



∴

Reconvertir la Escuela Normal. La formación continua como ampliación de su pertinencia social

Reconverting the Escuela Normal. Continuing education as an expansion of its social relevance

Recepción: 15 de mayo de 2026 | Aceptación: 30 de mayo de 2026

Pastor López Blancas¹  • Rosa Isela González-Polo² 

El segundo número de la Revista de Estudios en Práctica Docente e Innovación Educativa (REPDIE) toma como punto de partida una pregunta que acompaña a la formación normalista desde hace tiempo, aunque rara vez se formule de modo explícito. ¿Cómo extiende una Escuela Normal su vocación formadora más allá de la formación inicial? La Escuela Normal No. 1 de Toluca, fundada por decreto del gobernador José Zubieta el 4 de mayo de 1882 como institución fundacional del normalismo mexiquense, llega a esa pregunta con una historia larga dedicada a la formación inicial. Este número mira hacia adelante y propone una lectura en la que la pertinencia de la Normal se amplía cuando su misión acompaña al magisterio a lo largo de toda su vida profesional, de modo que la formación continua deja de ser un complemento ocasional y se integra como una dimensión central de la institución.

Durante más de un siglo, la misión de la Escuela Normal se concentró en la formación inicial de quienes habrían de enseñar, y esa concentración definió tanto su organización como su sentido. La investigación sobre desarrollo profesional docente reorienta esa misión, dado que entiende la preparación del maestro como un proceso que se extiende a lo largo de toda la vida laboral y no como un tramo que concluye con la formación inicial (Boeskens et al., 2020; Friedman, 2023). El trayecto inicial de formación mantiene su importancia, aunque no cubre por sí solo la totalidad de la tarea formativa, dado que el ejercicio docente cotidiano genera necesidades que ningún plan de estudios inicial alcanza a anticipar. La Escuela Normal que asume esa lectura prolonga su alcance hacia la trayectoria profesional del docente que ya ejerce, en lugar de cerrarla con la entrega del título de licenciatura.

¹ pastor.lopez_d@normal1toluca.edu.mx, Docente, Escuela Normal No. 1 de Toluca, Estado de México.

² rosselgonzalezp@gmail.com, Docente, Escuela Normal No. 1 de Toluca, Estado de México. Docente, Facultad de Ciencias de la Conducta, UAEMex.

Una paradoja estructural

Los datos disponibles describen un sistema de formación docente en expansión sostenida. Según el informe que la Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación difundió en abril de 2024, la matrícula de formación docente superó los 375 mil estudiantes distribuidos en 367 licenciaturas, mientras el egreso anual se mantuvo alrededor de 32 mil 600 titulados (Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación [Mejoredu], 2024). Que la matrícula aumente mientras el número de egresados se mantiene casi sin cambios indica que una parte de quienes ingresan no concluye la carrera. El Estado de México no es ajeno a esa dinámica, y la Escuela Normal No. 1 de Toluca se inscribe en ella con una matrícula que ha crecido de forma sostenida en los últimos años.

El crecimiento de la matrícula contrasta con una oferta de plazas que avanza a otro ritmo. En el proceso de ingreso 2022-2023 la entidad ofreció 954 plazas, de las cuales 394 fueron definitivas, frente a más de siete mil concursantes. El panorama de mediano plazo presenta un matiz adicional, dado que el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación proyectó vacantes por jubilación que superan el egreso normalista anual, con 48 mil 212 plazas previstas en primaria y 33 mil 606 en secundaria (Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación [INEE], 2015). La lectura conjunta de ambos datos muestra una demanda docente que se reparte entre la incorporación de nuevos egresados y la actualización de quienes ya trabajan en las aulas. El marco que regula el ingreso vive además un periodo de cambios, dado que a fines de 2024 se anunció la reconfiguración de la Unidad del Sistema para la Carrera de las Maestras y los Maestros y, en enero de 2026, la Suprema Corte respaldó la prioridad de los egresados normalistas en la asignación de plazas. Estos cambios reordenan las reglas de acceso y dejan abierta una cuestión previa, la de qué formación acompaña al docente una vez que ingresa al servicio.

Ese mismo panorama señala hacia dónde puede crecer la tarea formativa de la Normal. La Educación Media Superior reúne, según la Encuesta Nacional de Ocupación y Empleo (Instituto Nacional de Estadística y Geografía [INEGI], 2020), alrededor de 418 mil docentes, una población que en buena parte llegó a las aulas desde profesiones sin formación pedagógica previa. El Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación describió esa composición en 2015, cuando registró que la mayor parte de los maestros de bachillerato proviene de carreras ajenas a la enseñanza, ingenieros, abogados, biólogos o contadores que aprendieron a enseñar en el ejercicio mismo y rara vez en un programa diseñado para ello. Se trata de cientos de miles de docentes en servicio cuya preparación pedagógica se construyó sobre todo en la práctica, una franja del magisterio para la cual la oferta de formación continua todavía tiene amplio margen de desarrollo. La Normal cuenta con la experiencia y la

estructura para atender a esa población, una correspondencia entre capacidad instalada y necesidad formativa que pocas instituciones de educación superior pueden ofrecer con igual claridad.

La microcredencial como diseño curricular

Atender a este sector del magisterio requiere un formato distinto del curso tradicional, y la microcredencial responde a esa necesidad. Conviene entenderla como una pieza pensada dentro de un plan formativo, y no apenas como una constancia aislada, dado que cada microcredencial cubre una competencia definida y se articula con otras hacia un trayecto más amplio. La literatura reciente la define como una certificación de aprendizajes de corta duración, modular, acumulable y centrada en competencias verificables (Varadarajan et al., 2023; Gamage & Dehideniya, 2025). La Recomendación del Consejo de la Unión Europea de 2022 la definió como el registro de los resultados de aprendizaje que un estudiante alcanza tras un periodo breve de formación, evaluados con criterios transparentes, y precisó que estas credenciales complementan las titulaciones existentes sin sustituirlas. Su valor para la formación docente no está en su corta duración, sino en la posibilidad de sumar varias hasta conformar un trayecto, dado que una microcredencial aislada aporta poco, mientras que una secuencia bien articulada puede integrarse en un diplomado, una especialidad o una maestría profesionalizante.

Esta forma de acumular aprendizajes tiene respaldo en la investigación sobre desarrollo profesional docente. Boeskens et al. (2020) señalan que cada contexto requiere modalidades distintas de formación continua, y que las de corta duración dan resultado cuando persiguen metas precisas y se conectan con el trabajo en el aula. El maestro en servicio dispone de tiempo limitado y de necesidades específicas, de modo que un formato extenso y genérico le resulta menos útil que una unidad breve, pertinente y de aplicación inmediata en el salón de clase. Desde esta perspectiva, la microcredencial traduce los hallazgos de la investigación educativa en un planteamiento curricular, y reconoce en el formato corto un valor formativo propio.

A esa posibilidad de acumular unidades formativas se suma el reconocimiento de aprendizajes previos, una vía formal para valorar las competencias adquiridas en la experiencia laboral (Taylor, 1996). de Paor (2023) señala que este reconocimiento no se reduce a revisar constancias y conceder equivalencias. Lo entiende como una práctica pedagógica especializada, heredera de la tradición experiencial deweyana, en la que el docente ordena y pone en palabras lo que aprendió en la práctica, y ese saber entra en diálogo con el conocimiento formal del programa. Para un magisterio que acumuló conocimiento durante años de ejercicio, ese reconocimiento transforma la experiencia en un saber acreditable que puede articularse con un posgrado, de modo que la institución parte de lo que el docente ya sabe en

lugar de pasarlo por alto. Friedman (2023) sitúa esta idea en una concepción del desarrollo profesional continuo como un proceso que comprende toda la vida laboral, y no como un episodio que concluye con la titulación inicial.

Un caso concreto ayuda a ver cómo funcionaría en la práctica. Un ingeniero que enseña matemáticas en un bachillerato tecnológico, sin formación pedagógica previa, podría acreditar primero una microcredencial sobre evaluación formativa, luego otra sobre diseño de secuencias didácticas y una tercera sobre atención a la diversidad en el aula, cada una breve y aplicable de inmediato a su práctica. La suma de esas unidades, articulada con el reconocimiento de su experiencia docente, podría integrarse en una especialidad en docencia de la educación media superior y, más adelante, en una maestría profesionalizante. Esa trayectoria respeta el tiempo del docente en servicio, parte de lo que ya sabe y avanza desde ahí, sin obligarlo a interrumpir su labor para volver a empezar.

Buena parte de las condiciones para esta ruta ya existe. Algunas Escuelas Normales, entre ellas la No. 1 de Toluca, cuentan con programas de maestría profesionalizante. La posibilidad institucional, por tanto, está dada, y la pregunta pertinente pasa del si al cómo. Y ese cómo es, ante todo, una cuestión de coherencia formativa, no de gestión.

Lecciones de otras latitudes

La experiencia internacional ofrece un punto de comparación útil. Sistemas como el de Estados Unidos, donde las microcredenciales docentes funcionan desde hace una década, o el de Australia, que las integró a su política de educación superior, muestran que el reconocimiento modular del aprendizaje docente se sostiene en el tiempo cuando se inserta en una estructura que garantiza calidad y portabilidad, y se desvirtúa cuando se reduce a emitir constancias sin respaldo institucional.

Lo transferible es ese principio, no los dispositivos concretos que cada país construyó. Las insignias digitales estadounidenses o el marco australiano de cualificaciones responden a tradiciones que el contexto mexicano no comparte, de modo que ninguno de esos modelos puede trasladarse sin más. Corresponde a las Normales de la entidad darle forma propia, a partir de la situación real de los docentes que atienden.

La microcredencial no está exenta de críticas, y conviene atenderlas antes de defenderla. La crítica de fondo sostiene que el auge de la microcredencial respondió, en muchos contextos, a la presión administrativa por fragmentar el currículo universitario en unidades menores para ganar eficiencia y reducir costos. Ralston (2020) advirtió en ello el riesgo de un modelo de obsolescencia planeada, que descompone el saber en fragmentos pensados para venderse. Wheelahan y Moodie (2021) llevaron la objeción más lejos, pues sostienen, desde la sociología del conocimiento de Basil Bernstein, que estas credenciales

prolongan la teoría del capital humano y moldean un sujeto que se concibe a sí mismo como mercancía, un trabajador que acumula certificaciones para sostener su empleabilidad en condiciones precarias.

A la crítica conceptual se añade una de orden empírico. Moodie y Wheelahan (2025) observan que la evidencia sobre los efectos de las microcredenciales en la empleabilidad permanece escasa y poco concluyente, y que estas credenciales difícilmente corregirán por sí solas desigualdades que provienen de condiciones más amplias del mercado laboral. Lewis y Lodge (2022) agregan que, en su forma más común, tienden a formar un sujeto orientado al rendimiento individual y ajeno a lo colectivo. Estas objeciones no son menores y forman parte del cómo, porque el entusiasmo acrítico por la innovación puede esconder una estrategia de supervivencia institucional que se presenta como avance pedagógico.

La ampliación de la atención de las Normales tiene sentido en la medida en que la institución concilie la flexibilidad que la microcredencial ofrece con la coherencia que un posgrado requiere, un equilibrio que no queda resuelto de forma definitiva, sino que requiere un ajuste continuo.

El currículo como obra intelectual

Ninguna autoridad externa ni formato estandarizado puede garantizar esa coherencia; surge del trabajo interno de la escuela. Requiere que el cuerpo docente normalista asuma el diseño curricular como una obra intelectual colectiva, y no como el cumplimiento de un requisito administrativo. Esa autoría colectiva supone decisiones que ninguna instancia externa puede tomar por la institución. Esas decisiones incluyen, por ejemplo, si la experiencia de un docente que ha diseñado sus propios materiales durante años equivale a una unidad del programa, o qué distingue un taller que transforma la práctica de uno que solo suma horas, o por qué una secuencia de microcredenciales conduce a una maestría y no a un conjunto inconexo de constancias. Son preguntas de orden intelectual antes que administrativo, y la respuesta que la Escuela Normal construya define el carácter de su oferta.

Esa autoría colectiva coincide con un giro más amplio de la política de formación docente. La Estrategia de Formación Docente para la Educación Media Superior 2025-2030 (Secretaría de Educación Pública [SEP], 2025) plantea el paso de un modelo de formación individual a un modelo colaborativo, cercano al modo en que los docentes normalistas discuten y deciden en conjunto. Diseñar la microcredencial en colegiado, y no de forma aislada, es lo que la integra a un proyecto formativo con sentido en lugar de dejarla como una constancia suelta dentro del catálogo de opciones formativas.

Tres condiciones establecen el alcance de la propuesta. La primera es la transparencia sobre cómo se articulan las microcredenciales entre sí, de modo que cada una sea un paso hacia una meta formativa mayor y no una pieza suelta

que el docente acumula sin rumbo. La segunda es la gratuidad o el subsidio para el docente en servicio, de modo que el costo de profesionalizarse no recaiga sobre quien enseña. La advertencia no es menor en un contexto donde el financiamiento de la formación continua ha sido históricamente reducido, pues sin recursos suficientes cualquier aspiración de revalorización queda en el plano del discurso. La tercera es la portabilidad del reconocimiento, es decir, que una microcredencial obtenida en una escuela normal conserve su valor en las demás instituciones del subsistema y no quede limitada al lugar que la emitió.

Ampliar la tarea de la Escuela Normal no significa renunciar a formar maestros. Significa reconocer que la formación de un maestro no concluye con el título de licenciatura, y que la institución que lo formó mantiene una responsabilidad sobre su desarrollo posterior. Concebida como parte de un trayecto formativo coherente, no como una constancia suelta, la microcredencial ofrece a las Normales mexiquenses una vía para acompañar a los docentes que ya están en servicio, una población amplia y hasta ahora poco atendida por la formación continua. La propuesta cuenta con fundamento empírico y respaldo normativo, si bien su concreción dependerá en buena medida de cómo cada institución asuma el diseño de su currículo, más allá de su gestión administrativa. De esa decisión, más que del formato de la credencial, dependerá buena parte del valor formativo de lo que la Escuela Normal ofrezca.

Referencias

- Boeskens, L., Nusche, D., & Yurita, M. (2020). *Policies to support teachers' continuing professional learning* (OECD Education Working Paper No. 235). OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/247b7c4d-en>
- Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación. (2024). *Indicadores nacionales de la formación docente inicial*. Mejoredu.
- Consejo de la Unión Europea. (2022). *Recomendación relativa a un enfoque europeo de las microcredenciales para el aprendizaje permanente y la empleabilidad* (2022/C 243/02). Diario Oficial de la Unión Europea.
- de Paor, C. (2023). The recognition of prior learning (RPL) as pedagogical practice. *Studies in Continuing Education*, 46(3), 382–395. <https://doi.org/q83p>
- Friedman, A. L. (2023). Continuing professional development as lifelong learning and education. *International Journal of Lifelong Education*, 42(5), 489–505.
- Gamage, K. A. A., & Dehideniya, S. C. P. (2025). Unlocking career potential: How micro-credentials are revolutionising higher education and lifelong learning. *Education Sciences*, 15(5), 525. <https://doi.org/q83q>
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía. (2020). *Encuesta Nacional de Ocupación y Empleo* (cuarto trimestre). INEGI.

- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. (2015). *Los docentes en México. Informe 2015*. INEE.
- Lewis, T., & Lodge, J. M. (2022). Micro-credentials: A postdigital counternarrative. *Postdigital Science and Education*, 4(3), 686–690. <https://doi.org/q83r>
- Moodie, G., & Wheelahan, L. (2025). Credentialing micro credentials. *Journal of Teaching and Learning for Graduate Employability*, 12(1), 58–71.
- Ralston, S. J. (2020). Higher education's microcredentialing craze: A postdigital-Deweyan critique. *Postdigital Science and Education*, 3, 83–101. <https://doi.org/10.1007/s42438-020-00121-8>
- Secretaría de Educación Pública. (2025). *Estrategia de formación docente para la educación media superior 2025–2030*. SEP-Subsecretaría de Educación Media Superior.
- Taylor, T. (1996). Learning from experience: Recognition of prior learning (RPL) and professional development for teachers. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 24(1), 67–76.
- Varadarajan, S., Koh, J. H. L., & Daniel, B. K. (2023). A systematic review of the opportunities and challenges of micro-credentials for multiple stakeholders: learners, employers, higher education institutions and government. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 20(13). <https://doi.org/10.1186/s41239-023-00381-x>
- Wheelahan, L., & Moodie, G. (2021). Analysing micro-credentials in higher education: A Bernsteinian analysis. *Journal of Curriculum Studies*, 53(2), 212–228. <https://doi.org/10.1080/00220272.2021.1887358>

