



∴

La Educación Normal y su tradición histórica: Conformación en el Estado de México

Normal School Education and its historical tradition: Formation in the State of Mexico

Recepción: 11 de enero de 2025 | Aceptación: 30 de enero de 2026

René López Auyón¹  • María Elena López Serrano² 

Resumen

Durante el siglo XIX, la educación normal se fue configurando como un espacio donde confluyeron intereses políticos, proyectos educativos y prácticas de formación docente. En ese proceso, las escuelas normales operaron como dispositivos para ordenar la enseñanza pública y para definir quién podía enseñar, bajo qué criterios y con qué preparación. Este ensayo aborda la conformación histórica de la educación normal en México a partir de ese entramado, con atención al caso del Estado de México, entidad que concentró tempranamente un número considerable de instituciones formadoras de docentes. El trabajo se sitúa en el periodo posterior a la independencia y se extiende hasta finales del siglo XIX, momento en que la educación normal quedó establecida como referente formativo. Mediante el análisis de fuentes documentales primarias y secundarias, se reconstruyen procesos institucionales, debates pedagógicos y decisiones gubernamentales que dieron forma al normalismo y a una tradición educativa con fuerte presencia en el ámbito estatal.

Palabras clave: educación normal, escuelas normales, formación del magisterio, historia de la educación

Abstract

During the nineteenth century, normal school education gradually took shape as a space where political interests, educational projects, and teacher-training practices converged. In this process, normal schools operated as mechanisms for organizing public education and for defining who was authorized to teach, under what criteria, and with what preparation. This essay examines the historical formation of normal school education in Mexico within this framework, with particular attention to the State of Mexico, a region that early on concentrated a considerable number of teacher-training institutions. The study focuses on the period following independence and extends to the late nineteenth century, when normal school education became established as a formative reference. Through the analysis of primary and secondary documentary sources, the paper reconstructs institutional processes, pedagogical debates, and governmental decisions that shaped normalismo and an educational tradition with a strong presence at the state level.

Keywords: normal school education, normal schools, teacher education, history of education

¹ reloau@gmail.com (autor de correspondencia), Director, Escuela Normal No.1 de Toluca, Estado de México

² malyels@gmail.com, Docente, Dirección de Fortalecimiento Profesional

Planteamiento

La tradición histórica de las Escuelas Normales en el Estado de México plantea un problema de conocimiento en dos direcciones vinculadas. La primera se relaciona con la formación docente, ya que el seguimiento histórico permite reconstruir cómo se organizaron los modelos de preparación profesional, qué prácticas de enseñanza se promovieron y qué decisiones institucionales definieron el trabajo formativo en distintos momentos. La segunda se vincula con la documentación histórica, porque gran parte de esa trayectoria queda dispersa en archivos, informes, reglamentos y memorias institucionales, lo que dificulta una lectura integrada del origen y desarrollo de estas escuelas. En este marco, el interés por el pasado normalista se orienta a reunir y analizar evidencia documental para interpretar cambios y permanencias en la formación del magisterio, así como el modo en que esas experiencias han sostenido referentes compartidos en torno a la docencia dentro de una entidad con alta concentración de instituciones formadoras de maestros.

El Programa para la Fundación de la Red de Archivos Históricos de las Escuelas Normales representa un referente para este ensayo porque muestra el caso de recuperación de memoria normalista. El programa parte de la idea de que la historia de la educación normal se reconstruye cuando actas, reglamentos, expedientes escolares, informes y correspondencia quedan localizables y ordenados en conjuntos que permitan rastrear continuidades y cambios. En la memoria del XI Congreso Nacional de Investigación Educativa, Arteaga Castillo y Camargo Arteaga reportan un diagnóstico amplio y describen una fase piloto que incorporó a la Escuela Normal para Profesores del Estado de México. Ese dato ubica el caso mexiquense en la agenda nacional de reconstrucción histórica basada en acervos. En un trabajo posterior, las autoras describen resultados de organización archivística y tipos de documentación que suelen integrarse en estos acervos, lo que permite sostener interpretaciones a partir de registros escolares e institucionales, con apertura hacia otras fuentes como testimonios, útiles para ampliar la mirada histórica cuando el archivo presenta vacíos (Arteaga & Camargo, 2014; Arteaga & Camargo, 2011).

Este escuadre introduce un giro teórico para leer la historia del normalismo a partir de los rastros de su vida institucional. El archivo deja de aparecer como repositorio pasivo y entra como condición de lectura, porque actas, reglamentos, expedientes, informes y correspondencia registran decisiones repetidas, acuerdos pedagógicos y formas de administración que definen al normalismo en el tiempo. En *La arqueología del saber*, Foucault propone trabajar con esas series documentales como un campo donde se observan regularidades, desplazamientos y reglas que organizan lo que una institución escribe y conserva, esto orienta una historia menos centrada en episodios

excepcionales y más atenta a la producción cotidiana de enunciados (Foucault, 1970). En este mismo plano, de Certeau ubica las prácticas ordinarias como lugar de producción social, en donde las rutinas y acciones reiteradas construyen sentido colectivo sin requerir un evento extraordinario como único eje explicativo (de Certeau, 1996). Bajo este enfoque, los “detalles” del funcionamiento escolar aportan indicios sobre la construcción gradual de identidad profesional, a partir de la lectura indiciaria de la microhistoria propuesta por Ginzburg, que reconstruye tramas amplias a partir de huellas menores (Ginzburg, 1989).

El Estado de México es la entidad federativa con mayor número de instituciones normales, rasgo que define un referente en la formación inicial de docentes y en la configuración del normalismo contemporáneo. En el listado oficial de la autoridad educativa estatal se reportan 36 Escuelas Normales de control estatal, dato que ayuda a dimensionar la escala del subsistema y su presencia territorial (Secretaría de Educación del Estado de México, 2026). En torno a ese universo institucional existen publicaciones que reconstruyen trayectorias de planteles específicos, con información valiosa sobre fundaciones, cambios curriculares, directivos y reorganizaciones. Ese panorama, sin embargo, deja abierto un problema de conjunto. La memoria histórica del normalismo mexiquense queda fragmentada cuando cada institución se estudia por separado y cuando la comparación entre escuelas queda fuera del análisis. Este ensayo se orienta a desarrollar una línea de estudio que articule la tradición normalista nacional con el proceso mexiquense, con énfasis en la raíz histórica de la formación y consolidación de sus Escuelas Normales. El estudio del pasado ofrece un marco para interpretar rasgos actuales de organización institucional, prácticas formativas y definición del magisterio, en diálogo con trabajos históricos sobre la profesión docente y la educación mexicana (Arnaut Salgado, 1996; Bazant de Saldaña, 1993; Galván Lafarga, 2012).

Metodología

El trabajo se desarrolla con método histórico y se apoya en un corpus documental delimitado por el periodo del México independiente y la etapa de institucionalización del normalismo en el siglo XIX. La búsqueda se orientó a fuentes primarias vinculadas con creación y funcionamiento de instituciones formadoras de docentes, por ejemplo, decretos, reglamentos, actas, correspondencia oficial, memorias de gobierno, informes educativos y documentación escolar. En paralelo, se revisan fuentes secundarias de historia de la educación y de historia del magisterio para ubicar los documentos en su contexto y sostener la interpretación. El procedimiento se organizó en fases de trabajo.

- Delimitación del recorte histórico y de los ejes de lectura. Se definió el periodo y se establecieron ejes para identificar evidencias sobre creación

institucional, organización interna, formación de los docentes y normatividad escolar.

- Localización y registro de fuentes. Se identificaron repositorios y publicaciones, se levantó un inventario y se elaboraron fichas con datos mínimos de cada documento, autoría, fecha, procedencia, tipo de documento y tema.
- Revisión crítica de documentos. Se verificó consistencia básica del documento, su propósito, destinatario y condiciones de producción. Se contrastaron documentos entre sí para evitar lecturas apoyadas en una sola fuente.
- Organización del corpus para el análisis. Se agruparon documentos por tipo y por momento histórico. Esta organización permitió seguir cambios en disposiciones, prácticas institucionales y formas de formación.
- Redacción analítica. Se integró evidencia documental con interpretación histórica, con el objetivo de reconstruir procesos y explicar su relación con la conformación del normalismo en el Estado de México.

Este esquema retoma criterios propios de la crítica de fuentes, ya que en cada fase se incorporan operaciones que la historiografía asocia con el trabajo documental. En la delimitación del problema y en la construcción del corpus, la ruta metodológica sigue la idea de investigación como itinerario compuesto por búsqueda, selección, organización y análisis, con decisiones explícitas en cada etapa (Aróstegui, 1995). En la revisión crítica, cada documento se trata como producto de un contexto, con autoría, destinatario y propósito, lo que requiere situar su testimonio antes de usarlo como evidencia (Bloch, 1953). En el registro y la verificación, se incorporan pautas para documentar procedencia, consistencia y relaciones entre piezas, de modo que el análisis se sostenga en contraste entre fuentes y en trazabilidad del corpus (Howell & Prevenier, 2001). En la escritura, la argumentación se construye con apoyo en documentos comparados, con una relación explícita entre evidencia y afirmaciones, tal como discute la literatura sobre escritura histórica (Tosh, 2015).

Resultados

En esta primera aproximación, el análisis nacional ubica en 1822 un punto de arranque para la formación inicial de docentes ligada a la expansión de la enseñanza elemental. La Compañía Lancasteriana impulsó escuelas de enseñanza mutua en la Ciudad de México con una finalidad social explícita, extender instrucción básica a sectores llamados “indigentes”, en un contexto donde el Estado carecía de una planta docente suficiente para atender la demanda escolar (Díaz Zermeño, 2001). El rasgo pedagógico central fue la organización del aula mediante monitores, alumnos con avance escolar que apoyaban la conducción de ejercicios, bajo supervisión de un maestro. Esta estructura resolvió un problema práctico, esto es, la cobertura con recursos

limitados, y al mismo tiempo introdujo un mecanismo temprano de preparación de quienes enseñaban, ya que la función de monitor requería aprendizaje de rutinas didácticas, control del grupo y manejo de materiales escolares (Tanck de Estrada, 1992). La literatura sobre formación de profesores sitúa este episodio como antecedente del tránsito hacia formas más institucionalizadas de preparación docente, que luego articularon academias y espacios normalistas en décadas posteriores (Galván Lafarga, 2012).

El reglamento interior fechado el 30 de julio de 1822 constituye una evidencia temprana de estandarización escolar dentro del proyecto lancasteriano. El documento, conservado en el Archivo General de la Nación, define el método de enseñanza como “mutuo y simultáneo” y fija un repertorio de contenidos que separa explícitamente la educación de varones y mujeres. En el caso de los varones se prescribe lectura, escritura, aritmética elemental, gramática, moral y urbanidad, catecismo histórico y religioso, además de la cartilla social. Esta distribución curricular indica que el reglamento delimita perfiles formativos distintos para cada grupo escolar y ubica la formación cívica, formulada en la cartilla social, dentro del plan previsto para los varones (Díaz Zermeno, 2001). Este contraste curricular permite identificar una doble operación institucional. Por un lado, el intento de fijar un método común y contenidos básicos para ampliar la escolarización. Por otro, la incorporación de jerarquías sociales y de género en la definición de lo enseñable. En el mismo registro, Díaz Zermeno (2001) describe cuatro recursos pedagógicos para lectura y escritura.

1. Propuesta orgánica
2. Método silábico
3. Enseñanza de letras y palabras
4. Escritura del nombre y apellido como práctica asociada con identificación personal y pertenencia cívica

En el mismo reglamento, el apartado relativo al “conteo” perfila una secuencia de aritmética elemental con pasos más allá del cálculo mecánico. Se enumeran operaciones básicas de sumar, restar, multiplicar y dividir, junto con una indicación metodológica sobre el uso combinado de memoria y papel como soportes de trabajo. El documento también coloca como meta la formación de la idea de número, el reconocimiento de su composición y la escritura correcta de las cifras, lo que plantea un tránsito previsto entre comprensión, representación y registro escrito, coherente con una escolarización que buscaba estandarizar procedimientos en grupos numerosos (Díaz Zermeno, 2001; Tanck de Estrada, 1992). En el plano religioso, el reglamento señala el catecismo de Ripalda como texto de referencia para el aprendizaje, lo que muestra la convivencia entre contenidos escolares y un repertorio moral-religioso que aún ocupaba un lugar normativo en la enseñanza elemental (Díaz Zermeno, 2001). En este marco, la discusión

historiográfica sobre si el proyecto lancasteriano constituye o no la primera Escuela Normal suele depender del criterio adoptado para definir “normalidad” institucional. Aun así, el esquema de monitores y la organización del trabajo escolar dejan ver una forma temprana de preparación de formadores, basada en la transmisión sistemática de rutinas de enseñanza y en la reproducción controlada del método en distintas escuelas, antecedente de procesos posteriores de institucionalización normalista (Galván Lafarga, 2012).

En el último tercio del siglo XIX, la formación docente entró en una fase de consolidación institucional asociada con reformas de instrucción pública y con la expansión de escuelas normales en varias entidades. La historiografía del periodo porfiriano sitúa este momento como un ciclo de reorganización escolar que incorporó pedagogía moderna, normalismo y dispositivos de supervisión para uniformar prácticas de enseñanza (Bazant de Saldaña, 1993). En ese marco, Enrique C. Rébsamen recibió en 1886 el encargo de establecer una escuela normal en Xalapa junto con una escuela anexa de práctica, experiencia que suele citarse como referencia para entender la profesionalización docente y la circulación de métodos pedagógicos de corte positivista en México (Comisión Nacional de los Derechos Humanos, 2026). En paralelo, Ignacio Manuel Altamirano aparece ligado al proyecto de creación de una escuela normal en la capital en 1885, lo que muestra la articulación entre política educativa liberal y esfuerzos por construir una institución nacional para preparar profesores (Ducoing, 2004). Estas iniciativas la formación de maestros comenzó a definirse como tarea especializada, con planes de estudio, prácticas escolares y criterios de ingreso más estables.

En este periodo se observa una política de expansión escolar, por una parte, el aumento gradual de escuelas primarias y por otra, la preparación sistemática de maestros en instituciones normalistas. El discurso público de Joaquín Baranda, asociado con la creación de la Escuela Normal para Profesores, sintetiza esa lógica al vincular el proyecto democrático con la escuela primaria y, a la vez, coloca a la escuela normal como base institucional para sostener la escuela primaria. En esa formulación, “la democracia tiene que levantarse sobre la Escuela Primaria y la Escuela primaria tiene que ser hija de la Escuela Normal” (Arteaga & Camargo, 2009). El enunciado declara un desplazamiento en la política educativa, la formación docente deja de entenderse como asunto de práctica individual y pasa a funcionar como condición institucional para ampliar cobertura, ordenar métodos de enseñanza y estandarizar expectativas sobre el trabajo escolar. La expansión de normales y la profesionalización del magisterio aparecen, así, como parte de una estrategia estatal que buscó estabilizar la instrucción pública y dar coherencia al sistema escolar en construcción (Arnaut Salgado, 1996; Bazant de Saldaña, 1993).

En la propuesta de Rébsamen, la Escuela Normal distinguió dos acreditaciones profesionales, Profesor Elemental y Profesor Superior. La

diferencia tuvo efectos prácticos, ya que organizó trayectos y, sobre todo, fijó un modo de demostrar públicamente la preparación docente mediante exámenes. Para el título elemental, el aspirante elaboraba una disertación escrita sobre un tema pedagógico asignado al azar, con dos horas para desarrollarlo. Después enfrentaba un examen teórico oral sobre un conjunto amplio de materias, y cerraba con pruebas prácticas de caligrafía, dibujo, canto y gimnasia, además de una lección con niños en la escuela práctica anexa (Arteaga & Camargo, 2009). Este esquema vuelve visible una definición de profesionalidad que combina juicio pedagógico, dominio disciplinar y desempeño frente a grupo como evidencia. En el grado superior, la estructura se conserva, aunque con una disertación oral a elección del candidato y con asignaturas de mayor densidad conceptual, lo que perfila expectativas formativas distintas según el nivel escolar previsto (Arteaga & Camargo, 2009).

Para el grado de Enseñanza Primaria Superior, el plan agrega asignaturas que ponen el énfasis hacia la fundamentación teórica del trabajo docente. En lugar de ampliar únicamente el repertorio disciplinar, el listado incorpora gramática general, filosofía y lógica, además de historia de la pedagogía, junto con contenidos de especialidad y práctica. La formación superior introduce un componente reflexivo que busca dotar al profesor de herramientas para justificar decisiones de enseñanza y situarlas en marcos conceptuales, más allá de la ejecución técnica de contenidos. En términos del proceso de profesionalización, esta estructura curricular plantea que el normalismo comenzó a perfilar escalas internas de preparación, donde la práctica escolar se acompaña de saberes que operan como soporte intelectual del oficio docente (Arteaga & Camargo, 2009).

A partir de iniciativas como la descrita, la formación docente comenzó a organizarse como un asunto de Estado que requería espacios específicos para preparar docentes con un perfil profesional definido. En ese horizonte aparecen instituciones concebidas como centros de preparación sistemática, orientadas a sostener un magisterio con conocimientos pedagógicos, dominio disciplinar y práctica escolar supervisada. Durante el Porfiriato, esta orientación se tradujo en una expansión de escuelas normales en distintas entidades federativas y en el impulso de modalidades vinculadas con el medio rural, con el propósito de ampliar cobertura escolar y estabilizar el funcionamiento de la instrucción primaria mediante personal formado en instituciones especializadas. La historiografía del periodo registra este movimiento como parte de una reorganización educativa más amplia, donde la normalización de planes, la inspección y la profesionalización del magisterio operaron como piezas conectadas dentro de un proyecto de escolarización nacional (Arnaut Salgado, 1996; Bazant de Saldaña, 1993).

En el tramo final del porfiriato aparece un intento de ordenamiento federal para la preparación de maestros. En 1900 se registran 45 escuelas normales en

el país, cifra que muestra un subsistema ya extendido antes de la etapa normativa de 1906 (González Báez, 2020). La Ley Constitutiva de las Escuelas Normales Primarias, promulgada en ese periodo, define a las normales como espacios destinados a formar maestros de primaria y fija objetivos que combinan ampliación de escolaridad previa con conocimientos pedagógicos y práctica del “arte de educar” (Instituto Nacional de Estudios Históricos de las Revoluciones de México, 2023). En la etapa posrevolucionaria, la política de formación docente dirige parte del esfuerzo hacia el medio rural. Las normales rurales adoptan trayectos de cuatro semestres, con materias de cultura general y profesional, más preparación en actividades agrícolas y ganaderas, con la expectativa de intervención educativa en comunidades. En 1926 se establece un plan común para estas instituciones, hecho que reduce variaciones locales y da un marco nacional para la organización curricular (Garay López, 2014).

A partir de 1940 se observa un reordenamiento de la política educativa que suele describirse bajo la noción de “unidad nacional”, con un lenguaje público orientado a la disciplina institucional del magisterio y a la reducción de frentes de conflicto en el sistema escolar. En ese contexto, diversas reconstrucciones históricas ubican a las Escuelas Normales Rurales bajo una vigilancia política más intensa, asociada con la lectura estatal de su tradición organizativa y de su cercanía con repertorios formativos de la etapa cardenista (Flores Méndez, 2019). En este marco se entiende la cita atribuida a Manuel Ávila Camacho que Santillán recupera como síntesis del giro, “estarán fuera de la ley los maestros que hagan política, exijo a los trabajadores de la enseñanza concretarse sólo a sus labores docentes” (Santillán, 2012). La frase es un indicador de frontera institucional entre docencia y acción pública y, en la literatura sobre normales rurales, se asocia con presiones administrativas y reacomodos que impactaron su expansión previa, con efectos en cierres, reestructuraciones o reducción de planteles en el ciclo posterior a 1940 (Pinto, et al. 2014).

En los documentos y reconstrucciones históricas aparece una diferenciación interna en la formación normalista, asociada con el tipo de institución y con la duración del trayecto. En el caso de las normales rurales de los años veinte, se observa un plan de estudios de dos años que combina materias académicas con aprendizaje de labores agrícolas y oficios, fórmula pensada para el trabajo docente en comunidades y para la vida escolar bajo régimen de internado (Cerecedo, 2006).

En contraste, en las escuelas normales urbanas de “plan completo” se describe un trayecto más largo que llega a seis años, estructurado como tres años de secundaria más tres años profesionales, con una organización que perfila otra escala de escolaridad previa y otro tipo de acreditación (Navarrete-Cazales, 2015). Esta diferencia por años de estudio funciona como evidencia de una estratificación formativa dentro del propio normalismo, donde la política

educativa define rutas distintas para preparar docentes según el espacio social al que se dirige la escuela.

En el plano de la consolidación docente, otro resultado que emerge en la revisión de fuentes secundarias refiere a la brecha entre expansión escolar y profesionalización del magisterio hacia inicios de la década de 1940. En 1941 se reporta que “el 76% del magisterio federal y el 86% de los maestros rurales no tenían título”, cifra que sitúa la formación inicial como un proceso incompleto en buena parte del personal frente a un sistema escolar en crecimiento (Navarrete-Cazales, 2015; Santillán, 2012). Este dato ayuda a leer el trabajo docente rural como una función pública de cobertura amplia, donde la jornada se extendía a tareas distintas a la clase ordinaria, con atención a grupos infantiles en horario diurno y actividades de alfabetización para personas de mayor edad en horarios posteriores, además de sesiones de fin de semana orientadas a ejercicios prácticos y actividades recreativas vinculadas con la vida comunitaria (Santillán, 2012). La precariedad material descrita para muchas escuelas del periodo añade un componente operativo al problema, ya que la docencia se sostuvo con recursos mínimos y con márgenes reducidos para sostener prácticas escolares estables en el tiempo (Galván Lafarga, 2012).

En 1941, la composición formativa del magisterio aparece marcada por trayectorias dispares. Santillán reporta que 50% de los maestros contaba con estudios de primaria, 19% con estudios parciales de secundaria, 19% provenía de normales rurales y 12% de escuelas normales de plan completo (Santillán, 2012). Este reparto muestra un sistema escolar que se expandió con personal docente que llegó al aula por vías heterogéneas, en un momento donde la titulación normalista todavía no funcionaba como ruta dominante en el conjunto del país. La cifra también ayuda a leer la desigualdad territorial de la profesionalización, ya que el peso relativo de la normal rural aparece como respuesta a necesidades de cobertura en espacios donde la formación formal tenía menor disponibilidad (Navarrete-Cazales, 2015).

Ante ese panorama, el Estado federal impulsó un mecanismo de certificación y regularización docente a través del Instituto Federal de Capacitación del Magisterio. La estrategia se apoyó en cursos por correspondencia, con materiales impresos, seguimiento académico y evaluaciones periódicas, lo que abrió una vía para que maestros en servicio cubrieran requisitos formativos sin abandonar su plaza. Este giro muestra una respuesta institucional que buscó cerrar la brecha entre expansión de matrícula y preparación docente, mediante un formato de formación a distancia que operó como puente entre experiencia laboral y acreditación (Santillán, 2012; Arnaut Salgado, 1996).

En 1942, la formación de docentes para secundaria adquiere un marco institucional propio cuando el Centro de Perfeccionamiento para Profesores de Enseñanza Secundaria pasa a denominarse Escuela Normal Superior de

México por disposición normativa, dentro de una trayectoria que venía en operación desde 1936 con figuras previas de preparación docente para la “segunda enseñanza”. En ese contexto, la Normal Superior se orienta a dos perfiles de ingreso, egresados de escuelas normales y alumnos con estudios de preparatoria, lo que amplía la oferta hacia un circuito de profesionalización docente ligado a especialidades y a un horizonte cultural más amplio. Torres Bodet atribuye a estas escuelas una tarea que combina formación intelectual y preparación técnica, ya que “debían iniciar un movimiento cultural y artístico, sin exceptuar a la esfera de la ciencia y formar al técnico de la educación” (Santillán, 2012; Navarrete-Cazales, 2015).

La noción de “técnico de la educación” que Santillán atribuye a Torres Bodet se entiende mejor cuando se observa el tipo de saber que se busca instalar en la formación docente. La cita describe un repertorio de reglas operativas y de fácil retención, con énfasis en la técnica cotidiana del aula y con una extensión hacia orientaciones sobre salud física y moral, acompañadas por un registro afectivo en el trato con el alumnado (Santillán, 2012). El pasaje permite ubicar un desplazamiento en la expectativa institucional sobre el maestro. El perfil docente se define por procedimientos aplicables, por un lenguaje normativo sobre conducta y bienestar, y por una idea de intervención escolar que rebasa la clase de contenidos.

En 1946 se adopta un nuevo plan de estudios con duración de seis años y una estructura en dos ciclos. El primero equivale a la secundaria y el segundo reúne materias profesionales, con una secuencia que articula escolaridad general y preparación pedagógica como tramo especializado (Santillán, 2012). Esta organización muestra una política de formación que busca ordenar trayectorias, elevar la escolaridad previa y dar continuidad curricular entre la cultura general y el oficio docente, rasgo que varias reconstrucciones ubican como parte de la estabilización institucional del normalismo de mitad de siglo (Arteaga & Camargo, 2014).

En 1962 se observa una reorganización del trayecto normalista con una regla clara de ingreso. La secundaria aparece como antecedente obligatorio y la formación en la Escuela Normal se fija en tres años, lo que sitúa la preparación docente en un tramo posterior a la educación básica y fortalece su carácter profesional (Santillán, 2012). Una década después, en 1972 se plantea añadir un año al plan. El ajuste se expresa, sobre todo, en la duración y en la estructura del trayecto. Las materias de formación general conservan un peso similar al del esquema previo, rasgo que varios recuentos describen como continuidad curricular más que como reorientación del contenido (Navarrete-Cazales, 2015; Santillán, 2012). En el plano de resultados, este movimiento perfila un objetivo institucional visible, en el que la normal busca dejar de ser un cierre formativo y pasa a insertarse en un itinerario más largo, con la expectativa de que sus egresados transiten hacia estudios superiores.

En 1975 se formaliza un nuevo plan de estudios para educación normal que entra en vigor en el ciclo 1975–1976 y sustituye al plan de 1972, con publicación oficial mediante el Acuerdo 11298 en el Diario Oficial de la Federación. En los materiales de recuento histórico, este plan aparece organizado por áreas del conocimiento, rasgo que reordena el currículum y permite agrupar contenidos y prácticas formativas bajo núcleos comunes, más allá del listado tradicional por asignaturas. En ese marco se formula un perfil de egreso que integra dominio de técnicas de enseñanza, desarrollo de capacidades de análisis y dominio de ciencias, junto con la intención de formar un “sujeto transformado”, expresión que refleja el lenguaje pedagógico del periodo y su expectativa de intervención social mediante la escuela. Un indicador adicional de cambio aparece en la incorporación explícita de objetivos de aprendizaje dentro del diseño curricular, recurso que orienta la planeación y ofrece criterios más claros para organizar la enseñanza y la evaluación en la formación normalista.

En 1984 la educación normal incorpora formalmente el grado de licenciatura para la formación inicial docente, hecho que reubica a las escuelas normales en un marco académico distinto y fija nuevas reglas para el diseño curricular y la certificación profesional (Acuerdo presidencial por el que se establece que la educación normal tendrá el grado de licenciatura, 1984). En la década de 1990 ese reordenamiento se expresa en reformas diferenciadas por nivel, con el Plan 1997 para la Licenciatura en Educación Primaria y con los Planes 1999 para las licenciaturas en Educación Secundaria y Educación Preescolar, que precisan perfiles de egreso, organización por semestres y criterios para la práctica escolar (Secretaría de Educación Pública, 1997, 1999a, 1999b). A partir de 2011 se abre una fase de revisión que culmina en los planes 2012, 2018 y 2022, los cuales actualizan el mapa formativo de las licenciaturas normalistas y reordenan el vínculo entre formación disciplinar, saber pedagógico y experiencias de práctica en escuelas (Diario Oficial de la Federación, 2012, 2018, 2022).

Los resultados de escala nacional ofrecen un marco para leer el arranque del normalismo en el Estado de México, entidad que se constituye como estado federativo en 1824 y que, en sus primeros años, coloca a la educación en el centro del discurso público sobre organización política. En 1826, el gobernador Melchor Múzquiz formula esa relación entre régimen republicano y enseñanza elemental al señalar que “el mejor apoyo del sistema democrático es la educación” y al vincular ese apoyo con la difusión de “principios elementales” como base de participación cívica (Múzquiz, 1826). La cita muestra una expectativa temprana de gobierno, la consolidación institucional pasa por la creación de condiciones escolares que sostengan la vida republicana. En esta lectura, la fundación del normalismo mexiquense puede reconocerse como parte de un esfuerzo estatal por dotar de continuidad a la escuela primaria, con

maestros formados bajo reglas y planes que hagan posible la expansión de la enseñanza en el territorio.

En el plano normativo aparece otro indicio relevante, la Constitución local promulgada durante el gobierno de Múzquiz incorpora en el artículo 224, un mandato de creación del Instituto Literario, con la atribución de atender “los ramos [de] instrucción pública” (México, 1850). Esta disposición establece en el texto constitucional una apuesta por institucionalizar la enseñanza más allá de la escuela elemental y ofrece un antecedente para la organización posterior del subsistema formador de docentes, ya que la construcción de espacios estables de instrucción abre condiciones para sostener trayectorias, reglamentos y prácticas escolares en el tiempo.

En 1834, la Ley Orgánica de Instrucción Pública se incorpora como otra pieza normativa que permite observar el esfuerzo estatal de ordenar la enseñanza en distintos niveles. Además de regular los trabajos del Instituto, la ley define disposiciones para la educación básica al establecer que en cada municipio que no fuera cabecera fundaría una escuela. El mandato fija un repertorio de contenidos para niños mayores de cinco años que incluye lectura, escritura y aritmética común, junto con catecismo político y catecismo religioso. Este punto tiene relevancia en la secuencia de resultados porque muestra un rasgo de política educativa que antecede a la institucionalización normalista. La expansión de escuelas se plantea por decreto y se acompaña por una definición mínima de lo que se enseña, lo que plantea una preocupación simultánea por cobertura territorial y por uniformidad curricular en la escuela elemental. Estas medidas permiten leer la formación de maestros como un problema derivado. Un sistema que busca abrir escuelas en cada municipio necesita docentes capaces de sostener contenidos definidos por norma y de reproducir rutinas escolares de manera estable en el territorio.

En la capital del estado, la normativa también planteó una organización escolar diferenciada por tipo de alumnado. Además de las escuelas para niños, se ordena el establecimiento de una escuela de niñas. El plan de enseñanza retoma los contenidos elementales de lectura, escritura y aritmética, y añade el aprendizaje de costura como parte del programa. Este dato funciona como evidencia concreta de dos rasgos del periodo. Por un lado, el esfuerzo por extender la escolarización femenina en el espacio urbano bajo disposiciones formales. Por otro, la construcción curricular de expectativas distintas según el grupo escolar, ya que la costura aparece como contenido específico que acompaña la formación elemental. Estas definiciones permiten entender que la expansión de escuelas implica decisiones sobre qué saberes circulan y con qué finalidades, cuestión que luego incide en el tipo de maestros que el sistema requiere y en la forma en que se piensa su preparación.

Entre 1834 y 1846, el centralismo modifica el margen de acción de las entidades y concentra decisiones en la capital. Al terminar ese ciclo, el Estado

de México retoma disposiciones propias y vuelve operativo el mandato constitucional sobre instrucción pública. En ese momento se expide el decreto que funda el Instituto Literario en Toluca, con una formulación que conecta tres elementos, la norma, la sede política y el financiamiento. El artículo 1 establece que, “conforme a lo dispuesto en el artículo 228 de la Constitución del Estado”, se funda y erige “de los fondos públicos” un Instituto Literario en la Ciudad de Toluca “por ser la Capital en que residen los poderes” (México, 1850). Esto muestra una decisión estatal de reinstalar una institución educativa bajo soporte jurídico y con cargo al erario, condición que luego sostiene otras iniciativas de organización escolar y de formación de personal para la enseñanza.

En 1850 aparece un paso más explícito hacia la institucionalización de la formación docente en el Estado de México. La Ley Orgánica del Instituto incorpora una disposición directa sobre preparación de maestros al establecer, en el artículo 5, una Escuela Normal de Preceptores de Primeras Letras. En el artículo 6 se añade un mecanismo de control profesional, ya que los preceptores que aspiren a servir en las escuelas de primeras letras costeadas por el Estado quedan sujetos a exámenes y a la aprobación definidos en esa escuela normal (México, 1850). La docencia en escuelas financiadas con recursos públicos deja de depender únicamente de reconocimiento local o de experiencia previa y se vincula con un proceso formal de validación. Esta medida permite observar una idea temprana de carrera docente, donde el acceso a plazas públicas se asocia con formación regulada y con evaluación institucionalizada.

La Ley Orgánica de 1850 establece en el lenguaje institucional la figura de una escuela normal, y en 1872 esa referencia se concreta en la creación de la carrera de profesorado de Instrucción Primaria dentro del Instituto Literario. Este paso muestra un giro administrativo reconocible, la formación de preceptores se organiza como itinerario con tiempos, contenidos y criterios de práctica. La carrera se estructura en dos categorías, preceptores de primera clase y de segunda clase, distinción que ordena niveles de preparación para el trabajo escolar. La primera clase contempla cinco años preparatorios y dos años de estudios especiales, con prácticas pedagógicas integradas, y asignaturas orientadas al oficio docente, tales como Sistemas Generales de Enseñanza, Conocimiento de la Importancia y Extensión de los Deberes de los Maestros de Escuelas, Métodos de Enseñanza y práctica en una escuela pública. La segunda clase concentra un núcleo disciplinar de aritmética, álgebra, geometría, lectura y escritura, y suma dos años de estudios pedagógicos. Este diseño perfila una profesionalización por escalas, con una ruta extensa para quienes aspiran a un nivel superior de habilitación y otra ruta que responde a necesidades de cobertura escolar con una formativa definida (Garay López, 2014).

En 1882, el crecimiento de la matrícula en la carrera de profesorado aparece como un indicador de presión institucional sobre el Instituto Literario y sobre

el esquema de formación vigente. Ese aumento mantiene una decisión administrativa que marca un punto de inflexión en el proceso mexiquense, la separación de la formación docente en una Escuela Normal para profesores y una Escuela Normal para profesoras. La medida queda asentada en la Ley Orgánica, en la base sexta del artículo 7º, y permite leer la transición de una carrera integrada en el Instituto hacia instituciones específicas dedicadas a preparar maestros. En la secuencia de resultados, este cierre muestra una lógica de institucionalización, primero aparece el marco jurídico, después la carrera, y finalmente la creación de escuelas normales como respuesta a demanda creciente y a la necesidad de organizar la formación con estructuras propias.

Discusión y conclusiones

La reconstrucción histórica muestra que la educación normal en México se organiza como respuesta a problemas sucesivos de escolarización. En el primer tercio del siglo XIX, el enfoque lancasteriano da forma a una enseñanza elemental que busca cobertura con recursos limitados, y deja como rastro un modo de ordenar el aula y de distribuir funciones docentes mediante monitores. En el porfiriato, la normal se establece como institución especializada y aparece ligada a un programa de regulación pedagógica, visible en planes, exámenes y criterios de acreditación que distinguen niveles de preparación. En el periodo posrevolucionario, la expansión hacia el medio rural y la regularización de maestros en servicio muestran una tensión entre crecimiento del sistema y heterogeneidad formativa, atendida con políticas de capacitación y con instituciones orientadas a sostener continuidad escolar.

En el Estado de México, se observa que la formación docente pasa por decisiones normativas y por ajustes institucionales. Las disposiciones sobre instrucción pública y la creación del Instituto Literario colocan un marco para ordenar la enseñanza, pero el giro aparece cuando la carrera de profesorado incorpora prácticas pedagógicas y cuando el servicio en escuelas costeadas por el Estado queda ligado a exámenes y aprobación. En ese punto, la docencia se define como función pública sujeta a validación, con fundamentos de preparación distintos, según la categoría de preceptor. El crecimiento de matrícula registrado en 1882 empuja una reorganización adicional, donde la formación deja de operar como oferta interna del Instituto y pasa a sostenerse en escuelas normales específicas para profesores y profesoras, decisión que consolida el normalismo como subsistema propio. La formación docente en el Estado de México quedó vinculada, desde el siglo XIX, con reglas de ingreso al servicio público, con exámenes de aprobación y con prácticas pedagógicas previstas en el propio trayecto. Ese marco ayuda a interpretar por qué el normalismo mexiquense se consolidó como una tradición institucional con criterios formales de habilitación profesional.

En el Estado de México, la historia de las escuelas normales ofrece un marco para comprender la docencia como trabajo público y como práctica situada. Los documentos revisados muestran una relación estrecha entre apertura de planteles, expansión de la primaria y construcción de perfiles docentes que respondieron a necesidades locales. Ese proceso formó maestras y maestros que sostuvieron escuelas en contextos diversos, con tareas que rebasan la transmisión de contenidos y alcanzan organización escolar, vínculo comunitario y continuidad institucional. La tradición normalista, vista así, se entiende como una acumulación de decisiones normativas, trayectos formativos y experiencias profesionales que dejan huellas en la cultura escolar de la entidad.

Las escuelas normales participan en la definición social del magisterio porque enlazan preparación académica, práctica escolar y un horizonte de servicio público que da sentido a la profesión docente. En esa línea, se plantea que la figura del maestro se comprende mejor cuando se observa el lugar que ocupó en la circulación de saberes, en la organización de la vida escolar y en la construcción de referentes culturales en espacios locales. Esta recuperación del rol social del magisterio se apoya en una lectura histórica de la profesión docente en México, en la que la escuela normal aparece como institución que modela expectativas sobre autoridad pedagógica, responsabilidad pública y vínculo con proyectos estatales de escolarización.

Las escuelas normales pueden resignificarse como cuna de la formación docente cuando se leen como instituciones que participaron en la construcción del Estado mexicano por medio de la escolarización. En esa perspectiva, el magisterio aparece como actor social que sostuvo la expansión de la enseñanza pública, con responsabilidades que articularon aula, organización escolar y presencia territorial. El ciclo revolucionario ofrece un ejemplo para situar esa relación, ya que la educación pública adquiere un lugar central en el reordenamiento nacional y en la definición de la escuela como tarea pública, lo que reconfigura expectativas sobre el trabajo docente y sobre la preparación profesional requerida para ejercerlo.

El regreso a la historia, en este ensayo, responde a una necesidad analítica, construir una síntesis de acciones docentes apoyada en trayectorias institucionales, disposiciones normativas, planes de estudio y registros escolares, con atención a lo que cambia y a lo que permanece en la formación del magisterio. Esta línea tiene sentido particular en el Estado de México por la trascendencia actual del sistema educativo y del subsistema normalista. La entidad concentra la matrícula escolar más alta del país y reúne el mayor número de instituciones normales, con 36 escuelas normales.

El recorrido histórico permite reconocer que la expansión de la enseñanza en el Estado de México se sostuvo en decisiones de gobierno orientadas a extender la alfabetización y a dar continuidad a la escuela primaria en el

territorio. En esa lógica, 1882 funciona como un punto de inflexión dentro del periodo que analiza el ensayo. La matrícula creciente en la carrera de profesorado deja de ser un dato aislado y se vuelve un argumento institucional para crear un plantel específico de formación docente. En ese año se inicia la operación de la primera escuela normal de la entidad, la Escuela Normal para Profesores, y con ello la preparación de maestros deja de depender del arreglo previo dentro del Instituto Literario para adquirir una estructura propia, con organización, regulación y finalidad definidas. Este paso permite cerrar la secuencia histórica con una evidencia concreta. El normalismo mexiquense se consolida cuando el Estado transforma una necesidad de formación en institución, y cuando esa institución se convierte en pieza estructural para sostener la expansión escolar en municipios y localidades.

El profesor y periodista Alfonso Sánchez García dejó una línea de indagación que suele aparecer como punto de partida en trabajos posteriores sobre el normalismo mexiquense, porque articuló crónica local, revisión de legislación y recuperación de testimonios con un interés sistemático por la Escuela Normal de Toluca. En esa ruta, Sánchez García ubicó antecedentes que remiten a 1831, dato que desplazó la mirada hacia etapas tempranas del siglo XIX y abrió un problema historiográfico útil para este ensayo, la necesidad de rastrear, dentro de expedientes, decretos y registros administrativos, los momentos en que la formación de preceptores empezó a tomar forma antes de la institucionalización plena. Ese antecedente es un hilo conductor para leer el proceso estatal como parte de una construcción gradual, más que como resultado de un acto fundacional aislado, y también explica por qué la memoria normalista requiere series documentales comparables, además de relatos con anclaje local (Sánchez García, 1982).

El trabajo de Elvia Montes de Oca y Trinidad Beltrán se puede incorporar como soporte empírico del ensayo porque introduce una pregunta distinta sobre el normalismo mexiquense. En lugar de centrar el relato en fechas de fundación o en cambios de planes, su investigación sigue la trayectoria de los directores de las escuelas normales, y con ello coloca el gobierno escolar como eje para reconstruir procesos. Ese enfoque permite identificar periodos, rupturas y continuidades dentro de cada plantel, además de ubicar decisiones que suelen organizar la vida institucional, nombramientos, reordenamientos internos, énfasis pedagógicos y vínculos con autoridades educativas.

Este ensayo reconstruye una secuencia histórica donde la educación normal aparece como respuesta institucional a la expansión de la escuela pública y a la necesidad de formar maestros con reglas, trayectos y acreditación. El caso del Estado de México muestra esa trayectoria con claridad, porque el normalismo se configura por acumulación de disposiciones, arreglos formativos y decisiones de gobierno que culminan en la creación de escuelas normales como instituciones específicas. El recorrido deja abierta una tarea para la

investigación posterior, profundizar en archivos, comparar planteles y vincular trayectorias locales con procesos nacionales, con el fin de entender cómo se formó una tradición que todavía estructura la vida profesional del magisterio en la entidad.

Referencias

- Acuerdo presidencial por el que se establece que la educación normal tendrá el grado de licenciatura. Diario Oficial de la Federación [D.O.F.], 22 de marzo de 1984, (México).
- Acuerdo número 649 por el que se establecen planes y programas de estudio de licenciaturas para la formación de maestras y maestros de educación básica. Diario Oficial de la Federación. [D.O.F.], 16 de agosto de 2012, (México).
- Acuerdo 14/07/18 por el que se establecen planes y programas de estudio de licenciaturas para la formación de maestras y maestros de educación básica. Diario Oficial de la Federación. [D.O.F.], 3 de agosto de 2018, (México).
- Acuerdo 16/08/22 por el que se establecen planes y programas de estudio de licenciaturas para la formación de maestras y maestros de educación básica. Diario Oficial de la Federación. [D.O.F.], 16 de agosto de 2022, (México).
- Arteaga, B., & Camargo, S. (2014). La organización de los archivos históricos de las escuelas normales de México y el aporte de su contenido a la historia de la educación. *Perfiles Educativos*, 36(145), 157–174.
<https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2014.145.45992>
- Arteaga, B., & Camargo, S. (2009). El surgimiento de la formación de docentes en México como profesión de Estado: Enrique C. Rébsamen y la creación de las primeras Escuelas Normales. *Revista Integra Educativa*, II (3). 121–133.
<http://www.revistasbolivianas.ciencia.bo/pdf/rieiii/v2n3/n03a06.pdf>
- Arteaga, B., & Camargo, S. (2011). *Los archivos históricos de las escuelas normales y la historia ignota de la formación de docentes en México*. En XI Congreso Nacional de Investigación Educativa.
- Arnaut Salgado, A. (1996). *Historia de una profesión: Los maestros de educación primaria en México, 1887–1994*. Centro de Investigación y Docencia Económicas.
- Aróstegui, J. (1995). *La investigación histórica: Teoría y método*. Crítica.
- Bazant de Saldaña, M. (1993). *Historia de la educación durante el porfiriato*. El Colegio de México.
- Cerecedo, A. C. (2006). Las escuelas normales rurales en la década de 1920. *Perfiles Educativos*, 28(114), 82–101.
- Bloch, M. (1953). *The historian's craft* (P. Putnam, Trans.). Alfred A. Knopf.
- Comisión Nacional de los Derechos Humanos. (Enero, 2026). *Enrique Rébsamen: la democratización del derecho a la educación*.

- Díaz Zermeño, H. (2001). El estado mexicano y la Compañía Lancasteriana: Un esfuerzo mancomunado para la educación del pueblo (1819–1873). *Boletín del Archivo General de la Nación*, 4(14), 141–156.
<https://bagn.archivos.gob.mx/index.php/legajos/article/download/1268/1263/>
- de Certeau, M. (1996). *La invención de lo cotidiano. 1. Artes de hacer* (A. Pescador, Trad.). Universidad Iberoamericana.
- Ducoin, P. (2004). Origen de la Escuela Normal Superior de México. *Perfiles Educativos*, 26(106), 7–29. <https://www.redalyc.org/pdf/869/86900604.pdf>
- Flores Méndez, Y. (2019). Escuelas Normales Rurales en México: movimiento estudiantil y la defensa de la educación pública. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 24(82), 205–235.
- Foucault, M. (1970). *La arqueología del saber* (A. Garzón del Camino, Trad.). Siglo XXI Editores.
- Galván Lafarga, L. E. (2012). Los inicios de la formación de profesores en México (1821–1921). *História da Educação*, 16(38), 9–33.
- Garay López, M. (2014). *Origen y evolución de los planes de estudio para la formación de Educadoras en el Estado de México* [Tesis de Pedagogía, Universidad Salesiana]. <https://bit.ly/3NIEJMG>
- Ginzburg, C. (1989). *Mitos, emblemas e indicios. Morfología e historia* (C. Catroppi, Trad.). Gedisa.
- González Baéz, M. I. (2020). Hacia la Nueva Escuela Normal Rural Mexicana. *Revista educ@rnos*, 38, 43–70.
- Howell, M., & Prevenier, W. (2001). *From reliable sources: An introduction to historical methods*. Cornell University Press.
- Instituto Nacional de Estudios Históricos de las Revoluciones de México. (2023). *Ley Constitutiva de las Escuelas Normales Primarias* (Documento núm. 2).
- Múzquiz, M. (1826). *Memoria en que el gobierno del Estado Libre de México da cuenta de los ramos de su administración al Congreso del mismo Estado, a consecuencia de su decreto del 16 de diciembre de 1825*. Imprenta a cargo de Rivera.
- México, C. C. (1850). *Estableciendo en la capital del Estado una Junta Superior de Instrucción Pública Primaria*. Imprenta del gobierno del Estado.
- Montes de Oca, E., & Beltrán, T. (1983). *Cien años de educación normal en el Estado de México a través de sus directores*. Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México.
- Navarrete-Cazales, Z. (2015). Formación de profesores en las Escuelas Normales de México. *Historia de la Educación Latinoamericana*, 17(25), 17–48.
- Pinto Díaz, I. A., Burgos, R., Arevalo Zavaleta, F. R. (2014). *Política educativa y configuración de las normales rurales en México*. En VIII Jornadas de Sociología de la UNLP. Departamento de Sociología de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, La Plata.

- Santillán, M. (2012). *La formación docente en México*. Organisation for Economic Co-operation and Development [OCDE]. <https://coilink.org/20.500.12592/nbb0sb>
- Sánchez García, A. (1982). *Primer centenario del normalismo en el Estado de México. Avance histórico*. Gobierno del Estado de México, Secretaría de Educación, Cultura y Bienestar Social.
- Secretaría de Educación del Estado de México. (Enero, 2026). *Escuelas Normales*. <https://seduc.edomex.gob.mx/escuelas-normales>
- Secretaría de Educación Pública. (1997). *Plan de estudios 1997. Licenciatura en Educación Primaria*. SEP.
- Secretaría de Educación Pública. (1999a). *Plan de estudios 1999. Licenciatura en Educación Secundaria*. SEP.
- Secretaría de Educación Pública. (1999b). *Plan de estudios 1999. Licenciatura en Educación Preescolar*. SEP.
- Tanck de Estrada, D. (1992). Las escuelas lancasterianas en la ciudad de México: 1822–1842. En J. Z. Vázquez (Comp.), *La educación en la historia de México* (pp. 49–68). El Colegio de México.
- Tosh, J. (2015). *The pursuit of history: Aims, methods and new directions in the study of history* (6th ed.). Routledge.

