

# Génesis, desarrollo y perspectivas del normalismo preescolar en México

MAURICIO ANDIÓN GAMBOA\*

## RESUMEN

Este trabajo tiene como propósito reconstruir la sociogénesis del normalismo como proyecto ideológico y de las escuelas normales como expresiones del mismo, particularmente, las escuelas normales que forman docentes de educación preescolar en México. El texto se estructura en tres partes, un primer apartado en el que se ubica histórica y socialmente el origen del normalismo en el país, así como de las primeras escuelas normales; una segunda parte en la que se da cuenta del desarrollo de este proyecto educativo durante los gobiernos posrevolucionarios hasta la actualidad; y una tercera parte en la que se analizan las perspectivas del normalismo y las escuelas profesionales de educación preescolar. Al final, se ofrecen algunas líneas de acción académica y política para la modernización del normalismo y las escuelas normales de educación preescolar.

**Palabras clave:** Normalismo / Escuelas normales / Educación superior / Escuelas profesionales / Educación preescolar.

## ABSTRACT

The purpose of this paper is to reconstruct the social genesis of *normalismo* as an ideological project, and *escuelas normales* (teachers colleges) as a materialization of it, particularly preschool teachers colleges in Mexico. The text is structured in three sections: the first section presents the genesis of this ideological project and the emergence of early teachers colleges in the country; a second, explains the development of this educational project from the posrevolutionary regime to current times; a third, analyses *normalismo* and preschool teachers colleges future perspectives; and finally, the article offers some lines of academic and political action to adjust *normalismo* and teachers colleges in Mexico into a posmodern society.

**Key words:** Normalismo / Escuelas normales / Teachers colleges / Higher education / Professional schools / Preschool education.

## INTRODUCCIÓN

La pertinencia de este artículo tiene fundamento en dos problemas interconectados en el campo de la educación en México: por un lado el normalismo y su expresión material en las escuelas normales y por otro, la educación preescolar en los albores del siglo XXI.

La primera pregunta que surge ante esta problemática es si actualmente el normalismo atraviesa por una crisis terminal en su desarrollo como proyecto educativo. Esta cuestión da lugar a otras preguntas más específicas y coyunturales como: ¿son las escuelas normales realmente unos “monstruos” como decía recientemente Elba Esther Godillo, presidenta vitalicia del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE)? ¿Realmente es una maniobra política para privatizar la educación normal? O quizá, lo que sucede es que estas instituciones públicas han terminado su ciclo como expresiones de un proyecto educativo, y lo que se requiere es refundarlas, modernizarlas y, adaptar el proyecto del Estado y los programas de formación profesores de educación básica a las condiciones reales de existencia de los niños y jóvenes

---

\* Profesor Investigador; Departamento de Educación y Comunicación; Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Xochimilco.

de hoy, inscritos en una sociedad tecnológica hipermediatizada.

El reto que plantea la adaptación de la educación pública a los cambios tecnológicos, sociales y culturales derivados de una revolución digital es enorme, ya que implica una verdadera revolución cultural dentro de las escuelas, universidades e instituciones de educación superior de todo el país. En estas circunstancias, la cuestión que nos ocupa en este artículo consiste en ubicar en qué momento se encuentra y hacia dónde se dirige el normalismo y su correlato en las escuelas normales y la educación preescolar.

En cuanto a la educación preescolar, se constituye como un campo profesional en México en las postrimerías del siglo XIX; ha estado ligada al normalismo desde su origen y por ello, sometida a las mismas presiones que la educación normal, de ahí que no resulte extraño que las escuelas normales de educación preescolar se encuentren, hoy en día, en una profunda crisis de identidad. Son instituciones que a la fecha no han logrado asumirse como escuelas superiores que forman docentes profesionales, *ergo*, licenciados en educación preescolar; tampoco han aprendido a participar según las reglas del juego vigentes en el campo de la educación superior mexicano, *verbigracia* el juego de la evaluación, acreditación y certificación institucional.

Este artículo tiene como propósito reconstruir la sociogénesis del normalismo como proyecto ideológico y de las escuelas normales como expresiones del mismo, particularmente de las escuelas normales que forman docentes de educación preescolar. En torno a esta idea central, el texto se estructura en tres partes: un primer apartado en el que se ubica histórica y socialmente el origen del normalismo así como de las primeras escuelas normales en México; una segunda parte en la que se da cuenta del desarrollo de este proyecto educativo desde los gobiernos posrevolucionarios hasta el periodo de “transición hacia la alternancia”;<sup>1</sup> y una tercera sección en la que se analizan las perspectivas futuras del normalismo y las escuelas normales como escuelas profesionales de educación preescolar, básica y media básica; como conclusión, se ofrecen algunas líneas de acción académica para la modernización del normalismo y las escuelas normales de educación preescolar.

1. Es el periodo que abarca de 1988 a 2012, la transición hacia la *democratización de los procesos electorales*, la derrota del PRI, el *Panato* y la restauración del *Priato*.

## GÉNESIS DEL NORMALISMO Y LAS ESCUELAS NORMALES

La educación preescolar pública tiene su origen durante el Porfiriato, simultáneo al surgimiento del normalismo y de las escuelas normales en México. Por ello el destino de las escuelas de maestras de “párvulos” está ligado al de las “normales”, entendidas éstas como escuelas modelo, especializadas en formar docentes de educación básica.<sup>2</sup> Desde el Primer Congreso Nacional de Instrucción Pública, llevado a cabo entre 1889-1890, se establecieron los lineamientos para el nivel de educación preescolar. Según el informe del Congreso las “escuelas de párvulos” debían seguir estos lineamientos:

- Se destina a niños de 4 a 6 años de edad, con el objeto de favorecer su “desenvolvimiento” físico, intelectual y moral.
- Cada “profesora” debe tener a su cargo cuando más a 30 niños.
- Las instalaciones de las escuelas deben satisfacer todas las condiciones higiénicas y pedagógicas.
- Las asignaturas deben ser: juegos libres y juegos gimnásticos, cantos, dones de Fröbel,<sup>3</sup> trabajos manuales, jardinería y conversaciones maternas (cuyos asuntos y motivos serán las cosas y los fenómenos que rodean al niño, la cultura de su lenguaje y su educación moral).
- Las asignaturas se deben impartir de forma cíclica.
- No se autoriza el aprendizaje de la lectura y la escritura.
- De acuerdo con la edad de los niños eran destinadas de 4 a 5 horas a la actividad escolar.

2. El origen del término *escuela normal* es de fines del siglo XVIII en Francia (*école normale*). El 30 de octubre de 1794, el Comité de Instrucción Pública de la Convención Nacional decreta su establecimiento oficial. Aunque existe el antecedente de Jean Bautiste de la Salle quien fundó en Riems (1685) la que se considera la primera *escuela normal*. El concepto francés de *école normale* refiere a una escuela *modelo*, con aulas *modelo* para enseñar prácticas pedagógicas *modelo* a los futuros maestros de educación básica. Su propósito último es establecer normas de enseñanza, de ahí su nombre *normal*. Para lograr esto, las escuelas normales se organizan como escuelas/laboratorio con programas *modelo* de formación docente. Funcionan como instituciones de educación post/primaria integradas a escuelas primarias, “anexas”, con un modelo educativo de índole teórico/práctico que le permite a los estudiantes –futuros maestros– practicar la enseñanza con los infantes.

3. En 1848 las asociaciones liberales de maestros en Alemania adoptan por primera vez el concepto de la educación preescolar, este hecho convierte a Friederch Fröbel –en lo que respecta a la educación– en el profeta de la organización federal alemana. Por otra parte, la implantación de los jardines de niños (*Kindergarten*) y la difusión de sus principios pedagógicos y materiales educativos (dones) en escuelas por todo el orbe, le dan un lugar principal en la historia de la educación como precursor de la educación preescolar en tanto práctica profesional legítima.

Dentro de estos lineamientos llaman la atención varios temas. En primer lugar, se destaca la concepción que se tiene de los niños como sujetos con un “desenvolvimiento físico, intelectual y moral”, lo que implica que se les percibe como seres bio-psico-sociales que requieren un desarrollo integral (cuerpo-mente-espíritu). También está el tema del género femenino de los docentes (profesoras o maestras de jardines de niños) que hasta la fecha constituye un elemento distintivo en la formación de docentes preescolares con respecto a la formación de maestros de educación primaria y secundaria. Hay, además, otros temas interesantes como el marco pedagógico de referencia fröbeliano, que para entonces era liberal y vanguardista. Así como, la distinción expresa de no alfabetizar, cuestión que se confiere como función exclusiva de las escuelas primarias.

En el segundo Congreso Nacional de Instrucción Pública, llevado a cabo en el ciclo escolar subsecuente (1890-91), se llegó a importantes resoluciones relativas a las “escuelas normales” donde se formarían los maestros de educación básica (primaria y preescolar). A este respecto se resolvió que:

- Todas las entidades federativas de la República deben establecer escuelas normales para profesores y profesoras de educación primaria.
- Las escuelas normales de las diversas entidades federativas de la República serán “uniformes.”
- El plan de estudios de las escuelas normales comprende tanto materias preparatorias como estudios profesionales indispensables para que los “maestros normalistas” pongan en práctica las resoluciones concernientes a la uniformidad de la enseñanza primaria.
- Los cursos de las Escuelas Normales de Varones deben ser de tres años, para los profesores de instrucción primaria elemental, y cinco para los de instrucción primaria superior, más seis meses de práctica final.
- A fin de generalizar los métodos modernos se deben impartir cursos prácticos de metodología en las cabeceras municipales.

La idea era formar maestros de primaria y preescolar con asignaturas profesionalizantes, como teoría general de la educación u organización e higiene escolar, combinadas con materias de cultura general. Cada escuela normal debía tener una escuela primaria anexa, de tal forma, que los estudiantes pudieran realizar sus prácticas. En el caso de las normales femeninas, además de la escuela primaria, debía haber un jardín de niños para que las profe-

soras pudieran orientar sus carreras hacia la educación preescolar. De esta forma, a partir de estos dos encuentros nacionales se hace oficial y legítima la educación preescolar y consecuentemente la práctica de las maestras de jardines de niños (Cfr. Solana F., Cardiel R., Bolaños R., 2001: 67-74).

Como preámbulo, el *normalismo* aparece algunos años antes con acciones como las del maestro veracruzano Carlos A. Carrillo quien introdujo la llamada “enseñanza objetiva” al Instituto Fröbel de Coatepec y dirige la *Reforma de la Escuela Elemental*, una publicación que dio voz a ilustres educadores mexicanos como Gregorio Torres Quintero o Daniel Delgadillo. También en el estado de Veracruz, desde el año de 1881 el educador alemán Enrique Laubscher, trabajó en la incorporación de las técnicas pedagógicas de Federico Fröbel a la enseñanza elemental, particularmente la alfabetización. Su libro *Escribe y Lee*, que aplicaba el método fonético en la enseñanza de la lecto-escritura, se difundió rápidamente por todas las escuelas del país (Cfr. Tanck D., 2010: 131). Pero quizá el pedagogo más emblemático del movimiento cultural que representa el *normalismo* sea el maestro Enrique Rébsamen.

Es el espíritu humanista de Rébsamen el que impulsa a la fundación de la Academia Normal, misma con la que nace la doctrina del normalismo, cuya característica era la de formar profesores con la capacidad suficiente para aplicar la ciencia, tanto teórica como prácticamente, en la formación de hombres libres. Esta doctrina se difundió en el discurso inaugural de la Escuela Normal de México (24 de febrero de 1887), pronunciado por el Ministro de Justicia e Instrucción Pública, Joaquín Baranda, al afirmar que los institutos de instrucción primaria llevan a pensar en el maestro de escuela como apóstol de la religión del saber, que bajo el principio de las ciencias forma hombres libres (Hernández Santamaría, G., 2011).

Rébsamen fue un educador suizo que llegó a México en la década de los años 80 del siglo XIX, para encargarse de los hijos de un acaudalado burgués de la ciudad de León, Guanajuato. Posteriormente, se traslada a la Ciudad de México donde se relaciona con la élite intelectual, conoce a Ignacio Manuel Altamirano y trabaja en el desarrollo de diversas líneas de investigación académica, en los campos de la lingüística, la historia y sociología. Publica sus resultados y reflexiones educativas en un periódico capitalino, y de esta forma, llama la atención del presidente Porfirio Díaz, quien lo recomienda con el Gobernador del Estado de Veracruz, Juan de la

Luz Enríquez. Para 1885 Rébsamen se incorpora a la escuela modelo de Orizaba, fundada y dirigida por Laubscher y un año después el Gobernador le encarga la creación de la *Escuela Normal de Xalapa* y una escuela experimental anexa, que comenzó a funcionar en 1887 con 25 estudiantes. Con el tiempo, esta escuela le permitió a Rébsamen desarrollar un modelo educativo propio.

En los Congresos Nacionales del 1889 y 1890, Rébsamen colabora al lado de Justo Sierra quien preside ambos eventos. Fue entonces cuando tuvo la oportunidad de aportar elementos fundamentales para la organización y operación de las escuelas normales, primarias y jardines de niños del país. Por esos mismos años, funda la revista *México Intelectual* y una década más tarde publica el *Método de Escritura y Lectura*, conocido como el Método Rébsamen, texto que se utilizó como referencia obligada del normalismo hasta entrada la década de 1940, en el siglo XX.

Uno de los aspectos más significativos del *normalismo* en nuestro país es que rápidamente se convirtió en una doctrina y en un campo profesional casi exclusivo para las mujeres.

Durante el Porfiriato el magisterio era considerado una carrera femenina por excelencia, era una de las pocas opciones que tenía la mujer para acceder a una vida profesional. La opinión pública y algunos ideólogos, entre ellos Justo Sierra, reafirmaban la creencia de que las mujeres se inclinaban instintivamente hacia tareas educativas, del cuidado material y moral de los niños. Varios pedagogos extranjeros, en particular Federico Fröbel, guía y ejemplo de los educadores porfirianos, difundieron la idea de que la mujer estaba particularmente dotada para la docencia. En 1900 el 91% de los estudiantes de las normales en el país eran mujeres. En 1907, de los 15,525 profesores, sólo el 23% eran varones. “En menos de 30 años, la profesión de maestro de primaria se había convertido en una actividad femenina” (Tanck, 2010: 136).

Aunque pueda aparecer como una actitud sexista por parte de los pedagogos y las autoridades educativas mexicanas del siglo XIX, lo cierto es que el normalismo y su visión moderna y liberal derivada de la ilustración francesa, al tiempo que el desarrollo del campo magisterial, le dio a las mujeres mexicanas una plataforma para ejercer una profesión y de esta manera transformarse en sujetos independientes capaces de tomar decisiones propias y comenzar a participar en la vida social y política dentro de una sociedad culturalmente conservadora

como lo ha sido México. Desde esta perspectiva, el normalismo mexicano se vincula con los movimientos feministas del siglo XX.

La educación preescolar tenía entonces –y continúa teniendo hasta hoy– una connotación de subprofesión apta exclusivamente para mujeres. Se pensaba y se creía que las mujeres, por tener la capacidad de procrear y ser madres, debían saber de manera instintiva cómo relacionarse con los niños pequeños. En este sentido era una práctica profesional ubicada a medio camino entre ser madre, cuidadora de infantes y educadora. Coloquialmente, a estos cuadros docentes se les conoce como “educadoras” o “maestras de kinder” a diferencia de los maestros de primaria y secundaria, niveles escolares en los que las maestras tuvieron que abrirse camino con una mayor resistencia por parte de los hombres.

#### **DESARROLLO DE LA EDUCACIÓN NORMAL EN EL CONTEXTO MEXICANO**

Después de la Revolución, durante las siguientes seis décadas, el *normalismo* y las escuelas normales ganaron prestigio junto con las políticas públicas de alfabetización y educación básica promovidas por el Estado posrevolucionario.

Concluida la Revolución, al fundarse la Secretaría de Educación Pública, su secretario José Vasconcelos le otorga a la doctrina normalista nuevos valores: el maestro tiene la misión de promover la justicia y el bienestar de la sociedad. Para hacer efectivos estos valores, Vasconcelos convoca a los maestros a una cruzada de liberación social. Con esta convocatoria surge la figura idealista del maestro emancipador, del apóstol de la educación, del maestro misionero (idea que se reforzó con la creación de las misiones culturales). El Cardenismo le da una nueva misión a la formación y a la labor del maestro: el de ser transformadores de la sociedad; durante este período de la educación socialista, es cuando el magisterio ha estado más estrechamente ligado al pueblo y sus necesidades, especialmente en las comunidades rurales, donde el profesor propiciaba el bienestar común (Hernández Santamaría G., 2011).

Así, las maestras y maestros normalistas se convirtieron en un gremio especializado en el campo de la educación básica y media básica. Hasta los años 70 del siglo pasado, las escuelas normales fueron un pilar del sistema educativo mexicano, formando generaciones y generaciones de maestros y maestras de kinder, primaria, secundaria. Pero con el

desarrollo del campo educativo en México, la emergencia de diversos actores clave como la Secretaría de Educación Pública (SEP) y el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE), la incorporación de nuevos discursos pedagógicos y las nuevas presiones sociales y demográficas a las que se veía expuesto el sistema de educación básica, el gobierno federal llegó a la convicción política e institucional de mejorar la formación docente para elevarla a un nivel superior. El problema era que para ingresar a las escuelas normales se requería solamente de educación secundaria y, en esa medida, sus egresados apenas alcanzaban un nivel de educación técnica, lo que los ubicaba en una posición subordinada frente a los profesionistas con títulos universitarios.

Hasta 1974, el requerimiento de estudios para ser maestros de primaria era sólo de tres años después de la secundaria, en aquel año se agregó uno más de estudios. En 1984 se estableció la licenciatura en educación primaria con el requisito de bachillerato. Antes ser maestro era ser un subprofesional (Ornelas, 2008: 63).

Durante el sexenio de López Portillo se crea el Consejo Nacional de Enseñanza Normal, encargado del estudio y diseño de un sistema de formación de maestros de educación básica. En 1978 se funda la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), proyecto derivado de compromisos del Poder Ejecutivo con el sindicato de maestros. La aplicación del compromiso se logró a partir de una intensa negociación, en la cual estaba en juego la naturaleza misma de la universidad y si ésta debía ser distinta e independiente a las escuelas normales, o si por el contrario, las sustituiría integrándolas como único centro de formación y mejoramiento profesional del magisterio.

Por un lado, la SEP proponía que la universidad fuera un centro de excelencia para la formación de docentes, investigadores y administradores de alto nivel, y por otro el SNTE, quería una institución que se integrara al sistema de educación normal federal, a la que tuvieran acceso los maestros en servicio. Al final la UPN nace con dos sistemas, uno escolarizado para los egresados de las escuelas normales y el bachillerato general, y otro con un modelo “a distancia” para los maestros en servicio. Esto da lugar a un periodo que se denomina como la “disputa por la profesión” que dura hasta el sexenio de Salinas de Gortari, en el que se produce el relevo en la conducción del SNTE: Elba Esther Gordillo por Jongitud Barrios (Cfr. Arnaut, 1998: 145-179).

Como resultado de esta tensión entre la SEP y el SNTE, en el sexenio de Miguel de la Madrid se toma

una de las decisiones más graves en el curso del normalismo y de las escuelas normales en nuestro país. Se establece que las escuelas normales dejan de pertenecer al campo de la educación básica y pasan al campo de la educación superior. Por decreto se eleva el nivel de estudios para ingresar a las normales y, desde entonces, se requiere como mínimo de una licenciatura para ser maestro de educación básica y media básica, incluso para ser maestra de jardín de niños se tiene que ser licenciada. De esta forma, se inscribe a las escuelas normales como agencias educativas dentro un campo social distinto, con reglas y dinámicas propias, lo que las convierte en agencias “recién llegadas” carentes de los capitales simbólicos para entrar al juego. Por su parte, los maestros normalistas ingresan al campo de la educación superior como profesores sin título universitario, lo que también los pone en desventaja, tienen que comenzar por cursar una licenciatura en alguna universidad, titularse y continuar con una carrera académica que los lleva a cursar programas de posgrado que los capaciten como profesores universitarios, investigadores y difusores de cultura. Era claro que con esta decisión la SEP se buscaba un mayor control de la formación de maestros con mayor independencia del SNTE.

Para entonces, la elevación del nivel de la formación de profesores de educación preescolar, primaria y secundaria ya era una tendencia mundial. Desde su origen hasta mediados del siglo XX, habían sido estudios de nivel medio o posprimarios, pero a raíz de la progresiva complejidad del nivel educativo básico –derivado de los procesos de democratización del acceso a la educación y de la aplicación de modelos pedagógicos modernizantes que pretendían la formación integral de los infantes– prácticamente en todo el orbe se estaban dirigiendo las acciones hacia la dignificación social y académica del maestro normalista y las escuelas normales, reubicando a éstas últimas como establecimientos de estudios superiores o universitarios.

En el caso de México, es hasta la década de 1980 cuando por decreto se eleva el estatuto de las escuelas normales a instituciones de educación superior.

El 20 de enero de 1984 el Consejo Nacional Consultivo de la Educación Normal propone la reestructuración del sistema formador de docentes con el fin de ‘fortalecer las funciones sustantivas (docencia, investigación, difusión cultural) de las escuelas normales como instituciones de educación superior’. Para ello se planteó la necesidad de formular nuevos lineamientos y programas de nivel licenciatura para escuelas normales

y establecer el bachillerato como antecedente académico. Dos meses después, el presidente Miguel de la Madrid publicó el acuerdo (Diario Oficial 23 de marzo del 1984) por el que todos los tipos de especialidades de la educación se elevaban al grado de licenciatura gracias al establecimiento del bachillerato como antecedente obligatorio de los estudios de enseñanza normal (SEP, 1984: 38).

El resultado inmediato de esta decisión fue una crisis del normalismo que aún se resiente. Así como la profunda crisis de identidad de las escuelas normales como organizaciones académicas, que hasta la fecha las tiene en un estado de desorientación y parálisis respecto al ejercicio de sus funciones sustantivas. Desde entonces, las escuelas normales en México fueron consideradas instituciones de educación superior (IES) y se esperaba de ellas que ejercieran tres funciones sustantivas: docencia, investigación y difusión cultural. El problema era que el personal académico en las escuelas normales no tenía una formación universitaria y la mayoría no contaba con títulos de licenciatura. Había que comenzar por formar a los formadores de maestros para darles un estatus social y académico adecuado a las nuevas circunstancias.

Fue así que para dignificar académicamente al maestro normalista, durante el sexenio de Salinas de Gortari, se propuso el programa *Carrera Magisterial* (CM). El 14 de enero de 1993 la SEP y el SNTE acordaron los lineamientos generales para implantar la CM, que se definió básicamente como un sistema escalafonario con sus propias reglas y modalidades, distinto y paralelo de escalafón anterior. Formalmente, este programa buscaba tres cosas: estimular el ingreso y la permanencia en la profesión; estimular el mejoramiento en la formación académica de los maestros y su desempeño docente; y fortalecer su identidad profesional mejorando su remuneración y autovaloración.

Tenían acceso al programa CM todos los maestros normalistas de todos los niveles y modalidades imaginables: profesores en servicio, directores, supervisores, comisionados y docentes en actividades técnico-pedagógicas y hasta los docentes y no docentes con dobles plazas en las modalidades de educación inicial, preescolar, primaria, indígena, secundaria y secundaria técnica, telesecundaria, educación física, especial, extra escolar, internados y centros de capacitación. Con el tiempo el programa CM –cuya autoridad máxima era una Comisión Mixta SEP-SNTE– terminó desvirtuándose dejando de cumplir con sus objetivos centrales y transfor-

mándose en un recurso de control político de los maestros.

En cuanto a la dignificación social y económica de los maestros normalistas, se planteó el problema del “salario profesional”. Si los maestros tenían que ser licenciados para ejercer su profesión, entonces, debían aspirar a un sueldo similar al de cualquier profesionista con título universitario. Desde la década de 1970 el salario del maestro había perdido notablemente su poder de compra, por lo que los profesores comenzaron a tener otras prioridades y a orientar sus esfuerzos a otras actividades económicas y políticas, distintas a las de educar y cuidar a los niños de México. El tema del salario profesional fue parcialmente resuelto con la puesta en marcha del programa *Carrera Magisterial*, ya que uno de sus objetivos era precisamente mejorar la remuneración de los maestros. De acuerdo con esto, en la medida que los maestros normalistas cumplieran con las reglas y ascendieran en el nuevo escalafón podrían tener acceso a un mejor ingreso económico.

Todos estos cambios estuvieron previstos en lo que intentó ser la “Reforma Educativa” del régimen salinista. El Programa para la Modernización Educativa 1989-1994 (PME), aprobado el 9 de octubre de 1989, partió de un diagnóstico muy severo y acucioso del sistema de formación de profesores, en particular de la UPN. A través de él nos enteramos que el limitado campo de acción del órgano rector el Consejo Nacional Consultivo de Educación Normal (Conacen) propició la generación de múltiples problemas en el funcionamiento de las instituciones adscritas al subsistema de educación normal. Entre estos se identificó, en primer lugar, la diversificación y excesiva complejidad del subsistema,<sup>4</sup> se ubicaron duplicidad de funciones; falta de una política integrada de planeación, que propicia que las escuelas normales no alcancen un óptimo desarrollo en sus funciones sustantivas; falta de racionalidad en la oferta y obstáculos para el libre tránsito de alumnos y maestros entre instituciones del subsistema y con el resto de la educación superior; insuficiencia de recursos financieros y materiales. En cuanto a la UPN, su sistema de educación a distancia se había

4. En 68 años, de 1921 a 1989, el sistema de educación básica pasó de 11,000 a 800,000 maestros para atender a 22 millones de educandos. En 1988 egresó la primera generación de licenciados en educación normal; y para finales de 1989 cursaban educación normal 127,000 estudiantes (45% en normales estatales, 33% en particulares y 22% federales), el 59% para secundaria, 18% para primaria, 12% para preescolar y el 11% restante para educación especial y educación física.

desvirtuado y sus unidades operativas se distanciaron de sus objetivos originales de carácter formativo, para convertirse en centros de capacitación *ad hoc* para otorgar créditos intercambiables en el programa *Carrera Magisterial*. Los servicios de nivelación y actualización se mantenían concentrados y aislados de las escuelas normales que se caracterizaban por su diversidad institucional, dispersión y falta de identidad organizacional (Cfr. Arnaut, 1998: 195).

En este sentido, el PME propone un nuevo modelo de formación y actualización docente coordinado por cuatro instancias: el Conacen como órgano rector, una Dirección General SEP que se ocuparía de funciones normativas y de evaluación del subsistema; una coordinación del subsistema de formación docente (educación normal, capacitación y actualización) con unidades operativas a nivel estatal; y la UPN operando el modelo a través de sus unidades y subunidades estatales. La aplicación del modelo implicaba, por supuesto, la revisión de los planes de estudio de las escuelas normales, así como, la descentralización de los cursos de actualización y su integración a los de educación normal. En última instancia la intención era que el modelo de formación y actualización docente operara nacionalmente bajo un esquema descentralizado. Para llevar a cabo este plan se definieron cuatro agendas de trabajo:

1. Autoevaluación institucional.
2. Desarrollo académico del profesorado de las instituciones y programas de formación y actualización del magisterio.
3. Actualización y superación profesional del magisterio de educación básica
4. Fortalecimiento administrativo.

En la agenda de autoevaluación institucional se planteó la necesidad de que las comunidades escolares del subsistema hicieran un análisis sobre las características, quehaceres y necesidades de cada institución para definir sus respectivos planes de acción, mismos que se integrarían a planes estatales para el rediseño académico-administrativo de las instituciones y desarrollar estrategias para el mejoramiento de los planes y programas de estudio. La idea era que cada institución del subsistema estatal de formación y actualización docente creara sus propios sistemas y mecanismos de evaluación. El plan era muy ambicioso y creó condiciones para darle impulso a la investigación educativa como práctica profesional en nuestro país. Durante la década de

1990 nace el Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE), se retoma la idea de realizar el Congreso Nacional de Investigación Educativa<sup>5</sup> y realizarlo cada dos años. De hecho, con este plan se estaba inaugurando en México un nuevo campo de estudio interesado en la planeación y evaluación de las organizaciones y los programas educativos.

La segunda agenda consistía en una serie de acciones orientadas a elevar el nivel académico de los formadores de maestros, tales como mejorar bibliotecas, organizar seminarios, talleres, otorgar becas para estudios de posgrado, establecer un programa interinstitucional de créditos académicos y un programa de estímulos a la productividad y desempeño de los maestros. La tercera agenda tenía como propósito último integrar un programa permanente de actualización y formación docente y establecer mecanismos para la operacionalización de un nuevo sistema escalafonario como el de *Carrera Magisterial*. Finalmente, una cuarta agenda fue creada originalmente para fortalecer las estructuras administrativas y de esta forma establecer las condiciones materiales y organizacionales apropiadas para el desarrollo del subsistema de educación normal. Esta línea de trabajo redundaba en un Acuerdo que se da a conocer como la “federalización educativa,” misma que ha sido criticada por los expertos sobre todo por ser una reforma incompleta que ha debilitado la posición de la SEP frente al SNTE el cual se mantiene como una organización centralizada con alcance nacional.

El Acuerdo previó que, en el reparto de atribuciones, al gobierno federal le quedarán las más importantes: facultad exclusiva de elaborar el currículum nacional y aprobar los textos regionales de los estados; la evaluación del sistema y de sus partes; continúa aportando el 80% del financiamiento a la educación –en concordancia con el centralismo fiscal– y la SEP negocia con la cúpula del SNTE los aumentos de salarios y prestaciones, cuando –se presume– los gobernadores son los patrones del magisterio de sus estados. Por estas referencias es razonable suponer que la política de descentralización era más un designio del gobierno federal que una demanda de las autoridades estatales: a este modelo de descentralización se le denominó *federalización educativa*, en contra de otra tradición donde federalizar significaba centralizar (Ornelas, 2008: 21).

---

5. La primera edición del Congreso Nacional de Investigación Educativa tuvo lugar en la Ciudad de México, en 1981.

En la última década del siglo XX, el PRI continuaba en el poder y el margen de maniobra del ejecutivo federal era inmenso. El SNTE todavía era un organismo políticamente controlable y no se diga los gobernadores –prácticamente todos militantes del PRI– a quienes los presidentes de la República movían como piezas de ajedrez. En este contexto, se puede entender que en la negociación que se dio entre la SEP y el SNTE, el ejecutivo federal haya mantenido el control central de los procesos de “modernización educativa” y de desconcentración administrativa que se tradujo en el *Acuerdo de Federalización Educativa*. Al respecto el profesor Carlos Ornelas, experto en la materia, apunta:

Parecería que los gobiernos de Carlos Salinas de Gortari y de Ernesto Zedillo Ponce de León aspiraban al mejor de los mundos posibles: por una parte aumentar su legitimidad, y por otra parte a no perder el control sobre el rumbo de la educación nacional. Esto debido a que el modelo de descentralización implantado hasta la fecha no es radical, no pretende transferir mayor poder a los gobiernos estatales ni más autonomía (Ornelas, 2008: 23).

En el papel la reforma salinista se percibía como una propuesta que buscaba un cambio profundo en la educación normal y la actualización docente, en la práctica, la reforma no alcanzó realmente a las escuelas normales, y se debió en gran medida a la coyuntura política que significó el fatídico año de 1994. Hay que recordar que ese año era de elecciones presidenciales y entraba en vigor el Tratado de Libre Comercio (TLC) entre EU y México. Sorpresivamente, el 1º de enero se produce en Chiapas la rebelión del Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZLN) y a los pocos meses se producen los asesinatos de Luis Donaldo Colosio, candidato del PRI a la Presidencia de la República y de Francisco Ruiz Massieu, presidente en funciones del propio PRI. Aunado a esto, en diciembre de ese mismo año, se desencadena una profunda crisis financiera, económica y social. Durante el sexenio de Zedillo Ponce de León se le da continuidad a las políticas públicas en materia educativa, manteniendo a la educación normal en permanente crisis y conteniendo el avance del SNTE en el control del magisterio y las políticas públicas en materia educativa y laboral.

La transición política que implicó la derrota del PRI en las elecciones del año 2000, la victoria de Vicente Fox, la emergencia del PAN al escenario político como partido en el poder y de otras fuerzas políticas como el PRD, no significó un cambio en

esta tendencia sino todo lo contrario. Durante el gobierno de Fox (2000-2006), el SNTE se autonomizó como organización corporativa, controlada exclusivamente por el PRI, y rápidamente incrementó su poder, su capacidad de movilización y de control del magisterio, y el número de posiciones en instituciones estratégicas en el campo de la educación. Como corolario del sexenio, Elba Esther Gordillo, líder vitalicia del SNTE, hace amistad con la pareja presidencial y a partir de ese momento, se convierte en un operador clave en ese nuevo escenario político, caracterizado por el pragmatismo partidista y la lucha por el poder más allá de los principios y los programas ideológico-políticos.

El avance del SNTE en el campo político significó un nuevo aplazamiento en la transformación del sistema de educación normal, lo que mantiene a las escuelas normales sobreviviendo a continuas crisis, desde que se elevó su estatus al nivel de educación superior. En una entrevista en el 2003 a Reyes S. Tamez Guerra, Secretario de Educación durante el gobierno de Fox, cuando se le pregunta sobre la índole feudal de la política sindical y el alto grado de control que ha alcanzado el SNTE respecto al magisterio y a los programas de formación y actualización docente, contesta:

La SEP dejó a las normales a su suerte, cada entidad decidía qué hacer con ellas: había unas muy buenas como la de Colima, y otras, francamente malas. Ahora con la reestructuración, las normales dejaron de formar parte de la Subsecretaría de Educación Básica y pasaron a donde corresponde, a la Subsecretaría de Educación Superior. El objetivo es exigirles calidad de instituciones de educación superior, mediante evaluaciones y certificación de sus programas (Cherem, 2006: 115).

En realidad existe una clara línea de continuidad en las políticas públicas hacia la educación normal desde 1984 hasta la actualidad. Se espera de las escuelas normales que se transformen en instituciones de educación superior, pero en lugar de apoyarlas en su proceso de cambio organizacional (creando estímulos para desarrollar programas de docencia, investigación y difusión educativa), se les margina y se les “deja a su suerte.” De esta forma, se les exige que planeen sus acciones, evalúen y certifiquen sus programas, pero al mismo tiempo no se les dan las condiciones necesarias para desarrollarse como auténticas instituciones de educación superior, tales como la autonomía, la libertad académica y la flexibilidad en sus formas de organización para cumplir con sus funciones sustantivas (docencia, investigación,

difusión), ni los recursos materiales y financieros necesarios para su óptimo funcionamiento. Pareciera como si se buscara, desde el gobierno y el sindicato, acabar con las escuelas normales y el normalismo. Es así que ante el imperativo de cambiar o morir, las escuelas normales públicas se encuentran postradas, paralizadas, atadas de pies y manos, confundidas respecto a su identidad y su futuro.

Durante el sexenio de Felipe Calderón Hinojosa esta tendencia se ha acentuado. En este periodo el SNTE ha alcanzado su momento más alto, en cuanto al control que ejerce sobre el magisterio nacional, el aparato institucional y las políticas educativas a nivel federal y estatal; incluso en el 2006 fue un factor decisivo en la victoria del PAN, a través de la acción política del Partido Nueva Alianza (Panal), organización política que se conformó teniendo como base social al magisterio corporativizado en el SNTE. La SEP por su parte, se ha convertido en una burocracia al servicio de las necesidades de la cúpula del SNTE que opera como una camarilla en torno a la figura de la “Maestra” Elba Esther Gordillo.

En este contexto, el futuro de las escuelas normales y el normalismo se ve incierto. Está claro que una sociedad sin educación es una sociedad ingobernable y que cualquier sociedad humana que deje de formar maestros se desintegra y muere de anomia, es por eso que la educación normal a nivel superior es una responsabilidad ineludible del Estado. Está claro también que desde el gobierno actual no se podrá ejercer ninguna acción política efectiva para reformar las escuelas normales y potenciarlas como centros educativos. La situación es tan grave que al grito de “¡sálvese quien pueda!” las escuelas normales necesitan ponerse en acción para reconvertirse en escuelas superiores de educación básica (inicial, preescolar, primaria y secundaria) o de otra manera sólo les queda esperar su extinción.

Con respecto al normalismo, quizá sería preciso revisarlo para que sirva como una visión y un nuevo marco de referencia ideológico que guíe las acciones de las nuevas generaciones de educadores y educadoras en México.

#### **PERSPECTIVAS DEL NORMALISMO PREESCOLAR**

Ante el panorama que acabamos de describir parecería que las perspectivas de la educación normal en nuestro país son muy escasas. Sin embargo, por la posición estratégica que tienen las escuelas normales en el sistema educativo, se puede esperar que tarde o temprano se produzca un cambio en la correlación de fuerzas políticas que haga posible resolver

el problema que significa para el país la formación de “buenos” maestros de educación básica.

Aun cuando en más de 25 años las escuelas normales no hayan logrado legitimarse como instituciones de educación superior, el ingreso de las escuelas normales a este campo social continúa siendo una oportunidad para los formadores de maestros de elevar su nivel académico, conocer nuevos modelos, métodos y materiales educativos, aprender a investigar, a planear, evaluar y producir mensajes para difundir su quehacer profesional. En el caso de las escuelas normales se requiere inducir un cambio cultural y organizacional muy profundo para que puedan transformarse, eventualmente, en auténticas escuelas superiores de educación básica (inicial, preescolar, primaria y secundaria).

Desde la década de 1980, al igual que en la educación normal, en el campo de la educación superior se han estado produciendo cambios importantes en la organización del sistema institucional. Con el fin de obtener recursos del Estado y elevar “la calidad” de sus servicios, las universidades e IES públicas han estado sometidas a procesos de racionalización de sus recursos y de sus acciones académicas y administrativas, lo que ha inducido a desarrollar y aplicar sistemas de evaluación-acreditación-certificación. De esta forma, con los resultados de estas, las universidades e IES son medidas de acuerdo con ciertos índices de productividad impuestos por los distintos gobiernos e instituciones académicas y/o asociaciones profesionales. Hoy en día, para obtener recursos económicos y sobrevivir en el campo de la educación superior se debe aprender un conjunto de reglas que apuntan a promover tres tareas ineludibles: evaluación, acreditación y certificación institucional.

La “modernización institucional” emprendida por el gobierno federal desde los años 80 en el siglo XX, es un proceso que continúa enraizándose en el sistema de educación superior mexicano, lo que ha implicado la implantación de sistemas de evaluación permanente del desempeño de las instituciones (públicas o privadas), sus agentes (profesores, investigadores y estudiantes), así como el diseño y la aplicación de sistemas de certificación, y la proliferación de instancias de legitimación (Vg. SEP, Conacyt, Conaculta, Promep, SNI, Ceneval).

Después de una fase de expansión (1984-2006), que dio lugar a fenómenos como el crecimiento exponencial de la oferta de educación superior privada, la incorporación al sistema de las escuelas normales y las universidades tecnológicas, en la actualidad, el campo de la educación superior pasa por un periodo

de acreditación intensiva. Hoy en día, prácticamente todos los componentes operativos del sistema de educación superior están siendo sometidos a un proceso de certificación, lo que implica implantar un sistema de evaluación de las instituciones para acreditar y con ello legitimar la “calidad” de sus planes y programas, del trabajo de su cuerpo académico y del desempeño académico-profesional de sus estudiantes (Rubio, 2006).

La competencia entre las instituciones de educación superior por el capital simbólico que otorga el prestigio académico apenas comienza en nuestro país. La jerarquización del sistema de educación superior por clases de instituciones está empezando a producirse, particularmente, entre las instituciones privadas. No es lo mismo egresar del Tecnológico de Monterrey (ITESM), o de la Universidad Iberoamericana (UIA) que de cualquier universidad “patito”. En este contexto, la certificación constituye de hecho un mecanismo de distinción y, por lo tanto, de clasificación social y académica. En el caso de las instituciones públicas el gobierno hace distinciones entre tipos de instituciones, no es lo mismo ser una universidad tecnológica que una normal o una universidad estatal que una federal, existen distintos tipos de instituciones para distintos tipos de demanda educativa. El sistema de educación superior en México ha adquirido una configuración piramidal sumamente aguda en donde sólo unas cuantas instituciones se consideran de “excelencia”, y la inmensa mayoría se ubican en la base, sin poder cumplir con los criterios de “calidad”<sup>6</sup> que para los efectos definen instancias acreditadoras como la SEP, Conacyt, ANUIES, Ceneval, entre las más importantes (Cfr. Rubio, 2006; Andión, 2007: 84).

De esta misma forma la carrera de profesor universitario, como categoría profesional, ha estado sujeta a procesos de modernización/profesionalización, lo que ha derivado en la creación de sistemas de estímulos a la productividad, así como en el desarrollo de nuevos tabuladores que han tenido un

fuerte impacto en el clima y la dinámica institucional de las diversas universidades y las IES que componen el sistema (Cfr. Ibarra Colado). Desde hace ya algunos lustros, los académicos profesionales en México tienen que tener un perfil determinado (Promep), estar registrados en Conacyt y pertenecer al Sistema Nacional de Investigadores (SNI) y/o al Sistema Nacional de Creadores (SNC) para legitimar su trabajo.

Por otra parte, en las últimas décadas la presión que ha ejercido el mercado profesional sobre las IES y universidades ha sido también muy significativa. Como se sabe, a partir de la incorporación de las TIC al proceso de producción, distribución y consumo de mercancías, así como de la globalización del capital y la fuerza de trabajo, el mercado profesional y las profesiones como campos sociales, han sufrido transformaciones radicales. Esta realidad emergente ha transformado el entorno económico, social, político y cultural en el que se sitúan las universidades e IES, lo que las ubica en una posición realmente crítica que las está obligando paulatinamente a cambiar su oferta educativa y en esta medida a actualizar su curriculum académico, sus modelos educativos, estrategias y prácticas pedagógicas; el auge del “enfoque por competencias” en el campo educativo es un ejemplo claro de este fenómeno.

De esta forma, al mismo tiempo que el mercado presiona a las universidades e IES para que se adapten a la sociedad digital y cambien sus planes y programas, el gobierno condiciona la sobrevivencia material de estas instituciones educativas y sus agentes a que se sujeten a periódicos procesos de evaluación-acreditación-certificación. La “modernización institucional” del sistema de educación superior implica necesariamente que las IES y universidades aprendan a producir, procesar y difundir información sobre la labor académica que realizan. En este sentido es que deben aprender a planear y evaluar sus acciones, procesos, resultados, y aplicar este conocimiento sobre el funcionamiento institucional en la solución de sus problemas y los de la sociedad a la que sirven.

### CONCLUSIÓN

Para ciertas IES y universidades esta encrucijada histórica puede significar una oportunidad para reorganizarse y trascender hacia un nuevo modelo de educación superior. Sin embargo, para otras puede significar su aniquilamiento. Este es el caso de las escuelas normales, y en especial de las escuelas normales de educación preescolar. En esta coyuntura crítica este tipo de escuelas pueden quedarse

6. El término “calidad” es un concepto relativo a un conjunto de criterios socialmente legítimos aplicados por agencias certificadoras. Estos criterios se traducen en indicadores que en muchos casos no aplican a la mayoría de las instituciones del sistema de educación superior mexicano, con la excepción de una pequeña élite de universidades, institutos tecnológicos y de investigación en todo el país, la inmensa mayoría de las instituciones de educación mexicanas no responden a esos criterios de calidad. La implantación de la evaluación institucional y la planeación estratégica para el desarrollo institucional como prácticas legítimas busca solucionar este problema, y elevar la “calidad” de las instituciones en los términos que definen el gobierno y los diversos campos profesionales con los que se vinculan directamente las universidades e IES.

estancadas, volverse obsoletas o subirse a la ola de la “modernización institucional” promoviendo la investigación educativa y la difusión de sus resultados a través de los nuevos medios electrónicos. Las dos primeras opciones conducen necesariamente a la extinción, por lo que la alternativa es la tercera, lo que implica que las escuelas normales de educación preescolar se reorganicen, de tal forma que los formadores de maestros puedan no sólo ejercer la docencia sino que aprendan a producir información y generar conocimiento sobre su labor académica y realidad institucional en la que viven, así como sobre la realidad social, educativa, cultural en la que se inscriben sus escuelas.

Si las escuelas normales de educación preescolar aspiran a sobrevivir en el contexto actual de la educación superior, no les queda más remedio que cambiar y reorganizarse, comenzando por inducir un proceso de profesionalización de sus cuerpos académicos y en este sentido, inscribir a los profesores de este tipo de escuelas en procesos de evaluación, acreditados y certificados no sólo por la escuela que les otorga el título académico sino por otras instancias externas, como es el caso de Ceneval, esto con el fin de que puedan ser más competitivos en el mercado profesional. Así mismo, para que puedan ejercer efectivamente las funciones sustantivas de investigación y difusión, es imprescindible la reconfiguración de la estructura organizativa de estas escuelas, para lo cual es necesario generar al interior de las escuelas normales de educación preescolar una transformación cultural muy profunda, de forma tal que su acción académica termine por favorecer la construcción de auténticas comunidades de formadores de maestros preparados como profesores, investigadores y divulgadores de saberes educativos socialmente relevantes para una sociedad moderna cada vez más informatizada.

En cuanto al normalismo y la pérdida de identidad de las escuelas normales de educación preescolar es necesario abrir un espacio para revisar los fundamentos de la doctrina; desde su origen se han producido demasiadas interpretaciones y reinterpretaciones respecto a lo que significa ser maestro normalista y los docentes de educación básica han ido perdiendo autoridad hasta quedar reducidos a operadores de programas docentes. Los planes y programas de estudio del sistema de formación de maestros se han reformado más veces que los de la educación básica. En las últimas cuatro décadas, la educación básica ha vivido sólo dos reformas curriculares, mientras la educación normal, siete, lo que ha dado lugar al surgimiento de otras opciones

formadoras del magisterio, como las que ofrece la UPN, por ejemplo. Estas reformas a la educación normal han afectado no sólo los contenidos de los programas de estudio, sino también otros aspectos esenciales tales como la estructura y el número de años de estudio.<sup>7</sup>

No obstante, hasta la fecha, las escuelas normales no han logrado legitimarse políticamente, ni posicionarse académicamente en el campo de la educación superior como auténticas “escuelas profesionales de estudios superiores”. Como si fuera una proclividad natural o rasgo genético característico de su origen post-primario, las escuelas normales de educación preescolar continúan reproduciendo una cultura institucional de “escuela secundaria” que se plasma en su vida cotidiana, sus prácticas pedagógicas, la disposición de sus espacios, la administración de los horarios y, en general, el estilo de la gestión académica. Así, aun después de cursar tres años de bachillerato, cuatro años de estudios profesionales y recibir un título de licenciatura, las egresadas de las escuelas normales de educación preescolar viven su experiencia formativa como “maestras de jardines de niños”, más como la de una escuela preparatoria (orientada al campo de la puericultura) que como la vida académica que puede experimentarse en una escuela superior o una universidad. Así se puede comenzar a explicar por qué aun después de 130 años de practicarse oficialmente en nuestro país, la docencia preescolar continúa siendo percibida, por la sociedad en general, como una sub-profesión para “mujeres que les gustan los niños” y por tanto, es considerada como algo irrelevante, prescindible, inferior.

En la actualidad, sin embargo, el campo profesional de la educación preescolar es más importante y necesario que nunca, y lo va a ser aun más en el futuro. Hace más de 15 años, en un reporte regional realizado en 1995 para el *Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe* ya se visualizaba la importancia que tendría este campo educativo en el siglo XXI y se advertía de la urgencia de impulsar la cobertura universal de la educación preescolar en la región con equidad y calidad (Myers, 1995).

---

7. Una reconstrucción socio-histórica de las principales reformas de los planes de enseñanza normal puede consultarse en el trabajo de María de Ibarrola, “El sistema de formación de maestros” publicado en el libro *La educación mexicana en el Siglo XX*; coordinado por Pablo Latapí, editado en México por el Fondo de Cultura Económica, en 1997; así como en el libro de Isaias Álvarez *Nuevos sistemas de formación docente para la educación básica en un nuevo siglo*. México, MADE-IPN-ESCA, 2002.

El desarrollo y la modernización de las sociedades latinoamericanas ha derivado en la generalización de la forma de vida urbana moderna. Este estilo de vida hipermediatizado, fragmentado, nómada, está afectando la base de la estructura de la familia nuclear tradicional. Actualmente, en la ciudad el modelo familiar más común es el de una *red de parentesco*, en la que ambos padres trabajan y los niños estudian y cada individuo funciona como nodo ocupándose de sus asuntos cotidianos valiéndose de medios personales de comunicación. Los chicos se van a la escuela y regresan solos a casa y, generalmente, pasan muchas horas al día sin supervisión. Los niños de hoy están creciendo cada día más aislados y cada vez se acompañan más de las tecnologías de información y comunicación (TIC), *gadgets* que utilizan para construir sus redes sociales virtuales. Son niños de la generación del Internet 2.0, del *Facebook*, *Twitter*, *Blogger*. Esta generación de infantes pasa más tiempo en la red que interactuando con su entorno material y comunitario inmediato (familia, escuela).

Ante esta realidad emergente, los gobiernos de nuestra región tendrían que plantearse seriamente este problema e impulsar el tema de la educación preescolar en todas sus variantes y niveles (desde los bebés de las guarderías hasta los jardines de niños). Para bien o para mal, las experiencias que tienen los humanos a esa edad los marcan para siempre. El Estado mexicano debería ocuparse de que los maestros de educación preescolar se superen y se conviertan en profesionales de la educación capaces de enfrentar el reto que implica que todos los niños en edad preescolar tengan acceso a una educación de calidad orientada al desarrollo integral del individuo, como hace más de un siglo se propusieron ilustres educadores mexicanos como Justo Sierra y Enrique Rébsamen.

## BIBLIOGRAFÍA

- Álvarez, I. (2002). *Nuevos sistemas de formación docente para la educación básica en un nuevo siglo*. México: MADE-IPN-ESCA.
- Arnaut, A. (1998). *Historia de una profesión: los maestros de educación primaria en México, 1887-1994*. México: Biblioteca Normalista-SEP.
- Cherem, S. S. (2006). *Examen final: la educación en México (2000-2006)*, tomo I. México: Centro de cooperación regional para la educación de Adultos en América Latina y El Caribe/DGE/El Equilibrista.
- Gutiérrez, C. (2005). El Programa de Mejoramiento Institucional (Promin) y el cambio en las escuelas normales. En Navarro Gallegos, C. (coord.), *La mala educación en tiempos de la derecha: política y proyectos educativos del gobierno de Vicente Fox*. México: UPN/Miguel Ángel Porrúa.
- Hernández Santamaría, G. (2011). ¿Requiem por la Educación Normal? Educare-Educere, en: [www.articuloz.com](http://www.articuloz.com).
- Ibarrola, M. (1997). El sistema de formación de maestros. En Latapí, P. (Coord.), *La educación mexicana en el Siglo XX*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Myers, R. G., (1995, noviembre). *La Educación Preescolar en América Latina: El Estado de la Práctica*. Documentos de esta serie están disponibles en: <http://www.preal.cl>
- Ornelas, C. (2008). *Política, poder y pupitres: crítica al nuevo federalismo educativo*. México: Siglo XXI.
- Rubio, J. (2006). *La política educativa y la educación superior en México. 1995-2006: un balance*. México: SEP/FCE.
- Solana, F. (comp.) (2006). *Educación: visiones y revisiones*. México: Fondo Monetario para la Educación y el Desarrollo/Siglo XXI.
- Solana, F., Cardiel, R. y Bolaños, R. (coord.) (2001). *Historia de la educación pública en México*. México: SEP/FCE.
- SEP (1984). *La profesionalización de la educación Normal en México. Documentos 1944-1984*. México: Cuadernos/SEP.
- Tanck de Estrada, D. (coord.). (2010). *La educación en México: historia mínima*. Seminario de Historia de la Educación en México. México: Colegio de México.