar las estrategias de solución de estos. La necesidad de que los Formadores de Docentes logren generar conocimiento de forma individual como en grupos no puede postergarse, de acuerdo con el contexto educativo a nivel internacional, observamos que el dominio profesional se demuestra cuando se logra generar conocimiento para resolver las necesidades que implica el ejercicio de la labor de manera contundente. Como indica Navarrete (2015):

A las Escuelas Normales no se les ha considerado como núcleos importantes para generar cambios desde la investigación educativa, función que tendría que haber sido alentada con los recursos, procesos, preparación y tiempos necesarios. Si bien en 1982, las Escuelas Normales adquieren el estatus de instituciones de educación superior, su destino sigue estando atado a la educación básica, por el peso de la historia y por el peso de la ley. La Federación siguió concentrando la normatividad y direccionalidad de las escuelas normales, de modo que en la “realidad” nunca han gozado de autonomía alguna que propiciara su mejor desarrollo académico (p. 32).

En la cita anterior se observa la relevancia que tiene para las EN, consolidarse como instituciones que logran incursionar en la investigación educativa, para lograrlo es necesario que los docentes que laboran en ellas fortalezcan sus perfiles profesionales y que las prácticas institucionales sean transformadas, lo importante es encontrar los

caminos más apropiados para lograr este objetivo. Por su parte Noriega (2014) explica al respecto:

[...] Es bien sabido que instituciones como la UNAM, la UAM, el IPN y el CINVESTAV, cuentan con proyectos, programas y académicos con alcances y reconocimientos internacionales. Mientras que los establecimientos que históricamente han enfrentado carencias y condiciones institucionales más precarias [...] en este extremo podríamos ubicar a las escuelas normales (p.313).

Se ha logrado visualizar el valor que tiene para la educación normal, la conformación y desarrollo de CA, pero también es necesario buscar la formas adecuadas de avanzar de forma continua y progresiva hacia la producción de conocimiento científico por medio de la investigación, por lo que para transformar y elevar la calidad profesional de las instituciones formadoras de docentes, es importante conocerlas, detectar sus necesidades, sus particularidades, para brindarles los apoyos que realmente necesitan. Se habla mucho de lo que no logran, de lo que no han podido consolidar, pero también sería trascendental identificar cómo logran hacer lo que sí han alcanzado y a partir de ello seguir avanzando con estrategias definidas de acuerdo con su contexto.

Históricamente el tema de los CA en las EN, surge en la última década y es en los últimos cinco años que se intensifica el esfuerzo de los docentes de las EN por incorporarse a estos colectivos, sin embargo, otras instituciones de educación superior como las universidades tienen una trayectoria de más de 70 años que la investigación educativa es parte esencial de su objetivo como institución. Con relación a esto Arnaut (1998) aporta que históricamente:

Tanto la normal como la universidad tenían una vocación nacional y un papel que desempeñar en el proceso de integración nacional, sólo que tendrían que hacerlo por medios distintos. La normal tenía que difundir la lengua nacional, la historia patria y los valores cívicos contemplados en el programa de educación obligatoria, la universidad, en cambio, tenía que contribuir a forjar el alma nacional mediante la investigación y la reflexión filosófica sobre la realidad del país, actividades ambas que requieren un régimen de libertades absolutas (p.48).

Otro argumento que se rescata al respecto es el origen de la educación normal en México inicia con un propósito distinto al de las Universidades, la diferencia principal radica en el dominio de la metodología para la investigación, el perfil de los maestros de educación básica y de los formadores de docentes estaba orientado a disminuir la desigualdad y el analfabetismo, los primeros maestros en México más que docentes eran vistos como misioneros por su alto sentido de vocación, se les caracterizaba por los grandes esfuerzos que realizaban por las comunidades en las que trabajaban, con el tiempo hubo una división de los maestros de EN rurales y urbanas (Arnaut, 1998). Continuando con antecedentes al respecto Andión (2011), destaca que:

El 20 de enero de 1984 el Consejo Nacional Consultivo de la Educación Normal propone la reestructuración del sistema formador de docentes con el fin de fortalecer las funciones sustantivas (docencia, investigación, difusión cultural) de las escuelas normales como instituciones de educación superior. Para ello se planteó la necesidad de formular nuevos lineamientos y programas de nivel licenciatura para escuelas normales (p.37).

Se puede observar que gran parte de la confusión que experimentan las EN, se debe a la poca experiencia en relación a la investigación y la desigualdad respecto a las CI de estas instituciones con relación a las universidades, conformar CA requiere no solo un profundo compromiso profesional, además es importante incursionar en la investigación educativa para lograr un entendimiento de la complejidad de la dinámica de la educación así como de los problemas educativos propios del contexto institucional, también entran juego cuestiones de índole interpersonal al implicar un trabajo colaborativo y requerir de sus integrantes la ruptura de una identidad individualista para dar paso a una cultura de trabajo académico colectivo.

De acuerdo a estos datos, se observa la necesidad de avanzar a una nueva visión de la gestión en las EN, en teoría, desde 1984 se reestructuró el sistema formador de docentes y se incorporaron al nivel superior de educación en México las carreras Normalistas otorgándoles el nivel de licenciatura; no obstante, en la práctica es hasta el 2010 que realmente se impulsan políticas para arrancar estas transformaciones, por lo cual conformar y desarrollar CA reconocidos por PRODEP, representa una oportunidad para que las EN muestren evidencias sólidas de producción académica acorde al nivel de educación superior en México. Respecto a esto; Tenti & Steinberg (2011) exponen:

En el caso de México, el cuerpo docente es heredero de dos tradiciones. Por una parte, está el legado del periodo fundacional del estado moderno, desde “La República restaurada” (1867) hasta la caída de “Porfiriato” (1910), que tuvo al liberalismo y luego al positivismo como sus ideologías dominantes. La otra herencia proviene de la escuela de la Revolución Mexicana y sus momentos fundantes en el campo de la política educativa, tales como las Misiones Culturales,

la Escuela Rural Mexicana, la Educación Socialista y, en los años cuarenta, la Campaña Nacional de Alfabetización, durante la gestión del destacado intelectual Jaime Torres Bodet (p.113).

Las implicaciones derivadas de estos momentos fundantes referidos por Tenti se relacionan con un nuevo mandato institucional que pone en la discusión la frase que acompaña a los profesores históricamente –“elevar la calidad del magisterio”. Con relación a ello; El Instituto de Estudios Educativos y Sindicales de América (2012) refiere sobre el surgimiento de la Universidad Pedagógica Nacional como una institución en la que se concretaría esta profesionalización:

Con la intención de crear una institución rectora del sistema nacional de maestros; renovar el sistema de formación de maestros –“elevar la calidad del magisterio”; crear el bachillerato pedagógico; promover la investigación educativa; además de ser parte de una promesa política –“de campaña”-, se crea la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) por decreto presidencial de López Portillo en 1978. Después de largos acuerdos con el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE) y la Secretaría de Educación Pública (SEP) nace como organismo desconcentrado de este último, iniciando labores docentes formales en marzo de 1979. Es así como se asume por parte de la UPN el compromiso de continuar con los estudios en Licenciatura de nivel Primaria y Preescolar, del Plan 75, que se ofrecía en la Dirección General de Capacitación y Mejoramiento Profesional del Magisterio (IEESA, 2012, p.10).

Por su parte Marsiske (2006) expone; “la institución universitaria contemporánea se fundó en 1910, con el título de Universidad Nacional de México, con una autonomía

completa y es a partir de 1945 que se hace posible que se haya desarrollado [...] con sus tres funciones” (p.11). Con estos datos se destaca que las EN es hasta 37 años después, en 1982 que inician una reestructuración ubicándolas en el nivel superior, por lo que se requiere a partir de este año como antecedente para ingresar a la educación normal, el Bachillerato.

De acuerdo con Arnaut (2004) hay otro antecedente importante;

En 1992 el gobierno federal transfirió a los gobiernos de los estados todas las escuelas normales que hasta entonces estaban bajo su dependencia, al igual que todas las ex unidades a distancia de la UPN. Además, la Ley General de Educación (LGE) de 1993 reservó como atribución exclusiva del gobierno federal la facultad de determinar para toda la República los planes y programas de estudio para normal y formación de maestros de educación básica (p. 21).

Por otra parte, el 18 de mayo de 1994, México se convirtió en el miembro número 25 de la OCDE; el "Decreto de promulgación de la Declaración del Gobierno de los Estados Unidos Mexicanos sobre la aceptación de sus obligaciones como miembro de la Organización de Cooperación y Desarrollo Económicos" fue publicado en el Diario Oficial de la Federación el 05 de julio del mismo año, desde entonces la OCDE ha efectuado estudios y evaluaciones de México en diversas materias incluida la transformación de la educación normal (DOF, 1994).

El dato anterior se relaciona con un antecedente legal del tema el cual se encuentra en el documento: “Diagnóstico del Programa S245 Fortalecimiento de la calidad en Instituciones Educativas” para el ejercicio fiscal 2014 en el Presupuesto

de Egresos de la Federación, emitido por la SEP, se recuperan los siguientes antecedentes:

Con la reestructuración de la Secretaría de Educación Pública (SEP), las atribuciones en materia de educación normal se transfirieron a la Subsecretaría de Educación Superior (SES), creándose en el año 2005 la Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación (DGESPE), con el propósito principal de contribuir al mejoramiento institucional de las Escuelas Normales Públicas. De esta manera, los programas y políticas referidas a la formación de maestros estarán articulados con los establecidos para el sistema de educación superior (SEP, 2014, p. 4).

Desde el año 2010 se crea el Programa U030 Fortalecimiento de la Calidad en Escuelas Normales con la finalidad de impulsar la mejora en la calidad de las EN públicas del país, a partir de mejorar la habilitación del personal académico, la incorporación de las EN al Programa de Mejoramiento del Profesorado PROMEP; mejorar los protocolos de ingreso de los alumnos, y atender el desfase con la Reforma Integral de la Educación Básica [...] (SEP, 2014, p.5).

Este programa fue evolucionando, en el 2014 con el nombre de Programa de Fortalecimiento de la Calidad en Instituciones Educativas (PROFOCIE), que en sus reglas de operación establece la necesidad de promover que las Instituciones de Educación Superior (IES) realicen ejercicios de planeación estratégica participativa, en los que involucren a los principales actores de la vida académica universitaria en la formulación de un Programa Integral de Fortalecimiento Institucional (PIFI); con el fin de contribuir a incrementar el número de Profesores de Tiempo Completo (PTC), con

perfil deseable y miembros del SNI; al desarrollo de los Cuerpos Académicos Consolidados y Cuerpos Académicos En Consolidación; así como el incremento de procesos estratégicos de gestión certificados por normas internacionales tipo ISO 9000:2008, entre otros.

Con relación a estos datos en la Guía del Plan de Apoyo a la Calidad Educativa y la Transformación de las Escuelas Normales 2016-2017 (PACTEN), se explica que; el PROFOCIE se renovó y alineó con dinámicas de cambio y actualización, con las políticas públicas nacionales y se constituyó así como el Programa de Fortalecimiento de la Calidad Educativa (PFCE) donde a partir del ciclo escolar 2016-2017 el Plan Estatal de Fortalecimiento de la Educación Normal (PEFEN) se constituye como PACTEN, este Programa es de carácter bienal y contribuye al logro de lo establecido en el Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018 (DOF, 2016).

Por su parte, como se menciona al inicio del capítulo, el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación emite el documento: Directrices para mejorar la formación inicial de los docentes de educación básica, con relación al Programa Sectorial de Educación 2013-2018, que establece como líneas de acción la formulación de un plan integral de diagnóstico, rediseño y fortalecimiento del sistema de normales públicas, para garantizar la calidad de la educación que imparten y la competencia académica de sus egresados (INEE, 2015, p. 9). El cuál actualmente ya se ha iniciado con la participación de docentes de EN, en foros de consulta y reuniones nacionales.

1.2 Inicios del PRODEP en las Escuelas Normales

La temática de los CA en las normales es reciente, como lo expone Yañez et al. (2014);

A partir de 2009 a los docentes de las Escuelas Normales se les encomendó la realización de una de las tareas sustantivas de la Educación Superior que había estado olvidada. En dicho panorama complejo, son pocos los integrantes de las CA de EN que han podido cumplir con las nuevas funciones y que han podido consolidarse (p.6).

En el periodo de 2015 a 2017, específicamente se identifican autores que se han concentrado en analizar las causas y consecuencias de implementar las políticas de transformación de la educación normal, tal es el caso de Baas & Cisneros (2011), que en relación a esto presentan los resultados de un estudio de las implicaciones de incluir a las EN de Yucatán al esquema de educación superior, desde la perspectiva de sus directivos y docentes, con el propósito del comprender los efectos de la política de inclusión de las escuelas normales al esquema de Educación Superior y en opinión de los docentes entrevistados; refieren que:

Se ha implementado la política sin líneas de acción claras; además los encargados de operarla a nivel estatal tienen carencias en preparación profesional, y con escaso compromiso con las escuelas normales del estado; por lo que tras analizar los distintos testimonios también concluyeron que el principal problema es que; existen escuelas con cerca del 80% de sus docentes contratados para impartir una o dos asignaturas y estos docentes no cuentan con horario de gabinete (p.8).

Como se identifica, esta investigación fue realizada en el año 2011, se habla de los inicios, cuando las EN reconocían la necesidad de atender a las políticas de transformación y descubren las necesidades de las instituciones entorno a la tarea de investigar, sobresalen las CI desfavorables para emprender estos nuevos retos. (Chapa et al., 2012); analiza los procesos de gestión académica y directiva, ésta se desarrolló en el Estado de Nuevo León y en la cual se destaca que:

A partir de la experiencia en el proceso de registro en el sistema de solicitudes del PROMEP (ésta se inició desde el registro de los profesores en el sistema, ya que los tres son de nuevo ingreso como profesores de tiempo completo), se generó la inquietud de revisar cuál era el panorama institucional con relación a la participación de profesores en el PROMEP. Esta inquietud se cristalizó en el diseño y realización de un estudio diagnóstico, con impacto en la LGAC Gestión escolar en las instituciones formadoras de docentes. Una vez realizado el proceso de la evaluación del PROMEP, la dictaminación no fue satisfactoria, ya que no se otorgó el reconocimiento de CAEF. (p.164)

Con la experiencia expresada, por parte de Chapa (2012) et al. encontramos que, en el año 2012, esta institución del Estado de N.L., limitadamente emprendió el registro de sus profesores al aún en ese entonces PROMEP, sin tener éxito en su objetivo, la investigación de Yucatán y N.L., nos ubican en la temporalidad del inicio de la incursión de las EN para la investigación y CA. Por otra parte, al analizar la investigación de (Loza et al. (2013), en la cual presentan las experiencias de conformación de los Cuerpos Académicos (CA) de algunas EN del país durante el periodo 2009-2012, en cuanto a: los

procesos, factores, condiciones y realización de trabajo colegiado para el logro del reconocimiento que otorga el PROMEP, concluyen los siguiente:

No existe en las instituciones un tiempo destinado para el trabajo colegiado dentro de la carga horaria de los docentes. Sólo un CA cuenta con el tiempo destinado para tal fin dentro de la jornada laboral. Todos los CA refieren dificultades en el manejo de la plataforma del PROMEP, y la necesidad del uso de la TIC para la comunicación y la búsqueda de información. Una dificultad común es la asignación oportuna de recursos económicos por parte del PROMEP para el desarrollo de proyectos, y por otro lado, la falta de apoyo de la autoridad estatal para la gestión y entrega oportuna de esos recursos financieros (Loza et al., 2013, P. 9).

Para los formadores de docentes en distintos puntos del país ha representado un desafío, desde la formación docente, la cultura, la gestión institucional y resistencia al cambio. Otra investigación realizada en Chihuahua, analizó las condiciones y elementos que influyen en la integración de grupos de investigación para conformarse en CA, en este texto; Cruz et al., (2013); exponen:

Los CA en las escuelas normales tienen como principal fortaleza la voluntad, compromiso y características del docente que sin una figura oficial de investigador, ha posicionado a su persona e institución en el campo de la investigación educativa, superando los múltiples retos y constituyéndose en autogestor de sus propios aprendizajes, que en el mundo actual alcanzan una de las principales metas a lograr, que es el trabajo colaborativo y la producción de conocimiento que permite abandonar las viejas culturas endogámicas e individualistas (p.13).

Es importante detectar la evolución en las ideas que manifiestan los profesores de EN, del 2011 que manifiestan las deficiencias y debilidades del sistema para iniciar las transformaciones que la política le impone y para el 2012 se percibe que reconocen la necesidad de cambio y los aspectos positivos que estos podrían provocar en el sistema de normales.

Por su parte Mendoza-Morales (2014), con la intención de conocer el estado que guarda la investigación educativa de las escuelas formadoras de docentes en Tlaxcala, realizó un diagnóstico para definir los retos que enfrentan estas instituciones, principalmente la Escuela Normal Rural Lic. Benito Juárez y de este estudio se identifica como fundamental el siguiente desafío; “Los docentes de las escuelas normales asuman la investigación no como una actividad ajena, sino como una oportunidad de encontrar explicaciones a la práctica docente de su quehacer como formador de formadores, con el acompañamiento de un profesor investigador” (p.237).

Lo anterior coincide con la situación que hasta el año 2015 prevalecía en el Estado de Colima en el Instituto Superior de Educación Normal del Estado de Colima "Profr. Gregorio Torres Quintero", que de acuerdo con Palacios (2015), en el caso ISENCO: “es notorio este fenómeno, pues hasta la fecha no se cuenta con profesores investigadores y menos con cuerpos académicos, ya que el profesorado solo asiste a cumplir con la cátedra y con la parte administrativa ante control escolar” (p.49). Por su parte Arzola et al. (2015) en la investigación desarrollada en el estado de Chihuahua expone la siguiente afirmación;

No obstante, el camino hacia la integración de equipos de investigadores profesionales, con una sólida preparación académica que pueda reflejarse en las tareas cotidianas, presenta dificultades relacionadas directamente con la organización interna de las escuelas normales, centrada básicamente en las tareas de enseñanza y con fuertes carencias de recursos humanos (p.7).

Como se logra detectar a partir de las investigaciones realizadas, la realidad que prevalece en las EN, es que se privilegian las tareas de enseñanza y para lograr que consoliden su estatus como instituciones de educación superior, es importante descubrir qué falta, por qué es tan difícil llevar a cabo las funciones sustantivas; es acaso la cultura propia del sistema de normales, son las capacidades académicas de los maestros, ¿es el tipo de gestión que ejercen los directivos?, ¿es la falta de personal lo que obstaculiza?.

Al estudiar el PRODEP en el contexto de las Escuelas Normales se encuentran testimonios como el de Ferra (2015), quien sostiene que:

Las agendas políticas marcan una necesidad de cambio organizacional inobjetable y urgente para su transformación, la cual, debe surgir desde el núcleo mismo de las instituciones y no como una imposición política. El realizar un estudio profundo y serio de su operación como IES, seguramente nos llevará a mejores caminos en la definición de políticas contextualizadas ante la homogeneidad de sus finalidades. El estudio desde la teoría de las organizaciones articuladas a las políticas públicas de educación superior permitirá establecer un diagnóstico que promueva nuevos mecanismos de organización y administración (p.8).

Romero & Aguilar (2017), manifiestan que, desde hace más de cinco años, algunos profesores de la Benemérita Escuela Normal Urbana “Prof. Domingo Carballo Félix”, de La Paz, Baja California Sur, han mostrado interés por pertenecer a un cuerpo académico y realizar investigación que como se sabe es escasa en la formación de docentes; por lo cual recurrieron a la asesoría externa:

Algunos de los seis equipos que se integraron desistieron rápidamente, pero con el afán de poder arribar a la meta algunos docentes no quitaron el dedo del renglón y se discutía cuál sería la mejor opción para alcanzar ese perfil deseable tan necesario. Con el apoyo de académicos de la Universidad Autónoma de Baja California Sur (UABCS) se comenzó a participar en congresos de investigación cuyas memorias en extenso contaban con ISSN, luego la publicación en una revista electrónica abrió la posibilidad de aspirar al perfil tan deseado y entonces sí conformar un cuerpo académico y dar formalidad a este inicio de un proceso que algunos docentes añoraban para la institución (p.2).

Lo anterior tiene que ver con la situación a nivel nacional de los docentes de EN que cuentan con perfil PRODEP al año 2017; “se detectó que en nueve entidades del país no se cuenta con docentes con perfil PRODEP: Campeche, Colima, Hidalgo, Morelos, Nayarit, Oaxaca, Querétaro, Quintana Roo, Tlaxcala” (Sánchez, 2017, p.6). Se logra comprender tomando en cuenta estos datos, que el perfil deseable de los docentes que desean conformar o desarrollar CA en las EN, es difícil de cumplir puesto que hay entidades en las que ninguno de sus docentes ha logrado obtenerlo.

Otra aportación importante, describe la experiencia institucional de la Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de San Luis Potosí, las dificultades encontradas

y superadas, para la conformación de sus cuerpos académicos, Pérez et al. (2017), expresan:

La realidad no era halagadora para el 2008, de los profesores de tiempo completo con los que contaba la institución (41), que representaban en esos momentos el 16% de la totalidad de la planta docente, sólo 25 ostentaban grado académico superior al que imparten, es decir el 60% de los Profesores de Tiempo Completo de la institución. Esto se convirtió en un reto por lo que se estableció como meta obtener el perfil deseable para seis profesores y un cuerpo académico para el año 2010, ya que en ambos rubros el número era cero y se documentó como área de oportunidad en la evaluación de los CIEES (p.3).

De acuerdo con lo anterior, se comprende la importancia de indagar acerca de cómo una institución logra la conformación y desarrollo de sus CA, en una EN, los beneficios de acuerdo con lo que se ha analizado son invaluable, para el desarrollo y prestigio de las instituciones, así como de los docentes que son miembros de estos grupos de investigación.

Los esfuerzos desde las políticas a nivel nacional por atender las recomendaciones de organismos internacionales como la OCDE, han conducido a solicitar de las instituciones formadoras del país, lograr en poco tiempo lo que al resto de las instituciones de educación superior le ha llevado un trabajo constante y sistemático por ser propio de su naturaleza y de su origen a diferencia de EN. Al analizar a Larson, (1989) se encuentra que:

Todos los fenómenos profesionales o profesionalizadores deben ponerse en relación teóricamente con la producción social y la certificación del conocimiento.

Así, en los diferentes planos y lugares sociales se encuentran siempre, dentro de los fenómenos profesionales, prácticas y códigos de comportamiento que se justifican mediante la referencia al discurso «docto» o «erudito». Ahora bien, los individuos y grupos profesionales difieren en su capacidad de apropiación del discurso autorizado y autorizante. Tal circunstancia constituye una dimensión singular y característica de la desigualdad social (p.203).

Por lo tanto, el caso de la formación de profesores de educación básica en nuestro país confirma las ideas de Larson, el discurso “docto”, lo han dictado los investigadores, poniendo en la mesa las debilidades encontradas en la formación de profesores y como consecuencia, justifican las decisiones para enmendar dichas carencias. Ante este perfil que históricamente ha consistido en la exaltación nacional, el amor a los símbolos patrios, el civismo, preservar la historia nacional, de ocho años a la fecha se empieza a hablar de un alto perfil académico para docentes de educación básica y formadores de docentes.

De 261 EN de acuerdo con datos proporcionados por el INEE al año 2015, se registraron 113 cuerpos académicos y ninguno tenía el estatus de consolidado. Por otra parte, sobre las CI se dice lo siguiente:

No son las más adecuadas para la renovación de los procesos de gestión institucional. El desarrollo de recursos académicos que permitan lograr el equilibrio entre las funciones de docencia, investigación y gestión en el interior de las normales aún no cuenta con las condiciones suficientes para ello, pues a diferencia de la lógica que sigue la mayoría de los cuerpos académicos de las IES, en las normales son pocos los profesores que pertenecen al Sistema Nacional de

Investigadores (SNI). Además, la mayoría de los formadores de docentes no cuenta con experiencia en investigación (INEE, 2015, p. 36).

Otro elemento importante es el análisis de los tiempos de dedicación puesto que por la falta de personal docente de tiempo completo muchas instituciones no logran avanzar, la cultura de la evaluación externa también se vincula con este tema puesto que la acreditación de programas y certificación de procesos permite identificar con claridad los mecanismos para propiciar la conformación de CA y la gestión institucional y estatal son piezas clave para promover condiciones y recursos que impulsen la generación de conocimiento desde el seno de las EN. Todo lo anterior y ante los requerimientos de la sociedad global y la pretensión de que México aspire a demostrar buenos resultados en el contexto educativo en concordancia con los organismos internacionales. Se destaca el papel protagónico que juegan ciertos indicadores relacionados a la investigación como función sustantiva de las EN es el caso de: los cuerpos académicos (CA), los perfiles PRODEP y el SNI.

1.3 El Problema de Estudio.

Derivado de estos antecedentes; el problema para conformar, desarrollar y consolidar CA en las EN de nuestro país, implica reconocer cómo se está abordando este reto, qué contradicciones pueden obstaculizar el logro de estos objetivos y cuáles son los aspectos favorables con los que cuentan las escuelas normales, cómo viven este proceso en cuanto a CI, qué dicen los actores involucrados, qué acciones se han emprendido para alcanzar esta meta y cuáles serían las formas más adecuadas para que una escuela normal se gestione la conformación y consolidación de estos grupos de investigación.

Con este estudio se ha logrado develar cómo se ha vivido la experiencia de CA de las normales a nivel nacional, asimismo, se identifican aspectos de la gestión mediante la cual se constituyeron estos primeros grupos de investigación. Si bien hasta ahora el logro de conformar CA ha contribuido al fortalecimiento y desarrollo profesional de los formadores de docentes, también se reconoce que aparece como indicación desde la autoridad educativa para que las EN respondan a las demandas de las agendas políticas del país.

La construcción del objeto de estudio de esta tesis tiene su origen en mi experiencia como docente en una EN, con dieciséis años de trayectoria, los primeros seis en el nivel de educación básica como maestra frente a grupo en contexto rural y los últimos diez años dedicados a la formación de docentes de educación preescolar, hace apenas cuatro años que escuche dos consignas; integrar un expediente para conseguir el estatus de perfil PRODEP y conformar CA, en el año 2015 como parte de la planta docente de la Escuela Normal Experimental Normalismo Mexicano en el estado de San Luis Potosí, no tenía ningún referente que me permitiera comprender, cómo atender estas indicaciones, hubo una reunión de docentes convocada por el director de la institución, en la cual, entre otros temas se nos solicitó integrar y subir a la plataforma de PRODEP dicho expediente, un compañero docente con nombramiento de Representante Institucional PRODEP (RIP), estaría a cargo de verificar que se cumpliera, al revisar qué debía incluir el expediente, me doy cuenta que es necesario integrar datos de investigaciones en las que estuviese trabajando, y descubro que conformar mi expediente y subirlo no serviría para conseguir el perfil PRODEP, puesto que lo elemental que se solicitaba no lo tenía, dado que, mis funciones en la Normal eran predominantemente de

docencia, las comisiones que tenía eran de tutoría, difusión y extensión, estas últimas en una práctica cotidiana de eventos culturales y de proyección institucional hacia la comunidad, como son desfiles de caracterización, festivales de fechas conmemorativas y actos cívicos.

Por lo tanto, reconocí que hasta este momento como docente no había logrado incursionar en la investigación educativa de manera formal, asesoraba informes de práctica para que los estudiantes se titularan como licenciados o licenciadas en educación preescolar, haciendo un ejercicio de análisis de la práctica docente que diera cuenta de sus logros en el ámbito didáctico predominantemente. Observé también que mi propia formación; Licenciada en Educación Preescolar y Maestra en Educación Preescolar, me habían dado elementos para reflexionar sobre la práctica docente, en la licenciatura me titulé con documento recepcional o informe de práctica, por su parte de maestría alcancé el título con un portafolio temático cuyo principal objetivo era la reflexión sobre la práctica docente, pero una tesis hasta la fecha no la había realizado.

Otro hecho importante es que; entra en vigor el plan de estudios 2012 para la formación de docentes de preescolar, este nuevo plan de estudios presentaba tres modalidades de titulación: portafolio de evidencias, informe de práctica y tesis, por parte de la dirección de la institución se nos indica que habrá de atenderse estas tres modalidades, en mi caso me rehusé a dirigir tesis, puesto que no consideraba congruente que en mi trayecto profesional no contara con la experiencia personal de realizar una tesis, por lo tanto dirigir la tesis de alguien más resultaba incongruente y poco profesional desde mi perspectiva, esto me condujo a reconocer que mi formación aún estaba incompleta, debía hacer una tesis, debía profundizar en la metodología para la

investigación, y la temática elegida es precisamente los requerimientos de perfil PRODEP y de conformación de CA, todo lo anterior apunta a la necesidad de incursionar en la investigación educativa.

Esto coincide con la decisión de ingresar al programa de Doctorado en Desarrollo Educativo con Énfasis en Formación de Profesores, por lo anterior orienté mi investigación para tesis doctoral al tema de CA, encuentro que el sistema de educación superior en nuestro país incluye a las EN, no obstante por su historia y origen, se diferencian del resto de las instituciones de educación superior y la principal diferencia reside en la práctica de la investigación educativa, lo cual a diferencia de otras profesiones, este aspecto no forma parte de la formación de los docentes, por lo tanto el reto de conformar CA es aún más complejo; implica grado académico, perfil PRODEP, ser docente de tiempo completo y trabajar colaborativamente formando grupos de investigación, el reto es el proceso primero personal, de profesionalización para convertirse en investigador para obtener el perfil, segundo es laboral contar con la categoría de tiempo completo, tercero de trabajo colaborativo para conformar grupos que compartan objetivos académicos en común y el reto que implica para los docentes el trabajo colaborativo.

1.3.1 La Enunciación del Problema.

Como referente empírico; se identifica que San Luis Potosí cuenta con cinco escuelas normales públicas; Escuela Normal Experimental “Normalismo Mexicano” (ENEM) ubicada en la Ciudad de Matehuala, el Centro Regional de Educación Normal “Profra. Amina Madera. Lauterio” (CREN) en el municipio de Cedral, la Benemérita y

Centenaria Escuela Normal del Estado (BECENE) situada en la capital del estado, la Escuela Normal de Estudios Superiores del Magisterio Potosino (ENESMAPO) misma que cuenta con 4 extensiones (Matehuala, Rioverde, Valles y Tamazunchale) además del plantel central ubicado también en la capital, por último la Escuela Normal de la Huasteca Potosina (ENOHUAPO) ubicada en Tamazunchale y dos extensiones; una de ellas en Rayón y la otra en Tancanhuitz. De estas instituciones, solo 2 han logrado conformar CA, la BECENE que cuenta con 7 CA, y el CREN con 4 CA y la oferta educativa de estas EN se encuentra evaluada por Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior (CIEES), por lo anterior se advierte que de las cinco EN públicas en el Estado, la BECENE y el CREN, han logrado los mayores avances en perfiles académicos, elemento indispensable para la conformación de CA, 8 docentes con perfil deseable se ubican en el CREN y 22 en la BECENE, estos perfiles han sido definitorios para la conformación de sus CA.

Uno de los aspectos fundamentales para obtener el perfil PRODEP, es contar con grado de maestría o doctorado, al respecto se encuentran datos que se plantean en el PACTEN: Programa de Fortalecimiento de la Gestión Estatal (PROGEN1) para el ciclo escolar 2018-2019: de un total de 268 docentes en el Estado; solo 33 han alcanzado el máximo grado académico, lo que representa un 12.3% de docentes que cuentan con grado de doctorado, [...] con grado de maestría, un 42.91%. (PROGEN 1 p.24).

Por lo anterior, tras observar que, de las cinco escuelas normales de San Luis Potosí, solo 2 han logrado conformar CA y considerando los datos citados, se observa que existe dificultad para que una institución de formación docente logre formar grupos

de investigación que produzcan y difundan conocimiento derivado de sus trabajos de investigación. De tal forma que el problema lo enuncio de la siguiente manera:

- A partir de un análisis de las condiciones institucionales ¿Cómo incide la gestión a nivel institucional para la conformación y desarrollo de Cuerpos Académicos en las escuelas normales? Con el fin de aportar elementos que conduzcan hacia la comprensión de la gestión institucional normalista.

1.3.3 El Supuesto.

La conformación y desarrollo de CA representa un reto para la educación normal en nuestro país por el tipo de condiciones institucionales adversas para poder llevarse a cabo, por lo que se requiere una adecuada gestión que logre la participación de los docentes normalistas en el desarrollo de la investigación como una función sustantiva de las escuelas normales.

1.3.4 Las Preguntas de Investigación.

Los CA pueden verse como una oportunidad para que las EN participen de forma real en la vida académica y profesional del nivel superior de educación en México, por ser de reciente impacto para la Educación Normal es un tema contemporáneo y contribuye a explicar cómo lograr que una Escuela Normal incursioné y avancé académicamente conformando grupos de investigación que cuenten con productos sólidos de generación o aplicación innovadora del conocimiento en el ámbito educativo, a partir de las siguientes preguntas de investigación:

1. ¿Cómo se ha vivido en México, en la región noreste y en San Luis Potosí, la conformación y desarrollo de CA?
2. ¿Cuáles son las condiciones institucionales en las que se forman y desarrollan CA en una EN?
3. ¿Cómo es la gestión a nivel institucional para la conformación y desarrollo de Cuerpos Académicos en una Escuela Normal?

1.3.5 Los Propósitos.

Los propósitos al desarrollar esta investigación han sido:

- Analizar y describir la situación de las EN, entorno a la conformación de CA primero en una visión nacional y regional.
- Posteriormente profundizar desde los testimonios de los actores que han vivido la conformación y desarrollo de CA ubicando el caso de San Luis Potosí, lo cual ha permitido reconocer y explicar las Condiciones Institucionales en las que se vivió esta experiencia.
- Y finalmente comprender aspectos de la gestión institucional que influyen en la formación y desarrollo de Cuerpos Académicos en la Escuela Normal.

1.3.6 La Justificación

La justificación de esta investigación, radica en la idea de la particularización de un caso, puesto que para atender los retos de las transformaciones sociales, culturales y

profesionales desde el ámbito internacional al nacional, se requiere comprender: cómo iniciar, qué hacer, en qué condiciones, dónde buscar apoyo; por lo que revelar cómo han vivido la experiencia y obtenido logros las escuelas normales de San Luis Potosí para conformar y desarrollar Cuerpos Académicos, puede allanar el camino de otras EN que estén dispuestas a emprender esta meta, llegar a identificar las CI indispensables para los CA e identificar cómo se ha vivido la gestión institucional entorno a este tema desde un análisis teórico, representa un aporte al conocimiento de la Educación Normal en nuestro país.

Para los formadores de docentes hace nueve años que se ha intensificado el impulso de la implementación de las funciones sustantivas en especial la investigación educativa, en el ciclo escolar 2018-2019 entran en vigor los nuevos planes y programas de Educación Normal, donde se continúa fortaleciendo el tema de la investigación desde la formación inicial de los docentes.

En México el objetivo principal de PRODEP es: “profesionalizar a los/las profesores/as de tiempo completo para que alcancen las capacidades de investigación-docencia [...], se articulen y consoliden en cuerpos académicos y con ello generen una nueva comunidad académica capaz de transformar su entorno” (SEP, 2017, p.75); por lo cual en el marco internacional, nacional y estatal, el tema de CA, coloca a los formadores de docentes ante un fenómeno contemporáneo de gran relevancia para el progreso de la educación normal.

De ahí que incursionar en la investigación es una de las responsabilidades en el ámbito de la educación superior, así como buscar orientación para cumplir con estos objetivos que la política educativa plantea para elevar la calidad educativa de las EN y

afianzar la revalorización profesional de los profesores, lo cual conduce a investigar acerca de este tema y descubrir cómo en una escuela normal se logra conformar y desarrollar CA, cuáles son las CI que influyen durante el proceso de conformación y desarrollo de estos grupos y qué características tiene la gestión institucional en este proceso.

La tesis que aquí se expone es relevante en tanto que expone un marco contextual del tema de los Cuerpos Académicos en las EN; aborda datos históricos representativos que muestran el inicio de la investigación en las Normales de México y cómo desde el marco de las políticas internacionales y nacionales, es que se da origen a las Reglas de Operación Programa para el Desarrollo Profesional Docente para el Tipo Superior, mediante las cuales se regula el ingreso y desarrollo de estos grupos de investigación respecto a la producción de conocimiento, se expone desde cuándo y bajo qué condiciones se instaura la investigación como una de las funciones sustantivas que conforman las principales responsabilidades de los formadores de maestros, las políticas educativas en nuestro país, la intervención del INEE como instancia que evalúa el desempeño de los docentes y está directamente vinculado con la OCDE,

Estas políticas se pueden vincular con planteamientos en países de primer mundo que cuestionan qué es una profesión. De acuerdo con los planteamientos de Weber y Parsons citados en Ballesteros (2007) explican que entre mayor especialización y profesionalismo se eleva el estatus de la sociedad, ejemplos de países como E.U., que vio en la investigación educativa un eje de profesionalización para los docentes y el desarrollo tecnológico en el país y por último como parte del proceso de construcción de objeto en este apartado se presentó el estatus y progreso de los CA de las EN a nivel

nacional y regional mostrando un comparativo de la evolución que han tenido del 2016 al 2018, en cuanto a cantidad y grado de desarrollo, se aprecia que cada vez hay más CAEF. No obstante, los CA consolidados al 2018 solo son dos en todo el país, estos datos se explorarán con más precisión en el segundo capítulo de esta tesis.

1.4 Referentes teórico-metodológicos

Para explicar cómo la gestión institucional es determinante para crear las CI adecuadas para conformar CA en las normales, se parte de la idea que maneja De La Hoz (2017); “La cultura institucional y los estilos de gestión son componentes básicos de la dimensión institucional de la práctica docente” (p. 63). Como se observa en la cita anterior, De La Hoz, asume que la gestión y la cultura escolar están entrañablemente relacionadas.

En cuanto a la dimensión institucional involucra las normas y formas de comunicación entre los docentes, en la medida que existe interacción y comunicación entre colegas y autoridad se va construyendo la cultura profesional al interior de la escuela, por lo que entre los aspectos que conforman esta dimensión se encuentra el modelo de gestión directiva que establece pautas de organización que influye directamente en la forma de trabajo que asume cada maestro en su salón de clases a partir de criterios predominantes (Fierro et al., 1999, p. 30).

Por su parte Pérez Gómez (2000); propone la comprensión de este tema a partir de dos niveles de conceptualización; “entender la cultura institucional de la escuela requiere un esfuerzo de relación entre los aspectos macro y micro, entre la política educativa y sus correspondencias y discrepancias en las interacciones peculiares que definen la vida de la escuela” (p.127).

Con relación este aspecto que representa a la política educativa, Tedesco (2000) aporta la siguiente postura ante los procesos de cambio;

Los procesos de transformación educativa en América Latina han adoptado una secuencia en la cual se comenzó por la reforma institucional y más específicamente, por la descentralización y la creación de sistemas de medición de resultados. A pesar de la significativa heterogeneidad de situaciones que existen en la región (p.89).

Con base en lo anterior, en el aspecto macro se toman como referencia algunas investigaciones que analizan la política educativa y sostienen que es ineludible analizar los antecedentes históricos y la política educativa ante la intención de impulsar a las EN a consolidarse como Instituciones de Educación Superior IES (Arnaut 1998, Navarrete, 2015; Noriega, 2014; Ferra G., 2015 y Andión M., 2011), coinciden en sus posturas críticas sobre las CI adversas de las EN para cumplir con la política Educativa y en congruencia con las ideas de (De La Hoz, 2017; Pérez Gómez, 1998 y Tedesco, 2000); identifican en la política educativa el discurso neoliberal y la equidad social como elemento que definen el éxito o fracaso del proceso de transformación educativa e indican que para entender la situación de la Educación Normal entorno a la investigación educativa, se observa la relevancia de partir de una visión en el aspecto macro que se explica con los antecedentes históricos y las decisiones desde la política educativa.

Al respecto Andión (2011), manifiesta:

En realidad, existe una clara línea de continuidad en las políticas públicas hacia la educación normal desde 1984 hasta la actualidad. Se espera de las escuelas normales que se transformen en instituciones de educación superior, pero [...].

Pareciera como si se buscara, desde el gobierno y el sindicato, acabar con las escuelas normales y el normalismo. Es así que ante el imperativo de cambiar o morir, las escuelas normales públicas se encuentran postradas, paralizadas, atadas de pies y manos, confundidas respecto a su identidad y su futuro (p.40).

Lo anterior conduce a ubicar a las EN como instituciones que a nivel micro; se pueden denominar grupos sociales como lo explica Fernández (1994); “en su uso más antiguo, la palabra “institución” alude y refiere a normas de valor de alta significación para la vida de un determinado grupo social, fuertemente definidas y sancionadas (p.35)”, por su parte Lourau (1975) plantea que:

El concepto de institución abarca todo y es por ello confuso e inutilizable; [...] formas sociables visibles están dotadas de una organización jurídica y/o material: una empresa, una escuela, un hospital, el sistema industrial, el sistema escolar, el sistema hospitalario de un país, son denominadas instituciones (p.10).

Por lo que se identifica la organización de un grupo como la parte medular para conocer a una institución y es a partir de esta organización que cobran especial relevancia la normatividad enmarcada en las condiciones de la institución, Fernández (1994) explica; “[...] las instituciones en el nivel simbólico de la vida social, a través de representaciones y diferentes cristalizaciones de significados que se transmiten explícita –en el discurso manifiesto y latente- o implícitamente –en la interacción misma-“ (p.36).

Para complementar esta idea se rescata este planteamiento:

He llamado lo instituido la cosa establecida, las normas vigentes, el estado de hecho confundido con el estado de derecho. Por el contrario, se ha ocultado cada vez más lo instituyente, que Gurvitch designa mediante una serie de fórmulas

aproximadas, tales como <<conductas efervescentes>>, <<revolucionarias >>. Aquí aparece con claridad la connotación política de las teorías sociológicas. A fuerza de vaciar el concepto de institución de una de sus instancias primitivas (instituir en el sentido de fundar, crear, romper con un orden antiguo y crear uno nuevo), la sociología terminó por identificar la institución con el orden establecido (Lourau, 1975, p.139).

Por lo cual de acuerdo con el análisis de las entrevistas se identifican de manera explícita las opiniones y también se alcanza a identificar que no siempre la organización y las normas se cumplen en la práctica por lo cual de manera implícita también se crean CI y normas no establecidas que obturan o facilitan el avance de los CA en la EN.

De acuerdo con Pérez Gómez (2000); “El desarrollo institucional se encuentra íntimamente ligado al desarrollo humano y profesional de las personas que viven la institución y viceversa, la evolución personal y profesional provoca el desarrollo institucional (p.128)”. Se logra visualizar que los CA como mecanismos de transformación para las EN, puede ser una buena estrategia sin embargo a estos aspectos en el nivel micro se enlazan los aspectos macro que refieren a la política, “descentralización, autonomía, participación, democracia, calidad, son todos términos socialmente valorados por una carga semántica que no se corresponde con la que el discurso neoliberal actual está utilizando para justificar la privatización y desregulación del sistema educativo” (Pérez Gómez, 2000, p. 131),

En acuerdo a las ideas anteriores se encuentra que de acuerdo con los resultados arrojados de las entrevistas, en las que se expresa la incertidumbre, el desconocimiento, la ansiedad ante la saturación de tareas, la falta de recursos económicos y necesidades

de gestión para recibir apoyo para los CA en formación y desarrollo, Pérez Gómez (2000) dice que; “Tanto el sistema educativo como la propia institución escolar se encuentran inmersos en un escenario de incertidumbre y ambigüedad, en lo que respecta a las finalidades más importantes que definen la tarea educativa” (p.130). Todo esto lo puntualizo más adelante en los siguientes capítulos que abordan los resultados de mi investigación. De ahí que según Y. López (2011):

La gestión no solo tiene que ver con lo referido a la planeación institucional, la operación de ésta y su respectiva valoración, sino que fundamentalmente implica la configuración del conjunto de intencionalidades, haceres y saberes que de manera explícita o no, tanto en la organización como en la participación social aparecen las huellas que dan cuenta de la cara oculta de las instituciones y es aquí donde la gestión se entiende como un proceso que permite la reconstrucción incluso de identidades (p.306).

En el aspecto micro, retomando el análisis de las entrevistas aplicadas a los actores que participan de manera directa en la conformación y desarrollo de CA en Sistema de Educación Normal en el Estado de San Luis Potosí, se encuentra que las experiencias expresadas tienen que ver con la dimensión institucional desde su definición como grupo social, que se regula a partir de normas que de acuerdo con Fernández (1994); es a partir de la forma implícita en el discurso y explícita en la interacción, como se practican estas normas que regulan la vida y dan pautas para reproducir la dinámica institucional, en conexión a esto, Lourau (1975); identifica dos dimensiones de actuación, lo instituido y lo instituyente como marco de acción para afrontar las normas, sin embargo todo lo anterior se cristaliza de acuerdo a las CI como un factor determinante, estas CI

definen el alcance de los involucrados en el grupo social, ya que pueden favorecer y dinamizar los procesos o bien pueden representar un obstáculo.

1.4.1 Proceso Metodológico

El diseño metodológico; consistió en desarrollar la estrategia de Estudio de Caso Instrumental, analizando el caso de los CA del estado, la técnica principal consistió en entrevistas semi estructuradas, trece en total, aplicadas a integrantes de CA, dos a directores de EN, dos a líderes de CA y un representante Institucional PRODEP. A continuación, se expone la ruta metodológica seguida:

Tabla 1.

Ruta metodológica

Estudio de Caso Instrumental			
No.	Ruta metodológica	Instrumentos/ técnicas	Evidencias
1	Buscar antecedentes	Investigación documental	Construcción del capítulo de antecedentes temáticos, históricos, legales y conceptuales.
2	Definir el contexto	Investigación documental y búsqueda en bases de datos	Construcción del capítulo que muestra el panorama nacional, regional y local de CA de EN.
3	Establecer los elementos que configuran el objeto de estudio	Ejercicio de formulación del problema objeto de estudio	Construcción del apartado objeto de estudio.
4	Adopción de una perspectiva teórica (definición de conceptos clave)		

5	Definir el proceso metodológico: instrumentos de recolección de datos		
6	Recopilar información	13 entrevistas semiestructuradas	Transcripción de 13 testimonios grabados en audio a partir de entrevistas semiestructuradas.
7	Codificación e identificación de patrones	Construcción de matriz de análisis.	Matriz de análisis en hoja de cálculo Excel con los 13 testimonios.
8	Análisis y revisión	Ubicación de la frecuencia semántica en las entrevistas con el apoyo del software QDA Miner y análisis teórico.	Ubicación de fragmentos citados en el informe de tesis y construcción del apartado de análisis teórico –metodológico

Nota: La tabla proyecta el trabajo metodológico realizado de 2016 a 2018.

El tema de CA para las EN cobra gran relevancia puesto que representa un reto, de acuerdo a datos del PRODEP solo existen a la fecha dos CA consolidados a nivel nacional, esta investigación revela el caso del Estado de San Luis Potosí, en donde existen cinco EN públicas, sin embargo, solo dos de estas instituciones formadoras de docentes han logrado constituir y avanzar en el desarrollo de CA, la Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado y el Centro Regional de Educación Normal, por lo cual el caso se concentra en estas dos instituciones.

Cabe señalar que no se pretende comparar las EN seleccionadas, puesto que la estrategia metodológica es un estudio de caso de tipo instrumental, lo que se busca es comprender cómo se ha vivido la experiencia en ambas instituciones para poder explicar desde los testimonios recabados y el contraste teórico cómo han vivido a nivel micro (institucional) estas EN el proceso de formar y buscar el desarrollo de sus CA,

describiendo y ubicando el contexto a nivel macro desde las políticas internacionales y nacionales, para aterrizar en el caso de una entidad que cuenta con cinco instituciones formadoras de docentes de las cuales dos de ellas han registrado ante PRODEP, perfiles deseables y CA, por lo tanto conocer esta experiencia desde el testimonio de los actores que han participado de manera directa en la aplicación de estas políticas ha determinado la población de este estudio que está constituida principalmente por cuatro CA, uno de ellos en consolidación y tres en formación.

La primera institución que se consideró para esta investigación es la BECENE, por ser la única con CA cuando se inició esta investigación en 2016, sin embargo, a finales de este mismo año logra registrarse ante PRODEP un CA del CREN, por lo cual también se integró a este estudio, siendo estas dos instituciones las que representaban el caso de S.L.P. en el tema de CA de EN por lo que enseguida se presentan los CA entrevistados.

Tabla 2.

CA que participaron en la investigación al conceder entrevistas

Institución	Nombre del CA	Grado	LGAC	Miembros
CREN	Procesos de Gestión e Innovación Para la Formación Docente	CAEF	-Temas emergentes derivados de la formación docente -Innovación en los procesos de enseñanza del formador de formadores -La gestión para la transformación de la organización en las escuelas normales.	- Herrera Tovar Ma. Cristina - Paredes Sánchez Alma Rocio - Reyes Medrano Alicia - Romero García Graciela Líder De CA

BECENE	Formando Investigadores	CAEC	-Formación docente y desarrollo profesional -La práctica docente	- Larraga García María Del Refugio Líder de CA - Navarro Torres Olivia - Rangel Torres María Guillermina - Villanueva González Alma Verónica
BECENE	Temas Emergentes en Educación Básica	CAEC	-Temas emergentes y de relevancia social -Formación del profesorado	- Garcia Zarate Ma De Lourdes - Godina Belmares Elida - Ramírez Vallejo Ma. Del Socorro Líder de CA
BECENE	La Formación Docente y la Evaluación de su Práctica	CAEF	-Aprendizaje, evaluación educativa, prácticas pedagógicas y formación	- Mireles Medina Marcela De La Concepción - Pérez Herrera Ma Esther Líder de CA - Ramos Leyva Jaime - Serrano Reyna Dalia Elena

Nota: La tabla muestra los CA que participaron proporcionando su testimonio para esta investigación llevada a cabo del 2016 a 2018.

De los CA que se presentan en la tabla se ubica el único que al momento del trabajo de campo existía en CREN, en cuanto a BECENE se logró entrevistar al primer CA que fue registrado en esta escuela y uno de los primeros a nivel nacional, siendo su registro en el año 2010, otro de los CA de BECENE entrevistados logró registrarse en 2011 y el tercer CA de la misma institución es el que representa al área de posgrado, las integrantes participan directamente en el diseño y aplicación de los programas de maestría y doctorado. Los testimonios recabados en las entrevistas se expresan con códigos en la tabla 3.

Tabla 3.

Claves de entrevistas de entrevistas realizadas

Productos obtenidos.- entrevistas transcripción de audio:			
Integrantes de CA	Líderes de CA	Directivos Institucionales	Representantes Institucionales Prodep
I1CA1	LCA1	D1	RIP1
I2CA1	LCA2	D2	
I1CA2	LCA3		
I2CA2	LCA4		
I1CA3			
I1CA4			
6 integrantes	4 líderes	2 Directivos	1RIP

Nota: La tabla muestra las claves de las entrevistas grabadas en audio.

De acuerdo con la tabla, se muestran los códigos de las entrevistas siendo el orden en que fueron efectuadas como se les asignó el número quedando de la siguiente manera: el CA de nombre “Formando Investigadores” se representa con el código; CA1 y pertenece a BECENE, siendo el primer CA entrevistado. Por otra parte, el CA de nombre: “Procesos de Gestión e Innovación para la Formación Docente” lleva el código CA2 por ser el segundo entrevistado y pertenece al CREN. Además, el CA con el nombre; “Temas Emergentes en Educación Básica”, se ubica con el código CA3 por ser el tercer entrevistado y el CA4 es el que lleva por nombre “La Formación Docente y la Evaluación de su Práctica” estos dos últimos pertenecen a BECENE.

Respecto al estudio de caso instrumental, Stake (1999) explica que; “el cometido real del estudio de casos es la particularización, no la generalización. Se toma el caso particular y se llega a conocerlo bien (p.20)”. Por su parte Simons (2011) manifiesta que; “la metodología de estudio de caso es útil para investigar y comprender el proceso y la

dinámica del cambio. Mediante la descripción en primer plano, la documentación y la interpretación de lo que sucede (p.44)". Por lo que la comprensión del caso de San Luis, ayuda a comprender la dinámica que generó la inserción de la investigación educativa en las normales.

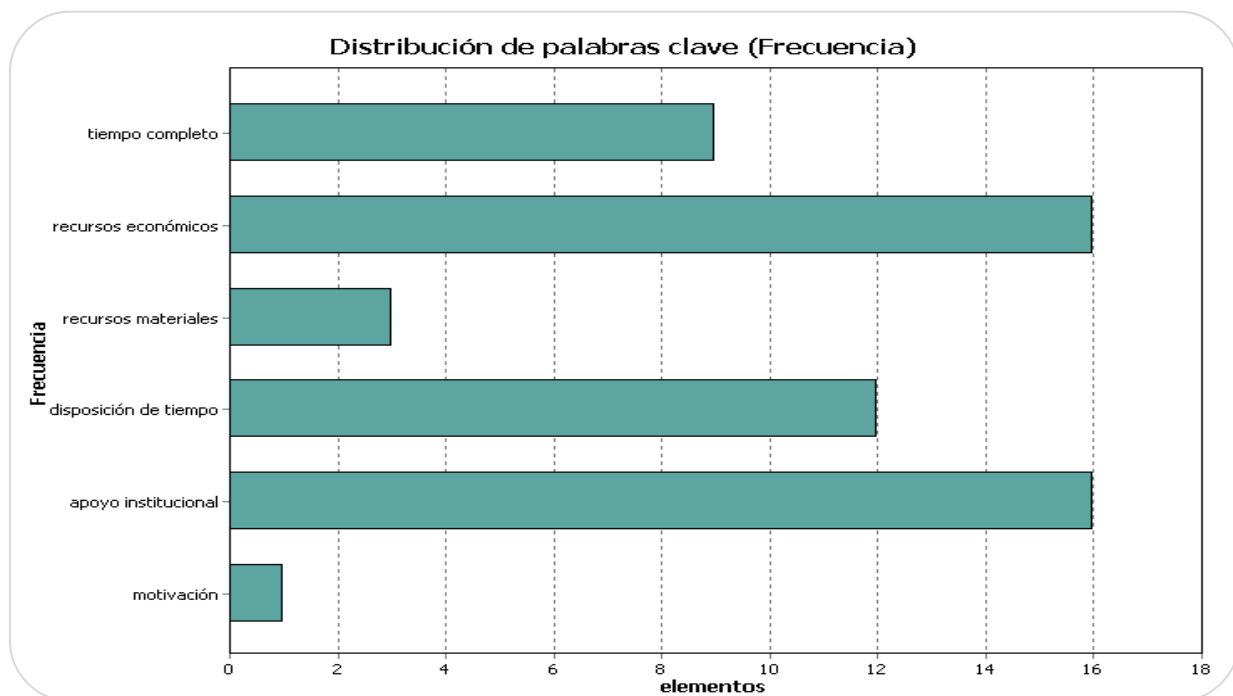
En México a partir de la política educativa que se ha implementado para las EN durante la última década, la gestión se ha dirigido a que los formadores de docentes con tiempo completo en las EN, cumplan con las funciones sustantivas entre ellas la investigación en colectivo, aunado a esto López (2013) expresa que "el diseño de estudio de casos sirve para estudiar organizaciones grupos o individuos, cuyos resultados son útiles para desarrollar políticas públicas y proponer recomendaciones y cambios en las mismas (p.142)". Por lo tanto; los referentes teóricos y su interpretación de acuerdo con los datos recabados permitieron identificar las CI en las que se gestaron y han trabajado para desarrollarse los CA de EN, en San Luis Potosí, así como los aspectos de gestión institucional que impactan directamente en la formación y evolución de CA.

La experiencia a partir de implementar el estudio de caso como estrategia de investigación, se considera pertinente, puesto que al explicar el caso sobre todo mediante las entrevistas semiestructuradas que se dan de forma espontánea y libre, los testimonios recreados y explicados por los integrantes de CA y actores clave en este proceso, logran una interacción y conexión con las emociones expresadas, se obtiene una conversación entorno a un tema, de tal manera que se identifica la gran necesidad de los docentes por ser escuchados, por explicar sus experiencias, estos testimonios dan cuenta de un trabajo de horas de dedicación y esfuerzo extra, fuera de horario, en el que en momentos la institución representa el vigilante, pero hay partes en las que se expresa el cariño y el

orgullo por pertenecer y por posicionar a su institución en el discurso de la política en los niveles nacionales y estatales.

El análisis de las entrevistas mediante la matriz de consistencia permite la organización y revela las categorías descriptivas, el uso del software QDA Miner me facilitó la ubicación de la frecuencia semántica y la ubicación de las coincidencias en los discursos. A partir de la matriz de categorías en las que se sistematizaron los datos de las entrevistas, con la utilización del software mencionado, logré identificar la frecuencia semántica, dentro de las cuales destacan el tiempo destinado y la saturación de tareas, falta de recursos económicos y la necesidad de apoyo institucional en los testimonios de los actores clave. Como se visualiza en la siguiente figura 1.

Figura 1
Gráfica de frecuencia semántica al analizar las entrevistas



Nota: La gráfica muestra la sistematización de los datos de las entrevistas, con el software QDA Miner.

Con fundamento en lo anterior, la ruta analítica consistió en cinco momentos; el primero de investigación documental en textos y bases de datos para identificar el panorama histórico- contextual del tema de CA de las EN, el segundo momento en la problematización el tercer paso la aplicación de entrevistas semiestructuradas a directivos, Representantes Institucionales PRODEP (RIP), Líderes de (LCA) e Integrantes de (ICA), de las cuales se cuenta con los audios y transcripción de cada una, un cuarto momento que consistió en la sistematización en una matriz de categorías descriptivas, la cual se procesó con el apoyo del software QDA Miner, que permitió identificar la frecuencia semántica de los testimonios y por último la triangulación de análisis por medio de una tabla de cronología y la identificación de las categorías descriptivas que de acuerdo con la frecuencia semántica, se evidencia la perspectiva de los entrevistados en relación la experiencia de trabajar constituyéndose como CA.

Hasta este momento puedo decir que el objeto de estudio expuesto en este capítulo inicial de la tesis fue una construcción derivada del intersección de mi propia experiencia como profesora normalista, de la experiencia que en mi entorno de la escuela normal pude ser testigo, pero sobre todo de la oportunidad que tuve al escuchar y tratar de comprender las voces de las experiencias vividas por los y las profesoras participantes en esta investigación de las escuelas normales de San Luís Potosí, así como de la producción investigativa que pude estudiar y del acercamiento teórico-metodológico que en el paso por el doctorado tuve la oportunidad de conocer. En el siguiente capítulo trato de argumentar la tesis que sostengo a partir de la documentación de la situación que han vivido tanto a nivel nacional como regional y local los y las profesoras normalistas para conformar y desarrollar los cuerpos académicos.

Capítulo II. Situación de los CA de las Normales en México.

Para referir los resultados que exponen la situación que existe en cuanto a la conformación y desarrollo de los CA en las escuelas normales del país, asumo que al análisis de este tema, así como los datos recabados proyectan mi encuentro con la cultura normalista siendo yo normalista; insertarme en este programa de doctorado y con ello en el campo de la formación de profesores, lo cual me ha obligado a tener una reflexión autocrítica no solo de mi espacio laboral sino también de mi identidad profesional, marcada por el espacio de formación inicial como normalista.

Al respecto, puedo mencionar que la cultura y el estilo de gestión de las escuelas normales requieren una amplia comprensión, en mi caso, para tratar de acercarme a esta comprensión retomo el concepto de Geertz (1987); quien menciona que la cultura es entendida como un sistema de concepciones expresadas de formas simbólicas por medio de las cuales la gente se comunica, perpetúa y desarrolla su conocimiento sobre las actitudes hacia la vida.

La formación normalista es caracterizada por diversos autores estudiosos del tema como una formación en estrecha relación con el aparato estatal, lo que de acuerdo con Martínez (2018); marca su relación con el ámbito profesional y laboral, una postura de corte patrimonialista resistente a todo lo que vulnere los usos y costumbres que históricamente se han construido.

Esto es fundamental para entender la dinámica de la conformación y desarrollo de cuerpos académicos en este contexto, dado que el “conservadurismo normalista” tendría que poder transitar hacia un liberalismo universitario. De tal forma que los datos que a continuación expongo habría que revisarlos a la luz de esta necesaria transición de una

cultura normalista anclada en un disciplinamiento al régimen cuya forma de escalar de acuerdo con Martínez (2018) se supedita a ciertas formas de control político y social.

Al año 2015, se registraron 261 EN públicas en el país, de las cuales existían 113 CA, sin embargo, ninguno tenía el estatus de consolidado, según DGESEPE, al año 2016 a nivel nacional en las EN públicas del país, no existía aún ningún Cuerpo Académico Consolidado (CAC), solo 16 Cuerpos Académicos en consolidación (CAEC) y 145 Cuerpos Académicos en Formación (CAEF), reconocidos por PRODEP. Para finales del año 2016, se avanzó en el desarrollo de CA a nivel nacional, registrando un CA consolidado, se trata del Centro Regional de Formación Docente e Investigación Educativa del Estado de Chiapas, el cual al revisar su oferta educativa se encontró que ofrece en maestrías, doctorado, cursos, talleres y diplomados, este CA lo conforman tres integrantes.

Con estos datos se evidencia que gradualmente va en progreso el interés y los esfuerzos de las EN de México, por alcanzar su registro ante el PRODEP como CA, en la aspiración de ubicarse en el ámbito de la educación superior, atendiendo la necesidad de orientar las acciones institucionales hacia los planteamientos globales del sistema de educación en el mundo.

Para entender cómo se han incorporado las escuelas normales al PRODEP en cuanto perfiles y formación de Cuerpos Académicos en México, hay que partir del contexto del tema de estudio, para ello presento un breve panorama que muestra datos a nivel nacional de los CA y su estatus, hago un contraste entre estos datos para referir cómo ha sido su desarrollo, también expongo el caso de los estados que conforman la

región noreste, profundizando la situación de los CA de las EN de San Luis Potosí, que corresponde al caso de estudio de esta tesis.

Con base en las voces de los propios actores, muestro las CI que expresan quienes vivieron en la experiencia de conformar los primeros CA en San Luis Potosí; las limitaciones, entre las que destacan el tiempo, el espacio, las cargas académicas, la falta de reconocimiento, entre otras, asimismo, se destacan algunas prácticas tanto instituidas como instituyentes que expresan la trascendencia de conocer a las EN, sus particularidades, la realidad de las condiciones de trabajo docente para pensar en las posibilidades de cubrir dos requisitos básicos para la conformación y desarrollo de CA, finalmente, en este apartado se focaliza tanto al trabajo colaborativo como el vínculo con otros CA como CI indispensables para esta tarea.

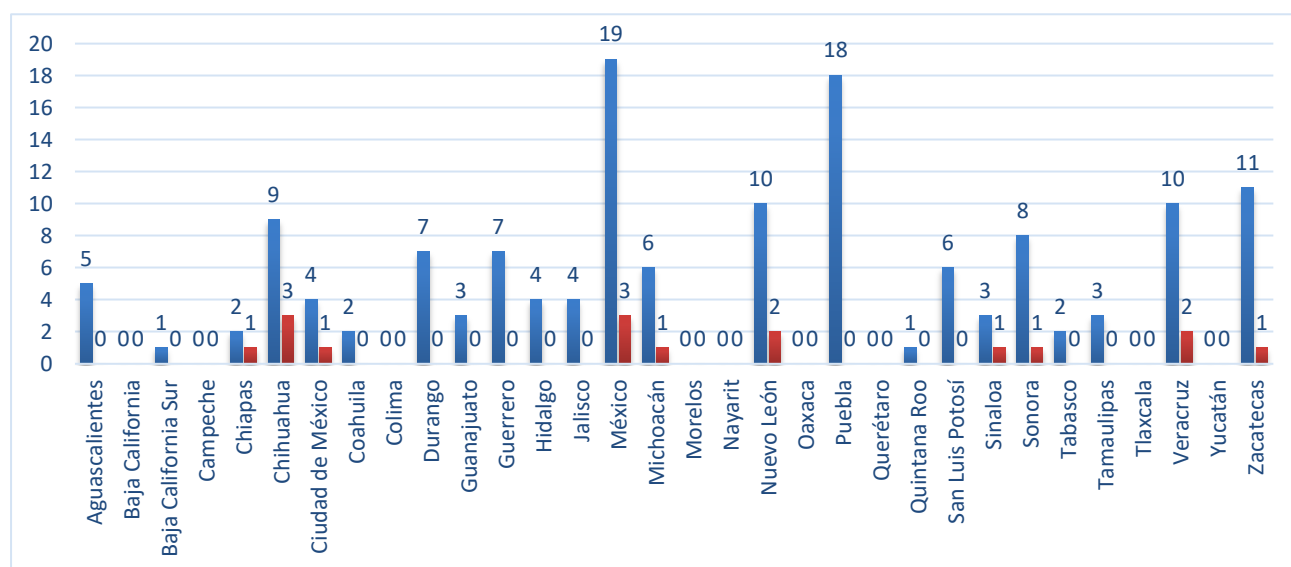
2.1. Los CA de las Escuelas Normales en México.

Tomar la ruta hacia el nivel de educación superior ha representado para las EN hasta la fecha un gran reto, como mencioné al inicio del capítulo, para los formadores de docentes se trata de un cambio de cultura y definir las necesidades de capacitación y formación para desempeñar las funciones sustantivas de docencia, investigación y difusión.

Al año 2016 no existía aún ningún cuerpo académico consolidado, solo 16 Cuerpos Académicos en consolidación (EC) y 145 en formación a nivel nacional en las escuelas normales, públicas del país, reconocidos por PRODEP. Sin embargo, en dos años de trayectoria de 2016 al 2018 se lograron incrementar a 34 CA en formación, 18 en consolidación, y solo 2 consolidados, de tal manera que representa un reto significativo desarrollarse como CA, según las reglas de PRODEP, para obtener el grado de

“consolidado” (SEP, 2016, p.109), entre otros factores se requiere lo siguiente: La mayoría de sus integrantes sostienen una intensa participación en redes de intercambio académico, con sus pares en el país y en el extranjero, así como con organismos e instituciones académicas y de investigación nacionales y del extranjero.

Figura 2
CA Reconocidos por PRODEP en México en el año 2016



Nota: La gráfica muestra los CA reconocidos por PRODEP al año 2016, a nivel nacional según su grado de consolidación, en azul CAEF y en rojo CAEC.

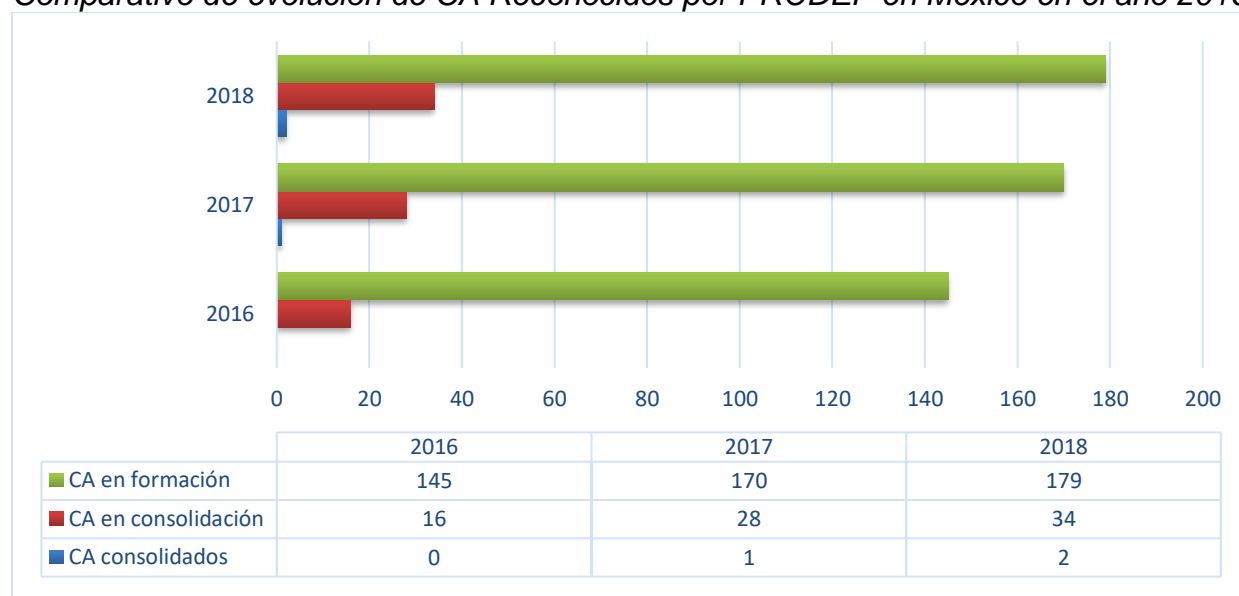
La importancia de conformar grupos de investigación en las EN, de acuerdo con Andión (2011) consiste en que; “La “modernización institucional” del sistema de educación superior implica necesariamente que las Instituciones de Educación Superior aprendan a producir, procesar y difundir información sobre la labor académica que realizan (p.42)”. Por lo tanto, la participación de los maestros como gestores de su conocimiento profesional, abre la posibilidad de reconstruir la identidad de la profesión

docente, la especialización de los formadores de docentes y la capacidad para responder a los retos que actualmente se presentan en la formación de docentes.

El paso de conservadurismo normalista a una cultura en la que sea posible una relación con el conocimiento con mayor libertad que permita su creación, es la clave para el desarrollo de los CA normalistas.

Figura 3

Comparativo de evolución de CA Reconocidos por PRODEP en México en el año 2016



Nota: La gráfica muestra de acuerdo con cada año del 2016 al 2018, como han evolucionado los CA a nivel nacional.

La gráfica anterior nos permite dimensionar el reto que se enfrenta para lograr consolidar este tema, al año 2016 se tenían registradas 261 escuelas normales públicas en México, de las cuales hay 145 CA en formación y 16 CA en consolidación reconocidos por PRODEP, hasta inicios del año 2017 se registró el primer CA consolidado y es hasta finales del 2018 que la Escuela Normal de Sinaloa logra la consolidación de un CA. Estos

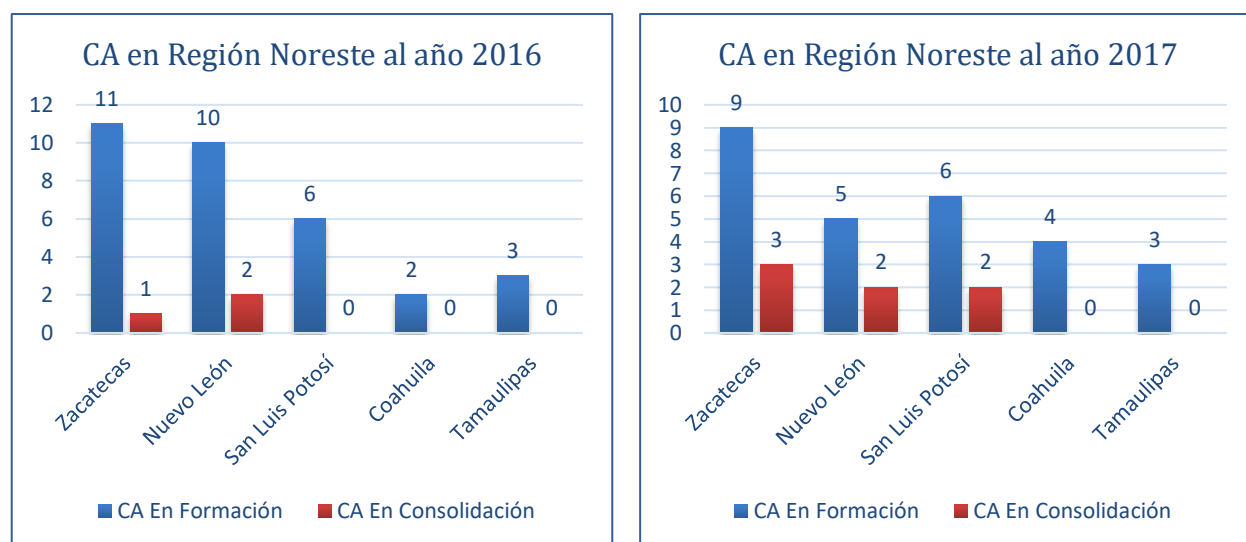
datos muestran que va en progreso el interés y los esfuerzos de las EN, en México por alcanzar su registro y desarrollo en el PRODEP, como CA, en el afán de ubicarse en el ámbito de la educación superior, es real la necesidad de generar conocimiento que contribuya a orientar las acciones institucionales y del sistema de educación normal.

2.2 Los CA de las Normales en la Región Noreste

A continuación, se describe la situación de los CA de EN de algunos estados que conforman la región noreste en México: Coahuila, Nuevo León, Tamaulipas y además se integran los datos de algunos del Centro-Norte; San Luis Potosí y Zacatecas, a manera de muestra y con el objeto de contribuir al estado de conocimiento en cuanto las entidades que participan en el programa regional del Doctorado en Desarrollo Educativo con Énfasis en Formación de Profesores que ofrece la UPN y por el cual se realiza este tesis de investigación.

Figura 4

Comparativo de desarrollo de CA en la región Noreste entre el año 2016 y 2017



Nota: La gráfica muestra el incremento de CA de EN, registrados en PRODEP a nivel regional.

La evolución en el desarrollo de CA, en la región noreste del país; haciendo un comparativo de lo que ha sucedido en dos años. Por ejemplo, en el año 2016, Zacatecas contaba con 11 Cuerpos Académicos en formación y 1 en consolidación, Nuevo León con 10 CA en formación y 2 en consolidación, San Luis Potosí con 6 CA en formación, Tamaulipas con 3 CA en formación y Coahuila por su parte solo 2 CA en formación.

La importancia de estos grupos de investigación como ya se ha planteado por distintos autores radica en constatar que el juicio profesional se demuestra cuando se logra generar conocimiento para resolver las necesidades que implica el ejercicio de la labor docente de manera contundente.

Al finalizar el año 2017, se detectaron los siguientes avances; Zacatecas logró incrementar 2 CA al estatus de en Consolidación quedando con 9 Cuerpos Académicos en formación y 3 en consolidación, San Luis Potosí también logró posicionar 2 CA en Consolidación e incrementar 2 CA más en formación, quedando con 6 CA en formación. En el caso de Coahuila solo contaba en el 2016 con 2 CA en formación y logra incluir 2 CA más en este nivel, obteniendo 4 CA en formación, Por su parte Tamaulipas con 3 CA en formación permanece en la misma situación. Sin embargo, Nuevo León, que en el 2016 contaba con 10 CA en formación y 2 en consolidación, tuvo un retroceso quedando con 6 CA en formación y mantuvo los 2 CA en consolidación.

Con base en estos datos, se revela que las EN, continúan esforzándose para lograr avanzar en estos objetivos. Ahora bien, es importante destacar que como sucedió en el caso de Nuevo León, las reglas del PRODEP también establecen que al no cumplir con los productos académicos suficientes para avanzar o bien para conservar el registro del

CA, se puede retirar el registro como sucedió con 5 de sus CA en formación que no lograron mantener su reconocimiento.

Los avances identificados en el ámbito regional en el tema de Cuerpos Académicos, nos coloca ante un marco contextual, histórico y social que va en progreso, al cual obedece la pertinencia de indagar al respecto y aportar información que fortalezca la evolución de la Educación Normal en México. En el esfuerzo del Normalismo por resignificar su profesión, emergen los CA para coadyuvar en la transformación de las prácticas institucionales y estimular la producción de conocimiento que conduzca a resolver las necesidades propias de la formación de Docentes en México, lo cual permita cumplir con una de las funciones sustantivas de un docente de nivel superior.

2.3 Los CA de Escuelas Normales en San Luis Potosí: El caso de Estudio

En este apartado expongo el caso de estudio, que como he mencionado antes, consiste en comprender la situación que acontece en San Luis Potosí, acerca de cómo se ha logrado formar CA en las escuelas normales pertenecientes a esta entidad, particularmente en la problemática de la conformación y el desarrollo de estos grupos de investigación, a partir del análisis de esta experiencia describir cuáles son las condiciones Institucionales para formar CA y qué aspectos de la gestión son determinantes para comprender este tema.

Pretendo abarcar la complejidad de un caso particular, como refiere (Stake, 1999), es un estudio de la particularidad en un caso singular, pero coincido con este autor en tanto lo importante no es el caso por lo que tiene de único, sino por lo que pueda tener de común con el resto del país, dado que como lo he mencionado en los planteamientos

anteriores entorno al breve panorama de lo acontecido en el nivel macro de este estudio, esto es una problemática de carácter nacional.

Inicio el esbozo de este caso con una descripción narrativa con la cual intento continuar con la descripción del caso. San Luís Potosí cuenta con cinco escuelas normales públicas mencionadas anteriormente tales como:

- Escuela Normal Experimental “Normalismo Mexicano” (ENEM) ubicada en la Ciudad de Matehuala.
- El Centro Regional de Educación Normal “Profra. Amina Madera. Lauterio” (CREN) en el municipio de Cedral.
- La Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado (BECENE) situada en la capital del estado.
- La Escuela Normal de Estudios Superiores del Magisterio Potosino (ENESMAPO) misma que cuenta con 4 extensiones (Matehuala, Rioverde, Valles y Tamazunchale) además del plantel central ubicado también en la capital.
- La Escuela Normal de la Huasteca Potosina (ENOHUAPO) ubicada en Tamazunchale y dos extensiones; una de éstas en Rayón y la otra en Tancanhuitz, una característica de esta última es que es una normal intercultural que atiende a las tres etnias representativas del estado de SLP.

Si bien el estado de San Luís Potosí tiene un subsistema de educación normal conformado por las 5 escuelas normales antes referidas, el estudio que aquí se expone implica solamente a las escuelas que reúnen como criterio de selección básico; el tener

ya cuerpos académicos formalmente establecidos, o sea reconocidos por PRODEP, de ahí que las EN a las que se concentra el caso de estudio únicamente son dos: la BECENE y el CREN; mismas que se describen en el capítulo 1.

De ahí que se focaliza el caso de San Luis Potosí, que como entidad cuenta con dos EN públicas que han logrado cumplir con los indicadores que se requiere, de acuerdo con la política educativa vigente, para el ciclo escolar 2018-2019, son 31 docentes con perfil deseable (PRODEP); la BECENE cuenta con 23 de los 31 y solo 8 se ubican en el CREN; estos perfiles han sido definatorios para la conformación de sus CA.

La BECENE cuenta con 7 CA, y el CREN con 4, por lo anterior se advierte que de las cinco EN públicas en el Estado, la BECENE y el CREN, han logrado los mayores avances en perfiles académicos, elemento indispensable para la conformación de CA.

Existen varias similitudes en estas dos instituciones, cabe destacar que la oferta educativa de estas escuelas normales se encuentra evaluada por CIEES, además de que en ambas instituciones los directivos cuentan con el nivel de Doctorado y forman parte de un CA. Otro aspecto relevante es que ambas instituciones han logrado certificar su sistema de gestión de calidad por la norma ISO 9000:2008, de tal manera que estas escuelas normales están insertas en un contexto que atiende la política educativa de corte neoliberal y responden a sus indicadores, por lo que son las que colaboran en el estudio de caso que sustenta esta tesis.

Ahora bien, ¿cuáles son las implicaciones que lo anteriormente planteado conlleva?, uno de los aspectos fundamentales para obtener el perfil PRODEP, es contar con grado de maestría o doctorado, al respecto se encuentran datos que se plantean en el PACTEN: Programa de Fortalecimiento de la Gestión Estatal (PROGEN1) para el ciclo

escolar 2018-2019 y dice lo siguiente; “de un total de 268 docentes en el Estado; solo 33 han alcanzado el máximo grado académico, lo que representa un 12.3% de docentes que cuentan con grado de doctorado, con grado de maestría, un 42.91%” (PROGEN 1 p.24).

Por lo anterior, tras observar que, de las cinco escuelas normales de San Luis Potosí, solo 2 han logrado conformar CA y considerando los datos citados, se observa que existe dificultad para que una institución de formación docente logre formar grupos de investigación que produzcan y difundan conocimiento derivado de sus trabajos de investigación. De tal forma que el problema de este caso considero tiene que ver con la problemática entorno a las CI de las EN para la conformación y desarrollo de CA y la incidencia de la gestión a nivel institucional en este tipo de instituciones en las que el cambio implica la transición hacia otra cultura institucional.

Al respecto sostengo que la conformación y desarrollo de CA representa un reto para la educación normal en nuestro país por el tipo de condiciones institucionales adversas para poder llevarse a cabo, por lo que se requiere una gestión adecuada para facilitar el crecimiento profesional de los docentes con su participación en el desarrollo de la investigación como una función sustantiva de las escuelas normales, posteriormente la creación de CA y su evolución, todo esto paulatinamente transitaría hacia la transformación de la cultura institucional.

Cabe destacar que el impulso de la investigación educativa para las EN de San Luis Potosí inicia en la BECENE, en el ciclo escolar 2007-2008, a partir de la política educativa en México, misma que condujo a planear acciones de impulso para que los formadores de docentes incursionaran en la investigación educativa, como se rescata en el siguiente testimonio:

“[...]en el 2006 y 2007, que empezamos a revisar esos PROFEN, entonces en esos PROFEN se integran pues estas actividades, de capacitación, de capacitación permanente, porque venían a darnos capacitación, con los dos millones que se sacaron, compramos computadoras, cañones, todo, ha sido el mayor recurso que se ha dado para la dirección de investigación. Aún no había cuerpos, todavía no, porque el PROFEN 1 decía, haber investigación, hay que promover la investigación, entonces se genera ese proyecto y es cuando se emplea este recurso” (entrevista con I2CA1, junio de 2018, San Luis Potosí, S.L.P.).

Como puede apreciarse, las CI que prevalecían en ese entonces era de desconocimiento de las reglas PRODEP, manejo de la plataforma, CA, entre otros aspectos necesarios de conocer. Sin embargo, se estimuló la investigación, por lo que surgen proyectos de vinculación con grupos de investigación como la Red de Investigadores de San Luis Potosí.

Un hecho relevante se da en 2007, cuando se inicia el proceso de acreditación y certificación de los programas de BECENE, para lo cual se involucra a todos los profesores de las principales áreas de la institución para participar en proyectos de investigación.

Posteriormente a partir del 2010, inician los primeros perfiles y un CA, algunos CA que participaron en este año no fueron aceptados por desconocimiento de las reglas PRODEP o el manejo de la plataforma, hay un dato trascendente, el CA que es aceptado, es orientado por integrantes de un CA de la universidad como se identifica en el siguiente testimonio:

[...]carecimos bastante de información, “cómo le hago, qué hago, a quién le preguntó”, hasta que tuvimos ese contacto con la universidad que ellos ya tenían mucho tiempo trabajando los CA, nos orientaron y demás, pero nosotros no sabíamos ni que se hace una réplica, no sabíamos que el sistema nada más acepta hasta cierto número de caracteres, muchas cosas se quedaban a la mitad, es por eso que el proyecto se fue cortado, se fueron partes y otras no, y entonces el proyecto llegó todo incompleto, fue por eso que hicimos la réplica y lo aceptaron (entrevista con LCA4, noviembre de 2018, San Luis Potosí, S.L.P.).

Las escuelas normales con la mística que les caracteriza como encargadas de formar a los futuros docentes y con ello con las demandas del estado, condición que ha restado autonomía para el desarrollo de otro tipo de trabajo académico más allá del cumplimiento del curriculum preescrito.

Condición que como se observa en las entrevistas requería de un acompañamiento de alguien que incorporara este puente entre el normalismo y la educación superior vista desde y con la universidad, concretamente para el caso que me ocupa desde la Universidad Autónoma de San Luis Potosí (UASLP), de ahí que el contacto con la universidad y la orientación de ésta constituye un dispositivo de formación básico para este primer CA en la entidad.

Este dispositivo de transición a construir y cruzar el puente de una cultura a otra permite dilucidar que la idea de orientación, lo cual de acuerdo con Anzaldúa (2004); “las relaciones sociales se institucionalizan, se codifican (se norman y transforman) mediante dispositivos. Estos son formaciones que constituyen objetos y sujetos entramados por discursos, que transmiten saberes e inducen acciones, relaciones de poder que son

fuerzas en lucha". Se observa que al trata de incidir en la comprensión de la realidad de los normalistas con intenciones de participar en la conformación y desarrollo de CA, la experiencia de los CA de las universidades puede significar un dispositivo de transformación.

La orientación para (Muñoz, 2013) constituye una praxis educativa que contempla la reflexión, la crítica y la acción, lo cual implica la otra condición indispensable que los sujetos señalan que: la vinculación con otros CA. De ahí que la orientación y vinculación con la universidad puede considerarse un espacio dialógico reflexivo que implica comunicación libre abierta que genera una condición de soporte para esta transición hacia la educación superior.

Y. López (2011); sostiene que la asesoría académica se enfrenta a la diversidad cultural, por lo tanto, se trata de pensar en la diferencia de lo que se propone y lo que se vive y que si realmente lo que se promueve en el acompañamiento a docentes tiene que ver con su realidad educativa y de vida o si se tienen que hacer adecuaciones acordes con las necesidades de cada contexto, por lo tanto, cabría preguntarse si este acompañamiento universitario-normalista toma en consideración estas diferencias contextuales e identitarias o si por el contrario el puente muestra riesgos.

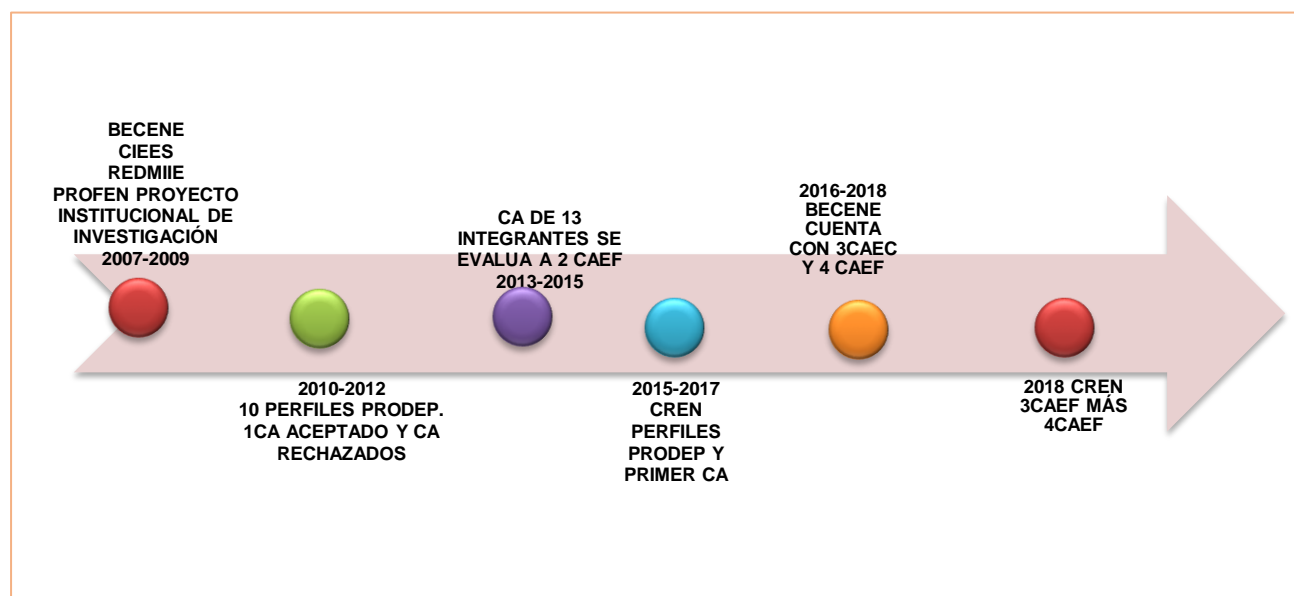
En BECENE el trabajo de perfiles y CA reconocidos por PRODEP, inicia a partir del 2010 y por otra parte en el CREN es a partir de 2015 (5 años entre una escuela y otra), como se puede identificar enseguida:

[...] en el 2015 se integró lo de las líneas de investigación en los horarios y ahí era juntarte con alguien que tú quisieras trabajar para empezar a construir proyectos de investigación, en 2016 que la maestra Alicia se integra a nuestro grupo, entonces

empezamos a revisar un poco de los lineamientos de PRODEP. (entrevista con I2CA2, octubre de 2018, Cedral, S.L.P.).

Figura 5

Cronología de eventos importantes en la conformación de CA en S.L.P.



Nota: La gráfica muestra cronológicamente hechos importantes para los CA, identificados a partir de entrevistas grabadas en audio de 2016 a 2018.

Como se observa en la figura 5, los hechos relevantes para que las normales en San Luis Potosí iniciaran el trayecto hacia la investigación educativa, la acreditación y certificación de programas, los perfiles PRODEP y los CA, se da en su fase inicial en el periodo del año 2007 al 2015 y para el 2016 al 2018 se logra mayor experiencia en el tema.

Por otra parte, se identifican las necesidades que expresan:

[...]seguimos teniendo muchas situaciones de limitaciones para poder crecer, o sea porque no tenemos los presupuestos no tenemos los tiempos, no tenemos el

espacio, la carga académica e igual yo no veo algún tipo de reconocimiento o gratificación (entrevista con I2CA2, octubre de 2018, Cedral, S.L.P.).

Además de la incertidumbre inicial para arrancar el trabajo de los CA, también se encontró desde la perspectiva de los docentes discrepancias con la política educativa como enseguida se muestra, al expresar su experiencia al intentar participar en un proyecto denominado Programa de Fortalecimiento de la Investigación para el Desarrollo de la Educación y la Sociedad como se menciona enseguida.

[...]sólo salió lo de PROFIDES, pero hasta la fecha igual que PRODEP no han dado respuesta, se quedó, aquí está el proyecto bien bonito. Nos comparamos y vemos que ellos tienen bastante recurso, cuando fuimos al instituto de investigación dijimos allá quisiéramos tener esto nosotros y por otro lado lo de lo del PROFIDES era muy poquito lo que nosotros íbamos a recibir comparado con lo que ellos iban a recibir (entrevista con LCA3, octubre de 2018, San Luis Potosí, S.L.P.).

Es claro que, avanzar de forma continua y progresiva hacia la producción de conocimiento científico por medio de la investigación, para transformar y elevar la calidad profesional de las instituciones formadoras de docentes, es necesario, la conformación y desarrollo de CA desde la política educativa es congruente, sin embargo de acuerdo con Navarrete, 2015; Noriega, 2014; Ferra G., 2015 y Andi3n M., 2011 también es necesario conocer a las EN, detectar sus necesidades, sus particularidades, para brindarles los apoyos que realmente necesitan a partir de estrategias definidas de acuerdo a su contexto, Pérez G3mez (2000) y Tedesco (2000), coinciden en que las transformaciones del sistema deben acompañarse de los recursos necesarios para que se logren.

Aunado a lo anterior, de acuerdo a los resultados identificados en esta investigación se ubica a las CI como un factor determinante para facilitar u obstaculizar el desarrollo de los cambios institucionales entre los cuales se encuentran los CA, estas CI pueden darse en dos niveles, desde la política educativa y los recursos federales a nivel macro y desde la organización normativa y de gestión del grupo social que intenta responder a las imposiciones externas que desde el nivel macro le son requeridas.

De tal forma que para asegurar CI favorables es indispensable identificarlas, al hacerlo se detectan las estructuras organizativas considerando que de éstas se impulsan u obstruyen el origen, desarrollo y consolidación del objetivo que se pretenda lograr.

Es precisamente en el nivel micro en el que se concentra esta investigación, es por esto que la realidad en cuanto a condiciones de trabajo que viven los docentes para hacer frente a la política educativa y sus implicaciones tiene que ver en primer lugar con el desarrollo profesional del docente, misma que involucra capacitación y condiciones apropiadas como el tiempo de dedicación y recursos para apoyar a los CA, sin embargo hay dos condiciones indispensables para el éxito de los CA, es el trabajo colaborativo y la vinculación con otros CA, todo esto rodeado de la gestión institucional que representa el directivo y que genera un impacto en la dinámica institucional.

Al respecto Tenti (2005); en su discusión sobre los desafíos y oportunidades de la profesionalización afirma que:

los docentes no son profesionales liberales en el sentido clásico de la expresión, ni son propietarios de los medios que utilizan para desarrollar su trabajo, sino que lo hacen en relación de dependencia y como tales son funcionarios de un sistema

educativo de gestión estatal y desde este punto de vista pueden definirse a sí mismos como trabajadores y no como profesionales (p. 271).

De tal forma que en esta dependencia con el estado se entrelazan dinámicas que obstaculizan la misma demanda que se abandera, por lo que el reto que puede observar tiene una relevancia en tanto emergen formas de irrupción.

En los testimonios recabados a partir de las entrevistas se perciben las necesidades que desde la gestión institucional pueden atenderse, para lo cual es importante que los actores clave que enfrentan el reto, expresen cuáles son sus necesidades y se promueva el intercambio de experiencias lo cual facilita el acompañamiento, en este proceso se identifican las prácticas instituidas como un elemento que permite conocer las correspondencias desde el discurso explícito y compararlas con las prácticas instituyentes que demuestran las discrepancias, mismas que se hacen visibles en las interacciones al ejercer una norma no escrita ni explícita en el discurso, pero sí en la acción.

En los posteriores apartados se irán explicando cada una de estas CI, identificadas mediante el análisis de las entrevistas recabadas.

Capítulo III. Condiciones Institucionales para Conformar CA. El Caso de S.L.P.

A partir del análisis de los testimonios de los entrevistados y de la triangulación de análisis con la teoría y los datos empíricos se lograron identificar cuatro condiciones institucionales fundamentales:

- 1 Los **perfiles profesionales** para conformar CA, lo cual entra en un ámbito de índole personal y crecimiento profesional individual.
- 2 La segunda condición es el **trabajo colaborativo** que cada CA establece para desarrollarse como grupo.
- 3 La tercera consiste en la **vinculación** que establecen los CA con investigadores, instituciones y otros CA, los cuales pueden ser de otras instituciones, pero definitivamente de forma necesaria habrían de vincularse los CA de la misma institución.
- 4 La cuarta refiere a la **organización institucional**, misma que para llevarse de forma adecuada requiere de un análisis de la complejidad de la cultura institucional que envuelve las prácticas e influye en el nivel de desarrollo y alcance de trabajo de los CA en la escuela normal.

Analizar estas condiciones permite identificar movimientos disruptivos primero al interior del CA y luego como CA hacia la institución, esta condición tiene que ver con el marco normativo que regula la vida institucional y genera la identidad institucional, que como en efecto domino; un cambio profesional personal, genera al conformar un colectivo una serie modificaciones a la cultura escolar, que crean una postura más crítica hacia la institución y se manifiestan por medio de estilos diferentes de acuerdo a los integrantes de cada CA y su cercanía o lejanía con la autoridad institucional, también se crean

vínculos externos a la institución lo cual puede representar un andamiaje para la evolución de los CA.

3.1 Perfiles Profesionales para Formar CA

A diferencia de los primeros supuestos al iniciar esta investigación, que consistían en pensar que sí una institución contaba con docentes de tiempo completo y con grado académico podía por consecuencia asumir esto como el primer referente para conformar CA, ahora queda argumentado a partir los testimonios y el análisis teórico, que la primera condición no es solo el grado académico y las horas de contratación, sino el desarrollo profesional docente en la investigación educativa, como vemos enseguida:

En el 2011, entramos 3 perfiles PRODEP y yo. Los 3 entramos a perfiles PRODEP, al siguiente año, ya entran más compañeras afortunadamente 7. En mi caso me ayudó mucho porque ya estaba en un cuerpo académico, entonces era un cuerpo académico que tenía tres integrantes, pero una de ellas ya era perfil PRODEP. Ya estábamos en la Red Mexicana de Investigadores de Investigación Educativa, ya conocíamos a muchas personas que si bien no eran cuerpos académicos conocían mucho de ellos y la propia red trabajaba como CA. Los tres miembros empezamos a hacer estudios doctorales. (entrevista con LCA1, junio de 2018, San Luis Potosí, S.L.P.).

De lo anterior se rescata el hecho de que los primeros perfiles PRODEP en la BECENE, fueron docentes que ya incursionaban en la investigación educativa, ya estaban implicados en proyectos y redes de investigación y esto es lo que propicio la obtención del perfil deseable y facilitó la aceptación del CA por PRODEP, al cumplir con uno de los requerimientos para registrar un CA en formación, que consiste precisamente

en que por lo menos uno de sus integrantes cuente con este perfil, esto es congruente con el debate que ubica la especialización y profesionalismo como parte que define una profesión, al respecto se encuentra que, la investigación representa una oportunidad para empoderar a los maestros como lo muestran; (M. Muñoz & Garay, 2015):

Al profesor investigador lo debe distinguir su habilidad y pericia para hacer posible en su trabajo cotidiano el dominio de los conocimientos profesional, base y práctico. Mediante la formación en el pregrado, especializaciones, posgrado, cursos y diplomados, la participación en investigaciones y en eventos académicos, el profesor estructura unas bases conceptuales que le permiten construir de forma articulada su conocimiento profesional relacionándolo con su conocimiento base y práctico por medio de dicha preparación continua y reflexiva (p.392).

Con esto se ejemplifica que atrás de un CA, hay en primer lugar un crecimiento profesional individual del docente, en el que están mancomunados el grado académico, el ejercicio de la investigación para producir conocimiento y la difusión del mismo mediante eventos académicos, es primero de índole personal puesto que los CA inician debido a que alguien obtiene su perfil PRODEP y con esto al integrarse como CA, pueden cumplir con uno de los lineamientos, estas acciones de los maestros con relación de la investigación educativa se pueden identificar:

Nosotros seguíamos trabajando, teníamos los trabajos de investigación y seguíamos “mira va a haber un congreso” y cada quien hacía por su lado, pero nos compartíamos o sea ... nos compartíamos información, “mira va a haber un congreso ahora en España o nos están invitando para un coloquio y vamos a armar la mesa de trabajo, cada quien tenía sus proyectos, ella el de formación, yo el de

egresados. En un primer momento cuando nos evaluamos para el PRODEP (entrevista con I2CA1, junio de 2018, San Luis Potosí, S.L.P.).

Tardif (2004) explica que; “los educadores y los investigadores, el cuerpo docente y la comunidad científica se convierte en dos grupos cada vez más diferentes, destinados a tareas especializadas de transmisión y producción de los saberes, sin ninguna relación entre sí (p.28)”. Por lo que se pretende impulsar a los formadores de docentes para asumir la investigación como una de sus funciones sustantivas y esto abre la posibilidad de cerrar estas brechas en cuanto a especialización y profesionalismo.

Con esto se puede identificar la primer condición institucional para conformar CA y es que; los perfiles académicos adecuados, son básicamente profesores que tengan grado académico, sí, pero no solamente es al grado, también es la constante tarea de investigar, producir y difundir conocimiento en las comunidades científicas que se dedican a la investigación educativa de manera formal, es por esto que esta etapa previa a la formación de un CA, es la investigación y el desarrollo profesional individual, de un docente que logra primero el perfil PRODEP y por lo tanto representa el soporte para el siguiente nivel; el trabajo en grupo, por lo que se puede iniciar el reto del trabajo colaborativo para investigar, conformando un CA.

En esta parte es preciso referir la relevancia de los perfiles académicos adecuados como una de las CI para conformar CA, esta CI requiere o implica la comprensión situacional, que según Elliot (1993) citado en Pérez Gómez (2000); es un proceso de reconstrucción de la propia experiencia y del propio pensamiento al indagar las condiciones materiales, sociales, políticas y personales que configuran el desarrollo de

la concreta situación educativa en la que participa el docente (p.190). Por lo tanto, hay factores que de acuerdo con la experiencia de CA refieren lo siguiente:

Nosotros éramos coordinadoras, para nosotros lo más importante siempre han sido los alumnos, entonces el CA de nosotros no tenía esa trayectoria de investigación, pero la sorpresa fue que quedamos, y había que sacar el trabajo todo bien, el libro que surge desde el proyecto inicial, creo que esa es la satisfacción mayor, porque hubo un momento en que de repente explotábamos y un momento en que sí hubo un poco de tranquilidad, en que por las tardes salíamos hasta las 8 de la noche y veníamos los sábados, son 10 horas a la semana, uno ya sabe cómo las distribuye (entrevista con I1CA4, noviembre de 2018, San Luis Potosí, S.L.P.).

Resulta relevante el autodescubrimiento, ese “darse cuenta” a través del asombro de quedar valoradas como Cuerpo Académico, dicen ellas a pesar de no tener una trayectoria dedicada a la investigación y priorizar desde su cultura normalista la docencia como la función sustantiva de este tipo de instituciones. En efecto, la actuación de los sujetos en las instituciones tiene que ver con los marcos conceptuales, políticos y culturales, en términos muchas veces por demandas contradictorias que incluso trastocan la identidad como en este caso el normalismo. Asimismo, cuando refieren que antes “lo más importante siempre fueron los alumnos”, ¿cómo pasar de una filiación a cuestiones de otra constitución identitaria? En este sentido, cabría preguntarse ¿cómo insertar la investigación como una función sustantiva? y que además sostenga a los alumnos como lo más importante.

Por otra parte, la disposición del tiempo necesario para realizar las funciones encomendadas a los docentes, como parte de las condiciones en las que realizan su trabajo surgen constantemente en las entrevistas realizadas, al respecto Rockwell (2013) expresa que; “las nuevas condiciones de trabajo, la presión de las demandas que llegan a la velocidad del ciberespacio, generan nuevos “riesgos del oficio” [...] ahora se enfrenta la enfermedad del estrés” (p.513).

Cumplir con las expectativas institucionales, que son provocadas por la política educativa, conlleva para los docentes, el reto de cumplir con diferentes tareas dentro de su función que sí bien tienen una raíz justificada es también relevante analizar los recursos con los que cuenta cada institución para asegurar que el trabajo académico se realice también de forma eficaz.

Pérez Gómez (2000) señala que uno de los sentimientos más constantes del profesorado en la actualidad es la sensación de agobio, de saturación de tareas y responsabilidades para hacer frente a las nuevas exigencias (p.174), Todos los integrantes de CA entrevistados, refieren la falta de recursos para desempeñar el trabajo de investigación como, como enseguida lo expresa una integrante: *“Se otorga el 25% de viáticos y hospedaje que es con lo que se van a ir ahora dos compañeros, pero es una parte muy menor”* (entrevista con I1CA3, noviembre de 2018, San Luis Potosí, S.L.P.).

Es claro que los efectos de las políticas económicas de la globalización y el neoliberalismo sobre el campo educativo se visibilizan en las CI que posibilitan o no la conformación de CA y su desarrollo. El neoliberalismo como estructura de poder ha implementado estrategias para responder a la competitividad que el modelo de producción requiere. Al respecto, en el estudio realizado por Tenti (2005) sobre la

condición docente, logra mostrar la existencia de los efectos contrarios para el desarrollo de la profesionalización, entre los que destaca el contexto de precarización del salario, el empobrecimiento de las condiciones de infraestructura tecnológica y de equipamiento, así como las dificultades para acceder a consumos culturales básicos, entre otros.

Cada una de las CI supone un ejercicio de reflexión a nivel institucional, para comprender la viabilidad de las metas y las estrategias de acción que se requieren para asegurar que la experiencia de CA verdaderamente rinda los frutos que se espera y no represente un factor de riesgo y la saturación de tareas, por lo que es indispensable observar los tiempos destinados a la investigación, así como los recursos económicos, tecnológicos y materiales para producir y difundir el conocimiento producido por los grupos de investigación de las EN.

Considero fundamental describir los perfiles docentes entrevistados desde su trayectoria profesional para la mejor comprensión del caso.

Tabla 4.

Perfiles profesionales de entrevistados

Institución / Código	Función	Código	Formación inicial	Grado académico	Años de antigüedad en la institución al año 2018.	Experiencia en investigación
BECENE/ D1	Directivo	D1	Profesor de Educación Primaria Lic. en Educación Especial campo de la Audición y del Lenguaje	Doctorado en Humanidades y Artes con énfasis en Historia	22 años en la institución (16 años como directivo).	Perfil PRODEP Miembro del Sistema Nacional de Investigadores Nivel II CONACYT. Miembro Asociado del Consejo Mexicano de Investigación Educativa. COMIE. Asociado a la

						Sociedad Mexicana de Historia de la Educación.
CREN/D2	Directivo	D2	Lic. en Educación Primaria	Doctorado en Gestión Educativa	25 años en la institución (4 años como subdirector administrativo y 4 meses como directivo).	Integrante de CA Participante en congresos académicos de educación normal
CREN/RIP	Representante Institucional PRODEP	RIP	Prof. En Educación Primaria Lic. en Educación Media en la esp. De Psicología Educativa y Orientación		28 años de antigüedad en la institución (3 años como RIP PRODEP).	Integrante de CA Participante en congresos académicos de educación normal
BECENE/CA1	Líder	LCA1	Lic. Química Farmacobiología	Maestría en Educación en el Área de Docencia e Investigación	30 años de antigüedad en la institución.	Perfil PRODEP Integrante de la Red Mexicana de Investigadores de la Investigación Educativa
	Integrante	I1CA1	Lic. En Psicología	Maestría en Educación Superior	16 años de antigüedad en la institución.	Perfil PRODEP Integrante de la Red Mexicana de Investigadores de la Investigación Educativa
	Integrante	I2CA1	Profr. en Educación Preescolar Lic. en Educación Preescolar	Maestría en Administración Educativa	20 años de antigüedad en la institución.	Perfil PRODEP Integrante de la Red Mexicana de Investigadores de la Investigación Educativa
	Integrante	I3CA1	Lic. en Educación Primaria	Maestría en Administración de Instituciones Educativas	20 años de antigüedad en la institución.	Integrante de CA Participante en congresos académicos de educación normal
	Integrante	I4CA1	Lic. En Educación Primaria		12 años de antigüedad en la institución.	Integrante de CA Participante en congresos

						académicos de educación normal
CREN/CA2	Líder	LCA2	Profr. en Educación Primaria Lic. En Educación Media en el Área de Ciencias Sociales	Maestría en Educación con campo en Formación de Docentes y Práctica Profesional	27 años de antigüedad en la institución	Perfil PRODEP Integrante de CA Participante en congresos académicos de educación normal
	Integrante	I1CA2	Lic. en Educación Primaria	Doctorado en Gestión Educativa	8 años de antigüedad en la institución	Perfil PRODEP Integrante de CA Participante en congresos académicos de educación normal
	Integrante	I2CA2	Lic. en Educación Primaria	Maestría en Educación	8 años de antigüedad en la institución	Integrante de CA Participante en congresos académicos de educación normal
BECENE/CA3	Líder	LCA3	Profr. en Educación Primaria Lic. en Educación Media en Matemáticas	Maestría en Educación con campo en Formación de Docentes y Práctica Profesional	24 años de antigüedad en la institución.	Perfil PRODEP Integrante de CA Participante en congresos académicos de educación normal
	Integrante	I1CA3	Lic. en Educación Primaria	Doctorado en Ciencias Sociales y Humanidades	18 años de antigüedad en la institución.	Perfil PRODEP Integrante de CA Participante en congresos académicos de educación normal
	Integrante	I2CA3	Lic. En educación Primaria	Doctorado en Educación	14 años de antigüedad en la institución.	Perfil PRODEP Integrante de CA Participante en congresos académicos de educación normal

BECENE/ CA4	Líder	I3CA4	Ing. en Agroindustrias Lic. en pedagogía	Maestría en Educación con campo en Formación de Docentes y Práctica Profesional	18 años de antigüedad en la institución.	Perfil PRODEP Integrante de CA Participante en congresos académicos de educación normal
	Integrante	I1CA4	Lic. en Educación Primaria Lic. en Educación Media con Esp. en Lengua y Literatura Españolas		17 años de antigüedad en la institución.	Integrante de CA Participante en congresos académicos de educación normal
	Integrante	I2CA4	Profr. en Educación Primaria Lic. en Educación Primaria		17 años de antigüedad en la institución.	Integrante de CA Participante en congresos académicos de educación normal
	Integrante	I3CA4	Lic. En educación Preescolar		25 años de antigüedad en la institución.	Integrante de CA Participante en congresos académicos de educación normal

Nota: la tabla muestra el concentrado de datos de los perfiles profesionales de los involucrados en las entrevistas realizadas en el periodo de tiempo del año 2016 al año 2018.

Al analizar los datos de la tabla 4; que sintetiza los perfiles profesionales de los involucrados en la investigación de campo, se logra identificar que en cuanto a los directivos de las dos instituciones que han logrado conformar CA en la entidad, ambos tienen una formación inicial de docentes en educación primaria, ambos tienen el grado de doctorado, ambos tienen un rango de más de 20 años de antigüedad en la institución sin embargo en el caso de BECENE, el directivo muestra una trayectoria más extensa con respecto a la investigación educativa, puesto que es perfil PRODEP y líder de CA en

la institución, miembro del SINI nivel II, además socio del Consejo Mexicano de Investigación Educativa y asociado de la Sociedad Mexicana de Historia de la Educación.

Otro dato relevante es que al año 2018, en BECENE el directivo cuenta con 16 años en la función directiva y en el caso de CREN el director tiene una experiencia de 4 años como subdirector administrativo y 4 meses en la función directiva. En el caso de BECENE se observa un perfil directivo más consolidado y en el CREN se identifica un perfil en crecimiento académico en investigación y en la experiencia directiva.

El testimonio del Representante Institucional PRODEP del CREN, revela que su formación profesional inicial es de profesora de educación primaria y licenciatura en educación media en la especialidad de psicología educativa y orientación, cuenta con una antigüedad en la institución de 28 años y 3 años con la función de RIP institucional, esto al año 2018 que se efectuó la entrevista.

Otro dato relevante es que la función de RIP tiene más campo de acción en la institución debido a que también forma parte del área de investigación y la organización de la escuela implica que esta área este directamente relacionada con el CA y los perfiles PRODEP en el CREN.

En cuanto a los integrantes del primer CA entrevistado (CA1), perteneciente a BECENE, su líder (LCA1), tiene una formación profesional inicial de química farmacobióloga, cuenta con maestría en educación en el área de docencia e investigación, tiene 30 años de antigüedad en la institución al 2018 que se llevaron a cabo las entrevistas, es perfil PRODEP, es integrante de la Red Mexicana de Investigadores de la Investigación Educativa.

Las integrantes: I1CA1, tiene una formación inicial profesional de licenciada en psicología, tiene 16 años de antigüedad en la institución, cuenta con maestría en educación superior, la segunda integrante I2CA1 del CA cuenta con una antigüedad en la institución de 20 años y tiene una formación inicial de licenciatura en educación preescolar, también tiene el grado de maestría en administración educativa. La líder y las integrantes mencionadas son las iniciadoras en el CA y las tres son; integrantes de la Red Mexicana de Investigadores de la Investigación Educativa y cuentan con perfil PRODEP. La tercera integrante I3CA1 es licenciada en educación primaria con 20 años en la institución y la cuarta integrante (I4CA1) es licenciada en educación primaria con 12 años de antigüedad en la institución las últimas 2 integrantes.

La experiencia del CA1, ha representado un andamiaje para el CA2, que pertenece al CREN ya que sus integrantes han establecido un vínculo académico y han asesorado al CA2, este grupo de investigación está constituido por su líder y dos integrantes, la líder (LCA2), profesora en educación primaria y licenciada en educación media en el área de ciencias sociales, además cuenta con una maestría en educación con campo en formación de docentes y práctica profesional, tiene 27 años de antigüedad en el CREN y es perfil PRODEP.

Por su parte el primer integrante de este cuerpo (I1CA2), es licenciada en educación primaria y tiene el grado de doctorado en gestión educativa y antigüedad de 8 años en la escuela normal, también es perfil PRODEP. El segundo integrante (I2CA2), es licenciada en educación primaria y tiene grado de maestría en educación, con 8 años como docente en el CREN.

El CA3 está conformado por su líder quien es profesora en educación primaria y licenciada en educación media en el área de matemáticas, tiene estudios de maestría en educación con campo de formación de docentes y práctica profesional, tiene 24 años de antigüedad en BECENE, la integrante uno (I1CA3) es licenciada en educación primaria y tiene doctorado en ciencias sociales y humanidades, tiene 18 años de antigüedad en la institución, la segunda integrante (I2CA3), es licenciada en educación primaria y tiene doctorado en educación con 14 años de antigüedad en la escuela normal todas las integrantes de este CA cuentan con perfil PRODEP, otro elemento que caracteriza a este grupo es que todas sus integrantes laboran en el área de posgrado de la BECENE por lo que evalúan y participan en los programas de maestría y doctorado que ofrece esta institución.

El CA4, es el primer CA reconocido por PRODEP, en San Luis Potosí y también y lo integran en primer lugar su líder; con una formación profesional de Ingeniería en agroindustrias además de una licenciatura en pedagogía y maestría en educación con campo en formación de docentes y práctica profesional, esta maestra cuenta con 18 años de antigüedad en la BECENE, es perfil PRODEP. El primer integrante (I1CA4) es licenciada en educación primaria y licenciada en educación media con especialidad en lengua y literatura españolas, tiene 17 años en la institución como docente.

El segundo integrante (I2CA4) es profesor y licenciado en educación primaria, con 17 años de antigüedad y el tercer integrante (I3CA4) es licenciada en educación preescolar con 25 años en la escuela normal. La líder y primer integrante de este CA, son las precursoras de este CA, su experiencia es fundamental para comprender el caso de San Luis Potosí y el génesis de estos grupos de investigación en la entidad.

La relevancia de los perfiles docentes para la conformación y desarrollo de los CA normalistas ayuda a comprender esta condición institucional que como pude darme cuenta corresponde tanto al ámbito personal como al institucional.

Figura 6

Perfil profesional para formar CA en las EN.



Nota: La figura explica las implicaciones de un perfil apto para formar CA.

Cabe destacar que contar con indicadores “de calidad”, como ser perfil deseable, tener las credenciales avaladas desde certificaciones académicas tales como el grado de doctor e incluso tener proyectos de investigación y el estatus laboral de PTC, no garantiza la existencia de un CA, sino por el contrario habría que rescatar una nueva perspectiva de lo que entendemos por perfil académico de los docentes con énfasis en la función sustantiva de la investigación. Por lo que a continuación, continuaré abordando la segunda condición referente a la dinámica que los CA establecen para desarrollarse, esto implica un trabajo predominantemente colaborativo.

Uno de los descubrimientos clave que aquí enunció es; que la idea con la que inicio este trabajo en relación a la importancia de los perfiles (PRODEP) para la conformación de CA, al pensar que sí una institución, contaba con docentes de tiempo completo y que éstos tuvieran un grado académico, podía por consecuencia asumir esto como la garantía para conformar CA, ahora queda argumentado a partir de las entrevistas y el análisis teórico, que la primera condición no es solo el grado académico y las horas de contratación, sino el desarrollo profesional docente en la investigación educativa en el marco de una gestión institucional que lo haga viable, puesto que un docente requiere preparación profesional en la investigación educativa, tiempo para realizarla, recursos para participar en eventos académicos y un ambiente académico estable de equidad y retroalimentación constante.

3.2 El Trabajo Colaborativo en los CA

Los CA son grupos de investigación y la principal característica de estos, es el trabajo colaborativo, lo cual no es para nada tarea fácil, puesto que la tendencia de la cultura magisterial pondera el trabajo de forma individual, cómo lo señala Hargreaves (1996); “El individualismo, el aislamiento y el secretismo constituyen una forma particular de lo que se conoce como la cultura de la enseñanza (p.5).

Este tipo de tendencias son aspectos que constituyen la cultura docente, sin embargo, no corresponden a la autonomía profesional, puesto que como lo explica Pérez Gómez (2000) La reflexión individual es una condición necesaria pero no suficiente. El profesor aisladamente considerado es una víctima fácil de sus propias deformaciones, insuficiencias e intereses, así como de las presiones institucionales y sociales (p.196).

Aunado a lo anterior, se encuentra la idea de que el espacio del aula es uno de los factores que influyen en el aislamiento docente.

Según Gimeno Sacristan (1997); aulas separadas por cada docente que dan a pasillos camino de la calle, práctica ausencia de otro tipo de espacios, horarios parcializados en porciones mínimas para materia –hora- profesor, escasa regulación de las funciones docentes colectivas [...] (p.143), se encuentra la idea de que el espacio del aula es uno de los factores que influyen en el aislamiento docente; “el individualismo del profesor se deriva del hecho físico del aislamiento, propio de la arquitectura tradicional de las escuelas y sus modelos de organización celular de aulas separadas (Hargreaves, 1996, p.9).

Se aprecia que la conformación de CA constituye una oportunidad para el desarrollo profesional de los maestros y la transformación de la cultura del individualismo y aislamiento como lo explica (S. López, 2010);

En México, una de las políticas más recientes encaminadas a promover nuevas formas de estimular la generación y aplicación de conocimiento ha sido el impulso a la creación de cuerpos académicos (CA) en las instituciones públicas de educación superior, esto con el propósito de fortalecer dinámicas académicas sustentadas en el trabajo colaborativo, manifiesto en la estructuración de equipos disciplinarios (p.8).

Efectivamente el tema del trabajo colaborativo emerge constantemente en las entrevistas realizadas, mostrando como un reto o dificultad para el trabajo interno de cada CA, como se constata enseguida:

Y uno de los errores que cometíamos y no sabíamos, es que por ejemplo dos maestras y yo siempre escribíamos juntas, una ponencia, un artículo, por afinidad y otras dos compañeras se juntaban ellas a trabajar y entonces nosotros escribíamos algo y ellas también, y siempre nosotros tres y entonces nos dijeron tienen que intercalar entre el cuerpo académico, dentro del cuerpo hicimos nuestro propio grupo, nuestros dos grupos, y no, tienen que intercalar, y entonces fue un punto que hay que poner atención en esto, pero se salen las dos compañeras y la otra compañera se fue de inspectora y llega un nuevo integrante y en la elaboración del libro volvemos otra vez las tres a publicar el capítulo y el compañero otro capítulo él solo (entrevista con L1CA4, noviembre de 2018, San Luis Potosí, S.L.P.).

Logro identificar, en este argumento que como lo señalan Pérez Gómez (2000), Hargreaves (1996) y Gimeno Sacristan (1997); la cultura e incluso los espacios físicos de las EN, influyen en las relaciones interpersonales y se genera la propensión a la falta de comunicación entre compañeros y se ve reflejado en las formas de trabajo y en la dificultad por llevar a cabo el trabajo de forma colaborativa.

Las culturas de la enseñanza, como cualesquiera otras, tienen dos dimensiones importantes: contenido y forma. El contenido de las culturas de los profesores consiste en las actitudes, valores, creencias, hábitos, supuestos y formas de hacer las cosas [...] La forma de la cultura de los profesores consiste en los modelos de relación y formas de asociación características entre los partícipes de esas culturas (Hargreaves, 1996, p.6)

De acuerdo con lo anterior, es necesario que el docente pueda identificar el ambiente escolar, la cultura en la que está inmerso puesto que esto es lo que va a delimitar las relaciones con sus compañeros y colegas. Resulta relevante en esta constante enunciación a las orientaciones recibidas por los investigadores universitarios y a los miembros de redes de investigación, que se focalizan los errores cometidos, estas prácticas definidas como equivocadas hablan de una expresión identitaria alejada de una posibilidad integrativa, sino que justo refleja el sincretismo, como cuando dicen: “nos dijeron tienen que intercalar entre el cuerpo académico”.

Al respecto, también pude darme cuenta de la forma en que las reglas de juego se van aprendiendo, dado que al darse cuenta de que la dinámica de su quehacer cotidiano era opuesta a la requerida identifican dónde está el “error” y lo corrigen, esta corrección la asumen como el deber ser sin importar que contradiga su propia identidad.

De ahí que la conformación de un CA constituye incluso un cambio de la propia identidad. El siguiente fragmento de entrevista muestra la dificultad que enfrentan los CA para realizar un auténtico trabajo colaborativo:

“[...] ellas son de una misma área tienen que estar vinculadas y en ningún momento se ve como que si no estuviéramos trabajando, es parte del cuerpo académico, aquí nada más lo que siento es que faltó yo articularme con ellas o ellas conmigo [...]” (entrevista con L1CA3, octubre de 2018, San Luis Potosí, S.L.P.).

Los testimonios dan cuenta de la fragmentación de los CA, se observa como en un cuerpo académico incluso de tres integrantes puede llegar a haber segmentación, esto

para los CA de acuerdo con las reglas del PRODEP, representa un rasgo de evaluación, como enseguida se menciona:

[...] viene un Dr. de matemáticas de la Autónoma, él es evaluador de CA, empezamos además del seminario a tener una plática con él, de cómo podíamos mejorar y él nos dijo: “miren, se evalúa... se triangula la información, si usted pone mucha información pero su compañera está débil, pues de nada le sirve que haya puesto mucho, porque ustedes tiene que trabajar colaborativamente, entonces todo aquello que sea individual háganlo a un lado”, y eso fue lo que hicimos, entonces también trabajamos esta parte de mirar que todo lo que tenemos que tener, tiene que estar en colaborativo[...] (entrevista con L1CA1, junio de 2018, San Luis Potosí, S.L.P.).

El trabajo colaborativo en los CA tiene como objetivo la producción de conocimiento científico, por lo cual se propone otra denominación para los CA, Maldonado (2005) argumenta que “se usa el término comunidades epistémicas para referirse a una concreta unión de individuos que comparten la misma visión de mundo (en un sentido una episteme)” (p.108). Por su parte S. López (2010), afirma que el cuerpo académico debe entenderse como “una pequeña comunidad científica que produce y aplica conocimiento mediante el desarrollo de una o varias líneas de investigación, y el trabajo en las mismas funciona como el elemento aglutinador de dicho equipo” (p.10).

Dicho así, se observa que los CA en las EN, abren la posibilidad para elevar la calidad educativa y resignificar la profesión docente. Por su parte Stone 1996 citado en Maldonado (2005) explica que; “las comunidades epistémicas comparten al menos cuatro aspectos: Ciertas creencias y principios que sirven de base para algunas de sus acciones,

juicios profesionales, nociones de validez y cuentan con una agenda política común (p.108)". Siendo esto el resultado esperado en los CA de las EN, con relación a esto (M. Muñoz & Garay, 2015) aseguran que;

Las instituciones educativas que forman maestros deben reflexionar sobre la trascendencia de los programas ofrecidos, dando mayores espacios reflexivos en sus currículos a la investigación como una forma eficaz de evitar el futuro fracaso de los profesores en las escuelas (p.394).

En este contexto, se ve la pertinencia que tienen los CA, como productores de conocimiento, sin embargo, no hay que perder de vista que implican trabajar colaborativamente y que en este proceso van a intervenir primero las características individuales, cada integrante de un CA posee su propia historia y visión de la educación, la cual no podrá ampliarse sí no se ve enriquecida por la interacción con otros colegas que desde una perspectiva académica comparten algunas preocupaciones, interrogantes o conflictos por resolver para llevar acabo con efectividad su tarea profesional.

Es justamente el trabajo colaborativo una de las CI que permea la efectividad y desarrollo de los CA en las escuelas normales. Sin embargo, este no es un tema que solo concierne a los integrantes de CA, el trabajo colaborativo es un elemento que debiera estar presente en toda comunidad escolar como parte de la cultura institucional, vale la pena pensar desde la gestión institucional; qué tipo de cultura escolar se está generando entorno al trabajo colaborativo.

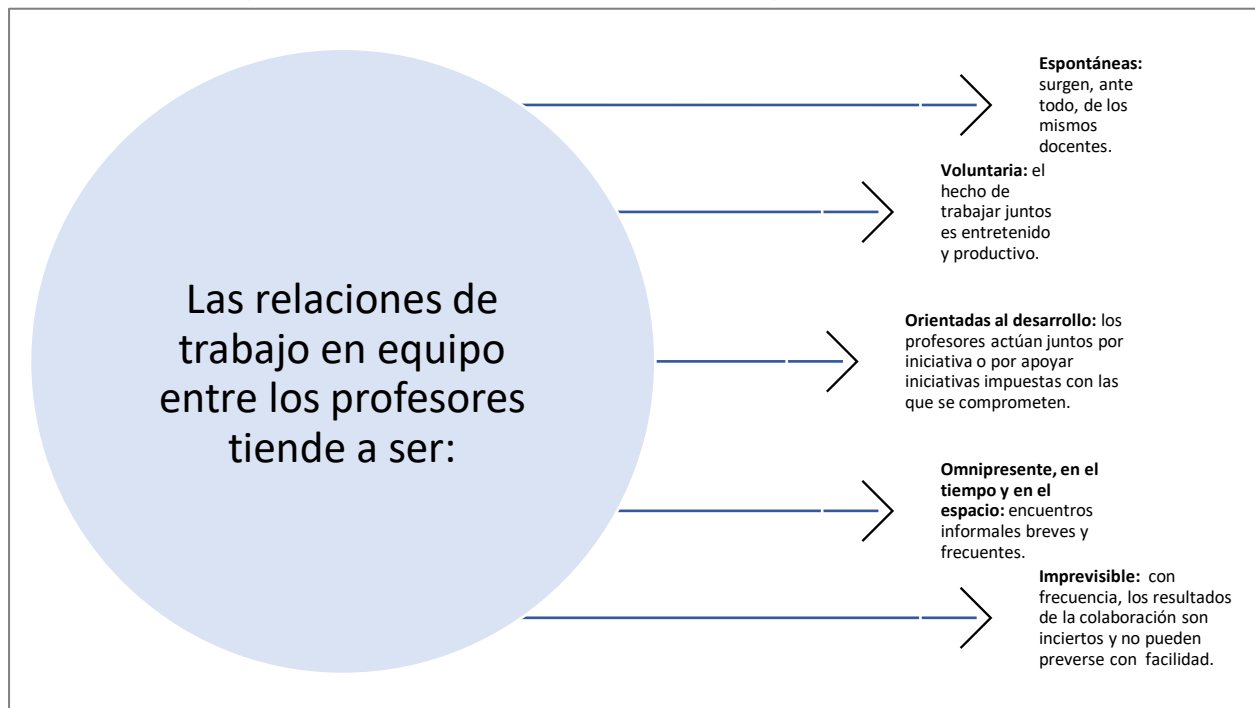
Para entender esta situación Hargreaves (1996) explica que la distinción fundamental entre la cultura de colaboración y la colegialidad artificial a partir de la perspectiva cultural; son dos formas prominentes, aunque muy distintas, de culturas de

colaboración y colegialidad que pueden descubrirse en el trabajo de los profesores; distinción que gira en torno a los tipos de control e intervención administrativa (p.24). Con relación a esto Pérez Gómez (2000) explica que:

la colegialidad burocrática supone un intento de controlar artificialmente el riesgo, la aventura y la incertidumbre que implican los procesos naturales de colaboración espontánea, donde los docentes, como cualquier otro grupo social, comienzan a debatir y cuestionar los aspectos, normas, rituales, valores y procedimientos que no satisfacen sus propias expectativas, iniciando la experimentación de nuevos patrones y formas de actuación cooperativa (p.170).

Figura 7

Elementos para generar el trabajo colaborativo y colegiado.



Nota: El esquema muestra los elementos del trabajo colaborativo, según las ideas del texto: *Profesorado, cultura y postmodernidad (Cambian los tiempos, cambia el profesorado)*, (p.24), por Hargreaves A., 1996, Ediciones Morata.

Siguiendo con estas ideas, la cultura de la colaboración versus la colegialidad artificial o burocrática, se entienden como conceptos antagónicos, por lo que, contrario a las culturas de colaboración, la colegialidad artificial no surge como iniciativa de los profesores, sino por una imposición administrativa que exige que los docentes trabajen juntos, lo cual es un factor importante para tomar en cuenta en la conformación de CA.

De acuerdo con estos planteamientos en los testimonios anteriormente expuestos se pudo observar aspectos derivados de la colegialidad impuesta de forma burocrática cuyo resultado es la forma en que la dinámica se aprende, cabría preguntarnos si esta condición institucional se sostiene a un nivel que logre la generación de conocimiento, motivo esencial de los denominados CA. Esto está directamente vinculado al tipo de colegialidad del que se trate, artificial/burocrática dirigida a la no profesionalidad o espontánea y profesional y al tipo de identidad, desde el sincretismo o la integrativa capaz de abrir la puerta a la cultura de la colaboración.

Es difícil asegurar que los CA se conformen de forma espontánea, de acuerdo con Hargreaves (1996); “las culturas de colaboración son incompatibles con los sistemas escolares en donde las decisiones sobre el curriculum y la evaluación están muy centralizadas” (p.25). Lo anterior en el sentido del control político, sin embargo las relaciones humanas pueden darse de forma auténtica en la medida que la participación y el ambiente de colaboración se promueva desde la gestión a nivel institucional, tomando en cuenta precisamente estas premisas, que orienten las decisiones para brindar la libertad necesaria a los CA, para que sus interacciones no se sujeten a un rígido sistema de control, como es la forma más predominante en las escuelas normales, como lo mencionan los referentes analizados y los testimonios de los docentes entrevistados.

3.3 Vinculación entre CA

El trabajo colaborativo al interior de los CA como se ha mencionado es de suma importancia y tiene que ver también con la cultura institucional, además de trabajar colaborativamente como CA, otra de las condiciones que coadyuva al desarrollo de grupos de investigación en una escuela es; la vinculación con CA externos, así como de la propia institución, el tener vínculos fuera de la institución representa un andamiaje en todos los casos de CA de San Luis Potosí. Sin embargo, de acuerdo con las entrevistas también se percibe la necesidad de vincularse con los CA de la misma escuela, como se puede constatar en las entrevistas.

Tabla 5.

Testimonios de los 4 CA que recibieron apoyo externo:

Entrevista:	Testimonio:
I2CA1	“desde la dirección de docencia, ella pues tiene ahí todos sus coordinadores y tiene sus proyectos, entonces ella muy inteligentemente, fue y solicitó apoyo a la Universidad y entonces ahí en la Universidad pues la orientaron, le dieron toda la información, le dan toda esta asesoría y ella entra y fue muy inteligente de su parte.”(entrevista con I2CA1, junio de 2018, San Luis Potosí, S.L.P.).
I1CA2	“estamos trabajando con la línea de inclusión educativa con el Dr. Ismael García Cedillo, esto nos ha apoyado en gran medida por qué, porque lo hemos traído aquí como especialista ha capacitado a los muchachos a

los maestros y estamos colaborando en una investigación a nivel macro de todas las normales entonces yo creo que esto tiene gran impulso [...]” (entrevista con I1CA2, octubre de 2018, San Luis Potosí, S.L.P.).

I1CA3 “la intención de colaborar era mucha estábamos dispuestos a irnos al escenario en donde se iba a desarrollar la actividad de verdad había un espíritu de consolidar nuestros procesos de investigación y acompañados porque queríamos saber qué aprendíamos de ellos, el cuerpo de Aguascalientes era consolidado y el de aquí en consolidación, y nosotros en formación, pues teníamos una enorme posibilidad de aprender, cosa que no se avanzado como nosotros hubiéramos querido por el recurso económico, que para los cuerpos académicos son muy constreñidos” (entrevista con I1CA3, octubre de 2018, San Luis Potosí, S.L.P.).

LCA4 “Una de las limitaciones que tuvimos, fue que, por ser el primer CA, no teníamos información, carecimos bastante de información, “cómo le hago, qué hago, a quién le preguntó”, hasta que tuvimos ese contacto con la universidad que ellos ya tenían mucho tiempo trabajando los CA, nos orientaron” (entrevista con LCA4, noviembre de 2018, San Luis Potosí, S.L.P.).

Nota: la tabla muestra los testimonios a partir de entrevistas grabadas en audio de 2017 a 2018, que expresan la importancia del apoyo externo para avanzar en el desarrollo de CA.

De acuerdo con los testimonios aquí expuestos, se observa que el vínculo con otros CA y con investigadores experimentados representó para los CA un andamiaje en el proceso de afrontar el cambio, en relación con esto Pérez Gómez (2000) explica que:

La incertidumbre, el fracaso y el conflicto no son consecuencias indeseables en un proceso de cambio [...] siempre que el proceso de aprendizaje individual o social sea lo suficientemente rico y relevante para afectar parcelas fundamentales de la vida individual y colectiva (p.173).

También desde las reglas del PRODEP, la vinculación es inminente para obtener al grado de consolidado como CA, puesto que uno de los rasgos para lograr este nivel es cuando: “Los/as integrantes sostienen una intensa participación en redes de intercambio académico, con sus pares en el país y en el extranjero, así como con organismos e instituciones académicas y de investigación nacionales y del extranjero.” (DOF, 2016).

De acuerdo con Maldonado (2005) nos remonta al término de comunidades epistémicas, mismas que entre otros aspectos están Integradas por redes; “Una comunidad epistémica es una red conformada por otras redes [...] puede ser tanto oficial como un instrumento formal de relaciones entre los diferentes actores (asociaciones o servicios públicos) o bien informal o alternativa a las estructuras de poder (p.111).

Tabla 6.

Testimonios de los 4 CA que requieren mayor vinculación interna:

Entrevista:	Testimonio:
LCA1	“yo no conozco otros cuerpos de la institución, no sé, cuando hemos platicado con cuerpos de otros lados, hablan mucho del

	compañerismo.”(entrevista con LCA1, junio de 2018, San Luis Potosí, S.L.P.).
LCA2	“cada quien tiene sus propias necesidades, pero desconocemos y entonces ahí vienen de pronto las inconformidades; por qué a ese equipo si le están apoyando más, por qué éste va a salir a este lugar, y éste no, a este sí le están poniendo límites” (entrevista con LCA2, octubre de 2018, San Luis Potosí, S.L.P.).
LCA3	“cuenta también para los CA, el que yo me vincule con un CA de la misma institución, no es nada más vinculación con cuerpos externos sino también con alguien de aquí y eso nos ha faltado no sé qué es exactamente lo que haga cada CA” (entrevista con LCA3, octubre de 2018, San Luis Potosí, S.L.P.).
LCA4	“fuimos el primer CA de todo San Luis Potosí en escuelas normales, entonces pues nos quedamos: “y qué onda”, ¿y los otros CA?, ¿qué pasó?, no supimos, ni hemos sabido por qué” (entrevista con LCA4, noviembre de 2018, San Luis Potosí, S.L.P.).

Nota: La tabla muestra testimonios, a partir de entrevistas grabadas en audio de 2017 a 2018. en los que se reconoce la falta de vinculación al interior del CA o entre CA en la institución.

En lo que se refiere a vinculación externa, como se logra observar es muy conveniente para los CA, ya que moviliza y amplía los horizontes académicos y genera redes de comunicación, aunado a esto está también otro aspecto de la vinculación y es

la que debería haber de manera interna, de un CA a otro de la misma institución, esto en la experiencia de San Luis Potosí, es una necesidad externada por los CA entrevistados.

Se observa la importancia de establecer redes entre los grupos de investigación, puesto que;

La formación de equipos de trabajo y redes institucionales permite: a) contar con mejores condiciones para lograr una comunicación horizontal más sólida entre las diferentes dependencias universitarias; b) disponer de una mayor integración vertical entre departamentos académicos y oficinas de la conducción central de la institución; c) impulsar las unidades académicas a introducir cambios ya que las responsabilidades son compartidas; d) reconocer que el trabajo en equipo requiere una mayor comunicación y compartir la información, por lo que los resultados tendrán más legitimidad (Hill, 1997, citado en S. López, 2010, p. 12).

La vinculación en la institución es una de las necesidades en cuanto a condiciones para fortalecer los CA, de otra forma sí los CA en una misma institución no tienen comunicación entre sí o no saben de manera interna cómo o por qué se está apoyando más o menos a alguno de ellos, se puede correr el riesgo de fortalecer la cultura balcanizada, que prevalece en las EN.

Con relación a esto Hargreaves (1996) explica que; “estas pautas no consisten en trabajar en aislamiento ni en hacerlo con la mayoría de los compañeros de todo el centro, sino, sobre todo, en pequeños subgrupos de la comunidad escolar (p.36)”, Por su parte Pérez Gómez (2000) dice que; “el carácter evaluador del contexto escolar y su potencial poder de clasificación y certificación meritocrática satura y puede distorsionar la mayoría de intercambios y actuaciones, impide la sana colaboración (p. 168)”. Por lo que se ve

una posibilidad de transformar el tipo de comunicación al interior de la institución, a fin de generar un ambiente de colaboración e intercambio, lo cual además de transformar la cultura escolar apoya el desarrollo de los CA.

Ahora bien, cómo generar esta vinculación al interior de la escuela, algunas formas pueden ser las propias de la vida académica cuando existen grupos de investigación o trabajo colegiado, como lo refiere S. López (2010) por ejemplo; “reuniones de discusión, selección e intercambio de material, proyectos colectivos, foros académicos, seguimiento de actividades, conformación de comunidades de trabajo, publicaciones, productos, directorios y formación académica, y definición de líneas de investigación” (p. 12).

Generar estos espacios puede contribuir a la vinculación de los CA al interior de una escuela normal, conocer sus necesidades, compartir experiencias y retroalimentar el trabajo colegiado, así como establecer acuerdos en un ambiente democrático.

3.4 La Organización Institucional y los CA en la Escuela Normal

El trabajo colaborativo al interior del CA es mediado por la dinámica de la institución, se identifica en los testimonios de los CA entrevistados, que además de la sensación de saturación de tareas, la dificultad por desarrollar un verdadero trabajo colaborativo el interior de los CA y la necesidad de vinculación a nivel institucional y también externa, hay otra CI que juega un papel importante en cómo los CA se ven en relación con la organización institucional, hay puntos de convergencia como es la necesidad de tiempos, de apoyos económicos, materiales y tecnológicos.

Sin embargo, no todos los CA perciben el mismo nivel de apoyo por parte de la institución, por lo cual se identifican opiniones divididas en dos posturas; por una parte, se expresa una perspectiva crítica y por la parte opuesta se enuncia una justificación a la

organización que establece la institución con respecto de la atención a necesidades de los CA esto se puede ver en la tabla 7.

Tabla 7.

Comparativo de testimonios de los 4 CA, en cuanto a la organización institucional:

Postura crítica a la institución	Postura que justifica a la institución
<p>“nos hemos sentido poco apoyadas, porque yo también coincido en que hace falta una estrategia institucional y yo lo he planteado en la última reunión que tuvimos” (entrevista con LCA2, octubre de 2018, San Luis Potosí, S.L.P.).</p>	<p>“son cosas que hay que atender, pero sí es ya organización de uno, a veces a uno le molesta que le digan: “organícese maestra”, le cuesta a uno trabajo, porque te pones a trabajar y de repente te das cuenta de que ya te pasaste del tiempo y son diferentes tareas las que uno desempeña, pero creo que es un avance el hecho de que ya este estipulado en los horarios” (entrevista con LCA4, noviembre de 2018, San Luis Potosí, S.L.P.).</p>
<p>“sigue como estrategia de instrumentar dentro de la dirección de investigación un nuevo departamento y entonces ¿para qué? yo pienso que la intención es que nos apoyara a guiar los cuerpos [...] su estrategia fue generar un departamento, este departamento es la coordinación de cuerpos académicos que tiene como función capacitar, dar cursos para aquellos que quieran formar cuerpos académicos, los que ya estamos pues ya no nos dan nada [...] si la estrategia que sigue es buena o mala no lo sé, para el caso de nuestro cuerpo académico no ha sido funcional, porque nosotros no recibimos ningún apoyo de parte de esa área” (entrevista con LCA1, junio de 2018, San Luis Potosí, S.L.P.).</p>	<p>“ya cada vez es menos hay que decirlo, porque a nosotros se nos financiaba antes con un determinado presupuesto para ir a varios eventos y nosotros teníamos cierto privilegio en posgrado, porque nos pagaban el evento y la mitad del hospedaje y ahora hay otra política institucional, por lo mismo de que baja la matrícula no hay mucho recurso económico etcétera, hay muchas situaciones que han hecho que la escuela normal cuente con menos recurso económico, entonces eso también ocasionó que disminuyera el apoyo para todo el que quisiera salir y presentar ponencias hay una parte mínima de apoyo, que es nada más la inscripción pero pues ya todo lo demás pues tú” (entrevista con LCA3, octubre de 2018, San Luis Potosí, S.L.P.).</p>

Nota: La tabla muestra testimonios a partir de entrevistas grabadas en audio de 2017 a 2018, en los que se expresan posturas divergentes sobre la organización institucional con respecto a CA.

Se encuentran dos formas de manifestar sus opiniones hacia la institución, por una parte, hay CA que cuestionan de manera más directa la dinámica institucional, puesto que representa un obstáculo para su crecimiento y por otra parte están los CA que reconocen que hace falta mucho apoyo, pero al mismo tiempo justifican que la institución no pueda atender todas sus demandas y reconocen los apoyos que sí han recibido dentro de la dinámica institucional. Para hablar de conductas colectivas, se explica desde lo instituido como lo establecido, sin embargo, también manifiesta que esto se ha ocultado cada vez más lo instituyente que desde la perspectiva Gurvitch citado en Lourau (1975), se refleja en conductas que denomina como “efervescentes o revolucionarias” porque tienen el objetivo de fundar, crear, romper con un orden antiguo y crear uno nuevo establecido (Lourau, 1975, p.137).

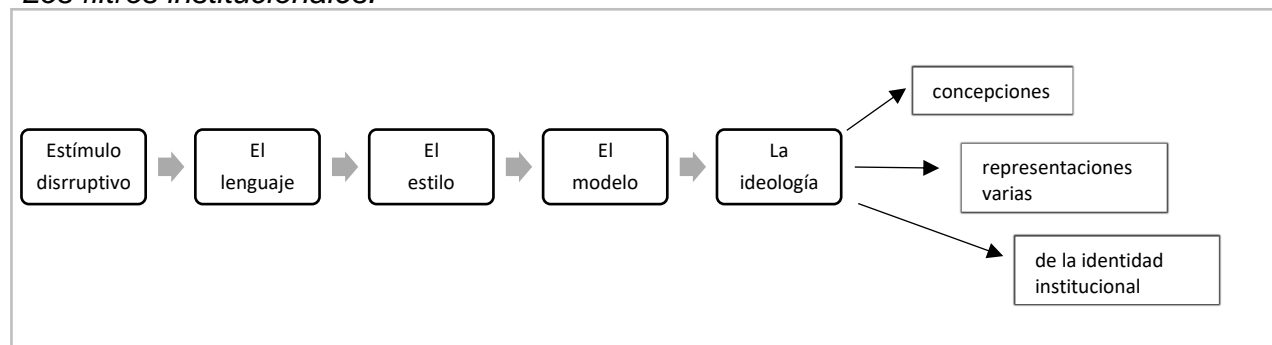
De acuerdo con las ideas de Lourau, en el tema de CA no se puede omitir el hecho de que la efectividad de los CA y sus procesos de desarrollo también se ven impactados por la posición de los sujetos que los conforman entorno a la institución, estas posturas se ven reflejadas en prácticas instituidas o instituyentes. Desde esta perspectiva Hargreaves (1996) expone que; “la cultura de las escuelas muestra tanto continuidades como discontinuidades con las culturas (dominantes o dominadas) circundantes (p.320)”.

En este entramado de relaciones subjetivas y de relaciones de poder surgen estímulos disruptivos que según Fernández (1994); “se considerará disruptivo sí cuestiona aspectos referidos a la identidad institucional o trata de inducir su modificación por acción directa (p.52)”. Visto de esta forma los CA, pueden considerarse un estímulo disruptivo al interior de una institución, ante este estímulo hay una serie de componentes

culturales que actúan como filtros que de acuerdo con Fernández (1994) estos son: “el lenguaje, el estilo, el modelo y la ideología institucional” (p.52).

Figura 8

Los filtros institucionales.



Nota: El diagrama muestra cómo los componentes culturales de una institución funcionan a la vez como filtro a los estímulos disruptivos. Tomado de *Instituciones educativas. Dinámicas institucionales en situaciones críticas*, (p.52), por Fernández, 1994, Paidós.

Para analizar estos componentes culturales y entender el impacto de la organización de la institución en los CA, se despliega el análisis de las convergencias detectadas entorno a estos rasgos desde los testimonios recabados:

Tabla 8.

Convergencias de los componentes culturales de las EN con CA en S.L.P.

Componentes culturales:	Convergencias:	Testimonio:
Lenguaje institucional	Ambas instituciones tienen sus programas acreditados ante CIEES y además ambas están certificadas en sus procesos por lo cual el lenguaje de calidad de programas, así como las políticas nacionales de las que se derivan están presente en el discurso	“nosotros nos apegamos a este procedimiento para ingresar desde la convocatoria nuestros proyectos a la coordinación de proyectos y al final nos pueden decir que hagamos ajustes o nos puede dar ya el aval que dice adelante, porque hay otro documento que dice que si tú quieres salir a congresos tienen que ser producto de estos proyectos de investigación y esa es la estrategia de la escuela y nos apegamos a ella, la seguimos al pie, hacemos eso, también

	de las y los entrevistados.	entendemos que bueno este tipo de órdenes aunque aquí venga marcado como CIEES, aparece como una regulación de nuestro manual de funciones, entonces son las reglas de la escuela y nos apegamos a ellas” (entrevista con LCA1, junio de 2018, San Luis Potosí, S.L.P.).
Estilo institucional	Ambas instituciones exponen la necesidad de comunicación y participación, ambas aluden a formas de colaboración burocrática. En las que hay que rendir informes y mostrar evidencias como modo de control y no como distribución del poder.	“por ejemplo el RIP trabaja con muy poca autonomía, hay autonomía en relación a la difusión de las convocatorias y a seguimiento que tiene el proceso, pero no en lo institucional, o sea el RIP no tiene una injerencia de tanto peso en la institución, yo creo que yo estoy un poco más posicionada porque estoy en el área de investigación y es a través de investigación dónde lo puedo plantear, pero si yo fuera RIP aislada de investigación, yo creo que sería muy difícil que se escuchara y se atendieran algunas necesidades, porque el RIP no tiene una personalidad de gestoría institucional” (entrevista con RIP1, octubre de 2018, San Luis Potosí, S.L.P.).
Modelo institucional	En ambas instituciones se observa un estilo directivo, con tendencia a la autogestión, en la organización desde los procesos, queda claro que hay una distribución del poder, sin embargo, en la práctica no se ha delegado completamente en cuanto a toma de decisiones.	“por ejemplo; necesitamos cierto material de revisión de alguna coordinación, se hace un oficio al director y el director inmediatamente gira oficio para que nos apoyen y nos den la información que queremos, que para los logros que hemos tenido de que nos ponga un tiempo determinado para reunirnos como CA también, entonces en ese aspecto hemos tenido apoyo por la parte directiva, de hecho el director fue el que nos estuvo presionando para la publicación del libro” (entrevista con LCA4, noviembre de 2018, San Luis Potosí, S.L.P.).

Ideología institucional	En ambas instituciones se deja ver la identidad institucional, al margen de las adversidades o necesidades para desarrollar el trabajo hay un alto sentido de identidad, todos los CA entrevistados demuestran la convicción de seguir trabajando para crecer.	“hemos avanzado estamos ya casi con el 90% a nivel estatal y a nivel nacional, entonces pues el hecho de ser conocidos por los resultados como una EN que tiene un programa de licenciatura de buena calidad nos hace pensar que nosotros, todo este recorrido que hemos hecho en el CA académico pues ha redundado en esos resultados” (entrevista con LCA2, octubre de 2018, San Luis Potosí, S.L.P.).
--------------------------------	--	--

Nota: La tabla muestra coincidencias en la organización de CA y gestión institucional, identificadas en los testimonios a partir de entrevistas grabadas en audio de 2017 a 2018.

En lo que refiere a la organización institucional entorno a los CA, se demuestra que, en el caso de S.L.P., hay dos elementos que fortalecen los CA, el primero es que desde las políticas nacionales, la certificación y acreditación, así como los propios CA, son indicadores que se interrelacionan, ambas instituciones antes de tener CA, lograron primero la certificación de sus procesos y la acreditación de sus programas lo cual es un elemento frecuente en los testimonios como parte de su lenguaje institucional y el segundo elemento favor es la ideología institucional, en todas las entrevistas se da cuenta de necesidades y adversidades para realizar el trabajo y a pesar de ello se ve el interés personal por avanzar y sobrellevarlas para lograr el crecimiento de los CA.

Con respecto al estilo institucional de acuerdo con Fernández (1998); “aludimos a ciertos aspectos o cualidades de la acción institucional que se reiteran a lo largo del tiempo. Configuran una modalidad “característica” que se percibe de forma directa en el clima, el movimiento de su vida cotidiana” (p.46). Siguiendo con Fernández (1998), la idea anterior conduce a analizar la cultura institucional y sus entramados complejos desde las percepciones, juicios, condiciones de trabajo, estrategias para resolver

dificultades, tipos de tensiones, relaciones interpersonales, el clima afectivo, concepciones pedagógicas acerca de las formas de tratar contenidos y recursos, expectativas de rendimiento, en sí todo lo que engloba la dinámica tanto en lo explícito como en lo implícito, la vida institucional o como dice Lourau (1975) desde el análisis de lo instituido y lo instituyente y es en lo referente a lo instituyente donde podemos encontrar las subjetividades, las percepciones que genera el estímulo disruptivo de gestar y desarrollar CA en las condiciones en las que se inicia este proyecto en las normales de México.

Por lo tanto se logra identificar como otra de las condiciones que pueden coadyuvar a la conformación y desarrollo de cuerpos académicos en una escuela normal, es el análisis de los componentes culturales, para definir si estos al actuar como filtros ante cualquier estímulo disruptivo, en este caso la formación de CA, si están favoreciendo o impidiendo los objetivos institucionales, por lo que el lenguaje institucional, el estilo institucional, el modelo institucional y la ideología institucional, son mecanismos que obstruyen o fortalecen las transformaciones que se pretende implementar en una escuela y por lo cual deben ser estudiados para plantear acciones que mejoren la organización institucional, desde lo instituido pero siempre buscando dilucidar lo instituyente.

En este apartado he mostrado los resultados con respecto a las CI en las que se forman y desarrollan CA en el contexto normalista del caso de San Luis Potosí.

Capítulo IV. Gestión Institucional y CA en la Escuela Normal.

En este capítulo, se aborda un tema clave de la argumentación de la tesis que consiste en la forma en que incide la gestión en las escuelas normales para la conformación y desarrollo de sus cuerpos académicos con el fin de identificar algunos elementos que conduzcan hacia la comprensión de la cultura institucional normalista.

Como he mencionado antes, la tesis que sostengo tiene que ver con que la conformación y desarrollo de CA representa un reto para la educación normal en nuestro país por el tipo de condiciones institucionales adversas para poder llevarse a cabo, por lo que se requiere una adecuada gestión que logre la participación de los docentes normalistas en el desarrollo de la investigación como una función sustantiva de las escuelas normales.

En este sentido, aquí se plantea en primera instancia cómo la gestión constituye un proceso que enmarca el lugar para la conformación y el desarrollo de los CA, particularmente focalizando la mirada en las CI de las normales.

El análisis que al respecto se ha hecho sobre la situación de las EN, entorno a la conformación de CA primero ha sido desde una visión nacional y regional, posteriormente profundizando desde los testimonios de los actores que lo han vivido ubicando el caso de San Luis Potosí, me permiten reconocer y explicar que estas CI en las que se vivió la experiencia dejan ver aspectos de la gestión institucional que influyen en la formación y desarrollo de CA en la Escuela Normal. Estos elementos son precisamente los que aquí se exponen con el fin de avanzar en el argumento de esta tesis.

El capítulo se conforma de tres apartados en el primero se plantea la postura desde donde se analiza la gestión como el lugar de conformación de los CA y de su posible

desarrollo, en una segunda parte se revisa el papel de la función directiva en la conformación de CA normalistas y finalmente en el tercer apartado se aborda la dinámica de la cultura institucional del caso que se estudió y se definen algunos de los elementos que pueden conducir primero a su comprensión para poder transformarse.

4.1 La gestión como Marco de la Conformación y Desarrollo de CA

La gestión se asume de acuerdo con Y. López (2011); como un proceso que se arma del conjunto tanto de las intenciones, como de lo que hacen y saben los profesores de las escuelas normales; proceso que tiene lugar de forma explícita o implícita y que dan cuenta de aquello que no siempre se evidencia sino que es parte de la cara oculta de la institución en su dimensión organizacional. La gestión entonces no solo tiene que ver con las acciones de planeación para operar un curriculum prescrito o la realización de este o la evaluación de estas acciones, sino con aspectos relacionados a la cultura institucional.

Hablar de la gestión como ese lugar desde donde se gestan los CA, supone pensar a éstos como una oportunidad para que las EN participen de la vida académica y profesional del nivel superior de educación en México, por ser de reciente impacto para la educación normal es un tema contemporáneo y contribuye a explicar cómo han logrado las normales incursionar en estos temas, para esclarecer cómo se podría fortalecer este trayecto para continuar conformando grupos de investigación, con mayor seguridad y precisión para lograr productos sólidos de generación o aplicación innovadora del conocimiento en el ámbito normalista.

Al respecto, muestro un fragmento de la entrevista de un directivo quien focaliza a los recursos humanos como la columna de la EN:

Esta es una variable, si te ubicas en las dimensiones de la gestión, una de las dimensiones de la gestión son los recursos humanos, son los que le fortalecen y son la columna en la acción de las tareas de la vida de una institución y ahí está todo el personal; administrativo, de apoyo, docente, que trabaja en una organización tiene su razón de ser y contribuye a la dinamización de los procesos, en este caso tan importante es el personal administrativo, tan importante es el personal de apoyo, tan importante son los académicos (entrevista con D1, mayo de 2017, San Luis Potosí, S.L.P.).

De acuerdo con el testimonio anterior; se asume que la columna de la acción de las tareas son los sujetos que hacen a la institución, aunado a lo anterior, en el siguiente testimonio se refiere a las implicaciones que de carácter institucional hablan de la gestión como la posibilidad de hacer que las cosas sucedan. De ahí que las prácticas de gestión son generadas desde una determinada cultura que de acuerdo con el argumento siguiente es un ente vivo que tiene movimiento y por ello esperanza de transformación.

Bueno, este es un asunto que debe de pensarse con una rigurosidad, eh... por un lado desde la institucionalidad, un elemento que yo consideraría sería la institución, como una unidad, como un ente vivo, un ente vivo que se mueve, que tiene su historia, sus actores, sus recursos, su cultura y sus tradiciones, entonces eso hace que sea una institución con trayectoria, con una cultura, con formas ya muy institucionalizadas, con prácticas pedagógicas y prácticas de la gestión que

hay que transformar. Hay que incidir y generar nuevas prácticas (entrevista con D1, mayo de 2017, San Luis Potosí, S.L.P.).

Las nuevas prácticas de gestión a las que aquí se aspira, se visualizan como aquellas que permitirán la formación de los CA y su posible crecimiento, de acuerdo con las entrevistas realizadas, la gestión sería el proceso que genera las CI para la existencia de estos grupos reunidos en torno a un objeto de conocimiento. Cabría preguntarse aquí, cuáles son esas nuevas prácticas de gestión y qué obstáculos lograron vencer y, sobre todo cuáles elementos afloran en el proceso de gestión para pensar en la transformación de este tipo de escuelas, como lo refiere el testimonio del directivo.

Al respecto de las nuevas prácticas se observa una ruta que recupera parte del trayecto que va delineando la gestión entendida como “el lugar” donde se pudo gestar al CA, metafóricamente podría definirse como un proceso de gestación, en este caso no de un ser sino de un ente, que se denomina CA, mismo que después en el proceso de desarrollo pueda ser sustentado y ello le permita su crecimiento armónico desde las mejores condiciones que genere la gestión.

Al respecto de lo anterior y para desenmarañar qué pasa en este “lugar” donde se gestan los CA, se encuentra que Etzioni,1965, citado en Fernández, 1998; explica que; “en la base de toda institución existirá un núcleo de tensión y conflicto que juega un papel central en su funcionamiento” (p.61). Complementario a esta idea Bleger,1985, citado en Fernández, 1998, plantea que la dinámica institucional se define como; “el movimiento a través del cual las dificultades se convierten en problemas y se trabaja para su solución” (p.62).

El funcionamiento institucional de acuerdo con Fernández (1998); se comprende a partir de “modalidades progresivas y regresivas” (p.62). La primera de estas modalidades implica la discriminación de los aspectos irracionales y se expresan con autonomía relativa respecto de las instituciones externas por lo que logran la planificación para resolver dificultades, siendo conscientes de la realidad para lo cual se requiere un diagnóstico de la estructura y funcionamiento en dos aspectos; primero el grado de desarrollo de los individuos para participar reflexiva y críticamente en sus responsabilidades y segundo el sistema político institucional en cuanto a las posibilidades de sus miembros para intervenir en la decisiones que implican resolver tareas de la vida cotidiana de la organización.

En lo que atañe a las modalidades regresivas predomina en estas el prejuicio sobre el análisis de la realidad, así como incremento de conductas impulsivas que generan aislamiento progresivo con respecto al contexto y se expresan con una obediencia puntual y minuciosa a reglas e instituciones externas.

En los testimonios que enseguida se exponen se logra identificar que los CA aparecen en las normales como una imposición de la política educativa, como se explicó en los primeros capítulos, de acuerdo con la influencia de organismos internacionales como la OCDE, por lo que en relación con las modalidades tanto regresivas como progresivas, se alcanza a distinguir que existió desde sus inicios una obediencia a estas reglas externas, no se aplicó un criterio crítico que exigiera las condiciones necesarias para hacer frente a estas indicaciones sin embargo, el hecho de que en el origen de estos

CA, hubiese el recurso económico para resolver necesidades, coadyuvó a la gestión institucional y puesta en marcha de estas aspiraciones.

Tabla 9.

Modalidades progresivas y regresivas en el funcionamiento institucional.

<p>Lo que inicia como una modalidad regresiva del funcionamiento institucional, se torna en una modalidad progresiva debido a los recursos que permiten gestionar las condiciones para enfrentar el reto de incursionar en la investigación educativa.</p>	<p>Sí fue en el 2006 y 2007, que empezamos a revisar esos PROFEN, entonces en esos PROFEN se integran pues estas actividades, de capacitación, de capacitación permanente, porque venían a darnos capacitación, con los dos millones que se sacaron, compramos computadoras, cañones, todo, ha sido el mayor recurso que se ha dado para la dirección de investigación. Aún no había cuerpos, todavía no, porque el PROFEN 1 decía, hacer investigación, hay que promover la investigación, entonces se genera ese proyecto y es cuando se emplea este recurso, es cuando instalamos máquinas en todos lados, a todos les dimos máquinas, computadoras porque no teníamos verdad, no había material, y nos vinieron a capacitar y empezamos a desarrollar esos proyectos de investigación, después se pagó también asesores que nos leyeron todo el proceso de investigación, luego los correctores de estilo, se nos dio dinero hasta para la publicación, todo eso se sacó de esos PROFEN, pero ya cuando llegamos a la publicación, yo ya no estaba en la dirección, o sea ..., yo me salgo en el 2008 y entra la otra maestra. (entrevista con I2C1, junio de 2018, San Luis Potosí, S.L.P.).</p>
<p>Modalidad progresiva</p>	<p>Mucho del ingreso que tenemos se va a... a la presentación de foros, porque nos fuimos a Argentina, nos fuimos a Guadalajara, la Dirección nos decía, hagan ponencia y sí la aprueban se les paga y se nos pagaba todo. (entrevista con LC1, junio de 2018, San Luis Potosí, S.L.P.).</p>
<p>Modalidad regresiva</p>	<p>Y después se va la encargada y entra otro responsable, “poquito tiempo”, con él trabajamos el PROFEN, ahí fue donde se metió lo de inglés, el director de investigación también dura poquito tiempo, porque se jubila la otra maestra y otro encargado. (entrevista con I2C1, junio de 2018, San Luis Potosí, S.L.P.).</p>
<p>Modalidad progresiva</p>	<p>A él lo mueven a administración, pero ahí también hay algo muy interesante, porque él realiza reunión de trabajo con el CA, y nos dice que ya hay que, inscribirnos al PRODEP. Entonces sí como que ya llegó un panorama diferente a la normal. (entrevista con I1C1, junio de 2018, San Luis Potosí, S.L.P.).</p>

Modalidad regresiva	Aquí ya íbamos como en el PROFEN 3 más o menos, que es cuando empieza a aparecer esto de los CA. (entrevista con I2C1, junio de 2018, San Luis Potosí, S.L.P.).
----------------------------	---

Nota: La tabla muestra las situaciones donde se perciben las modalidades progresivas y regresivas del funcionamiento institucional.

Este panorama diferente que a decir de los testimonios; “llegó a la Normal”, se percibe un compromiso impuesto y recibido para enfrentarlo en las condiciones que existen, condiciones además en las que se participó desde diferentes funciones particularmente desde la coordinación de investigación y al respecto Gimeno Sacristan (1997) dice que; “las prácticas no se deducen solo de las iniciativas de los docentes, sino que son también el resultado de tradiciones mantenidas por los grupos profesionales de las limitaciones que impone la propia configuración de las instituciones” (p.134).

Tabla 10.

Inicios de la investigación y CA en cuanto al nivel de desarrollo individual y del sistema político institucional.

Desarrollo individual para incursionar en la investigación y CA.	Sistema político institucional. Participación de sus miembros en la toma de decisiones
Es importante también aclarar, que antes de estas reuniones vienen las reglas de operación del PROMIN, entonces en las reglas de operación del PROMIN del 2007 venía que las escuelas tenían que impulsar los cuerpos académicos, entonces se revisaba esta parte de tratar de entender qué era un cuerpo académico porque no se explicaba de manera clara nada más se decía que eran etcétera, pero nosotros no teníamos ese acercamiento a las universidades para poder entender que era el cuerpo académico y ni tampoco se nos ocurrió investigar, o sea como que a nivel nacional esto en que	Entonces en aras de contribuir con los indicadores de calidad para tener mejores avances o mejor presupuesto económico para la formación, entonces es que el director decide verdad, invitar a quienes podían formar ese cuerpo académico. (entrevista con I2C1, junio de 2018, San Luis Potosí, S.L.P.).

contextualización estaba. (entrevista con I2C1, junio de 2018, San Luis Potosí, S.L.P.).

Sí, uno de los requerimientos era para nosotros porque sí nos dijo, era tener proyectos de investigación, entonces todos los que estábamos ahí debíamos tener un proyecto, ¿Cómo se ligaba? Quien sabe, porque cada uno estaba trabajando en cuestiones de su posgrado o su licenciatura o lo que traían. (entrevista con LC1, junio de 2018, San Luis Potosí, S.L.P.).

Aquí la cuestión fue que a las áreas a las que nosotros pertenecíamos se les exige un proyecto, entonces nosotros desarrollamos para ese entonces, en mi caso estaba en el departamento de estudios históricos y por eso se desarrolló el proyecto de las reformas, la reforma del 84 con la reforma del 97 y en el caso de otra compañera que tenía el departamento de seguimiento y aplicación del plan de estudios.

Entonces desarrollaron un proyecto que estaba vinculado con cuestiones de la formación de los estudiantes y el área de la dirección que desarrollo el proyecto de seguimiento de egresados. (entrevista con LC1, junio de 2018, San Luis Potosí, S.L.P.).

Pero una de nosotras si teníamos un proyecto. (entrevista con I2C1, junio de 2018, San Luis Potosí, S.L.P.).

Aquí en esta parte, la dirección de investigación tenía que producir investigación y ahí estaban los departamentos como... como "ahí acéfalos", "o sea nada más estaban los nombres", entonces se pensó estructurar un proyecto que diera luz de cómo se evaluaban los procesos o como veían los diferentes actores los procesos de formación, entonces ya... como la maestra (LC1) trabajaba en el departamento de estudios históricos, entonces ella dice bueno yo voy hacer mi investigación de ver como los docentes, valoran el plan, ¿verdad?(entrevista con I2C1, junio de 2018, San Luis Potosí, S.L.P.).

En ese entonces en la dirección de investigación nos dicen tiene que haber investigación, entonces generamos tres proyectos de investigación, hicimos un macro proyecto de investigación que diera cuenta de los procesos de la escuela y ese macro proyecto integraba la perspectiva de los docentes a partir del proyecto que dice la maestra LC1 y había otro proyecto de otro departamento que tenía que ver con el seguimiento curricular donde los estudiantes opinaban de cómo se aplicaba este currículo en su formación y al mismo tiempo a nivel nacional también se exigía el seguimiento de egresados, entonces integramos otro proyecto donde decíamos; bueno y cómo los egresados valoran su proceso, entonces hicimos un macro proyecto de investigación donde se incluyera la mirada de los docentes, de los alumnos y de los egresados y cada una tenía su trabajo. (entrevista con I2C1, junio de 2018, San Luis Potosí, S.L.P.).

Pero además había otros compañeros que se iban a titular y ellos venían por su titulación, porque en ese entonces lo que se estaba exigiendo también era la formación, faltaban maestros titulados, no estaban titulados, había mucho profesor que había empezado la maestría, pero no se habían titulado, entonces

Porque si bien antes, ya había dirección de investigación, "eh" pues nada más era de nombre, porque no había trabajo de investigación y después cuando la maestra titular de esta tarea se jubila entra a la dirección de investigación otra maestra y entonces a la par hay esas reformas en la

se les dio la oportunidad, la escuela les iba apoyar con recurso para que ellos se titularan. (entrevista con LC1, junio de 2018, San Luis Potosí, S.L.P.).

educación normal que tiene otras exigencias dentro de las tareas sustantivas de la educación superior como es la investigación y entonces pues a ella me imagino que el director y ella, “este” establecen algunas formas de trabajo para empezar en la investigación y dijéramos que ahí es donde se gestan los primeros pasos hacia la tarea investigativa en la institución, ahí es el origen. (entrevista con I1C1, junio de 2018, San Luis Potosí, S.L.P.).

Es el origen de manera colectiva, porque ya de manera individual había varios profesores que habían iniciado procesos de titulación, procesos de estudios, pero todo era individual, solo ellos sabían que hacer. Si, eran sus tesis. (entrevista con LC1, junio de 2018, San Luis Potosí, S.L.P.).

Nos dicen que tenemos que ingresar al perfil PRODEP. (entrevista con I1C1, junio de 2018, San Luis Potosí, S.L.P.).

Nota: La tabla muestra cómo se originan los primeros CA y cuál es el nivel de desarrollo individual así cómo político institucional entorno a este tema, a partir de entrevistas grabadas en audio de 2017 a 2018.

Un cambio fundamental en este sentido fue la transición de coordinaciones o áreas o departamentos, como se observa enseguida y con esta experiencia se observa el grado de desarrollo individual para incursionar en la investigación y CA, así como el sistema político institucional en cuanto a la participación de sus miembros en la toma de decisiones.

La gestión que aquí se observa refiere a un proceso en el que se sacudió la rutina, además de los saberes instituidos y se generaron condiciones hacia una ruta desconocida cuya apuesta fueron la formación de recursos humanos como se menciona desde el testimonio del D1 al inicio de este apartado. Así como también el área de investigación que estaba solo de nombre y de un momento a otro se convierte en protagonista, mediada por la función directiva.

La titulación de los docentes insertos en programas de posgrado constituyó un aspecto del vehículo para generar las condiciones necesarias, lo cual implicó que las prácticas de gestión pusieran al centro. Resulta interesante la forma en que fueron engarzando los saberes y haceres en la escuela normal con las nuevas demandas y especialmente con las funciones derivadas de las prácticas de gestión, tales como las direcciones o departamentos académicos.

Por ello, los primeros esfuerzos tuvieron que ver con registrar un cuerpo académico, donde cupieran todos aquellos que tuvieran alguna función clave dentro de la organización escolar, había entonces que lograr a partir de la incertidumbre ir aprendiendo sobre la marcha, se inicia con lo que se cree puede ser una CA y se busca registrarlo como se menciona en los testimonios.

Este origen remite a ver a la gestión como el proceso que permite la transición de lo individual a lo colectivo, este cambio estuvo altamente influenciado por las redes de investigadores, para el caso que me ocupa concretamente se refiere a la REDMIIE, Red de investigadores de la investigación educativa, coordinada en SLP por la Unidad 241 de la UPN, quien invita a las escuelas normales a integrarse a esta red, parte de esta historia se muestra a continuación:

Y también por esa misma fecha creo que fue en el 2007 la maestra recibe una invitación para participar en la REDMIIE y entonces viene a integrarse a la REDMIIE ella con un compañero con doctorado, que en ese tiempo era de los maestros de tiempo completo, que pues, sí tenía varias investigaciones pero que no habían sido investigaciones institucionales, sino que eran del ámbito personal,

por él ser investigador y entonces vienen y se integran a la REDMIIE y, en ese año el Dr. decide jubilarse y entonces, me invita la maestra que me integre a la REDMIIE y a la primera reunión que asisto, es a la reunión nacional que hay en Tuxtla Gutiérrez Chiapas, creo que fue en el año 2009 y ese es mi ingreso a la red hasta la fecha. (entrevista con I1C1, junio de 2018, San Luis Potosí, S.L.P.).

Estas experiencias de alguna forma motivadas por la invitación de las redes, constituye otro elemento fundamental derivado del proceso de gestión, se identifica en el testimonio mencionado, dado que refiere a lo que en educación superior se le conoce como movilidad, una práctica que generó la posibilidad de salir de la endogamia, lo que permite vislumbrar otros horizontes antes nunca considerados; acciones que dejaron aprendizajes objetivados en el avance de los CA, tanto en su conformación como en su crecimiento.

Por otra parte, la vinculación de las tesis en lo individual a lo colectivo de los grupos de docentes en vías de conformarse como cuerpos académicos derivó en la necesidad de realizar procesos de gestión que tejieran este puente de lo individual a lo colectivo con sentido donde hubiera la articulación entre los intereses de docentes en torno a un objeto de conocimiento. A continuación, expongo el argumento en el que se identifica estas acciones:

Antes de eso, los trabajos que se estaban haciendo una de las compañeras que formaba parte, que era la jefa del departamento curricular, ella estaba haciendo su tesis en la universidad de Aguascalientes, entonces ella lo estaba haciendo por

CONACYT, entonces ella traía como muy fresco y además traía el panorama de la exigencia CONACYT, lo primero que nos dice ella de los proyectos fue; “requerimos las líneas de investigación”, y entonces; “y eso con que se come”, entonces nos dejan la tarea: “desde tú proyecto” cuál es línea de investigación y cuál es la que sigue tu proyecto y entonces ahí es cuando empezamos por primera vez a analizar a construir, las líneas de investigación para los proyectos, también por ella empezamos a tener el primer contacto con las áreas del conocimiento del COMIE. Pues no era para todos, es decir, quienes a lo mejor traíamos una maestría, pero que en eso no se ponía tención, entonces empezamos a revisar a hacer trabajo de investigación, con respecto a; qué es una línea, tu proyecto; “cómo sabes que está siguiendo esa línea”, “dónde encaja”, empezamos a ver las líneas del COMIE y a encajar nuestros proyectos (entrevista con LC1: “Aja”, entonces eso, junio de 2018, San Luis Potosí, S.L.P.).

Se puede rescatar de los testimonios grandes incógnitas; expresiones espontaneas que manifiestan la emoción vivida en el momento: ¿qué es un CA?, ¿cómo se registra?, el departamento de investigación solo de nombre, “júntense para que hagan un cuerpo”, “esta línea si y ésta no”, son frases que refieren el enorme alejamiento con el que se inicia este proceso. No obstante, había ya algunas acciones aisladas que se podían subir al vehículo de la gestión para que éste tomara otra ruta hacia el encuentro de un mundo desconocido, pero, que en cada escala se iban adquiriendo más herramientas que permitían seguir la ruta trazada desde las políticas neoliberales.

4.2 La Función Directiva en la Conformación de CA Normalistas

La función directiva como una figura clave para crear CI que permitan atender las reflexiones que desde la perspectiva de los CA entrevistados, aluden a la gestión institucional, expresan necesidades para avanzar y seguir desarrollándose hasta llegar a la consolidación, entre lo que solicitan son básicamente: tiempos, espacios pero sobre todo comunicación, vinculación y organización primero institucional e interinstitucional, lo cual pudiera conciliarse con la postura directiva, que intenta atender a los CA.

No obstante, desde la perspectiva del directivo institucional (D1) no solo los CA requieren de la movilización de estrategias de gestión, también debe asegurar el trabajo académico y el cumplimiento de todas las funciones y tareas de la institución.

Al respecto, para asegurar las CI surge la necesidad de integrar más docentes con perfil adecuado y la función directiva se encuentra en el centro de este movimiento disruptivo y la dinámica institucional, que sí bien es parte importante del desarrollo y de la cultura institucional, también esta figura requiere ser escuchada, ser interpretada y en este ejercicio de análisis develar el impacto que tiene el estilo de liderazgo que se ejerce en el entorno institucional.

En el siguiente testimonio de un directivo se puede identificar un primer elemento clave para el ejercicio de una compleja función que en su quehacer conjuga el hacer, el saber y las intencionalidades, se identifica la necesidad también de administración de una escuela que pretende elevar la calidad educativa como meta final.

Lo que yo te planteo es una vivencia, es una experiencia, es una perspectiva que yo tengo de la gestión, desde la acción misma de la gestión, siendo protagonista en estos procesos, no solamente lo dirijo, sino que también lo hago y soy participe

de los procesos, esa es la gran diferencia, pero el tiempo lo dirá. (entrevista con D1, mayo de 2017, San Luis Potosí, S.L.P.).

En este sentido, el sujeto de la gestión que vive el proceso y que además también lo dirige, al ser un protagonista clave para la conformación de los CA, asume el compromiso de ser un miembro de CA, de tal forma que tenga resultado desde los indicadores que esta práctica institucional implica para la función directiva. Al respecto muestro la siguiente explicación:

Esto es una realidad, entonces qué es lo que va a determinar cuándo y en qué momento voy a conformar CA, cuando las condiciones institucionales me lo permitan, pero también cuando el colectivo este consciente de que tiene metas precisas hacia donde trascender, porque aquí entraría otro de los elementos en la gestión que es fundamental, el liderazgo del director quien esté en la cabeza debe de tener claro hacia dónde va a dirigir, hacia donde va a encausar al grupo a la institución bajo metas muy precisas; porque de él dependerá también la comprensión de los procesos que se viven, saber qué se necesita para hacer la investigación o qué se necesita para llegar a ser un perfil PRODEP, qué se necesita para publicar o qué se necesita para formar un CA, sin este conocimiento va a ser muy difícil encausar las iniciativas de los profesores, entonces qué se ha tenido que hacer, bueno, someterse a la evaluación y ser perfil PRODEP y liderar un cuerpo académico, someterse a la investigación y hacer investigación, a la publicación de la investigación, hay que publicar. (entrevista con D1, mayo de 2017, San Luis Potosí, S.L.P.).

Como se menciona, el papel de la función directiva se asume como participe de los procesos no solo desde la función directiva, pero tomando siempre la iniciativa y el liderazgo, así como con una dirección clara hacia una meta precisa de aprobación bajo una ruta de conocimiento donde en la llegada no hay opciones pues solo hay un único

camino de posibilidad: el posgrado, conseguir el perfil deseable bajo indicadores establecidos institucionalmente como PRODEP, SNI, y ser CA que deberá crecer en niveles de consolidación.

Resulta relevante que en el testimonio se destacan el sentido de la gestión desde el sentido directivo de alcanzar las metas propuestas por la política educativa, considerando las CI, que permean en este proceso, sin embargo esta lucha por alcanzar las metas diluye la esencia de los CA y su incidencia en la vida académica de la institución; por lo que a pesar de ser director también se distingue en su discurso el apremio por alcanzar metas impuestas desde ámbitos macro y destaca acciones visibles relacionadas a la infraestructura y los recursos humanos del nivel micro o institucional.

Otro de los aspectos relevantes de la gestión se logra reconocer en el siguiente testimonio:

Como algo representativo de mi trayectoria en la función directiva de más de 16 años puedo decir que “Bueno en los años de gestión en la institución ha habido muchos momentos con gran significado y trascendencia, puedo identificar alguno... recuerdo la etapa de construcción de un proyecto del Centro de Información Científica y Tecnológica que tenía como intención dotar a la escuela de un centro bibliotecario, que tuviera tecnologías, que sirviera para preservar el acervo antiguo que ha acumulado la institución por más de 100 años, 166 años, porque el espacio que tenía fue insuficiente desde su construcción, el espacio para la biblioteca fue muy pequeño. Entonces nos dimos a la tarea en el año 2000 de construir el proyecto, junto con otros colegas, especialistas, en dialogo con arquitectos y con ingenieros logramos concretizar el proyecto arquitectónico; luego viene la etapa de gestión para los recursos y ahí encontramos muchas situaciones favorables de participación de colaboración de apertura tanto de los colegas profesores de aquí de la normal, como las autoridades para iniciar el proyecto

También como en todo proyecto hay también opiniones contrarias que le apuestan al fracaso, acciones que limitan cualquiera de las iniciativas que tienen un sentido positivo de mejora, innovación o transformación, Esta es una de las experiencias muy determinantes que me dejaron a mi huella en mis primeros años como director y que en el 2004 vimos con satisfacción la inauguración del Centro de Información Científica y Tecnológica que hoy se convierte en uno de los centros bibliotecarios de reconocimiento y utilidad para profesores, estudiantes de todos los niveles educativos y además con la implementación de las tecnologías, quienes visiten el centro podrán corroborarlo. Bueno, esta es una experiencia que ha dejado huella.

Otra etapa y experiencia de gran trascendencia para la vida de esta escuela fue la creación de la división de estudios de posgrado, primero generar las condiciones académicas, de infraestructura, recursos humanos para implementar programas de maestría, de especialidad y recientemente doctorado; desde generar el proyecto, negociar y gestionar el proyecto ante la autoridad superior y las instancias involucradas, esto dio pauta a que se creara la división de estudios de posgrado desde 1998, me tocó encabezar el proyecto, como profesor, como director de la división de estudios de posgrado y luego ya como director de la institución”. Estas son dos experiencias que tienen un gran significado para mí. (entrevista con D1, mayo de 2017, San Luis Potosí, S.L.P.).

Tener claro la definición de hacia dónde va la institución se asocia a la claridad de la función directiva y con ello un determinado estilo de liderazgo que tiene la ruta y la visión hacia qué metas precisas va a encausar al grupo; porque se asume que bajo su responsabilidad están tanto los procesos que se viven como la comprensión de éstos, en este sentido, se plantea como una función crucial del directivo el análisis de las prácticas institucionalizadas para el logro de lo mencionado:

Si él directivo tiene esa claridad de que la formación de maestros tiene que ser de alta calidad, de alto nivel, de alto impacto, pues implica entonces que analicemos las prácticas institucionalizadas que se reproducen y se hacen día a día en las instituciones, en este caso la Normal y entonces hay que empezar a analizar esos actores, y uno de los actores es el profesorado, entonces quién es la planta docente, tendríamos que preguntarnos, ahí vamos a encontrar fortaleza de la experiencia del profesorado y entonces vamos a identificar la necesidad de la capacitación, actualización y la profesionalización de quienes están ya como formadores de docentes, entonces una acción para la conformación de CA que va a determinar lograrlo o no uno y, que es el fundamental, es la formación del profesorado de la escuela, que tiene que ver con su profesionalización a nivel Posgrados, mínimo maestría, titulado". (entrevista con D1, mayo de 2017, San Luis Potosí, S.L.P.).

El papel de la función directiva tiene que ver con el análisis de las capacidades académicas, profesionales y laborales que permitirán avanzar en la proyección realizada de la ruta, de ese camino trazado desde las posibilidades institucionales hacia la meta definida; cabría preguntarse aquí con la claridad de quién, ¿cuál es la meta y cómo se construye ésta, además de dónde quedan aquellas intenciones de los profesores y en qué se convierten? Dado que, el avance en la obtención de grados se constituye como ese camino necesario donde la primera meta es el perfil. La apuesta por el grado académico como parte indispensable es referida por uno de los directivos entrevistados:

Pero regresando nuevamente a la necesidad de los CA, conformarlos, hay que irnos hacia el análisis del profesorado, entonces si en determinado año, por

ejemplo, en el 2004 encontramos que teníamos 30 profesores con maestría, un ejemplo; teníamos 1 profesor con doctorado y teníamos 50 profesores con licenciatura, no se puede conformar un CA, teóricamente no se puede conformar un CA porque no se cumple con las especificaciones académicas que se requieren para la conformación de cuerpos académicos, en este caso, lo primero es el perfil, entonces no se puede. (entrevista con D1, mayo de 2017, San Luis Potosí, S.L.P.).

El obstáculo identificado en la falta de grado académico se relaciona con las reglas del PRODEP, que como he venido mencionando son las políticas que se instalan para regular la vida institucional y dictar las directrices por donde se debe transitar para llegar a las metas que también son impuestas por estas mismas políticas. El cumplimiento de las especificaciones académicas se asume como la práctica de gestión requerida, al respecto se menciona que:

En la política educativa de la educación superior encontramos que, para elevar la calidad de la formación de los profesionales que se forman en las instituciones de nivel superior exige que, quienes imparten en licenciatura tengan la maestría y quienes impartan en maestría, tengan el doctorado y los que están en doctorado tengan estudios doctorales o Posdoctorales para que exista una mayor consistencia en el desempeño profesional y que ayude de una forma mucho más intensa a los estudiantes que se estén formando en las instituciones, en este caso en la normal una meta fue elevar el nivel profesional de los profesores, que significa; bueno que estos treinta profesores que tenían maestría solo había cinco titulados y había veinte que la habían terminado pero no estaban titulados entonces; ¿qué vamos hacer?; que se titulen estos que ya tienen la maestría y

estos que ya están titulados se vayan a hacer estudios doctorales. (entrevista con D1, mayo de 2017, San Luis Potosí, S.L.P.).

Elevar el nivel profesional para tener consistencia en el desempeño de los profesores, se define como una práctica de gestión generadora de la posibilidad de gestación de un CA y de su respectivo desarrollo; de tal forma que, el papel de la función directiva será aquel que logre encausar y someterse igual que los docentes de la escuela a esta idea de desempeño académico desde una ruta definida para el logro de la meta.

Es así como, el deber del cumplimiento no solo es para los docentes también para el directivo, en la medida que logre hacer llegar a su equipo a las metas, también estaría alcanzado reconocimiento y el logro de la meta directiva lo cual no implica que haya podido recuperar para esta eficiencia las intenciones de los profesores sino de la política educativa. Al respecto muestro la explicación sobre esta situación:

I2C1: En ese entonces en la dirección de investigación nos dicen tiene que haber investigación, entonces generamos tres proyectos de investigación, hicimos un macro proyecto de investigación que diera cuenta de los procesos de la escuela y ese macro proyecto integraba la perspectiva de los docentes a partir del proyecto que dice la maestra LC1 y había otro proyecto de otro departamento que tenía que ver con el seguimiento curricular donde los estudiantes opinaban de cómo se aplicaba este currículo en su formación y al mismo tiempo a nivel nacional también se exigía el seguimiento de egresados, entonces integramos otro proyecto donde decíamos; bueno y cómo los egresados valoran su proceso, entonces hicimos un macro proyecto de investigación donde se incluyera la mirada de los docentes, de

los alumnos y de los egresados y cada una tenía su trabajo. (entrevista con CA1, junio de 2018, San Luis Potosí, S.L.P.).

Por otra parte, la gestión se plantea como compleja en tanto tiene que responder a la división de los procesos administrativos y académicos:

Todo eso es un trabajo intelectual activo, participativo, que demanda esfuerzo físico y mental. Yo no te estoy hablando de administración, te estoy hablando de gestión de los procesos administrativos, y procesos académicos que complementan la transformación y cambio de una organización; yo también tengo que hacer la administración, por qué, porque la administración es parte que legitima los procesos académicos, regula los procesos académicos y hay que hacerlo, es importante, pero no es tan importante, como la parte académica; entonces, lograr equilibrio es complicado, se sufre, eso se vive, yo lo vivo. (entrevista con D1, mayo de 2017, San Luis Potosí, S.L.P.).

Otro elemento sin duda relevante tiene que ver con lo que en el anterior testimonio se observa, cuando se menciona la dificultad de atender tanto lo administrativo como lo académico, pues resulta que el papel de la función directiva se entiende como aquella figura que debiera operar en función de equilibrar ambas demandas, la función académica no solo se regula desde lo administrativo, de esta forma los procesos académicos estarán sometidos a los procesos administrativos. Sin embargo, resulta interesante lo siguiente:

El asunto aquí es cuando las organizaciones tienen una sobredemanda de tareas que son mayormente concentradas en la administración dejando como en un segundo plano la parte de los procesos académicos por parte de quien dirige, pues

se va alejando, el que dirige se va alejando de los procesos académicos y entonces no entiende, no comprende o no le da razón o significado a este sentir, deseo del profesorado, sí el que dirige esta allá, está como “soldado raso”, vamos, en la construcción, en la experimentación y en la búsqueda, en la demostración de que sí se puede, esto se facilita, creo que esto podría ser uno de los puntos que han favorecido a que se sumen muchos otros colegas, porque han visto que cuando se tiene un proyecto o hay resultados y desde luego, hay satisfacciones, pues entonces creo que salimos ganando todos, porque el reconocimiento es de la escuela y los beneficios son para todos y el mejoramiento es para todos, el que los impulsemos y difundan lo que hacen y comparen y vean que sí se puede y el que vayan y les reconozcan en otras comunidades académicas de que sí se puede y a veces se sorprendan de que son profesores de una institución normalista y que han sido formados que traen experiencia y que están en el juego de la educación superior vienen satisfechos. Y eso es la manera de resignificar que el esfuerzo ha valido la pena. (entrevista con D1, mayo de 2017, San Luis Potosí, S.L.P.).

Esto refiere con entusiasmo a cómo la práctica de la gestión desde la función directiva se debate entre diversas fuerzas en varios sentidos, por una parte pertenecer a la educación superior, la sobre demanda de tareas administrativas y las académicas, la posibilidad ser integrarse a los retos que se viven en la institución como “soldado raso”, ser el vehículo de la gestión en el que se sumen cada vez más docentes, asumiendo el compromiso que esto implica, por el ejemplo en esta idea del “sí se puede” y lograr la fuerza y convicción colectiva de la participación consciente de los profesores y profesoras normalistas, aquí cobra relevancia el esfuerzo de la función directiva, no obstante esto

no es una tarea menor ya que existe en toda institución el conflicto o desacuerdos lo cual se puede observar enseguida:

I2C1: Pero antes de esto de las investigaciones que se habían hecho de ese proyecto, ya habíamos ido a hacer muchas ponencias, o sea de esas investigaciones que había, LCA1 desde su trabajo, I2C1, I3C1, una docente que estaba en otro CA, que era la de seguimiento curricular, entonces nos juntábamos para hacer ponencias y “a ver” “que va a haber coloquio” y entonces mandábamos las ponencias, inclusive tuvimos un problema en el de Monterrey cuando nos invitaron, no de saltillo ¿no?, ¡Hidalgo!, fue Pachuca Hidalgo, el director no nos quiere dar permiso pero no nos contesta un oficio, nosotros metemos el permiso de ir allá a difundir las ponencias de estos trabajos y no nos contestaba los oficios, total hasta fuimos con el secretario de educación porque no nos contestaba y el secretario de educación le mandaba al secretario del sistema estatal la orden, que y él nos decía que nosotros le pidiéramos permiso al director, total de que el director se salía con la suya porque pues nadie nos hacía caso, nosotros queríamos permiso, ni siquiera le pedíamos dinero, le pedíamos permiso y no nos contestaba los oficios, pero bueno ya después de eso, empezamos a divulgar nuestros trabajos y ya teníamos constancias de ponencias. (entrevista con CA1, junio de 2018, San Luis Potosí, S.L.P.).

Esta disrupción de un CA antagónico a la dirección muestra el permanente debate de las fuerzas que la conforman, según Y. López (2005):

El alcance de las decisiones que competen a quienes ejercen funciones directrices, adquieren en determinadas situaciones dimensiones enormes.... Se

convierte en una expresión de desigualdad de oportunidades para intervenir en un sistema marcado por los límites del adentro y el afuera (p. 171).

El CA identifica debilidad, lo que lo impulsa a dejar de serlo e inicia una lucha de poder, se convierte en un reto, tal vez deja de ser prioritario ser CA sino demostrar que a pesar de los obstáculos desde su perspectiva impuestos por la función directiva de la institución, se logrará vencer para desarrollarse, es decir de las prácticas de gestión vividas, logran sobrevivir y fortalecerse a través de lo que quien pueden llegar a considerar como un adversario, quiere que hagan pero que a la vez les obstaculiza la posibilidad de lograrlo. Esta lucha de poder define una de las dimensiones de la función directiva ante estas demandas. En el siguiente argumento se recuerda esta enseguida:

LC1: La red. Esta estrategia nos impulsó tremendamente para ser más esquemáticas para entender que solas no podemos, que tenemos que estar juntas, nuestra estrategia es juntas porque separadas nos hacen añicos, nos podemos matar allá afuera pero aquí adentro no. En muchos aspectos del trabajo, del cuerpo no solamente, como amigas no, nosotras tenemos muy claro que nos tenemos que impulsar bastante, antes éramos las 3, ahora las 4, que no importan las diferencias. Independientemente del trabajo, siempre ahí y dispuestas las 4. La otra es esta parte que tiene mucho que ver con la manera distinta, no hay nada diferente a hacer el trabajo que hacemos, el hacerlo con mucho gusto a pesar de que nos estén poniendo el pie aquí (señala el cuello), estemos llorando, que sufrimos, a pesar de que todos los obstáculos que tenemos nosotros, los convertimos en oportunidades de aprendizaje y así es como rompemos sus barreras. (entrevista con CA1, junio de 2018, San Luis Potosí, S.L.P.).

Es evidente que de acuerdo con (Y. López, 2005) significa una expresión de conflicto institucional, que se caracteriza en que ciertos acontecimientos tienden a coagularse, a rigidizarse, a volverse inamovibles dentro del acervo de recuerdos

colectivos. Ello cobra relevancia dado que, el papel de la dirección para encarar estos padecimientos de la institución son también parte del juego del ejercicio de la dirección y tienen su impacto en la forma en que se van desarrollando.

Para el caso que se enuncia es claro que las escuelas normales como otras IES, son instituciones que según López Y. (2005) según su cultura institucional y por el tipo de vínculo que en su interior se establece, se crean grupos, desde donde la mayoría de los sujetos se encuentran en desequilibrio en su capacidad de pensar, sentir y actuar, por otra parte, uno de los papeles que se evidenciaron en los testimonios sobre lo que hace la función directiva consiste en la relevancia de las demandas del profesorado, al respecto se menciona que:

Vamos a hablar de demandas, de demandas de tipo académico, académico, eh... hay necesidad en algún momento de que los CA profundicen en alguna temática, en una disciplina, necesidad de m..., utilizar herramientas, herramientas para la investigación, manejo de un software, eh... de algunos instrumentos, etcétera, ¿sí?, entonces, hay necesidad de capacitación, hay necesidad de profesionalización, o más bien de capacitación en el manejo de ciertas herramientas sobre todo de tipo tecnológico, para entonces poder hacer el análisis o el procesamiento de la información o el análisis de datos ¿no?, por ejemplo el ATLAS.ti, invertir y capacitar en el ATLAS.ti, hacer experimentos en el ATLAS.ti, sin duda es una experiencia académica que te dice cómo sistematizar, clasificar, jerarquizar, establecer una red semántica o una unidad hermenéutica integrada con sus fuentes ¿sí?, finalmente son datos que tú tomas de los instrumentos aplicados, eso que se hace bajo el proceso artesanal o tradicional cuando haces

la investigación, pues lo vas haciendo con tus tablitas, con tus notas en tu libreta, borradores y tablas y vas contando, ese es el trabajo artesanal de la investigación y así lo aprendes ¿no?; pero resulta que el ATLAS.ti, te ayuda a esto ¿no?, te facilita mucho, te ahorra tiempo, etcétera, pues hay que capacitar ¿no?, pero, eso es algo a lo que le apuesta la institución y que les ha dado, se los ha dado, y hemos tenido que solicitar personal de la ANUIES que tiene experiencia o de alguna Universidad, recuerdo la Universidad de Aguascalientes, la Universidad de Zacatecas, que han apoyado, con la idea de que; dice un cuerpo académico “estamos terminando nuestra investigación del trabajo de campo, pero necesitamos avanzar y necesitamos capacitarnos para procesar todos los datos, bueno y entonces ahí la escuela ayuda, ese es un ejemplo, entonces la parte académico es como lo empujas ¿no?, le ayudas.

El otro es, ya acabé la investigación ahora hay que difundirla ¿no?, la difusión de la investigación se da a través de los foros o a través de los congresos, casi siempre a través de una ponencia o bien la publicación de algún capítulo o de un libro, mira esto, lee la caratula: (me entrega un sobre con una etiqueta al frente). “Esta va a ser una publicación 2017 de un cuerpo académico, (me entrega otro sobre con una etiqueta al frente), este es una publicación 2017 de áreas académicas, (me entrega un tercer y último sobre con una etiqueta al frente), este es un libro 2017 que se va a publicar de un doctor formado en el Programa Nacional de Posgrado, titulado en el ITESO IBERO a nivel doctoral y es su tesis doctoral la que se va a publicar, entonces, esos son ejemplos de cómo la institución

tiene que impulsar a los CA, ¡sus CA!. (entrevista con D1, mayo de 2017, San Luis Potosí, S.L.P.).

En este testimonio emergen elementos que se definen como demandas que se basan en las necesidades de esta situación en la que se insertan los profesores normalistas. Aquí se mencionan básicamente tres:

- La capacitación tecnológica de herramientas para analizar los datos derivados de la investigación.
- Impulsar la parte académica ayudar a través de buscar apoyo de universidades con experiencia.
- Difusión de la investigación: foros, congresos, publicación de libros.

A decir de las entrevistas realizadas, la institución impulsa y ayuda, no obstante, se enfatizan lo que se denominan las iniciativas de cada miembro de los CA:

Ahora, esto es lo que desde la institución ayuda, impulsa, eh, pero también están las iniciativas de cada uno de los CA, cada CA es responsable de movilizarse académicamente, de establecer nexos, de establecer redes; a mí sí me gustaría dejar clara la postura de que; cada cuerpo avanzara al ritmo que sea capaz de avanzar por sí mismo, por su propia capacidad, por su propia iniciativa, por su propio interés, la escuela dará apoyos, impulsará, pero la escuela no puede hacer lo que le toca hacer a cada integrante de ese CA, qué quiere decir esto, que, la consolidación de un CA está determinado por el grado de madurez profesional y compromiso que tengan con cada persona integrante de ese CA, ¿Por qué?, por qué lo digo así, Porque los CA se forman por afinidad disciplinaria, por interés en la investigación bajo una temática o temáticas comunes o coincidentes o bien cuyos objetos de estudio pueden ser estudiados desde miradas multidisciplinarias, qué quiere decir, bueno, pues que puedo tener un pedagogo, puedo tener un matemático, puedo tener un psicólogo, puedo tener un lingüista en un CA cuyos

objetos de estudio les una, pero ellos se formaron, ellos se integraron y ellos decidieron estar así, nosotros no los impusimos, entonces, el peor error que podría cometer un director es que yo les juntara y les dijera: ¿¡sabe que!?, usted y usted y usted van a formar un CA, sería el peor error, ¿sí?, como ustedes ya terminaron la maestría pónganse de acuerdo y hagan un CA, no es así, ¿no?, yo lidero un CA de historia de la educación y los que integramos el CA coincidimos en el estudio de la historia de la educación, pero nuestras perspectivas, nuestros enfoques historiográficos tienen características comunes pero también tienen diferencias ¿no?, entonces, los sujetos que estudiamos, que pueden ser alumnos, que pueden ser maestras, instituciones, etcétera, pues varía ¿no?, pero el objeto de estudio es la historia de la educación ¡sí!, entonces eso mmm a mí nadie me dijo: - júntense y formen ¿no?, nosotros sentimos la necesidad y es donde aprendes las formas de interacción académica, dialogo académico, convivencia académica, intercambio académico, ¿en dónde lo aprendes? Saliendo de la escuela o saliendo de las instituciones, asistiendo a un congreso, participando en una red, etcétera, esos son espacios también de formación y que los maestros tienen que ir ahí y ahí es donde la escuela tiene que apoyarlos, ir a un congreso, ir a un evento, etcétera, puede ser que un CA me diga: “¡maestro, necesitamos que nos apoye porque queremos reunirnos, los de la Cd. México, el CA de la Cd. México, para que ellos puedan venir, necesitamos apoyo, ¡sí!, ¿cómo ve?, bueno, ¿que necesitan? Y ya, intervenimos o bien, necesitamos reunirnos en la Cd. México ¿con que nos ayuda?, eso es la forma como les facilita la institución, pero son los académicos los que deciden por la característica de los objetos de estudio, la disciplina, es lo que les va a determinar conformar un CA, eso yo diría que es muy importante. (entrevista con D1, mayo de 2017, San Luis Potosí, S.L.P.).

La postura sobre el papel de la función directiva en la conformación y desarrollo de CA, se observa claramente que se expresa una situación que regula y debe determinar entre la ayuda de la institución que es viable de otorgarse contra lo que le corresponde

al CA hacer, que siguiendo el testimonio del director ya no está en manos de la escuela, sino que puede corresponder a un lugar externo a ésta. De tal forma que estos movimientos disruptivos rompen con la tradición de estar solo dentro de la escuela dado que salir de ella genera las posibilidades de crecimiento. En este sentido un elemento clave de la función directiva que aquí se plantea tiene que ver con generar condiciones para salir de la endogamia, característica de instituciones como las EN, por lo que trastoca el cambio de su propia identidad. No obstante, esta posición que refleja una forma de asumir la función directiva se enfrenta a la mirada de las profesoras que conforman los CA quienes sostienen que:

LC1: Aproximadamente en el 2013, éramos 13 profesores y se nos dice que vamos a formar parte del cuerpo académico de la institución y la encargada en ese entonces se le dice que ella va a integrar las funciones de la líder del cuerpo y que se requiere una persona que tome las notas de lo que vamos hacer, las personas que integramos en aquel entonces éramos... bueno gente designada por la dirección, toda, pero la gran mayoría traía proyectos porque no se habían titulado de sus maestrías o iban a ingresar al doctorado o iban a terminar la licenciatura, iban a obtener el grado y otros fuimos asignados porque “no teníamos donde nos pusieran” “así”, entonces dijeron que había que reconocer el cuerpo, había que registrar el cuerpo y la comprensión que se tuvo del registro del cuerpo fue con un notario público, o sea que existe, la escuela tiene un acta notariada donde se registró y se nos citó a la sala de directores, para firmar la hoja donde estábamos de acuerdo, donde estábamos formando parte. (entrevista con CA1, junio de 2018, San Luis Potosí, S.L.P.).

Al respecto puede reconocerse la incertidumbre de la gestión, el desconocimiento al iniciar con un diseño impuesto desde los niveles macro y cómo aterriza sin previo aviso ni preparación en las instituciones, Elizondo (2001) dice que; en la experiencia de la gestión los cambios de conducta, la capacidad para resolver problemas y diseñar nuevas opciones surgen cuando la escuela es capaz de aprender” (p.115). En este caso se observa una institución que a pesar del desconocimiento del tema se moviliza y lucha por lograr alcanzar las metas de las políticas nacionales que a su vez responden a las de organismos internacionales.

Existe un contraste en lo mencionado anteriormente y el testimonio del director, ahora bien, lo relevante es que estas versiones es que; efectivamente evidencian las mismas dudas, que todas las escuelas del país experimentaban en ese momento histórico en el que llega por primera vez esta encomienda sin la orientación y el acompañamiento adecuado.

Como señala Andi6n (2011), ante el imperativo de cambiar o morir, las escuelas normales p6blicas se encuentran confundidas respecto a su identidad y su futuro y Tedesco (2000) explica que a pesar de la heterogeneidad de las regiones se unifican las mismas pol6ticas para todos, esto que es el contexto de esta historia, que enmarca la realidad de estos sucesos vividos y que muestran la realidad de c6mo se ha experimentado es lo que nos lleva al origen de los CA en San Luis Potos6 y que adem6s a nivel nacional fue de las primeras instituciones de educaci6n normal que logr6 registrar un CA en PRODEP, por esto la relevancia de conocer el origen, las vicisitudes y acontecimientos, la experiencia.

Como puede observarse en este apartado, la función directiva de este tipos de instituciones de acuerdo con Elizondo (2001); “una tarea importante en el quehacer directivo es conocer el contexto social, pues esto le permitirá crear un puente entre las estrategias de la política educativa y las necesidades de su escuela, su comunidad y su país” (p.41). Es destacable como desde la incertidumbre hay una dinámica de movimiento no se paraliza ante la falta de información, avanza desde los referentes y las condiciones con las que cuenta.

4.3 La Dinámica de la Cultura Institucional y los CA de Escuelas Normales

En este apartado defino los elementos de la cultura institucional que responden a la posibilidad de su transformación a favor de crear las CI congruentes para la conformación y desarrollo de los CA normalistas de San Luís Potosí y particularmente de las escuelas normales estudiadas. Los elementos de la cultura institucional que logré identificar a partir del análisis de las entrevistas a los actores aquí estudiados se relacionan con retos y desafíos para lograr esta transición.

Las áreas de oportunidad se asumen como vinculadas con el estilo y modelo institucional, ambos componentes se relacionan y tienen que ver con poder transitar de la colaboración burocrática a una cultura de colaboración que de acuerdo con Pérez Gómez (2000); tiene cabida el conflicto y discrepancia, siempre que existan mecanismos de comunicación y entendimiento que permitan la reflexión y el contraste constructivo precisamente porque se parte de una comprensión común. Por su parte Elizondo (2001) explica que; “la competencia educativa tiene que ver no solo con mercado y oferta y

demanda, sino también con instauración de condiciones para que las instituciones - escuelas, zonas y sistema- operen con igualdad” (p.105).

Es así como un primer elemento que pongo a consideración desde los resultados aquí expuestos refiere a la indispensable transición de una cultura burocrática a una cultura de la colaboración, lo que arrojan las entrevistas, es mostrar los procesos institucionales que podrían tener mayor ámbito de acción en las decisiones que competen a su función y en acuerdo con la organización de la escuela; la mayoría de los testimonios revelan que hay falta de comunicación y las decisiones se concentran predominantemente en la función directiva, algunas podrían atenderse desde las coordinaciones o subdirecciones para agilizar y atender las necesidades de la dinámica institucional.

Es claro que existe una cultura institucional normalista arraigada en la cultura burocrática y como se refiere teóricamente ésta no surge ni se desarrolla espontáneamente desde la iniciativa de los propios docentes; sino que, es una imposición administrativa por parte de autoridades que desde fuera consideran la conformación de los CA, para atender a las indicaciones internacionales. Al respecto cuando expuse desde los testimonios que abordaron el papel de la función directiva, surge como un dato relevante en la entrevista a un director enfatizando que un error de gestión de CA, es precisamente conformar los CA sin permitir la libertad de las afinidades académicas.

No obstante, al triangular este dato con las entrevistas realizadas a los miembros de los CA, se encuentre este hecho como una de las formas en que se enfrentó este reto en sus inicios, se conforman los CA desde una visión directiva y de las coordinaciones en la institución y de todos los equipos conformados solo uno de ellos logró el registro en

el año 2010 con la primera convocatoria para conformar CA a nivel nacional como se observa en el siguiente testimonio:

El ser el primer CA, tuvimos la visita y hasta la fecha hemos tenido la visita de muchos CA, de la República Mexicana que venían a preguntarnos: “que ahí vienen de Neza y vienen a que les platicuen del CA, cómo surgen, que vienen”, pues los mismos de Aguascalientes, que vinieron los de Monterrey, de Yucatán también vinieron de diferentes normales para saber cómo le habíamos hecho para ser CA y que ellos también apenas andaban formándose, de Toluca de muchos lugares venían a que les diéramos como asesoría, pero pues nosotros no les podíamos dar mucha asesoría, sólo platicar nuestra experiencia y pues eso ha sido algo muy significativo. (entrevista con LCA4, noviembre de 2018, San Luis Potosí, S.L.P.).

Con respecto a este elemento encontré que la colaboración entre los miembros del CA constituyó un cambio cultural muy difícil de lograr porque implicaba una transformación incluso de identidades, en el siguiente testimonio se muestra cómo lo fueron aprendiendo:

Usted pone mucha información pero su compañera está débil, pues de nada le sirve que haya puesto mucho, porque ustedes tiene que trabajar colaborativamente, entonces todo aquello que sea individual háganlo a un lado y eso fue lo que hicimos, entonces también trabajamos esta parte de mirar que todo lo que tenemos que tener, tiene que estar en colaborativo y nunca dejar que alguien suba de más ¿no?, o sea... que tenga mucha más producción, mucho más, por qué eso al cuerpo lo afecta... tiene que estar en colaborativo y nunca dejar que alguien suba de más, o sea... que tenga mucho más producción porque

eso al cuerpo le afecta. (entrevista con LCA1, junio de 2018, San Luis Potosí, S.L.P.).

La cultura de la colaboración no solo está demarcada por las acciones derivadas de la función directiva, sino que las formas de actuación individualistas y competitivas no podían formar parte de la gestión de CA al interior del propio grupo, no solo a la cultura normalista existente sino a la misma política. De tal forma que el cambio cultural para lograr CA, es saberse como parte de la colectividad a fin a un objeto de conocimiento donde el crecimiento es armónico, es la posibilidad de construirse conjuntamente y no crecer con la suma de las individualidades.

Este necesario cambio incluso de identidades para transformar la cultura normalista hacia una cultura de la colaboración es remitirnos según (Tenti, 2005), a la figura del maestro como parte de una construcción sociohistórica en la que convergen, o entran en tensión, apreciaciones referidas a la enseñanza: como actividad vocacional ligada a la “misión” de ser docente como labor profesional sujeta a criterios de racionalidad ocupacional.

La identidad, al ser una categoría teórica de carácter relacional, supone un escenario social de construcción, en este caso la dinámica en la que se conforman y desarrollan los CA, dado que la identidad se rige en la interacción con los otros tanto de sus iguales como de los diferentes, depende de las posiciones que se generen en la cotidianidad de su actuar, de los roles en éstas, de las estrategias vividas, de las pertenencias y compromisos que en esta dinámica puedan surgir. Es, por tanto, una

construcción conjunta en tanto hablamos de una identidad integrativa y no sincrética para la conformación del CA.

La adscripción y pertenencia a éste es un paso del individualismo a la posibilidad de una identidad integrativa. La pregunta que aquí surge es de qué forma las condiciones observadas en el desarrollo de esta tesis posibilitan que la institución haya logrado moverse hacia una nueva organización desde una socialización más integrativa que haya ya vencido a la dominación de la sociedad sincrética se estaría generando un cambio de cultura institucional integrativa pero habría que tener cuidado en que esa cultura integrativa se alimente y se consolide, para no caer en el riesgo de una nueva simbiosis de los grupos existentes en la institución, solo que ahora como CA, es decir, institucionalizados. En este aspecto las entrevistas dan cuenta de los obstáculos que se tuvieron que vencer para poder llegar a ser un CA.

La aparición de los CA en las EN, ha representado un movimiento disruptivo, ya que supone la modificación de lo establecido, rompe con ello y derivado de éste se enfrentan retos por parte de los integrantes de los CA, de los propios directivos y del resto del personal puesto que se menciona que se inicia con la mínima información y recursos.

De ahí que, he podido encontrar a partir del caso estudiado que las instituciones con la aparición de los CA, han enfrentado prácticas instituidas e instituyentes para solucionar las dificultades que durante el proceso de conformación y transición de un grado de consolidación a otro se han presentado, éstas prácticas se pueden visualizar en la tabla 7, hay evidencia de que las normas, es decir; lo establecido en la cultura normalista ha prevalecido, pero cada vez con mayor tendencia a la transformación.

Las voces de los integrantes de CA, solicitan que lo instituido, es decir lo establecido, tiene que cambiar, transformarse, renovarse, y que en dialogo con lo instituyente, se pueda conducir hacia la transformación. Al respecto el siguiente fragmento de la entrevista a uno de los directivos menciona que:

[...]siempre hay grupos antagónicos en todas las organizaciones que son parte de la cultura de las organizaciones. Cómo enfrentar estas dos fuerzas, una a favor y otra no, bueno el diálogo; el consenso, la toma de decisión y la implementación de acciones determinantes para poder impulsar el proyecto (entrevista con D1, mayo de 2017, San Luis Potosí, S.L.P.).

El testimonio del directivo, y de acuerdo con los planteamientos de Lourau (1975) quien refiere que: “¿No es mejor admitir que la institución pertenece a lo instituido y a lo instituyente a la vez?, Ambas faces del concepto de institución recuerdan en algo las dos fases del signo de acuerdo con Saussure: significante y significado”. (p.143). De acuerdo con esta idea se podría interpretar que lo instituido puede representar el significante y lo instituyente como el significado, así éste será cambiante, dependiendo del contexto cultural, histórico y particular en que se presente. Al respecto se recuerda:

“Yo llegue en 1996 a la escuela, junto con otro grupo de profesores, con la idea de transformar y de mejorar ciertas prácticas que no respondían a la vida académica de la Escuela Normal. Se fueron presentando en el camino otras acciones que fueron favoreciendo su transformación [...] también como en todo proyecto hay también opiniones contrarias que le apuestan al fracaso, acciones que limitan cualquiera de las iniciativas que tienen un sentido positivo de mejora, innovación o transformación. (entrevista con D1, mayo de 2017, San Luis Potosí, S.L.P.).

Este segundo elemento que aquí aparece tiene que ver, de acuerdo con Lourau con reconocer que en las escuelas normales, la generación de CA implicó que se detonara una tensión entre lo instituido y los afanes de transformación de la vida institucional. Este elemento implica una situación que enuncian los testimonios, en relación con la capacidad de entablar una relación dialógica reflexiva entre los diversos actores de la comunidad normalista, lo cual no implica suprimir el conflicto, o negar la existencia de la lucha entre dos o más fuerzas de la institución, sino al contrario reconocer el conflicto como parte de la cultura institucional.

Con relación a este aspecto recuerdo el énfasis de los testimonios cuando surgen conflictos por ejemplo por la validez institucional de las líneas de investigación, ya que la autoridad decide qué líneas pueden considerarse “institucionales”; como se menciona enseguida; “[...] dice que nada más va a ver ciertas líneas de investigación y me dice: “pues esta línea no existe, ahorita no hay línea de gestión”. Mi trabajo era de gestión; dice: “ahorita no hay línea de gestión” (entrevista con I1C1, junio de 2018, San Luis Potosí, S.L.P.).

En este sentido, también hay una serie de obstáculos que se reconocen en la lucha por llegar a ser CA, paradójicamente al ser una demanda institucional se expresa por ciertos miembros de CA las implicaciones de no haber tenido las CI adecuadas al interior de la institución. La inequidad vivida si bien generó obstáculos fue un detonador de lucha para lograr ser CA y desarrollarse en el marco del conflicto. Por lo que Hargreaves (1996) expresa;

El mosaico móvil promueve unas formas de colaboración vigorosas, dinámicas y cambiantes a través de redes, participaciones y alianzas dentro de la escuela y fuera de ella. A veces, esas formas son consensuadas, pero otras, también llevan consigo conflictos, porque, en el mosaico móvil, el conflicto se considera como un aspecto necesario del proceso de cambio (p.68).

El tipo de vínculo entre las diversas tendencias a partir de una cierta dinámica orienta las posibilidades de transformación de la cultura institucional. La conformación de grupos académicos y los conflictos que de éstos surgen potencializan diferencias, pero a la vez éstas generan vínculos diversos que necesariamente transforman las prácticas normalistas existentes antes de su surgimiento. En el caso que aquí reviso por ejemplo salir de la endogamia ha sido la ruta de crecimiento al interior de la institución.

Un tercer elemento potencial para el cambio de cultura institucional que posibilite la generación de CA y su desarrollo consiste en la transición del profesor normalista como maestro, doctor, catedrático docente, hasta llegar a ser profesor investigador académico, el rol académico implica un cambio identitario y una cultura institucional en la cual pueda darse tanto la transición como su sostenimiento y desarrollo; me refiero aquí a la profesionalización de los profesores normalistas.

Al respecto, las políticas de profesionalización, han generado ejes que guían ésta, entre los que destacan en primera instancia la inserción de políticas de estímulos, así como una práctica profesional sujeta a evaluación con una serie de acciones de selectividad, en la que uno de los principales cambios tiene que ver con lo que algunos miembros de los cuerpos académicos entrevistados aquí han mencionado reiteradamente: el giro de la docencia a un nuevo foco que prioriza las funciones

sustantivas. (docencia, investigación, extensión. difusión y gestión), pero en particular la práctica investigativa con financiamiento relacionado a la asignación de presupuesto a cada escuela normal. En función de estos y de acuerdo con Tardif (2004):

Si admitimos que el movimiento de la profesionalización es, en gran parte, una tentativa de renovar los fundamentos epistemológicos del oficio de enseñante, debemos examinar seriamente la naturaleza de esos fundamentos y extraer de ahí elementos que nos permitan entrar en un proceso reflexivo y crítico con respecto a nuestras propias prácticas como formadores y como investigadores (p.187).

Enseguida se muestran testimonios que hacen referencia a elementos de un proceso reflexivo sobre las prácticas institucionales de la escuela normal para fortalecer la profesionalización.

Tabla 11.

Necesidades de profesionalización.

Reflexión sobre las necesidades de profesionalización

[...] ir creando las condiciones académicas también para que puedan hacer investigación para que puedan publicar, para que puedan asistir a eventos académicos, para que puedan ir a intercambios, la escuela va invirtiendo para que asistan a un congreso, para que publiquen, para que puedan asistir a algún evento ya sea nacional o internacional; un encuentro, un intercambio etcétera. Precisamente para que esto vaya impulsándose. Ahorita la normal tiene diecisiete perfiles deseables dictaminados por el PRODEP, estos diecisiete profesores de tiempo completo con perfil PRODEP, forman parte de los CA y están realizando investigación (entrevista con D1, mayo de 2017, San Luis Potosí, S.L.P.).

En el 2016, se hizo aquí la red y fue cuando se pidió el apoyo para que viniera Rosa María Torres y volvimos a preguntarle a Rosa María Torres, por qué tenemos un cero que no podemos quitar, y nos dice: “hagan actividades que impacten en el programa”, como diseño de talleres, como diseño de cursos, como diseño de acciones que estén encaminadas a la mejora o al impacto del programa que ustedes desarrollan, “pues eso hicimos” y entonces empezamos porque también decíamos es que los programas de la escuela normal no son diseñados por nosotros, ya llegan entonces nosotros como

podemos impactar en algo que ya viene hecho y ella fue la que nos explicó; “pueden impactar” y efectivamente, lo primero que hicimos fue diseñar ... mi materia es “herramientas básicas para la investigación” y tenía que trabajar Atlas ti y SPSS, la maestra que está en el cuerpo y que ella ha recibido capacitación para SPSS, entonces ella diseño un taller de impacto para los muchachos, para poder trabajar el SPSS en investigaciones de tipo de corte cuantitativo y ya cada una empezamos a trabajar talleres: Taller de APA, talleres así que impactaran en los alumnos de 4to el uso del Word, del programa Word para documentos académicos, entonces empezamos ya a diseñar y a ver que efectivamente eso es impacto en la formación de los estudiantes y entonces nos despabilamos, ya no aparecía ese cero. Entonces ahí ya nos dimos cuenta de que ahí ya tenemos otro avance en esa parte ¿no?, eh... después también, eh... esto que dice la maestra de no subir todo, ahora en este seminario, viene el doctor Vallejo de matemáticas de la Autónoma, él es evaluador de CA, empezamos además del seminario tener plática con él, de cómo podíamos mejorar y él nos dijo: “miren, se evalúa... se triangula la información, si usted pone mucha información, pero su compañera está débil, pues de nada le sirve que haya puesto mucho, porque ustedes tienen que trabajar colaborativamente. (entrevista con L1CA1, junio de 2018, San Luis Potosí, S.L.P.).

Nota: La tabla muestra las necesidades de profesionalización para el desarrollo de CA, a partir de entrevistas grabadas en audio de 2017 a 2018.

Cabe destacar que se asume en cuanto estrategia de profesionalización del cuerpo docente, según Tardif (2004);

exige la institución de una verdadera asociación entre el profesorado, cuerpos universitarios de formadores y responsables del sistema educativo. Los saberes experienciales alcanzarán su reconocimiento desde el momento en que los docentes manifiesten sus propias ideas respecto a los saberes curriculares y disciplinarios y, sobre todo, respecto a su propia formación (p.42).

Por lo que un cuarto elemento tiene que ver con la congruencia de la organización académica-administrativa de la institución; me refiero a la consolidación de la planta académica de las escuelas normales con relación a los espacios profesionales-laborales de desarrollo. Al respecto retomo lo siguiente:

D1: la planta de profesores tiene que ir cubriendo ciertas etapas y eso se relaciona con la parte laboral, vamos a decir, encontramos gente talentosa con experiencia en la investigación, con trayectoria, con deseos de aprender, gente joven, pero, no pueden integrarse rápidamente al CA porque sus condiciones laborales no les permite, no son profesores de tiempo completo, son profesores que tienen veinte a veinticinco horas, que participan en las áreas académicas, pero no participan en los CA. Estos profesores al pasar el tiempo logran completar su tiempo completo, y con la experiencia que están construyendo podrán integrar a un CA eso es también una de las fortalezas que se tienen y también debilidad. BECENE tiene 54 tiempos completos, son pocos, tiene nueve programas tiene el doctorado tiene dos maestrías y tiene siete licenciaturas y nada más acuérdate que los tiempos completos es la columna vertebral de toda organización entonces, los CIEES, los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior plantea que cada programa debe tener un núcleo de profesores para que realicen investigación y fortalezcan el programa educativo que imparten. Por ejemplo, en la licenciatura para el programa de literatura debería de haber un grupo de profesores para hacer investigación en ese campo, para matemáticas lo mismo, primaria, preescolar, maestría o el doctorado.

El Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT), menciona que un grupo de profesores para apoyar el programa debe estar integrado entre cinco y ocho profesores de tiempo completo, ¡fíjate nada más!, si tengo nueve programas y si yo pusiera el máximo de profesores de tiempo completo nueve por ocho, 72, yo necesitaría setenta y dos tiempos completos para cumplir ese requisito que plantean los CIEES y que plantea el CONACYT, te fijas como la escuela tiene un cierto déficit. Bueno esas son las realidades de las instituciones entonces, aunque tengo 54 tiempos completos no son suficientes para sostener todos los programas de la institución.

A lo mejor hay una licenciatura que tiene tres tiempos completos y se complementa con los otros profesores que imparte cátedra en los mismos programas, esto hace compleja la situación de cualquier institución de nivel superior, estas son circunstancias muy específicas de la escuela y del contexto, porque puede existir

otra normal que este muy interesada en formar CA y pregunta y va a capacitaciones, pero, su planta docente, un ejemplo, puede ser que tenga veinticinco profesores, una institución más pequeña que la de nosotros o bueno; tiene cuarenta profesores, de esos cuarenta profesores tiene veinticinco tiempos completos con estos veinticinco ya se pueden formar CA, pero ahora vamos al análisis, sí quince tienen maestría y no están titulados o que tengan solo licenciatura, no se puede formar cuerpos académicos.

El, el asunto que no me agrada en este momento y que debo de decirlo es que la DGESE, desde mi punto de vista y que quede grabado aquí.., sí los CA se colapsan en las escuelas normales que apenas están naciendo, es por falta de apoyo de la instancia federal de donde dependen las Normales, eso va a hacer que se fragmenten los CA; si tú analizas este documento o video de la conferencia de la maestra Rosa María Torres vas a encontrar un escenario muy amplio de CA de las escuelas normales, todos en proceso de conformación, ¡pero caramba! es ingenuo pedir que tengamos una gran cantidad de CA consolidados en las escuelas normales, cuando apenas acabamos de entrar a los CA y resulta que ahorita ya se está pidiendo, exigiendo, cuando apenas esto va en un proceso, cuando las evaluaciones de los CA te dicen que por lo menos de 3 a 6 años de trabajo para que pueda pasar a la siguiente etapa, ¿sí?, entonces en un margen de 6 a 9 años estas consolidando un CA y resulta que lo quieres tener consolidado a los 3 años o al año y medio, eso es totalmente aberrante ¿sí?, entonces... ahorita se cerraron los apoyos a los CA, eso está mal, preocupa, ahora, la instancia federal en este caso la DGESE y el PRODEP ¿sí?; acabo de recibir un oficio hace poco del PRODEP, donde me comunica que la DGESE remitió un oficio al PRODEP diciendo que para los CA de las escuelas normales y los perfiles PRODEP no hay recursos... ¡no hay recursos!, entonces fíjate, esto es muy grave, porque la Reforma Educativa está cuestionando la formación de los maestros y la única manera de fortalecerla es la investigación y la formación de futuros maestros, es consolidando la plantas académicas de las Escuelas Normales y una manera de consolidar las plantas académicas son los CA.

Los planteamientos de la Educación Superior, sostienen que los CA son las nuevas formas de organización de la vida académica de las instituciones, es a través de CA el mundo universitario así lo plantea, el mundo universitario, si tú te vas al origen de la universidad en el siglo XII de la Edad Media, vas a encontrar que los espacios de discusión, el espacio de la discusión de las ideas para la argumentación sobre los tópicos objeto de estudio, interés o discusión, se da precisamente a través de espacios colegiados, grupos de discusión, así es como están naciendo en el ámbito de la universitario, la universidad, la universalización de las ideas, del pensamiento, del conocimiento, ese planteamiento es un rasgo que debe de mantenerse en la Educación Superior y que en el mundo normalista estos espacios son fundamentales para la discusión de las temáticas de la Educación, de la Pedagogía, de la formación, son nuevas formas que las escuelas normales tienen que aprender y resulta que están limitando estas posibilidades, porque también los CA necesitan los apoyos para desarrollar sus trabajos de investigación, entonces, ¿por qué hay una política de la mejora de la formación de los maestros, de la formación inicial de los maestros? y cuando las escuelas están avanzando en estos procesos resulta que el recorte presupuestal efectivamente cae en estos puntos que son estratégicos para la dinamización de las instituciones de Educación Superior como son las Normales ¿no?, entonces esta es la..., la contradicción actual que yo estoy encontrando y que a mí me preocupa, porque imagínate cuantos años llevamos avanzando nosotros, todo lo que hemos invertido para formar a nuestros profesores en maestría, titularse, para que puedan ir a los estudios doctorales, para que vayan conformando esto, pues sí se requiere también de estos apoyos, la escuela también ha ido avanzando, porque hay una ruta y hay algo que coincide, entre mayores estudios tengan los académicos sobre todo a nivel doctoral, comprenderán que la investigación es fundamental para el desarrollo de la vida académica de nuestra institución, entonces entre más doctores haya creo que tienen una visión mucho más profunda del compromiso que tienen y eso ayuda a que la escuela vaya evolucionando, entonces al margen también de las políticas educativas que cambian y eso se entiende. (entrevista con D1, mayo de 2017, San Luis Potosí, S.L.P.).

A partir de este planteamiento donde se cuestiona las incongruencias académico-administrativas del acontecer de la política educativa instalada en el contexto institucional y la lucha interna de sus actores para sobrevivir en una permanente contradicción, me permite referir lo señalado por Tenti (2005) en cuanto a la tensión profesional-trabajador.

Es decir, cuando enfatiza que los docentes son sujetos colectivos que comparten un conjunto básico de derechos laborales. Aunado a ello, se muestra un malestar por las contradicciones del rumbo marcado para la transformación de las escuelas normales.

Cabe señalar que los elementos que en este apartado se señalan, se conforman de una gran cantidad de aspectos que se tendrían que fortalecerse al interior de este tipo de instituciones y que la intención de hacer este recuento pretende aportar a la discusión sobre la posibilidad de transformación de las escuelas normales y sus implicaciones a partir de uno de sus dispositivos: la conformación y desarrollo de los CA.

Por lo anteriormente dicho, la cultura institucional se asume como un marco de referencia para la comprensión de las situaciones cotidianas del acontecer académico normalista, al orientar e influenciar las decisiones y actividades de todos aquellos que en este caso conforman y desarrollan un CA.

Reflexiones Finales

Una primera reflexión final implica el cambio de mi mirada hacia la cultura institucional de las escuelas normales y en particular a la conformación y desarrollo de los CA como dispositivo de la transformación de estas instituciones. Cabe señalar que yo inicio este estudio en un contexto laboral y profesional que me influyó de cierta forma a que mi supuesto inicial tuviera que ver con afirmar que los CA de alguna forma podían ser la estrategia adecuada de esta transformación y mi interés se orientó hacia mirar las posibilidades a partir del logro de los indicadores de calidad; es decir, si la escuela tenía tiempos completos, doctores, perfiles PRODEP, el CA con estas condiciones podría formarse y desarrollarse. Además, la función directiva con cierto perfil académico que de acuerdo con PRODEP un posgrado es lo ideal y además esto se respalda desde la política educativa, con estos elementos presentes no podía haber obstáculos.

Por mi adscripción a una escuela normal que no tenía CA, supuse que la conformación y desarrollo de CA representaba un reto para la educación normal en nuestro país por el tipo de CI adversas para poder llevarse a cabo. Con esta premisa, surge en mi la necesidad de analizar cómo avanzar hacia un requerimiento que yo consideraba indispensable en las escuelas y que no se había logrado aún tener; tal requerimiento según mi supuesto consiste en una transformación de la cultura institucional y una gestión derivada de ésta que logre la participación de los docentes normalistas en el desarrollo de la investigación como una función sustantiva de las escuelas normales.

De tal forma que ha sido muy relevante para este cambio de mirada, saber cuáles son las condiciones institucionales de las escuelas normales con CA y, con este descubrimiento de alguna forma abonar a que las otras escuelas que aún no lo han logrado puedan hacerlo a partir del conocimiento procedente de esta investigación. Lo que esta tesis sostiene es que en efecto como se pudo documentar la gestión incide en la conformación y desarrollo de CA, al ser la cultura institucional normalista el lugar donde estos grupos se forman. De ahí que haberlos estudiado me ha permitido identificar algunos elementos que condujeron hacia la comprensión de ésta, al revelar los elementos que la conforman se pueden detectar rasgos propensos a transformación.

Las CI en las que surgieron los CA de las escuelas normales estudiadas de San Luis Potosí, eje principal de este estudio tiene que ver, en primera instancia con que, en su génesis se dio en condiciones de total desconocimiento, en cuanto a las reglas PRODEP, uso de plataforma, llenado administrativo de requisitos, sentido y significado de la demanda académica, cabe enfatizar que en todos los casos se requirió buscar asesoría externa, es decir, podría decirse que fue en una condición la búsqueda de vinculación con investigadores o CA más experimentados, sobre todo del ámbito universitario.

Por lo tanto las cuatro condiciones institucionales fundamentales que se lograron identificar con esta investigación son; los perfiles profesionales para conformar CA, lo cual entra en un ámbito de índole personal y crecimiento profesional individual; el trabajo colaborativo que cada CA establece para desarrollarse como grupo; la vinculación que establecen los CA con investigadores, instituciones y otros CA, los cuales pueden ser de otras instituciones, pero definitivamente de forma necesaria habrían de vincularse los CA

de la misma institución y la organización institucional, misma que para llevarse de forma adecuada requiere de un análisis de la complejidad de la cultura institucional que envuelve las prácticas e influye en el nivel de desarrollo y alcance de trabajo de los CA en la escuela normal.

No puedo dejar de lado lo que pude observar relacionado a la influencia de la cultura magisterial que en sus orígenes no nace con la prioridad de formar docentes investigadores y es un tema reciente la incursión de los maestros en la investigación educativa. Con relación a los perfiles docentes; ha sido claro que no basta con tener un grado académico y tiempo completo, entre otros indicadores, sino también se precisa la formación seria y la experiencia en la investigación educativa, así como la congruencia entre las demandas de la política educativa y el tipo de docentes que posibiliten la transformación de estas escuelas orientada hacia la investigación.

Al respecto, se observó que este es un punto relevante de las CI que facilitan u obturan el desarrollos de CA en una EN, por lo que se identifica la formación de los docentes en la investigación educativa como una clave para conformar y desarrollar CA en las normales de nuestro país, aunado a esto el grado académico, lo cual implicaría que las normales cuiden la contratación de nuevos docentes que preferentemente cuenten con grado académico de maestría o doctorado y que la calidad de estos posgrados se vean reflejadas en sus habilidades como investigadores.

La cultura de trabajo colaborativo tanto a nivel institucional como a nivel de grupo de investigación es un tema que ha sido muy abordado en el ámbito docente precisamente porque no es fácil de lograr y requiere de una madurez individual primero y social en cuanto a la cultura que envuelve la dinámica institucional para superar la

cultura balcanizada. La vinculación con investigadores experimentados y con otros CA, representó un andamiaje para la conformación de los CA en San Luis Potosí, sin embargo, queda pendiente el tema de la vinculación con los CA de la misma institución y la vinculación en cuanto a la comunicación con las áreas que intervienen en los procesos referentes a CA. lo cual implica las dificultades para transitar del individualismo a la identidad integrativa.

De acuerdo con este aspecto considero que es recomendable un acompañamiento a los integrantes de los CA, puesto que uno de los aspectos más importantes para que el CA se desarrolle de forma óptima es el trabajo colaborativo al interior de grupo de investigación y este elemento históricamente también ha representado un gran reto en la cultura magisterial. Un acompañamiento entendido como un nuevo modelo de desarrollo profesional entre pares de diversas IES.

La institución y sus componentes culturales (Fernández 1994); lenguaje, estilo, modelo e ideología institucional, rodean el trabajo de los CA, originando, lo que Lourau (1975) llama lo instituido y lo instituyente, esto se ve reflejado en las prácticas que los CA evidencian con sus testimonios, se observa una colaboración burocrática y todos coinciden en transitar a una cultura de colaboración, puesto que la cultura burocrática no ayuda a mejorar la comunicación al interior de la institución. Al final lo instituido y lo instituyente no tienen por qué estar polarizados, sino que en una cultura de colaboración podrían ser parte del todo para explicar las interacciones dentro de la dinámica institucional, como significado y significante.

En el desarrollo de este estudio, se encontró que también es una oportunidad para consolidarse como partícipe del Sistema de Educación Superior, también se logró

confirmar que efectivamente, al estudiar el caso de San Luis Potosí, la BECENE y el CREN son instituciones que han logrado superar obstáculos en cuanto a CI, lo cual ha sido determinantes para alcanzar esta meta, analizar estos aspectos me ha permitido explicar cómo se logra gestionar al interior de las EN, estos grupos de investigación.

Por una parte, el CA tanto en su conformación como en su desarrollo, es un dispositivo que genera desequilibrios institucionales y con ello el movimiento interno en su cotidianidad implica la creación de una comunidad relativamente pequeña y no de muchos integrantes como se creía al inicio y tampoco dirigida por una estructura tradicional ya establecida, sino por el contrario en la que sus miembros comparten un sistema de creencias, valores y conocimientos que los cohesionan y en la que en su integración prevalecen, en mayor medida, las relaciones informales que las formales.

El CA es el lugar donde lo nuclear está constituido por las relaciones entre sus miembros en función de un compromiso; ésta es una relación en la que sus integrantes se mantienen unidos a pesar de no estar unidos. La dinámica al interior del CA les permite una participación que posibilita su salida de la tradición o endogamia a través de redes y vínculos externos de acompañamiento que les conduce hacia el prestigio de la comunidad y el desarrollo de sus habilidades para dominar la dinámica marcada desde la política de carácter neoliberal a través de credenciales distintivas desde las cuales se edifica su diferenciación de otros grupos académicos.

Por otra parte, la conformación y el desarrollo de los CA normalistas también implican un proceso de desgaste dado que, están involucradas relaciones de poder y posibilidades de empoderamiento, a lo largo de esta tesis he mostrado las distintas formas en que los grupos han resuelto este proceso de conformación grupal y de

construcción de su identidad, como a partir del conflicto surgen nuevas formas y se genera el aprendizaje institucional, es un hecho que una buena parte del proceso realizado para poder lograrlo, sobre todo desde el liderazgo del grupo, está ubicado en preservar las relaciones al interior del grupo en un marco de exigencias tanto desde dentro como desde fuera, tanto de carácter emocional como académico-administrativo.

El aprendizaje para poder vivir juntos y producir colaborativamente, para desarrollarse conjuntamente articulando sus saberes y sus formas de trabajo; en los casos de estudio de esta tesis me permitió ser testigo de que la clave para lograrlo consiste en saber manejar el conflicto con inteligencia y creatividad teniendo presente que su existencia estable y unida estará siempre en tensión y puede ser esta tensión la que con respecto a la estructura grupal, les articula y complementa tanto su quehacer como su saber.

Una reflexión fundamental en esta tesis tiene que ver con el papel de la función directiva en una institución de este tipo, donde se ha mencionado en los múltiples testimonios que uno de los factores clave en las facilidades u obstáculos que los CA pueden encontrar dentro de la dinámica institucional, se relaciona con el estilo de liderazgo que se ejerce y que provoca un cierto modelo de cultura institucional.

En la posibilidad de este nuevo escenario el liderazgo educativo de estas figuras directivas de las escuelas normales implica el compromiso para generar las CI en un contexto de equidad, de tal forma que, la existencia de directivos formados para la conducción de una escuela normal, implica una organización institucional en la que la toma de decisiones transite a un modelo de autogestión, donde los involucrados participen en la toma de decisiones, se tome en cuenta sus necesidades y se superen

los prejuicios, se identifiquen los retos históricos, políticos, institucionales y de interacción social al interior de la escuela normal.

Finalmente cierro mis reflexiones enunciando la tesis que aquí sostengo y muestra la necesidad de resignificación de las prácticas y cultura institucional para lograr transitar hacia el contexto de la educación superior desde una relación distinta con el conocimiento al introducir la investigación como una función sustantiva real.

Ante ello, los CA son sin duda un dispositivo de transformación de las escuelas normales, de su cultura institucional; dado que implican para su existencia promover una serie de prácticas que conducen a ello y la función directiva estaría en la responsabilidad de cuidar que las CI de su escuela realmente coadyuven en la conformación de CA, sin dejar de lado que el docente no debe verse abrumado entre el estrés, la incertidumbre y la falta de tiempo para cubrir las exigencias que a nivel macro se imponen por encima de las CI y las necesidades prioritarias que se viven en las escuelas normales y nunca olvidar que la tarea central de las escuelas formadoras de docentes es precisamente que todas sus acciones y metas respondan a la generación de verdaderos profesionales de la educación, la investigación y los CA son sin duda parte de la vida de una escuela de nivel superior, siempre y cuando exista una adecuada gestión de las condiciones institucionales, para fortalecer las funciones sustantivas de los formadores de docentes, puesto que la formación y desarrollo de CA representa un dispositivo de transformación de las normales como instituciones de educación superior.

Referencias

- Andión, M. (2011). Génesis, desarrollo y perspectivas del normalismo preescolar en México. *Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal*, 61. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=34019137006>
- Anzaldúa, R. E. (2004). *La docencia frente al espejo. Imaginario, transferencia y poder*.
- Arnaut, A. (1998). *Historia de una profesión. Los maestros de educación primaria en México, 1887-1994*. CIDE/SEP.
- Arzola, D. M., González, A. M., & Loya, C. G. (2015). *Las escuelas normales y la política educativa, la encrucijada entre la educación básica y la educación superior*. memoria del XIII Congreso Nacional de Investigación Educativa (COMIE). <http://comie.org.mx/v4/secciones/coleccion-general>
- Baas, M., & Cisneros, E. (2011). *Implicaciones de la política de incluir a la educación normal en el esquema de educación superior*. memoria del XI Congreso Nacional de Investigación Educativa (COMIE). http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v11/docs/area_13/2055.pdf
- Ballesteros, A. (2007). *Max Weber y la sociología de las profesiones*. UPN.
- Chapa, M., González, I., & Ovalle, F. (2012). *La conformación de un cuerpo académico en la Escuela Normal Pablo Livas: El aprendizaje adquirido en la experiencia*. Primer Congreso Internacional de Educación. http://cie.uach.mx/cd/docs/area_06/a6p7.pdf
- Cruz, K., Guzmán, S., Loya, A., & Rivera, S. (2013). *Una experiencia en la integración de Cuerpos Académicos en las escuelas normales públicas de México*. 10. <http://ride.org.mx/1-11/index.php/RIDSESECUNDARIO/article/viewFile/219/214>
- De La Hoz, J. E. (2017). *Estilos de Gestión y Cultura Institucional en las Organizaciones Escolares*. 15(1).
- Diario oficial de la Federación (1978) DECRETO que crea la Universidad Pedagógica Nacional., DOF: 29/08/1978. https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=4725561&fecha=29/08/1978#gsc.tab=0
- Diario oficial de la Federación (1994). DECRETO de promulgación de la Convención de la Organización de Cooperación y Desarrollo Económicos., DOF: 05/07/1994. https://dof.gob.mx/nota_to_imagen_fs.php?codnota=4710963&fecha=05/07/1994&cod_diario=203020
- Diario oficial de la Federación (2002). DECRETO por el que se crea el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación., DOF: 08/08/2002. https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=721586&fecha=08/08/2002#gsc.tab=0
- Diario oficial de la Federación (2005) REGLAMENTO Interior de la Secretaría de Educación Pública., DOF: 21/01/2005. https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=766674&fecha=21/01/2005#gsc.tab=0
- Diario oficial de la Federación (2010). ACUERDO número 569 por el que se emiten las Reglas de Operación del Programa de Mejoramiento Institucional de las Escuelas Normales Públicas., DOF: 30/12/2010.

- https://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5173083&fecha=30/12/2010#gsc.tab=0
- Diario oficial de la Federación (2016) ACUERDO número 21/12/16 por el que se emiten las Reglas de Operación del Programa para el Desarrollo Profesional Docente para el Ejercicio Fiscal 2017., DOF: 21/12/16.
http://www.dgespe.sep.gob.mx/public/ddi/prodep/Reglas_de_Operacion_PRODEP_2017.pdf
- Diario oficial de la Federación (2019). ACUERDO número 33/12/19 por el que se emiten las Reglas de Operación del Programa Fortalecimiento a la Excelencia Educativa para el ejercicio fiscal 2020., DOF: 29/12/2019.
https://www.dgesum.sep.gob.mx/public/ddi/S300/2020/Reglas_de_Operacion_EDINEN_2020.pdf
- Diario oficial de la Federación (2019). DECRETO por el que se expide la Ley Reglamentaria del Artículo 3o. De la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, en materia de Mejora Continua de la Educación., DOF:30/09/2019 (2019).
https://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5573859&fecha=30/09/2019
- Edel, R., Ferra, G., & de Vries, W. (2018). *El Prodep en las Escuelas Normales mexicanas: Efectos y prospectiva*. 47(187).
https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-27602018000300071#aff1
- Elizondo, A. (2001). *La nueva escuela, I. Dirección, liderazgo y gestión escolar*. Paidós.
- Fernández, L. M. (1994). *Instituciones educativas. Dinámicas institucionales en situaciones críticas*. Paidós.
- Fernández, L. M. (1998). *El análisis de lo institucional en la escuela. Un aporte a la formación autogestionaria para el uso de los enfoques institucionales*. Paidós.
- Fierro, C., Fortoul, B., & Rosas, L. (1999). *Transformando la práctica docente. Una propuesta basada en la investigación-acción*. Paidós.
- Geertz, C. (1987). *La interpretación de las culturas*. GEDISA.
- Gimeno Sacristan, J. (1997). *Docencia y cultura escolar, reformas y modelo educativo*. Lugar Editorial.
- Hargreaves, A. (1996). *Profesorado, cultura y postmodernidad (Cambian los tiempos, cambia el profesorado)*. Ediciones Morata.
- Instituto de Estudios Educativos y Sindicales de América IEESA (Ed.). (2012). *¿De dónde vienen y a dónde van los Maestros mexicanos?. La formación docente en México, 1822-2012*.
<http://www.snte.org.mx/assets/LaFormaciondocenteenMexico18222012.pdf>
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. (2015). *Directrices para mejorar la formación inicial de los docentes de educación básica*. INEE.
- Larson, M. (1989). Acerca de los expertos y los profesionales o la imposibilidad de haberlo dicho todo. *Revista de educación*.
- López, S. (2010). Cuerpos Académicos: Factores de integración y producción de conocimiento. *Revista de la Educación Superior*, XXXIX(155).
<https://www.scielo.org.mx/pdf/resu/v39n155/v39n155a1.pdf>

- López, W. (2013). El estudio de casos: Una vertiente para la investigación educativa. *Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal*, 17(56). <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35630150004>
- López, Y. (2005). *La Universidad Pedagógica Nacional: Una imagen mitificada donde el relato actuado se hace creíble*. Universidad Pedagógica Nacional.
- López, Y. (2011). *Asesoría académica para la diversidad en la educación indígena. (El caso de San Luis Potosí)*. Universidad Pedagógica Nacional.
- Lourau, R. (1975). *El análisis Institucional*. Editorial Amorrortu.
- Loza, M. G., Merino, C., & Vázquez, E. (2013). *Análisis de experiencias de conformación de cuerpos académicos en escuelas normales de México durante el período 2009-2012*. memoria del XII Congreso Nacional de Investigación Educativa (COMIE). <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v12/doc/1310.pdf>
- Maldonado, A. (2005). Comunidades Epistémicas: Una propuesta para estudiar el papel de los expertos en la definición de políticas en educación superior en México. *Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal*, XXXIV(134).
- Marsiske, R. (2006). *La universidad de México: Historia y Desarrollo*. 8. <http://www.redalyc.org/pdf/869/86900802.pdf>
- Martínez, J. (2018). *Las percepciones de los docentes sobre el proyecto académico de la Universidad Pedagógica Nacional: Entre el discurso crítico y la práctica neoliberal (El caso de la Unidad 241)*. UPN.
- Mendoza-Morales, D. (2014). Retos de investigación en las escuelas formadoras de docentes de Tlaxcala. *Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal*, 10(5).
- Muñoz, B. (2013). Apuntes y pincelazos sobre la práctica de la orientación educativa curricular en México durante los siglos XVIII y la magra modernidad de los siglos XIX y XX. *Revista Mexicana de Orientación Educativa*, X(25). <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/remo/v10n25/a03.pdf>
- Muñoz, M., & Garay, F. (2015). *La investigación como forma de desarrollo profesional docente: Retos y perspectivas*. 41(2). https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-07052015000200023
- Navarrete, Z. (2015). Formación de profesores en las Escuelas Normales de México. Siglo XX. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 17(25).
- Noriega, M. (2014). México en la internacionalización. Las escuelas normales. En *Internacionalización y Educación Superior* (Navarrete, Z. y Navarro M.). Palibrio LLC.
- Palacios, Á. (2015). La formación de profesores investigadores en las escuelas normales públicas: Caso Colima. *Revista Electrónica de Postgrado e Investigación*, 17. <http://genesis.uag.mx/certus/vol17/formacion.html>
- Pérez Gómez, Á. (2000). *La cultura escolar en la sociedad neoliberal* (tercera). Ediciones Morata.
- Pérez, L. A., Moreno, M. S., & de la Cruz, G. (2017). *Formando Cuerpos Académicos en una escuela Normal, aprendizaje institucional. (Problemática encontrada y estrategia metodológica para superarla)*. Primer Congreso Nacional de

- Investigación Sobre Educación Normal.
<http://www.conisen.mx/memorias/memorias/3/C180117-H012.docx.pdf>
- Rockwell, E. (2013). *El trabajo docente hoy: Nuevas huellas, bardas y veredas*. memoria del XI Congreso Nacional de Investigación Educativa (COMIE).
- Romero, M. S., & Aguilar, L. (2017). *Los perfiles docentes y la formación de cuerpos académicos de las escuelas normales*. Primer Congreso Nacional de Investigación Sobre Educación Normal.
<http://www.conisen.mx/memorias/memorias/4/l017.docx.pdf>
- Sánchez, A. (2017). *Investigación y posgrado en las escuelas normales*. memoria del XIV Congreso Nacional de Investigación Educativa (COMIE).
<http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v14/doc/1889.pdf>
- Secretaría de Educación Pública. (2014). *Diagnóstico. S245 Programa de fortalecimiento de la calidad en Instituciones Educativas*. SEP.
https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/5010/1/images/diagnostico_del_programa_s245.pdf
- Simons, H. (2011). *El Estudio de Caso: Teoría y práctica*. Ediciones Morata.
- Stake, R. (1999). *Investigación con estudio de casos* (segunda edición). Ediciones Morata.
- Tardif, M. (2004). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. NARCEA, S. A.
- Tenti, E. (2005). *La Condición Docente. Análisis comparado de la Argentina, Brasil, Perú y Uruguay*. Siglo XXI Editores.
- Tenti, E., & Steinberg, C. (2011). *Los docentes Mexicanos datos e interpretaciones en perspectiva*. Siglo XXI Editores S.A DE C.V.