

4. Escuelas Normales Particulares: retos e identidad docente



OSCAR FERNANDO LÓPEZ MERAZ*
MARÍA BERTHA FORTOUL OLLIVIER**

DOI: <https://doi.org/10.52501/cc.431.04>

Resumen

El capítulo persigue dos objetivos: identificar las condiciones en las que las Escuelas Normales Particulares (ENP) desarrollan la formación docente, y analizar qué tipo de identidad docente se constuye en ellas. El posicionamiento epistemológico fue el hermenéutico, se utilizaron las técnicas de cuestionario y grupo focal para trabajar con personas colaboradoras adscritas a escuelas normales privadas de la Ciudad de México, como autoridades escolares y formadores de formadores. Se presenta una breve recapitulación histórica de la posición de las ENP, para comprender los retos que enfrentan y sus características particulares que las distingue de sus similares oficiales. Metodológicamente se procedió desde el análisis de contenido en la modalidad temática (Bardín, 2009), a partir del cual se registraron tres grandes rubros: la identidad de las ENP, los retos que enfrentan, y las acciones que implementan para desarrollar la identidad docente. Los resultados indican que la formación normalista en las ENP está centrada en la mejora del próximo docente desde un seguimiento atento de su proceso en las aulas normalistas y de las escuelas de práctica, sin descuidar a la persona, teniendo como una referencia estructural la calidad educativa para estimular el interés por

* Doctor en Historia y Estudios Regionales. Docente-investigador de la Universidad Pedagógica Veracruzana, México. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1185-6424>

** Doctora en Educación. Profesora-investigadora de la Universidad La Salle, México. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5178-7769>

la profesión que, sin embargo, no está ceñida a la vida laboral en la educación básica pública.

Palabras clave: *formación docente, identidad normalista, calidad educativa.*

Introducción

El presente capítulo tiene el propósito de sumar conocimiento sobre las escuelas normales en México. La historiografía sobre estas instituciones es larga, pero aún no lo suficientemente profunda. Uno de los vacíos más importantes al respecto es saber cómo, desde una dimensión histórica, han trabajado los procesos formativos las Escuelas Normales Privadas (ENP). De manera más contemporánea, importa conocer cómo participan en la formación de futuros docentes para la educación básica.

Para ello, aquí pareció relevante conocer el contexto en el que se enmarcan los esfuerzos relacionados con ese fin, desde dos ángulos de observación complementarios: uno nacional-histórico, y otro local-actual, tomando en consideración que para este estudio se trabajó con las escuelas particulares de la Ciudad de México. Desde ahí se identificaron los retos más relevantes, en voces de autoridades escolares y de formadores de formadores, y su relación con la identidad docente, eje fundamental de este libro.

Las preguntas de investigación que guiaron el trabajo fueron: ¿cuáles son las condiciones en que las ENP desarrollan sus actividades formativas?, y ¿cómo las ENP desarrollan estrategias de formación identitarias? Epistemológicamente, el trabajo se posicionó desde el realismo y el constructivismo, y, en sintonía como ese posicionamiento, metodológicamente se empleó un cuestionario y un grupo focal.

El capítulo está organizado en varios apartados: se inicia con una breve contextualización de las ENP dentro de la educación superior nacional, seguido del planteamiento metodológico de la investigación que está en la base de este texto. Más adelante se describe brevemente la población de estudio (Escuelas Normales Particulares de la Ciudad de México) y se presentan los resultados y la discusión de los mismos a la luz de tres grandes bloques: su identidad institucional, sus retos, y las estrategias implementa-

das en pos de la formación de la identidad docente en el estudiantado. Se termina con la conclusión y las referencias bibliográficas citadas.

Una breve contextualización de las ENP

Las escuelas normales en México son las principales instituciones dedicadas a la formación del profesorado de educación básica. Esta tarea se les ha encomendado desde el siglo XIX, aunque será en la centuria siguiente cuando se formalice esta responsabilidad para todo el territorio nacional. Desde la Secretaría de Educación Pública (SEP), fundada en 1921, se han construido las políticas educativas que organizan y dan sentido las prácticas formativas de los futuros docentes de preescolar, primaria y secundaria actualmente.

Una característica relevante de este subsistema de educación superior es su diversidad. De acuerdo con momentos históricos específicos han recibido las siguientes designaciones: “Escuelas Normales Rurales, Escuelas Rurales Regionales o Centrales Agrícolas, Escuelas Regionales Campesinas, Escuela Normal de Profesores de Instrucción Primaria, Escuela Normal Superior de México, Escuela Nacional de Maestros, Escuela Nacional de Educadoras, Centros Normales Regionales, Benemérita Escuela Nacional de Maestros” (Navarrete, 2015, p. 31).

Por su parte, el extinto Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) clasificaba a las escuelas normales como: Beneméritas y centenarias, Escuelas Normales, Normales superiores Normales experimentales, Centros regionales de educación Normal, Normales rurales, Normales urbanas, Centros de actualización del magisterio, Instituto Escuela Normal de especialización, Escuelas de educación física (2017).

Debido a la construcción de un Estado educador impulsado, entre otros, por José Vasconcelos, será éste el que estableció los enfoques y las perspectivas teóricas consideradas como pertinentes. De este modo, las normales partieron de lineamientos de la educación socialista, de la escuela activa, la posición del capital humano y del humanismo pedagógico, entre otras posiciones y principios formativos. La historia de estas instituciones formadoras incluye varias dificultades y polémicas. En las últimas décadas se han in-

crementado las críticas debido a varios factores: “deterioro institucional que se expresa en la baja de matrícula, en la conformación de su planta académica, en sus planes de estudio, en sus instalaciones físicas y en la formación con la que egresan sus estudiantes” (Díaz-Barriga, 2021, p. 534).

La desaparición de las Escuelas Normales ha sido una posibilidad, al menos en el plano retórico, debido a estas condiciones, a las que se podría agregar el desigual desarrollo académico de los “formadores de formadores” (Cid et al., 2021). También se ha vislumbrado la posibilidad de que otras Instituciones de Educación Superior (IES) reemplacen a las normales, como ha sucedido en otros países. Es cierto que estas ideas, como lo afirma Díaz-Barriga, “descalifican o ignoran el papel histórico” de las dinámicas normalistas a favor de un “ideario educativo fincado en valores y perspectivas humanistas, científicas y comprometidas con la conformación de un ciudadano mexicano” (Díaz-Barriga, 2021, p. 534).

Como una medida para transformar las escuelas normales, recientemente el Estado Mexicano desarrolló la Estrategia Nacional para la mejora de las Escuelas Normales (DGESPE, 2019), la cual fue construida por medio de reuniones nacionales con la representación de delegados electos de escuelas normales públicas y Centros de Actualización del Magisterio (CAM) que participaron en un congreso nacional. Los resultados son significativos por el diagnóstico y la serie de medidas que estarían dirigidas a la mejora del sistema normalista. Entre los puntos más destacados se encuentran los siguientes: otorgar autonomía en varios sentidos, como la académica y la legal, mayor democratización en los procesos de elección de los cuerpos directivos, poner atención al ingreso, permanencia y promoción del personal académico, entre otras (Díaz-Barriga, 2021).

Como puede observarse, las escuelas normales particulares no han sido consideradas como parte de las tipologías oficiales ni han sido requeridas para desarrollar estrategias, al menos no a la par que las instituciones públicas, en beneficio de las mejoras de las prácticas formadoras. Sería interesante analizar, aunque en este espacio será imposible hacerlo, cómo las escuelas privadas formadoras de docentes han participado en las conclusiones a las que llegó el profesor Ángel Díaz-Barriga, cuando reflexionó sobre la visión en la formación docente en México, a saber:

(a) una visión nacionalista, que permita formar a sus alumnos de acuerdo con una perspectiva ciudadana; (b) la consideración de la docencia como profesión que cumple una función social, lo que significa una vinculación con la comunidad; (c) el valor de los conocimientos de corte humanista (filosófico) y pedagógico como elemento central de la formación, así como el papel de la práctica docente como un elemento sustantivo para el desarrollo de este proyecto educativo; (d) la necesidad de reconocer la gran heterogeneidad que tiene el sistema de educación normal: diversidad por nivel educativo (preescolar, primaria, secundaria), así como por especialización (educación especial, educación física, educación artística); también por su ubicación o vocación: rural, indígena, urbana, intercultural; así como finalmente por estructura orgánica: federal o estatal. (2021, p. 556)

La participación de las Escuelas Normales Privadas en México fue resumida por Valentina Torres Septién, en 1997. En su clásico libro, *La educación privada en México (1903-1976)*, se pueden identificar algunas tendencias del proceso que han vivido estas instituciones, siendo una de ellas la que Arnaut (1996) indicó cuando afirmó que de ser un “asunto de nadie” se convirtió en una competencia exclusiva del Estado. En líneas generales se puede afirmar que la iniciativa privada estuvo preocupada por la formación de cuadros docentes, para lo cual desarrolló varias estrategias que van desde la actividad docente en conventos, no reconocida por el Estado, hasta la instauración de normales. Después de un incremento considerable, impulsado entre otros sectores por integrantes de la Iglesia Católica, hacia 1950. La principal razón por este interés fue “la preocupación por contrarrestar la formación recibida en las normales oficiales, donde eran ‘preparados concienzudamente para la siembra del comunismo’” (p. 295).

Las autoridades permitieron un incremento considerable, pues de 16 normales (en 1950) pasaron a 30 en 1952, mientras las oficiales no aumentaron. Incluso cuatro años después la balanza se inclinaba a favor de las privadas con 35 instituciones mientras las públicas eran 33 (p. 295). Sin embargo, en términos de egresados, las cifras señalaban un mayor número de las segundas (con 1170 a diferencia de los 215 de las particulares). Esto se explica por lo que Arnaut llamó la edad de oro (1958-1970) del magisterio normalista (1996), momento en el que el Estado desarrolló el Plan de Ex-

pansión y Mejoramiento de la Educación Primaria (Juárez, 2013, p. 211). Hacia 1966, en toda la República había 97 escuelas normales privadas que formaban para preescolar y primaria, mientras que normales superiores eran tres (en Coahuila, Jalisco, y Nuevo León) (Torres, 1997).

Este avance se vio cortado por los gobiernos de las décadas de los setentas y ochentas, aunque ya se habían dado intentos desde el periodo de López Mateos cuando sólo se permitió la emisión de títulos a los egresados cuando éstos se encontraran contratados. En 1975, la SEP ya no permitió la incorporación de nuevas normales y limitó el número de estudiantes en las ya establecidas. Esta medida persistió hacia 1979, año en el que, además, se fundaría la Universidad Pedagógica Nacional (UPN). La principal razón desde el oficialismo fue la imposibilidad de que los egresados de las estas normales se incorporaran al servicio docente público debido a las pocas plazas existentes. Esta clara “defensa” del normalismo público no era nueva en la esfera política nacional, pues en 1943 el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE) se había manifestado en el mismo sentido (p. 297).

Ante estas acciones, el normalismo privado se organizó en la Confederación Nacional de Escuelas Particulares. Desde ahí, se manifestaron en varios sentidos. Uno de ellos fue ofrecer cifras diferentes a la SEP en relación con las plazas necesarias, no menos de 20 mil a diferencia de las 5 843 que manifestaba la Secretaría. También observaron que los egresados eran absorbidos por la propia iniciativa privada. Esto, sin embargo, no tuvo efectos positivos para que se aumentara la matrícula permitida y abrir nuevas escuelas formadoras. En 1982, en el Primer Congreso Nacional de Normales Particulares, se insistió en que su papel era muestra de la “democracia que reina en nuestra patria”, y que las normales privadas eran “un lugar de privilegio en la construcción de los forjadores de los hombres del mañana” (Torres, 1997, p. 299). Quizá la conclusión más importante fue posicionar su objetivo de participar en la formación docente para que el futuro profesorado fuera “capaz de lograr en el alumno una conciencia crítica, que viva y propicie la plenitud de la persona humana, un objetivo de cambio” (Torres, 1997, p. 299).

De acuerdo con la autora que seguimos, hasta esa fecha no se había incrementado el número de escuelas privadas. Conocer con precisión cuántas normales privadas funcionan en México no resulta sencillo. De acuerdo

con Dionicio (2019), las cifras son diferentes de acuerdo a varios reportes. En el ciclo escolar 2015-2016 se registraron 460 escuelas normales, de las cuales 266 eran públicas y el resto privadas. La SEP, en 2018, indicaba que había 446, siendo particulares 183. De acuerdo con la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES), en el ciclo 2016-2017 había 172 de estas normales seguras, de un total de 418, mientras que el Sistema de Información Básica de la Educación Normal (SIBIEN) reporta, en 2017, 260 EN públicas y 149 privadas (p. 24).

Si bien es cierto que se registró una reducción general en la matrícula de estudiantes de las instituciones formadoras sin importar su financiamiento, de 184 100 a 108 555, del ciclo 2001-2002 al ciclo 2015-2016 (Medrano et al., 2017, p. 31), fueron las instituciones particulares las más afectadas. Al final del sexenio de Ernesto Zedillo (1994-2000) había poco más de 80 mil estudiantes inscritos y para el ciclo escolar 2015-2016 (con Felipe Calderón como presidente) sólo había 18 786. (Medrano et al., 2017, p. 31). Resulta significativo que el 97% de las normales privadas tenía para el 2016, 350 alumnos o menos, es decir, 188 de 194 instituciones, y que sólo una superó los 650 alumnos (Medrano et al., 2017, p. 37). Con respecto a la cantidad de Escuelas Normales Privadas en la Ciudad de México, se dio una reducción importante de los últimos años. En la licenciatura de Educación Pre-escolar, la oferta disminuyó entre el ciclo escolar 2019-2020 y 2024-2025 de 13 posibilidades a 7 y en la licenciatura en Educación Primaria, en el mismo periodo, de 9 a 4 (AEFCM, 2019).

En cuanto al profesorado, el de las normales privadas tiene una población diferenciada al de las públicas. Algunos datos así lo señalan. Los docentes son más jóvenes y con menos experiencia, pero tienen mayor porcentaje de posgrados (principalmente maestría) y muy pocos tienen tiempo completo (menos del 5%), lo que impide la “construcción de proyectos escolares para la mejora de la calidad de la educación que se ofrece en ellas” (Medrano et al., 2017, p. 46).

Metodología

La metodología para la investigación se desarrolló a partir de un cuestionario y de un grupo focal desde las siguientes bases. En el plano epistemológico estas técnicas están basadas en dos posicionamientos: el realismo y el constructivismo. El primero permite analizar los datos empíricos por medio de categorías preexistentes, desde la confiabilidad y la validez, para identificar consistencia de los significados; el segundo considera que no existe una sola realidad, sino la construcción de varias a partir de la diversidad de experiencias, lo que da pie al reconocimiento de la subjetividad y la reflexión (Escobar y Bonilla, 2017, citados en Rodas y Pacheco, 2020, p. 183).

Se considera al grupo focal como “un grupo de individuos seleccionados y reunidos por el investigador con el propósito de discutir y comentar, desde su experiencia, sobre un tema que es el objeto de estudio de la investigación” (Powell et al., 1996, p. 499). Asimismo, se le concibe como un método de investigación colectivista (Martínez, 1999), en donde se privilegia la diversidad de experiencias, con sus respectivas emociones, actitudes y creencias (Bostan, 2015), de las personas colaboradoras. Aquí no se comprende a quienes participaron como informantes, dado su carácter extractivista, sino que se recupera la perspectiva de Dooly et al. (2017) porque permitieron conocer temas sobre sus trayectorias profesionales, sus identidades docentes y diferentes tipos de análisis relacionados, por ejemplo, con políticas educativas, entre otros, desde lo que indica Morgan “oír a la gente y aprender de ella” (1997, p. 9).

Regresando al tema de los grupos focales, también se recupera la perspectiva de Nyumba et al. (2018) cuando afirman que esta estrategia metodológica permite comprender problemas sociales a profundidad, desde una aproximación rápida y multidimensional (Huertas, 2005). Se consideró pertinente esta técnica porque existe interacción entre quienes han sido convocados, así como diálogos naturales desde los cuales se pueden identificar formas de pensar y conocer diferentes maneras de expresión (Cojocarú, 2008).

En cuanto a la organización del grupo focal, tanto Morgan (1997) como Aigner (2002), proponen cuatro fases: Planear, Hacer, Verificar y Actuar.

De acuerdo con estas indicaciones, aquí decidió cómo se desarrollarían las actividades de la planificación y diseñar actividades específicas. Después se construyó un guion de preguntas guía desde elementos teóricos como identidad profesional docente y formación docente vinculados con aspectos contextuales como retos y oportunidades y las relaciones comunicantes desarrolladas entre la formación normalista y las escuelas de educación básica. Este guion fue enviado en forma de cuestionario a las autoridades escolares de las Escuelas Normales Particulares de la Ciudad de México. En tercer lugar, se llevó a cabo la recolección, el procesamiento y el análisis de la información, y la fase cuatro estuvo dedicada a la retroalimentación una vez que se concluyó el análisis de los datos y la interpretación de los mismos, la cual se desarrollará con la publicación de este trabajo.

El grupo focal se desarrolló de manera presencial el 9 de abril del 2025 en las instalaciones de la Universidad La Salle-Ciudad de México, y participó personal de las ocho escuelas particulares de la Ciudad de México (ciclo escolar 2024-2025): doce autoridades escolares, cuatro formadores de formadores, y una gestora institucional ante la SEP; el 87.5% es del género femenino. Las ocho escuelas particulares de la CDMX participantes fueron: Escuela Normal Particular Autorizada Amado Nervo, Escuela Normal Particular Autorizada Instituto Morelos, Escuela Normal Particular Autorizada Instituto Pedagógico Anglo Español, Escuela Normal Particular Autorizada La Salle, Escuela Normal Particular Autorizada Maestro Manuel Acosta, Escuela Normal Particular Autorizada Quince de Mayo, Escuela Normal Particular Autorizada Superior Federación de Escuelas Particulares, Instituto Mexicano de Estudios Superiores para la Actualización de Profesionales

La sesión fue grabada y transcrita con la herramienta Whisper (<https://replicate.com/openai/whisper>). Además se revisó la concordancia con la grabación permanentemente con la intención de cumplir la vigilancia epistemológica. Este mismo día entregaron por escrito el cuestionario con sus respuestas a preguntas abiertas. Concluido el encuentro se dio un intercambio de ideas e impresiones entre los coordinadores, y se acordó que la investigación requeriría el análisis de contenido en la modalidad temática (Bardín, 2009).

Para desarrollarlo se usó un editor de textos para organizar información sobre las siguientes categorías: identidad de las escuelas normales particu-

lares, relación teoría-práctica, relación práctica-identidad, contextualización socio-histórica de la formación inicial, relación escuela normal-educación básica, y perfil del formador de formadores. Mediante la escucha y la lectura atenta se aplicaron las reglas que señala Bardin (2009), a saber: exhaustividad, representatividad, homogeneidad, y pertinencia. Estas fueron cumplidas desde la revisión de todos los documentos (los ocho cuestionarios y la transcripción del grupo focal), sin excepciones, lo seleccionado como material empírico representa el universo, la información presentada se refiere a las categorías señaladas, y existe una relación clara entre el contenido de la grabación, las respuestas institucionales a los cuestionarios y el objetivo de investigación.

En la presentación de resultados, se conservó la fuente empírica y en el caso del focus group el rol institucional. La codificación fue la siguiente: c1 —significa cuestionario de la institución numerada con el carácter 1— y así sucesivamente; fig. mtra. 1 —se lee que la información proviene del focus group, que la persona que la aportó es una maestra y que se identifica con el carácter 1— y así sucesivamente; fig. aut. 1 —se lee que la información proviene del focus group, que la persona que la aportó es una autoridad escolar y que se identificó con el carácter 1 y así sucesivamente—.

Quienes colaboraron en la investigación fueron colegas que compartían conocimiento sobre la temática que interesó a la investigación, tal como lo señalan Redmond y Curtis (2009). Esto permitió cumplir con la sugerencia de Krueger (1990) relacionada con construir un ambiente en el que las personas participantes se sientan más seguras cuando coinciden en experiencias, conocimientos y saberes sobre el tema tratado. Para el caso de estudio, se eligió que la muestra consistiera en un grupo relativamente homogéneo, tal como lo recomiendan Escobar y Bonilla (2017), cuando se trata de analizar experiencias compartidas. Cabe señalar que las colegas tuvieron la disposición de compartir información para el análisis de la investigación, como lo comentan Stewart y Shamdasani (2015).

Breve contextualización de las Escuelas Normales Particulares de la CDMX

Se presentan a continuación algunos rasgos de las ENP destacando su oferta educativa en el sector normalista. Esta descripción permite identificarles como un bloque no homogéneo y observar diferencias con las EN públicas. Las licenciaturas ofertadas por las Escuelas Normales Participantes (ver tabla 1) están relacionadas con los niveles de educación preescolar (87.5%), educación primaria (50%) y educación secundaria (12.5%), lo que conlleva a que en cuatro de las instituciones se ofertan licenciaturas en diferentes niveles educativos, y en una de ellas diferentes licenciaturas para el mismo nivel. Preescolar es el más ofertado.

Tabla 1. *Licenciaturas ofertadas en las Escuelas Normales Particulares (ENP)*

<i>Nombre de la licenciatura</i>	<i>Cantidad de instituciones en las que se oferta</i>	<i>Porcentaje sobre el total de instituciones particulares</i>
En Educación Preescolar	7	87.5%
En Educación Primaria	4	50%
En enseñanza y aprendizaje de la biología en Educación Secundaria	1	12.5%
En enseñanza y aprendizaje de las matemáticas en Educación Secundaria	1	12.5%
En enseñanza y aprendizaje del español en Educación Secundaria	1	12.5%
En enseñanza y aprendizaje de la historia en Educación Secundaria	1	12.5%
Total de oferta educativa	14	

Fuente: creación personal, datos aportados por los participantes al grupo focal.

La oferta educativa de la ENP forma parte de una estructura educativa, en todos los casos, más amplia a dicha institución (ver tabla 2). Aquí se marca una diferencia con las escuelas normales públicas: el estudiantado comparte los espacios institucionales (patios, cafeterías, auditorios, pasillos, salones en horarios simultáneos y alternos) con otros niveles educativos, así como la participación en actividades académicas y culturales diversas. Además, los docentes de educación básica son observados y entrevistados

frecuentemente, lo que les permite un mayor conocimiento de la docencia, de sus implicaciones, y de lo que es una escuela (c. 4).

Tabla 2. *Estructuras educativas en las que están insertas las ENP*

<i>Niveles de la estructura</i>	<i>Cantidad de instituciones</i>	<i>Porcentaje</i>
Educación Básica, Media Superior y Escuela Normal	5	62.5%
Escuela Normal y Universidad	2	25%
Educación Media Superior, Escuela Normal y Universidad	1	12.5%
Total	8	100%

Fuente: creación personal, datos aportados por los participantes al grupo focal.

El 62.5% de las EN particulares se reconocen como instituciones de inspiración cristiana, sin que ello conlleve a que sus autoridades escolares sean personas consagradas. Ello marca otra diferencia más con las EN públicas.

Tabla 3. *Reconocimiento explícito a ser institución de inspiración cristiana*

<i>Reconocimiento explícito a ser institución de inspiración cristiana o católica</i>	<i>Cantidad de instituciones</i>	<i>Porcentaje</i>
Sí	5	62.5%
No	3	37.5%
Total	8	100%

Fuente: creación personal, datos aportados por los participantes al grupo focal.

Las ENP difieren en sus años de creación (ver tabla 4), pero ninguna es centenaria. La mayoría fueron creadas hace muchas décadas cuando dicha formación era post-secundaria, y hay una de muy reciente creación (2017).

Tabla 4. *Década de creación de las ENP*

<i>Década de creación</i>	<i>Cantidad de instituciones en las que se oferta</i>	<i>Porcentaje</i>
Siglo xx: década de los 40 y 50	6	75%
Siglo xx: década de los 60 y 70	1	12.5%
Siglo xx: década de los 80 y 90	0	0%
Siglo xxi: década de los 00 y 10	1	12.5%
Siglo xxi: década de los 20	0	0%
Total		

Fuente: creación personal, datos aportados por los participantes al grupo focal.

En cuanto al tipo de institución en la cual laboran sus egresados, en promedio un 50% de los mismos están adscritos al sistema público, con un rango muy alto entre las instituciones (entre el 30% y el 70% de adscripción al sistema público, rango de 40 puntos entre la institución que menos tiene egresados adscritos en dicho tipo de institución y la que más) (cada una de las autoridades presentes en el *focus group*). La adscripción al sistema público se alcanzó tanto por las vías de los concursos como de la herencia de plazas de padres o madres docentes. Bajo la normativa actual, esta incorporación requiere al menos dos años de labores como docente y a partir de ahí incorporarse a los cursos USICAMM y seguir todo el proceso de selección. Esta característica también permite diferenciar a estas instituciones de las públicas. En cuanto a los que laboran en instituciones particulares, egresadas y egresados participan en instituciones de corte religioso (católico y judío), otros en instituciones laicas, algunos más en instituciones bilingües, y unos pocos, los menos, en otros países, principalmente España y Estados Unidos de Norteamérica. Destaca que la mayoría tiene ofertas de trabajo antes de egresar. Calculan que la mayoría de sus egresados que laboran actualmente (hay jubilados) están frente a grupo de educación básica, otras laboran en EN y otras más ocupan puestos administrativos: coordinaciones y direcciones en escuelas, pocas en las instituciones de las congregaciones religiosas.

Las autoridades escolares y los formadores de formadores que laboran en las ENP provienen tanto de instituciones de financiamiento público como privado. Algunos, además, han ejercido funciones administrativas —directores de planteles escolares, supervisores— dentro del sistema público y están jubilados.

Resultados y discusión

Los resultados se presentarán en tres grandes rubros: la identidad de las ENP, los retos que enfrentan, y las acciones que implementan para desarrollar la identidad docente.

a) Identidad de las escuelas normales particulares

Las ENP son conceptualizadas como instituciones encaminadas a la formación de docentes para la educación básica. Su sentido de existir está en que cumplen una función social compartida con las escuelas normales públicas (Navarrete, 2015; Díaz-Barriga, 2021), cuya “misión central dentro de las escuelas normales no es formar a las nuevas generaciones, sino a docentes. Pienso que formamos maestras para que a la vez formen ellas futuros ciudadanos” (fig. aut. 1), pero añaden como rasgos distintivos de esta formación: formar buenos docentes, formar mejores docentes, adjetivos vinculados con diferentes matices en sus intenciones formativas. Por un lado, estos adjetivos están vinculados en última instancia con lo social: con un desarrollo propio del futuro docente que posibilite la transformación de la sociedad actual hacia el bien común, hacia el reconocimiento de los otros, hacia un México más justo, más equitativo: “Para mí, las escuelas normales están para propiciar el desarrollo humano a la vez que contribuir a mejorar las condiciones en las que estamos viviendo, la realidad del México hoy” (fig. aut. 4). En algunos casos, acotan este cambio social a lograr una transformación en la educación actual “para guiar y dirigir un cambio en la educación” (fig. aut. 2), “para que sean formadores de niños que respondan a los niños de hoy” (fig. mtra. 1).

Además, es frecuente que el énfasis esté puesto en el desarrollo de la propia persona y su sentido de vida: “Cuando nos llegan estudiantes sin vocación, nuestra corresponsabilidad, compromiso y entrega es ayudarlo a descubrir su vocación” (c. 3). Para estas instituciones es central que el estudiantado se constituya como persona, como una persona docente. La docencia es vista como un horizonte de vida, como una posibilidad de significarse y de, a partir de la enseñanza, sentirse satisfecho como ser humano en la vida. “En las asignaturas, les hablamos de lo mucho que te aportan los niños” (c. 7). Freire (2004) enfatiza que el proceso de educar es sólo una cuestión humana, que se lleva a cabo a partir de lo que se es, de lo que se ha vivido, de lo que se pretende, del mundo. Al respecto, se puede decir que esta práctica es frecuente entre las instituciones formadoras, como lo demuestra Cardoza (2024). También sería relevante profundizar si el concepto de vocación que desarrollan las ENP está relacionado con el sentido originario

religioso del concepto (Farfán y Perdomo 2020) o, al contrario, se ha desarrollado un sentido laico pese a proceder de otras filiaciones.

En general, “lo logramos hacia la docencia, pero si no, pues bueno, también darle las habilidades para que migre a otra profesión” (fig. aut. 7). Desde este planteamiento, la formación normalista se centra en el desarrollo de una vocación para la docencia, así como habilidades para propiciar aprendizajes a los estudiantes de educación básica y para lidiar con los padres de familia “Hay que desarrollarles muchas habilidades para estar con los niños, y últimamente para los papás [...] Hay que despertar [en las futuras docentes] el interés del servicio, de su servicio con los niños” (fig. mtra. 2).

Una finalidad más está dentro del sistema educativo nacional: las escuelas normales son una defensa, un testimonio de que hay profesiones que requieren dispositivos formativos distintos a los que se centran en la teoría, en explicaciones y en resolución de ejercicios. En su caracterización de modelos docentes, Gallardo et al., (2009) presentan que uno, muy presente en las universidades, parte de la explicación del profesor de un determinado contenido y posteriormente una ejercitación-aplicación del mismo en situaciones no contextualizadas y rígidas. Tres elementos son enfatizados por los participantes en el grupo focal que no responden directamente a ese planteamiento mayoritario: la vinculación entre la teoría y la práctica, la multidisciplina, y la apertura a las nuevas necesidades y expectativas sociales ante la escuela. “Estamos aquí defendiendo la necesidad de constituir un sistema de educación superior distinto al de cualquier otra licenciatura. Para empezar, la formación docente requiere otro tipo de estrategias, es otro tipo de trabajo. Las prácticas son indispensables” (fig. aut. 6). Las estancias en las escuelas de educación básica y la reflexión posterior son herramientas “para poder abordar el acto de educar y de enseñar a niños con características también diferentes en un nivel muy complejo que estamos ahorita visualizando con tantas cuestiones psicológicas y administrativas para eso” (fig. aut. 1).

Otras respuestas están centradas en el enfoque de finales del siglo xx de la gestión institucional basada en la calidad educativa muy presente en instituciones de financiamiento privado que, por otro lado, tiene también un referente en la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco, 2006), institución para la cual equidad, relevancia, pertinencia, eficacia y eficiencia son sus componentes.

Las ENP remarcan su deseo de formar mejores docentes en dos sentidos: para la educación básica, y en relación con otras instituciones formadoras. Se enfatiza una búsqueda de la excelencia, por la excelencia misma. “Estamos para formar los mejores docentes, para formar un producto de calidad” (fig. aut. 10). Si bien queda pendiente profundizar en qué tipo de calidad educativa participan las ENP, se podría aventurar que, de acuerdo con Barroso (2018), sería la calidad “como respuesta a cumplir los estándares para satisfacer exigencias sociales” (p. 86), y no desde un concepto tradicional interesado en tener estudiantes sobresalientes, académicos destacados y logros de primer nivel, o calidad como respuesta a los requerimientos del medio, en donde la pertinencia se convierte central (p. 85).

Si bien las ENP son definidas por sus propias autoridades como instituciones para la formación de futuros docentes, los énfasis puestos en los para qué de esta formación muestran su diversidad. Cada una de ellas tiene su propia identidad a partir de diferentes elementos como su relación estructural con otros niveles educativos, de su reconocimiento confesional, las finalidades explícitamente buscadas, la visión de crecimiento o decrecimiento de los últimos años, el capital cultural del alumnado, y sus procesos de gestión académica y administrativa, entre otros como la historicidad. En relación con las EN públicas coinciden en el plan de estudio y en las normas de control escolar.

b) Retos de las ENP

La información de los cuestionarios y del grupo focal aporta varios retos enfrentados por las ENP en su día a día. En esta categoría se describen, de manera sucinta, en tres grandes grupos: (a) una visión de conjunto marcada por factores de la política pública, (b) los retos formativos, y (c) los retos vinculados a la gestión administrativa.

Visión de conjunto

Las autoridades de las ENP de la Ciudad de México reconocen que las instituciones educativas que dirigen son distintas a las EN públicas de la misma ciudad. Algunas diferencias señaladas fueron: las fechas de prácticas y las actividades a realizar en las instituciones de educación básica de acuerdo con los semestres, los perfiles de los formadores de formadores y la documentación para su acreditación, los edificios escolares y las medidas de protección civil, y el servicio social. Los lineamientos administrativos correspondientes a lo señalado son respetados “de manera muy puntual y precisa” (c. 3) y gestionados de manera profesional de acuerdo con los contextos políticos, institucionales, financieros, laborales, culturales y formativos propios de cada una de las ENP.

Los retos en lo académico y en lo administrativo siguen siendo los mismos que en el pasado, como la poca posibilidad de participar en la política educativa y la reducción de matrícula, sin embargo, algunos se han incrementado debido a las políticas públicas y su gestión en los últimos años “pareciera que no somos parte de todo el contexto de las normales en el país, ya que varios lineamientos no son de la misma manera que con las instituciones públicas” (c. 3). Algunos manifiestan sentirse discriminados por las autoridades oficiales en el trato recibido: “se vuelve un tema más político y administrativo, que una situación de brindar a la sociedad realmente las herramientas necesarias para mejorar el sistema educativo” (c. 2). Un elemento unido a la discriminación es la exclusión en la creación de la política educativa: “no tenemos injerencia, ni ningún tipo de participación en las consultas, en el diseño de los planes y programas de estudio” (c. 5). Otro elemento más es la dificultad para comunicarse con las autoridades de la DGESE cuando las ENP son las solicitantes (c. 2). Además, tiene que ver con las condiciones para la movilidad nacional e internacional, cuyo financiamiento es por parte del estudiante: “no podemos acceder a los programas nacionales de movilidad” (c. 1). También se añaden las condiciones de ingreso a la docencia en el servicio público: “no contamos con las mismas condiciones de acceso para que nuestros egresados ingresen al servicio público, se prioriza a otros instituciones —la UPN—, aunque no tengan la misma formación que las nor-

males” (c. 3). Retos políticos, compartidos con las EN públicas, son la forma en que la SEP implementa los planes de estudio tanto del subsistema normalista como de la educación básica basada en capacitaciones escasas y tecnocráticas a las autoridades escolares y a los docentes, en una desvinculación entre ambos subsistemas, así como en diseños curriculares no completos desde un inicio: “en los últimos años, los planes de las normales (excepción de la RIEB) se consolidan poco a poco y se implementan aun sin estar terminados” (c. 5).

Retos formativos

Tres retos formativos son nombrados por las autoridades de las ENP. Por un lado, fortalecer la vocación docente. Señalan que las estudiantes que ingresan a cursar las licenciaturas en educación se pueden dividir en dos grupos: las que desean ser docentes y tienen la mirada puesta en dicha meta y las que no la tienen porque su motivación está más en seguir la trayectoria estudiantil, en “hacer algo de sus vidas o estudiar como sus demás compañeros de la preparatoria, aunque no sepan muy bien en qué” (c. 3).

Rasgos de esta vocación son: “ser guía y apoyo” (c. 1, 3 y 6); “dar un servicio al otro, considerando los cuatro pilares: saber, hacer, ser y convivir” (c. 2 y 7), “tener un gran compromiso con los sujetos que dependen de su enseñanza” (c. 1 y 8), “consciente de su papel como transformador de la sociedad” (c. 3, 4, 5 y 8), ser un “modelo” (c. 1, 5 y 6), “luchar contra corriente y reeducar a la sociedad sin más herramientas en nuestras manos que nuestra vocación, pensamiento y disposición” (c. 5).

Quienes participaron en la investigación sostienen que, en ambos grupos, hay que fomentar una docencia por la gran desvalorización social de la profesión, proceso en el cual intervienen, de acuerdo con Díaz (2002), los siguientes factores: Crisis identitaria, falta de valoración social, falta de autoridad docente en el aula, cambio de visión en el principal agente socializador (la familia), escasa motivación del alumnado, sobrecarga burocrática del profesorado, y síndrome Burnout (p. 11).

Por el lado, otro reto formativo es desarrollar el sentido pedagógico en las futuras docentes. Reconocen el peso de la actividad en la docencia, del

hacer diferentes cuestiones: planear, calificar, diseñar material didáctico, escoger material basado en las TIC, decorar los salones, hacer periódicos murales, buscar información teórica con respecto al contenido de la sesión. Todo ello requiere una orientación hacia un proceso de desarrollo de aprendizaje. “Hacerles ver a las chicas que [lo que se hace] tiene una intención educativa y que se hace con una finalidad, no es nada más por hacer. Voy a hacer esto, pero ¿para qué les va a servir a mis niños?” (gif. mtra. 3). Tenti (1997) subraya que este elemento pedagógico es constitutivo del quehacer docente, que retoma el conocimiento de métodos y técnicas que posibiliten el aprendizaje de los educandos y una selección de los más apropiados en un momento dado.

Además, la docencia implica un estar con personas, con sujetos con características y necesidades particulares, con entornos determinados. La docencia es una acción interpersonal entre el docente y sus estudiantes en la que las actitudes relacionales son centrales: “ellas tienen que tener empatía con los niños y con la situación del niño” (fig. aut. 3). “Los docentes dejan una huella en los niños que están formando y tienen que tener claro qué huella quieren dejar” (c. 6). De acuerdo con Hernández et al. (2010), las competencias interpersonales son una herramienta de autoformación y bienestar docente, el dominio de las competencias socio-emocionales sirve sobre todo para conseguir mayor bienestar con nosotros mismos y adaptarnos mejor al escenario del aula donde pasamos la mayor parte de nuestra vida, pero por supuesto, el efecto de su dominio también repercute en la esfera de la vida familiar y social (p. 109).

En los cuatro años de la licenciatura se busca propiciar que ambas cuestiones sean interiorizadas por el alumnado y que marquen su forma de ser. Plantean que, si bien pueden parecer a simple vista cuestiones fáciles para los no formadores de docentes, ellos representan aprendizajes complejos de largo aliento en los cuales las prácticas en las escuelas de educación básica son esenciales y que no necesariamente lo logran en todas sus egresadas.

El tercer reto formativo mencionado está vinculado con el bajo nivel académico de las aspirantes y, en algunos casos, la fragilidad psicológica. En este reto, en lo referente a lo académico, se considera que los aspirantes tienen “rezago escolar y en ciertas ocasiones se suma el cultural” (c. 5). Múltiples factores, tales como “una fragilidad cognitiva inmensa, conocimientos

pobrementemente dominados y bajo desarrollo de habilidades fundamentales de pensamiento (comprensión lectora, expresión escrita, análisis, comprensión del número, etc.)” (c. 8), intervienen en la formación docente. Este bajo nivel repercute “tanto en las dinámicas áulicas factibles de ser implementadas en la ENP para la comprensión de lo educativo como en lo referente a los procesos implicados para las estancias en las instituciones de educación básica” (c. 6).

En cuanto a la estructura psicológica del estudiantado, se considera que en los últimos años se ha incrementado la cantidad de jóvenes con características que pueden desencadenar problemas emocionales:

Las generaciones que actualmente han ingresado a la Escuela Normal presentan una estructura psíquica poco fortalecida ¿quizá efecto de la pandemia o de la educación actual? Evidenciada por la baja tolerancia a la frustración ante la complejidad que implica la intervención directa en los planteles de práctica y a las demandas del nivel de desempeño que exige la formación docente. (c. 7)

Al ser la docencia una profesión entre seres humanos, este elemento es central y en la formación inicial se requiere “aprender a ser empáticos” (c. 1), “desarrollar la inteligencia intrapersonal y una resolución de conflictos y problemas con una mirada más humana” (c. 3), aprendizajes impulsados en las ENP a través de acciones curriculares y cocurriculares y de acompañamiento por parte de los departamentos de psicopedagogía y de los formadores de formadores en las asignaturas.

Retos vinculados con la gestión administrativa

La gestión administrativa de las ENP se enfrenta a tres grandes retos de índole distinta dada la naturaleza de los recursos a los que directamente se refieren. El primero es la matrícula con la que cuentan las ENP y a la dificultad para captar más. Ello conlleva a que, por un lado, varias instituciones no sean autosuficientes económicamente y, por el otro, a tener grupos pequeños por cada año de licenciatura. El costo de las colegiaturas, la desva-

loración social del magisterio, la gran oferta de licenciaturas a nivel universitario, el escaso conocimiento social de las ENP, la dificultad para acceder en pocos años a una adscripción en el sistema público, así como el escaso apoyo de las instancias oficiales para acceder a los aspirantes y rechazados de las EN públicas, son los factores mencionados para esta baja matrícula.

No tenemos tanta facilidad para atrapar a los alumnos, porque hay muchas otras licenciaturas más atractivas para los jóvenes. El Gobierno argumenta que la SEP no puede promocionar a las ENP y obviamente no tenemos acceso a todos los rechazados que no pueden alcanzar un lugar en las públicas y obviamente somos escuelas pequeñas (c. 7).

La cuestión económica no es un tema menor en las ENP por la amenaza de cerrar en un futuro próximo. Debido a ello recurren a dos estrategias de financiamiento: utilizar recursos del resto de la oferta educativa ofertada por la institución, y poner en marcha distintos mecanismos: becas, becas crédito, ajustes en colegiaturas.

Se han realizado varios ajustes en los pagos con el propósito de incrementar la matrícula, incluso se está cobrando el 20% menos que hace ocho años, condonando todavía el pago de inscripción. Aun así, hemos tenido algunas deserciones de estudiantes por no poder cubrirlos (c. 5).

Otra cuestión central en lo administrativo es el cumplimiento a todos los requisitos solicitados por las autoridades del subsistema de educación normal, situación que conlleva a una cantidad alta de oficios y contar con varias supervisiones en un año escolar. “Somos niños buenos, nos portamos bien y aun así nos tratan mal. Nos supervisan mucho” (fig. aut. 1). Su estructura organizativa consta de una dirección y de un gestor, quien cumple una función de representar la ENP ante la DGENAM y de vigilar el cumplimiento de los requisitos solicitados. “Si bien el papeleo es el mismo que en las EN públicas, nuestras instituciones no cuentan con más personal que apoye. Además, no tenemos ninguna flexibilidad con respecto a la normatividad: lo marcado por la autoridad requiere cumplirse tal cual” (fig. aut. 7).

El tercer aspecto está relacionado con las Escuelas Públicas de Educación Básica (EPEB), en las cuales los estudiantes normalistas van a realizar sus prácticas. Este rubro incluye instituciones a las que se puede acudir, calendarios y horarios, personal de las ENP que pueden entrar a las EPEB, normatividad a ser respetada por las ENP y por las EPEB, la atención en casos

de incidencias. A estas cuestiones más formales se añaden dos que son de difícil manejo para las ENP: a) las actitudes de acogida o no de las practicantes por el personal de las EPEB “En algunas escuelas no están teniendo esta apertura de recibir a las practicantes de la mejor manera, con las mejores intenciones [...] No son vistas como parte del sistema y se vuelven mucho más discriminatorias que incluyentes” (c. 6). Y b) las relaciones interpersonales entre las autoridades escolares, los docentes ante grupo, los estudiantes normalistas y los formadores de formadores, los apoyos solicitados por parte de las EPEB a las estudiantes normalistas. “Las escuelas de práctica nos han permitido hacer un vínculo de enseñar y aprender recíprocamente, esto depende en gran medida de cómo se establezcan las relaciones de los docentes de práctica con los docentes de las escuelas” (c. 6). En este rubro, un aspecto a cuidar es que lo realizado por las normalistas sea “vigente con respecto a las nuevas propuestas pedagógicas y normativas —centralmente protocolos” (c. 5).

c) Estrategias para la formación de la identidad docente

El tercer aspecto que se desarrolla en este artículo está vinculado con las estrategias que las ENP implementan para desarrollar la identidad docente en sus estudiantes. La identidad docente, en voz de uno de los estudiosos al respecto, se caracteriza por distintas señales.

Una profesión docente en la que la socialización previa influye en las creencias que el profesorado desarrolla, en la que el contenido que se enseña crea identidad, con una clara predilección por el conocimiento práctico y el aprender de la experiencia, caracterizada por el aislamiento, y en donde los alumnos son la principal fuente de motivación del profesorado. La carrera docente, generalmente plana, también caracteriza a la profesión docente, en la que el profesorado se percibe a sí mismo como artesano, y donde está mal visto pedir ayuda y recibir retroalimentación, con poca confianza por las tecnologías, y que descuida la atención a los docentes que empiezan (Marcelo, 2009, p. 15).

Esta identidad se fortalece con múltiples actividades propias de las ENP, siendo uno de los ejes las jornadas de prácticas y todo lo que éstas conllevan

de planeación, estancia en las EPEB y de reflexión posterior. Otro eje relevante es el énfasis sobre “la labor docente en la formación y el cuidado de los niños” (c. 4). Se ha hecho a partir de talleres (c. 3, 4 y 7), pláticas con especialistas (c. 2 y 4) y jornadas de reflexión (c. 4 y 7), además de hablarse al respecto en las asignaturas. Un aspecto medular de este eje es la valoración de la docencia y de las múltiples personas que intervienen en el desarrollo de un niño (c. 3).

El trabajo colegiado entre los formadores de formadores del mismo grupo es una estrategia impulsada en la mayoría de las ENP para favorecer distintas acciones en favor de la formación de las estudiantes: “se hacen diagnósticos grupales y a veces individuales sobre áreas de oportunidad de los estudiantes y se diseñan acciones conjuntas para subsanarlas” (c. 5). El hecho de contar con grupos pequeños es considerado una ventaja al respecto, pues permite, en varias ocasiones, “una atención personalizada” (c. 1) y facilita que los formadores de formadores se comprometan desde sus asignaturas con el desarrollo de actividades académicas, culturales, sociales y deportivas, así como de crecimiento humano y de integración institucional.

Como ENP “tenemos la gran ventaja de poder adicionar a todo lo que la SEP exige, un sinnúmero de elementos que conducen a nuestros estudiantes a estar preparados para enfrentar los retos que la sociedad del siglo XXI nos impone” (c. 4). Ello les permite adicionar a lo señalado en el plan de estudios actividades de índole diversa e incidir en la formación de un determinado perfil docente. Entre ellos se encuentran:

Actividades extracurriculares

Al respecto, las ENP implementan diversas asignaturas y actividades extracurriculares para fortalecer el ser docente. Dentro de las primeras se encuentran algunas vinculadas con el “carisma educativo” de la congregación que gestiona la ENP, otras vinculadas con el desarrollo socioemocional propio y de los infantes de la educación básica (c. 2 y 4), otras más vinculadas con el arte (c. 8), unas más consideradas como materias insignias en las universidades. Entre las actividades extracurriculares se encuentran observación de escuelas particulares de educación básica y pláticas con sus docentes

(c. 3, 5 y 6), visitas a museos, centros culturales y zonas arqueológicas cercanas a la CDMX (c. 1 y 8), jornadas de investigación (c. 2) y culturales (c. 8) e intercambios de experiencias docentes y de organización escolar con otros estudiantes normalistas y con docentes de educación básica (c. 3 y 5). A las futuras docentes les permite “visualizar mejor lo que es ser docente —el compromiso que demanda la profesión—, lo que son las escuelas y construir pertenencias institucionales” (c. 4).

Apoyo psicopedagógico

En las ENP que cuentan con un departamento psicopedagógico para ellas o compartido con otros niveles educativos o con las universidades, algunas estudiantes son atendidas en la dimensión socioemocional porque se reconoce que la docencia es un quehacer interpersonal. “Ante la vulnerabilidad emocional de un número importante de estudiantes, se solicita al acompañamiento a los especialistas. Un reto central es trabajar la inteligencia emocional” (c. 5).

Acompañamiento cercano a las prácticas y acciones específicas para mitigar el rezago académico

Al respecto, el profesorado de las ENP va a las EPEB en las que las estudiantes normalistas están practicando, con funciones de apoyo a las dificultades que enfrentan a partir de una observación del desempeño en aula, de una retroalimentación personal y grupal en las aulas de las ENP o de una plática personal *in situ*. “Tenemos una comunicación clara y asertiva con las practicantes a través de un seguimiento constante en los periodos antes, durante y después de sus prácticas, de manera a ser atendidas y de contar con un trabajo comprometido” (c. 8). Las autoridades de las ENP visitan las EPEB tanto con fines de comunicación con los directivos escolares como con los docentes titulares y de acompañamiento a las estudiantes normalistas: “Las instituciones de prácticas son conocidas por nosotras, y vamos con cierta frecuencia como autoridades a estar con nuestras alumnas” (c. 7). Otra función

central, principalmente en las formadoras de las asignaturas de prácticas, es establecer y cuidar las relaciones interpersonales entre todos los agentes participantes en las instituciones de educación básica. Ello les permite actuar rápidamente en casos de incidencias o de cuestiones normativas no respetadas por una de las partes.

Al retorno de las estudiantes normalistas a la ENP, se realizan actividades de recuperación y análisis de las prácticas realizadas con modelos distintos. “Nuestra escuela normal está implementando un modelo único para toda la institución llamado E-P-R. Les permite a nuestras estudiantes reconocer su estilo de docencia” (c. 7). Los diarios de campo, entrevistas, cuestionarios, guías de observación, planeaciones y evaluaciones son los instrumentos retomados en esos procesos reflexivos.

Al final de cada semestre, se realizan también actividades conjuntas entre todos los grupos de una licenciatura, en la que se comparten vivencias, aprendizajes y recursos didácticos de las prácticas realizadas, así como debates teóricos. “Estas reflexiones colectivas han permitido que las estudiantes visualicen la gradualidad de la práctica y los compromisos que demanda la profesión” (c. 3).

Con respecto al rezago académico, se implementan acciones tanto en las asignaturas, mediante “adecuaciones curriculares” (c. 2), como apoyo “alumna por alumna, identificando e implementando las estrategias que consideramos viables de realizar, previo diagnóstico” (c. 2).

Conclusiones

Existe una controversia histórica sobre la pertinencia de la educación privada. Para el caso de las ENP en México este debate se vuelve complejo por varias razones, entre las que han destacado elementos ideológicos. Además, el Estado ha controlado férreamente las políticas relacionadas con la educación normalista por su cercanía con la educación básica, y la misión nacionalista que el Estado-Educador les ha atribuido a esos dos niveles (Díaz-Barriga, 2021).

Hay, por otro lado, voces que defienden la educación superior privada. Entre ellos, Buendía (2009) quien afirma, apoyado en Geiger, que este tipo

de educación suma a la realización de una sociedad plural. Serrano, citado por Barros (2018), considera que este tipo de educación es insustituible porque garantiza la protección y reproducción de la pluralidad social y cultural, garantiza una oferta diferenciada, atiende una oferta que el Estado no atiende, mantiene la pluralidad social y cultural del país, suman a la competencia formativa.

Las ENP aquí estudiadas atienden una diversidad que las escuelas normales públicas no. La profesión docente inspirada en las ENP está anclada en una vocación que responde a las condiciones de diversidad en las que desarrollan sus acciones. En este sentido, se coincide con Larrosa (2010) cuando afirma “que la enseñanza es una profesión con vocación en un ambiente de pluralismo ético y moral” (p. 49) como lo demuestra la heterogeneidad de estas instituciones. Existe, también, un discurso centrado en la calidad y el éxito académico que es impulsado desde las ENP con una serie de servicios y acciones que, como lo afirma Cardoza (2024), “estimulan el interés por esta profesión” (p. 37).

La identidad docente, entonces, es construida en las ENP para una diversidad de escenarios que sobrepasan la educación básica en su modalidad pública, en gran parte porque los requisitos que deben cumplir sus egresados son distintos a quienes se forman en instituciones públicas. Esa heterogeneidad de destinos no está alejada de una política educativa que hace dialogar los requerimientos oficiales y los estilos de gestionar la formación de futuros docentes en donde lo intrapersonal y los saberes para la enseñanza *in situ* están muy presente como ejes rectores en la formación docente. En el primero de ellos, una visión humanista de lo educativo se materializa en el desarrollo de la persona, en cuanto sí misma y, por ende, se favorecen acciones en torno a sus capacidades socioemocionales, la vocación, y en cuanto a sujeto en contacto con otras personas, valorándolas en cuanto tal.

Por otra parte, las ENP reconocen que la docencia es una actividad práctica, que requiere muchos saberes de distinta índole: didácticos, pedagógicos, interpersonales, disciplinares, sociales. A través del acompañamiento y la vigilancia en las estancias de prácticas en las EPEB, antes, durante y después de las mismas, unidos a las actividades extracurriculares propuestas, impulsan tanto la comprensión de lo que es ser docente como estrategias para propiciar el proceso de enseñanza y aprendizaje como el “saber actuar”

in situ, con un grupo de NNA, con un contenido determinado y en una institución. Las planeaciones previas, la presencia en las EPEB y la recuperación y análisis posterior son los soportes en la construcción de ese saber actuar.

Las estrategias de formación, ante los retos contextuales propios de la educación privada en este nivel, constituyen esfuerzos diferenciados a las normales públicas, pero coinciden en el deseo de preparar a los mejores docentes posibles. No hay duda de que las ENP son parte de un sistema normalista complejo y diverso, y en consonancia con ello resulta relevante sumar al conocimiento de sus dinámicas y características alejándose de una falsa homogenización. Una oportunidad relevante que presentan las ENP es sumar al proyecto educativo nacional desde una visión humanista.

Referencias

- Aignerren, M. (2002). La técnica de recolección de información mediante los grupos focales. *La Sociología en sus Escenarios*, 5(6), 1-32.
- Arnaut, A. (1996). *Historia de una profesión: maestros de educación primaria en México 1887-1994*, México: CIDE
- Autoridad Educativa Federal en la Ciudad de México. *Convocatoria 2019. Estudia en las Escuelas Normales de la Ciudad de México*. <https://www.aefcm.gob.mx/gbm/convocatorias/archivos-2019/2019-06-09-folleto-licenciaturas.pdf>
- Bardin, L. (2009). *Análise de Conteúdo*. Geográfica Editora.
- Bostan, C. G. (2015). Focus-Group Research on Modern Techniques and Multimedia Ttools Implementation in Teaching Practice. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, (180), 1444-1450. <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1877042815016377>
- Buendía, A. (2009). El estudio de la educación privada en México: un tema pendiente. *Casa del Tiempo*, 2(24), 7-12. http://www.uam.mx/difusion/casadel tiempo/24_iv_oct_2009/index.php
- Cardoza, F. (2024). Vocación para la formación docente y su relación con la satisfacción de la formación recibida. *Revista Chakiñan de Ciencias Sociales y Humanidades*, (24), 33-52. <https://doi.org/10.37135/chk.002.24.02>
- Cid, C. del, Estévez, E., González, E., y Vera, J., (2021). Efectos de programas de política pública sobre las actividades e identidad de la profesión académica en las escuelas Normales de México. *Perfiles educativos*, 43(171), 65-83. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2021.171.59671>
- Cojocar, D. (2003). Focus group - Social Research Technique. *Journal of Research and Social Intervention*, 3.
- Díaz, A. (2002). *La desvalorización docente*. *Revista Iberoamericana de educación*, 5-11.

- Díaz-Barriga, Á. (2021). Política de la educación normal en México. Entre el olvido y el reto de su transformación. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 26(89), 533-560.
- Dionicio, E. (2009). *Ingreso a las escuelas normales: entre el deseo, la premura y la resignación*. [Tesis para obtener el grado de Maestra en Ciencias en la especialidad de Investigaciones Educativas.]
- Dooly, M., Moore, M., y Vallejo, C. (2017). Ética de la investigación. En E. Moore y M. Dooly (Eds.), *Enfoques cualitativos para la investigación en educación plurilingüe*, pp. 363-375. <https://doi.org/10.14705/rpnet.2017.emmd.2016.635>
- Escobar, J., y Bonilla, F. (2017). Grupos focales: una guía conceptual y metodológica. *Cuadernos hispanoamericanos de psicología*, 9(1), 51-67. <http://biblioteca.udgvirtual.udg.mx/jspui/bitstream/123456789/957/1/Gupos%20focales%20una%20gu%C3%ada%20conceptual%20y%20metodol%C3%B3gica.pdf>
- Farfán, E., y Perdomo, L. (2020). La vocación: un concepto religioso instalado en la formación profesional. *IXTLI: Revista Latinoamericana de Filosofía de la Educación*, 7(13), 53-73. <http://www.ixtli.org/revista/index.php/ixtli/article/view/132>
- Fierro, C., Fortoul, B., y Rosas, L. (1999) *Transformando la práctica docente. Una propuesta basada en la investigación acción*. Paidós.
- Freire, P. (2004) *Pedagogía de la autonomía*. Paz e Terra.
- Gargallo, B., Fernández, A., y Jiménez, M. Á. (2009). Modelos docentes de los profesores universitarios. *Teoría De La Educación. Revista Interuniversitaria*, 19(1). <https://doi.org/10.14201/3256>
- Hernández, A., Jiménez, H., y Álamo, M. (2010). Competencias interpersonales y bienestar del profesor. *Psicología Educativa*, 16(2), 107-114. <https://journals.copmadrid.org/psed/archivos/ed2010v16n2a2.pdf>
- Huertas, J. (2005). Recinto Universitario de Mayaguez http://academic.uprm.edu/jhuerta/HTMLObj-94/Grupo_Focal.pdf
- Juárez, J. (2013). Formación y procesos sociohistóricos e institucionales: normales y UPN. En P. Ducoing (Coord.), *Procesos de Formación* (vol. 1, p. 211). ANUIES-COMIE.
- Krueger, R. (1990). *Focus Groups. A Practical Guide for Applied Research*. London: Sage Publications
- Larrosa, F. (2010). Vocación docente versus profesión docente en las organizaciones educativas. *REIFOP*, 13(4). <http://www.aufop.com>.
- Marcelo, C. (2010). La identidad docente: constantes y desafíos. *Revista Interamericana de Investigación, Educación y Pedagogía*, 3(1), 15-42. <https://www.redalyc.org/pdf/5610/561058717001.pdf>
- Martínez, M. (1999). *La investigación cualitativa etnográfica en educación*. Trillas.
- Medrano, V., Ángeles, E., y Morales, M. (2017). *La educación normal en México. Elementos para su análisis*. INEE
- Morgan, L. (1997). *Focus Groups as Qualitative Research*. Sage publications, California.
- Navarrete, Z. (2015). Formación de profesores en las Escuelas Normales de México. Siglo XX. *Revista de Historia de Educación Latinoamericana*, 17(25), 17-34.
- Nyumba, T., Wilson, K., Derrick, C., y Mukherjee, N. (2018). The Use of Focus Group Dis-

- cussion Methodology: Insights From Two Decades of Application in Conservation. *Methods in Ecology and evolution*, 9(1), 20-32. <https://besjournals.onlinelibrary.wiley.com/doi/epdf/10.1111/2041-210X.12860>
- Powell, R., Single, H., y Loyd, K. (1996). Focus Groups in Mental Health Research: Enhancing the Validity of User and Provider Questionnaires. *International Journal of Social Psychiatry*, 42(3), 193-206. <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/002076409604200303>
- Redmond, R., y Curtis, E. (2009). Focus Groups: Principles and Process. *Nurse researcher*, 16(3).
- Rodas, F., y Pachecho, V. (2020). Grupos focales: Marco de Referencia para su Implementación. *Innova Research Journal*, 5(3), 182-195. <https://doi.org/10.33890/innova.v5.n3.2020.1401>
- Stewart, D., y Shamdasani, P. (2015). *Focus groups: Theory and Practice*. Sage publications
- Tenti, E. (1997). *El arte del buen maestro*. Pax México.
- Torres, V. (1997). *La educación privada en México (1903-1976)*. El colegio de México.
- UNESCO. (2006). *Directrices en materia de calidad de la educación superior a través de las fronteras*. <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001433/143349s.pdf>
- USICAMM. (2025). *Acuerdo que contiene las disposiciones, criterios e indicadores para la realización del proceso de admisión en educación básica*. <https://www.aefcm.gob.mx/gbm/convocatorias/archivos-2025/2025-01-28/Convocatoria-Educacion-Basica-2025-2026.pdf>

