

# Escuelas normales y formación inicial: una trama social, histórica y compleja

Normal schools and initial training: a social, historical and complex web

**Magaly Hernández Aragón**

Magaly.haragon@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0001-7842-5197>

**Universidad Autónoma “Benito Juárez” de Oaxaca,  
Oaxaca, México**

Ensayo recibido 09 de noviembre 2023 / arbitrado 12 de enero 2024 / aceptado 24 de marzo 2024 / publicado 18 de julio 2024

## RESUMEN

La formación inicial del profesorado normalista en México y, en gran parte del mundo, se ha constituido como uno de los temas más recurrentes en el campo de la investigación educativa. El análisis y comprensión de su constitución y desarrollo, demanda situarla como un constructo social, histórico, cultural y político. En este sentido, en el presente texto se desarrolla una mirada relacional histórica entre la articulación de las escuelas normales, la profesión docente y la formación inicial. A partir de ello, se subraya los cambios experimentados en la configuración de la formación del docente normalista mexicano, en función del mismo devenir social e histórico, pero también de los posicionamientos ideológicos que abanderara cada gobierno, de los intereses económico-políticos, así como de las mismas exigencias internacionales; por lo tanto, se evidencia las relaciones de poder que se entrecruzan para dar forma y contenido a los procesos formativos del profesorado normalista.

### Palabras clave:

Escuelas normales; Profesión docente; Formación inicial; Reformas educativas; Relaciones de poder

## ABSTRACT

Initial teacher education in Mexico and, in most of the world, has become one of the most recurrent topics in the field of educational research. The analysis and understanding of its constitution and development, demands to situate it as a social, historical, cultural and political construct. In this sense, this text develops a historical relational view between the articulation of teacher training colleges, the teaching profession and initial training. From this, it highlights the changes experienced in the configuration of Mexican teacher education, based on the same social and historical development, but also on the ideological positions that each government has adopted, the economic-political interests, as well as the same international demands; therefore, the power relations that are intertwined to give shape and content to the training processes of the teacher educators are evidenced.

### Keywords:

Teacher training colleges; Teaching profession; Initial training; Educational reforms; Power relations.



## INTRODUCCIÓN

Los procesos de formación docente, en general, se sitúan como procesos complejos, permanentes e inacabados, atravesados por las coyunturas históricas, cuyas expresiones son reflejos de las dimensiones políticas, sociales, económicas y culturales que circunscriben a un país; pero sobre todo de su condición multirreferencial de la que es sujeto su análisis, entendiendo por ésta como la lectura plural, desde diferentes ángulos distintos y heterogéneos que se realiza de un hecho o situación a fin de aprehenderla y comprenderla (Ardoino, 1988).

En gran parte del mundo y, en específico en México, el estudio de la formación inicial del profesorado de educación básica se ha constituido como uno de los temas más recurrentes en el campo de la investigación educativa. Muestra de ello es que, en el estado del conocimiento 2002-2011, por primera vez en la historia de las producciones que realiza el Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE), se le brinda a las investigaciones producidas en el rubro de la formación inicial, un apartado exclusivo con la denominación de "Formación inicial de docentes para la Educación Básica", estableciéndose seis ejes que integran las producciones realizadas en el campo (Fortoul, Güemes, Martell y Reyes, 2013).

El punto central de estos estudios, coinciden en mostrar su preocupación y ocupación por dar cuenta del análisis y, en algunos casos, emisión de propuestas de la formación inicial del profesorado, vista ésta desde sus múltiples facetas y perspectivas que

abarca el complejo estudio de la formación inicial del profesorado.

Al respecto, algunas investigaciones como las planteadas por Mercado (2010), Monfredini (2011), Ducoing (2013, 2013a), Rojas Moreno (2013) y Prats (2016) confluyen en analizar los procesos formativos del profesorado desde la relación que éste guarda con la profesión docente, el trabajo docente y el conocimiento, conocido también como los saberes docentes; considerando que son éstos los que configuran el perfil de la profesión docente y forman parte del desarrollo del trabajo docente en la enseñanza.

Colocar la mirada en el contenido y sentido de los procesos de formación inicial del profesorado normalista, suscita varios puntos nodales de investigación. Uno de ellos, referido a cuestionarse sobre la formación que se les está brindando a los estudiantes normalistas, sobre todo si se considera, como lo señala, Ávalos (2014) y Prats (2016) que, derivado de las políticas y exigencias internacionales y, tomando como estandarte los bajos resultados obtenidos de las pruebas estandarizadas referidas al aprendizaje escolar que miden la calidad educativa y el rendimiento escolar, los gobiernos de diferentes partes del mundo, han volcado la mirada en la formación inicial del profesorado de educación básica, implementando una serie de cambios que permita responder a los lineamientos e intereses internacionales.

En virtud de lo anterior, la formación inicial del profesorado ha experimentado constantes y diversos cambios de políticas, programas y reformas que se han generado

a fin de impactar en los procesos formativos que integran, lo cual nos lleva a colocar la mirada en las transformaciones que han experimentado las instituciones formadoras de docentes que, en el caso de México, son por excelencia, las escuelas normales, a partir de una trama social, histórica y compleja que se entreteje entre las escuelas normales y sus procesos de formación inicial.

### **Escuelas normales y formación inicial: una trama social, histórica y compleja**

Dar cuenta del presente en qué se circunscriben los procesos de formación inicial del profesorado de educación básica en México, compromete a realizar un análisis de su configuración histórica y el vínculo que guarda con el surgimiento de las escuelas normales y la encomienda recibida por parte del Estado de constituirse como una de las instituciones profesionalizadoras de la docencia, recayendo en este punto, el sentido que cobra la formación inicial, como un momento del proceso formativo docente.

De acuerdo con algunas investigaciones desarrolladas en el estudio de la profesión docente en México, entre ellas Ducoing (2013, 2013a), Navarrete-Cazales (2015), Sandoval (2016), así como Medrano, Ángeles y Morales (2018), apuntan al estudio de dos hechos específicos. Uno, las configuraciones de la formación inicial desde sus legados históricos que se generaron a partir de la integración de la docencia como una profesión del Estado y del surgimiento de las escuelas normales durante el Porfiriato; ambos hechos históricos íntimamente relacionados. Dos, el impacto

que han generado las reformas educativas en materia de planes de estudios en el ingreso, formación y desarrollo de la profesión docente en México.

### **Los inicios del camino...**

En México, los indicios de la formación para la enseñanza, se encuentra en su surgimiento como parte de una actividad altruista y una profesión libre (Arnaut, 1996). Es decir, la aparición de la regulación de la enseñanza se debió a la necesidad de instruir a la población, sobre todo posterior al escenario del México independiente, su regulación se basó en la instauración de las escuelas lancasterianas quienes, de forma libre e independiente al Estado, regularon el proceso de formación de las personas, encargándose de brindar la formación básica de leer, escribir y contar en la población mexicana. No existían prerrogativas ni lineamientos formales u oficiales que delinearan el ingreso y ejercicio de quienes formaban para la enseñanza; por ello es que, Lafarga (2012) menciona que, el oficio de enseñar surge como un arte de ser maestro o maestra, sin cláusulas que determinaran quién podía enseñar o bajo qué preceptos enseñar.

Lo anterior invita a poner atención en el contexto y condiciones en donde se inicia el oficio o arte de la enseñanza, a partir de dos particularidades. Por un lado, al estar a cargo de las corporaciones independientes, la formación que se le brindó a la población del país estuvo ajena a los intereses del Estado. Por el otro lado, al ser el acto de enseñar libre, enmarcada por las directrices del arte, cada maestro llevaba a cabo dicha actividad, desde

sus propios criterios y postulados, sin rendición de cuentas ni ajustes a planes y programas de estudios.

Con el paso del tiempo, la instrucción básica en México poco a poco empezó a adquirir importancia y ser objeto de intervención por parte del Estado, enfocándose específicamente en la regulación del proceso de formación de los maestros de las primeras letras; pasando, así, de ser una profesión libre a ser una profesión del Estado. Dicho proceso se fue consolidando durante la República restaurada y el Porfiriato, colocando el punto de intervención en dos puntos: la formación del profesorado, así como de la regulación de la enseñanza que se le brindaba a la población mexicana (Arnaut, 1996).

La nueva condición de las escuelas normales, les confiere una estrecha relación y dependencia entre las funciones y alcances de éstas con los objetivos de los gobiernos mexicanos. Un claro ejemplo de ello lo encontramos en el Cardenismo, ya que en 1936 las escuelas normales se transforman en escuelas regionales campesinas con la intención que los maestros normalistas coadyuvaran al desarrollo del ejido, como parte de la reforma agraria implementada en ese sexenio (Navarrete-Cazales, 2015).

La segunda mitad del siglo XX, es identificada como el periodo de apogeo del normalismo en nuestro país; empieza la diversificación de las escuelas normales para la formación de maestros de educación primaria, se fundan los Centros Regionales de Educación Normal (CREN) y las normales experimentales (Sandoval, 2016); dado el

ímpetu que fueron tomando las escuelas normales, se aprecian dos aspectos importantes. Primero, las modificaciones que experimentaron las escuelas normales con base en los proyectos políticos y condiciones sociales del país y, segundo, consecuencia de la anterior, las escuelas normales mostraron gran poder de adaptación, en cuanto a diversificar sus alcances y atenciones. Muestra de ello es que, al observar el devenir de las escuelas normales nos encontramos con una amplia gama de tipos de escuelas normales que representan la diversidad de intencionalidades educativa, social, política y económica que ha vivido el país. Lo anterior, nos permite suponer que la transformación de las Normales tiene un estrecho vínculo con posicionamientos e intereses políticos del poder en turno.

Pese a las condiciones adversas que empezaban a vislumbrarse con la fundación y la operación de las escuelas normales en el país, las escuelas normales tanto las fundadas en las ciudades como en los estados o zonas rurales, se legitiman como las reguladoras de la formación del magisterio de educación básica en México. Uno de los estados que tuvo más presencia en la formación del profesorado fue la Escuela Normal Veracruzana (ENV), fundada y dirigida por Enrique C. Rébsamen (Arnaut, 1996).

Una condición fundamental que ha dado cuenta la configuración histórica de la escuela normal mexicana, es su sentido y alcance de transformación social con el que surgió y expandió (Sandoval, 2016); además de encontrar en la educación una herramienta

sólida y de importancia para consolidar sus proyectos ideológicos nacionales.

### **La docencia... de profesión libre a profesión del Estado. Algunas implicaciones**

El surgimiento de las escuelas normales como las encargadas de brindar y regular la formación del profesorado en el país, dieron pauta para que el Estado asumiera la dirección de la enseñanza básica, al mismo tiempo que propició que al interior del magisterio se desarrollaran prácticas estratificadoras reflejadas en los sueldos de los profesores que dependía del lugar en dónde se impartían la enseñanza: ciudad o campo; para qué institución se laboraba: institución particular, ayuntamiento, gobierno estatal o federal; así como el prestigio derivado de la escuela normal en donde se había estudiado: en la cúspide se encontraban los egresados de las escuelas normales de Veracruz y de la ciudad de México, les seguía Puebla y Coahuila, continuaban las demás normales ubicadas en todo el país (Arnaut, 1996). Con lo anterior queda claro que una acción inherente a la profesionalización de la docencia en el país, ya no era solo el hecho de ofrecer herramientas para brindar una mejor y sistematizada enseñanza a la población, sino también la escala para un mejor posicionamiento social, profesional y económico, como hasta la fecha ocurre con el estudio de cualquier profesión.

Lo interesante del proceso de la docencia de ubicarse como una profesión libre a ser una profesión de Estado es, por una parte, los procesos históricos y sociales a la que respondieron, toda vez que fueron las

mismas condiciones sociales las que, poco a poco, originaron que la docencia fuera asumida por parte del Estado y se integrara como parte nodal en la consolidación de los proyectos desde una nación única hasta el reconocimiento de una nación pluricultural.

Por otra parte, es crucial considerar los cambios de sentido, significado y desarrollo de la docencia que se fueron produciendo históricamente (Arnaut, 1996). Uno de los primeros cambios recae en el espacio-institución en donde se brindaban la función docente, ya que anteriormente se realizaba de manera independiente: los padres le pagaban a los profesores para la educación de sus hijos; sin embargo, con el transcurrir de los años, la tendencia era brindar dicho servicio en escuelas dependientes del ayuntamiento, los gobiernos estatales y/o federal, debido al salario recibido. Se ubica a la educación primaria como un derecho de la niñez, asumiendo el Estado la responsabilidad de expansión, acceso y calidad de la enseñanza; fue así como “los padres de familia dejan de ser clientes y se convierten en derechoambientes” (p. 6), legitimando la figura del profesor como servidor público; por lo tanto, ahora el Estado se le atribuía el derecho a solicitar resultados y establecer parámetros.

Otro de los cambios notables que inclusive, a decir de Arnaut (1996), transformó la identidad profesional del profesorado de educación primaria fue que los planes de estudios que operarían las escuelas normales integrarían materias pedagógicas, poniendo atención en la formación técnica del cómo enseñar. Lo anterior vendría a sustituir la

importancia puesta en el conocimiento previo de los contenidos, es decir, se reemplazaría el saber sobre lo qué se enseña (saber disciplinario) por el saber cómo enseñar (saber pedagógico).

Es importante subrayar que para comprender el sentido configurativo que guarda la profesión docente es necesario analizar las estructuras sociales e ideológicas en que se gestó, para lo cual hay que recordar su implicación con el surgimiento de las escuelas normales, las cuales respondieron, al menos, a dos encomiendas. Una, formar, regular y autorizar el ejercicio de la docencia y dos, brindar uniformidad técnica o científica a la enseñanza primaria, tanto en la formación que recibían los profesores como las que éstos brindaban al alumnado (Arnaut, 1996).

Con base en lo anterior, es evidente la influencia ejercida por las escuelas normales, desde su fundación, en materia de la formación de docentes y su correspondiente regulación de la educación básica en el país. De entrada, desde el hecho mismo que las escuelas normales surgen con el mandato de formar al profesorado de educación básica, adquieren importancia y poder de decisión e intervención en la definición del sentido y contenido del perfil formativo del profesorado de todo el país. Por ello es que, Rojas (2013) afirma que, históricamente, las escuelas normales, en México, se constituyeron como una institución de amplios alcances, lo cual ha traducido en la generación de vicios y tradiciones por perpetuar el poder que se posee como institución y, por ende, de los actores que se han hecho de y en ella.

## **Las escuelas normales y la formación inicial desde las reformas educativas de 1984 y 1997**

Históricamente, en México, las escuelas normales han operado a través de 20 planes de estudios, todos ellos con alcances formativos distintos, lo anterior dada la variedad de perspectivas pedagógicas en que se situaron, en función de la concepción que se tenga de la figura y función docente; así como de las condiciones sociales, culturales, económicas y políticas a la que cada uno de ellos respondieron (Rojas, 2013). Recientemente, se puso en marcha el plan de estudios 2022 aplicado a los diferentes niveles de educación básica, dicho plan de estudios se sustenta en un modelo curricular conocido como “La Nueva Escuela Mexicana”, cuyos enfoques fundantes son los “enfoques de género y derechos humanos, interculturalidad crítica y atención a la diversidad, desarrollo socioemocional, inclusión, educación física, artes, salud y sostenibilidad” (SEP, 2022); dada la reciente implementación de este plan de estudios, sus incidencias e impactos formativos se podrán analizar en tiempos posteriores

Con base en lo anterior, se visibiliza el cambio de visiones, estrategias y alcances del trayecto formativo del profesorado y, en consecuencia, de la formación brindada a la niñez mexicana, en función de las perspectivas ideológicas que sostenga cada gobierno, así como de las condiciones sociales, culturales, económicas y políticas que circunscriban a cada periodo.

De acuerdo con el impacto que han propiciado las reformas de los planes de estudios en la configuración de la formación

inicial del profesorado normalista en México, dos de ellas son las que han marcado un hito en la configuración de la formación inicial del profesorado normalista en México, a saber: las reformas de 1984 y de 1997 (Ducoing, 2013a). Lo anterior no quiere decir que las demás reformas no hayan impactado en la situación actual en que se encuentra las escuelas normales, en materia de la formación de la profesión docente. Más bien se enfatiza la huella que han generado estas dos reformas en la identidad académica, social, cultural y política que caracterizan, hoy por hoy, a la profesión docente; sobre todo considerando que, en cada reforma del plan de estudios, subyace una visión de lo que implica ser docente y la correlativa imagen que se forja de su función pedagógica y social.

Con la reforma del plan de estudios de 1984 se da comienzo una nueva era en la historia del normalismo mexicano, integrándose al campo de la educación superior con el otorgamiento del nivel de licenciatura a la formación de educación básica. Ello como producto de las negociaciones y acuerdos político-sindicales, consecuente, también, de las reformas precedentes y de las coyunturas político-sociales vividas en el país (Ducoing, 2013a).

Motivo por el cual, esta reforma es considerada como la universitarización de las escuelas normales (Arnaut, 2013), lo cual propicia una nueva configuración social y académica del normalismo mexicano, principalmente por cuatro puntos. Uno, a partir de esta reforma, el requisito principal que se solicita es el contar con el nivel de bachillerato,

lo cual propicia una “transformación de rasgos socio-demográficos y culturales de los futuros maestros” (Arnaut, 2004), ya que la población que, por lo regular, recibían las escuelas normales eran estudiantes de ingresos económicos bajos y ahora al solicitar estudios más elevados naturalmente limitaría el acceso a este tipo de población estudiantil; por lo tanto, la movilidad social que se promovía con el acceso a las escuelas normales durante el siglo XX, quedó un poco restringida. Dos, el funcionamiento de las escuelas normales fue paulatinamente moviéndose al subsistema de educación superior, específicamente a cargo de la Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación (DGESPE), creado en 2005 para tal fin.

Tres, el modelo curricular integrado con la reforma de 1984 marcó una diferencia con los planes de estudios que le antecieron (Ducoing, 2013a). El hecho que se solicitara el nivel bachillerato a los aspirantes a las escuelas normales, implicaba un mayor nivel formativo de los estudiantes normalistas y, por ende, un reto para los formadores. Los contenidos curriculares transcurrieron de un predominio del saber técnico, “saber hacer”, con el cual surgen las escuelas normales durante el Porfiriato, a la incorporación de conocimientos teóricos-disciplinarios como ocurría en las licenciaturas universitarias; poniendo un especial énfasis en la formación del normalista como docentes investigadores, como el modelo de las universidades del país.

Cuarto, se le atribuyó las tres funciones sustantivas que poseían las universidades o instituciones de educación superior: docencia,

investigación y difusión de la cultura (Ducoing, 2013a); funciones que las escuelas normales, tanto en organización como en su personal de formadores, no estaban habituados para su desarrollo.

Por todo ello, la reforma de 1984 se planteó varios alcances y cambios tanto en el ingreso, contenido y desarrollo de la formación del maestro normalista; razón por la cual, a partir de esta reforma educativa se empieza hablar de la profesionalización de la docencia (Ducoing, 2013a). Y, por ende, el reconocimiento propiamente de aludir a una profesión docente en reemplazo del oficio docente, profesión que, en teoría y de acuerdo con los propósitos planteados en la reforma, se rige bajo los estándares de cualquier profesión universitaria. Aunque, a decir de esta misma autora, la profesionalización de la docencia normalista aún queda mucho por deber, lograr y hacer, ya que no se trata solamente de otorgar un título de licenciatura, sino de alcances formativos más profundos y complejos:

Si la profesionalización significara exclusivamente otorgar el título de licenciado a los egresados, el problema estaba resuelto y, de hecho, lo está, como ha venido sucediendo a lo largo de los años; pero si la profesionalización implicara hacer del sistema normalista una especie de sistema universitario de formación de profesores, que asumiese los preceptos, las directrices, las

orientaciones y las finalidades, así como la vida académica específica que se fomenta y se experimenta en cualquier universidad, esto se percibe, después de casi tres décadas de instauración de la licenciatura, como una perspectiva todavía muy lejana y sombría. (p. 142).

Esta brecha existente entre lo que implica una profesionalización y lo que en realidad se desarrolla en las escuelas normales, obedece a múltiples y diversos factores. En primera, habría que considerar que la reforma de los ochenta, fue resultado de negociaciones político-sindicales y no resultado de una madurez y realidad académica existente en la operatividad de las escuelas normales. Segundo, los alcances de la reforma implicaron un giro de 360 grados en la configuración y desarrollo de la profesión docente, situación que muy seguramente tomó desprevenidos tanto a formadores como a las autoridades mismas, quienes eran las encargadas de operar y hacer realidad lo que, en letra e intenciones, señalaba la reforma de 1984. Tercero, como ha ocurrido históricamente en el momento de diseñar las reformas educativas, es muy probable que en el momento de elaborar y operar lo estipulado en la reforma, no se consideraron las dinámicas *sui generis* que se viven al interior y exterior, propiamente de las escuelas normales.

En definitiva, analizar el impacto y los alcances que propició la reforma de 1984 en las escuelas normales, se sitúa compleja



como también lo son las racionalidades e intenciones hegemónicas que trastocan cada una de las reformas educativas dirigidas a estas instituciones educativas y a la profesión docente, como constructo del mismo devenir histórico, político y social.

En continuidad con la complejidad que representan el diseño e implementación de las reformas educativas dirigidas a las escuelas normales, trece años después de la implementación de la reforma de 1984, se efectúa la reforma de 1997. Esta reforma formó parte del Programa para la Transformación y el Fortalecimiento Académico de las escuelas normales (PTFAEN) desarrollada durante 1996 y 1997 (SEP, 2002), el cual a su vez fue producto de la demanda de incentivar la calidad educativa promovida por algunos organismos internacionales como la Organización de las Naciones Unidas (ONU), Organización de Estados Americanos (OEA), Fondo Monetario Internacional (FMI), el Banco Mundial (BM), entre otros (Barrón y Pontón, 2013). Dándonos cuenta con ello de la presión e influencia ideológica, social y política ejercida en nuestro país y materializado con la implementación de la reforma de 1997 dirigida a la formación del profesorado normalista.

Uno de los propósitos planteados en la reforma de 1997 fue la de consolidar a las escuelas normales como instituciones de educación superior, establecido ya desde 1984 pero que no se había consolidado (Medrano, Ángeles y Morales, 2018). Razón por la cual dicha reforma, retoma varios de los postulados de aquella con la intención de fortalecer la formación para la enseñanza.

Lo característico de esta reforma educativa era el énfasis puesto en el desarrollo de las competencias, agrupados en cinco campos: habilidades intelectuales específicas, dominio de los contenidos de enseñanza, competencias didácticas, identidad profesional y ética y capacidad de percepción y respuesta a las condiciones de los alumnos y del entorno de la escuela (Barrón y Pontón, 2013).

Otra de las diferencias de la reforma de 1997 en relación a la de 1984, que es importante señalar, es la referida a la concepción de formación docente en cuanto a su proceso de consolidación. En la reforma de 1984, se poseía una concepción terminal de la formación docente, considerándola como un proceso cerrado y acabado que las escuelas normales conseguían en un espacio y tiempo específico (Ducoing, 2013a). Por su parte, con la reforma de 1997, en el marco de la formación docente, por primera vez se habla de una formación inicial y una formación continua, concibiendo a la formación docente como un proceso abierto, permanente e inacabado; se reconoce que la labor que se realiza en las escuelas normales constituye la fase inicial de un proceso permanente que implica el ejercicio profesional del maestro (SEP, 2002).

Es relevante subrayar que la reforma de 1997 respondió a un diagnóstico nacional pero dirigido con un enfoque internacional, considerando que el objetivo fue satisfacer los lineamientos establecidos por los organismos internacionales, antes mencionados. Razón por la cual no resulta novedoso que, a partir de esta reforma, se empiece a hablar de competencias en la formación de los maestros

que respondan a las “necesidades” educativas y sociales del país. Subyace la idea de apostar a la formación del docente como el medio para promover la anhelada calidad educativa como un eslabón del desarrollo económico y social del país.

Un aspecto que se considera importante resaltar como mérito de esta reforma, al margen de los alcances y limitaciones obtenidas durante su implementación, es el reconocimiento que se le otorga a la formación docente como un proceso permanente que no se restringe a la formación brindada en las escuelas normales, otorgándole así sentido y significado a los términos de formación inicial y formación continua. El mérito que se le brinda no es solo por la incorporación de ambos términos, sino por la concepción que subyace de la formación docente como un proceso continuo, abierto, incierto, inacabado y permanente y, por ende, el reconocimiento del trabajo complejo que integra la profesión docente.

Es notorio que toda reforma educativa, en este caso, que impacta en la configuración de la formación inicial del profesorado normalista, tiene que ser analizada desde sus contextos sociales, políticos e históricos que le dieron forma y sentido; comprendiendo con ello, las racionalidades que subyacen y delimitan el tipo de sujeto que se está formando como docente normalista, en particular y, como ciudadano mexicano, en general.

## CONCLUSIONES

Hasta estos momentos, de acuerdo con la trama social e histórica en que se sitúa la relación dialéctica entre las escuelas normales y la formación inicial del profesorado normalista, se da cuenta de su sinuoso, incierto, abierto y problemático caminar. En palabras de Arnaut (2004), menciona que la historia del normalismo en México está “integrado por instituciones que aparecen como una serie de capas geológicas superpuestas y sedimentadas a lo largo de más de un siglo” (p. 7). Capas geológicas que, al mismo tiempo, que representan cambios, también manifiestan la tradición histórica y, por consiguiente, la base de una mirada analítica que nos permita, por un lado, comprender el cómo, por qué y para qué del normalismo en México; y por el otro lado, nos posibilite articular analíticamente dichos sucesos para poder dar cuenta del sentido y significado que instituyen las normales en el aquí y ahora en el marco de los cambios de escenarios sociales, culturales, educativos y por supuesto, políticos.

En el marco de la relación histórica e híbrida que implican las escuelas normales, la profesión docente y la formación inicial, se hace notar que esta relación va más allá de la simple yuxtaposición de concebir a estas instituciones como las encargadas de brindar la formación inicial de la profesión docente. Su relación deriva como un constructo complejo que engloba conflictos, desafíos, resistencias, hermetismos, poder, intereses y conveniencias que conllevan que la profesión docente y todas sus implicaciones formativas

integren una tarea pendiente y permanente, volviéndose más compleja con el devenir de los tiempos.

Por último, con este breve recorrido histórico realizado en líneas precedentes, se subraya los cambios experimentados en la configuración de la formación del docente normalista mexicano, a partir del mismo devenir social e histórico, pero también derivado de los posicionamientos ideológicos que abanderara cada gobierno, de los intereses económico-políticos del Estado Mexicano, así como de las mismas exigencias internacionales; por lo tanto, se evidencian las relaciones de poder que se entrecruzan, a través de las reformas educativas, para dar forma y contenido a los procesos formativos que se desarrollan en las escuelas normales y que, inciden en la configuración del ciudadano mexicano que se quiere formar.

## REFERENCIAS

- Ardoino, J. (1988). El análisis multirreferencial. [http://publicaciones.anuies.mx/pdfs/revista/Revista87\\_S1A1ES.pdf](http://publicaciones.anuies.mx/pdfs/revista/Revista87_S1A1ES.pdf)
- Arnaut Salgado, A. (1996). Historia de una profesión. <https://es.scribd.com/doc/37190003/Historia-de-Una-Profesion>
- Arnaut Salgado, A. (2004). El sistema de formación de maestros en México. Continuidad, reforma y cambio. Serie Cuadernos de Discusión. [http://www.formaciondocente.com.mx/BibliotecaDigital/12\\_FormacionContinua/03%20Cuadernos%20de%20Discusion%20el%20Sistema%20de%20Formacion%20en%20Mexico.pdf](http://www.formaciondocente.com.mx/BibliotecaDigital/12_FormacionContinua/03%20Cuadernos%20de%20Discusion%20el%20Sistema%20de%20Formacion%20en%20Mexico.pdf)
- Arnaut Salgado, A. (2013). Los maestros de educación básica en México: Trabajadores y profesionales de la educación. [http://www.senado.gob.mx/comisiones/educacion/foros/docs/130613\\_presentacion1.pdf](http://www.senado.gob.mx/comisiones/educacion/foros/docs/130613_presentacion1.pdf)
- Ávalos, B. (2014). La formación inicial docente en Chile: Tensiones entre políticas de apoyo y control. *Estudios Pedagógicos*, XL, 11-28. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=173533385002>
- Barrón Tirado, C. y Pontón Ramos, C. (2013). La reforma de la Escuela Normal de 1997. Algunas consideraciones críticas. En P. Ducoing Watty (Coord.). *La Escuela Normal. Una mirada desde el otro* (pp. 191-222), IISUE-UNAM.
- Ducoing Watty, P. (2013). Los otros y la formación de profesores. En P. Ducoing Watty (Coord.). *La Escuela Normal. Una mirada desde el otro* (pp. 7-22), IISUE-UNAM.
- Ducoing Watty, P. (2013a). De la formación técnica a la formación profesional: la reforma de la educación normal de 1984. En P. Ducoing Watty (Coord.). *La Escuela Normal. Una mirada desde el otro* (pp. 117-156), ISUE-UNAM.
- Fortoul, O. M., Güemes, G. C., Martell, I. F. y Reyes, J. M. (2013). Formación inicial de docentes para la Educación Básica. En P. Ducoing Watty y B. Fortoul Ollivier. (Coords.). *Procesos de formación*. (1), 2002-2011 (pp. 153-192). COMIE.
- Lafarga Galván, L.E. (2012). Los inicios de la formación de profesores en México (1821-1921). *Revista Historia de Educación*, 6(38), 43-62. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=321627347003>
- Medrano Camacho, V., Ángeles Méndes E. y Morales Hernández, M.A. (2018). La educación normal en México. Elementos para su análisis. *Perfiles educativos*, XL(160). 192-208. <http://www.iisue.unam.mx/perfiles/articulo/2018-160-la-educacion-normal-en-mexico-elementos-para-su-analisis.pdf>
- Mercado Maldonado, R. (2010). Un debate

- actual sobre la formación inicial de docentes en México. *Psicología Escolar e Educativa*, 14(1), 149-157. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=282321831016>
- Monfredini, I. (2011). Cambios en el trabajo docente y el lugar de los conocimientos en la formación inicial. *Perfiles Educativos*, XXXIII(133), 146-161. [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0185-26982011000300009](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982011000300009)
- Navarrete-Cazales, Z. (2015). Formación de profesores en las Escuela Normales de México. Siglo XX. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 17(25), 17-34. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=86941142002>
- Prats E. (2016). La formación inicial docente entre profesionalismo y vías alternativas: mirada internacional. *Bordón. Revista de Pedagogía*. 68(2), 19-33. <https://recyt.fecyt.es/index.php/BORDON/article/view/38464/30229>
- Rojas Moreno, I. (2013). La formación del profesorado en el contexto de la posmodernidad. Algunas reflexiones sobre los saberes de los docentes de nivel básico, En P. Ducoing Watty (Coord.). *La Escuela Normal. Una mirada desde el otro* (pp. 79-116), IISUE-UNAM.
- Sandoval Flores, E. (2016). Reforma educativa y formación de maestros en México: la reconfiguración de una profesión. [http://redeestrado.org/xi\\_seminario/pdfs/eixo3/286.pdf](http://redeestrado.org/xi_seminario/pdfs/eixo3/286.pdf)
- Secretaría de Educación Pública (2002). Plan de estudios 1997. Licenciatura en Educación Primaria. <https://www.dgesum.sep.gob.mx/public/planes/lepri/plan.pdf>
- Secretaría de Educación Pública (2022). Planes de estudios 2022. <https://dgesum.sep.gob.mx/planes2022>