

Movilidad
académica
iberoamericana
de estudiantes
normalistas Proyecto
Paulo Freire-México:
Voces, experiencias
y propuestas

ANGÉLICA BUENDÍA ESPINOSA
CARLOTA GUZMÁN GÓMEZ
DINORAH MILLER FLORES
ANA BEATRIZ PÉREZ DÍAZ
AARÓN ARÉVALO MARTÍNEZ
BERENICE DEL ROSARIO
QUIROGA MARTÍNEZ

MOVILIDAD ACADÉMICA IBEROAMERICANA DE ESTUDIANTES NORMALISTAS. PROYECTO PAULO FREIRE-MÉXICO: VOCES, EXPERIENCIAS Y PROPUESTAS.

Angélica Buendía Espinosa

Carlota Guzmán Gómez

Dinorah Miller Flores

Ana Beatriz Pérez Díaz

Aarón Arévalo Martínez

Berenice del Rosario Quiroga Martínez



ORGANIZACIÓN DE ESTADOS IBEROAMERICANOS PARA LA EDUCACIÓN, LA CIENCIA Y LA CULTURA

Mariano Jabonero Blanco	Secretario General
Martín Lorenzo Demilio	Director de Gabinete del Secretario General
Patricia Aldana Maldonado	Directora y Representante de la OEI en México
Ana Capilla Casco	Coordinadora de Educación Superior, ETP y Ciencia
Rodrigo Limón Chávez	Coordinador de Educación, Ciencia y Cultura. Oficina en México
Juan José Santos	Técnico Educación Superior, Ciencia y EFTP
Berenice del Rosario Quiroga Martínez	Gestora de Concertación y Educación. Oficina en México

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA

Esteban Moctezuma Barragán	Secretario de Educación Pública
Francisco Luciano Concheiro Bórquez	Subsecretario de Educación Superior
Mario Chávez Campos	Director General de Educación Superior para Profesional de la Educación
Esteban Bollaín Parra	Director de Área. Dirección General de Educación Superior para Profesional de la Educación
Jorge Arturo Castillo Chávez	Coordinador de Programas de Cooperación Educativa Dirección General de Educación Superior para Profesional de la Educación
Araceli Negrete Arteaga	Coordinación de Programas de Cooperación Educativa Dirección General de Educación Superior para Profesional de la Educación

CONSEJO MEXICANO DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA – COMITÉ DIRECTIVO 2018-2019

María Angélica Buendía Espinosa	Presidenta
Germán Álvarez Mendiola	Vicepresidente
María Guadalupe Olivier Téllez	Secretaria General
José Navarro Cendejas	Tesorero
Alfredo Meneses Matilde	Secretario Técnico



Coordinación general:	Rodrigo Limón Chávez (OEI México) y Alfredo Meneses Matilde (COMIE).
Coordinación de la edición en español y portugués:	Rodrigo Limón Chávez (OEI México).
Revisión en español:	María Fernanda Martínez Soto (OEI México).
Revisión en portugués:	Ana Paula Laborinho y Maria João Albernaz (OEI Portugal).
Corrección de estilo:	Bárbara Lara Ramírez y Moramay Herrera Kuri (La Hoja en Blanco. Creatividad Editorial).
Traducción al portugués:	Claudia Dias Sampaio y Jorge Aarón Bonifacio Flores (La Hoja en Blanco. Creatividad Editorial).
Diseño editorial e ilustración de portada:	Alberto Nava (La Hoja en Blanco. Creatividad Editorial).

Primera edición: agosto de 2020.

© 2020 D. R. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI).


ISBN OEI: 978-607-97304-7-5

Se autoriza la reproducción parcial o total del contenido siempre y cuando se cite puntualmente la fuente y se dé crédito de las imágenes.

Impreso en México

Printed in Mexico

ÍNDICE



Prólogo	05
A manera de presentación	09
Introducción	11
Capítulo I. Escuelas Normales: hacia la movilidad en la política educativa	15
<i>Política educativa y movilidad en las Escuelas Normales</i>	16
<i>Importancia de la movilidad y la historia de las Escuelas Normales: breve síntesis</i>	18
Capítulo II. Antecedentes, características y objetivos del proyecto Paulo Freire	21
<i>Características y objetivos</i>	23
<i>Organización</i>	25
Capítulo III. Características de estudiantes normalistas que participaron en el Proyecto Paulo Freire de Movilidad Académica	29
<i>Hombres y mujeres</i>	31
<i>Semestre de estudio</i>	31
<i>Edad</i>	32
<i>Entidad federativa de origen</i>	33
<i>Tipo de Escuela Normal de procedencia</i>	35
<i>Duración de la estancia en el extranjero</i>	35
<i>Países e instituciones receptoras</i>	36
<i>Tipo de instituciones receptoras</i>	38
Capítulo IV. Expectativas, experiencias personales académicas y culturales	39
<i>Las expectativas de las alumnas y los alumnos acerca de la movilidad</i>	40

	<i>Experiencias académicas</i>	41
	<i>Experiencias personales</i>	43
	<i>Experiencias culturales</i>	44
	Capítulo V. De las experiencias a las propuestas	47
	<i>Dimensión organizacional</i>	48
	<i>Diversidad institucional</i>	51
	<i>Organización flexible</i>	53
	<i>Infraestructura y recursos de apoyo</i>	57
<i>La dimensión pedagógica: el fortalecimiento de la enseñanza y el aprendizaje</i>		57
	<i>Procesos de formación</i>	59
	<i>Investigación y formación</i>	61
	<i>La dimensión pedagógica: propuestas didáctico-pedagógicas y proyectos emergentes</i>	62
<i>La relevancia de los principios éticos y el sentido humanista de la educación</i>		64
	<i>El trabajo colectivo y su relación con las necesidades de la sociedad</i>	68
	Capítulo VI.	
	Oportunidades de mejora del proyecto Paulo Freire de Movilidad Académica	75
	<i>Valoración de alumnas y alumnos del Proyecto Paulo Freire de Movilidad Académica</i>	76
	<i>Recomendaciones a partir de las características de estudiantes normalistas que participaron en el Proyecto Paulo Freire de Movilidad Académica</i>	77
	<i>Dimensiones de Oportunidad de Mejora a partir de los Informes Individuales de Movilidad</i>	79
	<i>Epílogo</i>	83
	<i>Bibliografía</i>	85
	<i>Anexo 1. Matriz de sistematización de categorías iniciales</i>	87
	<i>Anexo 2. Matriz de sistematización de categorías por país</i>	88
	<i>Índice de siglas y acrónimos</i>	89
	<i>Índice de gráficas, tablas y figuras</i>	90

PRÓLOGO

ENTENDIDA COMO UN PROCESO DE INTERNACIONALIZACIÓN, LA MOVILIDAD ACADÉMICA SE HA CONVERTIDO EN UNA ESTRATEGIA INDISPENSABLE PARA SOSTENER UN FLUJO DE CONOCIMIENTO QUE IMPLICA, NECESARIAMENTE, LA COOPERACIÓN ENTRE PAÍSES E INSTITUCIONES QUE INTERCEDAN POR LA MEJORA EN LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN.



La Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI) se ha pronunciado en favor del desarrollo de programas orientados a la internacionalización de la educación superior, pues fomenta la formación de personas “profesionales preparadas para un mundo globalizado” (OEI, 2014) con una “formación integral de alumnas y alumnos, al incorporar una visión cultural y técnica en sus estudios y enriquecer el proceso de enseñanza-aprendizaje” (OEI, 2014) y que, además, contribuyen al fortalecimiento del Espacio Iberoamericano del Conocimiento (EIC).

En 2014, a raíz de la XXIV Cumbre Iberoamericana, la OEI adoptó el Proyecto Paulo Freire de Movilidad Académica para Estudiantes de Programas Universitarios de Formación del Profesorado (Proyecto Paulo Freire), cuya primera etapa consistió en la promoción de la movilidad de estudiantes de grado en escuelas, centros, instituciones y programas de formación del profesorado.

Este proyecto se nutrió de la experiencia adquirida en la región iberoamericana mediante el Programa Pablo Neruda y el Programa de Intercambio y Movilidad Académica (PIMA), pero también de las acciones efectuadas en el Mercosur y del programa Erasmus de la Unión Europea.

El Proyecto Paulo Freire busca ser un instrumento de consolidación de la movilidad académica en Iberoamérica centrado en programas de formación docente. Específicamente en México, la etapa piloto del proyecto se desarrolló desde la Oficina en México de la OEI en cooperación con la Secretaría de Educación Pública (SEP) por medio de la Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación (DGESPE), brindando los recursos económicos y enfocando dichos recursos para que las personas beneficiarias de esta etapa fueran estudiantes de las Escuelas Normales, instituciones dedicadas a la formación de futuros maestros y maestras de México.

Gracias a la estrecha cooperación de la SEP, la DGESPE y la OEI, el Proyecto Paulo Freire formó su primera generación en 2016; desde entonces, y hasta 2019 se han publicado cuatro convocatorias más para Escuelas Normales, beneficiando en total a 225 estudiantes provenientes de los 32 estados de la república mexicana, quienes han viajado a 10 países: Argentina, Brasil, Chile, Colombia, Cuba, Ecuador, Paraguay, Panamá, República Dominicana y Uruguay.

Como seguimiento al progreso de las personas becarias, en 2017 se llevó a cabo el Seminario Jaime Torres Bodet, acogido por el Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y el Caribe (CREFAL), donde aquellos que habían participado de las primeras dos convocatorias de movilidad sistematizaron sus experiencias y aprendizajes, lo cual, llevó al desarrollo de un proyecto que consistió en compilar 55 cartas escritas por ellas y ellos para compartir sus aprendizajes con la comunidad educativa, pero también con todas aquellas personas interesadas de esta acción. Fue así que nació el libro *Cartas desde Pátzcuaro*.

Si bien, el Proyecto Paulo Freire brindó un primer reporte sobre los aprendizajes de becarias y becarios mexicanos, a nivel iberoamericano se publicó *Evaluación Paulo Freire. Informe de evaluación de la fase piloto del programa*, en la que se da cuenta de la participación de 282 becarias y becarios de toda la región (de los cuales 177 corresponden a estudiantes normalis-

tas mexicanos) que realizaron sus estancias en el periodo 2016-2018. En este informe se valora el proceso e implementación de las movilidades Paulo Freire con la intención de realizar una revisión y rediseño del programa para asegurar su futuro y su impacto en subsecuentes generaciones de futuros profesionales docentes.

En este sentido, y con el objetivo de conocer las experiencias de movilidad de las cinco generaciones de participantes en México que deriven en “propuestas de mejora y líneas de acción para las Escuelas Normales, el sistema educativo mexicano, así como para el propio proyecto Paulo Freire” se realizó un estudio cualitativo de dimensión subjetiva y que recupera la perspectiva del alumnado.

Este estudio fue liderado por un equipo de investigadoras e investigadores del Consejo Mexicano de Investigación Educativa, A.C. (COMIE), institución que ha contribuido a la identificación de problemas educativos del país y ha generado propuestas de solución.

El análisis y los resultados del estudio, plasmados en este documento, servirán como un insumo de mejora para la gestión del proyecto desde la Oficina en México de la OEI, pero también para hacer valer la voz del estudiantado ante las sugerencias al propio sistema normalista desde su mirada internacional y la apuesta que se debe hacer para promover de acciones de internacionalización desde las Escuelas Normales.

Rodrigo Limón Chávez
Coordinador de Educación,
Ciencia y Cultura OEI México


Patricia Aldana Maldonado
Directora y representante OEI México



A MANERA DE PRESENTACIÓN

Mujeres y hombres son seres humanos porque se han hecho históricamente seres de la praxis y así se han vuelto capaces de, transformando el mundo, conferirle significado. Es que, como seres de la praxis y solamente en cuanto tales, al asumir una situación concreta en la que estamos, como condición desafiante, somos capaces de modificar su significación por medio de nuestra acción.

Paulo Freire (1984:28-29)*



CUANDO EL CONSEJO MEXICANO DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA (COMIE) COMENZÓ A COLABORAR CON LA ORGANIZACIÓN DE ESTADOS IBEROAMERICANOS PARA LA EDUCACIÓN, LA CIENCIA Y LA CULTURA (OEI), ESTÁBAMOS CONVENCIDOS DE QUE, TAL COMO HABÍA OCURRIDO EN EL PASADO, EL RESULTADO DEL TRABAJO CONJUNTO NO SERÍA LA SUMA DE LAS PARTES, POR EL CONTRARIO, HABRÍA DE CONSTITUIRSE EN UN PROCESO DE CONSTRUCCIÓN DE EXPERIENCIAS Y APRENDIZAJES EN BENEFICIO DE AMBAS ORGANIZACIONES.

* Freire, Paulo (1984). *La importancia de leer y el proceso de liberación*, México: Siglo XXI.



Uno de los proyectos específicos a desarrollar fue que investigadores del COMIE realizáramos un estudio para conocer las experiencias de movilidad académica internacional de estudiantes de Escuelas Normales públicas de México, de las distintas generaciones comprendidas entre 2016 y 2019, que participaron en el Proyecto Paulo Freire en diferentes países de América Latina. A este proyecto se sumó también la Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación (DGESPE), dada la cooperación con la OEI en el proyecto de movilidad internacional para Escuelas Normales.

Para la realización del trabajo hemos reunido a investigadoras e investigadores del COMIE, especialistas en el estudio de la educación superior, sus estudiantes y sus procesos educativos. Sus conocimientos sobre el tema, así como su labor comprometida con la educación mexicana, se reflejan en el este texto que el lector tiene en sus manos. Sin duda, el desarrollo mismo es producto del trabajo y la construcción colectiva que debe privar para abordar los problemas y desafíos que, en el contexto actual, enfrenta la educación en nuestro país.

Estoy segura que este trabajo es el principio de una colaboración duradera que ha de contribuir a la mejora de la educación mexicana. Deseamos que el análisis y los hallazgos que hemos derivado de las experiencias de las y los estudiantes normalistas que tuvieron la gran oportunidad de realizar una estancia de investigación en otro contexto cultural y académico, sean útiles para los proyectos y programas que desarrolla la OEI y la DGESPE. Huelga decir que para el COMIE ha representado la posibilidad de cooperar, aprender y construir en beneficio de la educación superior mexicana, particularmente, para las Escuelas Normales, dada su trascendencia en la formación de las nuevas generaciones de mexicanas y mexicanos.

¡Muchas gracias por la oportunidad y reciban, desde ya, un saludo afectuoso!

Angélica Buendía Espinosa

Presidenta del COMIE

Noviembre, 2019

INTRODUCCIÓN

EL PRESENTE ESTUDIO TIENE COMO OBJETIVO CONOCER LAS EXPERIENCIAS DE MOVILIDAD ACADÉMICA INTERNACIONAL DE ESTUDIANTES DE ESCUELAS NORMALES PÚBLICAS DE MÉXICO DE LAS DISTINTAS GENERACIONES COMPRENDIDAS ENTRE 2016 Y 2019, QUE PARTICIPARON EN EL PROYECTO PAULO FREIRE EN DISTINTOS PAÍSES DE AMÉRICA LATINA.¹ SE BUSCA, A PARTIR DEL ANÁLISIS DE ESAS EXPERIENCIAS, DERIVAR PROPUESTAS DE MEJORA Y LÍNEAS DE ACCIÓN PARA LAS ESCUELAS NORMALES Y PARA EL PROPIO PROYECTO PAULO FREIRE.

¹ La convocatoria de 2016 se dirige a estudiantes que cursan el séptimo semestre; la de 2017 a quienes cursan el sexto semestre y la de 2018 y 2019 a los de cuarto semestre. Los países visitados fueron Argentina, Brasil, Chile, Colombia, Cuba, Ecuador, Panamá, Paraguay, República Dominicana y Uruguay.



El estudio es de tipo cualitativo ya que incursiona en la dimensión subjetiva y recupera la perspectiva de los propios actores (Flick, 2007, Vasilachis de Gialdino, 2007, Erickson, 1997). De este modo, el centro de interés es la y el propio estudiante, sus vivencias, opiniones y valoraciones, a partir de las cuales se reconstruyen las experiencias. No pretendemos generalizar los hallazgos al grueso de la población que ha realizado actividades de movilidad internacional ya que éstas son diversas y dependen en mucho de las propias condiciones del estudiantado, de su escuela de origen y de la institución que los recibió. Buscamos encontrar tendencias generales que resulten significativas, pero, fundamentalmente, identificar áreas de oportunidad, propuestas de mejora y líneas de acción.

Para cumplir estos objetivos generales, nos hemos planteado los siguientes objetivos específicos: 1) Caracterizar a las alumnas y los alumnos que han realizado movilidad, en términos personales y académicos, tomando en cuenta la convocatoria en la que participaron; 2) Identificar las expectativas así como las experiencias personales, académicas y culturales más significativas derivadas de la movilidad; 3) Destacar los aspectos más valorados por las alumnas y los alumnos acerca de las instituciones y países que los acogieron y que sean susceptibles de derivar en propuestas o líneas de acción.

En cuanto al concepto de experiencia, consideramos que éste es un fenómeno complejo y polisémico, en la medida que su definición depende del marco disciplinario y teórico desde el que se construye, además de que tiene un fuerte arraigo en el uso del sentido común (Guzmán y Saucedo, 2015). Para los fines de este estudio partimos de un concepto de experiencia abierto y flexible en el que reconocemos que se encuentran interconectados componentes cognitivos, emocionales y afectivos y que la experiencia como tal, se construye a partir de las vivencias más significativas, esto es, aquéllas que tienen un carácter transformador en algún ámbito de la vida de los sujetos (Guzmán y Saucedo, 2015).

La información en la que se basa el estudio se deriva de los expedientes y la documentación entregada por estudiantes al solicitar su participación en el Proyecto Paulo Freire, así como en la entrega de un informe final de su estancia. Específicamente contamos con los siguientes documentos: 1) *curriculum vitae*; 2) la carta de exposición de motivos en la que las alumnas y los alumnos expresaron sus expectativas profesionales, el impacto en su formación académica y una propuesta para socializar su experiencia; 3) el informe final en el que documentaron las actividades realizadas, los logros obtenidos, así como las evidencias fotográficas. Cabe aclarar que se trata de documentos de tipo oficial que no fueron diseñados para los fines del presente estudio, pero a pesar de la formalidad, pudimos rescatar elementos importantes que aluden a sus intereses, motivaciones y aprendizajes. Si bien, algunos informes son escuetos y apegados al formato solicitado, otros son más detallados y expresan claramente sus emociones y vivencias.

Dado el carácter de la información con que contamos, se estableció una matriz para la integración y la sistematización de los datos a partir de categorías muy generales que permitieran distinguir las expectativas de la movilidad, los principales aprendizajes obtenidos en términos personales, académicos y culturales; así como los aspectos que valoran de las instituciones receptoras y del sistema educativo del país al que visitaron (Anexo 1). Poste-

riormente, se procedió a un segundo nivel de análisis para lo cual se construyó una nueva matriz ordenada a partir de categorías que dieran cuenta de los distintos componentes de la institución receptora de la movilidad, de la escuela en la que las alumnas y los alumnos realizaron alguna práctica y del sistema educativo del país al que visitaron. Las categorías ordenadoras fueron las siguientes: 1) Infraestructura y recursos; 2) Organización escolar y curricular; 3) Procesos de enseñanza y de aprendizaje; y 4) Propuestas didáctico-pedagógicas innovadoras y proyectos emergentes. Con el fin de rescatar las especificidades de cada uno de los países que participaron en el Proyecto Paulo Freire, la matriz fue ordenada tomando en cuenta dicho criterio (Anexo 2).

El tercer nivel de análisis correspondió al proceso de identificación de las pautas más significativas para cada una de las categorías, fuentes para el establecimiento de áreas de oportunidad, elaboración de propuestas y líneas de acción.

Para la presentación del estudio partimos de un marco contextual en el que exponemos brevemente la historia de las Escuelas Normales y la importancia que reviste la política de movilidad académica internacional. Posteriormente, presentamos las características y objetivos del Proyecto Paulo Freire destacando sus formas de operación, cobertura y alcances. La exposición propiamente de los resultados la iniciamos, en un primer momento, con la caracterización personal y académica de estudiantes normalistas participantes del proyecto Paulo Freire de las distintas generaciones; para dar paso a las expectativas que tenían en torno a la movilidad y sus experiencias personales, académicas y culturales de allí derivadas. En un segundo momento, retomamos las experiencias de alumnas y alumnos para abrir la perspectiva hacia las propuestas de mejora de las Escuelas Normales. Para ello distinguimos tres dimensiones principales: la organizacional y de la gestión; la infraestructura y los recursos de apoyo; y la dimensión pedagógica. Finalmente nos centramos en la valoración del alumnado al Proyecto Paulo Freire y en las propuestas que pueden mejorarlo. Todo ello, con el ánimo de fortalecer y enriquecer las posibilidades para que las alumnas y los alumnos normalistas puedan abrirse a nuevos horizontes.

El equipo de investigación estuvo conformado por Angélica Buendía Espinosa (UAM-Xochimilco); Carlota Guzmán Gómez (CRIM-UNAM); Dinorah Miller Flores (UAM-Azcapotzalco); Ana Beatriz Pérez Díaz y Aarón Arévalo Martínez (ambos de la UAM Xochimilco). Contamos con el apoyo académico durante todo el proceso de elaboración del estudio de Araceli Rodríguez Martínez, COMIE A.C., así como de la asesoría técnica de Rodrigo Limón Chávez y Berenice Quiroga Martínez, ambos de la oficina de México de la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI).



CAPÍTULO I.

ESCUELAS NORMALES: HACIA LA MOVILIDAD EN LA POLÍTICA EDUCATIVA



EN ESTE CAPÍTULO DAMOS CUENTA DE LA RUTA QUE HA SEGUIDO LA POLÍTICA EDUCATIVA EN LA ORIENTACIÓN DE LAS ESCUELAS NORMALES Y SU PROCESO DE TRANSFORMACIÓN PARA CONSTITUIRSE EN INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN SUPERIOR MEDIANTE DIVERSOS PROGRAMAS E INSTRUMENTOS DE POLÍTICA. LA INTENCIÓN ES DESCRIBIR EL MOMENTO EN QUE APARECE LA MOVILIDAD INTERNACIONAL COMO UN ELEMENTO FUNDAMENTAL PARA FORTALECER LA FORMACIÓN Y EL DESARROLLO DE ALUMNAS Y ALUMNOS Y DEL PROFESORADO DE ESTE TIPO DE INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN SUPERIOR.



≡ **PARA EL CICLO ESCOLAR 2016-2017, LAS ALUMNAS Y LOS ALUMNOS INSCRITOS EN LAS ESCUELAS NORMALES PÚBLICAS REPRESENTABAN 1.9% DEL TOTAL DE LA MATRÍCULA DE EDUCACIÓN SUPERIOR DEL PAÍS.** ≡

Política educativa y movilidad en las Escuelas Normales

El sistema de educación superior en México se caracteriza por la complejidad de sus funciones académicas, por su multidiversidad funcional, organizacional e institucional y por un tipo de coordinación-conducción que se asienta en un diseño institucional, hasta hoy, inacabado. Esta diversidad (Rubio, 2007) reconoce doce tipos de instituciones de educación superior entre las que se incluyen las Escuelas Normales, objeto del presente documento. Fue mediante el Acuerdo publicado el 23 de marzo de 1984, que la Educación Normal en su nivel inicial, y en cualquiera de sus tipos y especialidades, fue elevada al grado académico de licenciatura. Así se integró al campo organizacional de las instituciones de educación superior y, por tanto, a las Escuelas Normales les fueron asignadas las funciones de docencia, investigación educativa y difusión cultural.

A pesar de constituirse como Instituciones de Educación Superior (IES), el proceso de transformación para las Escuelas Normales no ha sido sencillo. El reto de asumir las funciones tradicionales de las IES, sobre todo las de las universidades (docencia, investigación y difusión) genera tensiones, debido a la diversidad que caracteriza a este subsector. Las disputas entre las tradiciones y particularidades del estudiantado normalista, frente a las exigencias provenientes de la política pública constituyen una lucha constante al promover el cambio que implica constituirse como IES y ser reconocido como tales. Para el ciclo escolar 2016-2017, las alumnas y los alumnos inscritos en las Escuelas Normales públicas representaban 1.9% del total de la matrícula de educación superior del país. De hecho, entre el año 2000 y 2017, la participación de las Escuelas Normales ha mostrado un comportamiento decreciente, tal como se observa en la tabla 1.

Con la firma del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB) en 1992, se sentaron las bases para la transformación de la Educación Normal. Sin embargo, no fue sino hasta 1996 cuando, por medio del Programa para la Transformación y el Fortalecimiento Académicos de las Escuelas Normales (PTFAEN), se propusieron líneas de acción integrales a fin de orientar su desarrollo y propiciar las condiciones necesarias para convertirlas en instituciones de educación superior (Medrano, Ángeles y Morales, 2018). En el contexto de la modernización, tal como ocurrió con otros subsectores, el primer programa para "modernizar y transformar" a las Escuelas Normales, fue el Programa para la Transformación y el Fortalecimiento Académicos de las Escuelas Normales (PTFAEN).

Posteriormente, tal como ha ocurrido con las universidades autónomas y otras instituciones de educación superior, se pusieron en práctica los programas de cuyo referente es la universidad de investigación. En 2003 se implementó el Programa de Mejoramiento Institucional de las Escuelas Normales Públicas (PROMIN), el cual consideró que cada entidad federativa formulara un Plan Estatal de Fortalecimiento de la Educación Normal (PEFEN), compuesto por el Programa de Fortalecimiento de la Gestión Estatal de la Educación Normal

Tabla 1. Matrícula de TSU y licenciatura por tipos de IES (2000-2017)

IES	2000-2001	2005-2006	2006-2007	2010-2011	2012-2013	2015-2016	2016-2017	TMCA 2000-2016 2016-2107	Incremento anual en la matrícula
Universidades públicas federales	268,913	294,010	304,274	380,118	414,934	472,324	494,773	3.9%	14,116
Universidades públicas estatales	631,461	734,952	747,502	864,082	955,178	1,062,346	1,097,960	3.5%	29,156
Universidades públicas estatales con apoyo solidario	18,752	27,677	30,530	45,641	52,710	62,981	66,841	8.3%	3,006
Universidades* interculturales	2,290	1,721	3,033	3,627	9,797	13,304	14,345	14.0%	861
Universidades tecnológicas	36,359	65,107	67,025	130,933	168,532	229,780	241,668	12.6%	12,832
Universidades** politécnicas	453	7,795	12,125	35,350	51,901	83,472	91,634	42.5%	6,079
Institutos tecnológicos federales	206,467	233,331	234,220	264,251	286,634	323,230	336,732	3.1%	8,142
Institutos tecnológicos descentralizados	36,651	93,861	103,344	146,877	179,508	228,415	240,138	12.5%	12,718
Centros de investigación Conacyt	219	445	423	372	307	380	410	4.0%	12
Normales públicas	120,573	94,051	93,186	94,011	101,055	89,769	80,478	-2.5%	-2,506
Otras IES públicas	96,113	102,004	104,362	122,542	153,871	139,226	139,206	2.3%	2,693
IES particulares	641,741	786,019	825,659	980,839	1,074,939	1,210,744	1,291,954	4.5%	40,638
Total general	2,059,992	2,440,973	2,525,683	3,071,643	3,449,366	3,915,971	4,096,139	4.4%	127,431

Fuente: ANUIES, 2018.

* La matrícula inicial corresponde al ciclo 2002-2003, año de inicio del subsistema.

** La matrícula inicial corresponde al ciclo 2001-2002, año de inicio del subsistema.

Incluye modalidad escolarizada y no escolarizada.



(PROGEN), desarrollado por cada entidad, y los Programas de Fortalecimiento de la Escuela Normal (PROFEN), generados por cada institución (Medrano, Ángeles, y Morales, 2017).

En el proceso de transformación de Escuelas Normales a instituciones de educación superior, la política educativa las orientó, con base en la asociación a recursos extraordinarios, a participar en programas y mecanismos que originalmente fueron creados principalmente para mejorar la calidad de las universidades públicas mexicanas. En el marco de la Alianza por la Calidad de la Educación, firmada en 2008, se realizaron diversas acciones tendientes a la mejora de las Escuelas Normales. En ese mismo año se inició la evaluación de los programas educativos y de la gestión institucional de las Escuelas Normales, a cargo de los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior (CIEES). En 2009 las Escuelas Normales se incluyeron en el Programa de Mejoramiento del Profesorado (PROMEP), a fin de fortalecer la investigación como función sustantiva de este tipo de escuelas. A partir de 2014 las estrategias de atención a la Educación Normal se llevaron a cabo mediante el Programa de Fortalecimiento de la Calidad en Instituciones Educativas (PROFOCIE), cuyo antecedente es el Programa Integral para el Fortalecimiento Institucional (PIFI) surgido en 2001 también para las universidades autónomas, mismo que a partir de 2017 se denomina Programa de Fortalecimiento de la Calidad Educativa (PFCE). Por la vía del PROFECIE se otorgaron apoyos para la formulación y la implementación del Plan de Apoyo a la Calidad y la Transformación de las Escuelas Normales (PACTEN), bajo la estrategia de integrar en un solo programa de política a todos los anteriores.

Fue hasta el PACTEN de 2017 que se incorporó explícitamente la necesidad de promover la movilidad como una estrategia de fortalecimiento de las Escuelas Normales. En las guías para la implementación del PACTEN 2016 se fomenta la generación de programas de seguimiento de personas egresadas y de programas de movilidad nacionales e internacionales para personal directivo, docente y alumnas y alumnos normalistas; la mejora de su infraestructura y la evaluación de sus programas educativos.

Importancia de la movilidad y la historia de las Escuelas Normales: breve síntesis

Para las Escuelas Normales el proceso de internacionalización adquiere ciertas particularidades que van más allá de la generación de competencias, el fortalecimiento de la calidad de la enseñanza y la investigación de la educación. Las Escuelas Normales son instituciones sociales de la educación que surgieron en condiciones culturales e históricas específicas cuyo proceso de transformación se asocia con la política educativa de los gobiernos en turno.

Los fundamentos epistemológicos de las Escuelas Normales, incluidas las rurales, son relevantes en el contexto del Proyecto Paulo Freire. La educación descansa en el principio de *otredad*: la relación del ser humano consigo mismo y, al mismo tiempo, la relación de uno mismo con la sociedad (Gogol, 2008). Ello implica fortalecer la conciencia social que luce por transformar la condición humana y se preocupe por las desigualdades que atañen al menos a 50% de la población (CONEVAL, 2018), asimismo, que sea capaz de promover un



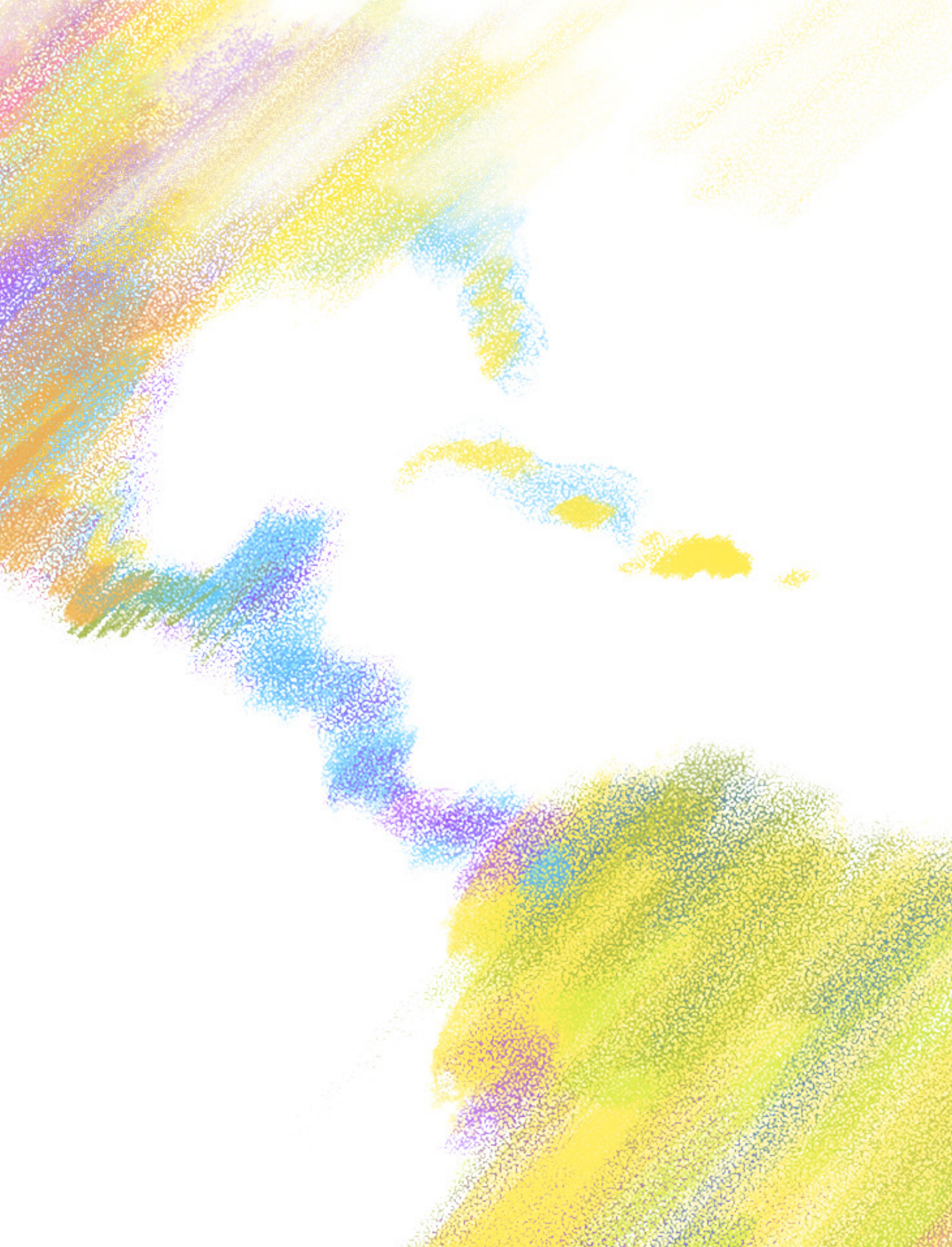
proceso educativo democrático. De aquí que, el modelo de formación docente y educativo promovido históricamente en las Escuelas Normales considera la comprensión de la realidad mexicana a nivel económico, político y social. En opinión de estudiantes normalistas, la movilidad les permitió comparar su realidad con la de los países visitados y aprender de ellos.

Las Escuelas Normales y las Normales rurales² son un espacio donde se deconstruyen patrones de comportamiento de los individuos y se crea una conciencia e identidad solidaria que se conciben como *comunidades educativas* (Morales, 2018) donde la enseñanza no está limitada a lecciones de entrenamiento académico constreñidas en un salón de clase, sino una que reivindica y defiende los derechos sociales, concediendo a los *sujetos* (alumnas, alumnos, profesoras y profesores) una conciencia de autonomía a partir de la *praxis*:

LA AUTONOMÍA no termina, no finaliza, sólo comienza, sólo inicia y nunca concluye. Así, el profesor, el formador, a través de sus prácticas, promueve de manera permanente y constante que los alumnos vivan en el aula este proceso de autonomización, de liberación, que nunca terminará, lo que implica el reconocimiento de sujetos singulares que se encuentran y reencuentran en el marco de las interacciones de actores que actúan los unos respecto a los otros (Ducoing, 2013, p. 10).


El Proyecto Paulo Freire de movilidad estudiantil es un elemento que fortalece a las *comunidades educativas*. Éste permite que las y los futuros docentes conozcan, aprendan y reflexionen sobre las estructuras, planes y programas de estudio, prácticas docentes y cultura de otros países. Como se abordará a lo largo de este documento, resultan importantes las reflexiones que el estudiantado realizó en sus estancias. Desde la perspectiva de estudiantes normalistas, la movilidad estudiantil como una estrategia en el proceso formativo docente es indispensable para una propuesta pedagógica fundada en la inclusión, el reconocimiento de la diversidad, la *otredad* y la formación humanista. Considerar estos aspectos podría contribuir a la formulación de una política educativa y cultural de largo alcance en la educación mexicana.

² La creación de las Normales rurales sucedió después de la Revolución de 1910, con el objetivo de reivindicar, a partir de la educación como arma cultural y civilizatoria, la justicia social y, además, con el propósito de construir una identidad nacional que legitimara las nuevas instituciones de poder (Morales, 2018). Dado el contexto de aquellos años, donde la población era en su totalidad campesina y cuya principal actividad laboral se relaciona con las actividades agrícolas, la formación docente se volvió un medio por el cual se combatía la miseria y la injusticia social. En los inicios de 1930 y hasta 1941 año en el que comienza la desintegración de las Normales rurales, se funda el principio social de éstas: transformar a la población campesina al integrarla a actividades educativas, sociales, económicas y de organización política que demandaba la reforma agraria del Estado posrevolucionario (Civera, 2015). Estos elementos de identidad comunitaria que sobrevivieron a lo largo de casi 90 años de resistencia y lucha social permiten reflexionar sobre la importancia de la formación docente y las características que ésta puede tener para promover la tolerancia, democracia, inclusión y diversidad. En la actualidad y debido a los embates civilizatorios del mercado y, por ende, reproducidos en los diferentes niveles de la educación (básico, medio y superior), resulta necesario rescatar y reconstruir la idea de identidad comunitaria que reivindica el trabajo colectivo o comunitario sobre el individualismo metodológico.



CAPÍTULO II.

ANTECEDENTES, CARACTERÍSTICAS Y OBJETIVOS DEL PROYECTO PAULO FREIRE



DESDE HACE TRES DÉCADAS, LA INTERNACIONALIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR SE HA CONSTITUIDO COMO UNA RUTA PARA FAVORECER LA CONSTRUCCIÓN Y EL FORTALECIMIENTO DE ESPACIOS REGIONALES DE COLABORACIÓN MULTILATERAL Y DE COOPERACIÓN ENCAMINADOS A LA INVESTIGACIÓN, LA MOVILIDAD ACADÉMICA, LOS PROGRAMAS DE FORMACIÓN PROFESIONAL, EL CURRÍCULO, LA ENSEÑANZA Y EL APRENDIZAJE EN EL NIVEL INTERNACIONAL, REGIONAL, NACIONAL E INSTITUCIONAL (ANUIES, 2016; UNESCO, 2017).



La internacionalización de la educación superior es un campo de investigación constituido a partir de la práctica profesional e inscrito en la educación internacional (Camacho, 2017). Es uno de los seis enfoques de la educación internacional y se define como “el proceso de integrar una dimensión internacional, intercultural o global al propósito, funciones o provisión de educación post-secundaria” (Knight, 2003:2, cit. por Camacho, 2017).

La Asociación Internacional de Universidades la concibe como un proceso intencional que integra las dimensiones internacional e intercultural en los propósitos, funciones y resultados de la educación superior, con el objeto de fortalecer la calidad y la investigación para alumnas, alumnos y el personal académico y administrativo y, con ello, realizar una contribución significativa a la sociedad (IAU, 2020).

En este marco, gobiernos nacionales e instituciones de educación superior han visto en la internacionalización una vía para lograr tal propósito. Ello ha redituado en la construcción de Espacios Regionales de Educación Superior, tales como el Espacio Europeo de Educación Superior y de Investigación (EEES), el Espacio Común de la Educación Superior en América Latina y el Caribe (ECOES), el Espacio Iberoamericano del Conocimiento (EIC), el Espacio Latinoamericano y Caribeño de Educación Superior (ENLACES) o el Espacio Común de Educación Superior en Línea para América Latina y el Caribe (ECESELI).

En Iberoamérica se han realizado esfuerzos significativos en pro de la internacionalización. El mayor de ellos podría materializarse en el EIC. Para lograrlo se necesita fortalecer la cooperación e integración de los sistemas universitarios de la región y la movilidad de sus actores en el reconocimiento de su diversidad. En esta búsqueda, el reto principal se focaliza en la consolidación de un sistema que asegure la calidad, favorezca la internacionalización de la universidad y facilite el desarrollo del conocimiento (OEI, 2019). Este esfuerzo asume el reconocimiento pleno de la identidad de los pueblos de la región, y reconoce su capacidad productiva y competitiva (OEI, 2014).

Fortalecer la internacionalización de la educación superior en la región es un reto que tiene como una de sus principales acciones la movilidad estudiantil. En este marco cobra vida el proyecto Paulo Freire de Movilidad Académica para Estudiantes de Programas Universitarios de Formación de Profesorado, el cual nació con la aspiración de ser el principal instrumento de la cooperación iberoamericana hacia la consolidación de un sistema estable de movilidad académica en la región y como una iniciativa de cooperación técnica y educativa iberoamericana (OEI, 2014).

El proceso de internacionalización implica el diseño, implementación y evaluación de estrategias, políticas y programas (De Wit, 2011; Knight, 2005; Gacel, 2005). La movilidad estudiantil es una de sus estrategias y en su dimensión internacional se define como “el trabajo que un estudiante en educación postsecundaria lleva a cabo en otro país dentro de un programa académico” (International Association of Universities, 2015: párr. 3; cit. en Camacho, 2017). Las principales clasificaciones son movilidad permanente o temporal, en la primera la o el estudiante tiene por objetivo obtener un diploma o grado; la segunda es parte de un programa de estudios y puede tener o no valor curricular. La movilidad temporal se subclasifica según la orientación o fines que persigue: investigación, prácticas profesionales



(conocidas como *internships*, en inglés), inmersión cultural, servicio social o aprendizaje de un idioma. Según su origen o destino, la movilidad entrante refiere a alumnas y alumnos internacionales o extranjeros que se matriculan en una universidad del país receptor, mientras que la movilidad saliente reporta la cantidad de estudiantes que desde el país considerado como "origen", viajan al extranjero y se matriculan en una universidad del país destino (Camacho, 2017).

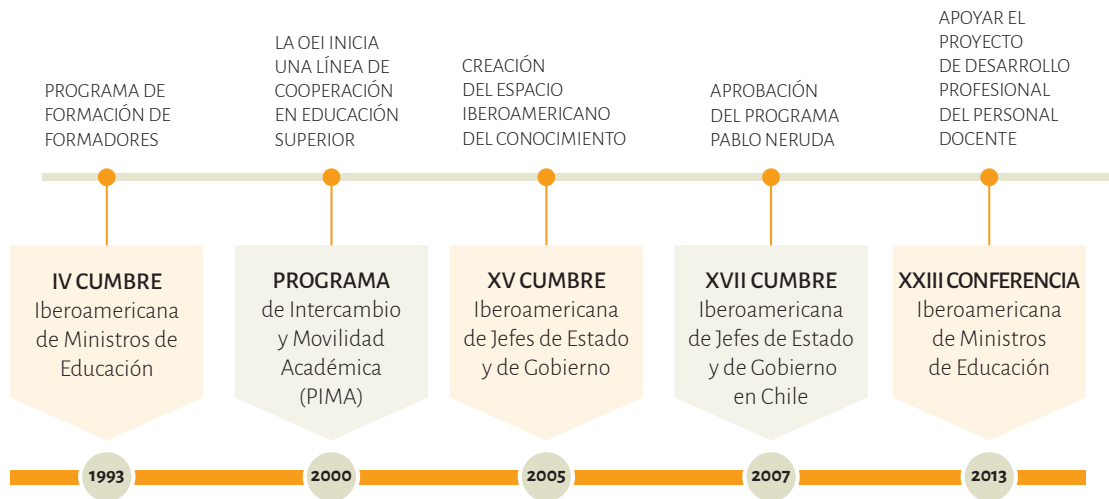
En México, el proceso de internacionalización de la educación superior ha operado dentro un marco institucional internacional y nacional. En el plano internacional destacan la Declaración de la Sorbona en 1998; la Declaración de Bolonia en 1999; la Conferencia Regional de Educación Superior, en 2008 y 2018; y el VI Foro Iberoamericano de Educación Superior y la Declaración de Cádiz 1812-2012, ambos en 2012 (Romero, Paredes, & Ruíz, 2019).

A nivel nacional se encuentran el Acuerdo 286 de la Secretaría de Educación Pública (SEP); las *Líneas Estratégicas para Fortalecer la Cooperación, la Movilidad Estudiantil y el Intercambio Académico de las Instituciones de Educación Superior Afiliadas a la ANUIES* en 1999; *La Educación Superior en el Siglo XXI. Líneas estratégicas de desarrollo en el año 2000*; así como el proyecto *Patlani* cuya *Encuesta Mexicana de Movilidad Internacional Estudiantil* tuvo su primera edición en 2012 (Romero, Paredes, & Ruíz, 2019).

Características y objetivos

El primer antecedente histórico del Proyecto Paulo Freire se encuentra en la Declaración de la IV Cumbre Iberoamericana de Ministros de Educación (Salvador de Bahía, Brasil, 1993); se acordó la relevancia de implementar programas para el desarrollo de formadoras y formadores tendientes al fortalecimiento de las competencias técnicas y metodológicas requeridas para atender las necesidades de las reformas de la educación básica, secundaria técnica y de formación profesional. Posteriormente, en el contexto con la línea de cooperación en educación superior que iniciaba la OEI, en el año 2000 se aprobó la creación del Programa de Intercambio y Movilidad Académica (PIMA), el cual se constituye como uno de los principales programas en materia de movilidad internacional (OEI, 2014).

Con la creación del Espacio Iberoamericano del Conocimiento en 2005, se impulsó el Programa de Movilidad Pablo Neruda en 2007, el cual se constituyó como una acción de movilidad académica de posgrado (maestrías y doctorados), de ámbito regional y de carácter multilateral (OEI, 2020). Con estos antecedentes, en el marco de la XXIII Conferencia Iberoamericana de Ministros de Educación, celebrada en Panamá en septiembre de 2013, se aprobó apoyar el proyecto de desarrollo profesional de las y los docentes. Dicho proyecto incluía la movilidad del profesorado. Así, en noviembre de 2013 se celebró la primera reunión de representantes de los países iberoamericanos con el objeto de acordar el desarrollo del programa (Figura 1).

Figura 1. Antecedentes del Proyecto Paulo Freire

Fuente: Elaboración propia con base en el Proyecto Paulo Freire de movilidad académica para estudiantes de programas universitarios de formación del profesorado.

El Proyecto Paulo Freire tiene como objetivo general “facilitar la movilidad de alumnos que cursan estudios de grado y de posgrado en carreras conducentes al ejercicio de la profesión docente” (OEI, 2014a, pág. 2). Sus destinatarios son los futuros maestros y profesores de educación inicial, primaria, secundaria, especial, bachillerato y técnico-profesional. Al iniciar, la población objetivo se limitó a los niveles de secundaria, bachillerato y educación técnico profesional (OEI, 2014a). Los objetivos específicos del Proyecto fueron:

- Facilitar a alumnas y alumnos de grado el conocimiento de otras realidades existentes en el espacio iberoamericano mediante su incorporación temporal a una institución académica de un país distinto al de su residencia habitual, permitiendo así la comprensión y el reconocimiento de otro sistema educativo y territorio como ámbito histórico y cultural de pertenencia.
- Promover que alumnas y alumnos, regularmente matriculados en una Institución de Formación del Profesorado (IFP), realicen parte de sus estudios en otra IFP Iberoamericana, garantizando el reconocimiento académico de los estudios cursados en la Institución de Destino, como equivalentes a los estudios propios por parte de la Institución de Origen.
- Impulsar los intercambios de información y experiencia para que la diversidad y las particularidades de los diferentes sistemas educativos de los países participantes se conviertan en una fuente de enriquecimiento, de estímulo recíproco y permitan la implementación progresiva de instrumentos de comparabilidad entre los estudios que faciliten la movilidad del estudiantado y el reconocimiento de estudios.



En el Proyecto Paulo Freire participaron 64 instituciones a lo largo de 19 países (Tabla 2). Colaboraron universidades autónomas, universidades pedagógicas, institutos pedagógicos, universidades tecnológicas, así como centros de formación. De 2016 a 2019 la Secretaría de Educación Pública a través de la Subsecretaría de Educación Superior (SES) y de la Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación (DGESPE) y en coordinación con la Organización de Estados Iberoamericanos, han convocado de manera anual a alumnas y alumnos de las Escuelas Normales Públicas de México a participar en la convocatoria de movilidad académica en el marco del Proyecto.³ Las dos primeras convocatorias se realizaron en la etapa piloto.

El informe de evaluación de la fase piloto del programa destacó la pertinencia del Proyecto Paulo Freire al centrar sus esfuerzos en la formación de educadores; considera la diversidad regional y las necesidades de los actores. Refirió su eficacia dado el impacto generado en el desarrollo académico de las y los profesionales iberoamericanos de la educación, así como en las instituciones emisoras y receptoras tanto de estudiantes como de docentes. El Proyecto Paulo Freire se constituye como un vínculo para la cooperación educativa, el intercambio académico, de información y de experiencias que se enriquecen con la diversidad y las particularidades de los diferentes sistemas educativos de los países participantes. Hasta diciembre de 2018 se habían registrado 487 movildades.

Organización

La organización del Proyecto recae en cinco organismos: 1) el Comité Intergubernamental; 2) los Enlaces Nacionales; 3) la Unidad Técnica; 4) el Consejo Asesor; 3) la Secretaría General de la OEI; 4) las instituciones de formación y; 5) las oficinas OEI.

El Comité Intergubernamental es el máximo órgano de gobierno y de gestión política del Proyecto Paulo Freire. Se reúne una vez al año y es coordinado por la Unidad Técnica de la OEI, la cual funge como instancia de operación para la promoción, seguimiento y evaluación general del programa; reside en la Secretaría General de la OEI. El Comité Intergubernamental se integra por los países participantes a través de los Enlaces Nacionales. Estos acordarán los programas formativos, así como las redes académicas de cooperación y los proyectos asociados a la movilidad (OEI, 2019).

Los programas de actividades de estudio son elaborados por la Unidad Técnica. Una vez que se aprueban por las y los integrantes del Comité, se conforman las redes de instituciones de educación superior las cuales hacen posible la movilidad de alumnas y alumnos, el tipo de estudios al que podrán acceder, así como las características técnicas del proceso. La

³ Las convocatorias de 2016 y 2017 se realizaron dentro de la fase piloto del proyecto bajo la denominación Convocatoria de Movilidad Académica Internacional “Proyecto Paulo Freire” en países iberoamericanos dirigida a estudiantes de Escuelas Normales públicas de México. Las convocatorias de 2018 y 2019 se emitieron con la denominación Convocatoria de Movilidad Iberoamericana “Jaime Torres Bodet-Paulo Freire”.



operación del Proyecto Paulo Freire se apoya también en un Consejo Asesor que se integra por personas que poseen prestigio académico, científico y cultural. Su función es buscar un mayor reconocimiento y difusión del mismo en los ámbitos nacionales e internacionales (OEI, 2019).

Tabla 2. Países y número de instituciones participantes en el Proyecto Paulo Freire

País	Número de instituciones participantes
Andorra*	-
Argentina	7
Bolivia	1
Brasil	16
Cabo Verde	1
Chile	2
Colombia	2
Costa Rica	1
Cuba	1
Ecuador	3
El Salvador	2
España*	-
Guatemala	1
Honduras	1
México	11
Nicaragua	4
Panamá	1
Paraguay	6
Perú	1
Portugal*	-
República Dominicana	2
Uruguay	1
Venezuela*	-
Total de instituciones	64

* El país no tiene instituciones en la presente edición.

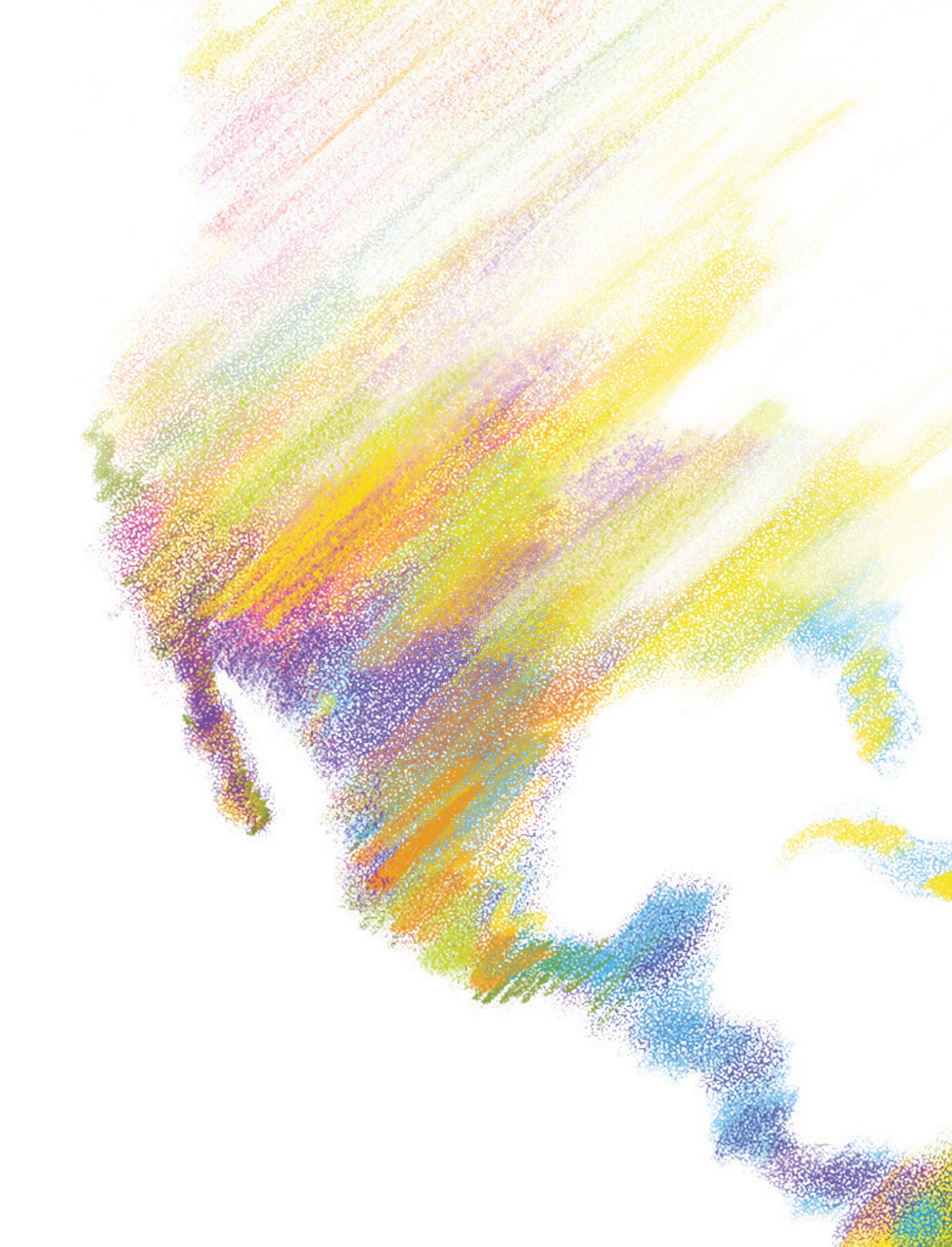
Fuente: Elaboración propia con información de la OEI, 2019.

La puesta en marcha del Proyecto Paulo Freire es resultado de una historia que comenzó a construirse hace casi tres décadas. En este camino, la creación del Espacio Iberoamericano del Conocimiento (EIC) se constituye como la plataforma que posibilita la construcción y concreción de proyectos y acciones que favorecen el intercambio de experiencias culturales



≃ **EL PROYECTO PAULO FREIRE** SE CONSTITUYE COMO UN VÍNCULO PARA LA COOPERACIÓN EDUCATIVA, EL INTERCAMBIO ACADÉMICO, DE INFORMACIÓN Y DE EXPERIENCIAS DE LOS SISTEMAS EDUCATIVOS DEL PAÍS. ≃

y académicas en la región; el Proyecto Paulo Freire es una de éstas. A cuatro años de haberse emitido la primera convocatoria, se da testimonio de su alcance como experiencia transformadora para alumnas y alumnos normalistas. En este sentido, el Proyecto Paulo Freire no es sólo un programa de movilidad internacional; es la posibilidad de reconocer que existen diversas miradas y rutas para concebir la formación docente y la práctica pedagógica como la vía para fortalecer una educación inclusiva, equitativa y de calidad para todas y todos.



CAPÍTULO III.

CARACTERÍSTICAS DE ESTUDIANTES NORMALISTAS QUE PARTICIPARON EN EL PROYECTO PAULO FREIRE DE MOVILIDAD ACADÉMICA

DESDE 2016, CUANDO SE PUBLICÓ LA PRIMERA CONVOCA-
TORIA DEL PROYECTO PAULO FREIRE, HASTA DICIEMBRE
DE 2019, SE HAN REALIZADO EN MÉXICO CINCO CONVOCA-
TORIAS DIRIGIDAS A ESTUDIANTES DE ESCUELAS NORMA-
LES PÚBLICAS. DEDICAREMOS ESTE CAPÍTULO A DESCRIBIR
LAS CARACTERÍSTICAS DE BECARIAS Y BECARIOS QUE
PARTICIPARON DEL PROYECTO PAULO FREIRE Y LAS PAR-
TICULARIDADES DE CADA UNA DE LAS CONVOCATORIAS.
CONOCEREMOS LAS ENTIDADES FEDERATIVAS Y TIPO DE
ESCUELAS NORMALES DE PROCEDENCIA, EL PAÍS AL QUE
VIAJARON Y EL PROGRAMA AL QUE SE ADSCRIBIERON DU-
RANTE LA ESTANCIA DE MOVILIDAD.



1 MDD DE INVERSIÓN DE LA SEP PARA CUBRIR 100
MOVILIDADES DE LAS CONVOCATORIAS 2016 Y 2017.

En 2016, estudiantes normalistas mexicanas y mexicanos tuvieron por primera vez la oportunidad de realizar estancias de movilidad en el extranjero. En el periodo 2016 a 2019, han participado 225 estudiantes normalistas de todo el país de manera ininterrumpida. Salvo el ciclo escolar iniciado en 2017 en el que el número de personas becarias que viajó al extranjero sumó 36; los demás ciclos alcanzaron un número de becarias y becarios próximo a sesenta.

Tabla 3. Estudiantes que participaron en el Proyecto Paulo Freire por convocatoria y año

Convocatoria	Año		Total de estudiantes
Primera	2016	64	64
Segunda	2017	36	36
Tercera	2018	20	66
Cuarta		46	
Cuarta	2019	11	59
Quinta		48	
Total			225

Fuente: Elaboración propia con base en información de la OEI.

Con un financiamiento de un millón de dólares, otorgado por la Secretaría de Educación Pública en 2016, se sufragaron las primeras 100 movilizaciones correspondientes a las convocatorias de 2016 y 2017.

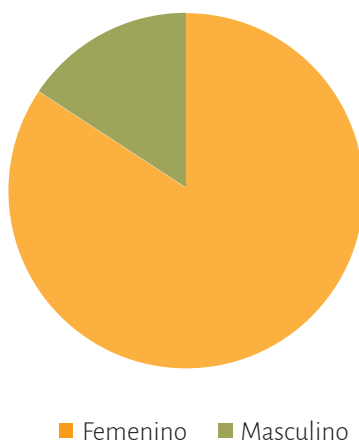
Debido al éxito e impacto de estas dos primeras convocatorias, durante el primer semestre de 2018 la Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo (AECID) otorgó un financiamiento adicional para la realización de la tercera convocatoria mediante la cual se realizaron veinte movilizaciones. En ese mismo año, se publicó una cuarta convocatoria con el inicio del programa Jaime Torres Bodet-Paulo Freire subvencionado por las autoridades estatales de formación docente, mediante el ejercicio del recurso del Plan de Apoyo a la Calidad Educativa y la Transformación de las Escuelas Normales (PACTEN). Este programa fue coordinado logísticamente por la Oficina en México de la OEI y la Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación (DGESPE); en esta cuarta convocatoria se movilizaron a cuarenta y seis estudiantes normalistas.

Finalmente, en 2019, también bajo la modalidad del subprograma Jaime Torres Bodet-Paulo Freire, se publicó la quinta convocatoria, mediante la cual se movilizaron a 48 estudiantes normalistas de origen mexicano.

Hombres y mujeres

Alumnas y alumnos normalistas en nuestro país tienen una predominancia femenina; en el ciclo escolar 2015-16 las mujeres representaban el 72% en las Escuelas Normales públicas (Medrano, V. *et al.*; 2017). Esta mayoría femenina se hace manifiesta en la composición por género de las y los participantes en la movilidad. Han viajado 189 mujeres (84%) y solamente 36 hombres (16%).⁴

Gráfica 1. Becarios por sexo



Fuente: Elaboración propia con base en información de la OEI.

Semestre de estudio

En las convocatorias al Proyecto Paulo Freire se propuso como destinatarias y destinatarios principales a estudiantes que cursaban distintos momentos de su formación: alumnado de séptimo semestre en 2016; de sexto semestre en 2017; y de quinto semestre en 2018 y 2019 que significan la mitad de todas y todos los becarios.⁵ Hay algunas especificidades en la primera y segunda convocatoria para la Benemérita Escuela Normal Federalizada de Tamaulipas, que tiene un calendario diferenciado al resto del país, así como para 11 becarios de

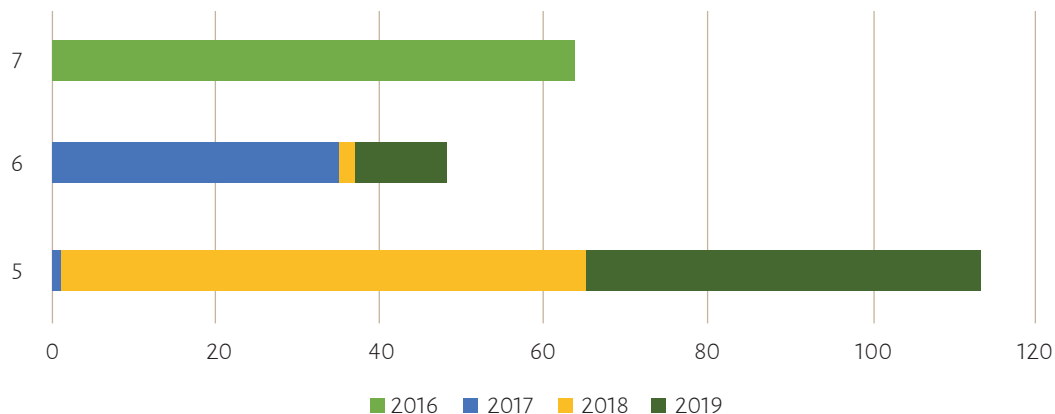
⁴ Esta distribución es consistente en todos los tipos de Escuelas Normales públicas salvo en las clasificadas como rurales; ahí las mujeres representaban poco más de la mitad (52%) en el ciclo 2015-16.

⁵ Se deben considerar algunas particularidades: en la segunda y cuarta convocatoria, tres becarias de la Benemérita Escuela Normal Federalizada de Tamaulipas se encuentran desfasadas en comparación con el resto del país, ya que la institución tiene un calendario diferenciado. Esto se debe a que desde el ciclo escolar 2014-2015, en agosto a enero de cada ciclo escolar se lleva a cabo el curso propedéutico “Competencias básicas para una formación inicial docente de calidad”. En la segunda convocatoria, las estudiantes llegaron un semestre antes y en la cuarta, un semestre después. Por otro lado, once becarios de la segunda convocatoria en 2018, realizaron su movilidad en 2019 por cuestiones de disponibilidad presupuestal de sus entidades federativas.



la convocatoria 2018 que realizaron su movilidad en 2019 por cuestiones de disponibilidad presupuestal de sus entidades federativas.

Gráfica 2. Semestre cursado por becarias y becarios por años de la convocatoria del Proyecto Paulo Freire

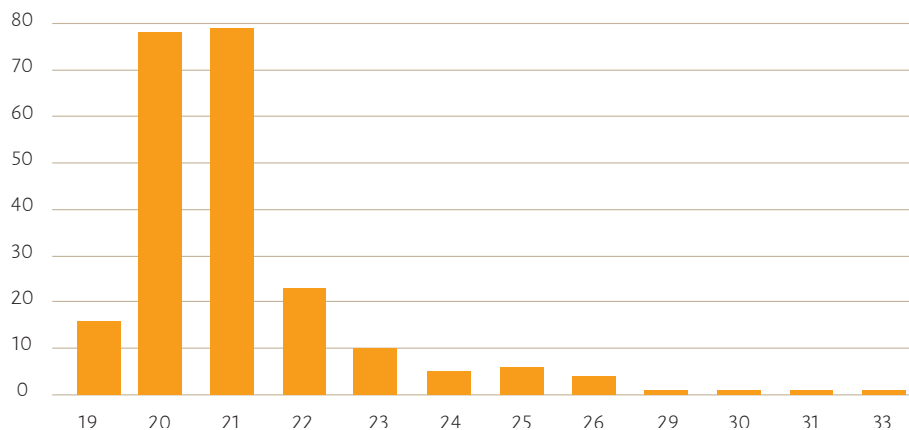


Fuente: Elaboración propia con base en información de la OEI.

Edad

Por otro lado, la edad de los normalistas participantes del Proyecto Paulo Freire es en promedio de 21 años con una variación de 1.9 años. Esta obedece a que la edad de las alumnas y los alumnos en movilidad se desplaza en un rango que va de su valor mínimo de 19 hasta los 33 años. La mitad de las becarias y los becarios tenían entre 19 y 21 años al participar en el Proyecto Paulo Freire y el complemento entre 22 y 33 años.

Gráfica 3. Distribución de edad de becarias y becarios

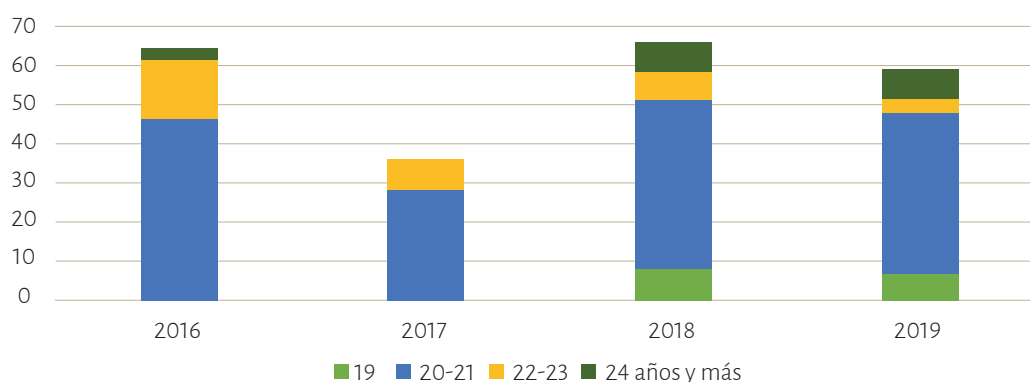


Fuente: Elaboración propia con base en información de la OEI.



La predominancia de estudiantes con 20 y 21 años resulta consistente con la distribución normativa de edad para los semestres cursados considerados en las convocatorias. Las dos últimas fueron para estudiantes que cursaban la mitad del programa de estudios (quinto semestre), por lo que es razonable que existan estudiantes más jóvenes. No obstante, en todas las convocatorias fueron incluidos alumnas y alumnos del rango 22-23 años; del grupo de 24 años y más solamente quedaron sin participación en 2017.

Gráfica 4. Edad de becarias y becarios por año de convocatoria del Proyecto Paulo Freire



Fuente: Elaboración propia con base en información de la OEI.

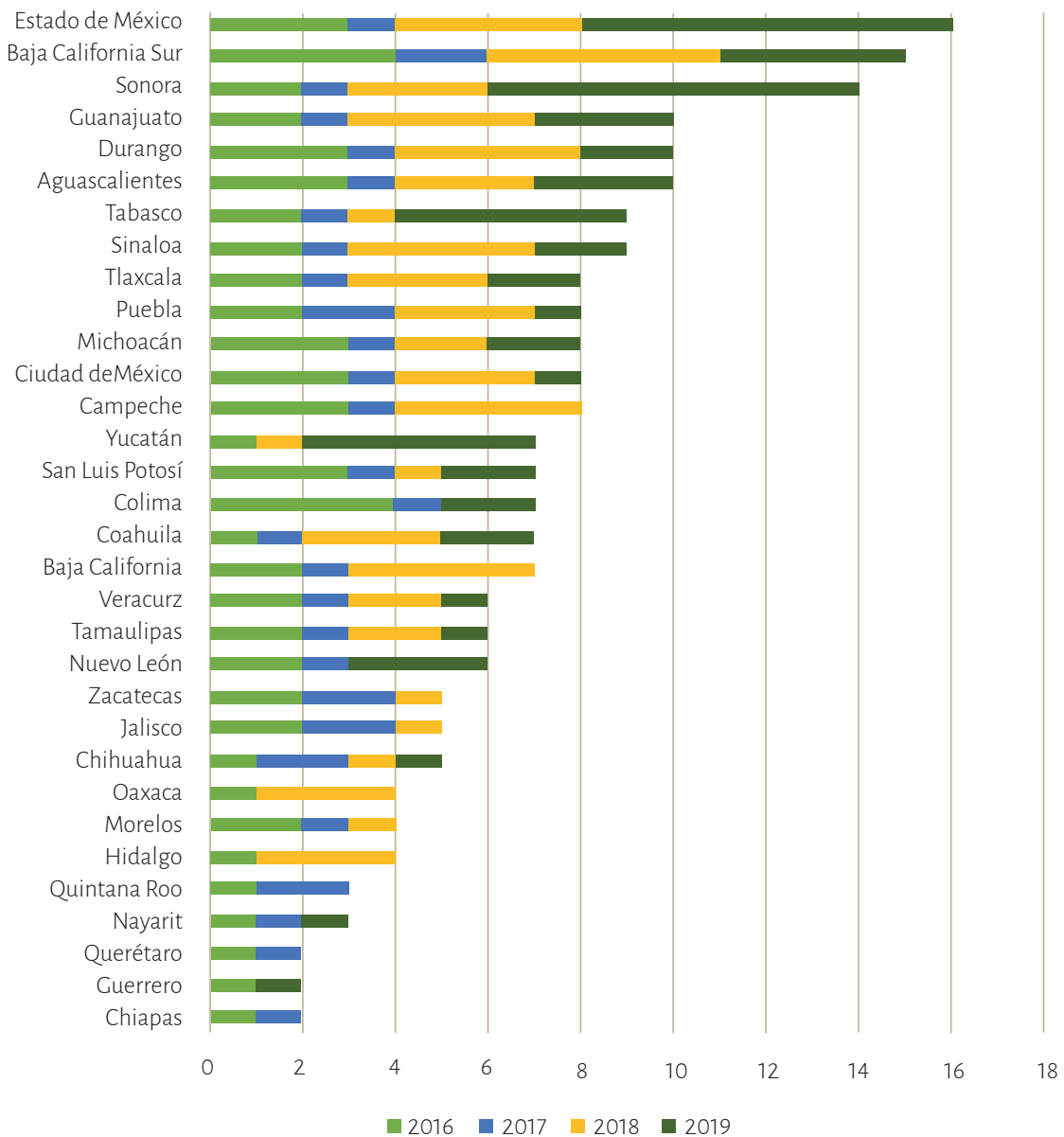
Entidad federativa de origen

Estudiantes procedentes de todas las entidades federativas han participado del Proyecto Paulo Freire tal como se muestra en la gráfica 5. La información está ordenada de acuerdo con la cantidad de estudiantes que viajaron al extranjero por entidad federativa cada año. Si se atiende de manera global la información, destacan el Estado de México, Baja California y Sonora como las entidades que han tenido el mayor número de personas becarias. En contraparte, Chiapas, Guerrero, Querétaro, Nayarit y Quintana Roo han tenido menor postulación de estudiantes.

Sin embargo, el cuadro provee de información adicional para cada año de movilidad. Visto así, el monto total de becas en cada ciclo escolar denota una intención por distribuir el recurso de forma semejante entre las entidades. En 2016 fueron integrados al Programa entre uno y cuatro estudiantes por entidad. Solamente Oaxaca y Guerrero no contaron con becarios participantes. En el ciclo escolar 2017 se sabe que el número de personas becarias fue menor (representados por las barras más pequeñas). En ese año, los becarios que viajaron al extranjero por entidad fueron entre uno y dos. Las entidades que quedaron sin representación fueron Yucatán e Hidalgo.

En 2018 y 2019 la distribución de los participantes por entidad fue menos homogénea. Esto se debe a que las convocatorias correspondientes se realizaron con base en la disponibilidad presupuestal de las entidades para participar en el Plan de Apoyo a la Calidad Educativa y la Transformación de las Escuelas Normales (PACTEN). En 2018 quedaron fuera del Proyecto Paulo Freire estudiantes de siete entidades, y en 2019 de once.

Gráfica 5. Entidad de procedencia de los becarios por año de movilidad

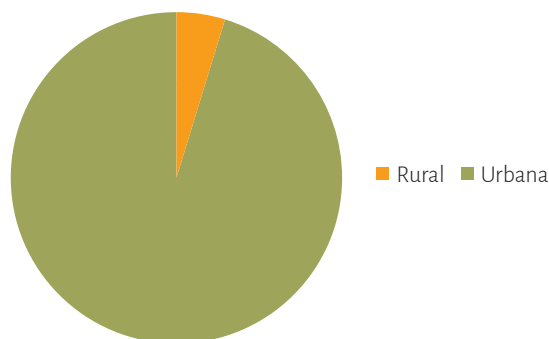


Fuente: Elaboración propia con base en información de la OEI.

Tipo de Escuela Normal de procedencia

En nuestro país, en el ciclo escolar 2015-16, habían 16 Escuelas Normales rurales de un total de 460 Normales públicas. Su matrícula representaba 5.6% del total nacional del régimen público. De los 225 becarios del Programa, sólo 10 estudiantes (4.4%) fueron postulantes de una Escuela Normal rural.

Gráfica 6. Tipo de Escuela Normal de procedencia

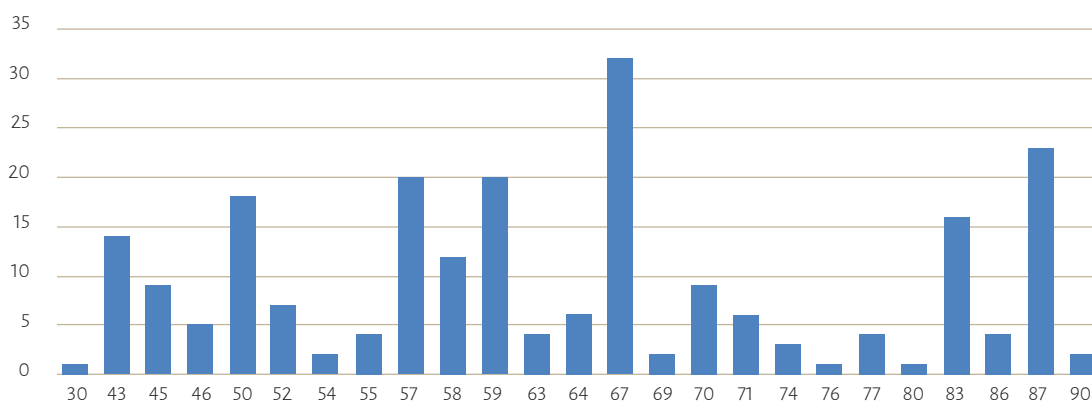


Fuente: Elaboración propia con base en información de la OEI.

Duración de la estancia en el extranjero

En el documento que da sustento al Programa se apunta que el periodo de movilidad *tipo* corresponde a un cuatrimestre (semestre académico); no obstante, esta duración deberá ser flexible en función del tipo concreto de estudios a realizar (OEI: 2014: 7). El promedio de duración de las estancias de movilidad fue de 63 días. Las estancias mínimas fueron de 30 y las más largas de 90 días. La mitad de becarias y becarios viajó entre 30 y 63 días. La otra mitad de 64 hasta 90 días.

Gráfica 7. Días de estancia de movilidad

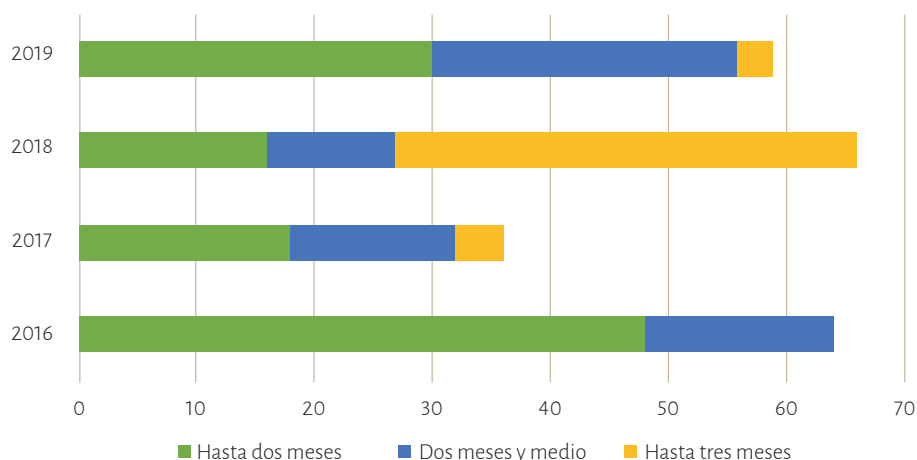


Fuente: Elaboración propia con base en información de la OEI.



Complementariamente se cuenta con la duración de las estancias por año de la movilidad. Las estancias más largas ocurrieron en 2018 y las más cortas en 2016.

Gráfica 8. Tiempo de estancia por año de movilidad

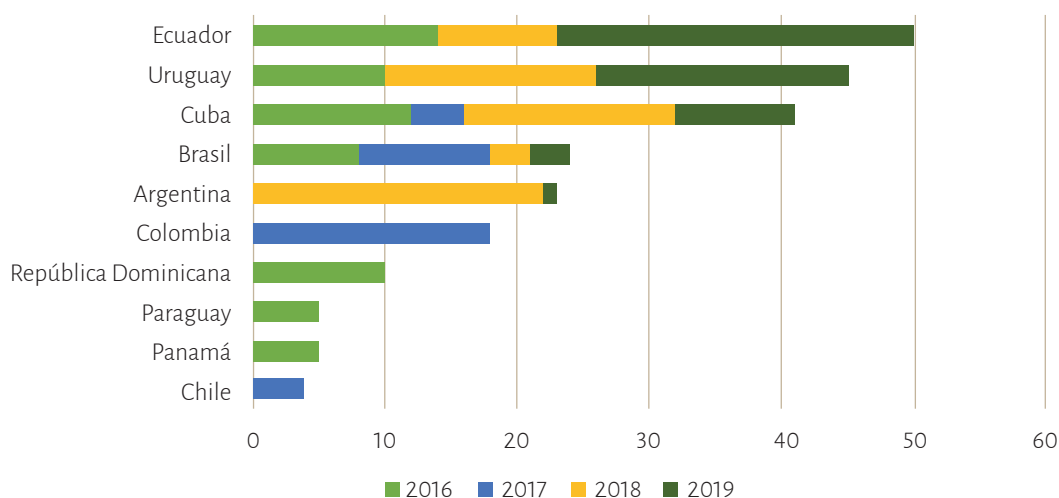


Fuente: Elaboración propia con base en información de la OEI.

Países e instituciones receptoras

Desde 2016 —cuando inició el programa de movilidad—, las alumnas y los alumnos mexicanos han viajado a 10 países distintos. Los que han recibido el mayor número de estudiantes normalistas han sido Ecuador, Uruguay y Cuba. Los que menos han recibido fueron Paraguay, Panamá y Chile.

Gráfica 9. País receptor de movilidad por año

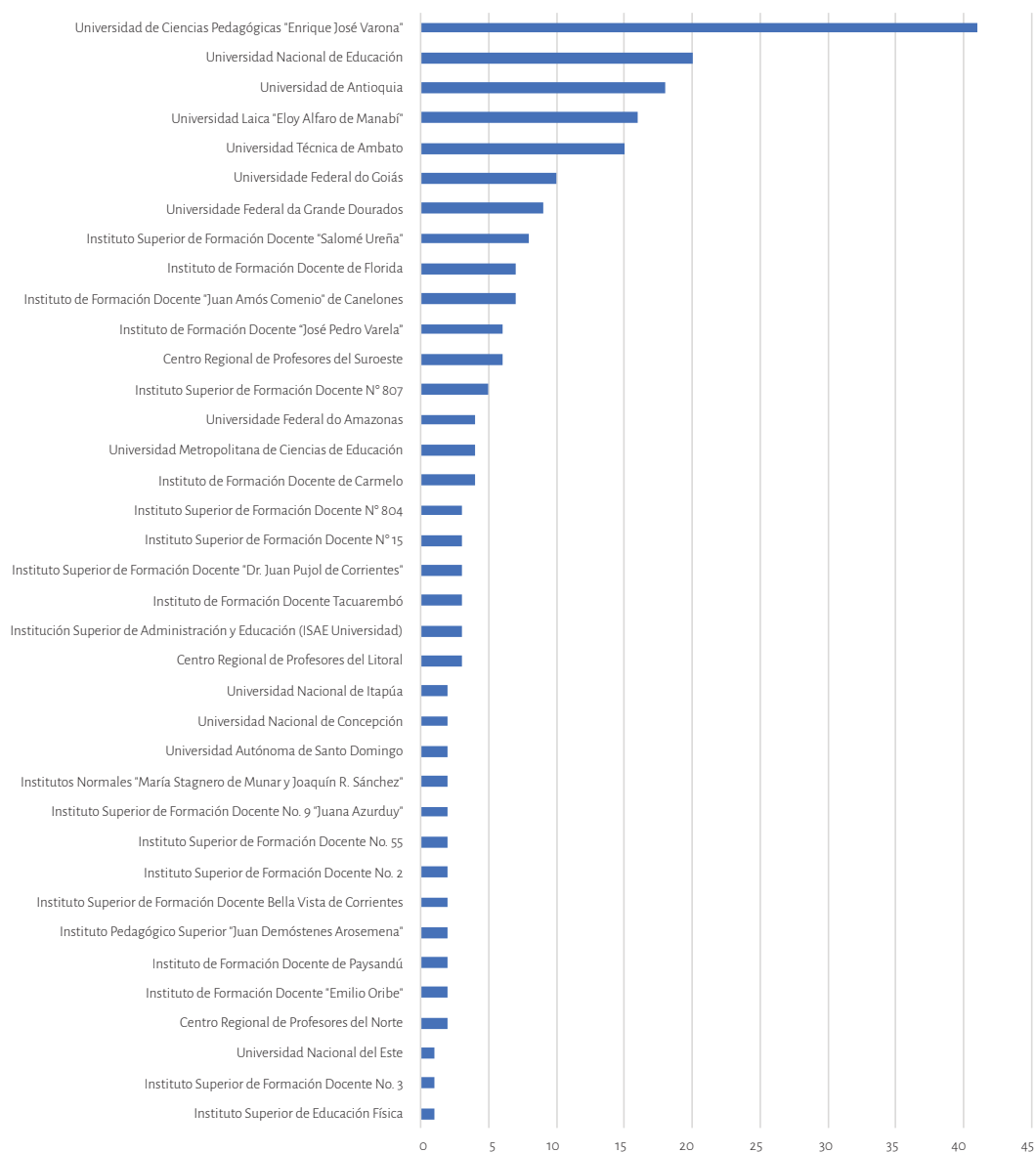


Fuente: Elaboración propia con base en información de la OEI.



Cuba ha sido el único país que ha recibido estudiantes del Proyecto Paulo Freire, los cuatro años consecutivos. En cambio, Colombia (2017), República Dominicana (2016), Paraguay (2016), Panamá (2016) y Chile (2017), recibieron estudiantes mexicanos en una única ocasión. En estos países se han involucrado 37 instituciones de educación superior en las estancias de movilidad (gráfica 10) y al menos 23 programas formativos. La Universidad de Ciencias Pedagógicas “Enrique José Varona” en Cuba ha recibido en los cuatro años del programa, a poco más de 40 normalistas.

Gráfica 10. Normalistas en movilidad por institución receptora



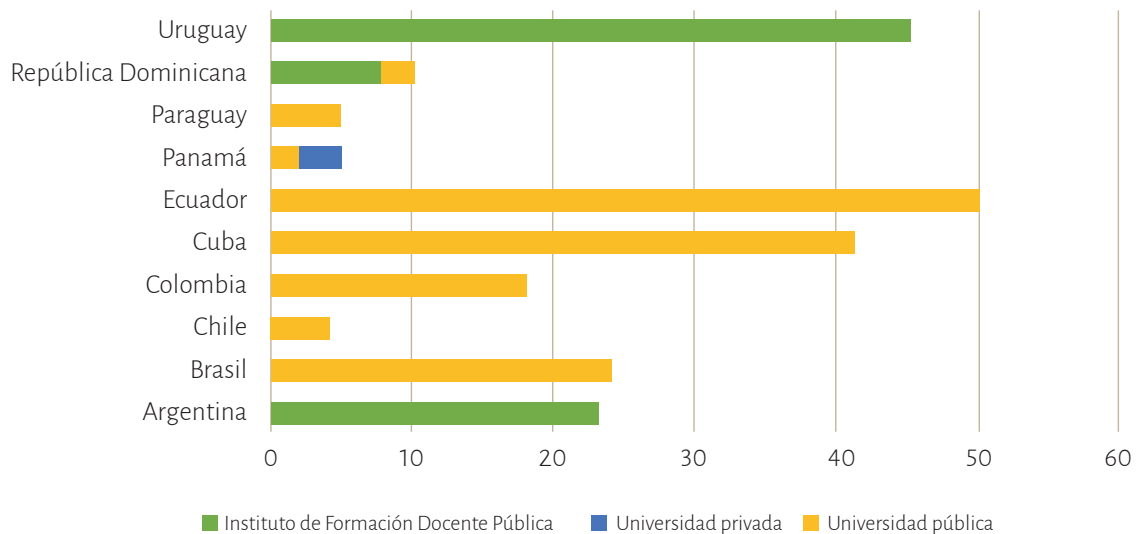
Fuente: Elaboración propia con base en información de la OEI.

Tipo de institución receptora

Las instituciones receptoras han sido de diversos tipos, sus características dependen de la oferta formativa del país de origen. Dos terceras partes de las movilidades han sido en instituciones universitarias —públicas (144) y privadas (3)— y han conformado la totalidad de la recepción de normalistas en Brasil, Chile, Colombia, Cuba, Ecuador y Paraguay. En el caso de Uruguay, el Consejo de Formación Docente es la institución receptora de becarias y becarios y quien los ha distribuido en sus diferentes centros en el país tal como se aprecia en la gráfica anterior.

Las instituciones de formación docente (públicas) han contribuido con una tercera parte (78). Este último tipo de instituciones constituyen la totalidad de oferta de movilidad en Uruguay y Argentina y parcialmente en República Dominicana y Panamá.

Gráfica 11. Tipo de instituciones para la movilidad por país



Fuente: Elaboración propia con base en información de la OEI.

En este capítulo se expone de forma general la participación de 225 alumnas y alumnos normalistas en el Proyecto Paulo Freire en cada una de las convocatorias. En los siguientes capítulos se informará con detalle las expectativas, experiencias y aprendizajes que reportaron sus estancias de movilidad.

CAPÍTULO IV.

EXPECTATIVAS, EXPERIENCIAS PERSONALES, ACADÉMICAS Y CULTURALES

DESDE EL MOMENTO EN QUE ALUMNAS Y ALUMNOS DECIDIERON SOLICITAR SU PARTICIPACIÓN EN EL PROYECTO PAULO FREIRE, GENERARON EXPECTATIVAS ACERCA DE LO QUE PODRÍA DEJARLES ESTA EXPERIENCIA EN SU VIDA PERSONAL Y EN SU PROCESO DE FORMACIÓN COMO PROFESIONALES DE LA DOCENCIA. DICHAS EXPECTATIVAS SE VIERON CONFRONTADAS UNA VEZ QUE INICIARON SU ESTANCIA, MUCHAS DE ÉSTAS SE CUMPLIERON, PERO TAMBIÉN SE ENCONTRARON CON REALIDADES Y SITUACIONES QUE NO IMAGINABAN. ¿QUÉ ESPERABAN? Y ¿QUÉ ENCONTRARON?, SON LAS PREGUNTAS QUE GUÍAN ESTE APARTADO EN EL QUE ANALIZAMOS LAS EXPECTATIVAS QUE TENÍAN LAS ALUMNAS Y LOS ALUMNOS ANTES DE INICIAR SU ESTANCIA DE MOVILIDAD Y TODO AQUELLO QUE ESPERABAN CUMPLIR.

No nos centramos solamente en el aspecto académico, ya que los aprendizajes fueron múltiples y se entrecruzaron con experiencias de tipo personal y cultural (véase figura 2).

Figura 2. Componentes de las experiencias de movilidad



Fuente: Elaboración propia con base en el Proyecto Paulo Freire de Movilidad Académica para Estudiantes de Programas Universitarios de Formación del Profesorado.

Las expectativas de las alumnas y los alumnos acerca de la movilidad

La convocatoria para realizar la estancia de movilidad internacional despertó un gran entusiasmo y todo tipo de expectativas para el alumnado. El camino no era fácil pues debían cumplir con varios requisitos: cursar algún semestre en particular; no adeudar materias; tener un promedio general mínimo de nueve; además de varios trámites y documentos oficiales que entregar. También se requería ser seleccionado por la Autoridad Estatal de Formación Docente y todo ello, pasaba por la decisión final del Programa ya que cabe mencionar que el número de becas era limitado frente a las solicitudes recibidas.

Las alumnas y los alumnos que fueron elegidos lo vivieron como un gran privilegio o como ellos declararon "casi no lo podían creer" o "nunca pensé tener esta oportunidad". Las expectativas que expresaron en sus cartas de motivos aludían principalmente al interés por conocer los sistemas educativos, los procesos de enseñanza y de aprendizaje, así como las estrategias de formación en otros países. Este conocimiento los llevaría tanto a enriquecer su propia formación como a contar con referentes para mejorar o innovar el sistema educativo mexicano, al mismo tiempo que su propia práctica. Las alumnas y los alumnos también se referían a la posibilidad de desarrollar nuevas habilidades y destrezas; reafirmar conocimientos y "probarse" en otros contextos, así como a adquirir experiencia. Algunas y algunos de ellos tenían expectativas de crecimiento personal, tales como ser más "independientes" y tener más autonomía.

Después de un periodo de intensos cambios, grandes emociones y variadas vivencias, las alumnas y los alumnos regresaron de su estancia de movilidad con nuevas experiencias y formas distintas de mirar al mundo y a la educación; muchas y muchos de ellos expresaron haber superado sus expectativas y haber vivido situaciones que nunca imaginaron. No todo fue fácil y se requirió de un proceso de aprendizaje y de adaptación a nuevos contextos educativos y culturales, donde muchas y muchos de ellos tuvieron que dejar atrás sus propias costumbres y sobrellevar la nostalgia por sus familias y amigos. En este sentido, dentro de este gran cúmulo de vivencias y aprendizajes se distinguen tres tipos de experiencias: académicas, personales y culturales. Por supuesto que se trata de una diferenciación analítica, ya que los distintos tipos de experiencias se entrecruzan.

Experiencias académicas

En lo que compete al ámbito académico, los aprendizajes de las alumnas y los alumnos durante sus estancias de movilidad fueron principalmente de tres tipos: 1) aquellos generales que se refieren al conocimiento de nuevos sistemas educativos y que transforman su visión general de la educación, de los procesos de enseñanza y de aprendizaje, así como del ser maestro; 2) aprendizajes más puntuales que se centran a algún método o herramienta en particular y 3) el desarrollo de habilidades comunicativas y/o cognitivas.

En cuanto a los aprendizajes generales, las alumnas y los alumnos destacan toda la riqueza de conocimientos generados a partir de comparar dos sistemas educativos: el mexicano y el del país que visitaron; esto los llevó, en un primer momento, a la necesidad de comprender la organización y la lógica de otro sistema. Posteriormente, confrontaron los modelos pedagógicos, la manera particular de llevar a cabo los procesos de enseñanza y de aprendizaje y con un interés particular, se preguntaban sobre el papel de las personas profesionales de la docencia. Este aprendizaje los llevó en muchos casos a tomar conciencia de algunas deficiencias y carencias del sistema educativo mexicano, pero también a reconocer aspectos positivos. En el plano personal, sintieron motivación al tratar de emprender cambios en México, a nivel institucional y, principalmente, en su práctica docente. El siguiente testimonio da cuenta de lo mencionado:

HABER PARTICIPADO en este proyecto me dio la oportunidad de ampliar mi panorama con respecto a la educación en América Latina, específicamente en mi país, México, y el país receptor, Ecuador. También me permitió valorar la educación de mi país, identificando sus desventajas y reconociendo sus puntos a favor. Claramente mi percepción ya no es la misma con respecto al sistema educativo mexicano, pues con ayuda del análisis crítico y la reflexión, identifiqué aquellos aspectos que puedo mejorar en mi práctica docente y que, sin duda, pondré en marcha al regresar.

≈ **EL MODELO UNIVERSITARIO DE FORMACIÓN CONTRASTA CON EL DE LAS ESCUELAS NORMALES POR SU AMPLITUD Y DIVERSIDAD, Y OFRECE MEJORES CONDICIONES PARA EL APRENDIZAJE.** ≈

Las alumnas y los alumnos realizaron también el ejercicio de confrontar el modelo de formación de personal docente de la institución a la que visitaron y su Escuela Normal de procedencia. En este punto, la mayoría del estudiantado realizó su movilidad en instituciones universitarias en las que se imparten diversas carreras, lo cual contrasta con las Escuelas Normales en donde se lleva a cabo exclusivamente la formación docente. El modelo universitario de formación, desde su punto de vista es más amplio y diverso; además, ofrece mejores condiciones para el aprendizaje, tanto por su infraestructura y recursos de apoyo como por la posibilidad de convivencia con estudiantes de otros campos. Valoraron también la vinculación entre investigación y docencia, porque enriquece los procesos formativos y constituye una herramienta para generar conocimiento acerca del propio quehacer. En el mismo tenor, apreciaron el nivel de formación de las y los docentes en el modelo universitario, que ellos califican como “muy preparados” y “casi todas y todos con doctorado”.

En este marco de confrontación entre modelos educativos, las alumnas y los alumnos adquirieron conocimientos más puntuales y cercanos a su campo de formación. Destacan especialmente tres ámbitos: 1) las estrategias de enseñanza de la lengua y el arte; 2) las estrategias de planeación y 3) las prácticas de inclusión. En cuanto al primer ámbito, les llamó la atención la importancia que se le confiere en algunos sistemas educativos a la literatura infantil en la formación y rescatan especialmente algunas dinámicas particulares como círculos de lectura o estrategias de enseñanza de lectura y escritura. En este mismo orden, algunos estudiantes participaron en asignaturas o entornos de práctica en los que se ponía énfasis en el desarrollo de actividades artísticas como la pintura, la música, el teatro o la expresión corporal, rompiendo esta última con la idea tradicional de la educación física. En lo que se refiere a la planeación, encontraron formas distintas de llevar a cabo esta tarea: destacan algunos la riqueza de planeaciones flexibles, más abiertas en las que recuperan el contexto particular de la institución y del entorno, o bien, de las propias necesidades de cada alumna y alumno. Hubo quienes sintieron atracción por una concepción más amplia de la inclusión y el manejo de la diversidad que supera los esquemas tradicionales que la asocian únicamente con la discapacidad, al buscar estrategias para alumnas o alumnos con rezago o con alguna condición de vulnerabilidad, o bien, que incorporan la participación de las madres y los padres en los procesos educativos. Como un ejemplo de este tipo de aprendizajes se encuentra el caso de un estudiante que visitó Brasil:

APRENDÍ QUE existen muchas maneras de organizar una clase, adaptando cada una de las actividades a la particularidad de cada alumno. Aprendí que cada niño asimila el arte de manera diferente y que uno como docente debe respetar sus formas de aprender.

Podemos identificar otro gran ámbito de aprendizajes y experiencias más puntuales que repercutieron directamente en el desarrollo académico de las alumnas y los alumnos. Hay quienes mencionan que aprendieron a hablar en público, que mejoraron su expresión oral, así como lograron desarrollar el pensamiento crítico o la capacidad de argumentación al enfrentarse a un nuevo contexto y tratar de resolver problemas también nuevos, tanto en las asignaturas que cursaron como en las prácticas que realizaron.

Finalmente, las alumnas y los alumnos coinciden en afirmar que este ejercicio de comparación y de confrontación no es fácil y sólo se puede comprender en su complejidad cuando se vive una situación como la movilidad.

Experiencias personales

Más allá del carácter académico de la estancia de movilidad, durante esta etapa se generan de manera simultánea y no menos importante, aprendizajes de tipo personal al enfrentarse a situaciones nuevas e inesperadas que cuestionan al estudiantado en sus propias prácticas, creencias y hasta prejuicios. De toda esta variedad de conocimientos podemos distinguir tres tipos de aprendizajes más relevantes: 1) autoconocimiento; 2) crecimiento personal y 3) reafirmación de su identidad.

En cuanto al autoconocimiento, las alumnas y los alumnos narran que al enfrentarse a problemas prácticos o a obstáculos en la comprensión de otra cultura, tuvieron que desarrollar capacidades que ni siquiera conocían de sí mismas y mismos; esto los llevó a “medirse” a conocer nuevas facetas y a reconocerse como personas capaces. Estas situaciones límites o diferentes los llevaron también a ser personas autocríticas, identificando sus debilidades y aspectos que tienen que superar o mejorar. Como en el caso de una estudiante que visitó Ecuador:

LA ESTANCIA me permitió soltar aquellos elementos innecesarios en mi vida como inseguridades o miedos; me enseñó a abrir puertas y desenvolverme de manera independiente, pero con ella también llegaron grandes aprendizajes cognitivos rompiendo paradigmas.

Hay estudiantes que asocian la movilidad con el crecimiento personal, en la medida que esta experiencia les permitió ampliar su panorama de la educación y de la vida o como ellas y ellos lo refieren: “cambiar mi paradigma”, “abrir la mente” y “salir de la zona de confort”. Hay casos, también, de quienes lo vivieron como un proceso de liberación:

ESTUDIAR EN Brasil fue una experiencia liberadora para mí, nunca imaginé ir a la universidad en pantalones cortos y camiseta de tirantes o tomar clases sin haberme sentado en una silla o ir por la facultad con un bosque a la izquierda y macacos robando mi comida a la derecha. Realmente sentí esa conexión con la naturaleza que nunca había sentido antes y experimenté una disciplina mucho



más relajada a la que estoy acostumbrado. Considero que eso se verá reflejado en un futuro.

Resultó también significativo para algunas personas desarrollar su capacidad de adaptación, aprender a resolver problemas y dejar atrás rutinas y costumbres. Especialmente se refieren a cambios en la alimentación, los horarios, conocer un nuevo sistema de transporte, de organización escolar y de vida en general. El crecimiento personal también lo relacionan con haber desarrollado cambios en su personalidad al volverse más empáticos y tolerantes frente a costumbres distintas a las propias y al convivir con estudiantes de otras nacionalidades. También hay quien refiere haber desarrollado lazos de solidaridad y sentido de grupo con otras y otros estudiantes mexicanos que no conocían anteriormente, pero que compartían la estancia de movilidad:

LLEGUÉ A Cuba quizá con miedos e inseguridades, pero me voy con momentos inimaginables, con amigos de corazón, con una visión diferente de la vida y, esencialmente, de la educación.

A partir de la estancia de movilidad y particularmente de las prácticas que realizaron hay estudiantes que reafirmaron su gusto por la docencia y experimentan una identidad profesional más fuerte. Se sienten orgullosos y orgullosas de formarse como profesionales de la docencia y están más conscientes de la enorme responsabilidad que tienen con alumnas y alumnos y con la sociedad. A partir de este fortalecimiento de la identidad, sienten más motivación para mejorar su práctica docente, emprender cambios en la educación y participar en proyectos innovadores.

Experiencias culturales

La movilidad académica permitió a muchos estudiantes salir por primera vez de su entorno, no sólo del país, sino de sus propias entidades federativas. Esta oportunidad los colocó en nuevos contextos culturales que vivieron con mucho interés. Valoraron acercarse a la diversidad de costumbres, tradiciones y festividades. A muchos de ellos, les tocó participar en fiestas y desfiles locales, además de probar la comida regional, los bailes y rituales. Pudieron acercarse a la historia del país y de la localidad, conocer su patrimonio arquitectónico y apreciar similitudes y diferencias con sus propias culturas. De distintas formas las alumnas y los alumnos trataron de compartir y transmitir esta experiencia, una de ellas afirma:

CONOCÍ A profundidad la esencia y forma de ser de las panameñas y los panameños quienes viven y admiran a su país por lo que ha logrado, respetan y presumen sus tradiciones y comarcas indígenas, abrazan a las personas extranjeras y le brindan cariño y hospitalidad.

Para las alumnas y los alumnos que visitaron Brasil, la estancia también implicó el aprendizaje de un nuevo idioma o, por lo menos, de esforzarse por comprenderlo y a “darse a entender”. Ligado al patrimonio cultural, tuvieron la oportunidad de apreciar nuevos paisajes y en algunos casos, de mantener una estrecha conexión con la naturaleza.

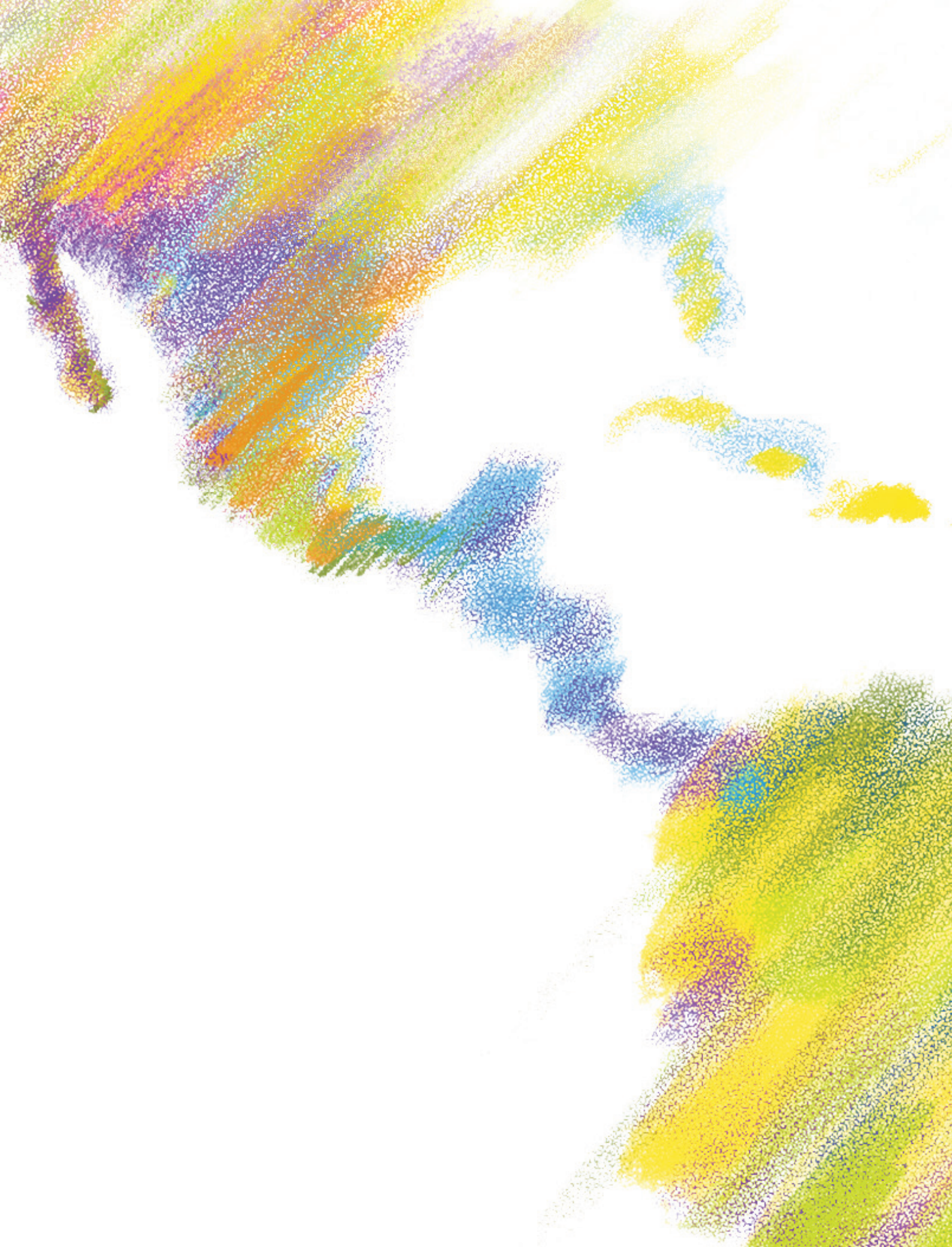
Fue especialmente importante haber tenido la oportunidad de compartir las tradiciones mexicanas, como las del Día de Muertos que coincidían las fechas con la estancia. Ellas y ellos subrayaron el orgullo de mostrar la cultura mexicana y constatar el interés, asombro y la admiración que produce en la población. Así lo resume una estudiante después de su estancia en Ecuador:

ESTAR EN otro país te enseña a valorar tus raíces, a sentirte orgullosa de donde vienes y poner en alto tus costumbres y tradiciones.

Quienes visitaron Cuba se refieren particularmente a la experiencia de haber conocido otro sistema económico y social, lo que les permitió romper con prejuicios sobre el socialismo y valorar los beneficios de este sistema en la educación. Con admiración reconocieron el sentido patriótico del pueblo cubano, el conocimiento de su historia y de su admiración por sus héroes nacionales. La experiencia de haber estado en Cuba la relata un estudiante:


ESTE HA sido el viaje de mi vida. Estar un país impresionante y a veces difícil de entender como es Cuba... me quedo como “perro hambriento” con ganas de querer superarme cada día más, con ganas de aprender mucho y aportar todo lo aprendido a mi país y a mi entidad. Me quedo enamorado de Cuba, de su increíble formación académica y su consciencia social, pero sobre todo de la hospitalidad de la gente. Me quedo con lo que aprendí, lo que viví, lo que conocí, pero no me lo quedo para mí, me lo quedo y lo traigo a México.

Finalmente, a partir de la estancia de movilidad, las alumnas y los alumnos mostraron un gran interés y entusiasmo por compartir sus experiencias académicas, personales y culturales, por promover las buenas prácticas y por recuperar los aprendizajes como estudiantes y como futuros profesionales de la docencia. En los capítulos subsiguientes derivamos de las experiencias asentadas las líneas de acción que pueden mejorar el sistema educativo mexicano, las Escuelas Normales y al Proyecto Paulo Freire.



CAPÍTULO V.

DE LAS EXPERIENCIAS A LAS PROPUESTAS



LAS EXPERIENCIAS DE LAS ALUMNAS Y LOS ALUMNOS NORMALISTAS QUE PARTICIPARON EN EL PROYECTO PAULO FREIRE REFLEJAN DIVERSOS SIGNIFICADOS Y APRENDIZAJES VALIOSOS A SER CONSIDERADOS PARA SU REFLEXIÓN Y ANÁLISIS EN DIFERENTES ÁMBITOS, QUE VAN DESDE LOS SISTEMAS EDUCATIVOS DE LOS PAÍSES QUE VISITARON, LAS INSTITUCIONES RECEPTORAS A LAS QUE ARRIBARON, Y AQUELLAS EN LAS QUE TUVIERON OPORTUNIDAD DE REALIZAR PRÁCTICAS PARA FORTALECER SU FORMACIÓN DOCENTE.

Como aprendizaje adquirido en la práctica es fuente de formación y transformación, supone un proceso reflexivo que emerge del encuentro del sujeto con los otros, el otro (las instituciones) y consigo misma o mismo. Se trata de un saber con la posibilidad de ser recordado y renovado a lo largo del tiempo. Implica, además, un proceso de subjetivación porque los acontecimientos tal como son vividos por el sujeto, lo implican, lo afectan y le dejan huella (Contreras y Pérez, 2010, Mélich, 2002; cit. en Ramírez, 2012). Las experiencias de movilidad de las alumnas y los alumnos normalistas son valiosas educativamente y, como lo afirma Dewey, toda experiencia influye en algún grado, en las condiciones objetivas bajo las cuales se tienen experiencias ulteriores (Dewey, 2010, p. 80).

Este capítulo se centra en el análisis de las experiencias de las alumnas y los alumnos normalistas que derivan en propuestas organizadas en dos grandes dimensiones: la organizacional y la pedagógica. Ambas parten de una breve revisión teórica que orienta su construcción y cierran con propuestas que reconocen esfuerzos sobresalientes y buenas prácticas desarrolladas e implementadas en las escuelas y países receptores (véase figura 3).

Figura 3. Dimensiones y orientaciones para la construcción de propuestas



Fuente: Elaboración propia con base en el Proyecto Paulo Freire de Movilidad Académica para Estudiantes de Programas Universitarios de Formación del Profesorado.

Dimensión organizacional

La movilidad internacional realizada por estudiantes de las Escuelas Normales vincula a actores y organizaciones en contextos diversos. El clásico texto de Weick (1976) reconoce la



especificidad de las escuelas y universidades y las define como sistemas pobremente acoplados, en relación con las decisiones, las creencias, las selecciones y las soluciones individuales, considerando que no siempre están estrechamente vinculadas con los problemas de las organizaciones y sus resultados. Esta particularidad organizacional tiene implicaciones en la gestión de la organización entendida como las maneras específicas en las que las escuelas o universidades se organizan y conducen para lograr sus propósitos institucionales.

Pérez (2017) sintetiza algunos elementos relevantes sobre la gestión en instituciones de educación superior: a) el objetivo es asegurar los propósitos esenciales; b) sus elementos centrales son estrategia, objetivos, planeación, evaluación, gobierno, gobernanza, gobernabilidad, control, conducción, coordinación; c) requiere de un liderazgo efectivo; d) implica capacidad para establecer acuerdos; e) se relaciona con la organización y distribución de los recursos económicos; f) el gobierno se encuentra inserto en la gestión, por lo que gestión y gobierno no son lo mismo, y g) la gestión también puede fungir como un sistema de organización del poder. La gestión implica el conjunto de habilidades para tomar decisiones de orden político y técnico en contextos de incertidumbre, considerando tanto la base institucional material de las organizaciones educativas traducidas en sus marcos institucionales y recursos tangibles, como en el sostenimiento simbólico que visibiliza sus prácticas, costumbres, ritos y mitos construidos a lo largo de la historia de la escuela. Ambas bases, la material y la simbólica, otorgan identidad y diversidad a las organizaciones, tal como ocurre con las Escuelas Normales.

La gestión considera tres elementos: político, académico y financiero. El primero se refiere a las lógicas de poder y toma de decisiones, por lo que se relaciona ampliamente con el modelo de gobierno. El ámbito académico considera la organización del conocimiento, elemento que guía todas las actividades que se realizan en la institución (Clark, 1984, p. 7). Bajo este elemento se define el objeto y la forma en que se organiza la institución y se establece el peso específico al desarrollo de las funciones sustantivas de docencia, investigación y difusión y, por tanto, la orientación académica de las Instituciones de Educación Superior (IES). Se asocia un tipo de estructura y división del trabajo académico y se define un esquema de incentivos en función de la preponderancia de las funciones sustantivas. Finalmente, el origen de los recursos económicos se suma como el tercer elemento del que depende el cumplimiento de los objetivos y la orientación académica de las IES.

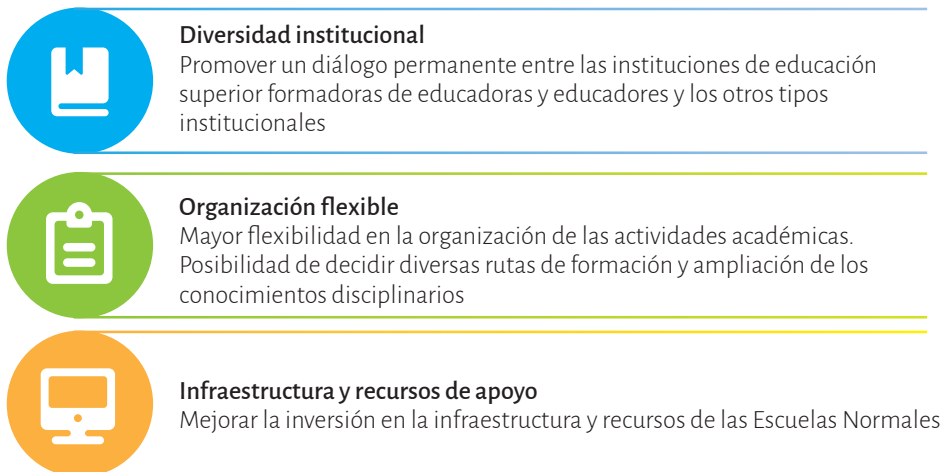
Pérez (2017) propone tres modelos de gestión en las instituciones de educación superior: colegiada, vertical-intervencionista y empresarial. La primera se basa en la colegialidad y horizontalidad para la toma de decisiones respecto al cumplimiento de las funciones sus-

≃ LAS EXPERIENCIAS DE MOVILIDAD DE ESTUDIANTES NORMALISTAS
SON VALIOSAS EDUCATIVAMENTE, TODA EXPERIENCIA
INFLUYE EN LAS CONDICIONES OBJETIVAS BAJO LAS CUALES
SE TIENEN EXPERIENCIAS ULTERIORES. ≃

tantivas. Los procesos de planeación, financiamiento, control y evaluación se definen casi en su totalidad por cuerpos colegiados pluralmente representados. La legitimidad es una característica esencial, aunque los procesos y la toma de decisiones pueden ser lentos y complejos. El modelo vertical-intervencionista se caracteriza por la presencia de una autoridad estatal que establece políticas, planes y programas de estudio, modelos educativos y controles de evaluación a personal docente y alumnado, cuya participación es poca, casi desdibujada. A las IES les corresponde la ejecución más que el diseño de sus estrategias, políticas, procesos y procedimientos. Finalmente, la perspectiva empresarial se orienta y funciona bajo criterios de eficiencia. Se sustenta en los principios del New Public Management (Brunner, 2011, p. 146) cuyas características convierten a las IES en organizaciones educativas que se administran con énfasis en los resultados y el impacto que tienen mediante el uso de indicadores de desempeño.

Con base en las opiniones de las alumnas y los alumnos, enseguida reflexionamos sobre algunos aspectos de la organización y gestión de los países visitados, las instituciones receptoras y las escuelas de práctica, a fin de arribar a propuestas que puedan nutrir a las Escuelas Normales en sus procesos de formación de profesionales de la docencia. La construcción de propuestas en torno a la dimensión organizacional se realiza con base en tres orientaciones para el cambio en las Escuelas Normales mexicanas: 1) diversidad institucional; 2) organización flexible y 3) infraestructura y recursos de apoyo (véase figura 4). Las propuestas se construyen en función de cada orientación; éstas se describen a continuación.

Figura 4. Propuestas para la dimensión organizacional



Fuente: Elaboración propia con base en el Proyecto Paulo Freire de Movilidad Académica para Estudiantes de Programas Universitarios de Formación del Profesorado.



Diversidad institucional

Se distinguen tres tipos de instituciones receptoras, las universidades, los institutos de formación docente y las Escuelas Normales. En los casos analizados, las universidades se ubican en Brasil, Chile, Colombia, Cuba, Ecuador y Paraguay. En Argentina y Uruguay fueron los institutos formadores de profesionales de la docencia los que recibieron a las alumnas y los alumnos mexicanos y, finalmente, en la República Dominicana la estancia del alumnado ocurrió en una universidad y en un instituto de formación. Sólo en el caso de Panamá el estudiantado mexicano visitó la Escuela Normal “Juan Demóstenes Arosemena”, una de las más grandes de América que brinda educación media superior en el turno matutino y alberga al Instituto Pedagógico Superior «Juan Demóstenes Arosemena» que ofrece la licenciatura en Educación primaria.

Tabla 4. Tipos de instituciones receptoras

País	Tipo	Instituciones
Argentina	Instituto de Formación Docente	Instituto Superior de Formación Docente “Dr. Juan Pujol” Instituto Superior de Formación Docente Bella Vista de Corrientes Instituto Superior de Formación Docente Núm. 15 Instituto Superior de Formación Docente Núm. 2 Instituto Superior de Formación Docente Núm. 3 Instituto Superior de Formación Docente Núm. 55 Instituto Superior de Formación Docente Núm. 804 Instituto Superior de Formación Docente Núm. 9 “Juana Azurduy” Instituto Superior de Formación Docente Núm. 807
Uruguay	Instituto de Formación Docente	Centro Regional de Profesores (CeRP) del Norte Centro Regional de Profesores (CeRP) del Litoral Centro Regional de Profesores (CeRP) del Suroeste Instituto de Formación Docente “Juan Amós Comenio” de Canelones Instituto de Formación Docente (IFD) de Florida Instituto de Formación Docente (IFD) de Carmelo Instituto de Formación Docente (IFD) de Tacuarembó Instituto de Formación Docente (IFD) de Paysandú Instituto de Formación Docente (IFD) “José Pedro Varela” Instituto Superior de Educación Física (ISEF) Institutos de Formación Docente (IFD) “Emilio Oribe” Institutos Normales “María Stagnero de Munar y Joaquín R. Sánchez”
Brasil	Universidad	Universidad Federal Da Grande Dourados Universidad Federal del Amazonas. Universidad Federal de Goias
Chile	Universidad	Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación
Colombia	Universidad	Universidad de Antioquia
Cuba	Universidad	Universidad de Ciencias Pedagógicas “Enrique José Varona”

Tabla 4. Tipos de instituciones receptoras (continuación)

País	Tipo	Instituciones
Ecuador	Universidad	Universidad Laica “Eloy Alfaro de Manabí” Universidad Nacional de Educación (UNAE) Universidad Técnica de Ambato (UTA)
Paraguay	Universidad	Universidad Nacional de Concepción Universidad Nacional de Itapúa Universidad Nacional del Este
Panamá	Escuela Normal Universidad	Institución Superior de Administración y Educación (ISAE Universidad) Escuela Normal “Juan Demóstenes Arosemena”
República Dominicana	Instituto de Formación Docente Universidad	Instituto Superior de Formación Docente “Salomé Ureña” Universidad Autónoma de Santo Domingo

Fuente: Elaboración propia con información de la OEI.

Desde la experiencia de estudiantes mexicanas y mexicanos la convivencia en las instituciones receptoras fue positiva y señalan que hay claras diferencias entre el ambiente universitario de aquellas con el de las Escuelas Normales en México.

El alumnado opina que la dimensión de la universidad sitúa posibilidades de interacción con estudiantes de otras facultades y, por tanto, de otras disciplinas. Estudiantes mexicanas y mexicanos tienden a comparar las diferencias y beneficios que representa que la formación de profesores ocurra en la universidad, a diferencia de lo que ellos denominan la rigidez de las Escuelas Normales en México.

La vida estudiantil en las universidades e institutos ocurre en un ambiente de participación, respeto y tolerancia y es satisfactoria tanto en el ámbito académico, como el acceso a una amplia variedad de actividades extracurriculares y en relación con la sociedad. En general, las alumnas y los alumnos opinan que se percibe un ambiente amigable y de respeto, lo que refleja el aprendizaje desde una visión humana, donde se practica la enseñanza de valores, la convivencia entre estudiantes y la capacidad de compartir disfrutando cada uno de los momentos.

En voz de las alumnas y los alumnos, el caso de Cuba es emblemático por la consolidación de la Federación de Estudiantes Universitarios (FEU), que es responsable de respaldar las necesidades, derechos y obligaciones de cada uno de ellas y ellos quienes se encuentran dentro de la universidad. La formación académica se combina con la construcción de lazos estrechos con la sociedad y la FEU, con base en una participación activa del estudiantado, quienes organizan actividades extracurriculares como viajes pedagógicos a museos, monumentos, centros culturales, escuelas primarias y de educación especial, cafés literarios, talleres y encuentros, congresos y conferencias.

En opinión de las alumnas y los alumnos, su participación en la organización y gestión en actividades académicas curriculares y extracurriculares, vía la FEU, fortalece el perfil profesio-



nal del estudiante y contribuye a una formación integral, independientemente de los recursos económicos con los que dispone la federación. Un estudiante que estuvo en Cuba comentó:

DEJA EN mí un crecimiento tanto académico como personal, sin duda alguna una lección de vida, donde me llevo muy claro que no se necesita tener mucho para hacer grandes cambios, sólo hay que tener pasión y amor por lo que se hace para dejar una inspiración en las personas.

A partir de las experiencias de las alumnas y los alumnos en diversos tipos de instituciones receptoras (universidades, institutos y Escuelas Normales), se recomienda que las autoridades educativas en México promuevan un diálogo permanente entre las instituciones de educación superior formadoras de educadoras y educadores y los otros tipos institucionales. Las opiniones manifestadas por el alumnado en su conjunto sugieren la necesidad de fortalecer el diálogo con las instituciones públicas y privadas de educación superior que forman educadoras y educadores. Aspectos como la autonomía, la libertad de cátedra o la formación multidisciplinaria se valoran como positivos en su formación.

Organización flexible

De acuerdo con las opiniones del estudiantado, el modelo de gestión de las escuelas receptoras es colegiado y flexible. Las universidades se caracterizan por la diversidad de su oferta educativa, la flexibilidad curricular y la profesionalización de las profesoras y los profesores que se traduce en el fortalecimiento de la investigación educativa como una función sustantiva que beneficia la formación de las y los futuros maestros. Están organizadas por facultades y, generalmente, es educación o pedagogía el espacio donde las alumnas y los alumnos mexicanos realizaron sus actividades académicas. Las experiencias de ellas y ellos dan cuenta de los beneficios que implica estudiar en una institución donde los ejes de la organización académica son la gestión eficiente, colegiada y flexible. Según sus opiniones valoran la flexibilidad curricular y la flexibilidad académica. La primera incluye las formas de organización de los planes y programas de estudio, las estructuras, áreas, asignaturas, componentes, ciclos o núcleos curriculares, según sea la manera de clasificar y organizar los contenidos (Díaz-Villa, 2002).

La segunda se refiere al grado de apertura de las formas tanto de organización como de relación de las unidades académicas, mecanismos de comunicación y coordinación entre ellas. Considera también la organización de los campos profesionales en las universidades y la manera de dividir los campos de conocimiento (intercambio de cursos, movilidad de profesorado y alumnado). Por ejemplo, en Brasil no se forman licenciadas o licenciados para nivel específico (preescolar, primaria o secundaria); se imparte una formación general en pedagogía y se puede atender cualquiera de ellos, mientras que en la maestría se especializan en un nivel en particular.



De manera generalizada se observa que en las instituciones receptoras se busca fortalecer el componente disciplinar que abarca la mayor parte de la carga horaria y con un fuerte contenido teórico; las alumnas y los alumnos normalistas consideran que el profesorado es especialista en sus áreas del conocimiento. Esta formación se refleja en un discurso pedagógico muy claro. Por ejemplo, algunas asignaturas son impartidas por dos profesores. En Uruguay, el Sistema Único Nacional de Formación Docente hace énfasis en el saber disciplinar; la actualización de los contenidos se realiza en función de las demandas y retos que demanda la sociedad del presente y del futuro. Se busca también favorecer el intercambio con otras áreas del saber sin perder de vista las asignaturas que son propias de la carrera de profesorado.

Algunas universidades integran en el currículum aspectos que no sólo se enfocan a la formación para la docencia, además, incorporan otros ámbitos como la gestión y la administración escolar. En opinión de las alumnas y los alumnos mexicanos, este aspecto es una fortaleza por la posibilidad de ampliar el mercado laboral.

Buena parte de las escuelas receptoras de movilidad desarrolla las actividades escolares en los turnos matutino, vespertino y nocturno. Se consideran también las modalidades presencial, semipresencial y semi-libre. Este aspecto se valora como un atributo que responde a las necesidades estudiantiles. En los Institutos Superiores de Formación Docente en Argentina existen consideraciones especiales para aquellas y aquellos estudiantes que tienen más de 25 años. Las alumnas y los alumnos normalistas indican que un aspecto que fortalece la organización curricular es que la formación docente puede concluirse en un periodo mayor a cuatro años.

La flexibilidad curricular pone en el centro de atención a las necesidades del alumnado. En razón de ello, se observan posibilidades para entrar y salir de los programas según los requerimientos de una alumna o alumno, así como también para tomar cursos sin una continuidad rígida. En Colombia destacan los esfuerzos por integrar a la población con discapacidad; por ejemplo, en la licenciatura de Educación Especial, el personal docente generalmente aplica el lenguaje de señas. En Cuba se diseña un programa especial para las alumnas y los alumnos que van de movilidad. Se busca que los contenidos se adecuen y sean equivalentes según la Escuela Normal de origen.



La innovación es otro aspecto que caracteriza a la flexibilidad curricular de algunas universidades. En el caso de la Universidad de Ciencias Pedagógicas, en Cuba, la licenciatura en Educación Primaria se oferta en dos modalidades: presencial y el curso por encuentro.⁶

En la primera se encuentran inscritas dos alumnas, pero en la segunda hay novecientas estudiantes que, en su mayoría, son trabajadoras.

Otro aspecto que fortalece la organización curricular en las escuelas receptoras de movilidad es la oferta de cursos extracurriculares en el ámbito deportivo y cultural (arte, música,

⁶ La clase encuentro se concibe como la forma organizativa principal en el modelo de Curso por Encuentros, el cual se define como un momento presencial dentro de la modalidad semipresencial. Es un espacio para la interacción entre profesorado y alumnado y estudiantes entre sí. Ello supone potenciar las posibilidades del trabajo colectivo y la multidisciplinariedad (Ruiz & Valiente, 2019).




LA FLEXIBILIDAD CURRICULAR EN ALGUNAS ESCUELAS RECEPTORAS
 DE MOVILIDAD PONE EN EL CENTRO LAS NECESIDADES
 DEL ALUMNADO, LO QUE PERMITE LA ENTRADA Y SALIDA DE
 PROGRAMAS SEGÚN SEAN SUS NECESIDADES. 

pintura, entre otros), que responden a los intereses de la comunidad estudiantil. Tal particularidad resulta enriquecedora y permite a las alumnas y los alumnos elegir las opciones formativas según sus intereses.

El estudiantado opina que la flexibilidad propicia la autonomía, la reflexión y la colaboración al permitirle fortalecer sus competencias y sus conocimientos sobre una mayor diversidad de posibilidades en la elección de los cursos. A pesar de que a la mayoría les fueron asignadas las materias a cursar durante el periodo de movilidad, la experiencia de insertarse en una institución de educación superior que opera bajo esquemas de flexibilidad significó un aprendizaje relevante y les permitió hacer comparaciones con las Escuelas Normales en México.

En los casos de Argentina y Uruguay los institutos de formación docente también fueron una experiencia positiva para las alumnas y los alumnos mexicanos. La flexibilidad, según sus opiniones, alcanza el ámbito de la gestión de recursos, al existir la posibilidad del uso de la infraestructura por diferentes niveles educativos, como ocurre en Argentina.

En Uruguay los Institutos de Formación Docente (IFD) son las instituciones encargadas de formar a las maestras y los maestros de primaria. También se forman las y los docentes de primera infancia. Este programa tiene una duración de cuatro años, sin embargo, una vez que se cursan dos años, se otorga el título de *asistente técnico de primera infancia*, y es posible ejercer la profesión en escuelas que la atienden. Además, hay posibilidad de continuar con la formación profesional, sin necesidad de presentar un examen de admisión adicional.

El magisterio es una carrera aún no reconocida como nivel superior de estudios (licenciatura), sin embargo, de acuerdo con las opiniones de las alumnas y los alumnos normalistas, la formación de maestras y maestros de nivel primaria es completa e incluye teoría y práctica. En cuanto a la formación teórica, desde la experiencia del estudiantado mexicano, se reconoce su solidez y rigor, lo que redundó en profesionales preparadas y preparados para atender adecuadamente cualquier tipo de evaluación teórica, independientemente del nivel educativo.

Por otro lado, este modelo exige un mejor rendimiento de las alumnas y los alumnos. Un estudiante normalista que viajó a Uruguay afirmó:

EXPERIMENTÉ DIFICULTADES de adaptación y llegué a sentirme rezagado.
Honestamente poseía conocimientos de las cuestiones básicas.

No obstante, desde la perspectiva del estudiantado, en la educación uruguaya no se corresponde el tiempo asignado para la formación teórica con la cantidad de contenidos, lo que genera tensión y desinterés por aprender.

Resalta también en ambos países, y se suma Cuba, según las experiencias de las alumnas y los alumnos, la estructura del sistema de educación superior caracterizada por el acceso irrestricto y la gratuidad, que suponen la relevancia que tiene la equidad e inclusión como preceptos básicos de la educación en Argentina, Uruguay y Cuba.

En el currículo convergen dos campos pedagógicos: el teórico y el práctico. Las habilidades y conocimientos que el alumnado desarrolla durante su proceso formativo están orientados a formar personas reflexivas, críticas y con capacidad de adaptarse al contexto sociocultural.

Para las alumnas y los alumnos mexicanos, Cuba es otro caso que evidencia aspectos relevantes. En cuanto a la organización y gestión, esta nación orienta la educación a la atención integral del alumnado. La organización del sistema educativo cubano está claramente enfocado a la atención de la diversidad y reconocimiento de alumnas y alumnos de grupos vulnerados o con discapacidad y se promueve el entendimiento de la diversidad cultural, la necesidad de respeto y tolerancia entre estudiantes, profesoras, profesores y la sociedad. Esta preocupación por la diversidad y la diferencia se observa en el trabajo cotidiano en la universidad y en las escuelas de práctica. En opinión del estudiantado mexicanos se considera a la alumna o el alumno con necesidades educativas especiales como un miembro de la sociedad, que va más allá de pretender logros de forma académica en su trayecto institucional y promueve su inclusión como un individuo en su contexto.

La flexibilidad de la organización también es un elemento clave que, en opinión de las alumnas y los alumnos mexicanos, se refleja en las escuelas donde realizaron su formación práctica. En general, estas actividades se distribuyen en los turnos matutino y vespertino, mientras que en uno se realiza la formación teórica, en el otro el estudiantado visita las escuelas de nivel básico que le fueron asignadas y se propicia la vinculación entre teoría y práctica. En el caso de Cuba, las alumnas y los alumnos opinan que es muy importante la atención en cuanto al tema de la inclusión, al existir escuelas de educación especial para niñas y niños con discapacidad, por ejemplo, escuelas especiales de autismo, y de personas sordas y ciegas.

Con base en las experiencias de las alumnas y los alumnos normalistas sería recomendable que las Escuelas Normales reflexionaran sobre modelos de organización flexibles implementados en las instituciones receptoras, que fueron valorados positivamente por ellos.

Primero, porque los modelos colegiados y flexibles se traducen en la organización escolar y académica y tienen implicaciones en una mayor libertad y autonomía de las alumnas y los alumnos para tomar decisiones que afectan su proceso formativo. Las universidades e institutos de formación docente difieren, en opinión del estudiantado, de las Escuelas Normales mexicanas, caracterizadas por la rigidez en diferentes procesos académicos y de gestión.

Segundo, las Escuelas Normales mexicanas también podrían valorar el aplicar mayor flexibilidad en la organización de las actividades académicas considerando horarios más amplios que permitan un uso eficiente de los recursos de las instituciones y, al mismo tiempo, promuevan un ambiente estudiantil autónomo y diverso.

En tercer lugar, particularmente la organización curricular en las instituciones receptoras de movilidad posee atributos que podrían nutrir a la diversidad de instituciones forma-

doras de docentes en México, incluidas las Escuelas Normales. La posibilidad de decidir sobre diversas rutas de formación y de ampliar los conocimientos disciplinarios y la interlocución con otras disciplinas, podría contribuir a mejorar la formación del estudiantado.

Infraestructura y recursos de apoyo

Un elemento fundamental en la organización y gestión de las instituciones receptoras es, en opinión del estudiantado, las condiciones de la infraestructura y los recursos para apoyar las actividades académicas en las universidades e institutos de formación, en las escuelas de nivel básico donde se hicieron las prácticas y su disposición para que la sociedad en general pueda hacer uso de ellas.

En general, las alumnas y los alumnos opinan que las instituciones cuentan con infraestructura adecuada para el desarrollo de las actividades académicas. Valoran la existencia de salones equipados con mobiliario y equipo de cómputo, internet, bibliotecas, aulas virtuales, laboratorios de informática, comedores, oficinas, cafeterías, dormitorios y estancias para los que provienen de otras regiones e instalaciones deportivas.

Desde la perspectiva del alumnado, los casos de Cuba y Argentina son diferentes a las Normales en México y dejan una enseñanza positiva. En Cuba se valoran los recursos y se hace un uso eficiente de ellos. La creatividad de las alumnas y los alumnos se pone a prueba y la escasez de aquellos no es un pretexto para no concebir a la educación como el gran proceso de transformación social. Además, se integra a la sociedad y las instalaciones de la universidad son aprovechadas por todas las personas. Un estudiante refirió:

EN LOS CAMPOS DEPORTIVOS o parques de recreación fue muy común ver desde niños hasta adultos mayores practicando algún deporte o realizando actividades recreativas de su preferencia, pues tanto la academia como el deporte han sido siempre características sobresalientes de este país.

Finalmente, la experiencia de las alumnas y los alumnos que estuvieron en Argentina revela un uso eficiente de la infraestructura escolar. Las instalaciones de los institutos se utilizan en distintos turnos por diferentes niveles educativos, lo que permite compartir y aprovechar mejor los recursos.

De este modo, en su opinión sería recomendable mejorar la infraestructura y los recursos con los que cuentan las Escuelas Normales.

La dimensión pedagógica: el fortalecimiento de la enseñanza y el aprendizaje

La mejora de los sistemas educativos se acompaña de políticas que posibiliten el logro de los aprendizajes para todas las niñas y los niños. En esta misión la educación como derecho

≈ **EN URUGUAY Y ECUADOR,** ENTRE OTROS PAÍSES, EL ENFOQUE HUMANISTA DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR ESTÁ LIGADO AL DESARROLLO DEL PENSAMIENTO CRÍTICO Y REFLEXIVO EN LA PRÁCTICA DOCENTE. ≈

humano plantea no sólo la igualdad de oportunidades en el acceso universal a la educación, sino también a los saberes que han de forjar en el individuo el desarrollo de una vida plena.

En el marco de la Agenda 2030, el Objetivo de Desarrollo Sostenible 4 “Garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos” asume una concepción humanista de la educación y del desarrollo, sustentada en los derechos humanos, la dignidad, la justicia social, la inclusión, la protección, la diversidad cultural, lingüística y étnica y, la responsabilidad y rendición de cuentas. Es decir, se comprende a la educación un bien público, un derecho humano fundamental que es base para la realización de otros derechos (UNESCO, 2016).

Con este compromiso, los gobiernos nacionales y organismos internacionales asumen el reto de fortalecer el acceso, la equidad, la inclusión, la calidad y los resultados de los aprendizajes a lo largo de toda la vida. La mejora de la calidad de los aprendizajes sugiere el fortalecimiento de los insumos, los procesos y la evaluación de los resultados, así como de las competencias básicas de lectura, escritura, cálculo, aptitudes analíticas, de solución de problemas y de otras habilidades cognitivas, interpersonales y sociales de alto nivel (UNESCO, 2016).

Las últimas tres décadas, los países latinoamericanos han implementado un conjunto de reformas centradas en la calidad de la educación focalizadas en la medición y mejora del logro educativo de las alumnas y los alumnos, así como a la adquisición de conocimientos y competencias básicas. Asimismo, cobraron una importancia significativa las pruebas estandarizadas. Es el ejemplo del Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA, por sus siglas en inglés) (INEE, 2019).

El logro de la calidad educativa se asocia a las perspectivas o enfoques con los que se construye el proceso de enseñanza-aprendizaje. A nivel internacional el debate y las acciones se centran básicamente en dos: el enfoque basado en derechos y los modelos de sistema de flujo (eficiencia). El primero, sostiene que el propósito de la educación se palpa en el cumplimiento de los derechos y la transmisión de valores para construir sociedades inclusivas, cohesionadas y pacíficas. El segundo, visualiza a la educación como una progresión de pasos que incorporan insumos, interacciones entre la enseñanza y el aprendizaje y productos para el desarrollo de conocimientos y habilidades en el estudiantado con el objeto de reducir la pobreza y lograr un desarrollo sostenible (Bernard, 2009).

La experiencia expresada por las alumnas y los alumnos en los informes finales de logros de la movilidad académica da cuenta de algunas posibilidades de mejora del proceso de enseñanza y aprendizaje en la formación de estudiantado normalista. Se identifican dos orientaciones: 1) procesos de formación y, 2) investigación y formación (véase figura 5).

Figura 5. Propuestas para la dimensión pedagógica: enseñanza y aprendizaje



Procesos de formación

Fortalecer la formación crítica y humanista e integrar los principios de educación inclusiva desde una visión más amplia



Investigación y formación

Impulsar estrategias que favorezcan que los profesionales normalistas realicen investigación educativa
Fortalecer en el estudiantado el desarrollo de habilidades para la investigación educativa

Fuente: Elaboración propia con base en el Proyecto Paulo Freire de Movilidad Académica para Estudiantes de Programas Universitarios de Formación del Profesorado.

Procesos de formación

Uno de los aspectos que resalta en los informes de las alumnas y los alumnos es la valoración y el reconocimiento que manifiestan sobre la perspectiva humanista que caracteriza a los modelos educativos de las instituciones en las que realizaron la movilidad internacional. La necesidad de incorporar y/o fortalecer esta visión en su formación se visibiliza cuando señalan las habilidades y conocimientos que poseen sus pares y profesores de la escuela receptora en torno al pensamiento reflexivo, crítico y humanista que se construye en relación directa con la práctica docente. Es una perspectiva que coloca al estudiante en el centro del proceso de enseñanza-aprendizaje y, por tanto, concibe al ser humano como individuo y como ser social. De igual forma, integra las dimensiones socio-profesional académica y ética del quehacer docente. Es un enfoque que destaca en los casos de Argentina, Cuba, Ecuador y Uruguay.

Esta perspectiva se encuentra estrechamente vinculada con la concepción de una educación inclusiva en contextos rurales y urbanos, a la intercultural, la diversidad, la democracia y el cuidado del medio ambiente. Este acercamiento sugiere un tratamiento más integrador de la equidad y la inclusión, el cual no se limita a la población con discapacidad, sino que integra también a la población que, por su condición socio-histórica, se encuentra en situación de vulnerabilidad.

La concepción humanista del aprendizaje se hace presente en la vida estudiantil a la cual se le caracteriza como diversa, en cuanto a sus rasgos socioeconómicos, culturales y religiosos. Según la opinión de las alumnas y los alumnos, esta forma de relacionarse fortalece la sana convivencia y la capacidad de compartir. De igual forma, se resalta la capacidad que tienen los educandos para expresarse libremente, exigir justicia social y propiciar una cultura de respeto y reconocimiento a los derechos humanos, que reflejan su compromiso cívico y el amor a su comunidad escolar. Esta forma de construir la vida estudiantil pareciera contrastar con las experiencias de las alumnas y los alumnos mexicanos en las Escuelas Normales.



Desde su visión, la calidad de la educación cubana se valora en función de su capacidad para formar a la ciudadanía. A ello se suma el enfoque sociocultural con el que se construyen los aprendizajes, así como las virtudes que las y los normalistas refieren del profesorado cubano: calidez, sentido humano y ético; destacan el vínculo de afectividad que establecen con estos. En este enfoque se promueve una formación integral que otorga la misma importancia a los conocimientos científicos, artísticos, corporales y filosóficos. Las experiencias compartidas por las alumnas y los alumnos normalistas que realizaron su movilidad dan cuenta de la transversalidad con la que se abordan las teorías del aprendizaje de Piaget, Vygotsky, Jerome Bruner, Ausubel, José Antonio Marina (inteligencias creadoras), Daniel Goleman (formación emocional), Fraser Mustard (experiencias tempranas) y Richard Louv (contacto con la naturaleza). En su conjunto, estas perspectivas teóricas fundamentan la organización de los contenidos y de la práctica educativa, con miras a formar personas reflexivas y críticas, con capacidad de adaptarse al contexto sociocultural que enfrentan.

En el caso argentino la concepción de lo que en México se denomina como *Educación Física* adquiere una connotación diferente que se denomina *Educación Corporal*, cuyo sustento es una visión del desarrollo del cuerpo que reconoce la diversidad de prácticas y sujetos de acuerdo con las distintas etapas de la vida. Ésta, en sí misma, se constituye como un saber del propio cuerpo con la consigna de “enseñar a hacer con el cuerpo”. Con ello se conforma una triada entre el juego, la gimnasia y el deporte. En este sentido, destaca también el impulso e importancia que se otorga a la formación artística como un componente central en la concepción integral del aprendizaje.

El desarrollo de un modelo educativo humanista supone estrategias de enseñanza y aprendizaje que favorezcan un rol activo de las alumnas y los alumnos. En el caso argentino destacan “el ateneo”, como una estrategia de desarrollo profesional que genera procesos de reflexión del saber sobre la práctica educativa y la resolución de situaciones singulares, a partir de experiencias compartidas, así como el seminario, para estudiar los problemas que son relevantes en la formación profesional.

En Cuba se fortalece la vinculación social a través de visitas organizadas a museos, monumentos, centros culturales, cafés literarios, talleres, encuentros estudiantiles, congresos y actividades recreativas. En Uruguay se desarrollan estrategias que buscan acompañar la reflexión y construcción de aprendizajes a través del aula extendida, campamentos científico-pedagógicos, encuentros estudiantiles, movilidad estudiantil y docente, aula invertida, debates y exposiciones. La técnica de aula invertida también es utilizada en instituciones ecuatorianas.

Con base en las experiencias de las alumnas y los alumnos, las Escuelas Normales mexicanas podrían reflexionar sobre las necesidades de fortalecer la formación crítica y humanista e integrar los principios de educación inclusiva desde una visión más amplia que considere dimensiones académicas, éticas, artísticas, corporales y afectivas.

Investigación y formación

El pensamiento crítico es una tarea central en la formación humanista. El perfil de egreso de las Escuelas Normales en México busca desarrollar competencias que se agrupan en cinco campos: habilidades intelectuales específicas, dominio de los contenidos de enseñanza, competencias didácticas, identidad profesional y ética y, capacidad de percepción y respuesta a las condiciones de sus alumnos y del entorno de la escuela. El pensamiento crítico forma parte de las habilidades intelectuales específicas que requieren las y los futuros maestros (SEP, 2020).

Las experiencias referidas por estudiantes que participaron en el Proyecto Paulo Freire manifiestan el interés que demuestran las escuelas receptoras por generar y fortalecer esta habilidad, la cual se evidencia en la disposición, responsabilidad y compromiso que demuestran alumnas y alumnos en su proceso formativo. Asimismo, ellas y ellos destacan la autonomía, la reflexión crítica y la actitud colaborativa de sus pares. Se considera que fortalecer el componente filosófico en la formación docente contribuye a generar capacidades de autocrítica, reflexión y análisis.

Un elemento significativo que se observa en los informes realizados por alumnas y alumnos es el valor que otorgan a la investigación como un componente central en su formación y en la extensión universitaria. Esta cualidad destaca en países como Argentina, Cuba, Ecuador y Uruguay. Los modelos educativos de las instituciones receptoras de estos países favorecen la articulación permanente entre docencia, investigación y práctica profesional, y propician la reflexión continua de la realidad educativa en la que interviene el alumnado. El principio es que no puede haber práctica sin fundamentación teórica.

Las investigaciones que se desarrollan en las escuelas, universidades y/o institutos en los que el estudiantado normalista realiza su movilidad se derivan de la atención a las demandas sociales y educativas de los entornos en los que éste interviene. Ello posibilita que una alumna o alumno desempeñe un papel de investigador, crítico y con alto sentido de responsabilidad. Esto ha derivado en que algunos proyectos se asocien al estudio de la inclusión como un fenómeno social amplio o a fomentar la investigación-acción por medio de proyectos de educación ambiental en las zonas rurales tabacaleras y cafetaleras en Cuba.

En modelos en donde la investigación funge como un eje central en la formación docente —como en el cubano— se integran grupos científicos estudiantiles en los que se trabajan proyectos de investigación asociados a la labor docente con base en los intereses y necesidades del alumnado. Este trabajo se realiza desde el primer semestre de la licenciatura y culmina con la presentación de una tesis en el último año de su formación. El seguimiento que se brinda a la investigación desde que inicia el proceso formativo hasta su fin, genera una actitud motivante y positiva por la investigación. En su estancia en Cuba, alumnas y alumnos normalistas mexicanos desarrollaron proyectos de investigación con el objeto de implementarlos en sus contextos educativos. Esta experiencia se retroalimentó con los comentarios de profesoras, profesores y estudiantado.

El caso ecuatoriano también merece especial atención. Las prácticas se realizan desde el primer ciclo y se incrementan de manera gradual. Éstas integran dos componentes: las



cátedras y la aproximación e investigación. El seguimiento que brinda el profesorado se hace mediante el proyecto denominado PIENSA (Proyecto Integrador de Saberes); se entrega cada fin de ciclo escolar y consiste en un reporte que integra lo aprendido e investigado sobre contextos, sujetos y sistemas socioeducativos. Dichos proyectos son producto de la investigación realizada durante las prácticas profesionales.

Las experiencias narradas por el alumnado reflejan el valor que otorgan a la formación y escolaridad de profesoras y profesores de las instituciones receptoras. Aprecian su conocimiento y la forma en la que éste se hace visible en la manera en la que imparten sus clases. Esta consideración se manifiesta cuando enfatizan que profesoras y profesores cuentan con maestrías, doctorados y están involucrados en proyectos de investigación de diversa índole.

Esto invita a reflexionar en dos posibles rutas de acción. Por una parte, se sugiere impulsar estrategias que favorezcan que profesoras y profesores normalistas realicen investigación educativa con el objeto de llevar esta experiencia al aula y compartirla con sus estudiantes. Ello implica integrar acciones que permitan mejorar sus habilidades para el desarrollo de la investigación. De manera paralela, la segunda ruta de acción plantea la importancia de fortalecer el desarrollo de habilidades para la investigación educativa, así como de un convencimiento sobre cómo su práctica e intervención pedagógica puede enriquecerse al desarrollarla en los diferentes entornos escolares en los que se desenvuelven.

La dimensión pedagógica: propuestas didáctico-pedagógicas y proyectos emergentes

Las alumnas y los alumnos normalistas opinan que la movilidad les permitió acercarse, conocer y comparar algunos elementos relevantes de los sistemas educativos de los países visitados, las instituciones receptoras y las escuelas en las que algunas y algunos de ellos tuvieron la oportunidad de realizar prácticas para la formación docente. Con base en sus experiencias, se distinguen elementos valiosos que podrían considerarse al analizar a las Escuelas Normales en México.

Se trata de reconocer la diversidad de estrategias, proyectos y metodologías, para orientar la educación, construir el conocimiento en distintos espacios y contextos culturales e incorporar aquellas que, por su carácter innovador, contribuyen a la mejora de los sistemas, las instituciones y los procesos educativos. En ese sentido, la innovación educativa es el proceso de introducción de una nueva estrategia y/o práctica relacionada con los diferentes niveles, instituciones y actores de la educación (Rivas, 2000), con el propósito de responder a problemáticas específicas y contextos diferentes con propuestas estructuradas que atiendan la diversidad y la diferencia, basadas en el conocimiento y la investigación, las cuales deben tener asociados los recursos necesarios para su implementación.

Un eje transversal recorre las estrategias y proyectos de los países, las instituciones receptoras y las escuelas de práctica que, a los ojos de alumnas y alumnos, resultaron innovadoras: la diversidad-inclusión. Se trata de reconocer las especificidades del contexto, sus

problemas y limitaciones y, en consecuencia, crear y desarrollar alternativas que promuevan la inclusión y reconozcan la heterogeneidad de la población en sus determinaciones sociales, culturales, económicas, ideológicas y políticas para tener un impacto de mayor alcance. En opinión de alumnas y alumnos normalistas este conjunto de estrategias, proyectos y programas, trascienden por sus objetivos y alcances para la educación en los países respectivos y muestran, aunque sea parcialmente, las preocupaciones y la concepción epistemológica que está detrás del mismo Proyecto Paulo Freire de movilidad internacional, incluso desde su propia denominación.

Vale la pena citar que las aportaciones del pensador y educador brasileño Paulo Freire han sido de suma importancia constituyéndose como la base teórica de la pedagogía crítica, al plantear la relevancia del diálogo y la participación que en la educación no se reduce a la relación entre profesorado y alumnado, sino también a la inclusión de la sociedad en la que se desarrolla el trabajo educativo. En este sentido, observar como un eje transversal la diversidad-inclusión, alude al planteamiento que Freire hiciera sobre la necesidad de reconocer la importancia de generar pedagogías que están en una constante reconstrucción para atender a los grupos que se caracterizan por sus diferencias y por necesidades específicas, claramente identificadas, y que no habían sido consideradas en los proyectos educativos (Freire, 2007).

La educación inclusiva y diversa no sólo busca llegar a la mayor población posible, plantea, además, propuestas epistemológicas y pedagógicas alternativas, que implican el reconocimiento y la intervención de diferentes sujetos en la construcción del conocimiento y el proceso de aprendizaje. No sólo se trata de incorporar a personas con capacidades distintas a los planes de estudio, como lo hacen modelos educativos clásicos homogeneizadores (García, Aquino, Izquierdo, & S., 2015), se busca reconocer las diferencias de los sujetos y crear estrategias que permitan una mejor enseñanza basada en necesidades sociales diversas.

A nivel de los sistemas educativos de los países, para alumnas y alumnos normalistas la diversidad-inclusión es un aspecto que se traduce en la obligatoriedad del Estado para hacer accesible la educación en todos los niveles. Destacan los casos de Argentina, Uruguay y Cuba. De este último, un testimonio refirió:

ES UN país en donde la educación es totalmente gratuita: desde un uniforme hasta los lápices y los libros.

No obstante, este eje transversal trasciende a los sistemas educativos y se concreta en programas y propuestas específicas, tanto a nivel de las instituciones receptoras, como de los espacios de práctica docente en que las alumnas y los alumnos mexicanos convivieron con otros niveles educativos en el país que visitaron. Estas pueden organizarse en las siguientes orientaciones: a) la relevancia de los principios éticos y el sentido humanista de la educación; y b) el trabajo colectivo y su relación con las necesidades de la sociedad (véase figura 6). En el apartado siguiente se describen cada una de estas propuestas.

Figura 6. Propuestas didáctico-pedagógicas y proyectos emergentes**Relevancia de los principios éticos y sentido humanista de la educación**

Fortalecer el carácter ético y humanista en los siguientes temas: enseñanza de la lecto-escritura y las matemáticas; educación especial y discapacidad; primera infancia; atención a grupos vulnerables y uso de tecnologías.

**Sentido humanista de la educación**

Fortalecer la vinculación de las comunidades educativas, incluida la relación escuela-sociedad, en contextos diversos.

Fuente: Elaboración propia con base en el Proyecto Paulo Freire de Movilidad Académica para Estudiantes de Programas Universitarios de Formación del Profesorado.

La relevancia de los principios éticos y el sentido humanista de la educación

Hablar de la ética y sus fundamentos es un tema que rebasa los objetivos y el sentido de este trabajo. Sin embargo, resulta relevante destacar los principios éticos que podrían edificar y orientar la labor de los sistemas educativos en América Latina; la educación es el medio por el cual se defiende la condición humana; se reconoce al otro y se busca la inclusión generada por las desigualdades sociales (género, clase social, capacidades o limitaciones distintas en la población, y demás) y económicas, así como la conservación y preservación de la naturaleza (Dussel, 2017).

La ética en la educación es la base de su sentido humanista y se preocupa por fomentar la inclusión, la generación del sentido de pertenencia de la comunidad, la enseñanza de la historia como medio que preserva la cultura local, y la creación de un sentido artístico que sensibiliza a las y los docentes. Estas características que se muestran en las experiencias narradas por alumnas y alumnos y permiten comprender la importancia de reconstruir los modos y técnicas que se emplean en la formación docente, puesto que el final del camino, son ellas y ellos los que educarán a las generaciones futuras bajo el modo de pensamiento en el que fueron formados. Por otro lado, el sentido humanista de la educación rompe con la relación jerárquica entre la o el docente y la o el alumno, y promueve la autonomía en la construcción del conocimiento. En ésta se concibe a una profesora o profesor como el medio que provee los conocimientos básicos para que el alumnado desarrolle sus propias capacidades de aprendizaje y de generación de ideas. Sin embargo, este ejercicio de racionalidad puede decaer en aspectos negativos, como sentido único de la educación puede crear una ideología individualista que se asocia fácilmente con la competencia generalizada (Laval & Dardot, 2013). Por tanto, el sentido humanista como lo hemos definido impulsa la apa-



rición del pensamiento crítico y lo enmarca como un derecho que va acompañado de la relación horizontal entre profesora o profesor y estudiante, fomentando la idea de aprender por cuenta propia y transformándose en un ejercicio de *aprender a aprender*, propuesta impulsada en programas y proyectos implementados en los diferentes países y escuelas que las alumnas y los alumnos normalistas visitaron.

En Brasil destaca el acento en la inclusión desde la educación especial que se complementa en las escuelas; las personas con discapacidad deben asistir a la escuela y se asigna a personas expertas para su cuidado y atención. Además, en las prácticas se utilizan diversos recursos didácticos y lúdicos para desarrollar habilidades, y se incorpora a madres y padres de familia de quienes requieren atención especial.

En Brasil las alumnas y los alumnos normalistas encuentran diferencias con la educación mexicana principalmente en la posibilidad de generar alternativas a la educación tradicional que incorporen un planteamiento innovador incluyente y el reconocimiento de la función de la maestra o el maestro en su método de trabajo, las formas de evaluación, el plan de estudios, las estrategias y actividades de profesoras y profesores frente a grupo, la organización y el funcionamiento de las escuelas y las prácticas educativas que involucran la relación con el reconocimiento de la diferencia en contextos específicos. Tres proyectos señalados por el alumnado evidencian lo anterior: "Vila Esperança", "Escuela Verde" y "Circo Laheto". La primera es una escuela con propuesta pedagógica propia, pluricultural, cuyo objetivo es conservar y transmitir al estudiantado su historia, raíces y culturas afrodescendientes e indígenas. Su propuesta didáctica se basa en la investigación de mitos, música, danza, artes plásticas, etnobotánica y ecología. "Escuela Verde" está dedicada a la formación integral de niñas y niños entre 2 y 10 años de edad, ofrece horarios de mañana, tarde y tiempo completo, se basa en la idea de que el aprendizaje se produce en las interacciones con las demás personas, teniendo contacto con la naturaleza y con el medio que nos rodea. Finalmente, "Circo Laheto" es un proyecto regional al que asisten dos escuelas municipales de la ciudad de Goiania. En esta institución, niñas y niños aprenden música, percusión, teatro, danza, monociclo y se refuerzan actividades académicas de lectura y escritura.

En algunas de las escuelas donde alumnas y alumnos realizaron sus prácticas, reconocen la relevancia de la vinculación con la sociedad para atender los problemas educativos. En Ecuador existe la Unidad de Educación Especializada dedicada a la atención de niñas y niños con necesidades educativas especiales. El origen de esta unidad está relacionado con el plan de estudios que incorpora aspectos que tienen que ver con habilidades adaptativas, está centrado en la persona y se construye con la participación de la comunidad escolar. Al respecto, un estudiante indicó:

REALIZAN UN PLAN CENTRADO EN LA PERSONA (PCP) con el apoyo de madres y padres de familia se organiza el plan de intervención en el que se plantea un objetivo o meta que se busca alcance el alumno o alumna al finalizar su proceso educativo, en la medida de lo posible, tomando en cuenta sus fortalezas y debilidades con el fin de orientar el trabajo desde la etapa inicial hasta bachillerato funcional.



El interés por el desarrollo de la lectoescritura, la expresión oral y el fomento a la lectura infantil y juvenil mediante la aplicación de estrategias basadas en actividades lúdicas y relaciones con el entorno, como el uso de bibliotecas escolares y públicas, interacción entre alumnas y alumnos de diferentes niveles educativos y viajes pedagógicos, se observa en prácticamente todos los países, particularmente en Argentina, Colombia y Uruguay.

En Colombia, las alumnas y los alumnos normalistas reconocen la importancia de programas para la inclusión y la diversidad. En la base formativa del profesorado, el curso "Pedagogía, inclusión y discapacidad" tiene como propósito fundamental atender a la diversidad favoreciendo la inclusión en los espacios educativos. Se suman programas específicos que ilustran la implementación de estrategias para la inclusión y la equidad: "Ciudad educativa", el cual se centra en la importancia de considerar el contexto al momento de planificar la educación; "Los niños tienen derecho a aprender", cuyo objetivo es buscar opciones de inclusión para niñas, niños y adolescentes en situación de vulnerabilidad que han llegado a la ciudad siendo víctimas del desplazamiento causado por el conflicto armado en distintas zonas del país; "Yo soy capaz" dirigido a población con discapacidad que se sustenta en metodologías de enseñanza aprendizaje específicas para atender a poblaciones particulares. Existe también un grupo de trabajo denominado "Diversity", en donde se discuten identidades de género no heteronormativas mediante la construcción de distintos talleres y conversatorios sobre género y diversidad sexual.

En el Ecuador se denomina a la educación humanista e inclusiva como enfoque "Ecológico funcional". La atención a niñas y niños con necesidades educativas especiales se apoya en dos organismos: la Unidad de Diagnóstico de Atención Inclusiva (UDAI) permite realizar evaluaciones psicopedagógicas para elaborar un diagnóstico y establecer las adecuaciones curriculares que necesita la alumna o el alumno para ser integrado al sistema educativo. Asimismo, cuenta con el Departamento y Consejería Estudiantil (DECE), mismo que posee un equipo interdisciplinario que se integra por una persona especialista en psicología clínica, educativa y personal de trabajo social.

Destacan los siguientes aspectos: 1) programa de integración e inclusión (se realiza desde las primeras etapas escolares, inicial y preescolar, a gran número de alumnas y alumnos se les atiende de manera temprana favoreciendo al proceso de plasticidad cerebral y algunos reciben atención preventiva cuando existen antecedentes de riesgo por cuestiones hereditarias o problemas pre, peri o postnatal, siendo las primeras etapas escolares donde se realiza un mayor proceso de inclusión); 2) existe la figura "maestra de inclusión" que tiene la responsabilidad de realizar el proceso de integración a la educación regular, apoya a la o el docente titular y verifica que las adecuaciones curriculares así como las del entorno escolar sean adecuadas; 3) "Programa ambulatorio" que incorpora a las alumnas y los alumnos que no asisten de manera regular y se atienden dos días a la semana, y 4) Se busca que la o el estudiante llegue hasta el nivel medio superior por medio de la modalidad de bachillerato funcional, desde un nivel bajo (habilidades adaptativas) hasta el alto-funcional (alumnas y alumnos susceptibles de inclusión laboral).

De igual forma, en Ecuador el proyecto "Escuelas del milenio" busca mejorar la educación de alumnas y alumnos con base en el método de "paseo pedagógico" instrumentado a partir de diversos escenarios presentados en el patio de la escuela relacionados con temas vinculados con la cultura, la música, el teatro, la televisión y la cocina, entre otras cosas.

Del Ecuador las alumnas y los alumnos normalistas reconocen la relevancia del Proyecto Integrador de Saberes, el cual consistía en realizar una investigación dentro del grupo práctico llevando el seguimiento de una problemática educativa para vincular la teoría y la práctica, al que se sumaban los viajes pedagógicos con el objetivo de ubicar instituciones que tuvieran propuestas innovadoras.

El problema migratorio dentro y fuera del país también ha sido considerado en Ecuador. Las escuelas reciben niñas y niños de diversas partes del país en sus jardines de niños, además, llegan menores provenientes de Venezuela que han atravesado por distintas situaciones sociales y familiares que repercuten en sus estudios, por lo que se busca proporcionarles apoyo integral. Para hacer frente a este fenómeno desde la investigación educativa se están generando alternativas de inclusión para mejorar la práctica docente con esta población vulnerable.

Desde la perspectiva del estudiantado mexicano, en Cuba la inclusión trasciende a su obligatoriedad y está orientada a la atención integral de las alumnas y los alumnos. Es una política del país atender a la diversidad desde el conocimiento de estudiantes con necesidades especiales, grupos vulnerados o con discapacidad. Cuba cuenta con un sistema de educación especial de excelencia hay escuelas especiales en cada área que se requiere. Se promueve, además, la comprensión del entendimiento de la diversidad cultural, el respeto y la tolerancia entre estudiantes, las profesoras y los profesores y con la sociedad. De los informes del alumnado se desprenden algunos temas relevantes que se tratan dentro del aula: 1) peculiaridades psicológicas del escolar de primaria; 2) aprendizaje desarrollador; 3) atención educativa a la diversidad; 4) enseñanza-aprendizaje de la lengua española, las Ciencias Naturales, las Matemáticas, la Geografía y la Historia en la educación primaria.

La implementación de políticas y programas para atender la diversidad tiene su fundamento en la investigación educativa como forma de mejorar la práctica docente y, por tanto, en una estrecha relación entre teoría y práctica. En opinión de alumnas y alumnos, algunos programas llaman la atención: los "Círculos Infantiles" que fortalecen la primera infancia; la formación artística y el énfasis en la lectoescritura con programas especiales para niñas, niños y jóvenes. Al respecto, una estudiante comentó:

LA INVESTIGACIÓN es el camino para perfeccionar la práctica educativa. Se reconoce también la atención a la diversidad. Destaca también la orientación para ampliar la "cultura científica como una forma de transformar la práctica educativa en correspondencia con las necesidades de desarrollo que presentan niñas y niños y las peculiaridades de cada contexto".



Desde las perspectivas del alumnado, Uruguay también ha desarrollado estrategias y programas valiosos en torno a la diversidad y la inclusión. El "Plan Ceibal" tiene el propósito principal de generar un plan de igualdad e inclusión desde educación inicial hasta personas de la tercera edad en situaciones vulnerables, apoyado en tecnologías digitales. Se dota a todas las escuelas de internet y a los grupos vulnerables de tabletas y computadoras para uso personal.

También en torno a la primera infancia es relevante el curso para profesoras y profesores en formación sobre práctica docente/didáctica del nacimiento a 3 años: este curso pertenece al trayecto formativo de didáctica-práctica docente; está orientado a prácticas de observación institucional (contextos socioculturales, dispositivos de inclusión integradora, roles profesionales específicos y reuniones de equipos interdisciplinarios), así como al desempeño de la tarea docente en actividades de promoción de salud y de vida diaria en relación, entre otros. Se busca que el estudiantado planifique y realice intervenciones con niñas, niños y familias. Se incorpora el desarrollo de proyectos de carácter inclusivo por parte de alumnas y alumnos y los campamentos científico-pedagógicos los cuales tienen como objetivo impulsar las habilidades científicas mediante una propuesta de enseñanza situada.

La formación en lectoescritura es otro ámbito de relevancia en Uruguay. En el Proyecto "Joven Lector", el alumnado de los Liceos tienen la responsabilidad de prepararse leyendo un libro para, posteriormente, socializarlo con niñas y niños de nivel primaria. Finalmente, el programa de formación audiovisual CINEDUCA, a cargo del Consejo de Formación en Educación "Cine y matemática", incorpora series televisivas para la enseñanza de las matemáticas.

En República Dominicana destaca el enfoque en el desarrollo de cualidades ética-intelectuales y afectivas en la docencia, denominado "Acompañamiento pedagógico".

Con base en las experiencias de alumnas y alumnos normalistas, hemos recorrido diversos programas y proyectos que dan cuenta de la relevancia que la diversidad e inclusión tienen para los países y escuelas receptoras participantes en el Proyecto Paulo Freire. Dada la variedad de aquellos, sería recomendable que las personas responsables del diseño e implementación de las políticas para la inclusión y equidad en México, particularmente aquellas que involucran a las Escuelas Normales mexicanas, reflexionen acerca de la pertinencia de su análisis en los diversos contextos mexicanos, a fin de valorar sus alcances y limitaciones en el país. En este sentido, se sugiere fortalecer el carácter ético y humanista en temas relevantes como: a) enseñanza de la lectoescritura y las matemáticas, c) educación especial y discapacidad, d) primera infancia, e) atención a grupos vulnerados y f) uso de tecnologías.

El trabajo colectivo y su relación con las necesidades de la sociedad

Por último, el concepto de trabajo en general⁷ es uno de los más complejos que se ha estudiado desde distintas aristas. En su relación con la educación, la labor docente se apar-

⁷ Para resumirlo y enfocarlo a nuestros objetivos seguimos a Postone (2019), quien propone que con el análisis del concepto *trabajo* se puede identificar y diferenciar cada época de la humanidad en términos de la estructura en la que la sociedad se organiza; es decir, se puede revelar qué tipo de relaciones sociales dominan en cada etapa de la historia.

ta de las determinaciones específicas del trabajo en la sociedad: individualismo, eficacia y competencia, que lo colocarían en una visión instrumentalista de la enseñanza. En el caso de Cuba, el alumnado normalista observa que el trabajo pedagógico dentro de las escuelas asume una dimensión comunitaria. La formación docente se construye a partir de la relación con la totalidad, es decir, alumnas y alumnos aprenden y desarrollan sus conocimientos a través de su vínculo y responsabilidad con la sociedad. Se promueve una concepción de trabajo como el puente inmediato de transformación social por medio de la reconstrucción de las subjetividades gracias a la puesta en marcha de enfoques lúdicos en la enseñanza, el aprendizaje por medio del entorno —esto es lo que permite la creación de un pensamiento crítico que atiende las necesidades de la comunidad—, el compromiso de alfabetización⁸ de la población en su conjunto,⁹ la investigación de los métodos de enseñanza-aprendizaje y la necesidad de estudiar la cultura y el arte, pues permiten el fortalecimiento de un pensamiento flexible, creativo y crítico.

El programa social “Educa a tu hijo” es una vía no institucional en Cuba que rescata el papel de la familia en los procesos de enseñanza y de aprendizaje. Otro ejemplo al respecto están los cursos de “Trabajo pioneril” y “Movimiento pioneril de exploradores”, enfocado a difundir las actividades para la formación integral de alumnas y alumnos que realizan en la Organización de Pioneros José Martí, a la cual pertenece el estudiantado de primaria y secundaria.

Como se observa, la idea de trabajo colectivo no se enmarca en la dualidad de lo individual y lo comunitario, más bien es una correlación en el espacio pedagógico en donde se forman a las y los docentes a partir de participación y responsabilidad con la sociedad; enaltecendo la justicia social, la democracia y la inclusión.

En Uruguay el “Proyecto Maestro de la Primera Infancia (MPI)”, busca incorporar a las niñas y los niños con la comunidad para establecer vínculos afectivos con pares y adultos diferentes a su familia. También el Programa Aprender Siempre (PAS), para la educación no formal, del Ministerio de Educación, considera la relación de la educación con la sociedad y la formación para el trabajo. Se imparten cursos cortos de talleres y oficios (repostería, peluquería, carpintería, entre otros) y, al mismo tiempo, se validan estudios de nivel secundaria. El proyecto “Bebeteca” considera la realización de prácticas en una bibliotecas públicas, lo que fortalece la relación de alumnas y alumnos con la sociedad.

Como se observa, la forma en la que se conciben estas categorías a nivel ontológico en la educación —ética, humanismo y trabajo colectivo— eliminan la dualidad existente y muy difundida entre teoría y práctica. La teoría pedagógica tiene como punto de partida la realidad inmediata y, por otro lado, la *praxis* en la enseñanza se pone en marcha a través de la realización teórica. Los relatos de alumnas y alumnos valoran la formación docente bajo la

⁸ Los programas ambulatorios que trascienden fronteras con el objetivo de alfabetizar a la población de América Latina son un ejemplo que podría reproducirse en las instituciones de educación de esta región.

⁹ Según el último informe del Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social (Coneval), 5.7% de la población mexicana de 15 años o más aún es analfabeta.



concepción ética (teórica) de comprender la condición humana, y ello se vincula con la vida cotidiana y fomenta la equidad con el objetivo de transformación individual y social.

Según los relatos del estudiantado habría que considerar los elementos antes explicados en las políticas educativas en general, y en las Escuelas Normales, en particular; a fin de fortalecer la vinculación de las comunidades educativas, incluida la relación escuela-sociedad, en contextos diversos. Se trata de generar propuestas pedagógicas inclusivas que se edifiquen en principios éticos que permitan avanzar en equidad y justicia educativas. De ahí que la educación se proponga bajo este modo de pensamiento, como el punto de partida de autonomía del ser humano.

La siguiente tabla resume los proyectos, programas y propuestas que hemos descrito.

Tabla 5. Proyectos emergentes por país

Ámbito	País	Proyecto emergente	Descripción
Fortalecimiento de la lectoescritura y enseñanza de las Matemáticas	Colombia	Palabrarío y Numerario	Mejoramiento en la enseñanza de las Matemáticas, la lectura y escritura para niñas y niños de educación preescolar y primaria.
	Brasil	Enseñanza de matemática	Enfoque lúdico de las Matemáticas en actividades de circo.
	Argentina	El ateneo	Incremento del aprendizaje a través de la práctica y la experiencia compartida.
	Ecuador	Proyecto Integrador de Saberes	Vincular la teoría y la práctica, al que se sumaban los viajes pedagógicos con el objetivo de ubicar instituciones que tuvieran propuestas innovadoras.
	Cuba	Círculos Infantiles	Fortalecen la primera infancia; la formación artística y el énfasis en la lectoescritura.



Tabla 5. Proyectos emergentes por país (continuación)

Ámbito	País	Proyecto emergente	Descripción
	Uruguay	Joven Lector	Estudiantes de licenciatura se relacionan con estudiantes de primaria a través de lectura.
		CINEDUCA	Incorpora series televisivas para la enseñanza de las Matemáticas.
	Brasil	Vila Esperança	Propuesta pedagógica propia, pluricultural.
Inclusión y discapacidad	Colombia	Pedagogía, inclusión y discapacidad	Atender a la diversidad favoreciendo la inclusión en los espacios educativos.
		Yo Soy Capaz	Población con discapacidad y atención a poblaciones particulares.
	Cuba	Educación Especial	Atención a la diferencia, escuelas para atender diversas discapacidades.
Inclusión, conflictos armados y migración	Colombia	Los Niños Tienen Derecho a Aprender	Inclusión de niñas, niños y adolescentes en situación de vulnerabilidad por conflictos armados.
	Ecuador	Alternativas de Inclusión de Niños Migrantes	Atención a niñas y niños de otros países (Venezuela).




EL ESTUDIANTADO DE MOVILIDAD VALORA LA FORMACIÓN DOCENTE BAJO LA CONCEPCIÓN ÉTICA DE COMPRENDER LA CONDICIÓN HUMANA, Y ELLO SE VINCULA CON LA VIDA COTIDIANA Y FOMENTA LA EQUIDAD CON EL OBJETIVO DE TRANSFORMACIÓN INDIVIDUAL Y SOCIAL. 


Tabla 5. Proyectos emergentes por país (continuación)

Ámbito	País	Proyecto emergente	Descripción
Inclusión y contexto diferentes		Enfoque Ecológico Funcional: Primera Infancia	Favorecer la inclusión y resolver problemas desde la primera infancia.
		Enfoque Ecológico Funcional: “Maestra de inclusión”	Realizar el proceso de integración a la educación regular.
	Ecuador	Programa Ambulatorio	Incorporar a estudiantes que no asisten de manera regular.
		Escuelas del Milenio	Mejorar la educación de alumnas y alumnos con base en el método de “paseo pedagógico”.
		Circo Laheto	Aprendizaje de música, percusión, teatro, danza, monociclo y se refuerzan actividades académicas de lectura y escritura.
	Brasil	Escuela Verde	El aprendizaje se produce en las interacciones con las personas, teniendo contacto con la naturaleza y con el contexto.
	Colombia	Ciudad Educativa	Importancia del contexto social para la realización de la enseñanza.
	Uruguay	Práctica docente/didáctica del nacimiento a 3 años	Prácticas de observación institucional (contextos, socioculturales, dispositivos de inclusión integradora, roles profesionales específicos y reuniones de equipos interdisciplinarios).
	República Dominicana	Acompañamiento Pedagógico	Desarrollo de cualidades ética-intelectuales y afectivas en la docencia.

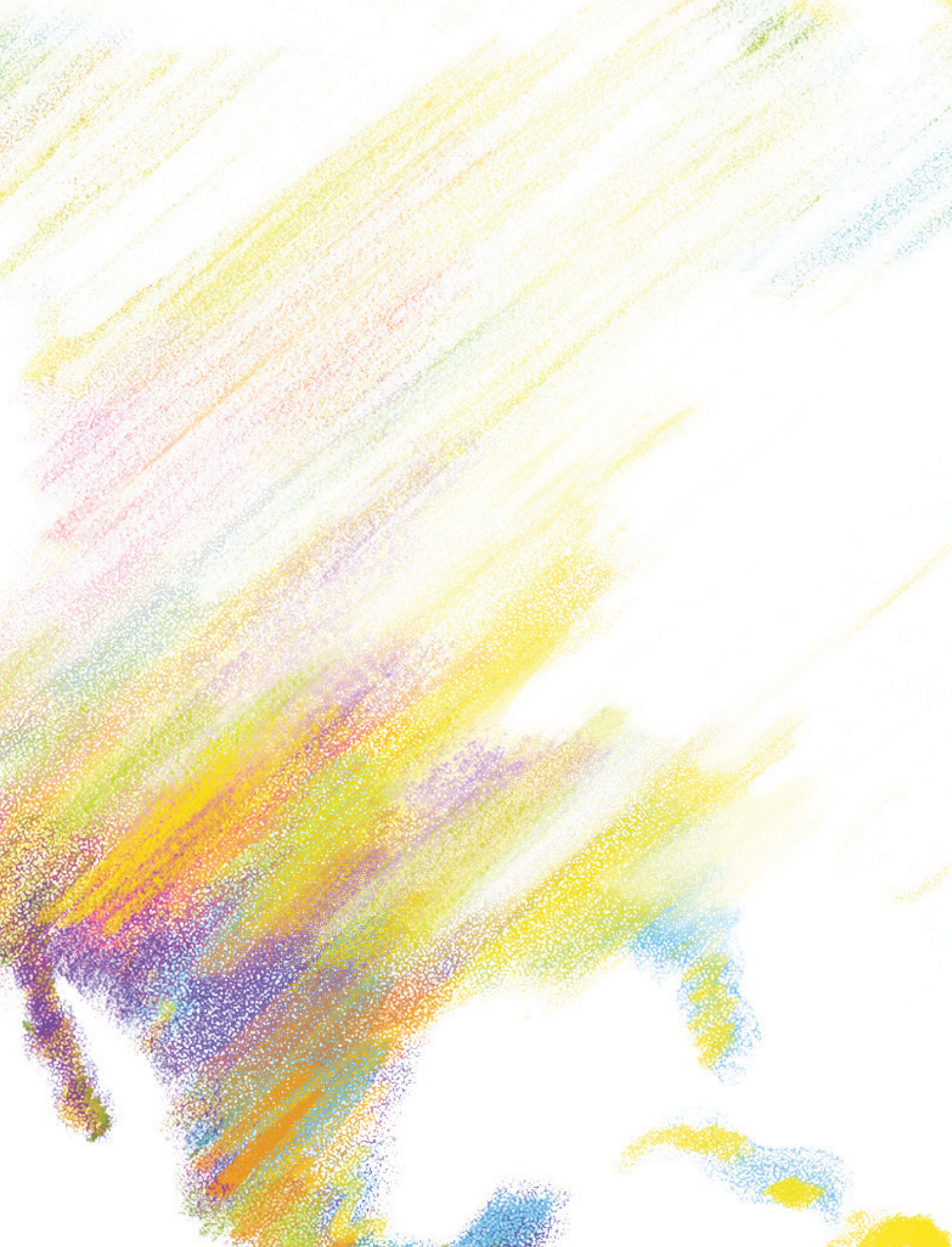


Tabla 5. Proyectos emergentes por país (continuación)

Ámbito	País	Proyecto emergente	Descripción
Inclusión y tecnologías	Uruguay	Plan Ceibal	Generar un plan de igualdad e inclusión desde educación inicial hasta personas adultas mayores en situaciones de vulnerabilidad, apoyado en tecnologías digitales.
Inclusión y diversidad de género	Colombia	Diversity	Se discuten identidades de género.
	Cuba	Educa a tu Hijo	Organización de la educación a través de varios agentes participativos. Son promotoras y promotores de la educación dentro y fuera del aula, es decir en un contexto institucional y no institucional.
Inclusión, interacción con la sociedad y trabajo colectivo		Trabajo pioneril y movimiento pioneril de exploradores	Difundir las actividades para la formación integral de alumnas y alumnos.
		Proyecto Maestro de la Primera Infancia	Establecer vínculos afectivos con pares y personas adultas que no pertenecen a su familia.
	Uruguay	Programa Aprender Siempre	Considera la relación de la educación con la sociedad y la formación para el trabajo.
		Bebeteca	Realización de prácticas en una biblioteca pública, lo que fortalece la relación de alumnas y alumnos con la sociedad.

Fuente: Informes de movilidad de alumnas y alumnos participantes del Proyecto Paulo Freire.

En este capítulo analizamos las experiencias de movilidad de alumnas y alumnos normalistas en los ámbitos organizacional y pedagógico. También elaboramos algunas propuestas que podrían constituirse principalmente en puntos de reflexión para distintos ámbitos de la formación de profesionales de la docencia en México. Enseguida presentamos algunos elementos que podrían mejorar el Proyecto Paulo Freire, dada la importancia y significados que para las alumnas y alumnos mexicanos ha tenido.



CAPÍTULO VI.

OPORTUNIDADES DE MEJORA DEL PROYECTO PAULO FREIRE DE MOVILIDAD ACADÉMICA

EN ESTE CAPÍTULO RECUPERAMOS LA VALORACIÓN QUE LAS BECARIAS Y LOS BECARIOS NORMALISTAS EXPRESARON DEL PROYECTO PAULO FREIRE CON DOS PROPÓSITOS: EL PRIMERO ES CONFIRMAR LA IMPORTANCIA DE LA MOVILIDAD EN LA VIDA DE ELLAS Y ELLOS Y EN SU PROPIA FORMACIÓN; EL SEGUNDO ES PERMITIRNOS DERIVAR UN CONJUNTO DE CONSIDERACIONES QUE ABONEN COMO OPORTUNIDADES DE MEJORA AL PROYECTO PAULO FREIRE.

Empleamos la información registrada para caracterizar a las becarias y los becarios y sus estancias en el extranjero que conocimos en el capítulo III; además de los testimonios individuales contenidos en los informes entregados al concluir la movilidad. Hemos referido con anterioridad que los informes fueron elaborados considerando rubros específicos otorgados por la OEI que sirvió como guía. No todos los informes consideraron exhaustivamente los puntos sugeridos, pero los que contienen señalamientos hicieron observaciones a la operatividad, organización, colaboración y concepción del Proyecto Paulo Freire. Si bien hemos sistematizado estas valoraciones para generar algunas recomendaciones, en los informes predomina una apreciación entusiasta y positiva del Proyecto Paulo Freire y de su experiencia de movilidad. Los comentarios apuntan principalmente al fortalecimiento y mejora para futuras convocatorias.

Valoración de estudiantes normalistas del Proyecto Paulo Freire de movilidad académica

Adelantamos que en los informes predomina el entusiasmo propio de quien regresa luego de conocer lugares, personas y mundos nuevos. Las narrativas de movilidad suelen describirse como "trascendentes", "incalculables", "enriquecedoras", "únicas". Quizá el testimonio que mejor expresa el impacto de la estancia en términos personales, es el siguiente: "(fue) la experiencia más significativa de mi vida". La oportunidad que el Proyecto Paulo Freire ofreció a sus becarias y becarios la aprecian especialmente aquellas y aquellos estudiantes que declaran no haber podido costearse nunca una experiencia semejante con recursos propios.

Resulta difícil separar el entusiasmo relatado en términos estrictamente personales, con los aprendizajes y experiencias de carácter académico y profesional:

LA MOVILIDAD me ha permitido fortalecer la vocación e identidad docente, además del crecimiento personal al enfrentarme a nuevas situaciones.

Estos testimonios se ajustan adecuadamente a los objetivos que persigue todo programa de movilidad: impactar integralmente en las personas. Sin embargo, si bien la valoración individual es subrayada de forma muy positiva, es el aspecto formativo el que prevalece en las narraciones con sustantivos como oportunidad o posibilidad o verbos como, permitir, apreciar, contribuir y fortalecer.

Ante todo, hay señalamientos al poco apoyo que reciben las alumnas y los alumnos normalistas durante su formación profesional, y reconocen de manera muy vehemente la contribución que la OEI ha hecho al respecto. La oportunidad de estar en contacto con otros sistemas educativos, distintas prácticas y experiencias pedagógicas, formas de organización de la formación de profesoras y profesores para la educación básica ha permitido a las becarias y los becarios identificar nuevos retos docentes. La movilidad hizo patente la pertinencia de fortalecer la formación de las y los futuros docentes en contextos globales e intercul-

turales ante la complejidad educativa que entraña la sociedad contemporánea: “transformar la práctica educativa en correspondencia con las necesidades de cada contexto”. Coinciden en la necesidad de crear proyectos inclusivos y tolerantes en las escuelas, nuevas prácticas y herramientas docentes.

Finalmente, otro aspecto del Proyecto Paulo Freire que estiman a favor de su formación tiene que ver con la construcción de vínculos y formas de colaboración más allá de su comunidad escolar inmediata. Hay frecuentes comentarios acerca de lo favorable que resultó la movilidad para la creación de redes de aprendizaje, propiciar intercambio de saberes y vínculos académicos.

Recomendaciones a partir de las características de las alumnas y los alumnos normalistas que participaron en el Proyecto Paulo Freire de movilidad académica

A) Información de becarias y becarios

Hasta ahora el Proyecto Paulo Freire recaba de becarias y becarios (no así de personas postulantes) los rasgos que conocimos en el capítulo III: sexo, edad, semestre cursado, entidad de residencia y adscripción institucional. Un acopio de información más detallado puede contribuir a ampliar el conocimiento de alumnas y alumnos normalistas, de las condiciones sociales y familiares de las que parten, coadyuvar a la comprensión de las dificultades que enfrentan en otros países, de sus expectativas de la movilidad, de sus logros formativos y personales; en síntesis, de su formación integral. Algunas y algunos de ellos declaran no haber salido nunca, no sólo del país, sino de su entidad de origen. Tal como se puede atestiguar en algunos testimonios, el impacto personal y cultural para estudiantes que han tenido menores oportunidades de ampliar su experiencia personal en espacios sociales y culturales diversos, pueden reeditar de manera muy importante en su formación y posterior práctica profesional.

En el mismo ánimo de recabar y ordenar la información que resulta muy importante al paso de las convocatorias y de distintas generaciones de becarias y becarios, se puede generar un instrumento que de forma breve y eficaz recupere la experiencia al regreso de la estancia de movilidad: qué aspectos valoran de la institución receptora, del sistema educativo y del país al que viajaron, qué aprendizajes personales, culturales y académicos lograron; cómo compartieron su experiencia entre alumnado y profesorado, etcétera.

Con mayores argumentos de partida, en una fase posterior del Proyecto Paulo Freire se puede explorar el impacto de la movilidad, no sólo en su formación, sino eventualmente en su trabajo como profesional docente, en su comunidad educativa y en su vida personal. El Proyecto Paulo Freire es, sin duda, una oportunidad única para muchas y muchos estudiantes normalistas que de otra manera no hubiesen tenido condiciones ni recursos para tener una experiencia similar.



Acotar los criterios de elegibilidad a lo estrictamente académico puede dejar fuera a estudiantes que su condición de origen social no permiten cumplir a cabalidad con ellos.

- Se recomienda un acopio de datos de contexto más completo que permita conocer la situación de origen social y familiar de cada persona candidata y becaria, así como el progreso escolar anterior a la Educación Normal.
- Se recomiendan prácticas inclusivas en la distribución de becas, con criterios complementarios a los académicos para hacerse acreedor de la beca (derivados del punto previo), en atención a que en ocasiones las alumnas y los alumnos provienen de contextos sociales vulnerables.
- Se recomienda generar un formulario para recabar información para becarias y becarios al término de las estancias de movilidad, que permita reconstruir su experiencia como complemento a los informes individuales. El propósito sería conocer cómo fue el regreso a su lugar de residencia, qué cambios experimentaron, qué aprendizajes obtuvieron y de qué manera compartieron su experiencia.

B) Becas por sexo, tipo de Escuela Normal y entidad federativa de origen

La composición por sexo de las alumnas y los alumnos normalistas es predominantemente femenina, cercana a las tres cuartas partes. En cambio, la cantidad de becarios del sexo masculino apenas alcanza 16%.

- Se recomienda promover las convocatorias del Proyecto Paulo Freire entre estudiantes de sexo masculino para incrementar su presencia; al menos aproximarla a la representatividad que tiene en la Educación Normal.

Una situación semejante sucede con el alumnado procedente de Escuelas Normales Rurales. Sólo diez (4.4%) han participado del Proyecto Paulo Freire. En la distribución de las becas por año, se revela la intención de incorporar a alumnas y alumnos de escuelas rurales en cada convocatoria; no obstante, en 2017 no tuvieron participación. En la medida en que la experiencia de movilidad favorece la formación integral, su puesta en práctica puede impactar especialmente en aquellas personas que provienen de entornos más hostiles.

- Se recomienda promover las convocatorias al Proyecto Paulo Freire en las Escuelas Normales rurales con el fin de incrementar su participación o, en su caso, reservar un fondo especial de apoyo para estas escuelas que no dependa presupuestalmente de las entidades federativas ni de las escuelas rurales a fin de garantizar la presencia de sus estudiantes en el Proyecto Paulo Freire.

Por último, hay entidades federativas cuyos estudiantes han tenido participación más frecuente (Estado de México, Baja California Sur, Sonora, Guanajuato, Durango, Aguasca-

lientes). Si bien esto obedece a las solicitudes que derivan de cada convocatoria y la distribución presupuestal de las entidades en el programa Plan de Apoyo a la Calidad Educativa y la Transformación de las Escuelas Normales (PACTEN), es notable la discrepancia en la distribución de las becas desde la perspectiva de la entidad de origen de las becarias y los becarios. Entidades con mayores desventajas en la creación de oportunidades, desigual distribución en la estructura productiva y niveles de bienestar que expresan altos y muy altos índices de marginación (CONAPO, 2015), se cuentan entre las que han quedado menos representadas por sus estudiantes en el Proyecto Paulo Freire (Chiapas, Oaxaca, Hidalgo, Michoacán, Puebla, San Luis Potosí, Veracruz, Yucatán y Campeche).

- Se recomienda la creación de un fondo especial de becas para la promoción del Proyecto Paulo Freire en las escuelas localizadas en las entidades con menor participación —y con menor capacidad presupuestaria para apoyar estancias de movilidad de sus estudiantes—. Primero, porque esto favorece la formación integral y la posibilidad laboral de los egresados; segundo, porque se esperaría que en la práctica profesional pudiesen contribuir a la creación de habilidades, recursos humanos y, por ende, al desarrollo de su entidad; tercero, porque el fondo garantiza frenar la reproducción de situaciones sociales de desventaja para las entidades más pobres del país y el estudiantado normalista originario de ellas.

Dimensiones de oportunidad de mejora a partir de los informes individuales de movilidad

De la valoración que hicieron las becarias y los becarios de su experiencia de movilidad y del Proyecto Paulo Freire plasmados en sus informes, hemos formado tres grupos de observaciones que se sintetizan en las siguientes dimensiones: a) Colaboración y coordinación de las instancias involucradas en la movilidad; b) Operatividad del Proyecto Paulo Freire; c) Monto de la beca y duración de la estancia. Hemos agrupado las observaciones con fines de comunicar de manera más efectiva las opiniones de las becarias y los becarios, pero no todas las dimensiones tienen el mismo alcance. La primera es quizá la de mayor complejidad y reto para el Proyecto Paulo Freire; los demás son de carácter ejecutivo y presupuestal.

a) Colaboración y coordinación de las instancias involucradas en la movilidad

La internacionalización de la educación superior se ha convertido en un elemento estratégico para los sistemas de educación superior. Entre los diversos componentes de la internacionalización se cuenta la movilidad estudiantil. El propósito de las estancias de movilidad de alumnas y alumnos normalistas es contribuir a la formación integral de las y los futuros docentes, a la oportunidad de que conozcan y convivan con personas pertenecientes a culturas diferentes y, eventualmente, que aprendan otro idioma.



La OEI ha suscitado la cooperación de diversas instancias que permitan llevar a buen puerto los propósitos contenidos en el Proyecto Paulo Freire, tal como fue expuesto en el capítulo II. Pese a todo esto, es la coordinación y colaboración entre las diversas instancias las que representan el mayor reto para los programas de movilidad. Desde luego, el Proyecto Paulo Freire no está exento de estas dificultades. Los señalamientos más reiterados de las becarias y los becarios tienen que ver con algunas diferencias entre la información recibida —oferta educativa disponible, las fechas de la estancia o las actividades académicas a realizar—, y lo que efectivamente encontraron a su llegada, por ejemplo, la falta de coincidencia entre los calendarios escolares que afectaron la realización de algunas actividades como la participación en algunas de las prácticas pedagógicas.

Se recomienda:

- Fortalecer la coordinación y colaboración de las instancias involucradas en el Proyecto Paulo Freire, con el propósito de asegurar que el desarrollo de las estancias se realice en el marco de los objetivos planteados por el Proyecto.
- Fortalecer las estrategias y canales de comunicación que ha desarrollado la OEI para apoyar a las y los estudiantes.
- Fortalecer el sitio web <https://paulofreire.oei.es/es> con la información acerca de las instituciones y programas involucrados, su oferta formativa, estructura curricular, calendarios escolares y cualquier otra información que pueda resultar relevante a personas solicitantes y alumnas y alumnos de la beca de movilidad. Este mismo espacio puede fortalecer los vínculos entre estudiantes que habiendo sido beneficiadas o beneficiados con la beca han establecido redes académicas con compañeras, compañeros y docentes en los países receptores para mantener o desarrollar proyectos comunes.

B) Operatividad del Proyecto Paulo Freire de movilidad académica

Hay una mención reiterada en los informes del aprendizaje personal para enfrentar y solucionar problemas en entornos nuevos. Quizá el primer reto que muchas y muchos estudiantes normalistas enfrentaron fue precisamente la gestión de la documentación necesaria para hacerse acreedores de la beca y hacerla efectiva. Recordemos que, en no pocos casos, esta fue la primera experiencia de viaje al extranjero y algunos carecían de pasaporte, condición para solicitar la beca.

Por otro lado, algunos informes describen dificultades para realizar trámites migratorios dada la legislación de los países receptores (algunos países solicitan visa a mexicanas y mexicanos). Se reseñan situaciones donde personas becarias enfrentaron situaciones complicadas con respecto al tipo de trámites que requerían hacer (por ejemplo, en Brasil, el CPF es necesario para la compra de comida o transporte) o retrasos en las gestiones de recursos que generaron incertidumbre, pero que finalmente fueron resueltos. También, se refieren dificultades asociadas a la poca familiaridad con la lengua portuguesa para alumnas y alumnos que viajaron a Brasil, situación que se constituyó en un reto de aprendizaje para los estudiantes.



Se recomienda:

- Promover mayor, mejor y oportuna difusión de la convocatoria al Proyecto Paulo Freire, así como de la comunicación de su resolución.
- Diseñar protocolos para llevar a cabo trámites sugeridos por el país al que se viaje, especialmente de aquellos que requieren visa u otro tipo de requisitos indispensables como el CPF.
- Procurar que las instancias responsables en las entidades federativas de proporcionar los recursos para el viaje y la manutención en el caso del Proyecto Jaime Torres Bodet se gestionen oportunamente.

C) Monto de la beca y duración de las estancias de movilidad del Proyecto Paulo Freire

Ambos temas están vinculados en tanto que involucran la dimensión presupuestal. En el primero hay una correspondencia especialmente vinculada con las becarias y los becarios que viajaron a Brasil. Según refieren, el costo general de comida y transporte es mayor que en México. Igualmente, hay testimonios acerca de no haber recibido los recursos a tiempo, incluso viajaron sin tener la certeza de cuándo llegaría el depósito. Las instancias estatales declararon no tener información suficiente.

Se recomienda:

- Fortalecer la comunicación entre las diversas instancias involucradas de tal manera de hacer más efectivo el flujo de información.
- Calcular los montos de la beca con un margen de variabilidad de acuerdo con el país donde se concreten las estancias de movilidad.

Finalmente, el último señalamiento tiene que ver con la duración de las estancias. Si bien este tema se relaciona directamente con el presupuesto del que dispone el Proyecto Paulo Freire y las instancias educativas que contribuyen con financiamiento para sostener un determinado número de solicitudes de beca, hay un tema adicional de carácter académico. De hecho, los becarias y becarios están estrechamente vinculados con este segundo aspecto: algunos cursos o proyectos podrían ser más provechosos y significar mayores aprendizajes, incluso el de un segundo idioma, si se dispusiera de mayor tiempo para la realización de las actividades de movilidad. No es un asunto menor, pero consideramos necesario agregarlo a fin de que de cuenta de la relevancia de la movilidad internacional para los estudiantes normalistas.

Se recomienda:

- Procurar que el periodo de estancia considere que los ciclos escolares a los cuales se incorporan las becarias y los becarios fortalezcan su formación.



En las últimas líneas de este libro queremos dejar constancia de la importancia que tiene la movilidad en la vida de las personas. Las alumnas y los alumnos normalistas nos han compartido los relatos de su experiencia internacional, han hecho extensivo su entusiasmo por el conocimiento adquirido, se han dejado sorprender ante nuevos retos y por programas y proyectos que para ellas y ellos resultaron novedosos por sus objetivos y alcances. Son conscientes de que hoy se espera de ellas y ellos respuestas creativas e innovadoras ante la complejidad social. Los nuevos entornos para el aprendizaje demandan docentes comprometidas y comprometidos y flexibles, que sean capaces de adaptarse a circunstancias y necesidades cambiantes y dinámicas. Con sus experiencias, las alumnas y los alumnos dan cuenta de que las estancias de movilidad son espacios de aprendizaje invaluable en el ámbito personal, pero también podrían constituirse en un elemento que nutra el análisis de las políticas educativas que han orientado el rumbo de las escuelas formadoras de docentes en México, sus modelos educativos, formas de organización, estrategias de enseñanza-aprendizaje y prácticas pedagógicas. En este sentido, este libro deja constancia de la importancia que tiene construir políticas educativas que incluyan las diferentes voces, que miren desde y para la diversidad.

EPÍLOGO

MARIO CHÁVEZ CAMPOS

El concepto de internacionalización solidaria, entendida como los acuerdos bilaterales o multilaterales entre países, con pleno respeto a la soberanía de cada uno, en igualdad de condiciones y sin ánimo de imponer alguna política entre los Estados participantes, es fundamental para el impulso que hoy emerge en la propuesta de movilidad para las y los estudiantes de las Escuelas Normales públicas de México.

La cooperación entre la Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación (DGESPE) y la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI), en el marco del convenio firmado por los Estados miembros en la XXIV Cumbre Iberoamericana de Jefes de Estado y de Gobierno, realizada en Veracruz, México, en 2014, ha sido exitosa en muchos sentidos pese al reducido universo de estudiantes que han participado en los programas de movilidad a América Latina, Europa y Canadá, y que no tiene comparación con el que, desde hace años, se presenta en las universidades públicas.

En el periodo 2016-2019, un total de 120 estudiantes normalistas mexicanos tuvieron movidades académicas en América Latina mediante el Proyecto Paulo Freire y 105 por medio del subproyecto Jaime Torres Bodet-Paulo Freire; asimismo, siete directivos realizaron una estancia en Uruguay. Adicionalmente a lo efectuado en colaboración con la OEI, de 2018 a 2019, un total de ocho autoridades estatales, 50 personas de cargo directivo, 35 docentes y 170 estudiantes tuvieron estancias académicas en Francia, mientras que 300 estudiantes normalistas hicieron estancias en Canadá.

Aunque estas cifras son todavía reducidas, la movilidad internacional ha sido exitosa porque es la primera vez que un programa de esta envergadura se posiciona como permanente en las Escuelas Normales, cuyo empuje de la propia comunidad normalista, empieza paso a paso a conquistar espacios que caracterizan a la educación superior.

El proyecto Paulo Freire ha generado reflexiones acerca de la manera en que otros países forman a su personal docente. En ese sentido, es importante destacar el esfuerzo de las y los estudiantes y de las organizaciones por documentar y registrar este fenómeno: Cartas desde Pátzcuaro, publicado por la OEI, el Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y el Caribe (CREFAL) y la DGESPE en 2018, y Normalistas en Francia,¹⁰ editado de forma independiente por un entusiasta grupo de jóvenes que estuvieron de movilidad en el país europeo, dan cuenta de ello.

Cuando se lee con detenimiento estas publicaciones, es inevitable hacer una comparación entre los sistemas educativos de los países destino de los programas de movilidad y

¹⁰ Disponible en: <https://normalistasenfrancwixsite.com/normalistasenfrancia>.



el sistema mexicano. Estas comparaciones se dan en un entorno de crítica constructiva que está llena de propuestas, de vitalidad y de esperanza para que sean consideradas por quienes toman decisiones y construyen de la política educativa en nuestro país. Por ello, en este epílogo estamos seguros de que este libro, de aproximación al análisis de la movilidad internacional del Proyecto Paulo Freire, contribuirá a la profundización acerca del tema y de la necesidad de construir una propuesta de formación inicial de personal docente que tenga origen en el concepto de lo “verdaderamente público”, donde el concierto de voces de una comunidad normalista plena, madura y ávida por contribuir a la construcción de una verdadera política de Estado, sea el elemento sustancial de la transformación.

La organización de las Normales, ahora también con una relación cercanísima con la comunidad educativa a través del Congreso Nacional para el Fortalecimiento de las Escuelas Normales que, en cuatro reuniones multitudinarias con delegados y delegadas electos democráticamente en cada escuela, consideró también a la movilidad como una prioridad para seguirse impulsando. Lamentablemente, debido a las condiciones y limitaciones que la pandemia del SARS-CoV-2 ha impuesto al mundo, los programas de movilidad se han detenido. Sin embargo, estamos seguros, porque es la convicción de la comunidad normalista, que las autoridades del Gobierno de México y de la OEI, seguirán impulsando los programas de internacionalización solidaria. Incluso hoy se está considerando incursionar en experiencias emergentes en este contexto mundial, como la movilidad virtual. En todo caso, de lo que se trata es de que la movilidad virtual también construya comunidad, forme redes, tome por asalto el espacio cibernético y se apropie de la tecnología para romper el enguettamiento digital.

Finalmente, más allá de reconocer los esfuerzos institucionales del Gobierno de México, se debe ponderar lo que el Consejo Nacional de Autoridades de Educación Normal (CONAEN), órgano colegiado que aglomera a las autoridades de Normales de todo el país decidió en 2018: que cada entidad federativa creará un fondo especial para continuar con los programas de movilidad académica, los acrecentará y perpetuará como prioritarios para las Escuelas Normales. Por tal razón nació el programa Proyecto Paulo Freire-Jaime Torres Bodet, mediante el cual, con recursos estatales, las y los estudiantes normalistas continúan su movilidad en América Latina. Además del empuje de la Federación, el proyecto se mantiene desde las propias Escuelas Normales.

Ciudad de México, julio de 2020.

BIBLIOGRAFÍA

- ANUIES. (2016). *Plan de Desarrollo Institucional. Visión 2030*. México: ANUIES.
- ANUIES. (2018). *Visión y acción 2030. Una propuesta de la ANUIES para la renovación de la educación superior en México*. México: ANUIES.
- Bernard, J. (2009). El aprendizaje cuenta: Un examen teórico de los enfoques del conocimiento, la evaluación y el mejoramiento de la calidad de la educación para todos. París, Francia.
- Brunner, J. (2011). "Gobernanza universitaria: tipología, dinámicas y tendencias". En *Revista de Educación*, 137-159.
- Camacho, M. (2017). "Políticas institucionales y exclusión en la movilidad estudiantil internacional. Casos". En *Universidades*, 63-73.
- Civera, C. A. (2015). "Normales rurales. Historia mínima del olvido". En *Nexos*. Disponible en: <https://www.nexos.com.mx/?p=24304>.
- Clark, B. (1984). The Organizational Conception. En B. (. Clark, *Perspectives on Higher Education. Eight Disciplinary and Comparative View* (págs. 106-131). Los Angeles: Universidad de California.
- CONAPO. (2015). *Consejo Nacional de Población*. Obtenido de: Índice de marginación por entidad federativa: <https://www.gob.mx/conapo/documentos/indice-de-marginacion-por-entidad-federativa-y-municipio-2015>
- CONEVAL. (2018). *Diez años de medición de pobreza multidimensional en México: avances y desafíos en política social*.
- De Wit, H. (2011). "Globalización e internacionalización de la educación superior". En *RUCS Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento*, 8(2), 77-84.
- Dewey, J. (2010). *Experiencia y educación*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Díaz-Villa, M. (2002). *Flexibilidad y educación superior en Colombia*. Bogotá: Instituto Colombiano para el Fomento y Desarrollo de la Educación Superior.
- Dow, S. C. (1996). *The Methodology of Macroeconomic Thought*. Massachusetts: Edward Elgar.
- Ducoing, W. P. (2013). *La Escuela Normal. Una mirada desde el otro*. Ciudad de México: IISUE.
- Dussel, E. (2017). *Filosofías del Sur. Descolonización y Transmodernidad*. Ciudad de México: Akal.
- Erickson, F. (1997). Métodos cualitativos sobre la enseñanza. En W. Merlin, *La investigación de la enseñanza II*. Barcelona: Paidós.
- Flick, U. (2007). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Freire, P. (1985). *Pedagogía del oprimido*. Montevideo, Tierra Nueva: México: Siglo XXI Editores.
- _____ (2007). *Pedagogía del oprimido*. Montevideo, Tierra Nueva: México: Siglo XXI Editores.
- Gacel, J. (2005). *The International Dimension of Higher Education in Latin America and the Caribbean*. Madrid: Heriberto Daniel y Camacho Fernández.
- García, V. A., Izquierdo, J., & Ramón S., P. (2015). *Investigación e innovación en inclusión educativa. Diagnósticos, modelos y propuestas*. Redie.
- Gogol, E. (2008). *El concepto del otro en la liberación latinoamericana*. Ciudad de México: Casa Juan Pablos.
- Guzmán, C. y. (2015). "Experiencias, vivencias y sentidos en torno a la escuela y a los estudios: Abordaje desde las perspectivas de alumnos y estudiantes". En *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 23-45.
- IAU (2020). *Internationalization*. Obtenido de: International Association of Universities: <https://www.iau-aiu.net/Internationalization?lang=en>
- INEE. (2019). *Reformas educativas en Latinoamérica: realidades y prospectivas*. Obtenido de Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación: https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2019/01/G12_ESP.pdf
- Knight, J. (2005). "An Internationalization Model: Responding to New Realities and Challenges". En J. Gacel-Ávila, J. Jaramiilo, J. Nnight, & H. de Wit, *Higher education in Latin America: The international* (págs. 1-38). Washington, D.C. : The World Bank.
- Laval, C., & Dardot, P. (2013). *La nueva razón del mundo. Ensayo sobre la sociedad neoliberal*. Barcelona: Gedisa.



- Medrano, V., Ángeles, E., & Morales, M. A. (2017). *La educación normal en México. Elementos para su análisis*. México: INEE.
- Morales, D. H. (2018). *La semilla en el surco. José Santos Valdés y la Escuela Rural Mexicana (1922-1990)*. Zacatecas: Taberna Libraria Editores.
- Normalistas en Fracia (s/f). Disponible en: <https://normalistasenfrancwixsite.com/normalistasenfrancia>
- OEI. (2014). Proyecto Paulo Freire de movilidad académica para estudiantes de programas universitarios de formación del profesorado. Ciudad de México, México.
- OEI (2019). *Diagnóstico de la Educación Superior en Iberoamérica*. Madrid: OEI.
- OEI (2020). *Programa de Movilidad Académica de Posgrado Pablo Neruda*. Obtenido de: Espacio Iberoamericano del Conocimiento: <http://espaciodelconocimiento.org/neruda/presentacion.php>
- Pérez, A. B. (2017). Modelos de gestión en las universidades públicas mexicanas. En A. Buendía, *Políticas gubernamentales y universidades públicas mexicanas. Desafíos a la homogeneidad*. México: UAM, pp. 229-244.
- Postone, M. (2006). *Tiempo, trabajo y dominación social. Una reinterpretación de la teoría crítica de Marx*. Madrid: Marcial Pons.
- Ramírez, R. (2012). *Cambiar, interrumpir o abandonar. La construcción de experiencias de los estudiantes en su tránsito por una institución de educación superior tecnológica*. México: Anuies.
- Rivas, M. (2000). *Innovación Educativa: teoría, procesos y estrategias*. Madrid.
- Romero, G., Paredes, A., & Ruíz, A. (2019). "La movilidad internacional de los estudiantes normalistas: el caso del CREN de Cedral. S.L.P". En *Memoria Electrónica del XV Congreso Nacional de Investigación Educativa. COMIE-2019*. México: COMIE.
- Rubio, J. (2007). *La política educativa y la educación superior en México, 1995-2006: Un balance*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Ruiz, T., & Valiente, F. (2019). La clase encuentro: experiencias desde una Filial de Ciencias Técnicas. *Revista Cubana de Educación Superior*, 38(2).
- SEP. (2020). *Perfil de egreso. Los rasgos deseables del nuevo maestro*. Obtenido de Secretaría de Educación Pública. Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación: https://www.dgespe.sep.gob.mx/planes/lepri/perfil_egreso
- UNESCO (2016). *Educación 2030. Declaración de Incheon y Marco de acción para la realización del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4*. Obtenido de Biblioteca digital de la UNESCO: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656_spa
- UNESCO (2017). *Internacionalización de la Educación Superior*. Obtenido de Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe. París: UNESCO.
- Vasilachis de Gialdino, I. (2007). "La investigación cualitativa". En I. V. Gialdino, *Estrategias de investigación cualitativa*. Barcelona: Editorial Gedisa, pp. 23-45.
- Weick, K. (1976). Educational Organizations as Loosely Coupled Systems. *Administrative Science Quarterly*, 1-19.

A N E X O I

Matriz de sistematización de categorías iniciales

DATOS DEL ESTUDIANTE	EXPECTATIVAS MOTIVACIONES		VALORACIÓN POSITIVA		APRENDIZAJES			ORIENTACIÓN DE POLÍTICAS					
	Nombre completo	Clave	País destino	Expectativas académicas	Aspectos que valoran de la institución receptora*	Aspectos educativos que valoran del país receptor	Académicos	Personales	Culturales	Balance general del Programa Paulo Freire	A nivel operativo del Programa Paulo Freire	A nivel institucional (Escuelas Normales)	A nivel del Sistema Educativo

* Los aspectos que se consideraron fueron el modelo pedagógico, a práctica docente y la infraestructura.



A N E X O 2

Matriz de sistematización de categorías por país

PAÍS	EJES CENTRALES	ESCUELA RECEPTORA	ESCUELA DONDE SE REALIZARON PRÁCTICAS DOCENTES	SISTEMA EDUCATIVO
	Organización escolar y curricular (oferta horaria, cursos, oferta y contenido curricular, etc.)			
	Organización curricular (vínculo con la investigación-formación, contenido curricular, tutorías)			
	Procesos de formación y de enseñanza-aprendizaje			
	Uso de infraestructura y recursos			
	Propuestas didáctico-pedagógicas innovadoras y proyectos emergentes			
	Problemas u otras notas no vinculadas con el programa de movilidad			



ÍNDICE DE SIGLAS Y ACRÓNIMOS

AECID: Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo
 ANMEB: Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica
 ANUIES: Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior
 CIEES: Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior
 COMIE: Consejo Mexicano de Investigación Educativa, A.C.
 CREFAL: Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y el Caribe
 DECE: Departamento y Consejería Estudiantil
 DGESPE: Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación
 ECESLI: Espacio Común de Educación Superior en Línea para América Latina y el Caribe
 ECOES: Espacio Común de la Educación Superior en América Latina y el Caribe
 EEES: Espacio Europeo de Educación Superior y de Investigación
 EIC: Espacio Iberoamericano del Conocimiento
 ENLACES: Espacio Latinoamericano y Caribeño de Educación Superior
 FEU: Federación de Estudiantes Universitarios
 IES: Instituciones de Educación Superior
 IFD: Institutos de Formación Docente
 IFP: Institución de Formación del Profesorado
 MPI: Proyecto Maestro de la Primera Infancia
 OEI: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura
 PACTEN: Plan de Apoyo a la Calidad y la Transformación de las Escuelas Normales
 PAS: Programa Aprender Siempre
 PCP: Plan Centrado en la Persona
 PEFEN: Plan Estatal de Fortalecimiento de la Educación Normal
 PF: Paulo Freire
 PFCE: Programa de Fortalecimiento de la Calidad Educativa
 PIFI: Programa Integral para el Fortalecimiento Institucional
 PIMA: Programa de Intercambio y Movilidad Académica
 PISA: Programa para la Evaluación Internacional de Alumno
 PROFEN: Programas de Fortalecimiento de la Escuela Normal
 PROFOCIE: Programa de Fortalecimiento de la Calidad en Instituciones Educativas
 PROGEN: Programa de Fortalecimiento de la Gestión Estatal de la Educación Normal
 PROMEP: Programa de Mejoramiento del Profesorado
 PROMIN: Programa de Mejoramiento Institucional de las Escuelas Normales Públicas
 PTFAEN: Programa para la Transformación y el Fortalecimiento Académicos de las Escuelas Normales
 SEP: Secretaría de Educación Pública
 SES: Subsecretaría de Educación Superior
 TMCA: Tasa Media de Crecimiento Anual
 UDAI: Unidad de Diagnóstico de Atención Inclusiva

ÍNDICE DE GRÁFICAS, TABLAS Y FIGURAS

Gráfica

1. Becarios por sexo, **31**
2. Semestre cursado por becarias y becarios por años de la convocatoria del Proyecto Paulo Freire, **32**
3. Distribución de edad de becarias y becarios, **32**
4. Edad de becarias y becarios por año de convocatoria Proyecto Paulo Freire, **33**
5. Entidad de procedencia de los becarios por año de movilidad, **34**
6. Tipo de Escuela Normal de procedencia, **35**
7. Días de estancia de movilidad, **35**
8. Tiempo de estancia por año de movilidad, **36**
9. País receptor de movilidad por año, **36**
10. Normalistas en movilidad por institución receptora, **37**
11. Tipo de instituciones para la movilidad por país, **38**

Tabla

1. Matrícula de TSU y licenciatura por tipos de IES (2000-2017), **17**
2. Países y número de instituciones participantes en el Proyecto Paulo Freire, **26**
3. Estudiantes que participaron en el Proyecto Paulo Freire por convocatoria y año, **30**
4. Tipos de instituciones receptoras, **51**
5. Proyectos emergentes por país, **70**

Figura

1. Antecedentes del Proyecto Paulo Freire, **24**
2. Componentes de las experiencias de movilidad, **40**
3. Dimensiones y orientaciones para la construcción de propuestas, **48**
4. Propuestas para la dimensión organizacional, **50**
5. Propuestas para la dimensión pedagógica: enseñanza y aprendizaje, **59**
6. Propuestas didáctico-pedagógicas y proyectos emergentes, **64**