

Procesos contradictorios en la construcción histórica del sistema de educación Normal en México

Contradictory processes in the historical construction of the Normal education system in Mexico

Salvador Camacho Sandoval*
Mayela Legaspi Lozano**

Resumen

En este trabajo se analiza la configuración zigzagueante e irregular de la elaboración y puesta en marcha de políticas educativas en la formación de docentes en el país, desde un marco de análisis de la propuesta secuencial de las políticas públicas en donde interesan en particular las etapas de selección e implementación desde un enfoque top-down. Se aborda con una metodología cualitativa de análisis documental, los resultados permiten identificar cómo las escuelas Normales fueron adquiriendo algunos de sus rasgos distintivos que les han dado identidad histórica, así como

* Profesor investigador de la Universidad Autónoma de Aguascalientes. Es Maestro en Investigación Educativa, Doctor en Historia de América Latina y autor de libros y artículos sobre educación, historia, política y cultura. Es premio John Nuveen en Chicago y Premio Aguascalientes en Humanidades. Fue consejero electoral, cronista, director de educación media superior en Aguascalientes. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8065-5530>, correo electrónico: camacho_sal@yahoo.com.mx

** Docente investigador de la Escuela Normal Rural "Justo Sierra Méndez". Es Licenciada en Administración de Empresas por la UAA y Maestra en Administración de Personal por la UCTO, ha sido docente en educación básica y en diversas instituciones de educación superior, en especial de escuelas Normales; actualmente es estudiante de la Maestría en Investigación Educativa en la Universidad Autónoma de Aguascalientes. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7601-4247>, correo electrónico: legaspimayela@gmail.com

Cómo citar este artículo:

Camacho Sandoval, S., y Legaspi Lozano, M. (2023). Procesos contradictorios en la construcción histórica del sistema de educación Normal en México. *Revista Mexicana de Historia de la Educación*, 11(21), 61–81. <https://doi.org/10.29351/rmhe.v11i21.408>



la configuración de un sistema heterogéneo por la creación reactiva de este tipo de instituciones, con una serie de problemas y desigualdades que les acompañan hasta la actualidad.

Palabras clave: Política educativa, historia, formación inicial.

Abstract

This paper analyzes the zigzagging and irregular configuration of the development and implementation of educational policies in teacher training in the country, from a framework of analysis of the sequential proposal of public policies where the stages of selection and implementation from a top-down approach are of particular interest. It is approached with a qualitative methodology of documentary analysis, the results allow us to identify how Normal schools acquired some of their distinctive features that have given them historical identity, as well as the configuration of a heterogeneous system due to the reactive creation of this type of institutions, with a series of problems and inequalities that accompany them to the present day.

Keywords: Educational policy, history, initial training.

Introducción

El gobierno federal en México, encabezado por el presidente Andrés Manuel López Obrador, ha impulsado una reforma educativa con el nombre de *Nueva Escuela Mexicana*, la cual parte de un señalamiento crítico al conjunto de políticas educativas instrumentadas en los anteriores sexenios gubernamentales. En sus declaraciones matutinas se ha referido a esta nueva propuesta. En una ocasión afirmó que con los cambios al modelo educativo vigente su gobierno no seguirá formando profesionistas “deshumanizados” y “egoístas”, como era el propósito de la “política neoliberal”. En esa conferencia de prensa el titular del Ejecutivo federal sostuvo que durante los 36 años de gobiernos neoliberales las autoridades “querían privatizarlo todo”; luego anunció cuatro ejes de la nueva política educativa: mejores condiciones laborales para el magisterio, nuevos programas y contenidos temáticos, incremento de becas para estudiantes y mejoras a la infraestructura educativa del país. Sobre el cambio a los contenidos temáticos, el presidente aclaró que la revisión se está realizando con la participación de maestros y no solo de los expertos (Domínguez, 2022).

Por su parte, el Director General de Materiales Educativos de la Secretaría de Educación Pública (SEP), Marx Arriaga Navarro, señaló que había que acabar con el modelo educativo neoliberal, el cual era “meritocrático, conductista, punitivo, patriarcal, eurocentrista, competencial [sic] y colonial” (Ramos, 2022). A partir de estas y otras declaraciones se presentaron debates en torno a los objetivos y contenidos de la nueva reforma educativa.

Algunos de ellos tienen que ver con el impacto que tienen estos cambios en la formación de profesores de educación básica, en particular las repercusiones que tienen en los planes y programas de las escuelas Normales del país. En este sentido, vale preguntarse: ¿Habrá que eliminar lo que se ha venido haciendo en las dos últimas administraciones gubernamentales? ¿Habrá un trabajo organizado para sincronizar las reformas curriculares de educación Normal con las de educación básica? ¿Cuándo y qué estrategias se instrumentarán para capacitar de la mejor manera a los docentes de educación Normal para que, a su vez, preparen a sus estudiantes como futuros docentes que aplicarán el modelo de la *Nueva Escuela Mexicana*?

En diciembre del 2018 se discutieron las adaptaciones que debían hacer las Normales frente al *Nuevo Modelo Educativo* impulsado en los años recientes por el gobierno de Enrique Peña Nieto (2013–2018). Se habló de que, por fin, iba a ver una sincronía entre el modelo educativo y los planes y programas de las escuelas Normales. Ya no habría anacronismo entre el perfil de los egresados de estas escuelas con lo que tendrían que enseñar a sus alumnos de preescolar, primaria o secundaria, aunque se reconocía que muchas de estas instituciones no estaban siendo atendidas por el gobierno en cuanto a formación profesional de los docentes, apoyos tecnológicos, de materiales pedagógicos e infraestructura, incorporación de nuevos contenidos académicos, etc. (López et al., 2018). No pasaron dos años cuando ya se estaba hablando de la *Nueva Escuela Mexicana*, los cambios de currículo en educación básica y la obligada adaptación de planes y programas de estudio en las escuelas formadoras de profesores.

Como en otros periodos gubernamentales en el país, esta iniciativa trata de imponer un sello distintivo sexenal, lo cual, en los hechos, configura procesos complicados y a veces contradictorios en el sistema de educación Normal. En este trabajo se analizará precisamente la configuración zigzagueante e irregular de la elaboración y puesta en marcha de políticas educativas en la formación de docentes en el país, poniendo énfasis en la naturaleza de los contenidos curriculares y sus momentos de cambio, en muchas ocasiones caracterizados por dificultades y desfases con el subsistema de educación básica, al que deben de atender. Para cumplir con este propósito, en este trabajo se hace alusión rápida al origen de la educación Normal para luego atender los cambios curriculares realizados en las últimas décadas.

La historia de la educación Normal en México es una historia de decisiones verticales por parte de autoridades gubernamentales que poco consideran al magisterio y sus fundamentos no siempre son pedagógicos. Han existido lineamientos pragmáticos, sociales y también políticos en un lapso temporal de largo aliento, cuyos resultados a veces se alejan de lo que las niñas, niños y adolescentes de especial, preescolar, primaria y

secundaria requieren en su formación. La aparición de una diversidad de modalidades de educación Normal no siempre atiende aquello que en lo particular se planeó atender. En el medio rural, por ejemplo, se enseñó en un tiempo con programas de escuelas Normales urbanas, perdiendo una rica tradición de las escuelas campesinas. En otras ocasiones, la presencia de criterios sindicales suele prevalecer en la aparición de nuevas escuelas con modalidades particulares, cuyos docentes no ingresan a partir de criterios académicos, etc.

Aún a partir de 1984, cuando la educación Normal pasó a ser educación superior y cuando se suponía que habría mayor organización y mejor planeación, los resultados no fueron positivos. Un balance acerca de los avances sobre las decisiones tomadas a partir de aquel año se hizo una década después y el panorama no era el mejor. La propia Fundación SNTE para la Cultura del Maestro Mexicano señaló "problemas de fondo" y anotó que las escuelas Normales vivieron una "tradición endogámica", por lo que no mantenían relaciones con otras instituciones académicas, nacionales y extranjeras, y rechazaban por principio cualquier propuesta, sobre todo externa, para cambiar. A ello se sumaban

...el deficiente desarrollo académico de sus plantillas de profesores, necesario para hacerse cargo de las nuevas tareas de investigación, difusión, promoción de la cultura y administración escolar; el insuficiente presupuesto y deterioro de la infraestructura física educativa; una estructura organizativa y de gestión escolar inadecuada, y el desconocimiento de mecanismos para la planeación, incluyendo los procesos de evaluación institucional. A estos problemas se sumaba la indeterminación de la demanda de ingreso a las escuelas normales, y que no se consideraban las necesidades sociales de formación de profesores ni el crecimiento del Sistema Educativo Nacional en sus diferentes niveles y tipos de servicio [Medrano et al., 2017, p. 16].

En síntesis, este análisis a los diez años de haber sido elevadas las Normales al rango de instituciones de educación superior mostró que no existieron procesos de reestructuración paulatina para la mejora de sus recursos tanto humanos como financieros y materiales. Cada subsistema de educación Normal siguió con sus rutinas e inercias sin mayor coordinación y sin una política educativa que considerara a los grupos y personas involucradas. Por todo esto, en la actualidad, al plantear un proyecto ambicioso en todo el sistema educativo nacional, es imprescindible partir de una historia del normalismo mexicano con continuidades y rupturas, una historia en la que las autoridades gubernamentales asumen un protagonismo en dirigir desde arriba el rumbo de escuelas formadoras de docentes, pero que, al mismo tiempo, enfrentan en los hechos una dinámica de negociaciones y resistencias diversas, las cuales provocan que los resultados esperados no sean los que se diseñaron en un inicio.

Perspectiva teórica-metodológica

En este estudio se retoma como marco de análisis la propuesta secuencial de las políticas públicas (Roth, 2008), que se definen como un conjunto de acciones intencionadas y causales que buscan atender cuestiones de interés público y de beneficio social, y que son consideradas idóneas para resolver un problema. Idealmente, en la formulación de dichas políticas intervienen actores educativos y parte de la ciudadanía en conjunto con la autoridad gubernamental, lo que les da legitimidad, además son implementadas por actores del Estado o vinculados a él y configuran un patrón de comportamiento tanto para el gobierno como para la sociedad. Se caracterizan además por ser planes específicos de acción limitados que buscan resolver un problema público en particular o mejorar una situación específica de vida social (Aguilar, 2010). Por tanto, en el caso de la educación se diseñan políticas educativas, las cuales son acciones de gobierno que buscan transformar la realidad educativa (INEE-IIPE-UNESCO, 2018), también pueden ser creadas por organizacionales internacionales, privadas y no gubernamentales, además, sus propósitos pueden ir más allá de los fines escolares y vincularse con la economía, la administración, la ley, la ética, etc. (Espinoza, 2009).

La propuesta secuencial de las políticas educativas plantea desde una perspectiva formal etapas para el proceso de solución de problemas, las cuales están integradas por la definición del problema público y establecimiento de agenda, la identificación de soluciones alternativas, la evaluación de las opciones, la selección de opciones de política pública, la implementación y la evaluación (Parsons, 2007). En este estudio en particular interesan las etapas que refieren a la selección de opciones de política pública y su implementación desde un modelo racionalista con enfoque *top-down*, el cual se interesa en examinar la toma de decisiones de las autoridades educativas en la instrumentación de medidas y en el curso que siguen a partir de su intervención (Revuelta, 2007).

En la revisión de antecedentes empíricos sobre el tema, a nivel internacional se encuentra que la implementación de políticas públicas puede enfrentarse con resistencias por parte de los actores involucrados, quienes buscan hacer valer sus puntos de vista y sus intereses. La historia de la educación es clave para comprender la operación real de las políticas que previamente fueron diseñadas por un grupo de personas, vinculadas o no al resto de los actores educativos en cuestión. En este sentido, en ocasiones las políticas se interpretan por los actores a través de lentes históricos, pero a veces no (Antonowicz et al., 2020).

En el plano nacional, Barrios (2016) realiza un análisis de políticas públicas para conocer algunos factores causales que han suscitado la crisis en el sector educativo a nivel básico y la relación que dichos factores guarda con las escuelas Normales como

instituciones responsables de la formación docente. Entre sus hallazgos señala que son instituciones con una fuerte identidad histórica, por lo que es menester considerar los procesos históricos por los que han transitado para plantear recomendaciones de política viables para su transformación.

Este estudio se elaboró desde una perspectiva cualitativa, mediante un proceso analítico-sintético en el que se agrupó, organizó e integró información pertinente en libros, artículos, tesis y ponencias de congresos, así mismo se usaron fuentes primarias y estadísticas en torno al objetivo de investigación. Puede decirse que en este trabajo se tuvo como foco el presente educativo, visto desde una perspectiva histórica, la cual permite comprender que la toma de decisiones en materia de política educativa suele elaborarse desde “arriba”, sin considerar la experiencia, intereses y opiniones de quienes instrumentan dicha política educativa; además, tales decisiones se hacen considerando criterios administrativos y políticos de quienes llegan a gobernar.

Desarrollo

Antecedentes del normalismo mexicano

Los primeros indicios sobre la formación de docentes en México se encuentran en la Compañía Lancasteriana, que en 1822 creó su primera escuela denominada “Sol”, una institución privada en donde se elegía a los mejores estudiantes para ser formados como maestros o monitores de aproximadamente una decena de niños (Ducoing, 2004). La segunda escuela se inauguró el 16 de noviembre de 1823 en el antiguo convento de betlemitas. La escuela se llamaba “La Filantropía” y ofrecía enseñanza primaria (lectura, escritura, aritmética y catecismo), así como educación Normal, para preparar maestros de primeras letras con el método lancasteriano (Meneses, 1998). Se había dejado atrás la dependencia con España, después de una década de guerra, y los nuevos grupos en el poder asumían un interés por crear un sistema educativo para la nueva nación.

México, como país independiente, se sumó a la tendencia europea de posicionar a la educación como un importante asunto de interés público que implicaba la intervención del Estado para llevarla a la población y también para direccionar y regular sus contenidos y a los actores involucrados. Con la influencia de la Ilustración y luego con las ideas liberales, los sistemas públicos de educación se establecieron en Europa y luego en los países nacientes de América Latina (Bowen, 1992), aunque el proceso no fue fácil y la presencia en los gobiernos federales tardó en consolidarse. La primera mitad del siglo XIX mexicano fue de guerras, invasiones, desorden administrativo, problemas económicos e inestabilidad política, lo cual impedía la construcción de un sistema educativo sólido y eficaz.

En México, en 1842, el presidente Antonio López de Santa Anna estableció la Dirección de Instrucción Primaria y esta, a su vez, delegó la enseñanza obligatoria de todo el país a la Compañía Lancasteriana, que respondía a intereses privados. Posteriormente, el nuevo presidente de la República, Nicolás Bravo, ratificó la presencia de la Compañía y solicitó la fundación de una escuela Normal, también a cargo de la compañía lancasteriana. Así permaneció la formación de profesores durante más de medio siglo (Arnaut, 1998) y fue hasta finales del siglo XIX cuando se concretó la iniciativa de asumir la responsabilidad gubernamental de dirigir el rumbo de la educación Normal en el país.

La valoración del trabajo del profesor fue adquiriendo presencia social, en especial entre la élite intelectual, la cual consideraba que su función era muy importante para sacar adelante a un pueblo atrasado social y culturalmente. Ignacio Manuel Altamirano Basilio, el destacado y polifacético intelectual mexicano, al referirse a los maestros, escribió:

El profesorado es una especie de sacerdocio y por lo mismo se deben a los profesores todas las consideraciones a que tienen derecho los que desempeñan la noble misión de sacar al pueblo del sepulcro de la ignorancia, para traerlo a la vida de la inteligencia. Por esto, porque, con raras excepciones, la mejor garantía de un corazón recto es una inteligencia ilustrada, y porque en una democracia debe considerarse al maestro como uno de los más importantes funcionarios públicos, ha querido la ley que estén dotados de una instrucción superior [citado en Cárabes et al., 2000, p. 60].

Con este tipo de ideas sobre el docente, la preocupación por mejorar su formación y desempeño fue creciendo. Ejemplo de este avance fue la creación de cuatro instituciones educativas sobresalientes: la Escuela Modelo de Orizaba, la Escuela Normal de Jalapa, la Escuela Normal del Distrito Federal y la Escuela Normal para Profesoras de Instrucción Primaria. La primera, la llamada "Escuela Modelo de Orizaba", aunque duró poco tiempo, representó el inicio de la instrumentación de una pedagogía moderna para la enseñanza. En dicha escuela sobresalió la participación de dos pedagogos importantes: el suizo Enrique C. Rébsamen y el alemán Enrique Laubscher, quienes, a su vez, fueron los fundadores de otras instituciones. Se podría decir que ambos fueron líderes académicos que le dieron cauce a la educación Normal en el país.

En la Escuela Modelo de Orizaba, además de ofrecer educación primaria, se impartían cursos cortos de seis meses para preparar a profesores. Los temas que se abordaban eran oral, español, aritmética, geometría, dibujo, historia, ciencias naturales, física, música, gimnasia, francés e inglés. Los cursos teóricos eran impartidos por Enrique C. Rébsamen y los prácticos por Enrique Laubscher, quien preconizaba los principios de la enseñanza objetiva (Meneses, 1998).

La segunda institución importante fue la Escuela Normal Veracruzana, la cual sentó las bases para la conformación de las escuelas Normales de nuestro tiempo, en lo que refiere a la formación de profesores en dos aspectos fundamentales: la formación teórica vinculada con la práctica docente en escuelas primarias. Para su fundación, el gobernador de Veracruz Juan de la Luz Enríquez solicitó a Rébsamen que planeara y organizara la creación de la "Escuela Normal de Jalapa", proyecto que se aprobó mediante decreto en 1886. Rébsamen fue el director de la institución e implementó corrientes pedagógicas de Johann Heinrich Pestalozzi, Johann Friedrich Herbart y Friedrich Fröbel; además contaba con una primaria anexa para realizar prácticas por parte de sus estudiantes, ello llevaría a la institución a ser reconocida en aquel tiempo como formadora de los mejores profesores de México (Meneses, 1998). A esta escuela se le conoce actualmente como Escuela Normal Veracruzana "Enrique C. Rébsamen", cuyos resultados educativos e indicadores sobresalen con respecto a las demás escuelas Normales del país (Tercero y Márquez, 2020).

La tercera institución fue la "Escuela Normal del Distrito Federal", cuya particularidad fue que se constituyó como federal y nacional, y representó el primer antecedente en el que el gobierno central tomó la directriz de la formación de profesores. Su creación por decreto fue en 1885 e inaugurada en 1887; su fundador fue Laubscher, por instrucciones de Manuel Baranda, entonces ministro de Educación. La escuela era solamente para varones y se ofrecían materias de pedagogía, álgebra, geografía, español, literatura, gimnasia, metodología del sistema Fröbel, caligrafía y ejercicios militares. Adicionalmente contaba con una escuela de párvulos para niños de 4 a 7 años y una para instrucción primaria para alumnos de 7 a 14 años, ambas anexas a la institución. Esta escuela no tuvo el mismo impacto que la de Jalapa, pues solo se habían graduado 49 profesores, debido, en parte, a que los sueldos de los docentes eran muy bajos, más aún si se laboraba en la provincia (Meneses, 1998). Esta escuela se convirtió en 1925 en la Escuela Nacional de Maestros (Navarrete-Cazales, 2015).

La cuarta institución fue la "Escuela Normal para Profesoras de Instrucción Primaria", cuyo número de egresadas fue superior al de la "Escuela Normal del Distrito Federal" y representa uno de los referentes importantes sobre cómo esta enseñanza se perfila como una profesión feminizada. Una vez que se abrió la Escuela Normal del Distrito Federal para varones, la secundaria de niñas se transformó en Normal para mujeres, en la cual sus egresadas podían laborar tanto en la capital como en la provincia. Su plan de estudios, a diferencia de la Escuela Normal del Distrito Federal, era limitado por el hecho de ser mujeres; por ejemplo, los cursos de matemáticas se reducían, se sustituía la materia de economía política por economía doméstica y se agregaba la clase de labores femeniles (Meneses, 1998).

Lo anterior no significa que no hubiera escuelas formadoras de maestras y maestros en los estados de la República. En 1875, por ejemplo, ya había planteles de este tipo en cinco estados: Durango, Guanajuato (una para hombres y otra para mujeres), Nuevo León, San Luis Potosí (dos) y Sonora (Meneses, 1998). En 1878 se sumaría la de Aguascalientes (Terán, 2018), en 1879 la de Puebla, en 1881 la de Jalisco y otra en Nuevo León, en 1886 las de Michoacán, Querétaro y Veracruz (Meneses, 1998).

Para el año 1900 sumaban ya 45 escuelas a nivel nacional, aunque con una dispersión de programas y métodos de enseñanza (Navarrete-Cazales, 2015). El 12 de noviembre de 1908 se reconoció a las escuelas Normales como instituciones formadoras de docentes al expedirse la Ley Constitutiva para asegurar su calidad; en esta normativa se estableció el plan de estudios de cinco años y la necesidad de contar con una escuela anexa para que los alumnos realizaran sus prácticas docentes. Una vez que terminaban su formación presentaban un examen profesional (Meneses, 1998).

Enrique C. Rébsamen fue uno de los que impulsaron la fundación de estas primeras escuelas Normales, a las que se les consideró como cuerpos colegiados capaces de asumir una doctrina pedagógica con bases científicas que mejorarían el desarrollo de la educación en las escuelas públicas. En 1901, el presidente Porfirio Díaz lo nombró Director General de Enseñanza, y con esto contribuyó a que durante los últimos años del Porfiriato la obra educativa representara un parteaguas en la historia de la educación, no por la cobertura alcanzada sino por la construcción conceptual que hicieron especialistas y teóricos de la época (Ducoing, 2013).

El 7 de abril de 1910, a unos meses de que estallara la Revolución, se fundó la Escuela Nacional de Altos Estudios por indicaciones de Justo Sierra Méndez; al interior de ella operó la Escuela Normal Superior. Se definió como "superior" por tres razones: la primera, con la intención de diferenciarla de las escuelas Normales que ya existían; la segunda, porque formaría profesores en un esquema similar a Francia, país que había creado escuelas Normales importantes para formar docentes y para crear mecanismos de selección y contratación, y la tercera, porque se buscaban métodos de enseñanza basados en el método científico con dos áreas a atender: la disciplinar y la pedagógica. En 1921 hubo una reorganización de la Escuela Nacional de Altos Estudios adquiriendo el nombre de Facultad de Altos Estudios (Ducoing, 2004).

El normalismo posrevolucionario

Al crearse la SEP (Secretaría de Educación Pública) en 1921, la formación de profesores tuvo prioridad al impulsar un gran proyecto educativo, de corte centralista, para asegurar que se crearan escuelas en los lugares más apartados del país y llegaran maestros com-

prometidos y preparados. Fue así que, en 1922, se creó la primera Escuela Normal Rural en Tacámbaro, Michoacán, con la intención de formar maestros para que trabajaran en comunidades rurales e indígenas. Según Alicia Civera (2001), estas escuelas

...nacieron envueltas dentro de la mística de ser instituciones de campesinos comprometidos con la civilización y el mejoramiento de la vida de los propios campesinos y de ser escuelas que abrirían oportunidades económicas, políticas y culturales para los sectores populares [p. 2].

La creación de las escuelas Normales rurales en el trasfondo obedeció a que las autoridades educativas federales no lograban cambiar a las escuelas Normales creadas durante el Porfiriato, cuya tendencia era atender a las comunidades urbanas y sus egresados se mostraban reticentes a laborar en zonas rurales. La decisión final fue crear Normales rurales con una visión acorde a los nuevos tiempos de la posrevolución (Arnaut, 2004). De esta forma, la intención de la autoridad fue aliviar la marginación y pobreza de las zonas desfavorecidas mediante la formación de profesores; prevalecía un razonamiento que Meny y Thoenig (1992) clasifican en la implementación de políticas como de primacía jerárquica, en la cual una orden es suficiente para que se lleve a cabo.

La creación de la SEP fue muy importante, porque se construyó una nueva política educativa con una filosofía de crear al *hombre nuevo* y crear el "alma nacional", vinculada a la reconstrucción del Estado y al mejoramiento de un país con una población devastada por la guerra, la pobreza, el hambre y las enfermedades. Frente a esta grave situación los maestros eran los agentes del cambio y su papel social fue muy importante. José Vasconcelos, como titular sobresaliente de la nueva secretaría, promovió el llamado "renacimiento cultural mexicano", al mismo tiempo que favoreció la movilización de personas para alfabetizar y llevar los beneficios de la cultura a niños y adultos que vivían en lugares apartados del país. En este proceso hubo continuidades, pero también importantes rupturas (Vaughan, 1982).

Durante esos años la política educativa, que surgía desde arriba, logró empatar con las peticiones de los grupos que demandaban mejores condiciones de vida, y en este contexto el maestro rural fue agente de cambio. El intelectual revolucionario se extendió a los profesores de primaria porque, a pesar de tener un trabajo modesto e ignoto, fueron clave en la Revolución. El profesor, en palabras de James Cockroft (1967), era "ingenuo, espontáneo e idealista", además de ser "elocuente en sus discursos y escritos" y de gozar de "la confianza de las masas semianalfabetas, cuyo sufrimiento conocían, pero que no estaban preparadas para la sutileza de los complicados enredos de la lucha política interna" (pp. 565-566). Algunos de estos maestros rurales sobresalieron y llegaron a formar parte importante en grupos revolucionarios, tal como lo fue Otilio Montaña, que estuvo con

Emiliano Zapata y colaboró en la redacción del Plan de Ayala, documento fundamental en las reivindicaciones de los campesinos del sur.

En 1924 Álvaro Obregón formalizó la fundación de la Escuela Normal Superior por decreto, junto con la Facultad de Filosofía y Letras y la Escuela de Graduados. Con ello desapareció la Facultad de Altos Estudios de la Universidad Nacional de México. En la Escuela Normal Superior se ofrecieron nuevos programas y certificaciones, entre ellas las de misionero de educación en rancherías y pequeños poblados, director e inspector. En mayo de 1929, con la promulgación de la Ley Orgánica de la Universidad, a la Escuela Normal Superior se le atribuyeron nuevas funciones y una estructura particular, lo que le dio un auge académico con programas de maestría y doctorado en Ciencias de la Educación, así como formación de directores de educación rural. En 1934, la SEP centralizó aún más la formación de profesores y con ello la Normal Superior se separó de la UNAM (Ducoing, 2004). Con estas decisiones de política se mantuvo una misma lógica de implementación de arriba hacia abajo, pues se legisló con la intención de concretar acciones previsibles, al parecer sin resistencias de los involucrados (Parsons, 2007).

A principios de 1930, la SEP hizo un diagnóstico de las escuelas Normales rurales, encontrando que egresaban pocos maestros, que las instalaciones eran deplorables, que no se coordinaban con el sector agropecuario y, por ende, que no estaban bien preparados. Por lo anterior, las autoridades de dicha secretaría tomaron la decisión de crear las Escuelas Regionales Campesinas, que consistieron en la unión de tres instituciones: las Normales rurales, las misiones culturales y las centrales agrícolas. Llegaron a ser 35 y su influencia fue notoria en la vida de las regiones en donde se ubicaron, por su relación y atención a las necesidades que tenían los pobladores de la comunidad. Además, el sistema de internados con los que contaban les daba una dinámica que les permitía llevar a cabo experiencias relevantes de coeducación y autogobierno (Civera, 2001). Así, derivado de un ejercicio sobre el estado actual de dichas instituciones, se eligió como alternativa de solución la creación de un nuevo tipo de escuela, bajo la misma creencia de que la implementación es lineal, las normas se respetan y los actores involucrados se adhieren a ellas (Pressman y Wildavsky, 1998).

En 1938, durante el gobierno de Lázaro Cárdenas (1934–1940) inició un proceso de rebeldía antigubernista de los normalistas rurales que se acentuó, sobre todo, en el gobierno siguiente, encabezado por un presidente conservador, el general Manuel Ávila Camacho. En los inicios de la educación socialista en 1934 los profesores fueron protagonistas del radicalismo ideológico y de una práctica de compromiso con las ideas de justicia e igualdad que pregonaban representantes gubernamentales y el propio presidente Cárdenas (Vaughan, 2000; Camacho, 2002). Por lo anterior, se puede reconocer que las políticas públicas una vez que se implementan construyen identidades, tradiciones y rutinas que

se institucionalizan, por lo que las escuelas son reticentes a cambiar; es lo que Pierson (2000) llama “dependencia de la trayectoria”, según la cual es necesario identificar la historia de las políticas que se han llevado a cabo para la elección de alternativas de solución y su implementación.

El normalismo del “Milagro mexicano”

Con una política en contra de los grupos de izquierda en el campo y en la ciudad, los normalistas rurales se vieron desfavorecidos. En 1941 el gobierno clausuró varias escuelas Normales. Algunas de las causas fueron: los vínculos que los normalistas tenían con las luchas campesinas y con el reparto agrario; las disputas por la dirección del movimiento magisterial a nivel nacional, que culminaron con la creación del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE) en 1943, y la rebeldía de la Federación de Estudiantes Campesinos Socialistas de México (FECSM), organización política radical del alumnado que se creó en 1935. Al cerrarse estas escuelas Normales, en su lugar se crearon dos instituciones: las Prácticas Agrícolas y las Escuelas Normales Rurales, estas últimas, con internados, ya no fueron mixtas. Además al subsistema de escuelas Normales se le redujo el presupuesto, se “depuró” a los docentes y el plan de estudios fue igual al de las escuelas Normales urbanas. A pesar de estos cambios, las Normales rurales conservaron su identidad prosocialista (Civera, 2001). Como se mencionó en párrafos anteriores, esta dependencia de la trayectoria de la política creó una identidad difícil de desvincular, por lo que a pesar de las decisiones de gobierno desde una perspectiva *top-down*, en la que se busca “la obediencia perfecta” (Meny y Thoenig, 1992, p. 162), las políticas implementadas en años previos generaron resistencias y rechazo.

En 1945 se creó el Instituto Federal de Capacitación del Magisterio (IFCM) para formar maestros en servicio que habían sido habilitados para dar clases pero que no tenían la preparación normalista. Para ello debieron realizar en seis años su formación a través de dos modalidades: la Escuela por Correspondencia y la Escuela Oral. Posteriormente, la Escuela Oral se dedicó a formar maestros en servicio de nivel federal no titulados, a donde asistían de viernes a domingo durante todo el año (Meneses, 1998). Las escuelas orales terminaron por transformarse en los Centros de Actualización del Magisterio (CAM) (Ortiz et al., 2015), manteniendo la trayectoria de la política por la que fueron creadas, es decir, por una decisión centralizada de gobierno federal en la que designaron como ejecutoras a estas escuelas, con un objetivo claro: la formación de maestros en servicio; características que corresponden a esta perspectiva (Parsons, 2007).

En 1946 quedaban 18 escuelas Normales rurales, conservando su internado, con hombres y mujeres separados; nueve eran escuelas femeninas y nueve masculinas, no había requisitos para el ingreso, sin embargo, conservaron de la Escuela Regional Campesina

su identidad como escuelas para campesinos y la organización estudiantil de la FECSM, que intervenía en asuntos administrativos y académicos en las escuelas, además de los políticos (Civera, 2001). La política educativa se diseñaba desde arriba, pero las fuerzas desde abajo, aunque no fueran atendidas formalmente, se hacían presentes, resistiendo o negociando, pero, finalmente, influyendo el rumbo que seguían estas escuelas en el país.

El normalismo mexicano fue adquiriendo rasgos que también le imponía un proceso socioeconómico caracterizado por la creciente industrialización, un desarrollo urbano acelerado y una marcada influencia norteamericana. Por sus logros macroeconómicos, a este periodo se le denominó "Milagro mexicano". El crecimiento del PIB fue de un promedio de 6 por ciento, que duró por lo menos cuatro lustros, sostenido por un "desarrollo estabilizador". Este fenómeno fue influido y repercutió, al mismo tiempo, con procesos político y sociales particulares. Hubo un control de un partido único que gobernó con autoritarismo e interés por mantener estabilidad social y obtener las condiciones favorables para tomar decisiones importantes desde el poder.

Con esta postura la élite gubernamental reprimió toda disidencia política, sindical y estudiantil (Meyer, 2010).

En este periodo, durante el gobierno de Adolfo López Mateos (1958-1964), se impulsó una reforma educativa con el nombre de *Plan Nacional para el Mejoramiento y la Extensión de la Educación Primaria*, mejor conocido como "Plan de once años", que provocó cambios en el currículo de la educación primaria y, por tanto, la creación de nuevos programas y la elaboración de libros de texto, que, por primera vez, fueron gratuitos. De manera especial, hubo cambios en la formación de profesores, que se sumaron a las ideas de las nuevas autoridades de la SEP, encabezadas por Jaime Torres Bodet, que adoptaban planteamientos surgidos en la UNESCO, relacionados con la paz mundial, la democracia, los derechos humanos (Latapí, 1975).

En 1960 se creó el sistema de Centros Regionales de Educación Normal (CREN), como parte de las acciones que señalaba el plan. Estos centros surgieron a partir de la necesidad de atender la demanda de educación primaria, lo que implicaba remediar la carencia de profesores en el medio rural. Sus alumnos eran becarios de la SEP y, a cambio de este beneficio, una vez que concluían su formación cubrían su servicio social en los lugares donde la secretaría les señalara, con ingreso económico modesto, pero seguro (Curiel, 2001; Arnaut, 1998).

Para el gobierno, desde la cúpula del poder, había que evitar la reproducción de las escuelas Normales rurales, porque eran costosas, además de polémicas. Por esto, la creación de los CREN fue una opción menos costosa que las Normales rurales con su internado. Los CREN eran de tipo experimental y se convirtieron en piloto de un nuevo plan de estudios que buscaba mejorar la calidad de formación docente, en lo que refería a

los ámbitos intelectual y moral (Navarrete–Cazales, 2015). A pesar de que la fundación de los CREN respondía, entre sus propósitos, a no crear más escuelas Normales rurales, estas continuaron abriéndose, llegando a sumar 29 en esa época (Civera, 2001). Este hecho mostraba las incoherencias en las decisiones de los hacedores de política educativa, pero también la presencia de grupos de poder dentro y fuera del sistema educativo. De esa manera, el gobierno federal tomó nuevamente decisiones de política de arriba hacia abajo, en las cuales, a pesar de que las escuelas Normales rurales habían sido creadas con este fin, parece que la decisión de política, más allá de las resistencias de las rurales, se hizo bajo la creencia de la búsqueda del principio de eficiencia, que Meny y Thoenig (1992) definen como la búsqueda de la optimización de los recursos. Además este enfoque de operación comenzó a mostrar sus deficiencias, contrario a lo que Parsons (2007) plantea como condicionantes de una buena implementación; en el caso de las escuelas Normales rurales, al parecer los objetivos no fueron acordados con los involucrados y había una falta de comunicación entre el gobierno federal y las escuelas, aunado a la presión que ejercían estas instituciones para mantener la política educativa bajo la cual fueron creadas.

Entre 1960 y 1970 la expansión de la educación básica provocó la masificación de las escuelas Normales públicas y particulares, como consecuencia bajó el nivel académico, se intensificaron los conflictos políticos en las escuelas Normales públicas, las cuales reclamaban el bajo nivel de formación de las privadas. Esto provocó la sobreoferta de profesores con desigual calidad (Arnaut, 2004) y la imposibilidad de que el gobierno federal tuviera las condiciones para la implementación de una política desde un enfoque *top-down*, pues se volvió incapaz de mantener el control de las instituciones (su personal, sus procedimientos, las tareas, la coordinación y la comunicación) (Meny y Thoenig, 1992). Fue entonces que se dio otro cambio importante en el sistema educativo mexicano, el cual fue impulsado durante el gobierno de Luis Echeverría Álvarez (1970–1976). La nueva reforma, elaborada desde la cúpula de la administración federal, cambió el currículo de primaria y, por consiguiente, los libros de texto. En la educación Normal hubo cambios en 1972 y 1975.

La reforma de 1975 fue muy importante, porque, tras el ideal de la formación científico-humanista, de profesionalización en las licenciaturas y posgrados, coexistían profundas contradicciones, entre ellas la endémica falta de infraestructura y tecnología educativa en las escuelas Normales; además se fortalecían los mecanismos de control social, sobre todo en las Normales rurales, en el contexto de la “guerra sucia”. Los cambios eran selectivos y favorecieron tendencias de desigualdad y segregación, afectando aún más al estudiantado pobre. Aun así, estas escuelas sobrevivieron (Hernández, 2015). Desde una perspectiva de implementación de política de-arriba-a-abajo, el gobierno federal buscaba llevar a cabo una reforma sin subsanar las deficiencias y asignar los recursos para su operación, que son

condiciones a que refiere Parsons (2007) como necesarias para el éxito. Del mismo modo, se mantuvo el conflicto entre las Normales rurales y el gobierno federal, pues se buscaba que las primeras obedecieran las órdenes de arriba y, a pesar del tiempo transcurrido, no se habían buscado alternativas para su abordaje.

En 1976 como consecuencia de la masificación surgió un fenómeno preocupante: hubo un exceso de profesores urbanos y una necesidad imperiosa de profesores en el medio rural (Arnaut, 2004). Como respuesta a esta problemática se crearon las escuelas Normales experimentales, las cuales se ubicaron en zonas rurales, con la finalidad de que, una vez formados, los jóvenes se quedaran a trabajar ahí (González, 2018). Lo cierto es que muchos egresados preferían trabajar en las ciudades. En otras palabras, la problemática que se buscaba resolver desde 1922 prevalecía, toda vez que se había implementado como política la creación de diversas escuelas Normales que atendieran a este sector de la población, sin lograrlo del todo. A esto Dunsire (1978, citado por Meny y Thoenig, 1992) le llama *implementation gap*, que consiste en tomar decisiones de política cuyo impacto es muy reducido o no se tiene.

Posterior a estas fechas no se registraron, al menos a nivel federal, iniciativas para crear otro tipo de escuelas Normales, sino que los esfuerzos del gobierno se dirigieron a concretar una dirección que las coordinara. De este modo, el Instituto Federal de Capacitación del Magisterio se transformó en la Dirección General de Mejoramiento Profesional del Magisterio, que después, en 1978, cambió a Dirección General de Capacitación y Mejoramiento Profesional del Magisterio (DGCyMPM).

En 1984 la educación Normal pasó a ser educación superior y los cambios fueron atropellados, porque había una decisión acertada, pero con una planeación que no tomaba en consideración las especificidades de las escuelas Normales en el país, ni las opiniones, experiencias e intereses de sus profesores. En 1989 la DGCyMPM y la Dirección General de Educación Normal se fusionaron, dando origen a la Dirección General de Educación Normal y Actualización del Magisterio, que finalmente se encargó de ofrecer los servicios de formación, capacitación y actualización del magisterio a nivel nacional (Navarrete-Cazales, 2015). En el año 2005 esta responsabilidad se transfirió a la Dirección de Educación Superior, teniendo como uno de sus propósitos hacer cumplir el objetivo de que las escuelas Normales del país fueran realmente instituciones de educación superior, tal como lo planteó la reforma de 1984; sin embargo, se tomaron decisiones sin ofrecer las condiciones necesarias para su implementación desde el enfoque en que nació, *top-down*, pues se continuó sin asignar recursos y no se formó a los profesores para que realizaran las funciones de una institución de educación superior, en especial la investigación y difusión (De Ibarrola y Silva, 2015).

Modernización educativa y normalismo heterogéneo

En 1992, mediante el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB), el gobierno federal encabezado por Carlos Salinas de Gortari (1988–1994) transfirió a los gobiernos de los estados las escuelas Normales, siendo estos los encargados de su dirección, únicamente el diseño de los planes y programas de estudio quedó a cargo del gobierno federal (SEP, 1992). Este acuerdo representó la primera oportunidad para los gobiernos para que, bajo su jurisdicción, establecieran políticas estatales que dieran cauce a la mejora de la calidad de la formación inicial de docentes. La política educativa federal, desde arriba, cedió poder a los gobiernos estatales, y también responsabilidades, que no siempre cumplieron.

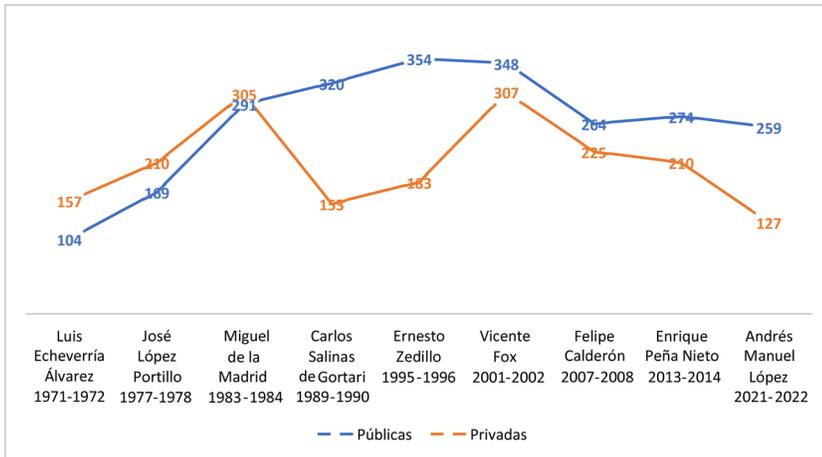
La política educativa del gobierno salinista estuvo estrechamente vinculada al proyecto económico, para lo cual se hicieron cambios importantes en el sistema educativo, lo que implicó frenar el intervencionismo del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación y procurar retomar la rectoría de la educación. El ANMEB consistió, entre otros rasgos, en hacer cambios en el currículo de educación básica y revalorar la función magisterial, en términos de ofrecer un incremento salarial y mejorar su formación en las escuelas Normales. No podía haber reforma económica sin reformar la educación, para lo cual los maestros en lo personal y sindicalizados eran clave para las decisiones gubernamentales (Camacho, 2002).

En la Figura 1 se muestra el comportamiento histórico de la cantidad de escuelas Normales en el país al inicio de cada sexenio presidencial, a partir de la década de los setenta. Se toma como referente el primer ciclo escolar que corresponde a ese periodo gubernamental. En este sentido, se puede constatar que en el ciclo escolar 1971–1972 hubo mayor cantidad de escuelas Normales privadas que públicas. Al inicio del sexenio de Miguel de la Madrid (1982–1988) se equilibró con 291 Normales públicas y 305 privadas; para el comienzo del sexenio de Carlos Salinas de Gortari se abrió una brecha entre ambos tipos de sostenimiento, en la cual las escuelas Normales públicas aumentaron en número, llegando a ser 354 y las privadas 183 al inicio del sexenio de Ernesto Zedillo (1994–2000). Este impulso a las Normales públicas quizás refleja la intención de fortalecer y vincular al sistema educativo con el proyecto económico del momento.

En el arranque del sexenio de Vicente Fox Quezada (2000–2006) se tuvo un decremento de escuelas Normales públicas, cuya tendencia se mantiene, puesto que pasaron de ser 348 a 259 en el gobierno de Andrés Manuel López (2018–2024). Este mismo comportamiento se observa en las escuelas Normales privadas, de 307 que llegó a haber, se pasó a 127. Al parecer, de mantenerse así la tendencia, habrá cada vez menos escuelas Normales en el país, ello puede significar que prevalece una política en la que se busca

disminuir el número de escuelas Normales para conservar el control y coordinación de estas instituciones desde la instancia federal.

Figura 1.
Número de escuelas Normales al iniciar los sexenios por ciclo escolar



Fuente: Elaboración propia a partir de la tabla 3.1 del documento *La educación normal en México. Elementos para su análisis* (Medrano et al., 2017) y datos estadísticos del Sistema de Educación Básica de la Educación Normal. La información que se encontraba disponible para el sexenio de Andrés Manuel López corresponde al ciclo escolar 2021-2022 aunque su mandato inició en el año 2018, y correspondería el ciclo escolar 2019-2020.

Consideración final

Este breve recorrido sobre los indicios de la formación inicial de docentes da cuenta de cómo las escuelas Normales fueron adquiriendo algunas características particulares que le han dado una identidad histórica; por ejemplo, en sus inicios estuvo a cargo de una compañía particular, la Compañía Lancasteriana; después, paulatinamente, estas escuelas Normales formaron parte de las responsabilidades del gobierno federal, el primer antecedente se encuentra en la creación de la Escuela Normal del Distrito Federal. También el normalismo mexicano adquirió otra característica singular cuando a la profesión docente, desde sus procesos formativos, se le distinguió por la presencia femenina con la Escuela Normal para Mujeres. Otro rasgo distintivo fue la vinculación de la teoría con la práctica, que no se habría logrado sin el papel de líderes académicos como Enrique C. Rébsamen y Enrique Laubscher.

Uno de los rasgos más notorios en su heterogeneidad ha sido la falta de control en las maneras como se crean dichas escuelas por parte del Estado mexicano, desde el siglo XIX al presente. No hay control tanto en número de escuelas y estudiantes como en la calidad formativa que estos tienen. Esto se debe a que el gobierno se ha caracterizado por ser proclive a tomar decisiones sin consultar a los actores involucrados, de ahí que el tipo de política pública que se ha implementado en la educación Normal en el país es desde un enfoque *top-down*, lo que se puede explicar dado el contexto histórico nacional: centralismo gubernamental, presidencialismo, falta de participación ciudadana, debilidad de instituciones, carencia de una cultura democrática generalizada, desigualdad social, problemas económicos recurrentes... Todo esto propicia, en pocas palabras, que el Estado mexicano desarrolle una agenda de política con esta perspectiva vertical y sin los consensos suficientes para tomar las decisiones que se tomaron en este lapso largo de tiempo.

Desde esta realidad, es importante reconocer tres factores que están presentes en esta manera de crear, asumir e instrumentar acciones de política educativa: el primero es que cada mandatario y su gabinete han tenido su propia visión de la educación en el país, de ahí que las políticas pudieron estar sesgadas por sus intereses e ideologías, las cuales, al implementarse en las escuelas Normales, construyeron una identidad particular que definió el devenir de la institución, es decir, la política desarrolló una trayectoria histórica que ahora es necesario reconocer para tomar futuras decisiones, pues de ello depende la factibilidad de diseñar e instrumentar mejores políticas.

El segundo factor refiere a que el Estado mexicano tenía una tradición en la que se preconcebía que legislar tenía como efecto acciones previsibles. Esto ocurría mientras estuvo centralizado el poder y esto fue cambiando debido a los procesos de democratización, que hicieron que el gobierno central comenzara a perder el control de las instituciones, la coordinación, la comunicación y los acuerdos necesarios entre las partes implicadas. En un país abierto a la pluralidad, hubo demandas a favor de un cambio de enfoque de política pública, quizá de mayor consenso y con la asignación de recursos suficientes para el logro de los propósitos.

El tercer factor, y quizá el más importante, es que la falta de profesores con formación de excelencia en las zonas rurales prevalecía, a pesar de que se crearon diversos tipos de escuelas como alternativa de solución en los diferentes periodos de gobierno. Ahora se puede reconocer que las intervenciones de política educativa desde el gobierno federal centralista no lograron su cometido. Esto lleva a pensar en la necesidad de analizar con detenimiento y sentido crítico las condiciones laborales, contextuales y motivacionales de los profesores que son designados a estos espacios, tanto de los que se quedan como de los que deciden cambiar a las zonas urbanas. Esta forma reactiva de creación de escuelas Normales a través de la historia de la educación en el país ha implicado que no se cierren

algunas de ellas y que se pueda incidir en sus actores internos; también ha implicado que actores externos, principalmente la autoridad educativa, mantengan en el olvido a otras, al mismo tiempo que impulsan la apertura de nuevos tipos de escuelas, dando la impresión de que se pretende evitar la confrontación. Esta manera vertical, pero al mismo tiempo de adaptaciones sin mayor planeación y participación de los actores involucrados, ha dado como resultado la conformación de un sistema de educación Normal heterogéneo, con rezagos, problemas y desigualdades que le acompañan hasta la actualidad.

La reforma educativa que impulsa el gobierno de Andrés Manuel López Obrador cumplirá sus objetivos de excelencia en la medida en que propicie la mejora de las instituciones de educación Normal en el país, lo que significa, entre otras medidas importantes, reducir las brechas entre los diferentes tipos de escuelas, especialmente en cuanto a formación y desempeño de sus docentes. También implica que los tomadores de decisiones en materia de política educativa conozcan las condiciones en que las Normales se encuentran y, a la vez, favorezcan la participación crítica y responsable de las personas y grupos involucrados en estas escuelas que son formalmente, desde 1984, instituciones de educación superior.

Referencias

- Aguilar, L. F. (2010). *Política pública*. Escuela de Administración Pública del DF/Secretaría de Educación del DF/Siglo XXI. <https://tinyurl.com/ygvgccb8>
- Antonowicz, D., Kulczycki, E., y Budzanowska, A. (2020). Breaking the deadlock of mistrust? A participative model of the structural reforms in higher education in Poland. *Higher Education Quarterly*, 74(4), 391–409.
- Arnaut, A. (1998). *La federalización educativa en México, 1889–1994*. SEP/COLMEX/CIDE.
- Arnaut, A. (2004). *El sistema de formación de maestros en México. Continuidad, reforma y cambio* [Cuadernos de discusión 17]. SEP.
- Barrios, C. F. (2016). La escuela normal en el contexto de la reforma educativa: retos y perspectivas [Tesis de Maestría]. Repositorio institucional Universidad Iberoamericana de Puebla. <https://tinyurl.com/yzltrkup>
- Bowen, J. (1992). *Historia de la educación occidental, Tomo III, El Occidente moderno*, Herder.
- Camacho, S. (1992). *Controversia educativa: entre la ideología y la fe*. Consejo Nacional para la Cultura y las Artes.
- Camacho, S. (2002). *Modernización educativa en México, 1982–1998. El caso de Aguascalientes*. UAA-IEA.
- Cárabes, J., Reid, M., Pardo, F., y Flores, J. (2000). *Fundamentos político-jurídicos de la educación en México*. CeMPro.
- Civera, A. (2001). *La trayectoria de las escuelas normales rurales, algunas huellas para estudiar*. Ponencia presentada en el V Congreso Iberoamericano de Historia de la Educación Latinoamericana. San José de Costa Rica, Ministerio de Educación Pública de Costa Rica.

- Cockcroft, J. (1967). El maestro rural en la revolución mexicana. *Historia Mexicana*, 16(4[64]), 565-587.
- Curiel, M. E. (2001). La educación Normal. En F. Solana, R. Cardiel y R. Bolaños (coords.), *Historia de la educación pública en México (1875-1976)* (2a. ed., pp. 426-462). FCE.
- De Ibarrola, M., y Silva, G. (2015). Políticas públicas de profesionalización del magisterio en México. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 45(1), 143-196. <https://doi.org/10.48102/rlee.2015.45.1.231>
- Domínguez, P. (2022, abr. 27). *Debemos revisar los contenidos educativos para no formar persona deshumanizadas, dice AMLO*. Crónica. <http://gg.gg/10yq6w>
- Ducoing, P. (2004). Origen de la Escuela Normal Superior de México. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, (6), 39-56.
- Ducoing, P. (2013). Rébsamen: algunas aportaciones conceptuales al proyecto modernizador de la educación en México. *Perfiles Educativos*, 35(140), 149-168. <http://gg.gg/113agg>
- Espinoza, O. (2009). Reflexiones sobre los conceptos de "política", políticas públicas y política educacional. *Education Policy Analysis Archives/Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 17, 1-13. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=275019727008>
- González, R. (2018). La reforma educativa en México: 1970-1976. *Espacio, Tiempo y Educación*, 5(1), pp. 95-118. DOI: <http://dx.doi.org/10.14516/ete.214>
- Hernández, M. (2015). *Tiempos de reformas*. UAZ/UPN.
- INEE-IIPE-UNESCO (2018). *La política educativa de México desde una perspectiva regional*. INEE-IIPE/UNESCO.
- Latapí, P. (1975). Reformas educativas en los cuatro últimos gobiernos (1952-1975). *Comercio Exterior*, 25(12), 1323-1333. <https://tinyurl.com/yyrqx864>
- López, L., Ducoing, P., y Vázquez, P. (2018, dic. 18). *Las escuelas normales y el nuevo modelo educativo | Pensar la educación, capítulo 9*. INEE-Canal 22. <http://gg.gg/1138tc>
- Medrano, V., Ángeles, E., y Morales, M. A. (2017). *La educación normal en México. Elementos para su análisis*. INEE.
- Meneses, E. (1998). *Tendencias educativas oficiales en México. 1821-1911* (2a. ed.). Centro de Estudios Educativos, Universidad Iberoamericana.
- Meny, Y., y Thoenig, J.-C. (1992). *Las políticas públicas*. Ariel. <https://tinyurl.com/27s328nr>
- Meyer, L. (2010). El "Milagro mexicano". Mucho crecimiento y poco desarrollo. En M. Moreno, *Voces de la república. Un viaje de 200 años por la historia de México* (pp. 261-280). UdeG.
- Navarrete-Cazales, Z. (2015). Formación de profesores en las escuelas Normales de México. Siglo XX. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 17(25), 17-34. <https://doi.org/10.19053/01227238.3805>
- Ortiz, P., Ramos, J. M., y Martínez, A. (2015). *La formación docente en el Centro de Actualización del Magisterio de Iguala*. Ponencia presentada en el XIII Congreso Nacional de Investigación Educativa - COMIE, Chihuahua, Chihuahua. <https://tinyurl.com/y8zk6qjl>
- Pierson, P. (2000). Increasing returns, path dependence, and the study of politics. *The American Political Science Review*, 94 (2), 251-267. <https://tinyurl.com/27rhw89u>
- Parsons, W. (2007). *Políticas públicas: una introducción a la teoría y la práctica del análisis de políticas públicas*. FLACSO.

- Pressman, J., y Wildavsky, A. (1998). *Implementación. Cómo grandes expectativas concebidas en Washington se frustran en Oakland*. Colegio Nacional de Ciencias Políticas y Administración Pública, A.C./Fondo de Cultura Económica.
- Ramos, A. (2022, abr. 26). *Marx en Palacio: nada de enorgullecernos hasta acabar con la educación neoliberal*. Crónica. <http://gg.gg/10yq8o>
- Revuelta, B. (2007). La implementación de políticas públicas. *Dikaion*, 21(16), 135-156. <https://tinyurl.com/ybrgpsv4>
- Roth, A. (2008). Perspectivas teóricas para el análisis de las políticas públicas: ¿de la razón científica al arte retórico? *Estudios Políticos*, (33), 67-91. <https://tinyurl.com/2gaen2dx>
- SEP (1992, may. 19). Acuerdo nacional para la modernización de la educación básica. *Diario Oficial de la Federación*, 4-14. <https://tinyurl.com/yjb6gfy6>
- Sistema de Educación Básica de la Educación Normal (2022, ene. 9). Estadísticas. Estadísticas ciclo escolar 2020-2021. Matrícula por Licenciatura de las Escuelas Normales, ciclo escolar 2020-2021. https://www.siben.sep.gob.mx/pages/estadisticas_recientes
- Terán, A. (2018). *Educación "superior" para señoritas: el Liceo de Niñas de Aguascalientes, Siglo XIX*. Ponencia presentada en el XII Seminario de Historia Regional, Universidad Autónoma de Aguascalientes.
- Tercero, A. V., y Márquez, A. (2020). *La transferencia de las políticas de la educación superior a la educación normal y sus efectos. El caso de la BENV "Enrique C. Rébsamen"* (Tesis de Doctorado). Universidad Nacional Autónoma de México. <https://tinyurl.com/y8qk8ady>
- Vaughan, M. K. (1982). *Estado, clases sociales y educación en México, 1880-1928*. SEP 80/FCE.
- Vaughan, M. K. (2000). *La política cultural en la revolución. Maestros, campesinos y escuelas en México. 1930-1940*. SEP/FCE.