

**LATAM Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y
Humanidades, Asunción, Paraguay.**

ISSN en línea: 2789-3855, marzo, 2025, Volumen VI

Apuntes en torno a la evolución de la formación docente en México

Notes on the evolution of teacher training in México

Sandra Cecilia Guzmán Mora

sc_guzmanm@bcenog.edu.mx

<https://orcid.org/0000-0002-3191-2040>

Benemérita y Centenaria Escuela Normal
de Guanajuato

México

DOI: <https://doi.org/10.56712/latam.v6i2.3723>

Artículo recibido: 21 de marzo de 2025.

Aceptado para publicación: 04 de abril de 2025.

Conflictos de Interés: Ninguno que declarar.


Redilat
Red de Investigadores
Latinoamericanos

NÚMERO

DOI: <https://doi.org/10.56712/latam.v6i2.3723>

Apuntes en torno a la evolución de la formación docente en México

Notes on the evolution of teacher training in México

Sandra Cecilia Guzmán Mora

sc_guzmanm@bcenog.edu.mx

<https://orcid.org/0000-0002-3191-2040>

Benemérita y Centenaria Escuela Normal de Guanajuato
México

Artículo recibido: 21 de marzo de 2025. Aceptado para publicación: 04 de abril de 2025.
Conflictos de Interés: Ninguno que declarar.

Resumen


El artículo presenta una trayectoria histórica de la formación docente en México, desde los esfuerzos iniciales en el siglo XIX hasta la consolidación de las escuelas normales como instituciones de educación superior. Inicialmente, la formación de maestros estuvo en manos de autoridades religiosas y civiles, evolucionando hacia el sistema monitorial y las Academias de Primera Enseñanza. Durante el Porfiriato, se profesionalizó la docencia con la creación de escuelas normales y la promulgación de leyes que establecen estándares más altos. Figuras como Rébsamen y Altamirano promovieron métodos pedagógicos modernos y una visión más científica de la enseñanza. Tras la Revolución, la creación de la SEP y las normales rurales impulsaron la educación, especialmente en zonas rurales, aunque con limitaciones en la preparación docente. Para regularizar la situación, se fundó el Instituto Federal de Capacitación del Magisterio (IFCM), que ofreció cursos y exámenes a miles de maestros sin titulación. El Plan de Once Años, implementado entre 1958 y 1970, buscó expandir la cobertura de la educación primaria y mejorar la formación de los maestros, aunque también generó la contratación de docentes sin preparación adecuada. El texto reflexiona sobre los desafíos que enfrentan las escuelas normales en el siglo XXI, en un contexto globalizado y en constante transformación.

Palabras clave: formación docente, escuelas normales, profesionalización docente

Abstract

The article presents a historical overview of teacher training in Mexico, from the initial efforts in the 19th century to the consolidation of normal schools as institutions of higher education. Initially, teacher training was in the hands of religious and civil authorities, evolving towards the monitorial system and the Academies of Primary Education. During the Porfiriato, teaching was professionalized with the creation of normal schools and the enactment of laws establishing higher standards. The article presents a historical overview of teacher training in Mexico, from the initial efforts in the 19th century to the consolidation of normal schools as institutions of higher education. Initially, teacher training was in the hands of religious and civil authorities, evolving towards the monitorial system and the Academies of Primary Education. During the Porfiriato, teaching was professionalized with the creation of normal schools and the enactment of laws establishing higher standards.

Keywords: teacher education, normal schools, teacher professionalization

Todo el contenido de LATAM Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades, publicado en este sitio está disponibles bajo Licencia Creative Commons. 

Cómo citar: Guzmán Mora, S. C. (2025). Apuntes en torno a la evolución de la formación docente en México. *LATAM Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades* 6 (2), 1657 – 1671. <https://doi.org/10.56712/latam.v6i2.3723>

INTRODUCCIÓN

La formación docente en México ha transitado un camino intrincado y significativo a lo largo de su historia, desde los esfuerzos iniciales y dispersos del siglo XIX hasta la consolidación de las escuelas normales como instituciones de educación superior en el panorama actual. Este proceso de transformación ha sido moldeado por una serie de hitos históricos, reformas educativas y cambios profundos en las concepciones sobre el rol del maestro en la sociedad y el desarrollo nacional.

A lo largo de los siglos, la preparación de los educadores ha evolucionado en paralelo a la expansión de la escolarización, moviéndose gradualmente desde la práctica artesanal de "ser maestro" hacia la profesionalización y especialización de la docencia. En los albores del México independiente, el sistema de enseñanza monitorial emergió como una solución pragmática para combatir el analfabetismo, formando incidentalmente a los primeros maestros. La Compañía Lancasteriana, aunque innovadora para su tiempo, pronto reveló sus limitaciones pedagógicas, allanando el camino para la creación de instituciones más especializadas.

En este artículo de reflexión, ofrecemos una breve trayectoria histórica de la formación docente en México, haciendo hincapié en la evolución y situación actual de las escuelas normales. Examinaremos cómo estas instituciones han respondido a las cambiantes necesidades educativas del país, afrontando desafíos como la profesionalización de la enseñanza, la adopción de nuevos modelos pedagógicos y la búsqueda constante de la calidad educativa. Nuestro objetivo principal es reflexionar sobre los retos que enfrentan las escuelas normales en el siglo XXI, en un contexto globalizado y en constante transformación.

A través de este análisis, buscaremos responder a la siguiente pregunta central: ¿cuál ha sido la evolución histórica y cuáles son algunos desafíos actuales de las escuelas normales en México? Para responder a esta interrogante, exploramos los antecedentes históricos de la formación docente en México, desde sus inicios en los siglos XV y XVI, pasando por el surgimiento de la SEP y las normales rurales en el siglo XX, hasta llegar a los desafíos contemporáneos que ponen a prueba la capacidad de estas instituciones para formar a los educadores del futuro.

DESARROLLO

Antecedentes históricos de la formación docente en México

La incipiente expansión de la escolarización en el país, después de la Independencia surgió el sistema de enseñanza monitorial (Monitorial System), cuyo objetivo inicial fue reducir el analfabetismo; logró impartir educación primaria a bajo costo y en un segundo momento como efecto colateral se encargó de formar maestros. Dicho sistema consistía en que los alumnos más avanzados enseñaran a sus compañeros, lo cual permitía atender de forma simultánea a un gran número de niños de edades distintas, de 200 hasta 1000 (Martínez Rizo, 2006).

La enseñanza monitorial fue implementada en 1822, con el nombre de Compañía Lancasteriana, la cual fue fundada como asociación filantrópica de iniciativa privada para promover la educación primaria entre las clases pobres. Tras la independencia, en 1823, el gobierno concedió a la Compañía la primera subvención económica, con lo que surge la primera normal de ese tipo; plasmado en un Decreto en 1824, en Oaxaca: "...Que se establezca en esta capital una Escuela de enseñanza mutua, en la que se formen maestros que vayan a propagar este admirable método a los demás pueblos del estado, bajo la dirección de Orozco" (García Benavente, 2015:60).

El programa de formación Lancasteriana para maestros incluía: lectura, escritura, aritmética, doctrina cristiana, catecismo político, elementos de urbanidad, gramática castellana. El modelo formativo incluía cuatro meses de clases y dos de práctica en una escuela para adultos, donde debían impartir

los conocimientos que recién acababan de adquirir; no se daba ni un solo curso de pedagogía (Barba y Zorrilla, 1993; Arnaut 1998; Galván Lafarga, 2012; Martínez Rizo, 2006; Secretaría de Educación Pública [SEP], 2002; Tanck, 2010).

La Compañía estuvo vigente durante 68 años, su disolución se debió a que el método se vio limitado para los avances de la pedagogía y las nuevas corrientes de pensamiento; en México, se comenzaron a fundar nuevas escuelas con avances de la época, el apoyo económico fue cesado. Una crítica importante al método, fue emitida por Rébsamen: “Lo que el maestro enseña al monitor, antes de principiar las clases, el monitor lo repite fielmente como loro...en cuanto a disciplina excelente pero tan solo en apariencia ...” (García Benavente, 2015:61).

Posteriormente, en 1827 surgieron las Academias de Primera Enseñanza, las cuales jugaron un papel importante en la formación del magisterio en las regiones donde aún no había normales lancasterianas³, por medio de ellas, se trataba de uniformar la enseñanza, en métodos de enseñanza a través de clases de pedagogía e intercambio de experiencias. Se proponía combatir la memorización que prevalecía en las formas de enseñanza, así como actualizar a los profesores que, por falta de una escuela normal, carecían de formación pedagógica (Barba y Zorrilla, 1993; Arnaut 1998; Galván Lafarga, 2012; Martínez Rizo, 2006).

Entre 1835 y 1867, los múltiples sucesos que enfrentó el país, como la guerra con Estados Unidos de América, la Reforma, la Invasión Francesa, entre otros, impidieron el desarrollo del país y no hubo avances en la formación de maestros, prevaleciendo una formación insuficiente de éstos. Hasta 1870 en el país había pocas escuelas normales; la formación seguía dependiendo de las escuelas lancasterianas o se adquiere por medio de la práctica con otros maestros (Martínez Rizo, 2006; Galván Lafarga, 2012).

El porfiriato: Profesionalización y pedagogía

Durante el Porfiriato se dieron varios sucesos importantes en el terreno educativo, como la promulgación de la Ley Orgánica de Instrucción Pública de Estudios Preparatorios Generales y Especiales de 1873, en la cual se estableció la creación de un centro para la formación de maestros competentes

En 1883, Enrique Laubscher tuvo a su cargo una escuela en Orizaba, en la cual propuso que la carrera de docente durará cinco años, que fuera mixta, de carácter federal y gratuita. Su plan de estudios comprendía cuatro años, el área más importante se centraba en la formación de teoría y práctica, los alumnos cursan cuatro años de historia de la pedagogía, sistema Froebel y pedagogía, con lecturas de Pestalozzi y Herbart, además de la práctica de los métodos de enseñanza de las escuelas anexas (Martínez Rizo, 2006 y Galván Lafarga, 2012).

Tan solo dos años después (1885-1886) se creó la Academia Normal para Profesores, en la cual colaboró Rébsamen, quien tuvo una influencia fundamental para el desarrollo de escuelas normales de tipo moderno en todo el país; promovió el método simultáneo de enseñanza que clasificaba a los niños por edad, bajo la dirección de un maestro, revalorando el papel de éste; contrario al lancasteriano, el cual, como se mencionó, tenía la enseñanza a cargo de monitores (Martínez Rizo, 2006; Tanck, 2010).

Lo anterior significó un avance en la formación inicial, porque se formaba bajo la concepción del maestro moderno, que supiera de teoría, pero también cómo aplicarla en el salón de clase; los conocimientos adquiridos estaban enfocados en pedagogía más que en lineamientos básicos sobre obediencia o métodos de memorización para los estudiantes. Con ese enfoque se funda la Academia de Veracruz, con el profesor Laubscher a cargo de la dirección práctica y el profesor Rébsamen como encargado de la dirección científica y teórica, además de que enseñaba pedagogía. Al año siguiente

los mismos profesores fundaron la Escuela Normal Veracruzana, que tuvo mucha importancia en la historia de las normales, ya que Rébsamen influyó con ideas sobre las asignaturas de pedagogía y metodología y su aplicación en la escuela práctica anexa, y en la organización de las normales⁴ (Martínez Rizo, 2006; Tanck, 2010).

Cuando Justo Sierra estuvo al frente de la Secretaría de Instrucción instruyó a Manuel Altamirano a presentar un proyecto para fundar la Escuela Normal de la Ciudad de México, el cual incluyó disciplinas de carácter científico como higiene y medicina doméstica, la historia general y de México, cursos de bella literatura, sumado con pedagogía y práctica de los futuros maestros. Cabe señalar que para entonces (1887), el magisterio ya era considerado como carrera (Tanck, 2010).

Paralelo al proyecto de Altamirano se desarrolló un proyecto de Ley Orgánica para constituir una universidad que reemplazaría a la Real y Pontificia Universidad de México. En ese contexto, los normalistas intentaron incorporar la normal a la nueva universidad, con el empeño de gozar de un estatus semejante al de los universitarios; Sierra rechazó la propuesta, ya que concebía a la formación docente como una cuestión de estado; “la universidad la consideraba la cúspide del pensamiento ilustrado, mientras los normalistas eran responsables de hacer patria, para entregarlos al cobijo de la universidad” (Arteaga y Camargo, 2009).

Si bien, los modelos de formación de Altamirano y Rébsamen tenían diferencias, ambos tenían un elevado nivel de exigencia, se formaban bajo el enfoque del educador como modelo, ejemplo y guía. Había un consenso sobre la necesidad de impartir una educación de alta calidad. Bajo ese enfoque, “los normalistas demandaban un lugar protagónico en la educación nacional, promovieron sus concepciones dando lugar a publicaciones como *El escolar mexicano* y *La enseñanza normal*” (Arteaga y Camargo, 2009:128).

Los planes de estudio de esa época abarcaban cinco años, en los cuales se estudiaba ciencias, artes y cultura general, realizaban ejercicios prácticos de enseñanza en la primaria anexa, se impartían lecciones de prueba, cursos de pedagogía, visitas de observación a las escuelas primarias, entre otras. Se enfatiza la necesidad de vincular la teoría con la práctica, no se concibe una sin la otra, ideas implementadas por el propio Rébsamen.

En la misma etapa del Porfiriato, el magisterio se expandió y creció cualitativamente, dejó de ser una profesión casi libre para convertirse en una profesión de estado; en ese tiempo se aspiraba a que el eje que estructura los programas de las normales fuera además de enfocados en la pedagogía, debía ser de carácter práctico (Galván Lafarga, 2002). Lo anterior se discutió en los Congresos de Instrucción en la última década del siglo XIX.

En el primer congreso, correspondiente a los años 1889-1890, se recomendó que en todos los estados se crearán escuelas normales para varones y mujeres, con una primaria anexa. Se advertía que había escasez de maestros preparados y se añadía que el sueldo era muy bajo, además, aún no se reconocía al magisterio como una profesión (Meneses en Martínez Rizo, 2006).

En el segundo Congreso de Instrucción, en 1890-1891, se discutió sobre el currículum de las normales, se propuso dejar a las escuelas la libertad de organizarse en consonancia con las necesidades de la región. Se decidió que, para ingresar a la normal, no era necesaria la preparatoria, y se puso el acento en la conveniencia de que contarán con un título (Galván Lafarga, 2012).

Al avanzar el Porfiriato se reforzó la idea de inculcar la pedagogía a los futuros maestros y que cumplieran con sus prácticas; por ello se exigía que los estudiantes practicarán al menos dos horas diarias en una escuela primaria anexa en cuarto año (Galván Lafarga, 2012). Para entonces, la

fundación de las normales era muy irregular; por ello se formaba a docentes por medio de secundarias, escuelas superiores, liceos o Academias.

Para 1900 los planes de estudio de las normales, se modificaban casi cada año; todas ellas, en teoría, impartían "...una educación completa, científica, humanista, tecnológica, con educación física; aunque en la práctica, los egresados mostraban grandes carencias en su formación" (Tanck, 2010:136). En ese año, el número de escuelas normales llegaba a 45 en el país, ubicadas en el medio urbano. En ellas se notaba la influencia del profesor Rébsamen quien fue nombrado director general de enseñanza normal. Hasta entonces, lo que prevalecía en la enseñanza normalista era el enciclopedismo, la reducción de la lógica científica a una metodología pedagógica que se concebía como pasos a seguirse mecánicamente (Arnaut 1998; Galván Lafarga, 2012; Martínez Rizo, 2006)

Siglo XX: Expansión y transformación

En los años posteriores se mantuvo sin novedades el normalismo, hasta el año 1921, cuando Vasconcelos promovió la creación de la Secretaría de Educación Pública (SEP), dando lugar a una nueva etapa educativa, por el impulso a la educación, en especial a la escuela rural. En 1923 él mismo retomó tanto el modelo de los misioneros de la época colonial como la idea del maestro ambulante, el cual era egresado de una normal, con formación extra, para trabajar en una Casa del Pueblo, la cual, a diferencia de las urbanas, incluían en sus programas a toda la comunidad (Arnaut 1998; Galván Lafarga, 2012; Martínez Rizo, 2006).

Vasconcelos decidió crear las escuelas normales regionales para formar a los maestros de las normales rurales, ya que estaban poco preparados; el 50% apenas habían terminado la educación primaria, solo el 8% había visitado una escuela normal y quizá cursado en ella uno o dos años, además, la Secretaría de Educación sólo exigía al futuro maestro haber cursado 4^a de primaria, cabe señalar, que ésta era de solo cuatro años, dos años más eran considerados primaria superior y no existía la secundaria, el siguiente nivel era el de preparatoria (cinco años) (Galván Lafarga, 2012).

En un principio se contrataron maestros improvisados que carecían de toda preparación docente, debido a que las normales urbanas eran pocas y no satisfacían la demanda. Como es patente, el sistema educativo nacional seguía enfrentando serias limitaciones en cuanto a la formación de los docentes necesarios para expandir la escolarización a sectores crecientes de la población (Galván Lafarga, 2012).

Para 1931, existían 16 normales rurales, en ellas, los estudiantes eran partícipes activos en el funcionamiento y mantenimiento de la escuela normal, se les reforzaba un compromiso con su preservación, se inculca una ética de trabajo, se les exigía estricta disciplina. En ellas, se les aseguraba alimentación, estudio y hospedaje. Se instalaron 29 escuelas normales rurales en el país (Padilla, 2009).

Las misiones culturales que habían desaparecido por la fundación de las normales rurales se reinstalaron en 1942, las cuales estaban a cargo de maestros ambulantes, desligadas de la capacitación docente para centrarse en programas de desarrollo para la comunidad, servicios médicos, actividades recreativas, entre otras. Las misiones realizaron un importante trabajo de formación docente, sin embargo, la mayoría de los maestros en servicio seguían siendo profesores sin título (Padilla, 2009).

Además, en ese mismo año los planes de estudio de las normales urbanas y rurales se unificaron, distinguiéndose únicamente por ofrecer, además del currículum general, otras materias de carácter específico como las de industria agrícola. En años posteriores hubo pocos sucesos que contribuyeron a mejorar la formación de los futuros maestros..

Con la designación de Torres Bodet, en 1943, se inicia un nuevo periodo para la educación normal; se emprende una política educativa que tenía entre sus objetivos centrales reformar los planes y programas de estudio de la enseñanza normal, incorporar el profesorado en una campaña alfabetizadora. Cabe señalar que en ese mismo año se funda el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE); a partir de ello, se diversificaron las demandas de nivelación; se titularon los docentes faltantes, se basificaron los docentes sin base, entre otros asuntos de carácter laboral (Padilla, 2009).

La profesión docente ya no era asunto de una asociación profesional, sino del estado y del sindicato de maestros, que comenzaba a tener una influencia significativa sobre el sistema de formación de maestros. En este periodo, la SEP no podía deshacerse de los maestros no titulados sin disminuir casi en un 50% la cobertura de educación primaria del país, por ello descarta la opción de recorte o de reemplazo y en 1944 se decide fundar el Instituto Federal de Capacitación del magisterio (IFCM), considerado por Torres Bodet, como “la normal más grande del mundo” (Padilla, 2009).

Fue la opción para regularizar la formación de los maestros, hasta entonces tan desigual, mediante cursos y exámenes. Miles de maestros se incorporaron, alentados por mejores salarios y la obtención de un título profesional, equivalente a la Educación Normal. Dicho instituto puede considerarse la primera instancia de formación permanente en México (Moreno, 1995).

El IFCM representó para México una de las acciones de mayor trascendencia política educativa en el campo de formación docente, por lo que significó para la preparación y certificación de miles de profesores que se iniciaron en la docencia con apenas un antecedente de educación primaria (Moreno, 1995).

Entre 1958 y 1964 se hacen presentes diversas problemáticas como el abandono escolar en las normales federales tanto rurales como urbanas. Una de las razones era la fuga de estudiantes a la Nacional de maestros o a otras instituciones de educación superior de la capital de la república (Arnaut, 1998).

A partir del problema del rezago y deserción escolar en el país, Torres Bodet puso en marcha el Plan de Expansión y Mejoramiento de la Educación Primaria (Plan de once años) (entre 1958 y 1970). El principal objetivo del plan era la ampliación de la cobertura de educación primaria; sin embargo, también contempló la creación de escuelas normales y se abrieron plazas magisteriales. En este periodo, se adoptó un nuevo plan de estudios con tres años teóricos y uno de práctica, teniendo como antecedente la secundaria. Dicho plan se generalizó en 1963 con la entrada en vigor de la reforma de educación normal (Arnaut, 1998).

Con el Plan de Once Años, hubo una creciente matrícula, lo cual exigió un número mayor de maestros al que proveían las normales existentes, lo que dio lugar a contratación de docentes sin preparación adecuada y a quienes se obligó a ingresar en el IFCM hasta obtener su titulación. Además, como apoyo a la formación de maestros, se crearon en 1960 los Centros Regionales de Educación Normal (C.R.E.N) (González, 2021).

Los C.R.E.N, surgieron con el objetivo de remediar la carencia de profesores en el medio rural, con la finalidad de formar maestros desde una visión holística, promoviendo la cultura y educación regional. Los alumnos ingresaban como a todas las normales del país, con el antecedente de educación secundaria, para el segundo año de funcionamiento de los centros, el ingreso incluía un riguroso examen; en las aulas se reflejaba una exigencia y alta calidad en los estudiantes. La selectividad tanto de estudiantes como de formadores se mantuvo durante la primera década de los C.R.E.N (González, 2021).

Para entonces, se consideraba que al cabo de tres años de estudio, se establecía un año de ejercicio docente como servicio social que culminará con la presentación de un informe o memoria elaborada por los egresados, en el cual, describirían su experiencia en el trabajo escolar (Tomás, 2021).

Para finales de los sesenta la mayoría de los docentes contaba con un título y, por tanto, una plaza definitiva en la SEP. La expansión de la enseñanza normal y del IFCM provocó un desequilibrio en la oferta y demanda de profesores de educación primaria, que luego de ser escasos a principios de la década, pasaron a ser demasiados un lustro después, y ello trajo un creciente desempleo de los egresados normalistas (Arnaut, 1998).

En 1970 las normales se duplicaron por la creciente participación del sector privado. Los cursos impartidos por el IFCM no garantizaban una formación sólida y, en pos de una capacitación acelerada, se sacrificó una mejor preparación que se tradujo en una baja calidad de la enseñanza (Tanck, 2010). Para dar continuidad al IFCM, y como proyecto de formación continua para el magisterio, nace la Dirección General de Mejoramiento Profesional del Magisterio (DGMPM) en 1973. Se diseñaron programas de nivelación pedagógica para profesores que carecían de la formación para ejercer la docencia, se desarrolló además la formación para profesores de educación preescolar y preescolar rural, instructor comunitario, entre otros (Tanck, 2010).

Entre 1972 y 73 los docentes de mayor antigüedad fueron sustituidos por egresados de normal, incluyendo los formados en los C.R.E.N; con ello, comenzó a aparecer una aspiración en el magisterio; que su formación tuviera el nivel de licenciatura, poniéndola a la par de las profesiones tradicionales. Para lograrlo, una de las estrategias fue reformar el plan de la enseñanza normal, para que sus egresados tuvieran título de profesor, más el certificado de bachillerato; otra estrategia fue ofrecer programas de licenciatura en preescolar y primaria para maestros en servicio (Arnaut, 1998; Martínez Rizo, 2006).

La estrategia de ofertar un programa de licenciatura como mejoramiento profesional del magisterio en servicio, inaugurada en 1975, "fue el punto de partida (no pensado como tal) para las posteriores reformas y creaciones institucionales del sistema de formación de maestros de educación primaria" (Arnaut, 1998:98).

Para el año de 1977 se dieron pasos importantes en la renovación de la formación inicial y actualización en servicio. En 1978, se presentó un modelo pragmático con cinco puntos principales, entre ellos: elevar la calidad de la educación mediante el mejoramiento de la enseñanza normal y la capacitación del magisterio. Este proyecto y el objetivo de impulsar la investigación educativa, desembocó en la fundación de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN); se buscaba además que los maestros tuvieran un nivel de escolaridad más alto (Arnaut, 1998).

Además de lo anterior, otra reforma que promovió la SEP tenía como objetivo elevar la calidad de la enseñanza primaria. "El diagnóstico oficial era que la calidad de la enseñanza dependía esencialmente de la del personal docente, por lo tanto, de la calidad de la enseñanza de la normal" (Arnaut, 1998:102).

Para 1984 se propone la reestructuración del sistema formador de docentes con el fin de fortalecer las funciones sustantivas (docencia, investigación y difusión cultural) de las normales como instituciones de educación superior. Para ello se planteó la necesidad de nuevos planes de estudio de nivel licenciatura y establecer el bachillerato como antecedente académico.

Es por lo anterior que el entonces presidente emitió un acuerdo por el cual se estableció que la educación normal tendría el grado de licenciatura, por lo tanto, formaría parte de la educación superior; tal como se señaló en el artículo 1º del acuerdo publicado en el Diario Oficial de 1984: "La educación

normal en su nivel inicial y en cualquiera de sus tipos y especialidades tendrá el grado académico de licenciatura” (Diario Oficial de la Federación [DOF], 1984:1).

En el mismo Acuerdo se hace mención de que las normales, a partir de su ubicación en la educación superior, deberán realizar, además de la función de docencia, las funciones sustantivas y textualmente señala: “haciéndose necesario un programa de superación del personal académico de estas instituciones” (DOF, 1984:1).

Sin embargo, en el documento llamado Diagnóstico de Formación Inicial publicado por el SNTE, se identificaron aspectos como el deficiente desarrollo de las plantillas de profesores, para hacerse cargo de las funciones sustantivas que demandaba la elevación de rango de las normales.

El hecho resulta relevante para este estudio, ya que, a partir de entonces, las escuelas normales adquieren la misma exigencia que una Institución de Educación Superior (IES), con los mismos requerimientos, pero distintas condiciones contextuales, de estructura, misión, propósitos y organización. Aunado a ello, inicia la implementación de diversas estrategias para apoyar en la transformación y mejora de las normales, las cuales han tenido como objetivo en común mejorar la calidad educativa, y se pueden dividir en dos grandes líneas: la mejora de la gestión institucional y la regulación del trabajo académico.

El plan 84 significó una ruptura muy profunda con la cultura normalista, en su elaboración se recogieron muchos de los avances producidos en el campo de la formación de los profesores universitarios desde los setenta, lo que se expresó en la introducción de disciplinas desconocidas en las normales, a la vez que se eliminaban algunas materias centrales como la didáctica y la pedagogía...nunca se proporcionó apoyo académico y material para la necesaria transformación de las normales y de los profesores que laboran en ellas (1994: en Martínez Rizo 2006:82).

A partir de entonces, se detectó que se dejaba en segundo lugar la tradición pedagógica de la formación normalista, pasando a primer plano las aportaciones de las ciencias de la educación, con excesivo énfasis teórico y descuido de la práctica (Arnaut, 1998: Czarny,1997). La ausencia de la pedagogía en el plan y la carga teórica con perspectiva enciclopédica, condujeron a que el SNTE propusiera en 1991, la creación de un modelo común para las normales, intentando superar la indefinición y desarticulación existente (Arnaut, 1998). Se propuso articular los contenidos teóricos y de método con una intensa observación y práctica crítica de los procesos escolares reales; esta propuesta se integró en el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB).

El sexenio de 1988 a 1994 fluctuó entre conflictos político-sindicales que provocaron paros, movilizaciones y procesos de negociación. Como respuesta el gobierno federal anunció dos promesas; el salario profesional y el establecimiento de carrera magisterial para la educación básica. Ambas se incluyeron en el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB), signado por SEP, SNTE y los gobiernos estatales en 1992 (Arnaut, 1998).

El ANMEB se organizó en torno a tres líneas estratégicas: “reorganización del sistema educativo, revalorización social de la función magisterial y la reformulación de contenidos y materiales educativos” (Arnaut, 1998:124). La revalorización comprendía el salario profesional y la reforma del sistema de formación y capacitación de profesores. La creación de un sistema de evaluación de las IES, en el que se vinculaba a la evaluación con el financiamiento, planteada la evaluación como un medio para mejorar la calidad de la educación. Entonces la evaluación se convierte en una política rectora de la educación superior (Arbesú y Beltrán, 2003).

La firma del ANMEB representó un acontecimiento detonador del proceso de reforma en educación básica y de la formación de maestros. Una vez que entraron en vigor nuevos planes de estudio en 1996,

se analizó la situación de las normales e inició la operación del Programa para la Transformación y el Fortalecimiento de las Escuelas Normales (PTFAEN) (Deceano, 2000 en Martínez Rizo, 2006).

El PTFAEN contaba con seis líneas específicas, a saber:

- Reforma de los planes y programas de estudio para la formación inicial de maestros de educación básica.
- Formación y actualización del personal docente y directivo de las escuelas normales
- Mejoramiento de la gestión institucional.
- Regulación del trabajo académico de los maestros de las escuelas normales
- Evaluación de las escuelas normales
- Regulación de los servicios que ofrecen las escuelas normales (SEP, 2003b).

Se resalta la línea 2, que pretendía la actualización y desarrollo profesional, el cual se limitó a la oferta de cursos y talleres para abordar contenidos y enfoques de los nuevos programas de estudio. La línea 4, pretendía dar oportunidades para el desarrollo profesional, mejorando los procedimientos de ingreso, permanencia y promoción, estableciendo parámetros para evaluar el desempeño docente que priorizan las tareas encaminadas a la formación de profesionales.

A partir del PFTAEN, comenzaron a aplicarse en las normales políticas introducidas desde 1996 en las universidades. Entre otras cuestiones estas políticas promueven que todo académico de tiempo completo tuviera maestría y de preferencia doctorado, “esta política dio resultados cuantitativos, pero también hizo crecer la oferta de posgrados de baja calidad, que algunos académicos cursaron para cumplir el requisito, sin que su nivel de preparación cambiará significativamente” (Martínez Rizo, 2006:52).

Además, se propuso un nuevo plan de estudios para la Licenciatura en Educación Primaria, el de 1997, con el objetivo de poner en el centro de la vida académica la formación para ejercer la docencia. Para ello, se establecieron rasgos deseables del perfil profesional de los futuros docentes, en lugar de tener como punto de partida los aportes de diferentes campos disciplinarios (Czarny, 2003). Un elemento que es preciso resaltar, es la concepción de los maestros como sujetos que reinterpretan y modifican, es decir, dejan de ser considerados “operarios de la enseñanza”.

Para la década del 2000 las plantillas académicas sufrieron una reconfiguración, las normales fueron quedando en manos de docentes sin especialidad (en matemáticas, ciencias o español por ejemplo), eran normalistas, licenciados en educación preescolar o primaria, o profesionistas egresados de diferentes Instituciones de Educación Superior (IES) los encargados de formar a los normalistas futuros licenciados en educación, lo cual Meneses ha referido como endogamia (ISUE-UNAM, 2018) (Arnaut, 1998: Czarny, 1997).

En la misma década, se presentó la profesionalización de los formadores mediante los estudios de posgrado, impulsados por la SEP desde diversos programas federales, entre 2000 y 2001 el 14.6% de formadores contaba con maestría, sin embargo, se desconoce si dichos posgrados pertenecían a programas de calidad o si respondía a las exigencias que tenía el desempeño docente en una escuela normal (ISUE-UNAM, 2018).

Un paso más, en la trayectoria de las normales como instituciones de educación superior, fue cuando dejaron de ser ubicadas en la Subsecretaría de Básica, para incorporarse a la Subsecretaría de Educación Superior (SES); este hecho llevó a modificar la estructura de la SES y se creó la Dirección General de Formación de Profesionales para la Educación, la cual determinaría en un futuro las políticas globales hacia dicho sector (Díaz Barriga, 2021).

Lo anterior, permitió la aplicación de todos los programas generados por la modernización educativa, buscando asemejarse a las facultades de las universidades; tal es el caso del Plan Estatal de Fortalecimiento de la Educación Normal (PEFEN), y el Programa de Mejoramiento Institucional de las Escuelas Normales (PROMIN), el Programa para el Desarrollo Profesional Docente (PRODEP) entre otros. La descripción de estos programas se aborda en el apartado siguiente.

Desafíos de las escuelas normales en el siglo XXI

En 2008 se aplicó el Concurso Nacional Público de Oposición para Ingreso al Sistema Educativo Nacional, de ahí que el título y cédula expedido por las escuelas normales deja de ser condición básica para acceder de manera automática a una plaza; además, se diversifica el perfil profesional de aspirantes para ser docentes, esto es, cualquier persona con alguna licenciatura no especializada en pedagogía, podía concursar por una plaza para dar clase educación básica y media superior. Aunado a lo anterior, “en la reforma del año 2012, se presentó la misma oportunidad para los egresados de educación superior, lo cual fue elemento clave de esa reforma, además de un rechazo por el magisterio” (Díaz Barriga, 2021:549).

La reforma educativa también introdujo cambios en los planes de estudio de las normales incorporando las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), en la enseñanza, así como el idioma inglés, además de ser un sistema basado en competencias (Carlón, 2015) bajo los enfoques centrados en el aprendizaje, lo cual implicó que la actividad docente tuviera como finalidad el desarrollo de aprendizajes significativos.

A raíz del descontento magisterial por la reforma mencionada, se solicitó, en 2018, al llegado presidente López Obrador, la cancelación de la misma. En 2019, el Congreso de la Unión recibió la iniciativa presidencial, con diversas peticiones, entre ellas mayor autonomía en sus planes de estudio, lo cual implicaba eliminar del artículo tercero lo relacionado con la obligación del ejecutivo de establecerlos. Sin embargo, en palabras de Díaz Barriga, “la reforma del 2019 resuelve un tema de política social hacia la educación, pero no satisface la coherencia que el sistema educativo reclama” (2021:552).

La Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación (DGESPE) convocó al Congreso Nacional de Fortalecimiento y Transformación de las Escuelas Normales, donde se discutieron temas cruciales como:

- 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
- Ruta curricular hacia una educación más inclusiva

Este congreso resultó en la elaboración de la Estrategia Nacional para la Mejora de las Escuelas Normales, que busca fortalecer estas instituciones como pilares del sistema educativo nacional.

En la revisión histórica realizada, se ha identificado que la profesión docente ha vivido en crisis casi de manera permanente, las condiciones van cambiando, pero, a pesar de las diferentes reformas que han llegado a las normales para mejorar la formación inicial, algunas pasan sin más trascendencia que la pura resonancia de sus conceptos, pero sin transformaciones radicales en su funcionamiento y/o cultura. “No cambia el fondo, más bien, lo nuevo se adecúa a las prácticas de antaño. Una causa quizá pueda ser el poco tiempo destinado a realizarlas, en general la escala sexenal ha funcionado como la unidad cronológica” (Mercante, 2003:14).

Los avances recientes en materia educativa han estado impulsados por políticas públicas que buscan mejorar la profesionalización docente como medio para alcanzar estándares más altos de calidad educativa (Garduño, 2019; Mercante, 2003; Sarramona et al., 1998). Sin embargo, persisten desafíos significativos como:

Desigualdad educativa: Muchos estudiantes no alcanzan niveles satisfactorios en competencias básicas como lectura y matemáticas. Las pruebas estandarizadas como PISA han mostrado que los estudiantes en México están por debajo del promedio de la OCDE en estas áreas. Esto resalta la necesidad de fortalecer la formación docente para asegurar un aprendizaje significativo.

Infraestructura: La falta de instalaciones adecuadas limita el desarrollo educativo. Muchas escuelas normales y educativas carecen de instalaciones adecuadas y acceso a tecnologías modernas y materiales educativos básicos. Lo cual limita la capacidad de los docentes para impartir una educación de calidad.

Formación continua y el desarrollo profesional docente: son aspectos cruciales que requieren atención para enfrentar los desafíos contemporáneos en el aula y utilizar métodos de enseñanza modernos y efectivos.

La llegada de tecnologías emergentes como la inteligencia artificial, presenta nuevos retos para los educadores, los cuales deben adaptarse a un entorno donde los alumnos estén expuestos a herramientas digitales avanzadas. Lo anterior requiere no solo habilidades tecnológicas por parte del docente, si no también reevaluar el enfoque pedagógico tradicional.

Finalmente, la inclusión social, las escuelas normales deben esforzarse por integrar a todos los individuos en sus espacios educativos, independientemente de sus diferencias fisiológicas, culturales o sociales. Esto implica un cambio de cultura institucional hacia mayor apertura y aceptación.

CONCLUSIONES

A lo largo de este breve recorrido histórico, hemos constatado que las escuelas normales en México han evolucionado significativamente, respondiendo a las necesidades y desafíos de cada época. Desde los esfuerzos iniciales del siglo XIX, donde la formación docente era incipiente y a menudo improvisada, hasta la creación de instituciones especializadas como la Escuela Normal Veracruzana y la Escuela Normal de la Ciudad de México, se observa una búsqueda constante por profesionalizar y mejorar la calidad de la formación docente. La creación de la SEP y las normales rurales en el siglo XX impulsaron la expansión de la educación, aunque también generaron desafíos en términos de la preparación de los maestros.

En el siglo XXI, los desafíos que enfrentan las escuelas normales son multifacéticos y complejos. Además de la necesidad de adaptarse a las nuevas tecnologías y a los cambios en las demandas sociales, las escuelas normales deben abordar cuestiones como la equidad, la inclusión y la formación de docentes capaces de promover el pensamiento crítico y la creatividad en sus estudiantes. La pregunta central de esta reflexión, "¿cuál ha sido la evolución histórica y cuáles son los desafíos actuales de las escuelas normales?", encuentra respuesta en esta trayectoria, que muestra una evolución constante pero también una serie de desafíos persistentes que requieren atención y soluciones innovadoras.

Para responder a estos desafíos, es fundamental que las escuelas normales sigan transformándose y adaptándose a las nuevas realidades. Esto implica revisar y actualizar los planes de estudio, fortalecer la formación práctica de los docentes, fomentar la investigación y la innovación pedagógica, y establecer alianzas estratégicas con otras instituciones educativas y organizaciones sociales. Solo así, las escuelas normales podrán seguir desempeñando un papel relevante en la formación de los

docentes que México necesita para construir un futuro más justo, equitativo y próspero. Además es crucial que las normales no solo se enfoquen en aspectos técnicos o académicos, sino que promuevan un enfoque integral que contemple el desarrollo humano y social de sus estudiantes, la formación docente debe incluir habilidades socioemocionales que les permita enfrentar los retos del aula contemporánea.

Asimismo, se debe prestar atención al contexto sociocultural en el que se insertan estas escuelas. La diversidad cultural del país exige un enfoque educativo que respete y valore las diferencias, formando docentes capaces de trabajar en contextos variados y complejos.

El futuro de las escuelas normales en México depende de su capacidad para adaptarse a un entorno dinámico y en constante cambio. Solo mediante una transformación profunda e inclusiva podrán contribuir efectivamente en el desarrollo educativo del país y formar docentes comprometidos con una educación de calidad para todos.

REFERENCIAS

- Arnaut, A. (1998). *Historia de una profesión: Los maestros de educación primaria en México, 1887-1994*. Secretaría de Educación Pública, Centro de Investigación y Docencia Económicas.
- Arteaga, B., & Camargo, S. (2009). El surgimiento de la formación de docentes en México como profesión de Estado: Enrique C. Rébsamen y la creación de las primeras Escuelas Normales. *Revista Integra Educativa*, 2(3), 121-133.
- Barba, B., & Zorrilla, J. F. (1993). *Normalismo y educación normal en México, 1821-1940*. Sociedad Mexicana de Comparada de Educación.
- Diario Oficial de la Federación. (1984). Acuerdo que establece que la educación normal en su nivel inicial y en cualquiera de sus especialidades tendrá el grado académico de licenciatura. https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=4660109&fecha=23/03/1984
- Galván Lafarga, L. E. (2002). Del arte de ser maestra y maestro a su profesionalización. En *Diccionario de Historia de La Educación En México*. http://biblioweb.tic.unam.mx/diccionario/htm/articulos/sec_15.htm
- Galván Lafarga, L. M. (2012). *La educación normal en el siglo XX*. Centro de Estudios Sobre la Universidad/Plaza y Valdés.
- García Benavente, M. (2015). El sistema de enseñanza mutua en Oaxaca, 1824-1845. En Guevara Fefer, P., Mendoza Alcocer, S. L., & Vázquez Olivera, M. (Coords.), *Voces, espacios y rostros de la educación en Oaxaca* (pp. 57–71). Universidad Autónoma Benito Juárez de Oaxaca.
- Garduño, V. (2019). Momentos clave de la profesionalización docente en México. *Red*, 5(13), 1–10.
- González, M. de L. (2021). Breve recorrido de la formación docente desde la historia del Centro Regional de Educación Normal de Cd. Guzmán.
- Martínez Rizo, F. (2006). *Los maestros de México: Cultura magisterial y procesos de trabajo* (siglos XIX y XX). El Colegio de México.
- Martínez Rizo, F. (2006). Luces y sombras de la educación: Los niveles básicos en México. En *Revista de Occidente* (Issue 307).
- Medrano, V., Méndez, Á., & Morales, Á. (2017). *La educación normal en México*.
- Padilla Arroyo, A. (2009). Estado y maestros: El Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE) en la política educativa de México, 1943–2006. El Colegio de México.
- Padilla, T. (2009). Las normales rurales: Historia y proyecto de nación. *El cotidiano*. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=32512736009>
- Secretaría de Educación Pública. (2002). *La educación normal en México*. SEP.
- Secretaría de Educación Pública. (2002). *Plan de estudios 1997*.
- Secretaría de Educación Pública. (2003a). *El mejoramiento de la gestión institucional en las escuelas normales: Elementos para la reflexión y el análisis*.
- Secretaría de Educación Pública. (2003b). *Gaceta de la Escuela Normal*.

Secretaría de Educación Pública. (2004). *El seguimiento y la evaluación de las prácticas docentes: una estrategia para la reflexión y la mejora en las escuelas normales*.

Secretaría de Educación Pública. (2016). Modelo educativo. In *Journal of Chemical Information and Modeling*.

Secretaría de Educación Pública. (2018). *Perfiles, parámetros e indicadores docentes y técnico docente*.

Secretaría de Educación Pública. (2019a). Estrategia Nacional de Mejora de las Escuelas Normales. 80. <https://www.dgespe.sep.gob.mx/public/ENMEN.pdf>


Secretaría de Educación Pública. (2019b). *Marco para la excelencia en la enseñanza y la gestión escolar en la educación básica: Perfiles profesionales, criterios e indicadores para docentes, técnicos docentes y de supervisión*.

Secretaría de Educación Pública. (2020). DGESPE. <https://www.cevie-dgespe.com/index.php/planes-de-estudios-2018/>

Tanck, D. E. (2010). *Historia mínima: La educación en México*. El Colegio de México.

Tenti Fanfani, E. (2008). Sociología de la profesionalización docente. Seminario Internacional, 2–6. <https://doi.org/10.1017/CBO9781107415324.004>

Tomás, P. H. (2021). Una mirada, una escuela, una profesión: Historia de las escuelas normales 1921-1984. Biblioweb.

Todo el contenido de **LATAM Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades**, publicados en este sitio está disponibles bajo Licencia [Creative Commons](#) .