

POLÍTICA DE LA EDUCACIÓN NORMAL EN MÉXICO

Entre el olvido y el reto de su transformación

ÁNGEL DÍAZ-BARRIGA

Resumen:

En México hay una polémica en relación con las escuelas normales formadoras de maestros para la educación básica. En el debate se ha destacado que existe un deterioro institucional que se expresa en la baja de matrícula, la composición de su planta académica o en sus planes de estudio; paralelamente, se ha planteado la cancelación de estas escuelas o la necesidad de que otras instituciones de educación superior realicen tareas equiparables a la formación inicial de docentes. Este trabajo, a partir de siete temas, realiza una revisión de la política nacional sobre las escuelas normales donde se reconoce su evolución en el siglo XX y lo que va del XXI.

Abstract:

Disagreement exists in Mexico in relation to the schools of education that train elementary and secondary school teachers (normal schools). The debate has emphasized that the institutional deterioration of these schools is expressed in decreased enrollment, the composition of their faculty, and their plans of study; in parallel form, the suggestion has been made to eliminate these schools or transfer initial teacher education to other institutions of higher learning. This article, based on seven topics, reviews national policies on normal schools, recognizing their evolution in the 20th century and the 21st century to date.

Palabras clave: política gubernamental; educación normalista; profesionales de la educación; profesores.

Keywords: government policy; teacher education; professionals in education, teachers.

Ángel Díaz-Barriga: investigador emérito de la Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación. Circuito Cultural Universitario, Ciudad Universitaria, 04510, Coyoacán, Ciudad de México, México. CE: adbc@unam.mx

Introducción

Iniciamos este texto con algunas controversias que surgen de la polémica nacional actual en relación con las escuelas normales mexicanas; entre ellas destaca el enunciar que existe un deterioro institucional que se expresa en la baja de matrícula, en la conformación de su planta académica, en sus planes de estudio, en sus instalaciones físicas y en la formación con la que egresan sus estudiantes. Al mismo tiempo, se plantea, de alguna manera, su cancelación o la necesidad de que otras instituciones de educación superior, particularmente universitarias, realicen tareas equiparables a la formación inicial de docentes. En estos planteamientos se desconoce o descalifica el papel histórico que las normales han tenido en la formación de un magisterio nacional, incluido el que han desempeñado en la conformación de un ideario educativo fincado en valores y perspectivas humanistas, científicas y comprometidas con la conformación de un ciudadano mexicano.

El actual gobierno mexicano (2018-2024) ha establecido como política para este sector reivindicar la imagen social del magisterio y, en específico, para las escuelas normales, la *Estrategia Nacional para la mejora de las Escuelas Normales* (DGESPE, 2019); para ello se convocó a un congreso nacional construido desde las escuelas normales hasta a través de reuniones nacionales con delegados electos. Al mismo tiempo, el Congreso de la República estableció una legislación sobre la prioridad que tienen los egresados de estas escuelas en los procesos transparentes de asignación de plazas docentes, condicionando el número de ingresos a estas instituciones, acorde con los estudios de demanda docente del sector educativo.

En este trabajo intentaremos abordar esta polémica abierta,¹ a través de siete grandes temas que buscan reconocer la evolución de las escuelas normales en el siglo XX y lo que va del XXI.

1. El proyecto educativo de la educación normal después de la Revolución mexicana

La educación normal ha asumido en la historia del país la tarea de formar múltiples generaciones de docentes para lo que hoy denominamos educación básica. El desarrollo de esta actividad de alguna forma permite comprender la evolución del sistema educativo mexicano en el siglo XX, en particular el papel que la escuela ha tenido en diferentes etapas en el México posrevolucionario. Esto no significa que, en todo el periodo, haya desempeñado el mismo papel, incluso, habría que identificar la forma

en que se fue vinculando con diversos sectores de la sociedad, ya que las escuelas normales tienen diferentes finalidades de acuerdo con lo que las define: indígenas, rurales, interculturales y urbanas; respecto del nivel educativo o grado de especialización que las caracterizan: preescolar, primaria y secundaria; o bien, según su especialidad, entre otras: educación física, educación especial o educación artística.

Una singular aportación de las escuelas normales en el México pos-revolucionario fue la conformación de las normales rurales, surgidas de una historia que marcó en forma definitiva elementos de la identidad del magisterio egresado de estas instituciones y de alguna forma al magisterio mexicano. Surgidas ante la necesidad de atender las condiciones de los grupos campesinos, estas escuelas unieron educación agropecuaria y educación socialista, llegando a su mayor número (35) en el gobierno del presidente Cárdenas (1934-1940), en donde se incluyó el materialismo histórico en sus planes de estudio (Flores, 2019:205).

La vinculación normal rural/comunidad constituyó un elemento identitario que se conserva aún en nuestros días, de ahí surge un aspecto que constituye la identidad del magisterio mexicano: su función social, elemento que ya no solo se encuentra en los egresados de estas instituciones, sino en los de todas las normales públicas del país.

Lo anterior no significa que la historia de las escuelas normales rurales y, posteriormente la inclusión de las indígenas, no hayan pasado por una serie de vicisitudes. Han sido objeto de carencia de proyecto una vez que el país ingresó en la senda de la industrialización, al término del gobierno de Cárdenas (Flores, 2019:205), en donde se redujeron a 20, convirtiendo las otras 15 en escuelas prácticas de agricultura.

Este tema será uno de los que se expresen inicialmente en la polémica con estas instituciones. Surgieron de instituciones agrícolas, habría que regresarlas al tema agrícola, separándolas de la tarea de formar docentes. En los años cincuenta llegaron a ser 29 escuelas normales (Flores, 2019: 205). Sin embargo, de acuerdo con esta última autora, su participación en el movimiento estudiantil de 1968 originó que, en 1969, se volviera a establecer una reforma en la cual –bajo el pretexto de separar la educación secundaria que en esos momentos formaba parte de la educación normal– las normales rurales fueron reducidas a 14, mientras que la política educativa establecía la promesa de concentrar la educación secundaria con la idea de realizar “una capacitación rural para el trabajo” (Flores, 2019:220), con la

oferta de otorgar becas, crear un bachillerato y, posteriormente, una carrera corta en los Centros de Estudios Tecnológicos Agropecuarios.

Posteriormente, en el gobierno del presidente Calderón (2006-2012), se cerró, en 2008, la normal del Mixe, institución que sufría una disminución de matrícula desde 1994 (Coll, 2015:84), mientras que la entonces dirigente del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE) manifestó la posibilidad de convertir las normales rurales en escuelas de turismo. La lucha por sobrevivir de estas instituciones es muy clara y permite entender varios de los procesos que acontecen en ellas.

De esta manera, nos encontramos ante un fenómeno complejo que tiene varias manifestaciones: la ausencia de un proyecto de política educativa hacia las escuelas normales, instituciones que, por su vinculación con los sectores campesinos, rurales e indígenas, así como por el origen social de su estudiantado que proviene de estos medios, tienen una mayor conciencia de los problemas de estos sectores, conocen la necesidad de impulsar procesos de justicia y equidad social y muestran una mayor vinculación con su comunidad. Frente a la ausencia de un proyecto específico para estas instituciones, el materialismo histórico se reproduce en ellas, con independencia de los distintos planes nacionales que emanen del Ejecutivo federal, dado que son concebidos básicamente para las normales urbanas. A ello hay que agregar la presencia, desde 1935, de la conformación de la Federación de Estudiantes Socialistas y Campesinos de México, misma que mantiene su presencia en estas instituciones y continúa haciendo sus congresos cada cierto tiempo.

Ante el olvido y los múltiples intentos que el Estado ha tenido para la desaparición de estas instituciones, las normales rurales han respondido buscando conformar diversos programas de trabajo tanto en el plano pedagógico como en el social. La vida cultural de varias comunidades donde están insertas depende de la normal rural, institución que realiza obras de teatro, bailes regionales, actividades literarias, entre muchas más.

En el plano pedagógico es necesario reconocer desarrollos conceptuales sobre lo que han construido como *Pedagogía de la comunalidad* (Ángeles, 2017); por ejemplo, en Oaxaca han diseñado su proyecto educativo (Plan para la Transformación de la Educación en Oaxaca), mientras que en Michoacán han elaborado su programa de trabajo bajo la perspectiva del Colectivo Pedagógico Interinstitucional para el Diseño de la Formación y Actualización Docente desde el PDECEM [Programa de Educación y

Cultura para el Estado de Michoacán] (2016). En ambos casos, y en muchos más que desconocemos en este momento, se encuentran líneas de aportación conceptual y práctica para un trabajo pedagógico que se finca tanto en el pensamiento de Freinet y Freire como en los planteamientos de la Pedagogía crítica para realizar aportaciones, desde las condiciones específicas de nuestro país, al debate internacional sobre la educación. Una pedagogía que no emplea el término colaboración, sino comunalidad (Ángeles, 2017). La escuela es vista como una institución que se vincula con su comunidad y los docentes son concebidos como agentes de cambio social, que cumplen una función social y educativa; además, frente al individualismo que caracteriza el modelo pedagógico de la eficiencia (modelo dominante que crea incluso incentivos a docentes “destacados”), este enfoque plantea que la escuela y todos los alumnos son responsabilidad de todos los maestros, que su planeación didáctica tiene que ser presentada al conjunto de sus profesores e incluso a la comunidad (Martínez, 2018).

Solo hasta después de los 43 desaparecidos de la Normal de Ayotzinapa en 2014, las escuelas normales volvieron a tener visibilidad. En unos años se les dotó de un presupuesto mayor al que habían tenido, sin embargo, existió una amplia resistencia para impulsar que construyeran su proyecto específico y reconocer lo que a la fecha han realizado. El reconocimiento de su especificidad es arrancado por la realidad de estas instituciones, pero no por ser reconocidos en los programas nacionales.

2. La consolidación de la educación normal, sus aportaciones al debate pedagógico nacional. Consolidación, su época de oro

Heterogeneidad, diversidad, singularidad son elementos que es necesario tener presentes para caracterizar lo que ha sido la evolución de la educación normal en el país. Incluso, siguiendo el planteamiento de Arnaut (2004), en esta evolución se encuentran diversas etapas geológicas, en donde se van entremezclando distintos proyectos. Las normales más antiguas de México proceden del medio urbano, muchas de ellas denominadas actualmente como beneméritas, instituciones donde el saber pedagógico se fue construyendo paulatinamente, en un interjuego entre desarrollos conceptuales, conocimientos disciplinarios y práctica pedagógica.

De tal forma, se logró vincular el saber de sus profesores, con una significativa experiencia obtenida en el ejercicio práctico de la docencia en educación básica: la experiencia como un punto nodal (Tardif, 2010) en la

construcción social de los mismos (Mercado, 2018). Sin embargo, se trata de una unidad que transita por una diversidad: formar para la docencia ha sido el elemento común que caracteriza a las escuelas normales, mientras que su nivel o tipo de especialización las singularizan.

Vale la pena destacar que durante los años de consolidación se fueron marcando rasgos que caracterizan el docente que se forma en las escuelas normales. Rasgos que después de más de cien años se encuentran presentes en su proyecto educativo, bien sea que de manera explícita aparezcan en el proyecto curricular o, implícitamente, pero de forma más clara, se observen en la concepción que tienen sobre la meta de esta formación, con un funcionamiento real en el plano de lo no dicho, pero no por ello ausente en el trayecto de formación (Perrenoud, 1996). En primer término, resalta una visión humanista, imbricada con elementos nacionalistas, en un profundo compromiso social que se puede considerar como una herencia del papel que las escuelas normales desempeñaron a lo largo del siglo XX en el México posrevolucionario y, en particular, de la vinculación con la comunidad en la que se conformaron las normales rurales en el país.

Sin embargo, un estudio sobre estas instituciones requiere reconocer que se realiza sobre un conglomerado institucional en donde coexiste de manera simultánea una finalidad compartida y una heterogeneidad como rasgo constitutivo. Elemento que, en general, suele pasarse por alto.

A ello habría que agregar los Centros de Actualización del Magisterio (CAM), cuyo origen data de los años cuarenta en la conformación del Instituto Nacional de Capacitación del Magisterio, fundado por Torres Bodet. Inició su funcionamiento en 1945, para impulsar la formación profesional del magisterio nacional que, estando en servicio, no contaba con la titulación necesaria para el mismo. Inició sus actividades con un sistema que hoy llamaríamos a distancia, con un trabajo por correspondencia, con reuniones presenciales en el periodo vacacional, o en la opción de reuniones presenciales de fines de semana durante el ciclo escolar. En opinión de Meneses (1988) llegó a considerarse la normal más grande del mundo, ya que repartió más de 163 mil lecciones, mientras que de manera institucional se reconoce que durante su existencia logró titular a más de cien mil docentes en el país (Centro de Actualización del Magisterio Tlaxcala, 2010).

Una búsqueda de la producción de libros del Instituto permite identificar que las colecciones se orientaron hacia la biblioteca de perfeccionamiento

profesional y a la publicación de libros de texto de apoyo al trabajo docente.² Entre los títulos dedicados a la formación profesional se pueden citar: *Técnica de la Enseñanza*, de Concepción Martín del Campo; *Didáctica general*, de Tomás Villarreal; *Psicología evolutiva*, de Emma Sánchez; *Investigación, organización y desarrollo de la comunidad*, de Rosendo Escalante y Max García; *Supervisión de la educación rural*, de Rafael Ramírez; *Artículos pedagógicos*, de Carlos Carrillo; *Del liberalismo a la educación en la Revolución mexicana*; de Leopoldo Zea, *La conducción del aprendizaje durante el curso por correspondencia de mejoramiento profesional para directores de escuelas primarias y asesores de mejoramiento profesional masivo del magisterio*, de Francisco Albarrán Múgica. Como textos escolares: *Cultura y espíritu*, libro de lectura para sexto de primaria, de Santiago Hernández Ruíz; *Fundamental English II*, de Melita de Romero e Isabel de Gallegos; *Lengua y literatura castellana: primer curso*, de Ofelia Garza de del Castillo; y *Rebeliones indígenas en la Nueva España*, de Vicente Casarrubias. El último número de la colección que se encuentra en línea tiene el número 79, lo que no significa que solo se hubiera publicado ese número de textos, seguramente su biblioteca fue mayor a 100 publicaciones. En el fondo esto indica que es necesario reconocer la dificultad de rastrear toda la obra del Instituto.

A ello hay que agregar la producción realizada específicamente desde la Benemérita Escuela Nacional de Maestros, a través de los libros que formaron generaciones de educadores en los años sesenta y setenta del siglo pasado, como los textos de, entre otros: Francisco Larroyo, Manuel Villalpando, Santiago Hernández Ruíz, Domingo Tirado y Benedi, Antonio Ballesteros y Emilia Elías de Ballesteros. Todos sus textos constituyen una significativa memoria de lo que hemos denominado en esta sección la época de oro del normalismo mexicano, por la consolidación de un pensamiento pedagógico y de un proyecto de formación inicial de docentes.

La tarea de profesionalizar docentes, el establecimiento de diversos centros a lo largo del país, la elaboración de textos específicos a partir de su conocimiento permite comprender por qué para algunos autores se trata de la época de oro del normalismo mexicano. No solo por el papel que en esos años representó el maestro en su vinculación con la comunidad sino que, al mismo tiempo, se profesionalizó la formación docente, creando una tradición particular al respecto: esta tendría que iniciar en la escuela normal de educación preescolar o primaria, la base de la formación docente.

Estos estudios, más años de práctica en estos niveles, eran requisitos para acceder a los que ofrecía la normal superior y la de especialización. Tema que se rompió con el plan de estudios de 1984 cuando, además de exigir el bachillerato para ingresar a la educación normal, el egresado de estos programas dejó de recibir el título de profesor y/o maestro para obtener el de licenciado.

3. La marginación de las escuelas normales, el proyecto de buscar su cancelación

Posteriormente, las normales sufrieron una etapa de marginación en la política educativa, tema que, según algunos investigadores, se empieza a gestar a partir de su participación en el movimiento estudiantil de 1968, dejando de lado el establecimiento de políticas específicas para este sector e incluso disminuyendo sus recursos financieros, esperando de alguna manera su desaparición. Tema que se acentuó en la reforma constitucional de 2013, en donde para la asignación de una plaza docente bastaba con obtener un puntaje en un examen y ser egresado de cualquier licenciatura de educación superior.

No es fácil establecer una secuencia que muestre el proyecto de abandono de las escuelas normales. Una primera afirmación se deriva de la forma como se les ha tratado en particular a partir del movimiento estudiantil de 1968. Otra forma se puede encontrar en la clara política de reducción de las escuelas normales rurales, la forma como la matrícula ha tenido diversas variaciones, prevaleciendo una tendencia hacia su disminución, así como el tratamiento que se ha dado a las plazas de tiempo completo en estas instituciones, dado que se observa una no reposición de las plazas vacantes por jubilación, o bien, la fragmentación de las mismas.

Hay una dificultad para identificar una estadística confiable al respecto. La que el gobierno mexicano envió a la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) en 2004 (Guevara y González, 2004) ofrece los siguientes datos: el total de la matrícula en educación normal en 1970 era de 74 mil 982 estudiantes, número que para 1982 encontraría su máximo histórico llegando a 324 mil 138, mientras que para 1988, después de haber transformado la educación normal en estudios de licenciatura, se redujo a 126 mil 676. En el año 2000 esta matrícula había alcanzado 200 mil 931 estudiantes. Mientras que, si nos apoyamos en las estadísticas que publica la Secretaría de Educación Pública (SEP), en el ciclo 1990-1991 se

inscribieron 108 mil 987 alumnos, esta tendencia mantuvo una lógica de expansión durante todo el decenio, llegando a 200 mil 931 para el ciclo 2000-2001. A partir de este año tiende a la disminución, expresándose para el fin de la primera década de la reforma constitucional de 2013 en una contracción significativa de la matrícula a 83 mil 630 para el ciclo 2018-2019 (SEP, s/a).

Es importante destacar que la reducción de la matrícula de la educación normal fue de cerca de 65% entre 2000 y 2017, mientras que en el mismo periodo la matrícula de educación superior prácticamente se duplicó al pasar de 2 millones 59 mil 992, en el año 2000, a 4 millones 96 mil 139, en 2017 (ANUIES, 2018). Al respecto, algunos reportajes periodísticos reconocen que el número de estudiantes actualmente inscritos en las escuelas normales es insuficiente para cubrir las plazas vacantes que existen en el sistema educativo (Velázquez, 2019).

4. Tres etapas en la profesionalización de docentes en México

Si tomamos como referencia el estudio que presenta Labaree (1999) sobre el movimiento de profesionalidad de los docentes en Estados Unidos, podremos identificar que en el caso mexicano este proceso se da en tres momentos diversos y complementarios. Para este autor, el movimiento es el resultado del reconocimiento de la crisis del sistema educativo estadounidense y la búsqueda de una política que permitiese impulsar la calidad y excelencia de la educación. Para ello, se partió de dos estudios, uno realizado por la Fundación Carnegie y otro por The Holmes Group, cuyas conclusiones formaron parte del proceso de cambio de los proyectos de formación docente. Entre los principales elementos que aportaron estos documentos están la consideración de que para lograr la educación que permita el desarrollo económico de Estados Unidos, se requiere establecer un sistema de formación profesional de docentes. Esto significa ampliar los años de formación para hacerlos equivalentes a la formación que se ofrece a otros profesionistas en las universidades y, con ello, lograr una amplia formación en el campo de las ciencias de la educación y, de alguna forma, retomar de la práctica de la enseñanza de la medicina el trabajo en campos clínicos previo a la graduación –lo que en nuestro caso sería la práctica docente– para, finalmente, presentar un examen de ingreso al campo profesional en donde el aspirante muestre la capacidad para trabajar en el aula. Este examen sería propuesto por el National Board for

Professional Teaching Standards, imitando lo que se hace en el caso de la medicina (Labaree, 1999:16-17).

Este proceso, que en Estados Unidos se realizó en los años noventa –si bien el tema de competencias y estándares de desempeño ya se estudiaba desde 1970 (Darling-Hammond, 2001)–, se materializaría en México de manera paulatina hasta el siglo XXI y, ciertamente respondiendo a circunstancias particulares, a lo largo de tres décadas que, si bien no responden puntualmente a los documentos descritos en el proceso estadounidense, adquieren un significado singular a partir de su lectura. Dicho debate nos permitirá entender lo que aconteció con múltiples contradicciones en el proceso de la educación normal en el país.

El nivel licenciatura en la formación normal.

Sus logros y ruptura del proyecto de formación

Se ha escrito sobre la reforma curricular de 1984 en la formación inicial de docentes, en donde se exigió contar con los estudios de bachillerato para ingresar a las escuelas normales, lo que permitió que sus egresados recibieran el título de licenciados en docencia, al mismo tiempo que dejaron de recibir el de profesores (para educación preescolar y primaria) y maestros de segunda enseñanza (para egresados de normales superiores). Fue por demás muy amplio el festejo por lo que se denominó la universitarización de los estudios normales. Este logro se puede entender a partir de la lucha del magisterio, en particular de su representación sindical, por ofrecer un programa de formación “profesional” para quienes egresaran de la educación normal.

Previamente, la presión anterior llevó a la creación, en 1978, de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), institución que, en la perspectiva sindical, tendría que reemplazar o modificar la educación normal, mientras que, en la perspectiva de la autoridad educativa, al establecer la UPN como institución nacional, no aceptó que reemplazara la educación normal.

La universitarización de los estudios de educación normal fue bien recibida por la sociedad, aunque también creó lo que podríamos denominar daños colaterales. El primero reconocido: ejercer presión para que los docentes en servicio que solo tenían el título de profesor o maestro se enfrentaran a la necesidad de realizar algunos cursos más para nivelar su formación y, obtener el título de licenciados. Tarea que manera inmediata realizaron las diversas unidades de la Universidad Pedagógica Nacional.

El segundo daño colateral, si bien fue percibido por los docentes, en realidad nunca se logró presentar en blanco y negro. La universitarización de los estudios de formación inicial de docentes rompió radicalmente con el proyecto de formación docente existente en el país, con efectos que sencillamente no se han estudiado.

El modelo previo de formación inicial de docentes requería iniciar el proceso de formación con los estudios en una normal de educación preescolar o primaria. A partir de estos estudios se podría ingresar a una normal superior y a la de educación especial, lo que además exigía que para acceder a estas dos últimas instituciones el profesor tuviese al menos dos años de práctica en el nivel educativo en que había sido formado. De esta manera, se puede entender que el título que entregara la normal superior fuese el de maestro en segunda enseñanza. De tal suerte, un profesor que empezaba su labor en una secundaria, además de tener una formación previa en preescolar o primaria, tenía años de experiencia en este nivel educativo. Ciertamente en el caso de la educación secundaria siempre hubo docentes que provenían de una licenciatura universitaria (derecho, sociología, historia, etcétera), pero en su caso se les exigía que realizaran un curso anual de nivelación pedagógica en una escuela normal superior.

Otro detalle significativo en esta ruptura del modelo de formación docente consistía que solo se podía ser profesor de una escuela normal cuando se había formado en el nivel preescolar y/o primaria, más los estudios en la normal superior. Lo que significaba que los maestros de las normales tuvieran tanto una formación como una experiencia profesional en el aula como docentes.

La universitarización de los estudios de educación normal, al otorgar el título de licenciado a sus egresados, permitió que estos ejercieran docencia en cualquier subsistema educativo. En los hechos esto significó que recién egresados de una licenciatura pudieran ser docentes en una escuela normal, sin mayor experiencia de trabajo en el aula.

Este último tema sobre el rompimiento de la estructura de formación docente que existió en México hasta 1984 no ha sido estudiado de ninguna forma, ni tampoco se ha analizado su impacto en la práctica docente que existe en nuestro país.

De la universitarización de los estudios, la formación del practicum

En la historia del debate pedagógico hay posiciones que colocan al docente como el práctico de la educación. La perspectiva de profesionalización

desde la ampliación de conocimientos de pedagogía y de las disciplinas curriculares para formar un docente con mayor rigor conceptual se enfrentó a la de formar un práctico en educación. Tema que no es igual al concepto de Tardif (2010) de los saberes experienciales que provienen de la práctica, pues en los planteamientos de este autor están los saberes de las ciencias de la educación y de las disciplinas, mientras que en el *practicum* se sobrevalora la experiencia sobre la formación conceptual. Los contenidos curriculares en la reforma de 1997 fueron reducidos, cuestionando la teorización que había en ellos y se impulsó el establecimiento de más horas de práctica docente.

Una reacción pendular a la propuesta curricular establecida en 1984, la denominada universitarización de los estudios normalistas fue la reivindicación de un plan de estudios centrado en la práctica: “abajo el teoricismo sería el lema con el que se formuló el proyecto implantado en 1997” (Molinar, 1997).

De esta manera, en los años noventa, ya con la inclusión amplia de las perspectivas educativas centradas en modelos de eficiencia, calidad y evaluación se realiza una reforma en los planes de educación normal, cuya característica fue la lucha contra lo que en su momento se denominó el “teoricismo” de la educación normal (Molinar, 1997).

Mientras, la reforma de 1984 buscaba formar un docente profesional en el ámbito amplio de las ciencias de la educación, asumiendo los rasgos que las licenciaturas universitarias en educación tenían en el país y, al mismo tiempo, preservando el elemento singular de la formación inicial para la docencia: las prácticas docentes durante toda la formación, la reforma de 1997 disminuyó de manera sensible la formación conceptual que se ofrecía en las escuelas normales, “vencer el teoricismo”, “abajo la teoría” fueron los elementos que guiaron esta reforma en una reivindicación de la práctica. Teoría y práctica han sido un péndulo, como lo muestra el trabajo de Goodson en la formación inicial de profesionales de la educación, pues a principios del siglo XX se cuestionaba la excesiva presencia de la práctica en los procesos de formación (Goodson, 1995:11).

La reforma de 1997 formó parte de este péndulo en el que se consideró la práctica como el elemento fundamental en la formación docente. Teoría y filosofía de la educación; Didáctica y evaluación del aprendizaje; Psicología infantil (o en su caso de la adolescencia) y del aprendizaje, desaparecieron

del mapa curricular para dar paso a una visión instrumental: planeación de la enseñanza o el estudio de los libros de texto de primaria (español y su enseñanza; matemáticas y su enseñanza, etcétera), estableciendo el cuarto año de la formación profesional como el de inserción intensa en el trabajo del aula.

El supuesto de la práctica docente del cuarto año sería que los profesores frente a grupo funcionarían como tutores, junto con el docente responsable de práctica de la escuela normal. Esta idea no funcionó, pues no hubo forma de colocar a cada estudiante frente a un docente que tuviese esa disposición, hubo una falta de articulación entre ambos responsables de orientar el trabajo del estudiante e incluso la sobrecarga del trabajo del docente responsable del grupo vio en el practicante a una persona en la cual descargar su responsabilidad frente al grupo escolar.

Un problema emergió: el estudiante de la escuela normal llegaba a la práctica a aprender el oficio, pero carecía de las herramientas conceptuales para acompañarla y reflexionarla. Con la eliminación de temas fundamentales no fue posible lograr la articulación entre saberes docentes (Tardif, 2010) y disciplinarios. Las materias establecidas en el plan de estudios estaban orientadas precisamente a formar más a un técnico en el trabajo del aula, a partir del uso de modelos de planeación, que a formar un docente a partir de su manejo de saberes conceptuales que le permitieran analizar situaciones didácticas acordes a las necesidades de los diversos actores de un grupo escolar. La reivindicación del *practicum* bajo el lema “abajo la teoría” desprofesionalizó la formación de docentes en México. Se eliminaron materias importantes como las de corte psicopedagógico, en particular, la didáctica y el estudio de la evaluación del aprendizaje.

La descentralización educativa, las normales al vaivén

Previo a la reforma curricular de 1997 se realizó la descentralización de la educación, a partir del Acuerdo para la Modernización de la Educación Básica, firmado entre las autoridades federal y estatales y el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE). Este tema atendía a varias recomendaciones de los organismos internacionales de los años noventa, en particular los provenientes del Banco Mundial (1992) y del estudio presentado conjuntamente por la CEPAL-Unesco (1992).

La descentralización educativa, para el caso de las escuelas normales públicas del país, significó pasar a depender de los gobiernos estatales. De esta manera, con independencia de su denominación –normales federales, estatales, rurales o indígenas–, todas pasaron a la estructura administrativa de la autoridad estatal. Esto creó dos efectos directos, en primer lugar, los recursos que la federación otorga para el funcionamiento de estas instituciones llegaron directamente a las arcas del gobierno estatal, el cual realizó la administración de los mismos; en segundo término, las autoridades educativas locales, las de la escuela normal e incluso los nombramientos de la planta académica fueron potestad del gobernador o de las autoridades en turno.

La administración de recursos dejó a las escuelas normales en manos de la “buena voluntad” de los gobiernos estatales, quienes en el mejor de los casos “jinetearon” estos recursos, aunque en la mayoría de los casos los entregaron a cuentagotas y sin necesidad de rendir cuentas de ello. Se asignó no necesariamente lo otorgado por la federación a la escuela destinataria; mientras que, en particular, adquirió relevancia nombrar a los directivos de las escuelas como una forma de atender presiones y compromisos adquiridos, no siempre con el sector educativo, tema que de igual forma aconteció con el nombramiento de algunos docentes para estas instituciones. La mirada de los líderes del SNTE estuvo presente en estos casos, no para impulsar un proyecto académico, sino como parte del logro y control de sus espacios de poder.

Las escuelas normales no tienen personalidad jurídica, por esta razón, son los gobiernos de los estados los únicos que tienen capacidad de administrar sus recursos. Son víctimas de uno de los elementos no previstos por la descentralización de recursos educativos, ya que nada garantiza que el presupuesto asignado sea realmente empleado por los gobiernos estatales en la tarea educativa y, en este caso en particular, en los programas de las escuelas normales para los que fueron destinados los recursos.

Si bien la matrícula de las escuelas creció en los años noventa, el descuido académico y administrativo del que fueron objeto estas instituciones fue claro y diferenciado. En aquellas entidades federativas en donde los docentes se organizaron contra la cúpula sindical, lograron generar procesos de mayor participación en la elección de los directores de las escuelas normales, lo cual, no necesariamente resolvió el problema de la administración de recursos, aunque sí se buscó impulsar un proyecto de trabajo académico.

Ubicación de las escuelas normales en la Subsecretaría de Educación Superior

Un paso más claro en el largo proceso de universitarización de los estudios de educación normal se dio en la primera década del siglo XXI, en el llamado gobierno del cambio, las escuelas normales dejaron de estar ubicadas en la Subsecretaría de Educación Básica, para incorporarse al conjunto de instituciones de la Subsecretaría de Educación Superior (SES).

Se trata de un segundo paso en la complicada ruta de reconocer a las normales como instituciones de educación superior. Su incorporación a la SES obligó a modificar la estructura de la misma al crear la Dirección General de Formación de Profesionales para la Educación, instancia que determinaría en un futuro las políticas globales hacia este sector.

El tránsito de la educación normal a la SES posibilitó la aplicación de todos los programas creados desde la modernización educativa, en particular los generados desde el año 2000, a las instituciones universitarias: la evaluación institucional para otorgar recursos etiquetados a través del Plan Estatal de Fortalecimiento de la Educación Normal (PEFEN) y el Programa de Mejoramiento Institucional de las Escuelas Normales Públicas (Promin) así como, posteriormente, los sistemas para acreditación de programas, en realidad de planes de estudios; el Programa de Mejoramiento del Profesorado (Promep), el Programa para el Desarrollo Profesional Docente (Prodep) y cuerpos académicos para la planta docente. Paulatinamente, se fue aplicando el examen del Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior (Ceneval), en una condición particular pues, en vez de recurrir a los Exámenes Generales para el Egreso de Licenciatura (EGEL) para egresados de educación profesional, se propuso un examen a los tres cuartos de formación, esto es para alumnos que concluyen el tercer año e inician el cuarto para comparar los resultados de aprendizaje entre las diversas escuelas normales.

No se tomaron en cuenta las diferencias institucionales, organizacionales ni jurídicas de ambos subsistemas de educación superior, sino que se colocaron los modelos universitarios como espejos a través de los cuales la educación normal podría realizar un proceso de cambio. No se pensó ni en la realidad de estas instituciones, ni en favorecer su desarrollo a partir de crear condiciones para que fueran construyendo “sus nichos” específicos de trabajo como instituciones de educación superior, a partir de sus condiciones.

Si bien estos programas permitieron a las escuelas normales allegarse de recursos etiquetados para lograr alguna mejora en su infraestructura, no obtuvieron la regularización laboral de sus plantas académicas de tiempo completo. Se postuló como imagen deseable la obtención de grados académicos, sin considerar la heterogeneidad de este subsistema. Podríamos afirmar que, en general, su impacto ha sido limitado y no ha ayudado a reorientar el trabajo académico hacia las áreas que son de mayor oportunidad en cada escuela normal. Estos programas no han permitido darle significado a su tarea primordial: la docencia, formar maestros e impulsar prácticas didácticas innovadoras en el aula; han dificultado que se resignifique el papel de las escuelas experimentales asociadas a las grandes normales como escuelas de formación, experimentación pedagógica e investigación, así como la creación de una red de investigación en torno a la escuela y las prácticas escolares, lugares privilegiados para esta tarea desde la educación normal. En este sentido han dificultado que las escuelas normales construyan su nicho de oportunidad como instituciones de educación superior.

La aplicación de estos programas va transformando y trastocando paulatinamente la vida académica de las escuelas normales. Emergen diversas tensiones entre profundizar en la formación inicial de docentes y el trabajo con las escuelas de práctica frente a la necesidad de calificar en los programas establecidos para la educación superior, para obtener recursos institucionales o personales, abandonando como consecuencia la idea de experimentación. Esto aconteció sobre todo en las escuelas anexas a las grandes normales, acentuando la tensión en el papel que tienen las normales rurales en su vinculación con la comunidad para realizar diversas prácticas socioculturales.

Paulatinamente fue apareciendo la idea de impulsar la creación de programas de posgrado, hacer investigaciones e incluso realizar algunas publicaciones. La noción de cuerpos académicos y la propuesta de crear redes académicas van deformando la organización institucional, los docentes de las escuelas normales colocan en su horizonte trabajar, desarrollar investigaciones y publicaciones como las que se hacen en las universidades, estudiando temáticas semejantes a esas facultades, en detrimento del trabajo relacionado con la docencia de la educación básica.

De tal manera, se fue descuidando en cierta forma la realidad de la escuela, de la práctica docente, del trabajo en el aula, de la vida docente, de los alumnos y su vinculación con padres de familia, elementos que

constituyen el espacio natural para el desarrollo de los profesores. En las instituciones de educación normal no se percibe que en este espacio se encuentre su nicho de posibilidad de crecimiento docente, de investigación y de vinculación con la comunidad y no en la imitación de lo que se hace en la educación superior.

En este sentido, la incorporación de las normales a la Subsecretaría de Educación Superior no les permitió obtener las condiciones de otras instituciones de ese subsistema, ni les permitió que construyeran programas de desarrollo acordes su identidad específica. Al contrario, se impulsó su participación en todos los programas, buscando que de alguna forma se asemejara a las facultades universitarias de educación.

5. El desconocimiento de la educación normal y su descalificación en la política educativa

En este contexto nacional, en los últimos 25 años referirse a las escuelas normales y al normalismo se relacionó con personas e instituciones que generaron grandes dudas sobre su formación y nivel académico. La imagen social de sujetos e instituciones sufrió un deterioro tan grande, que muy diversos grupos sociales, empresarios, políticos, padres de familia, investigadores, incluyendo los investigadores educativos y representantes de diversos organismos internacionales como la OCDE y el Banco Mundial demandaron la realización de cambios para fortalecer la formación inicial de los docentes, llegando a recomendar que se establecieran reglas más duras sobre los mecanismos de ingreso y permanencia en la profesión. En este sentido festejaron el momento de la reforma educativa de 2013, donde se descalificó la formación inicial de docentes. Cualquier egresado de educación superior que tuviese determinado puntaje en una prueba de conocimientos podría obtener una plaza docente. La descalificación de la formación inicial fue un elemento clave en esa reforma, esto explica parte del amplio rechazo que tuvo la misma en el magisterio y la deformación del trabajo de las escuelas normales cuando se vieron obligadas a “preparar a los alumnos para presentar el examen del llamado concurso de oposición para el ingreso”.

Esta cuestionada reforma educativa, ampliamente rechazada por el magisterio, estableció una ecuación entre deficiencias de aprendizaje que los estudiantes muestran en las pruebas a gran escala nacionales e internacionales, en particular el Programa para la Evaluación Internacional de la Alumnos de la OCDE (PISA, por sus siglas en inglés), aunque también

las que aplica el Laboratorio de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco) y, el desempeño y formación de los docentes. Se consideró que estos eran los responsables del llamado fracaso educativo.

Más allá de que investigadores (Hargreves 1989; Goodson, 2003) mostrasen que un reto que no pudieron enfrentar los sistemas educativos a nivel mundial fue su masificación, pues al tener acceso a la educación un mayor número de población –tema indispensable de equidad– no solo se requirió de incrementar el número de docentes en formación, sino que ingresaron a las aulas sujetos con códigos muy distintos a los que previamente habían caracterizado al sistema escolar. Sujetos procedentes de múltiples situaciones económicas y sociales, que representan una enorme diversidad cultural, con relaciones familiares muy distintas a las que previamente caracterizaron al sistema educativo. Ello, sin contar la misma estructura de la escuela, del salón de clases e incluso los cambios y contradicciones en los proyectos curriculares y la necesaria conformación de diversas prácticas docentes; además de la desarticulación que existe entre los contenidos de los exámenes a gran escala ante los contenidos curriculares, las perspectivas didácticas de los profesores, la práctica docente y los procesos de aprendizaje de los alumnos, así como la heterogeneidad de contextos en donde cada maestro realiza su labor.

El gran error que acompañó la reforma de 2013 fue satanizar el trabajo docente, descalificar la formación inicial apoyándose en interpretaciones simplificadas y recomendaciones centradas en una visión tecnocrática del poder (OCDE, 2010), apoyadas por los sectores conservadores del país. Esto explica el rechazo que ocasionó en el sector responsable del trabajo educativo, no en la responsabilidad que recae en las autoridades, sino en los miles de docentes que cada día están en las aulas con sus estudiantes.

6. El Fortalecimiento y Transformación de las Escuelas Normales, un reto declarativo de la Cuarta transformación

El presidente López Obrador (2018-2024) planteó en su campaña electoral atender una demanda muy sentida de un sector amplio del magisterio, el cual solicitaba cancelar la reforma educativa aprobada en 2013, dado que consideraba que la evaluación del desempeño docente contenía elementos punitivos, planteando que los procedimientos establecidos en la ley para la carrera docente descalificaban la formación recibida en las escuelas

normales, que el modelo de evaluación establecido no daba cuenta de la complejidad de la práctica docente y que la legislación se había construido bajo la perspectiva de que los maestros son los únicos responsables de los problemas de aprendizaje que existen en los alumnos.

De esta manera, en 2019 el Congreso de la Unión recibió una iniciativa presidencial de reforma constitucional, ante la cual generó una dinámica que denominó Parlamento abierto. Numerosos grupos de maestros participaron en el mismo, no solo demandaron la cancelación de la reforma 2013, sino que expresaron diversas peticiones como el respeto a la diversidad de los proyectos de educación normal, en particular en lo que se refiere a la educación especial y a las normales rurales; demandas seguidas por una mayor autonomía para la construcción de sus planes de estudio, lo que significaba eliminar del artículo tercero Constitucional la afirmación “El Ejecutivo federal establecerá los planes y programas [...] de la educación normal”. Asimismo, enunciaron la necesidad de un financiamiento adecuado para estas instituciones y el restablecimiento de la imagen profesional del magisterio. Varias partes de estas demandas sencillamente no se obtuvieron, la normatividad aprobada no logró una coherencia pedagógica mínima que constituya el eje rector del trabajo educativo.

Los intereses y contradicciones con las que funciona el Congreso mexicano, que hace que todos sus integrantes se conviertan en un momento en especialistas en educación y evaluación, llevaron a aprobar una serie de cambios constitucionales y de planteamientos en las leyes secundarias con visiones educativas encontradas. El Congreso de la Unión cuidó la forma, pero desatendió el fondo del problema educativo, no logró dar coherencia a una reforma que en principio sería el parteaguas de la educación, desvirtuando la idea de construir proyectos de mejora de la educación. Proyectos en plural, dada la complejidad y diversidad del sistema educativo mexicano.

La nueva legislación, al tiempo que eliminaba los rasgos punitivos demandados, dejó intacta la estructura del sistema psicométrico que paulatinamente irá apareciendo en las actividades que se realizan en el sistema educativo ya sea a través de la Comisión para el Mejoramiento de la Educación o del Sistema de Carrera Docente. La psicometría seguirá siendo la reina del trabajo llamado evaluación diagnóstica o formativa. La esperanza de construir una alternativa pedagógica a la altura del cambio esperado se topó contra un muro de tendencias educativas que en el fondo, de manera implícita o explícita, son contradictorias. Un intento de

construir una pedagogía crítica, que reconozca la diversidad, que acepte la presencia de una pedagogía popular en determinados grupos sociales quedó anclada a una visión homogénea de resultados educativos, en donde la no obtención del resultado esperado refleja solo una ineficacia social y no la existencia de diversos proyectos al interior de la nación. La pedagogía de la Cuarta transformación nació mutilada.

Si bien es necesario aclarar que la intención de esta sección no es analizar lo acontecido con la reforma, los párrafos anteriores son importantes para señalar los conflictos que se generan a partir de la misma. La reforma de 2019 resuelve un tema de política social hacia la educación, pero no satisface la coherencia que el sistema educativo reclama. De esta manera, en el conjunto de contradicciones y aciertos que se desarrollaron a lo largo de ese proceso, se generó al mismo tiempo una dinámica compleja, con resultados contradictorios, en la búsqueda de construir una política educativa para la educación inicial de maestros desde abajo, esto es, desde las necesidades que emanan de cada escuela normal.

En este contexto, en abril de 2019, la Dirección General de Educación Superior para Profesionales para la Educación (DGESPE) publicó una convocatoria para organizar el Congreso Nacional de Fortalecimiento y Transformación de las Escuelas Normales “Regresar a la Comunidad Normalista”, con una amplia participación de los docentes de las escuelas normales de todo el país. Para su realización, la DGESPE estableció cinco temas, los que se trabajarían en cada una de las escuelas normales públicas y CAM del país, al mismo tiempo que se votaría por docentes que los representarían en un congreso estatal. Los temas base de la convocatoria fueron: la formación de docentes para transformar el país; la escuela normal y su planeación hacia el futuro; desarrollo profesional de los formadores de docentes; autonomía y gestión de las escuelas normales; y la ruta curricular (DGESPE, 2019:58).

Los documentos que emanaron de cada una de estas instituciones fueron publicados en la página web de la DGESPE y fueron la base de un congreso estatal, cuyos resultados también fueron de acceso abierto. Al mismo tiempo, en ese momento se eligieron los delegados al Congreso Nacional. La intención explícita fue construir un proyecto de política educativa para el sexenio que iniciaba desde abajo, esto es, con los docentes de las escuelas normales.

El Congreso Nacional fue convocado en mayo, sus insumos fueron todos los materiales producidos tanto en las escuelas normales, como en los

congresos estatales, estos documentos estuvieron a consulta, en la página web de DGESE, desde abril hasta diciembre de 2019. La intención, no necesariamente lograda, es que además de los acuerdos que los delegados tomaran en cada reunión del Congreso, a su vez, se informaran a los docentes y estudiantes de sus escuelas normales y/o centros de actualización, de suerte que estos fueran del dominio de todos los involucrados en la formación inicial (Congreso Nacional para el Fortalecimiento y Transformación de las Escuelas Normales Públicas, 2019).

Al concluir la primera reunión del Congreso Nacional y, dada la importancia de los temas abordados, los congresistas demandaron que el mismo se declarara permanente, para profundizar en el tratamiento de los temas establecidos. Esta solicitud fue aceptada por las autoridades, las cuales señalaron que los documentos emanados del mismo fueran discutidos en las escuelas normales, para que los delegados continuarán su discusión a partir de los análisis realizados en cada centro de trabajo.

El Congreso Nacional se reunió en cuatro ocasiones hasta concluir con un documento final, que fue la base de lo que se presentó al Congreso de la Unión y se publicó como la *Estrategia Nacional para la Mejora de las Escuelas Normales* (DGESE, 2019). Texto que a partir de la página 57 contiene los acuerdos que se establecieron por consenso.

No fue fácil llegar a que el documento elaborado en la última sesión del Congreso Nacional formara parte de la *Estrategia* (DGESE, 2019). Viejos vicios de algunos funcionarios de la SEP recortaron o eliminaron algunas ideas, en particular las que tenían un significado singular para los congresistas y representaban varias de las demandas más sentidas para las escuelas normales. Cuando varios miembros del Congreso Nacional se enteraron de la forma como se habían omitido estos temas, expresaron su inconformidad y extrañeza ante ello; la reacción de la DGESE ante esta situación permitió que de forma inmediata la SEP entregara al Senado el documento que contenía la versión completa de los acuerdos alcanzados. Con ello se logró respetar un ejercicio inédito en el país. Los docentes elegidos en cada entidad federativa deliberaron sobre un conjunto de temas y llegaron a acuerdos significativos, resaltando la visión pedagógica de realizar la formación inicial de profesores, con independencia de su ideología personal.

No es objeto de este documento dar cuenta de lo enriquecedor que resultó la discusión realizada en cada ocasión en la que se reunió el Con-

greso Nacional, ni de los debates que se establecieron en cada mesa de trabajo. Sin embargo, sí es necesario resaltar un conjunto de acuerdos que emergieron y quedaron plasmados tanto en su documento final, como en la citada *Estrategia*, aprobada por la Cámara de Senadores.

7. Retos de las normales en su proyecto de transformación

Estos retos surgen de los debates y del documento de referencia citado, en ellos se establece que las escuelas formadoras de docentes en México requieren ser reconocidas y tratadas, a nivel jurídico, pedagógico y administrativo, como instituciones de educación superior. En este sentido se acordó que es urgente aprobar una serie de cambios: que legisladores les den personalidad jurídica, con capacidad de administrar su presupuesto e incluso de firmar convenios interinstitucionales para la realización de su trabajo académico. Se estableció, a su vez, la necesidad de elaborar un estatuto orgánico que les conceda derechos y obligaciones en el marco de un sistema de educación superior

Intensas discusiones se presentaron en prácticamente todas las mesas sobre la necesidad de una cierta autonomía a las escuelas normales y centros de formación, tema que generó alguna resistencia e incomprensión por parte de las autoridades gubernamentales, las cuales no lograron comprender el significado de esta demanda. Se planteó la importancia de contar con una autonomía que permita regular diversos elementos de su vida organizacional y académica. En la parte organizacional sobresalió la necesidad de establecer mecanismos para elección de sus directores, a partir de una serie de requisitos que deben cumplir quienes se postulen para ocupar este cargo, determinar la duración del puesto, así como un mecanismo democrático para su elección. De igual manera, se demandó reglamentar los procesos de ingreso, promoción y permanencia del personal académico, a través de comisiones dictaminadoras. En particular, establecer como requisito para ser docente en una escuela de formación inicial, contar con algunos años de experiencia en el nivel educativo donde se efectúa esta actividad. En el diagnóstico, se señaló que solo 20% de la planta docente actual de estas instituciones tiene nombramiento asignado a las mismas y que todo el resto del personal trabaja por horas o comisionado. Regularizar la planta académica de las escuelas normales es un reto de corto plazo.

Se cuestionó la falta de reconocimiento de la tarea de formación específica de cada escuela normal o centro de actualización del magisterio, así

como el contexto donde se encuentran inmersos. Se objetó la obligación constitucional de aplicar un plan de estudios nacional que se publica en el *Diario Oficial de la Federación*. Este plan nacional desconoce las condiciones y necesidades regionales para la formación inicial de docentes, máxime en un país con la diversidad social y cultural como el nuestro. Más delicado aún es que desconoce las necesidades que emanan del objeto de formación de cada plan de estudios, pues hay necesidades específicas y diferenciadas para la formación de docentes de preescolar, primaria y secundaria, así como en los distintos proyectos que subyacen en una normal rural, intercultural, urbana, o los que se derivan de una normal de educación especial o de educación física.

A pesar del importante número de ponencias que se presentaron en la convocatoria de Parlamento abierto para analizar las modificaciones en la legislación del artículo tercero Constitucional, realizado en 2019, en donde docentes de diversas normales demandaron un reconocimiento a la especificidad de cada tipo de escuela y una libertad para formular sus planes de estudio, esos temas no tuvieron la aceptación que se demandaba en la legislación sobre dicho artículo. En la reforma actual se mantiene la obligación del Ejecutivo federal para establecer los planes de estudio a nivel nacional, al mismo tiempo que el legislador crea una contradicción en los transitorios del mismo artículo al señalar que “en el caso de las escuelas normales, la ley respectiva en materia de educación superior, establecerá los criterios para su desarrollo institucional y regional, la actualización de sus planes y programas de estudios” (H. Congreso de la Unión, 2019).

Aun con estos desaciertos, el Congreso Nacional para el Fortalecimiento y Transformación de las Escuelas Normales se puede considerar como un avance, en medio de varias contradicciones para el establecimiento de una política hacia este sistema. El primer gran logro es haber conseguido que un documento de política nacional para este sector asuma en su planteamiento central las conclusiones a las que llegó el Congreso. Ciertamente esta es una forma real de construir una política desde abajo, buscando representar los intereses y perspectivas de quienes están en el trabajo de estas instituciones.

No fue fácil, ni gratuito, que se logrará que dichas conclusiones fueran parte del documento oficial de política educativa, lo que no significa que todo lo que se ha plasmado en el mismo se convierta en una realidad en los programas y acciones que se llevan a cabo para este sector.

No se puede desconocer que en algunas normales hay un avance para defender la posibilidad de construir sus planes de estudio acordes a su contexto y al tipo de formación docente que realizan. Sin embargo, otros temas forman parte de una agenda pendiente que se observa difícil de realizar, tales como lograr una necesaria personalidad jurídica de estas instituciones, el establecimiento de mecanismos democráticos para la elección de sus autoridades, la regulación de sus plantas académicas, así como el establecimiento de diversos criterios y procedimientos para el ingreso y permanencia del personal académico de estas instituciones.

Uno de los aspectos centrales con las que asumió el gobierno de la Cuarta transformación ha sido la reivindicación social de la imagen del magisterio la cual, entre otros elementos, guarda relación con el proceso de transformación de la educación normal en el país, tema que requiere de la voluntad y el compromiso de la planta académica de estas instituciones –lo que está parcialmente mostrado– y, al mismo tiempo, del compromiso de las autoridades federales para impulsarlo y apoyarlo. Ambas acciones se requieren enfrentar y no se observa una voluntad explícita por llevar adelante la Estrategia de Mejora de las Escuelas Normales aprobada por el Congreso en 2019.

Conclusiones

En este ensayo establecimos que, a lo largo del siglo XX, la educación normal en México generó una visión en la formación docente, que forma parte del ADN de los proyectos de formación y de los educadores mexicanos. Sus elementos centrales son: *a*) una visión nacionalista, que permita formar a sus alumnos de acuerdo con una perspectiva ciudadana; *b*) la consideración de la docencia como profesión que cumple una función social, lo que significa una vinculación con la comunidad; *c*) el valor de los conocimientos de corte humanista (filosófico) y pedagógico como elemento central de la formación, así como el papel de la práctica docente como un elemento sustantivo para el desarrollo de este proyecto educativo; *d*) la necesidad de reconocer la gran heterogeneidad que tiene el sistema de educación normal: diversidad por nivel educativo (preescolar, primaria, secundaria), así como por especialización (educación especial, educación física, educación artística); también por su ubicación o vocación: rural, indígena, urbana, intercultural; así como finalmente por estructura orgánica: federal o estatal.

Finalmente, puntualizamos algunos de los aspectos que resumen las condiciones que enfrentan las escuelas normales en México:

- Las normales rurales, en particular, enfrentan avatares derivados de algunas condiciones de su surgimiento y su vinculación con las necesidades de sectores marginados, su relación con la comunidad, la politización que en diversos momentos estas instituciones han mostrado, el tratamiento gubernamental que en unos años permitió su expansión y en otros su contracción. La situación de los desaparecidos de la Normal de Ayotzi-*napa*, si bien les ha vuelto a dar visibilidad, no necesariamente les ayuda a construir un proyecto acorde al contexto donde se encuentran.
- Las diversas etapas y contradicciones con las que se fueron conformando las escuelas normales como instituciones de educación superior, su incorporación a la SES, al mismo tiempo que la ausencia de programas de desarrollo específicos, adoptando los que se aplican al conjunto de instituciones de educación superior, de alguna forma las hace competir con facultades de educación con los efectos que la literatura ha mostrado de pérdida de vinculación con la escuela de nivel básico: preescolar, primaria o secundaria. La ruptura del modelo de formación que privó en los primeros ochenta años del siglo XX, al alejar a los docentes en formación de la práctica que se realiza en las aulas iniciándolos en la de educación preescolar y/o primaria; modificando a su vez el título de profesor al de licenciado.
- El abandono de la perspectiva histórica de formación en la reforma de 1997 que, bajo la bandera de “abajo el teoricismo”, desaparece materias básicas para la formación docente, orientando el plan de estudios a formar un técnico y no un profesional de la docencia con saberes específicos, pero materializados en la práctica del aula. El olvido del sentido de las escuelas anexas como escuelas de experimentación pedagógica.
- La descentralización administrativa que deja su presupuesto ligado a los intereses del gobierno estatal en turno, ante la ausencia de una personalidad jurídica propia que les permita administrar sus finanzas propias. Asimismo, el desconocimiento de la especificidad de cada escuela, ante la obligación de seguir con un currículo nacional, la necesidad curricular de contar con elementos comunes y espacios amplios para la elaboración de un plan de estudios que responda a

la diversidad institucional de sus proyectos; una autonomía curricular regulada por algún mecanismo parecido al que tiene el Instituto Politécnico Nacional, institución que cuenta con órganos nacionales y/o estatales para la aprobación de los planes de estudio; la falta de mecanismos de participación en la elección de sus autoridades; de ingreso y permanencia de su planta docente.

- La exigencia de contar con programas de desarrollo específicos para estas instituciones de educación superior, que no sean necesariamente los ya existentes para las universidades, así como la necesidad de preservar su vinculación con las escuelas de educación básica; la práctica docente como elemento fundamental. Todo ello para desarrollarse con plenitud.
- La necesidad de enfatizar en la escuela y la práctica docente como el nicho para su experimentación pedagógica, de reflexión sistemática sobre el ejercicio magisterial, que sea la base también de su investigación. La urgencia de resignificar el papel de las escuelas anexas a las normales para que realmente sean escuelas de experimentación pedagógica.
- Es necesario, a la vez, revalorar el sentido y función de las normales rurales e indígenas, incluyendo sus prácticas comunitarias. Reconocer que responden a las necesidades educativas de un país donde más de 50% de sus escuelas primarias son unidocentes y bidocentes. Comprender sus aportes para una pedagogía comunitaria, de emancipación, así como sus significados y contradicciones como espacio de reflexión y práctica pedagógica y comunitaria; asimismo, como un espacio de práctica política, prácticas que no necesariamente convergen, que operan en contradicción, pero que constituyen su potencial de desarrollo. Los programas y acciones que se emprendan hacia las escuelas normales permitirán valorar hasta dónde llega el compromiso político de reivindicar la imagen social del magisterio es un hecho y no una declaración.

Notas

¹ Este artículo deriva de la Conferencia de clausura “Voces de la investigación educativa” del XV Congreso Nacional de Investigación Educativa, realizado en noviembre de 2019, en Acapulco, Guerrero, México.

² Esta sección se construyó con información de la Biblioteca de la Universidad Pedagógica Nacional y la que se encuentra en línea, bajo

la búsqueda: “Libros del Instituto Federal de Capacitación del Magisterio” [[https://www.google.com/search?q=libros+del+instituto+federal+de+capacitaci%C3%B3n+del+magisterio&tbm=isch&source=univ&client=firefox-b-d&sa=X&ved=2ahUKewjnxv1kqnmAhVPba0KHasPCxAQsAR6BAgKEAE&biw=1280&bih=607#imgsrc=L698c1N99I31LM\]](https://www.google.com/search?q=libros+del+instituto+federal+de+capacitaci%C3%B3n+del+magisterio&tbm=isch&source=univ&client=firefox-b-d&sa=X&ved=2ahUKewjnxv1kqnmAhVPba0KHasPCxAQsAR6BAgKEAE&biw=1280&bih=607#imgsrc=L698c1N99I31LM])].

Referencias

- Ángeles, Isaac (2017). *Pedagogía de la comunalidad. Herencia y práctica social del pueblo Iñ Bakuu*, Oaxaca: Escuela Normal Experimental “Presidente Venustiano Carranza”.
- ANUIES (2018) *Visión y acción 2030. Una propuesta de la ANUIES para la renovación de la educación superior en México*, Ciudad de México: Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior. Disponible en: http://www.anui.es.mx/media/docs/avisos/pdf/VISION_Y_ACCION_2030.pdf
- Arnaut, Alberto (2004). *Sistemas de formación de maestros en México. Continuidad, reforma y cambio*, Cuadernos de Discusión núm. 17, Ciudad de México: Secretaría de Educación Pública-Subsecretaría de Educación Básica y Normal
- Banco Mundial (1992). *La educación básica. Documento de política*, Washington: Banco Mundial.
- Bassols, Narciso (1964). *Obras*, Ciudad de México, Fondo de Cultura Económica
- Centro de Actualización del Magisterio Tlaxcala (2010). “Reseña histórica”, en *Centro de Actualización del Magisterio Tlaxcala* (sitio web). Disponible en: <https://camtlaxcala.septlaxcala.gob.mx/institucion/historia.html>
- CEPAL/Unesco (1992). *Educación y conocimiento. Ejes de la transformación educativa con equidad*, Santiago de Chile: Comisión Económica para América Latina y el Caribe.
- Colectivo Pedagógico Interinstitucional para el Diseño de la Formación y Actualización Docente desde el PDECEM (2016). “Avance preliminar hacia una formación y actualización docente para la educación básica en Michoacán desde la praxis educativa emancipadora (primera integración de las tres propuestas preliminares)”, documento de trabajo, s.d.e.
- Coll, Tatiana (2015). “Las normales rurales: noventa años de lucha y resistencia”, *El Cotidiano*, núm. 189, pp. 83-94. Disponible en: <https://www.redalyc.org/pdf/325/32533819012.pdf>
- Congreso Nacional para el Fortalecimiento y Transformación de las Escuelas Normales Públicas (2019). *Acuerdos alcanzados*, San Luis Potosí: Secretaría de Educación Pública-Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación. Disponible en: https://www.siben.sep.gob.mx/congreso_nacionalen/index.php/principal/escuelas
- Darling-Hammond, Linda (2001). “Standard setting in teaching: Changes in licensing, certification, and assessment”, en V. Richarson (ed.), *Handbook of Research on Teaching*, 4ª ed., Washington, DC: American Educational Research Association, pp. 751-776.
- DGESPE (2019). *Estrategia Nacional para la mejora de las Escuelas Normales*, Ciudad de México, Secretaría de Educación Pública-Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación. Disponible en: <https://www.dgespe.sep.gob.mx/public/ENMEN.pdf>
- Flores, Yessenia (2019). “Escuelas normales rurales en México: movimiento estudiantil y guerrilla”, *Revista de Ciencias Sociales y Humanidades*, año 40, núm. 87, pp. 205-226. Disponible en: <https://revistaiztapalapa.izt.uam.mx/index.php/izt/article/view/1428/1588>
- Goodson, Ivor (1995). *La construcción social de las disciplinas escolares*, Barcelona: Pomares-Corredor.

- Goodson, Ivor (2003). *Estudio del currículum: casos y métodos*, Buenos Aires: Amorrortu.
- H. Congreso de la Unión (2019). “DECRETO por el que se reforman, adicionan y derogan diversas disposiciones de los artículos 3o., 31 y 73 de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, en materia educativa”, *Diario Oficial de la Federación*, 15 de mayo. Disponible en: https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5560457&fecha=15/05/2019
- Guevara, María del Refugio y González, Laura Elena (2004). “Reporte sobre la situación México”, en OCDE, *Atraer, retener y formar profesorado de calidad. Actividad de la OCDE*, Ciudad de México: Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos.
- Hargreaves, Andy (1989). *Curriculum and assesment reform*, Londres: Open University Press.
- Labaree, D. (1999). “Poder, conocimiento y racionalización de la enseñanza: genealogía del movimiento por la profesionalidad docente”, en A. Pérez-Gómez, J. Barquín y J. Angulo (eds.), *Desarrollo profesional del docente, política, investigación y práctica*, Barcelona: Akal Textos, pp. 16-51.
- Martínez, F. (2018). *Procesos formativos y culturales del pueblo (AYUUIJK) ëy'u'uk. Una visión en el currículo*, tesis doctoral (documento presentado para examen de candidatura), Ciudad de México: Universidad Nacional Autónoma de México-Posgrado en Pedagogía.
- Meneses, Ernesto (1988). *Tendencias educativas oficiales. 1934-1964*, Ciudad de México. Centro de Estudios Educativos/Universidad Iberoamericana
- Molinar, O. (1997). “Reunión de directivos de escuelas normales del país, convocada por la secretaria de educación pública y efectuada el 1 y 2 de julio en la Ciudad de México” (relatoría), Gobierno del Estado de México (versión mecanografiada).
- OCDE (2010). *Acuerdo de cooperación México-OCDE para mejorar la calidad de la educación en las escuelas mexicanas*. Ciudad de México: Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos. Disponible en: <https://www.oecd.org/education/school/46216786.pdf>
- Perrenoud, Philippe (1996). *La construcción del éxito y del fracaso escolar*, Madrid: Morata.
- SEP-Sistema Nacional de Estadística Educativa (s.a). *Matrícula Educación Normal en la República Mexicana*, s.d.e.
- Tardif, Maurice (2010). *Los saberes del docente y su formación profesional*, Madrid: Narcea.
- Velázquez, I. (2019). “Reportan déficit”, *Reforma*, sección Forma y Fondo, 27 de octubre de 2019.

Artículo recibido: 20 de octubre de 2021

Aceptado: 12 de enero de 2021