



## EXPERIENCIAS DE FORMACIÓN DE LOS FORMADORES DE DOCENTES DE EDUCACIÓN PRIMARIA EN EL MARCO DE LAS REFORMAS A LA EDUCACIÓN NORMAL DE 1984 Y DE 1997.

**Ninfa Maricela Villegas Villarreal**

Dirección General de Educación Normal y Actualización del Magisterio.

**Etelvina Sandoval Flores**

Universidad Pedagógica Nacional -Ajusco.

---

**Área temática:**A.9) Sujetos de la educación

**Línea temática:** 7. Experiencias y sentidos que elaboran los sujetos de la educación sobre los procesos formativos (trayectorias escolares, relatos de vida de directivos y maestros de educación básica, trayectorias académicas).

**Tipo de ponencia:** Reporte final de investigación.

---

**Resumen:** La investigación se enmarca en la puesta en ejecución de dos proyectos educativos que se concretaron -entre otras cosas- en sendos planes de estudio para la formación de maestros de primaria que pueden ser considerados como un parteaguas en las transformaciones de la profesión docente en México. El propósito fue investigar cómo se habían formado los formadores de docentes ante los cambios propuestos en las reformas a la educación normal de 1984 y de 1997.

Se presenta la búsqueda de caminos que recorrieron cinco formadores en activo de la Benemérita Escuela Nacional de Maestros (BENM) para responder a las demandas del Plan de estudios 1984 “Formar un maestro investigador” y el Plan de estudios 1997 “Formar un maestro enseñante” que derivaron en un nuevo perfil del formador.

Desde la perspectiva cualitativa y la historia oral se recuperaron sus testimonios que permitieron un entramado con vivencias de procedencias distintas: su historia personal, su trayectoria académica, sus convicciones políticas, las relaciones que era posible armar en los contextos de la escuela normal.

Los hallazgos develan que el *Yo histórico* deriva en la recomposición permanente del *Yo profesional* del formador que se constituye para resolver un vacío, una necesidad de buscar dispositivos de formación, de manera individual o con las relaciones que establece con los colegas para formarse en un contexto sociocultural. Muestra que el formador es un sujeto que confronta sus creencias, saberes, aprendizajes, experiencias, miedos e incertidumbres donde la cultura institucional influye y determina qué hacer y qué no hacer.

**Palabras clave:** Experiencia, formación, autoformación, cultura escolar.

## Introducción

### Problema de investigación

La presente investigación hace un corte temporal en la historia de formación de los formadores de docentes de educación primaria en el marco de las reformas a la educación normal de 1984 y 1997, concretamente en los planes de estudio 1984 y 1997.

La reforma a la educación normal de 1984 tuvo implicaciones como: el carácter profesional a la formación inicial de docentes, que consistió en incrementar los años de estudio (cuatro) y elevar la educación normal al grado académico de licenciatura; en consecuencia, las escuelas normales se convirtieron en instituciones de educación superior con todas las repercusiones que esta decisión política trajo consigo; la contracción de la matrícula; la adopción del modelo universitario: docencia, investigación y difusión de la cultura; el cambio en el perfil de ingreso de los aspirantes (con bachillerato), y el nuevo perfil del formador para atender el Plan de Estudios 1984, centrado en “Formar un maestro investigador”.

En 1996 se planteó una nueva política para el fortalecimiento de las escuelas normales que, a diferencia de la reforma de 1984, tuvo mayor presupuesto y apoyos: la reforma de 1997, concretada en el Programa para la Transformación y Fortalecimiento Académicos de las Escuelas Normales (PTFAEN), que expresaba la decisión política de mantener a las escuelas normales como responsables de la formación inicial de los maestros de educación básica (Sandoval, 2008).

El currículum y la propuesta de formación dio un viraje en el tipo de maestro que se pretendía formar, recuperando la esencia de las escuelas normales: “Formar un maestro enseñante”. Una línea de acción del PTFAEN estuvo dirigida a la actualización y el perfeccionamiento profesional de los formadores para trabajar sobre los cambios curriculares.

Ambas reformas propusieron nuevos planes de estudios (1984 y 1997) para la Licenciatura en Educación Primaria con dimensiones de formación y características diferentes que implicaron un nuevo perfil del formador.

Las dos propuestas reformadoras implicaron para los formadores retos de distinta índole que enfrentaron desde sus propios recursos y concepciones, sumergiéndose así en procesos de formación personal e institucional de los que esta investigación da cuenta.

### La reforma a la educación normal de 1984. Un nuevo Plan de estudios 1984

El P84 es un acercamiento a las Ciencias de Educación, sus objetivos y características estuvieron dirigidas a preparar a los estudiantes en la investigación y la experimentación educativa a desarrollarse en el nivel de educación primaria con apertura a la innovación pedagógica.

Este nuevo modelo pedagógico concibió al futuro profesor como constructor de su propio conocimiento y se centró en la investigación y el abordaje interdisciplinario. Se trataba de “vincular la teoría con la

práctica dentro de la realidad social, de tal manera que esté en posibilidades de proponer alternativas didácticas congruentes” (SEP, 1984.p.10)

El P84 demandaba del formador de docentes la competencia profesional para investigar, la competencia del enfoque interdisciplinar, la competencia de formular un marco teórico-conceptual, la competencia para enseñar, la competencia de evaluar alternativas pedagógicas, la competencia científico-cultural, la competencia para formar y la competencia de desarrollo de la formación. Sin embargo, no se instrumentó una política de formación de formadores y una habilitación para los nuevos desempeños que requerían nuevas competencias.

Por consiguiente, los formadores de la escuela normal fueron intermediarios, mediadores e intérpretes del currículum, cuyas características multiplicaron sus retos de formación y exigieron nuevas necesidades debido a que se planteaban conocimientos que ellos no habían trabajado en planes de estudio anteriores (1975 Reestructurado, 1975, 1972 Reestructurado).

### **La reforma a la educación normal de 1997. Un nuevo Plan de estudios 1997**

El P84 fue sustituido por el P97, cuyo enfoque pretende “Formar un maestro enseñante”; con este cambio se restituye la idea de que el profesor ideal es el que debe enseñar, lo que implica regresar a la Didáctica y trabajar con nuevos enfoques para la enseñanza de las asignaturas de la escuela primaria.

Si el P84 significaba una ruptura con el pasado normalista, el P97 retornó a los orígenes, a la esencia de la tradición normalista: formar docentes, no docentes investigadores; sin espacios curriculares novedosos como el Laboratorio de Docencia y su interdisciplinaridad, ni el Diseño Curricular; sin pretensiones teóricas y con programas de estudio con contenidos teóricos fundamentales.

El mapa curricular del plan de estudios 1997 considera tres áreas de formación que se desarrollan en estrecha relación: actividades principalmente escolarizadas, actividades de acercamiento a la práctica escolar y la práctica intensiva en condiciones reales de trabajo. (SEP, 1997, pp.51-52)

Las orientaciones generales de ambos planes de estudio cambiaron radicalmente pues de pretender formar en la investigación profesores críticos que desarrollaran investigación educativa (P84) trece años después se buscó ofrecer una formación disciplinaria con contenidos temáticos y desarrollar una investigación centrada en la formación docente y los problemas centrales de la educación.

A diferencia del P84, el P97 tuvo mayor acompañamiento en la formación de los formadores; sin embargo, tiempo después la autoridad reconocía logros pero también problemas en sus formas de enseñanza, en la poca diversificación de los recursos de aprendizaje y de las estrategias de enseñanza. Además se señalaba que algunos formadores no dominaban los contenidos y los enfoques de los nuevos programas de estudio (SEP, 2003).

Con el P97 aparecen nuevos retos para los formadores pues había que formar a los futuros profesores con un perfil determinado que implicó desarrollar otras competencias profesionales: la competencia de la investigación con el enfoque de la docencia reflexiva, la competencia de la planeación, la competencia disciplinar en el dominio didáctico-metodológico, la competencia de la evaluación del aprendizaje de los niños de la escuela primaria, la competencia del uso de las tecnologías de la información y comunicación (TIC), la competencia de participar en los colegios y en las reuniones intercolegiadas y otra no menos importante, la competencia de desarrollo de la formación.

### Estado del arte

La política de formación institucional para los formadores, centrada en el desarrollo de los cambios curriculares de cada reforma, es incipiente, aun cuando la de 1997 puso especial atención en su actualización. No obstante, a la fecha se carece de un programa de actualización coherente con las necesidades formativas de estos docentes (Sandoval y Castañeda, 2008).

En México pocas investigaciones cualitativas dan cuenta de los procesos de formación desarrollados por los formadores de las escuelas normales en torno a las nuevas exigencias del P84. Reyes y Zúñiga (1995) develaron las características y limitaciones que tuvieron los formadores para entender el cambio curricular de 1984.

En 2000, Mercado Maldonado documenta apreciaciones de los formadores de escuelas normales y de los estudiantes en los momentos iniciales (primer semestre) de la aplicación del P97 y programas de estudio de la Licenciatura en Educación Primaria y encuentra que las prácticas de los formadores requerían cambios en las formas de enseñanza y la redefinición de competencias para atender los espacios curriculares y contribuir a los rasgos del perfil de egreso.

Rodríguez del Castillo (2013) aborda sus implicaciones y los nuevos roles de los formadores y de los estudiantes en formación. Señala que aunque esto se estipula no es condición suficiente para que así se presente en la realidad, pues está en juego una dinámica que rebasa lo propuesto. Resalta que las diferentes líneas de acción del Programa para la Transformación y Fortalecimiento Académicos de las Escuelas Normales (PTFAEN) y, en particular, el P97 de la Licenciatura en Educación Primaria demandan un nuevo orden organizacional que representa de alguna manera para los involucrados de la escuela normal una confrontación respecto a las estructuras anteriores.

Sandoval (2007) destaca que las políticas educativas que marcan la orientación para la formación de maestros en el P84 y en el P97 generaron diversos retos que tuvieron que enfrentar los formadores para formar licenciados en educación.

Por otra parte, las escuelas normales en 2013 fueron el foco de las críticas, se discutía su permanencia y se cuestionaba la formación de los formadores de docentes y sus estrategias de enseñanza. En esos tiempos, algunos investigadores opinaron sobre la necesidad de hacer un replanteamiento de fondo de

estas instituciones provocando que en la sociedad mexicana se construyera un imaginario colectivo que puso en entredicho la formación de los formadores de maestros. (Ornelas, 2014; Ramírez, 2009; Alvarado, 2013; Schmelkes, 2013, SEP, 2014).

## DESARROLLO

El proceso de formación docente se desarrolla en un espacio socio-histórico complejo, en el cual se cruzan trayectorias diversas que se despliegan a través de espacios personales, asociativos, familiares, institucionales, sociales, pedagógicos y culturales. Las trayectorias de formación de los maestros no tienen un recorrido uniforme y lineal, sino que están marcadas por momentos de inflexión, por desplazamientos o estancamientos, por la incertidumbre y la certeza, en múltiples direcciones (Navia, 2006). En esta investigación se parte del supuesto de que los formadores se formaron en un contexto histórico complejo, entre incertidumbres, miedos, logros, dificultades que constituyeron una parte importante de su *Yo profesional*.

Los formadores de docentes desplegaron distintos dispositivos de formación para comprender, explicar y asumir los cambios pues en la historia de las escuelas normales han sido quienes, en gran medida, han dado sentido a dichas reformas y generado espacios académicos (academias y/o colegios), donde han concurrido intereses personales y de grupo para ejercer la docencia en las asignaturas de los planes de estudio, así como los intereses políticos y profesionales afines para descifrar y cumplir con las exigencias que cada reforma ha postulado.

En esta investigación, la formación de los formadores desde la perspectiva histórico-cultural se nutre de experiencias y dispositivos. Desde esta perspectiva, para Wertsch (1998) la tarea del análisis sociocultural consiste en comprender y explicar las relaciones entre la acción humana y los contextos culturales, institucionales e históricos en los que esa acción tiene lugar. En función de lo anterior, la formación de los formadores de la Escuela Normal, entendida como acción humana, está situada en un entramado cultural donde su historia social y la historia personal participan en una realidad compleja y multifacética.

Así, la historia social de la Normal se engarza con la historia personal del formador de docentes desde que elige la carrera docente como proyecto de vida que alude a historias de contexto de un “ser en un tiempo determinado” (Heller, 1982, p. 13).

La categoría de análisis del *Yo histórico* es entendida como un *Yo* construido desde el pasado hasta el presente y que se transforma en las diferentes etapas que cada sujeto vive (Bruner, 1995). En este *Yo histórico* se reconstituye paralelamente un *Yo profesional* que se despliega en las distintas etapas del trayecto del maestro de la escuela normal, donde la experiencia, la formación y la autoformación son tres conceptos imbricados que se relacionan con la cultura institucional de la BENM.

El concepto de *formación* se reconoce como una construcción compleja en la que intervienen condiciones en tres ámbitos: el institucional, el personal y el social. Es un proceso complejo que fortalece la construcción del *Yo profesional*. Para Ferry (1990), la formación se entiende como un trayecto que atraviesan los profesores y en el que transitan por diversas experiencias e interactúan con diferentes cuerpos de conocimientos, enfoques y personas; es una construcción histórica que nunca es completamente individual pues se liga con diversos vasos comunicantes como son las experiencias, los dispositivos, la autoformación y la co-formación entre pares.

También la *autoformación* en el formador toma fuerza pues otorga un papel central a su proceso de formación en los espacios institucionales donde tienen relación con otros colegas, interactúan y se forman.

Otro concepto es la *experiencia* que según Contreras Domingo y Pérez de Lara (2013)

Supone asumir una posición subjetiva: la forma en que es experimentado, sentido, vivido por alguien en particular; lo que hace que sea una experiencia para alguien; lo que le mueve y le conmueve en esa vivencia, lo que da que pensar o le remueve en su sentido de las cosas (p.23).

La ruta metodológica consistió en establecer la relación entre los objetivos y las preguntas de la investigación, además de definir el enfoque metodológico pertinente para reconstruir las historias de formación y experiencias de los informantes.

El enfoque de historia oral se utilizó como una metodología de reconstrucción de las experiencias vividas que recogió el testimonio personal de los formadores; se trató de desmenuzar cómo los formadores construyeron su mundo inmediato y recordaron las acciones que emprendieron para enfrentar los retos de formación.

Se empleó la entrevista como estrategia para problematizar el campo con un guión de preguntas abiertas para que los formadores elaboraran por asociación libre y construyeran la significación de sus actos de formación, dando la posibilidad de aflorar su *Yo profesional*.

Se realizaron entrevistas a profundidad a 5 docentes de la Normal con antigüedades que oscilaban entre los 46 y 28 años de servicio y que habían participado del desarrollo de ambas reformas.

Los objetivos estuvieron orientados a analizar quiénes son los formadores de docentes de educación primaria, cuáles fueron los caminos que siguieron para formarse y cuáles fueron sus logros y dificultades en el marco de las reformas a la educación normal de 1984 y 1997, específicamente en los planes de estudio de 1984 y de 1997. De manera que, las preguntas de investigación giraron en torno a las razones que los hicieron decidir ser maestros, al peso que tuvo la cultura institucional en la forma de asumir los cambios propuestos en las reformas a la Educación Normal de 1984 y 1997 y, específicamente, a la multiplicidad de retos que enfrentaron para formarse en el contexto de los Planes de Estudio 1984 y 1997.

## CONCLUSIONES

La formación de los formadores se da en distintos caminos entreverados, llenos de subjetividades y experiencias vividas en una cultura institucional que se ha construido históricamente con prácticas y concepciones de ser maestro y que influyen en la construcción del *Yo profesional* con un componente histórico, con una cultura permeada por las tradiciones de larga duración en las escuelas normales, por los grupos de poder, las relaciones sindicales, el escaso apoyo de las autoridades para la actualización permanente de los formadores, la poca continuidad de las acciones que dependen de la autoridad en turno; lo que hace más compleja la tarea del formador.

La cultura aparece como un elemento del *Yo histórico* y de movilidad que da cuenta de ciertas prácticas y maneras de ser culturales que van permeando las prácticas cotidianas y actuales, así como la construcción de los sujetos actuantes que están transformándose en la vida cotidiana (Rockwell, 2010).

La investigación ayudó a comprender cómo se habían formado los formadores en un contexto socio-histórico y educativo que fue posible reconstruir gracias a su oralidad. En sus testimonios aparecen tres planos de formación: la autoformación, la formación con pares y la labor de formar al “otro” dentro de las exigencias académicas del P84 y del P97.

La entrevista problematizó el campo de la formación de los formadores y permitió interpretar el entramado cultural donde cada docente vivió una historia de formación propia. Además develó huellas presentes en su subjetividad para entender el maestro que se pretendía formar con cada plan de estudios, así como los diversos caminos que buscaron para conocer, debatir, construir y compartir entre colegas.

Los resultados nos muestran un mosaico de distintas experiencias de formación y autoformación de cada sujeto, donde se cruzan sus episodios de vida, sus intereses personales, su formación profesional, la relación con la autoridad de la escuela normal y el sindicato, la pertenencia a un grupo de colegas para comprender y atender los cambios curriculares, así como las implicaciones académico-administrativas vividas al interior de la institución.

Se delinearón, aunque muy escasamente, las condiciones en las que la BENM realiza el trabajo docente, donde la cultura colaborativa está entreverada con diversas subjetividades y formaciones profesionales de los formadores, lo que limita en algunos casos el crecimiento colectivo.

La búsqueda de caminos para responder a las demandas del P84 y el P97 implicó un proceso de formación de los formadores de la escuela normal, formación que no necesariamente se realizó mediante programas educativos específicos sino que fue construyéndose a partir de sus vivencias, reflexiones, experiencias previas, trabajo en equipo y desarrollo de proyectos propios y en un contexto sociocultural particular, la BENM. Este proceso de formación se nutrió de la convicción de que la formación de maestros era su tarea y había que desarrollarla lo mejor posible.

Los hallazgos muestran distintas experiencias de formación y autoformación de las formadoras con más años de antigüedad en la BENM, durante el P84. Con la reforma a la educación normal, el desarrollo de las funciones de docencia, investigación y difusión de la cultura así como el cambio del alumnado propiciaron signos de incertidumbre y de movilidad que pueden verse en los testimonios de las protagonistas al implementar diversos dispositivos de formación y autoformación, donde la cultura de la BENM tiene un peso significativo en la manera de asumir los cambios propuestos y donde se mezclan las tradiciones académicas, las huellas y los sedimentos del pasado. No fue un asunto menor, formarse en el enfoque de la docencia reflexiva con el P97.

El *Yo profesional* se vio en constante movimiento con confusiones, demandas y vacíos que los formadores tuvieron que atender en el terreno de su formación. Ellos replantearon su función implementando diversos dispositivos como círculos de estudio para entender el enfoque del P84, la investigación-acción, la interdisciplinariedad, la orientación de los laboratorios de docencia, asistiendo a cursos para abordar los contenidos de la asignatura que impartían, realizando búsquedas personales de textos, entre otras acciones.

El *Yo profesional* se construye de las inquietudes personales y las relaciones que el formador establece con los colegas para formarse en torno a los planteamientos de los Planes de Estudio 1984 y 1997. Es un sujeto con posiciones encontradas, que confronta creencias, saberes, aprendizajes, experiencias, miedos, incertidumbres a su paso por la educación básica y la educación normal frente a una cultura escolar con sedimentaciones arraigadas de las que hace uso del pasado para enfrentar el reto de formarse.

Es una reconstitución del sujeto que no siempre se da de manera armónica y lineal, el *Yo* es una síntesis de puntos de tensión y de conflicto, pues choca con sus sistemas de creencias, conocimientos, experiencias, con las de los demás grupos al mismo tiempo que se construye para resolver una carencia, un vacío, una necesidad de buscar algo que el formador no tenía y que fue posible develarlo desde la perspectiva biográfica.

Ese *Yo* se convierte en un elemento de reconstitución y de revaloración de la persona de manera permanente que retoma elementos del pasado para vivir el presente, porque hay experiencias que están arraigadas en su pasado que nunca eliminó. De ahí que, el formador es un sujeto en condición de reconstitución permanente que también se ancla en el pasado y con ello revitaliza el presente.

Prevalece la ausencia de políticas institucionales para la formación y el desarrollo profesional de los formadores y una gran parte de su formación ha descansado en los esfuerzos personales y colectivos de los formadores tan cuestionados en la tarea diaria que realizan.

### **Aporte y relevancia de los resultados de la investigación**

Los hallazgos de esta investigación aportan elementos al campo de la formación de los formadores de las Escuelas Normales; a través de la reconstrucción de sus historias de vida, sitúa en contexto los



problemas y retos que enfrentaron, destaca sus procesos de formación vividos en dos momentos históricos importantes del normalismo que implicaron transitar caminos de formación y autoformación desde sus referentes personales y sus contextos particulares que rebasan las capacitaciones institucionales.

Por otro lado, los resultados de investigación permiten mirar cómo un docente se involucra y se implica a sí mismo con su práctica y su formación en la medida en que asume los desafíos que la docencia le plantea. Al mismo tiempo, presentan un contenido necesario para la toma de decisiones en materia educativa que permite ver qué han hecho los formadores en momentos de cambio de paradigma en la formación y muestra posibles caminos para la definición de políticas públicas que consideren la formación de los formadores de docentes en la Cuarta Transformación propuesta por el Gobierno actual.

Por último esta investigación devela la necesidad de poner en la mesa de discusión las condiciones actuales de la educación normal en la que los formadores desarrollan su trabajo asumiendo el compromiso de formarse.

## Referencias

- Alvarado, M. (2013). Rezago crónico en las escuelas normales. Recuperado de <http://redacademica.net/observaciones-academico/2013>
- Bruner, J. S. (1995). La autobiografía y el yo. En *Actos de significado. Más allá de la revolución cognitiva* (pp. 109–144). Madrid: Alianza.
- Contreras Domingo, J., y Pérez de Lara, N. (Comps.) (2013). *Investigar la experiencia educativa*. Madrid: Morata.
- Ferry, G. (1990). *El trayecto de la formación. El enseñante entre la teoría y la práctica*. México: Paidós.
- Heller, A. (1982). *Teoría de la historia*. México: Fontamara
- Mercado Maldonado, R. (2000). *La implantación del plan 1997 de la Licenciatura en Educación Primaria. Un estudio sobre el primer semestre. Reportes de investigación. Temas prioritarios*. México: Secretaría de Educación Pública, Dirección General de Investigación Educativa.
- Navia, C. (2006). *Autoformación de maestros en los márgenes del sistema educativo. Cultura, experiencia e interacción formativa*. México: Universidad Pedagógica Nacional / Secretaría de Educación de Durango / Pomares.
- Ornelas, J. C. (2014). Escuelas normales se encuentran en decadencia académica. Recuperado de <http://www.agrveracruz.com.mx/index.php/bocadelrio>
- Ramírez, V. (2009). El “normalismo”, ¿un imaginario en extinción? En *X Congreso Nacional de Investigación Educativa*. Veracruz: COMIE-Universidad Veracruzana.
- Reyes Esparza, R., y Zúñiga Rodríguez, R. M. (1995). *Diagnóstico del subsistema de formación inicial*. México: Fundación SNTE para la Cultura del Maestro Mexicano.
- Rockwell, E. (2010). Tres planos para el estudio de las culturas escolares. En N. E. Elichiry (Coord.), *Aprendizaje y contexto: contribuciones para un debate* (pp. 25–40). Buenos Aires: Manantial.
- Rodríguez del Castillo, L. (2013). La reforma de la escuela normal de 1997. Una mirada desde lo institucional. En P. Ducoing Watty (Coord.), *La escuela normal. Una mirada desde el otro* (pp. 333–355). México: Universidad Nacional Autónoma de México / Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación (IISUE).

Sandoval, E. (2007). Educational policies and realities. Teachers' initial education in Mexico. En W. T. Pink y George W. Noblit (Eds.), *International handbook of urban education* (pp. 705–726). Países Bajos: Springer.

Sandoval, E. (2008). Los formadores de docentes. En E. Sandoval Flores (Coord.), *Tendencias y retos en la formación inicial y desarrollo profesional docente en la región de América del Norte. Documento analítico* (pp. 36–37). México: Organización de los Estados Americanos / Secretaría de Educación Pública / Universidad Pedagógica Nacional / Universidad de Nuevo México / Universidad Simon Fraser.

Sandoval, E., y Castañeda, A. (2008). *Proyecto de investigación. Hacia la mejora en la formación de formadores: las escuelas normales*. México: Universidad Pedagógica Nacional. Inédito.

Secretaría de Educación Pública. (1984). *Plan de estudios. Licenciatura en Educación Primaria*. México: SEP.

Secretaría de Educación Pública (1997). *Plan de estudios. Licenciatura en Educación Primaria. Programa para la Transformación y el Fortalecimiento Académicos de las Escuelas Normales*. México: SEP.

Secretaría de Educación Pública (2003). El mejoramiento de la gestión institucional en las escuelas normales (Elementos para la reflexión y el análisis). Cuaderno de trabajo. Programa para la Transformación y el Fortalecimiento Académico de las Escuelas Normales. Serie: Gestión Institucional I. Subsecretaría de Educación Básica y Normal. México: SEP.

Secretaría de Educación Pública. (2014). Documento base Educación Normal. Plan integral de diagnóstico, rediseño y fortalecimiento para el sistema de Normales Públicas. Recuperado de [www.forosdeconsulta2014.sep.gob.mx/files/base\\_educacion\\_normal.pdf](http://www.forosdeconsulta2014.sep.gob.mx/files/base_educacion_normal.pdf)

Schmelkes, S. (2013). Escuelas normales, las plazas docentes de educación básica y el discurso de la transformación del sistema de educación normal. *Educación Café*. Recuperado de <http://educacioncafe.blogspot.mx>

Wertsch, J. W. (1998). *La mente en acción*. Buenos Aires: Aique.