

La educación Normal en México

Elementos para su análisis¹

CAPÍTULO 1

¿CUÁLES HAN SIDO LAS PRINCIPALES ACCIONES PARA LA CONSOLIDACIÓN DE LA EDUCACIÓN NORMAL EN MÉXICO A PARTIR DE 1984?

Mediante el Acuerdo publicado el 23 de marzo de 1984, la educación Normal en su nivel inicial, y en cualquiera de sus tipos y especialidades, fue elevada al grado académico de licenciatura. Como instituciones de educación superior, se estableció que las escuelas normales debían realizar tanto actividades de docencia como de investigación educativa y de difusión cultural. Para cumplir con estos propósitos, los planes y programas impartidos en ellas se transformaron, entre otros aspectos, considerando como antecedente inmediato los estudios de bachillerato y las peculiaridades de algunas escuelas. El Acuerdo consideraba que en aquellas zonas de influencia de las normales rurales y experimentales que no contaran con bachilleratos se establecerían planteles con ese servicio educativo,² previendo un programa adecuado de apoyo para los hijos de campesinos. Además, para asegurar la congruencia entre los preceptos jurídicos que ubicaban a la educación Normal en el tipo superior y el marco académico institucional específico, se propuso también el desarrollo de un programa de superación para su personal académico (Acuerdo, 23 de marzo de 1984).

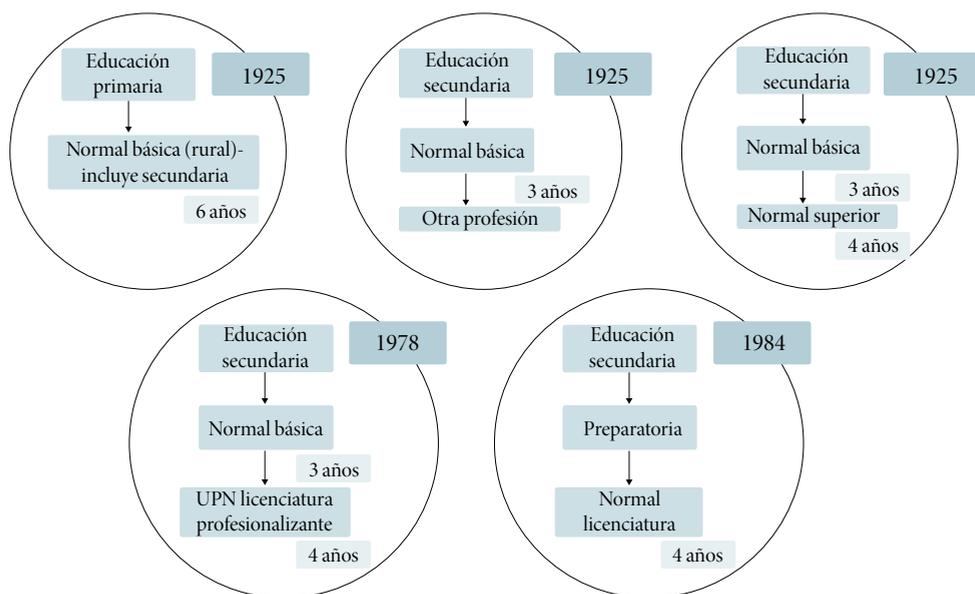
Si bien el Acuerdo tomaba en cuenta el resguardo de las condiciones laborales y las trayectorias escolares de los docentes egresados y los estudiantes matriculados en los planes y programas anteriores a 1984, señalaba también la necesidad de establecer un programa que les permitiera, a quienes lo desearan, cursar estudios para acceder a un título de licenciatura, labor que ya realizaba en parte la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) desde su creación, en 1978. La UPN atendía en su modalidad escolarizada a los egresados de las escuelas normales básicas y de bachillerato general, mientras que a su modalidad abierta podían ingresar los maestros en servicio que no contaban con licenciatura. Así, según Moreno (2007), en 1983 el sistema abierto que ofrecía la licenciatura de educación básica para la nivelación de profesores en servicio representaba 96 por ciento del alumnado de la UPN.

Un balance sobre los avances en la consolidación del Acuerdo de 1984 puede encontrarse en el *Diagnóstico del Subsistema de Formación Inicial*, publicado en 1994 por la Fundación SNTE para la Cultura del Maestro Mexicano; las reflexiones críticas sobre el desarrollo que habían alcanzado las escuelas normales señalaban problemas de fondo para lograr transformaciones significativas, pues, anotaban, la formación de maestros se caracterizaba “por la falta de discusión con otras instituciones académicas, nacionales y extranjeras, se conformó una tradición endogámica que

1 En esta sección se publican los capítulos 1 y 5, así como las conclusiones del libro *La educación Normal en México. Elementos para su análisis*, de Verónica Medrano Camacho, Eduardo Ángeles Méndez y Miguel Ángel Morales Hernández, publicado por el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) en 2017. Puede descargarse del siguiente vínculo: <http://publicaciones.inee.edu.mx/buscadorPub/P3/B/108/P3B108.pdf> (consulta: 27 de febrero de 2018).

2 En algunos casos se crearon centros de Bachillerato Pedagógico, dependientes de la Dirección General de Bachillerato, que en 1991 cambiaron su denominación por la de Centros de Estudios de Bachillerato y establecieron en su estructura curricular dos opciones de estudios: general y pedagógico. Esta última opción consideraba una capacitación denominada Iniciación a la Práctica Docente, mediante la cual se proporcionaban, a los estudiantes, conocimientos prácticos del quehacer docente (Acuerdo número 159, 1991, 4 de noviembre).

Diagrama 1. Trayectos formativos de los docentes de educación básica en México (1925, 1978, 1984)



Fuente: elaboración propia con base en Meneses (1997) y el *Diccionario de la historia de la educación en México*, <http://biblioweb.tic.unam.mx/diccionario/htm/indart.htm>.

se institucionalizó en forma de rutinas y procedimientos que rechazan por principio cualquier propuesta —externa sobre todo— para cambiar” (Reyes y Zúñiga, 1994: 90).

A ello se sumaban aspectos tales como 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 también 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, así como tampoco las jubilaciones de los docentes, por citar algunos aspectos

(Reyes y Zúñiga, 1994: 91-95). 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.

Un aspecto poco analizado en esta transición es la ruptura de la estructura de los trayectos formativos para los docentes; la revisión histórica de éstos revela que antes de 1984 existían trayectos que abarcaban entre seis y siete años de formación para la docencia, dependiendo del nivel educativo en el cual se pretendía laborar. Algunos de los trayectos posibilitaban que los egresados normalistas fueran capaces de atender a estudiantes de todos los niveles de la educación básica (diagrama 1).

Además de la preparación de maestros de educación secundaria, uno de los trayectos formativos más largos fue el de preparación de profesores en educación especial. Por ejemplo, en 1970, para ingresar a una normal

de especialización, se solicitaba el título de maestro normalista, uno equivalente o superiores; dos años de experiencia en educación regular o estar en servicio, además de pasar los exámenes de admisión. La duración de la carrera era de cuatro años, y esto provocó que incluso se solicitara que dichos estudios se reconocieran como posgrado (SEP, 2004: 22).

Con la elevación al rango de licenciatura de la formación que se ofrecía en las normales, todas las carreras se acotaron a cuatro años (ocho semestres). Incluso considerando que los docentes podían empezar a formarse inmediatamente después de terminar sus estudios de primaria o de secundaria, esta decisión quebrantó el modelo de formación de los docentes del país.

Para la década del 2000 las plantillas académicas de las escuelas normales sufrieron también una reconfiguración, pues las normales fueron quedando en manos de docentes que no contaban con una especialidad (en matemáticas, ciencias o español, por ejemplo), sino que eran normalistas licenciados en educación preescolar o primaria encargados de formar a los normalistas licenciados en educación preescolar o primaria —lo cual Meneses ha referido como endogamia (1997: 340)—, bajo el supuesto de que los profesores de preescolar y primaria debían tener la capacidad de impartir todas las disciplinas. No se admitía, pues, que era necesario contar con especialistas preparados para brindar una mejor formación a los estudiantes para profundizar en los diversos campos del conocimiento.

Una forma de tratar de asegurar la mejora de las plantillas académicas de las escuelas normales fue su profesionalización mediante los estudios de posgrado, mismos que fueron impulsados por la SEP desde diversos programas federales. Esto tuvo cierto impacto; en el ciclo escolar 2000-2001, 14.6 por ciento de los docentes de normales contaban con maestría o doctorado, y para el ciclo escolar 2015-2016

el porcentaje alcanzó 40.4 por ciento.³ Sin embargo, no se sabe cuántos accedieron a posgrados relacionados con las asignaturas que ellos impartían, cuántos de los posgrados pertenecían a un programa de calidad y cuántos eran impartidos por instituciones de educación superior diferentes de las escuelas normales, lo cual les habría permitido establecer vínculos con otras instituciones.

Acciones para la transformación de las escuelas normales en instituciones de educación superior

Aunque con la firma del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB) en 1992 se sentaron las bases para la transformación de la educación Normal, no fue sino hasta 1996 cuando, por medio del Programa para la Transformación y el Fortalecimiento Académicos de las Escuelas Normales (PTFAEN), se propusieron líneas de acción integrales a fin de orientar su desarrollo y propiciar las condiciones necesarias para convertirlas en instituciones de educación superior.

El PTFAEN planteaba cuatro líneas de acción: la transformación curricular; la actualización del personal docente de las normales; la elaboración de normas de gestión institucional y la regulación del trabajo académico; y el mejoramiento de la planta física y el equipamiento de dichas instituciones (Rodríguez, 2013).

El PTFAEN fue, a su vez, antecesor del Programa de Mejoramiento Institucional de las Escuelas Normales Públicas (PROMIN), implementado de 2002 a 2013, en cuyo marco se impulsó que cada entidad federativa formulara un Plan Estatal de Fortalecimiento de la Educación Normal (PEFEN), el cual estaría compuesto por el Programa de Fortalecimiento de la Gestión Estatal de la Educación Normal (PROGEN), desarrollado por cada entidad, y los Programas de Fortalecimiento de la Escuela Normal (PROFEN), desarrollados por cada institución.

³ N. del E. El perfil de los docentes puede consultarse en el capítulo 4 del libro de origen de estos textos, titulado: "¿Cuáles son las características de los alumnos y docentes adscritos a las instituciones de educación normal?", pp. 39-52.

El PROMIN consideraba el mejoramiento de la infraestructura de las escuelas normales.

Entre los programas que apuntalaban la consolidación de las escuelas normales se encuentra también el de Apoyo a la Práctica Intensiva y al Servicio Social para Estudiantes de Séptimo y Octavo Semestres de Escuelas Normales Públicas del país, que comenzó a operar en el ciclo escolar 2000-2001, además de que los estudiantes normalistas de escuelas públicas también podían tramitar su acceso al Programa Nacional de Becas de Educación Superior (PRONABES).

La educación Normal permaneció adscrita a la Subsecretaría de Educación Básica y Normal hasta 2005, cuando se creó la Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación (DGESPE) y se transfirió a la Subsecretaría de Educación Superior (SES). Resulta indicativo de su situación que en el Modelo Educativo 2016 sigue manteniéndose la preocupación por hacer que las escuelas normales se organicen como instituciones de educación superior (SEP, 2016: 60).

En el marco de la Alianza por la Calidad de la Educación, firmada en 2008, se realizaron diversas acciones tendientes a la mejora de las escuelas normales. En ese mismo año se inició la evaluación de los programas educativos y de la gestión institucional de las escuelas normales, a cargo de los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior (CIEES). En las normales públicas el objetivo de estos comités es evaluar 979 programas, de los cuales en 2012 habían sido evaluados 432.

En 2009 se logró que las escuelas normales se incluyeran en el Programa de Mejoramiento del Profesorado (PROMEP), el cual implementan las instituciones de educación superior desde 1998 y cuyo objetivo es contribuir a que los profesores de tiempo completo (PTC) de las instituciones públicas de educación superior alcancen las capacidades para realizar investigación y docencia, se profesionalicen, se articulen y se consoliden en cuerpos académicos. Las estadísticas del Programa para

el Desarrollo Profesional Docente (PRODEP), como es llamado ahora: PROMEP, para el tipo superior, muestran que en 2009 se contó con la participación de 257 escuelas normales, y en 2016, con 260, lo que corresponde a 35.6 por ciento del total de escuelas superiores adscritas en este programa en el país (730 en total) (PRODEP, 2016).

A partir de 2014 las estrategias de atención a la educación Normal se llevaron a cabo mediante el Programa de Fortalecimiento de la Calidad en Instituciones Educativas (PROFOCIE), cuya población objetivo ha tenido cambios, y por medio del cual se otorgan apoyos para la formulación y la implementación del Plan de Apoyo a la Calidad y la Transformación de las Escuelas Normales (PACTEN), quedando el PROMIN y el PEFEN integrados a dichos Programa y Plan, y con el PROGEN y el PROFEN aún vigentes como instrumentos de planeación y evaluación institucional. En 2017 el PROFOCIE cambió su nombre por el de Programa de Fortalecimiento de la Calidad Educativa.

El PACTEN, como se señala en las reglas de operación (2016) en el marco de la Reforma Educativa, es una estrategia

...para impulsar la capacidad de planeación prospectiva y participativa para el fortalecimiento específico de las entidades federativas y las escuelas normales públicas, de modo que se favorezca la integración y la consolidación de un sistema estatal de educación Normal de buena calidad, así como el mejoramiento de los servicios educativos y de la gestión de las instituciones formadoras de docentes (Acuerdo número 17/12/16, 2016, diciembre 28).

Específicamente, propone otorgar apoyos económicos a las escuelas normales públicas —y a las autoridades educativas locales— para que, a partir de ejercicios de planeación prospectiva, implementen proyectos académicos que impacten en la calidad de sus programas educativos y para la mejora de la gestión (servicios).

Cuadro 1. Proyectos académicos referidos a los ámbitos académico y de gestión de las escuelas normales públicas que se busca impulsar desde el PACTEN (2017)

Académico	Gestión
<ul style="list-style-type: none"> a) Elevar el aprovechamiento académico de los estudiantes. b) Apoyar la superación académica de personal docente y directivo. c) Apoyar, con el pago de inscripción, colegiatura, gastos de manutención y titulación, transporte y hospedaje, a profesores de tiempo completo que realicen estudios de posgrado (nacional e internacional), así como fomentar y desarrollar la generación innovadora del conocimiento. d) Desarrollar programas de tutoría y asesoría para mejorar los procesos de formación y aprendizaje, con perspectiva de género y derechos humanos, de los estudiantes. e) Realizar programas de seguimiento de egresados, desde la perspectiva de género, con objeto de valorar la calidad de la formación proporcionada y enriquecer los procesos educativos en las escuelas. f) Apoyar la actualización y la implementación de los planes y programas de estudio de las normales, en el marco de la Reforma Educativa. g) Diseñar e implementar acciones para la movilidad académica, intercambios académicos y convenios entre instituciones de educación superior nacionales o internacionales. 	<ul style="list-style-type: none"> a) Promover la cultura de la evaluación para favorecer la acreditación de los planes y programas de estudios y la certificación de los procesos de gestión. b) Mejorar el equipamiento con tecnologías actualizadas y la capacitación para su uso en las escuelas normales públicas, para efecto de satisfacer sus requerimientos y necesidades de conectividad. c) Optimizar o ampliar la infraestructura de las escuelas normales públicas para el desarrollo de las actividades de todos los actores que participan en los procesos de la institución. d) Apoyar, en las entidades federativas y escuelas normales públicas, el desarrollo y operación de sistemas integrales de información académica y administrativa de educación Normal.

Fuente: elaboración propia a partir del Acuerdo número 17/12/16 (2016, 28 de diciembre).

En la guía para la construcción del PACTEN (2016) se ubica como prioridad un listado de aspectos que habían venido siendo posicionados como urgentes desde distintas instancias federales y estatales, así como centros de investigación, y desde las mismas escuelas normales. Éstos son el fortalecimiento de los cuerpos académicos, incluyendo la promoción de estudios de posgrado entre sus docentes y su certificación en tecnologías de la información y la comunicación y en una segunda lengua; apoyo, acompañamiento y asesoría a sus estudiantes, principalmente para aquéllos que presentan carencias académicas al momento de su ingreso a las escuelas normales; la implementación de programas de seguimiento de egresados y de programas de movilidad nacionales e internacionales para directores, docentes y alumnos normalistas; la mejora de su infraestructura, y la evaluación de sus programas educativos.

La planeación prospectiva, la elaboración de estudios diagnósticos, el seguimiento de metas, los procesos de autoevaluación institucional y la rendición de cuentas forman parte de las herramientas metodológicas que se siguen impulsando desde el PACTEN, para asegurar que los equipos estatales construyan una propuesta tendiente a mejorar la calidad educativa de las instituciones y consolidar sus sistemas estatales de formación inicial de docentes (SEP, 2016).

Estas acciones se dan ahora en el marco de la publicación de la Ley General del Servicio Profesional Docente (LGSPD), la cual señala, en su último artículo transitorio, que la SEP

...formulará un plan integral para iniciar a la brevedad los trabajos formales, a nivel nacional, de diagnóstico, rediseño y fortalecimiento para el Sistema de Normales Públicas, a efecto de

asegurar la calidad en la educación que imparta y la competencia académica de sus egresados, así como su congruencia con las necesidades del sistema educativo nacional (LGSPD, transitorio vigésimo segundo, septiembre 11, 2013).

A la vez, en esta misma ley se estipula la apertura de los concursos de ingreso al Servicio Profesional Docente para los egresados de otras licenciaturas e instituciones de educación superior mediante la emisión de convocatorias públicas abiertas.

Preocupa que mientras las entidades no han avanzado en la construcción de un plan de remplazo de sus docentes de educación básica (por jubilación) mediante el establecimiento de cotas de formación de docentes por licenciaturas en sus escuelas normales, ahora se incluye a nuevos actores en estos procesos (egresados de otras profesiones).

Sumándose al conjunto de esfuerzos para consolidar a estas instituciones, el 13 de julio de 2017 se presentó la Estrategia Nacional para la Transformación y el Fortalecimiento de las Escuelas Normales; destaca el señalamiento de que esta nueva acción es un esfuerzo construido “de la mano de la comunidad normalista”, donde se plantea que, a la par del nuevo modelo educativo (2016) de educación obligatoria, debe existir una renovación en las escuelas normales. Esta estrategia principalmente refiere a que los estudiantes normalistas deben profundizar en el dominio de las disciplinas académicas, el manejo de las tecnologías de la información y comunicación y el aprendizaje del inglés; las escuelas deben incrementar la formación de docentes para atender a las escuelas indígenas; las plantas académicas de las normales deben ser profesionalizadas y construirse un reglamento de ingreso y promoción de dichos profesores basado en el mérito; fomentar la relación de las normales con las universidades y otras instancias nacionales y extranjeras, además de que se anunció la inversión de dos mil millones de pesos para estas escuelas en el periodo de 2016 al 2018 (Nuño, 2017).

Quedan muchas interrogantes sobre el tipo de impacto que la normatividad y los programas puedan llegar a tener a nivel institucional, y el tiempo requerido para observar sus resultados respecto a la mejora de la calidad de la educación que se brinda en las escuelas normales —y, en general, en la calidad del Sistema Educativo Nacional—; también sobre la existencia, en todas las entidades federativas, de equipos estatales capaces de echar a andar estos procesos; de cuerpos académicos en las instituciones preparados y dispuestos a promover y sumarse a las acciones; así como de si se cuenta con los recursos disponibles suficientes para hacerlo. No obstante, las prioridades mencionadas delimitan ya los aspectos (indicadores y estadísticos) que pueden ser utilizados para monitorear los avances, y en este sentido, la información que se presenta en este libro puede ser leída como una línea base o de referencia.

CAPÍTULO 5

PROPUESTA DE AGRUPACIÓN DE ESCUELAS NORMALES: UNA HERRAMIENTA PARA SU ANÁLISIS

El desarrollo del sistema de educación Normal en México da cuenta de una serie de instituciones creadas para dar respuesta a los problemas de su época. Podría señalarse que hasta antes de 1984 las escuelas normales se distinguían entre sí por su visión y misión respecto a la atención que brindaban a través de ellas. Inicialmente se habla de la existencia de dos grandes modelos representados por dos escuelas normales y cuyo prestigio ha perdurado hasta la actualidad: el de la Benemérita Escuela Normal Veracruzana Enrique Rébsamen, heredera de la tradición alemana, donde se destaca la factibilidad práctica de las intervenciones en la educación —¿cuál es el saber más útil?—, y el de la inicialmente fundada como Escuela Normal para Profesores de Instrucción Primaria con la colaboración de Ignacio Manuel Altamirano, que

fue transformada posteriormente en Escuela Nacional de Maestros por la intervención de Lauro Aguirre, impulsor de la escuela activa.

Ante la necesidad de ofrecer educación a toda la población del país, entre las acciones realizadas destacan la creación de las normales rurales (1926), a las cuales se les atribuyó la tarea de formar a los docentes que tendrían que llevar educación a las zonas más apartadas, y cuyos planes de estudios consideraban la capacitación agropecuaria. Años después se intentó sustituirlas con la creación de los Centros Regionales de Educación Normal (1960), ante la politización de sus estudiantes —entre los que se distinguen en la historia nacional los líderes sociales Lucio Cabañas y Genaro Vázquez, egresados de la Normal Rural de Ayotzinapa, igual que el líder del sindicato magisterial Carlos Jonguitud Barrios, egresado de la Normal Rural de Ozuluama—.

Las propuestas de innovación práctica en la formación docente tenían cabida en las normales experimentales (1970) y en las normales-escuela, con servicios anexos de educación básica que permitían pasar de la formación en el aula a la práctica, como un continuo, mientras que las normales de especialización se ocupaban de formar a quienes podrían atender a la población con necesidades educativas diferentes.

Con la homologación de toda la oferta educativa de las escuelas normales al grado de licenciatura, y al quedar en manos de una sola instancia la aprobación de sus planes de estudios, así como de las normas de control escolar, la distinción existente entre los objetivos institucionales de los tipos de normales en el país se fue desdibujando y dejó de ser un rasgo determinante, incluso cuando aún puede reconocerse su origen y tradición histórica, y la misión y la visión que se albergan en cada una de ellas.

Herederas de la historia del normalismo mexicano “integrado por instituciones que aparecen como una serie de capas geológicas superpuestas y sedimentadas a lo largo de más de un siglo” (Arnaut, 2004: 7), pueden identificarse todavía 16 normales rurales, 23

normales experimentales, 16 centros regionales de educación Normal, 12 normales urbanas, 56 normales superiores e, incluso, 12 centros de actualización del magisterio —ya que ofrecen alguna licenciatura acreditada por la Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación (DGESPE)—, entre otras instituciones (Tabla 5.1).

Ante la poca pertinencia actual de realizar un análisis entre tipos de normales tomando en cuenta la etapa histórica en que fueron creadas o su modelo de origen, se consideró estudiar a estas escuelas según su reconocimiento como centenarias o beneméritas. Las primeras, nombradas así tras cumplir con 100 años en servicio, y las segundas, tras recibir del gobierno del estado donde se asientan dicha distinción. Se logró identificar la existencia de 10 normales con ambas denominaciones (centenarias y beneméritas), además de 11 escuelas beneméritas y una más centenaria, pero se encontró que aparte de ser reconocidas como instituciones de prestigio, no todas compartían rasgos similares; sólo por dar un ejemplo importante, algunas tenían matrículas de 101 a 300 alumnos y otras de más de 1 mil alumnos, lo cual estaba relacionado con estructuras organizativas de personal directivo y docente muy diferentes.

Por todo esto, el análisis de la información corroboró que era necesario construir una propuesta de agrupación de escuelas normales que pudiera ser utilizada para distinguirlas entre sí mostrando sus condiciones estructurales actuales y evidenciando sus necesidades. La agrupación se realizó mediante la técnica de conglomerados, considerando algunos criterios importantes, como el número de carreras que imparten, la cantidad de alumnos que atienden y la conformación de su plantilla académica.

Análisis por conglomerados

El análisis por conglomerados permitió la identificación de tres agrupaciones. El grupo 1 está conformado por 73 instituciones (67 públicas y 6 privadas); el grupo 2 es el más numeroso,

Tabla 5.1 Escuelas normales según su tipología por sostenimiento (2015-2016)

Tipología	Sostenimiento		
	Total	Público	Privado
Escuelas normales	227	137	90
Normales superiores	56	36	20
Normales experimentales	23	23	0
Centros regionales de educación Normal	16	16	0
Normales rurales	16	16	0
Normales urbanas	12	12	0
Centros de actualización del magisterio	12	12	0
Escuelas nacionales de maestros	2	2	0
Institutos	30	4	26
Escuelas de educación física	6	4	2
Escuelas artísticas	1	0	1
Centros escolares	17	3	14
Otras (colegios, escuelas, universidades)	42	1	41
Total	460	266	194

Fuente: INEE, tipología propia y cálculos con base en las Estadísticas Continuas del Formato 911 (inicio del ciclo escolar 2015-2016), DGPPYEE-SEP.

Tabla 5.2. Escuelas y alumnos de educación Normal por agrupación y tipo de sostenimiento (2015-2016)

Grupos	Escuelas (abs.)	Alumnos (abs.)				
		Número de solicitudes	Primer ingreso	Matrícula	Egresados	Titulados
1	73	21,135	9,812	39,256	10,450	10,114
2	360	16,838	9,668	45,592	15,325	15,099
3	11	7,064	3,867	17,389	3,986	3,599
Rural	16	4,822	1,862	6,318	1,771	1,757
Nacional	460	49,859	25,209	108,555	31,532	30,569
Públicas						
1	67	19,856	9,123	35,982	9,249	9,023
2	172	12,782	7,064	30,080	9,028	9,148
3	11	7,064	3,867	17,389	3,986	3,599
Rural	16	4,822	1,862	6,318	1,771	1,757
Privadas						
1	6	1,279	689	3,274	1,201	1,091
2	188	4,056	2,604	15,512	6,297	5,951

Fuente: INEE, cálculos con base en las Estadísticas Continuas del Formato 911 (inicio del ciclo escolar 2015-2016), DGPPYEE-SEP.

ya que suma 360 escuelas (172 públicas y 188 privadas); y el grupo 3 incluyó a las 11 normales más grandes del país, todas de sostenimiento público. Las 16 normales rurales se mantuvieron intencionalmente como un grupo aparte porque entre ellas sí persisten características de

origen y de organización. Aunque al elaborar las agrupaciones se consideró a las normales privadas —cuyos datos se muestran en los tabulados—, el análisis que interesa desarrollar en este documento se centra en las normales de sostenimiento público (Tabla 5.2).

Tabla 5.3. Escuelas normales según rangos de matrícula por agrupación y tipo de sostenimiento (2015-2016)

Rangos de matrícula	Total de normales %				Normales públicas %				Normales privadas %			
	1	2	3	Rural	1	2	3	Rural	1	2	3	Rural
50 o menos	0	23.1	0	0	0	4.7	0	0	0	39.9	0	0
51-150	0	41.7	0	0	0	36	0	0	0	46.8	0	0
151-250	0	24.7	0	12.5	0	41.9	0	12.5	0	9	0	0
251-350	4.1	10.6	0	25	4.5	17.4	0	25	0	4.3	0	0
351-450	35.6	0	0	31.3	34.3	0	0	31.3	50	0	0	0
451-550	30.1	0	0	18.8	31.3	0	0	18.8	16.7	0	0	0
551-650	8.2	0	0	12.5	7.5	0	0	12.5	16.7	0	0	0
651-750	8.2	0	0	0	9	0	0	0	0	0	0	0
751-850	2.7	0	0	0	3	0	0	0	0	0	0	0
851-950	6.8	0	0	0	7.5	0	0	0	0	0	0	0
951-1050	2.7	0	0	0	1.5	0	0	0	16.7	0	0	0
1051-2398	1.4	100	100	0	1.5	0	0	0	0	0	0	0
Total	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	0

Rangos de matrícula	Total de normales (abs.)				Normales públicas (abs.)				Normales privadas (abs.)			
	1	2	3	Rural	1	2	3	Rural	1	2	3	Rural
50 o menos	0	83	0	0	0	8	0	0	0	75	0	0
51-150	0	150	0	0	0	62	0	0	0	88	0	0
151-250	0	89	0	2	0	72	0	2	0	17	0	0
251-350	3	38	0	4	3	30	0	4	0	8	0	0
351-450	26	0	0	5	23	0	0	5	3	0	0	0
451-550	22	0	0	3	21	0	0	3	1	0	0	0
551-650	6	0	0	2	5	0	0	2	1	0	0	0
651-750	6	0	0	0	6	0	0	0	0	0	0	0
751-850	2	0	0	0	2	0	0	0	0	0	0	0
851-950	5	0	0	0	5	0	0	0	0	0	0	0
951-1050	2	0	0	0	1	0	0	0	1	0	0	0
1051-2398	1	0	11	0	1	0	11	0	0	0	0	0
Total	73	360	11	16	67	172	11	16	6	188	0	0

Fuente: INEE, cálculos con base en las Estadísticas Continuas del Formato 911 (inicio del ciclo escolar 2015-2016), DGPPYEE-SEP.

Grupo 1

En el grupo 1 se encuentran 67 normales públicas; de éstas, 65.6 por ciento cuenta con matrículas de 351 a 550 alumnos y 27 por ciento tiene matrículas de 551 a 950 alumnos (Tabla 5.3); 12 escuelas ofrecían sólo una licenciatura, 8 impartían dos carreras, 11 impartían tres carreras; en 26 escuelas se ofrecían de cuatro a nueve licenciaturas, y de 10 a 14 licenciaturas en las 10 normales restantes de este grupo.

En el ciclo escolar 2015-2016, en los datos del Formato 911 se encontró que a ellas estaban adscritos 3 mil 707 docentes, 245 docentes/investigador o docentes/auxiliar de investigador, además de 4 investigadores y 10

auxiliares de investigación; los docentes que participaban tanto en la modalidad escolarizada como en la no escolarizada sumaban 3 mil 681 (Tabla 5.4).⁴ En estas instituciones, 1.3 por ciento de sus profesores no contaba con título de licenciatura, 56.3 por ciento tenía la licenciatura completa y 42.4 por ciento contaba con posgrado. En cuanto al tiempo de dedicación a la función académica —adecuado para analizar el tipo de contratación—, se apreció que proporciones similares de los docentes de estas normales contaban con tiempo completo (38.6 por ciento) y con una asignación por horas (36.3 por ciento), mientras que 8.5 por ciento tenía tres cuartos de tiempo (Tabla 5.5).

Tabla 5.4 Estructura organizativa de las escuelas normales por agrupación y tipo de sostenimiento (2015-2016)

Grupos	Personal académico total (abs.)					Total de docentes modalidad escolarizada y no escolarizada (abs.)
	Directivo	Docente	Docente investigador y docente auxiliar investigador	Investigadores	Auxiliares de investigadores	
1	173	4,006	247	7	12	3,982
2	730	8,717	268	106	5	8,716
3	84	2,181	46	1	0	2,206
Rural	30	542	156	0	0	698
Nacional	1,017	15,446	717	114	17	15,602
Públicas						
1	159	3,707	245	4	10	3,681
2	426	5,519	248	98	3	5,512
3	84	2,181	46	1	0	2,206
Rural	30	542	156	0	0	698
Privadas						
1	14	299	2	3	2	301
2	304	3,198	20	8	2	3,204

Fuente: INEE, cálculos con base en las Estadísticas Continuas del Formato 911 (inicio del ciclo escolar 2015-2016), DGPPYEE-SEP.

⁴ Los datos de docentes y docentes por modalidad no son complementarios, pues refieren en parte a las mismas personas, sólo que adscritas a diferentes modalidades.

Tabla 5.5. Porcentaje de docentes según escolaridad y tiempo de dedicación por agrupación y tipo de sostenimiento (2015-2016)

Grupos	Escolaridad (%)			Tiempo de dedicación (%)			
	Licenciatura incompleta o menos	Licenciatura completa	Posgrado	Tiempo completo	Tres cuartos de tiempo	Medio tiempo	Por horas
1	1.3	57.3	41.4	36.3	8.3	16.5	38.9
2	2.2	57.3	40.5	23.9	4.1	9.6	62.4
3	0.8	64.3	34.9	36.2	6.4	14.8	42.6
Rural	1.6	46.8	51.6	65.8	10.3	17	6.9
Nacional	1.7	57.9	40.4	30.7	5.8	12.4	51.1
Públicas							
1	1.3	56.3	42.4	38.6	8.5	16.5	36.3
2	3.0	56.5	40.5	35.6	5.9	13.3	45.2
3	0.8	64.3	34.9	36.2	6.4	14.8	42.6
Rural	1.6	46.8	51.6	65.8	10.3	17	6.9
Privadas							
1	1.3	69.4	29.2	8.0	5.6	15.9	70.4
2	0.7	58.8	40.4	3.7	0.9	3.3	92

Fuente: INEE, cálculos con base en las Estadísticas Continuas del Formato 911 (inicio del ciclo escolar 2015-2016), DGPPYEE-SEP.

En las normales públicas del grupo 1 también se observó que 38.7 por ciento de sus docentes tenía 50 o más años y 30.4 por ciento tenía entre 40 y 49 años. Respecto a la antigüedad de su plantilla docente, 23.5 por ciento contaba con 25 años o más de servicio, 12.5 por ciento tenía de 20 a 24 años de antigüedad, y 11.7 por ciento, entre 15 y 19 años. Considerando ambos datos, cerca de una cuarta parte de sus docentes podría estar en condiciones de jubilarse en los próximos años (Tabla 5.6).

En el mismo ciclo escolar de referencia, estas instituciones recibieron 19 mil 856 solicitudes de ingreso, pero sólo accedieron 9 mil 123 estudiantes (correspondientes a 45.9 por ciento); contaban con una matrícula total de 35 mil 982 estudiantes, de los cuales 72.6 por ciento eran mujeres y 3 por ciento hablaban alguna lengua indígena; tuvieron 9 mil 249 egresados y 9 mil 023 titulados (Tablas 5.2 y 5.7).

Grupo 2

En el grupo 2 se concentraron 172 normales públicas. En este grupo se observan las matrículas más reducidas, pues 77.9 por ciento tiene de 51 a 250 alumnos, 17.4 por ciento tiene entre 251 y 350 estudiantes y el resto de las escuelas, 4.7 por ciento (8 normales), tienen 50 alumnos o menos (Tabla 5.3). Como era de esperarse dado el número de alumnos, en 72.8 por ciento de estas instituciones se impartían una o dos carreras (43.9 y 28.9 por ciento, en cada caso), 25.4 por ciento impartía de tres a ocho carreras y 1.7 por ciento (tres instituciones), de nueve a 11 licenciaturas.

Estaban adscritos a las normales públicas de este grupo, 5 mil 519 docentes, 248 docentes/investigador o docentes/auxiliar de investigador, 98 investigadores y tres auxiliares de investigador; los docentes que participaban en las modalidades escolarizadas y no escolarizadas

Tabla 5.6. Porcentaje de docentes de educación Normal según rangos de edad y antigüedad por agrupación y tipo de sostenimiento (2015-2016)

Grupos	Edad (%)							Antigüedad (%)					
	20-24	25-29	30-34	35-39	40-44	45-49	50 o más	0-4	5-9	10-14	15-19	20-24	25 o más
1	0.5	6.3	11.3	13.7	13.4	17	37.9	22.7	16.2	14.5	12	12.2	22.3
2	0.9	7.4	12.5	14.4	15.2	15.8	33.9	30.8	19.4	13.7	11.6	9.1	15.5
3	0.4	4.9	10.9	11.7	14.3	18.2	39.7	25	22.2	14.2	11	10.6	17
Rural	0.4	5.7	12.6	14.9	16.2	14.9	35.2	15.3	16	15.6	15.6	12.5	24.9
Nacional	0.7	6.7	12	13.8	14.6	16.4	35.8	27.2	18.8	14.1	11.8	10.3	17.9
Públicas													
1	0.5	5.9	10.9	13.5	13.3	17.1	38.7	22.6	16.3	13.4	11.7	12.5	23.5
2	0.7	5.4	11.3	13.6	15.6	16.4	36.9	18.7	17.8	14.9	13.7	12.6	22.3
3	0.4	4.9	10.9	11.7	14.3	18.2	39.7	25	22.2	14.2	11	10.6	17
Rural	0.4	5.7	12.6	14.9	16.2	14.9	35.2	15.3	16	15.6	15.6	12.5	24.9
Privadas													
1	1	10.3	15.9	16.6	14	15.3	26.9	23.3	15	28.9	16.9	8.3	7.6
2	1.1	11	14.7	15.7	14.5	14.6	28.4	52.5	22.1	11.5	7.9	2.9	3.3

Fuente: INEE, cálculos con base en las Estadísticas Continuas del Formato 911 (inicio del ciclo escolar 2015-2016), DGPPYEE-SEP.

Tabla 5.7. Características de los alumnos de educación Normal por agrupación y tipo de sostenimiento (2015-2016)

Grupos	Escuelas (abs.)	Matrícula (abs.)	Sexo %		% HLI	Edad %				
			Hombres	Mujeres		17 o menos	18 a 19	20 a 21	22 a 23	24 y más
1	73	39,256	27.7	72.3	2.7	2.4	30.5	40.4	13.8	12.8
2	360	45,592	25.1	74.9	2.1	1.8	28.1	43.2	14.7	12.2
3	11	17,389	28.4	71.6	0	2.4	27.6	32.7	9.2	28.1
Rural	16	6,318	47.3	52.7	6	1.5	39.4	40.5	14.7	3.9
Nacional	460	108,555	27.9	72.1	2.2	2.1	29.6	40.4	13.5	14.5
Públicas										
1	67	35,982	27.4	72.6	3	2.3	31	40.4	13.9	12.4
2	172	30,080	27.3	72.7	3	2.0	31.3	43.1	13.3	10.3
3	11	17,389	28.4	71.6	0	2.4	27.6	32.7	9.2	28.1
Rural	16	6,318	47.3	52.7	6	1.5	39.4	40.5	14.7	3.9
Privadas										
1	6	3,274	30.9	69.1	0	3.3	24.8	41	13.4	17.5
2	188	15,512	20.9	79.1	3	1.2	22	43.4	17.4	16

HLI: hablantes de lengua indígena.

Fuente: INEE, cálculos con base en las Estadísticas Continuas del Formato 911 (inicio del ciclo escolar 2015-2016), DGPPYEE-SEP.

eran 5 mil 512 profesores (Tabla 5.4). En estas escuelas, 3 por ciento de los docentes no contaba con título de licenciatura, 56.5 por ciento tenía la carrera completa y 40.5 por ciento contaba con estudios de posgrado. Casi la mitad de sus docentes (45.2 por ciento) estaba contratado por horas, mientras que 35.6 por ciento tenía contrato de tiempo completo (Tabla 5.5). Contaba con 50 años o más de edad 36.9 por ciento de sus docentes, y 32 por ciento de 40 a 49 años; 22.3 por ciento tenía 25 o más años de antigüedad y 12.6 por ciento de 20 a 24 años. Al igual que en el grupo 1, alrededor de una cuarta parte de sus docentes podría estarse jubilando en los próximos años, si así lo decidieran (Tabla 5.6).

En el ciclo escolar 2015-2016 estas escuelas recibieron 12 mil 782 solicitudes de ingreso, pero sólo accedieron a ellas 7 mil 064 estudiantes (55.3 por ciento de los solicitantes). Contaban con una matrícula de 30 mil 080 alumnos, de los cuales 72.7 por ciento eran mujeres y 3 por ciento hablaban lengua indígena —proporciones casi iguales a las del grupo 1—; reportaron 9 mil 028 egresados y 9 mil 148 titulados, estas últimas dos cifras similares a las reportadas por las normales públicas del grupo 1, pero en ese caso lograda por menos de la mitad de las escuelas (67 normales en el grupo 1) (Tablas 5.2 y 5.7).

Grupo 3

Las 11 escuelas normales que se aglutinaron en el grupo 3 fueron sólo públicas y con matrículas mayores a 1 mil 050 alumnos. Cuatro de las 11 instituciones ofrecían de 10 a 18 licenciaturas, dos ofrecían ocho carreras, una impartía seis, dos impartían tres y dos instituciones impartían sólo una carrera. Contaban con 2 mil 181 docentes, 46 docentes/investigador o docentes/auxiliar de investigador y sólo había un investigador registrado; los docentes que participaban tanto en la modalidad escolarizada como en la no escolarizada eran 2 mil 206 profesores (Tabla 5.4). En promedio sus cuerpos directivos estaban integrados por ocho

personas, mientras que en las normales del grupo 1 y 2 había en promedio 2 o 3 directivos.

En estas normales, sólo 0.8 por ciento de sus profesores carecía de título de licenciatura, 64.3 por ciento tenía la licenciatura completa y 34.9 por ciento contaba con estudios de posgrado. Este último es el porcentaje más bajo en todas las agrupaciones. El 42.6 por ciento de sus docentes estaba contratado por horas, mientras que 36.2 por ciento tenían un contrato de tiempo completo (Tabla 5.5).

Aunque 39.7 por ciento tenía 50 años o más de edad, sólo 17 por ciento contaba con una antigüedad de 25 años o más. Llama la atención que, en estas instituciones, 25 por ciento de los docentes tenía de 0 a 4 años de antigüedad, aunque las edades de la mayoría de sus profesores eran de más de 40 años (72.2 por ciento) (Tabla 5.6).

En el ciclo escolar 2015-2016 estas normales recibieron solicitudes de 7 mil 064 jóvenes, de los cuales ingresaron 3 mil 867 (que corresponde a 54.7 por ciento). Su matrícula total era de 17 mil 389 alumnos y 71.6 por ciento eran mujeres. Llama mucho la atención que entre ellas no había alumnos registrados como hablantes de lengua indígena —al grado de que tendría que revisarse si el llenado del Formato 911 fue correcto—. En ese ciclo escolar egresaron de estas instituciones 3 mil 986 alumnos y se titularon 3 mil 599 (Tablas 5.2 y 5.7). Por el tamaño de su matrícula, el número de carreras que imparten y su estructura organizativa, estas instituciones podrían ser el referente más cercano a las universidades públicas, aunque no cuentan con la autonomía y los recursos de los que gozan dichas instituciones.

Grupo de las normales rurales

Las normales rurales se mantuvieron como un grupo aparte debido a que estas instituciones públicas cuentan con características muy particulares, a saber: beca de manutención para sus estudiantes, internado (pueden existir pocas excepciones, como el de la Escuela

Normal Rural Mactumactzá de Chiapas, donde, en un conflicto estudiantil, el gobierno del estado destruyó los dormitorios),⁵ un reducido número de licenciaturas (ocho normales imparten sólo una licenciatura, siete escuelas dos, y una escuela, tres licenciaturas) y sus matrículas van, en su mayoría, de 251 a 550 alumnos (75.1 por ciento) (Tabla 5.3).

Estaban adscritos a estas instituciones 542 docentes y 156 docentes/investigador o docentes/auxiliar de investigador; los docentes que participaban en las modalidades escolarizada y no escolarizada sumaban 698 profesores (Tabla 5.4). En su planta académica se encontró registro de las mayores proporciones de docentes con posgrado (51.6 por ciento), contrato de tiempo completo (65.8 por ciento) y de mayor antigüedad (24.9 por ciento con 25 años o más); aunque la distribución por edad era similar a la de los docentes de los otros grupos: 35.2 por ciento tenía 50 años o más de edad y 31.1 por ciento de 40 a 49 años (Tablas 5.5 y 5.6).

En el ciclo escolar 2015-2016, 4 mil 822 jóvenes intentaron ingresar a las normales rurales, pero sólo pudieron quedarse 1 mil 862 estudiantes (38.6 por ciento de los solicitantes). A estas instituciones asistía un total de 6 mil 318 alumnos, de los cuales 52.7 por ciento eran mujeres, por lo que casi se observa una distribución igual por sexo, probablemente provocada por el hecho de que seis de estas escuelas eran femeninas, cuatro masculinas y el resto eran mixtas.

En estas escuelas también se observa la mayor proporción de estudiantes hablantes de lengua indígena (6 por ciento) —264 inscritos en la Escuela Normal Rural Profr. Raúl Isidro Burgos de Ayotzinapa, Guerrero, y 114 en la Escuela Normal Rural Mactumactzá, Chiapas—. En el ciclo escolar de referencia habían egresado de las normales rurales 1 mil 771 estudiantes y se reportaban 1 mil 757 titulados (Tablas 5.2 y 5.7).

Es importante señalar que, dada la información con la que se cuenta para este diagnóstico, no se pueden incluir más datos relevantes que pueden ser determinantes en la estructura de las normales, debido tanto a la parte sindical como a la incidencia de los comités estudiantiles, algunos muy antiguos, como la Federación de Estudiantes Campesinos y Socialistas, creada en 1935.

CONCLUSIONES

El propósito de este documento fue ofrecer un conjunto de información que permitiera conocer y analizar, de mejor manera, a las instituciones que históricamente han sido las encargadas de la formación inicial de los docentes de educación básica en nuestro país. Para hacerlo, se intentó responder a cuatro preguntas fundamentales, las cuales refieren a las acciones realizadas para la mejora de las escuelas normales; las características de sus planes de estudios y sus normas de control escolar; la estructura de las escuelas y los perfiles de sus docentes y alumnos, y, por último, una propuesta de agrupación de las escuelas normales que permitiera distinguir a estas instituciones según sus características estructurales y organizativas.

La revisión de los documentos existentes, y la información estadística disponible, muestran que, aunque se han implementado diversas acciones para consolidar a estas escuelas como instituciones de educación superior, no han sido las convenientes para lograr que la mayoría de las normales accedan a recursos suficientes para su desarrollo y alcancen los mejores resultados.

Al parecer, esto se debe a que dichas acciones no han estado acompañadas por un diagnóstico que las distinga entre sí y permita mostrar que, si bien existe un conjunto de escuelas normales que han logrado mantenerse

⁵ Actualmente existe un conflicto en la Normal Rural Justo Sierra Méndez, de Cañada Honda, Aguascalientes, por la reducción de ingreso de 120 a 100 alumnos y la pretensión de volverla mixta, lo cual, señalan, pone en riesgo el mantenimiento del internado.

como referentes importantes para la formación de docentes —el análisis por conglomerados distingue a 11 instituciones de las 260 públicas—, existe un bloque numeroso de normales públicas —y casi todas las privadas— con matrículas y cuerpos académicos muy reducidos que requieren de estrategias, recursos y apoyos diferentes para apuntarlas dentro del sistema de instituciones de formación de profesionales de la educación.

En cuanto a lo académico, la revisión de los documentos normativos mostró que la diferenciación de estrategias dirigidas a las normales debe ser desarrollada —o permitida— desde la federación, pues desde hace 30 años existe una alta centralización en la toma de decisiones respecto a estas instituciones, lo cual da muy poco o nulo margen para la construcción de un proyecto académico que les permita dar respuesta a las necesidades específicas de formación de sus estudiantes —acompañada con recursos extras—, para suplir sus carencias educativas o para complementar las necesidades observadas en el contexto donde sus estudiantes llevan a cabo sus prácticas profesionales. A decir de los directivos, los procesos que deben seguirse para la elaboración de propuestas de asignaturas complementarias en los planes de estudios desincentivan estos trabajos, o, al menos, desincentivan la oficialización de los esfuerzos que se realizan para la mejora, manteniéndolos al margen de las disposiciones de la Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación (DGESPE) y, por lo tanto, sin recursos que ayuden a sistematizarlos.

Respecto a la consolidación de los cuerpos académicos, se encontró que esto no depende sólo del incremento de sus credenciales (niveles de estudio, publicaciones), lo cual ha fomentado la SEP como única solución, sino también de la mejora de sus condiciones laborales; en contraste, los datos muestran que en las normales públicas del país menos de la mitad de los profesores cuenta con tiempo completo (38.4 por ciento), porcentaje que se

ha estancado en los últimos siete años, mientras que en las normales privadas la situación laboral de los docentes es peor, pues sólo 4.1 por ciento cuenta con tiempo completo.

El análisis por conglomerados o grupos mostró que es en las normales rurales donde una mayor proporción de sus docentes cuenta con posgrado (51.6 por ciento) y tiempo completo (65.8 por ciento), aunque 25 por ciento de ellos tiene una antigüedad en el servicio de 25 años o más, por lo que sus plantas académicas podrían comenzar, en el corto plazo, un proceso de jubilación, el cual requiere cuidarse para asegurar que los docentes de remplazo se encuentren con condiciones laborales adecuadas para su desarrollo profesional.

Aunado a esto, las modificaciones de los planes de estudios en 2012 también provocaron que en las normales se requiera a docentes tanto capacitados para asesorar en trabajos de tesis, como con contratos o descarga horaria que les permita dedicarse a la labor de tutoría, además, por supuesto, de la formación necesaria para poder hacerse cargo de estas nuevas atribuciones.

En cuanto a las normas de control escolar federales que regulan la titulación en las escuelas normales, se encontró que éstas parecen haber provocado que en todas las normales se registre una alta proporción de estudiantes titulados —que iguala el número de egresados—, lo cual sería un indicador del éxito escolar de los estudiantes, como señalan los directivos y docentes, si los productos solicitados para cumplir con estos procesos tuvieran la calidad necesaria para la obtención del grado. Mientras las modalidades de titulación y las normas de control escolar no consideren la reestructuración del personal académico y directivo de las escuelas normales, la capacitación del personal académico que conducirá las labores de tutoría y la flexibilidad en los tiempos dedicados a la elaboración de los documentos para la titulación (portafolio, informe de prácticas, tesis o documento recepcional), seguirán presentándose procesos de simulación en detrimento de

la calidad de la formación de los docentes de educación básica en el país.

Los documentos normativos revisados, entre los que se encuentran los programas que buscan la transformación de las escuelas normales, así como las bases de datos analizadas para la construcción de este documento, muestran que las escuelas normales sufrieron un proceso de reestructuración en el cual les fue arrebatada su autonomía, y se debilitó a sus trayectos formativos y a sus cuerpos académicos. Los discursos actuales buscan impulsar su consolidación, nuevamente, pero esto resulta muy difícil de percibir como una propuesta sería si para hacerlo no existe un diagnóstico preciso, un sistema de información robusto y medios para que las normales puedan vincularse con otras instituciones de manera autogestiva.

Al margen, la información revisada permite señalar que, si en 1984 se realizó *tabula rasa* acortando la formación de docentes a

cuatro años sin importar el nivel educativo, el tipo de servicio o la especialidad para la que se preparaban, a partir de 2013, además, se promueve que cualquier profesionista, sin demostrar experiencia docente, pueda dar clases con cero años de formación inicial.

Finalmente, comparándolas con las instituciones de educación superior en el país, se encontró que las escuelas normales tienen problemas muy similares a los que la revista de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) señalaba en 1985: inadecuada distribución de los estudiantes por licenciatura; problemas de financiamiento; falta de correspondencia entre la oferta formativa y las necesidades sociales; problemas relacionados con la calidad de la educación que se brinda en ellas, y falta de investigación (Hanel *et al.*, 1985). ¿Cuánto han avanzado en solucionarlos? ¿Qué han hecho para hacerlo?

REFERENCIAS

- Acuerdo que establece que la Educación Normal en su Nivel inicial y en cualquiera de sus tipos y especialidades tendrá el Grado Académico de Licenciatura (1984, 23 de marzo), *Diario Oficial de la Federación*, México, en: http://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=4660109&fecha=23/03/1984 (consulta: 6 de septiembre de 2016).
- Acuerdo número 159 por el que los centros de Bachillerato Pedagógico cambian su denominación por la de Centros de Estudios de Bachillerato y se establece la Estructura Curricular con Opción General y Pedagógica (1991, 4 de noviembre), *Diario Oficial de la Federación*, México, en: http://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=4756847&fecha=04/11/1991 (consulta: 21 de octubre de 2016).
- Acuerdo número 17/12/16 por el que se emiten las Reglas de Operación del Programa Fortalecimiento de la Calidad Educativa para el Ejercicio Fiscal 2017 (2016, 28 de diciembre), *Diario Oficial de la Federación*, México, en: http://www.dgespe.sep.gob.mx/public/ddi/profocie/Reglas_de_Operacion_PACTEN_2017.pdf (consulta: 3 de enero de 2017).
- ARNAUT, Alberto (2004), *El sistema de formación de maestros en México. Continuidad, reforma y cambio*, Cuadernos de Discusión 17, México, SEP, en: http://www.formaciondocente.com.mx/BibliotecaDigital/12_Formacion-Continua/03%20Cuadernos%20de%20Discusion%20el%20Sistema%20de%20Formacion%20en%20Mexico.pdf (consulta: 3 de enero de 2017).
- Gobierno de México-SEP (2004), *Licenciatura en Educación Especial. Plan de estudios 2004*, México, SEP, en: <http://www.dgespe.sep.gob.mx/public/planes/lee/plan.pdf> (consulta: 28 de junio de 2017).
- Gobierno de México-SEP (2016), “Guía Plan de Apoyo a la Calidad Educativa y la Transformación de las Escuelas Normales (PACTEN) 2016-2017”, México, DGESPE-SES-SEP, en: <http://www.dgespe.sep.gob.mx/web/public/guiapacten/GuiCC%81a%20PACTEN%202016%20y%202017.pdf> (consulta: 3 de enero de 2017).
- Gobierno de México-Secretaría de Educación Pública-Programa para el Desarrollo Profesional Docente (PRODEP) (2016), Cobertura. Número de instituciones de educación superior por año, en: <http://www.dgesu.ses.sep.gob.mx/PRODEP.htm> (consulta: 4 de agosto de 2017).
- HANEL, Jorge, Huascar Tabora y Ricardo Ortega (1985), “Problemática actual de la educación superior”, *Revista de la Educación Superior*, vol. 56, núm. 14, en: <http://publicaciones.anuies.mx/revista/56> (consulta: 20 de julio de 2017).

- Ley General del Servicio Profesional Docente (LGSPD) (2013, 11 de septiembre), *Diario Oficial de la Federación*, México, en: http://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5313843&fecha=11/09/2013 (consulta: 19 de enero de 2017).
- MENESES, E. (1997), *Tendencias educativas oficiales en México 1976-1988*, México, Centro de Estudios Educativos/Universidad Iberoamericana.
- MORENO, Prudenciano (2007), *Proyecto académico y política educativa en la Universidad Pedagógica Nacional 1978-2007. Una visión retrospectiva*, México, UPN, en: <http://editorial.upnvirtual.edu.mx/index.php/9-publicaciones-upn/58-proyecto-academico-y-politica-educativa-en-la-universidad-pedagogica-nacional-1978-2007> (consulta: 3 de enero de 2017).
- NUÑO, Aurelio (2017, 13 de julio), “Fortalecimiento y transformación de las escuelas normales. Articulista invitado”, *Milenio*, en: http://www.milenio.com/firmas/aurelio_nuno_mayer/fortalecimiento-transformacion-escuelas_normales-milenio_18_992480749.html (consulta: 4 de agosto de 2017).
- REYES, Ramiro y Rosa María Zúñiga (1994), *Diagnóstico del subsistema de formación inicial*, México, Fundación SNTE para la Cultura del Maestro Mexicano, A.C.
- RODRÍGUEZ GÓMEZ, Roberto (2013, 21 de marzo), “Reforma de la Normal, ¿continuidad o cambio? Primera parte”, *Campus Milenio*, núm. 503, en: <http://www.ses.unam.mx/publicaciones/articulos.php?proceso=visualiza&idart=1764> (consulta: 3 de enero de 2017).

Fuente de la información

DGPPYEE-SEP, Dirección General de Planeación, Programación y Estadística Educativa (2000-2015), *Estadísticas Continuas del Formato 911* (inicio de los ciclos escolares de 2000-2001 a 2015-2016), México, DGPPYEE-SEP.