

2. Dispositivos materiales e ideológicos en la formación inicial del docente normalista. Intencionalidades y retos formativos



MAGALY HERNÁNDEZ ARAGÓN*

DOI: <https://doi.org/10.52501/cc.431.02>

Resumen

El estudio de la formación docente normalista en México, como parte integrante de procesos inacabados y complejos, implica múltiples miradas, una de ellas recae en el quehacer que efectúan las instituciones formadoras de docentes, específicamente las autoridades y formadores que los integran. Desde esta perspectiva, el presente artículo posee el objetivo de analizar los dispositivos materiales e ideológicos que movilizan las escuelas normales en función de los encuadres ideológicos, pedagógicos, sociales y políticos que poseen las autoridades. La orientación metodológica fue de tipo cualitativo, con el empleo de la *teoría fundamentada* y la entrevista en profundidad. La población de estudio se concentró en dos escuelas normales del estado de Oaxaca, entrevistando a dos directivos por cada institución. Se identificaron seis categorías analíticas que dan cuenta de los dispositivos materiales e ideológicos que operan ambas escuelas normales. Dichos dispositivos se establecieron como un corpus formativo, portadores de específicas racionalidades e intencionalidades formativas que configuran un pensamiento y actuación del docente normalista.

Palabras clave: *formación docente normalista, escuelas normales, dispositivos materiales e ideológicos, autoridades educativas.*

* Doctora en Investigación e Innovación Educativa. Profesora-investigadora de la Universidad Autónoma "Benito Juárez" de Oaxaca, México. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7842-5197>

Introducción

La formación docente normalista en México, como constructo social e histórico, ha transcurrido por diferentes etapas y procesos que han determinado su devenir, situándose como parte integrante de procesos inacabados y complejos. Por tanto, su configuración no es unívoca, por el contrario, existe una diversidad de elementos, factores y condiciones que la configuran e influyen en su concepción y desarrollo, situándose como un proceso abierto, opaco y sumamente complejo (Gómez y Corenstein, 2017; Poggi, 2021).

En este sentido, partiendo del hecho que la formación docente no es neutral, única ni acabada, se entiende que ésta siempre se construye a partir del reconocimiento de su condición humana, social e histórica (Fierro y Fortoul, 2017); debido a ello, uno de los elementos nodales para comprender los procesos formativos desarrollados en un espacio y tiempo preciso, es situar la atención en los procesos formativos desarrollados en las instituciones formadoras de docentes, considerando que “la formación del profesorado realiza su lenguaje, rituales y comportamientos en un contexto institucional...” (Popkewitz, 1988, p. 125).

Por ende, las instituciones formadoras de docentes reproducen y producen discursos, acciones y prácticas encaminadas a la formación de un perfil profesional acorde con un orden social y académico establecido, desplegándose para ello, una serie de escenarios académicos, administrativos, políticos, culturales, sociales, artísticos y deportivos, integradas en el *currículo*, en las *prácticas pedagógicas* y en los *sistemas de evaluación* (Bernstein, 1997). De ahí que comprender los procesos formativos que se realizan al interior de las instituciones formadoras de docentes, como lo son las escuelas normales, compromete un ángulo de lectura abierto y plural que rebase una mirada centrada únicamente en dar cuenta de los contenidos curriculares o formas de enseñanza, sino también colocar la atención en el contenido y sentido que subyacen en las prácticas pedagógicas. Lo anterior posibilitará transitar de una mirada focalizada en el ¿qué enseñar? y ¿cómo formarlos?, a ¿desde qué referentes están siendo formados? y, sobre todo, analizar el ¿por qué y para qué se forman a los docentes normalistas?

En esta tesitura, el presente artículo se plantea el objetivo de analizar los dispositivos materiales e ideológicos que las escuelas normales movilizan con el fin de desarrollar los perfiles formativos que se plantean en función de los encuadres ideológicos, pedagógicos, sociales y políticos que poseen las autoridades educativas. En este estudio, los dispositivos materiales e ideológicos son concebidos como aquellos medios a través de los cuales se produce, reproduce y transmite una visión formativa dominante del ser y hacer docente normalista (Bernstein, 1997). Por tanto, tales dispositivos son portadores de relaciones de poder, racionalidades e intencionalidades formativas dirigidas a regular las formas de conciencia, relaciones sociales, así do (Bernstein, 1997; Bourdieu, 2008; Popkewitz, 2000).

Metodología

En el entendido de que para analizar la formación del docente normalista se tiene que ubicar en un espacio y tiempo concreto toda vez que en ello toma sus especificidades tanto de forma como de contenido, el estudio que aquí se desarrolla problematiza a la formación inicial del profesorado a partir de los dispositivos materiales e ideológicos que operan las escuelas normales durante el despliegue de sus procesos formativos.

Para tal efecto, la orientación metodológica del presente estudio fue de tipo cualitativo, en concordancia con ello, el método de investigación seleccionado fue la *teoría fundamentada* misma que, de acuerdo con Strauss y Corbin (2002), es un método de investigación que genera una teoría a partir de la sistematización y análisis de los datos recopilados de la realidad empírica. La técnica empleada para la recogida de información fue la entrevista en profundidad. La población de estudio se concentró en dos escuelas normales del estado de Oaxaca: la escuela normal “A” y la escuela normal “B”, la primera con un modelo educativo general y la segunda con un modelo de educación bilingüe e intercultural. Ahora bien, con el objetivo de, por una parte, identificar los dispositivos materiales e ideológicos que operan las escuelas normales, pero, por otra parte, analizar el sentido formativo conferido a tales dispositivos, se entrevistaron a dos directivos por cada

escuela normal: director A y subdirectora A (Escuela normal “A”); director B y subdirector B (Escuela normal “B”).

Las entrevistas fueron realizadas de octubre a noviembre de 2019, la problematización del estudio giró en torno a las preguntas ¿hace alguna actividad o acción esta escuela normal que la diferencie de las otras escuelas normales del país o del estado?, ¿qué tipo de actividades extracurriculares realizan, ¿cómo se efectúan?, ¿con qué objetivos se desarrollan?, a partir de estas preguntas se dio cuenta de los dispositivos materiales e ideológicos que operan las escuelas normales y se identificó el sentido formativo conferido.

Con la información obtenida de las entrevistas se efectuó un análisis a través del método de comparación constante que establece la teoría fundamentada, realizando una codificación abierta, selectiva y teórica (Carrero et al., 2012; Glaser y Strauss, 1967; Strauss y Corbin, 2002); es decir, se analizó toda la información de las entrevistas obtenida de los cuatro directivos, posteriormente se seleccionó aquella información que permitiera dar respuestas a las interrogantes planteadas y finalmente se construyeron las categorías que dieron cuenta de los dispositivos materiales e ideológicos operados en ambas escuelas normales.

Resultados

A partir de la sistematización de la información obtenida, se construyeron seis categorías analíticas que dan cuenta de los dispositivos materiales e ideológicos que operan ambas escuelas normales, participantes en esta investigación, a saber: *actividades artísticas y deportivas, cursos de prevención, imaginario del estudiante normalista, eventos de identidad, formación política estudiantil y normatividad*.

Actividades artísticas y deportivas

Las *actividades artísticas y deportivas* también forman parte de las acciones que se desarrollan en las escuelas normales. Lo peculiar de la realización de ellas es el sentido y propósito otorgado, como es el caso del director “A”, ya

que a las actividades deportivas las concibe como una *situación de convivencia y de relación* entre las licenciaturas de Educación Primaria y de Educación Física que, históricamente, habían estado separadas; al mismo tiempo que permite dar a conocer “de otra manera” a las escuelas normales ante la sociedad oaxaqueña. Asomándose, nuevamente, la preocupación comprensible que posee el director “A” acerca de la imagen de la escuela normal al exterior:

[...] del deporte nos permite tener una competencia más sana [...] el deporte ha sido un área que ha permitido consolidar las relaciones entre las dos licenciaturas, porque antes había una marcada diferencia enorme, hasta decían los “físicos y los primarios”. Hoy pueden convivir, [...] hay una situación de compartir en las relaciones de los muchachos que no se daba y también está el asunto de las universiadas, participar en ellas también nos ha llevado a difundir de otra manera a la escuela. (director A, comunicación personal, 09 de octubre de 2019)

De igual forma, dentro de los procesos formativos desarrollados en la escuela normal “A” que, a decir de la subdirectora “A”, se están tratando de promover en los estudiantes normalistas se encuentran la ‘educación artística’ y ‘educación musical’; cabe señalar que mucho de este tipo de actividades obedece a la visión formativa que posee la subdirectora “A”, la cual remite al tipo de formación que ella recibió en el plan de estudios de 1975 reestructurado, previo al cambio del plan de 1984, en donde los estudios normales se elevaron a nivel licenciatura:

[...] la otra parte que también estamos tratando de subsanar es la formación, hay dos cursos de educación artística, uno es enfocado a la danza y el otro a las artes plásticas y el teatro, [...] la educación musical, también la agregaría [...] Los chicos se sorprendieron de saber que hay tres pianos en la escuela, [...] rescatamos nueve guitarras, [...] la otra es el teatro que también el teatro lo hemos abandonado, entonces es algo que queremos revitalizar, aunque son difíciles los clubes o los talleres extra, [...] por los tiempos de nuestros jóvenes, muchos trabajan en las tardes, [...] danza llevan, cuando menos, un semestre completo en quinto semestre y ya en sexto semestre llevan artes plásticas,

a lo mejor ahí podemos diversificar. (Subdirectora A, comunicación personal, 10 de octubre de 2019)

El rescatar dichos cursos de formación integral como música, canto, teatro, artes plásticas, entre otros, obedece al planteamiento de una formación integral o educación diversificada, pero también subyace una concepción sobre el “ser” y el “hacer” docente. Por lo tanto, remite a un posicionamiento epistemológico acerca de la formación y la función de la profesión docente, cuya intervención no se circunscribe sólo a la cuestión académica-disciplinaria, sino a un campo pedagógico y social más amplio.

Cursos de prevención

Los *cursos de prevención* refieren a aquellas actividades que se realizan sin estar contempladas en el plan de estudios y que van dirigidas a atender una problemática presentada en la comunidad estudiantil. En este sentido, estas actividades se desarrollaron en la escuela normal “A” para fortalecer la formación que brindan a los estudiantes normalistas, sin embargo, dichas actividades no van dirigidas específicamente a la parte académica, sino más bien están focalizadas de acuerdo con las necesidades o problemáticas que presentan el estudiantado de esta escuela normal:

[...] hemos estado trabajando, a partir de esta administración, de traer cursos para los maestros pero también para los jóvenes, hay algo que de manera personal y como directivo nos ha estado preocupando: es el alto índice de adicciones que hay, voy hablar concretamente de la escuela como tal y hemos traído a gente, inclusive a los grupos de alcohólicos anónimos, al sector salud, al IMO para que les vengán a darle muchas pláticas sobre la prevención de adicciones con los muchachos, ha habido mucha resistencia pero es algo muy visible en la escuela que ahí está, que nadie había querido tocar [...]. (director A, comunicación personal, 09 de octubre de 2019)

Como se puede notar, los *cursos de prevención* aluden a problemáticas que presentan los estudiantes como las adicciones, violencia, etc., que im-

pactan notablemente en su desenvolvimiento como estudiante y, naturalmente, como futuro docente normalista. Lo anterior invita a pensar que el director “A” posee una visión amplia e integral de lo que implica el proceso de formación inicial, en tanto no solamente se preocupa porque sus formadoras y formadores estén preparados para el desarrollo de sus clases con base en los alcances formativos que establece el plan de estudios, sino también entiende y atiende algunas problemáticas que presentan los estudiantes y que, a decir del director “A”, nadie había querido abordar, pese a ser evidente la problemática.

Las intervenciones realizadas al respecto han generado diversas reacciones, sobre todo cuando los estudiantes estaban acostumbrados a que no se metieran con tales problemáticas; no obstante, la persistencia del director “A” por atender dichas situaciones va generando, poco a poco, respuestas favorables. Nótese la gestión del director por tocar las puertas de instituciones u organizaciones de gobierno o civiles para coordinar talleres que impacten, favorablemente, en las problemáticas que poseen los estudiantes en su propio proceso formativo, así como en el ambiente generado en la escuela en general:

[...] hemos tenido algunas situaciones de rechazo, de inconformidad de los muchachos porque dicen que nos estamos metiendo en la parte íntima de ellos, pero la verdad es que queremos evitar muchas cosas como esas; por ejemplo ahorita, [...] por parte del sector salud se está llevando un taller que se llama “prevención de la violencia de género en la adolescencia y la juventud” y [...] tiene que ver mucho con la prevención de la violencia de género o la violencia en el noviazgo [...], le puedo decir que hemos tenido buenos resultados [...], tal es así que este taller se está dando de manera extraclase [...]. (director A, comunicación personal, 09 de octubre de 2019)

Imaginario del estudiante normalista

Uno de los elementos interesantes es poner atención en el imaginario que poseen los directivos acerca de los estudiantes normalistas, toda vez

que sustenta cada una de las acciones formativas que se establezcan tanto de manera escolar como extraescolar. En este sentido, en el caso del director “A”, deja entrever su preocupación y concepción que posee sobre el estudiante normalista, cuando afirma que los trabajos efectuados por los estudiantes de la escuela normal “A” son dignos de difundir y presumir, reconociendo la falta de una gestión al respecto:

[...] cada semestre hay un evento que nosotros le llamamos ‘cierre del semestre’, en donde se hace una demostración de las actividades que se realizan por cada una de las academias y asignaturas [...] y yo siempre he presumido esa parte del trabajo que se hacen al final porque la verdad se sorprende uno [...] pero todo ese trabajo desafortunadamente se queda aquí, en la escuela, este año estamos pensando sacarlo o llevarlo allá afuera [...]. (director A, comunicación personal, 09 de octubre de 2019)

La importancia que le otorga el director “A” al hecho de difundir los trabajos que realizan los estudiantes fuera de la escuela habla de una preocupación porque las personas conozcan esa faceta académica y comprometida de los estudiantes y no miren solamente una cara de la moneda. Llama la atención el compromiso y preocupación que muestra el director “A” porque la sociedad oaxaqueña empiece a forjarse una visión distinta del estudiante normalista, reconociendo también el mérito académico que ellos poseen:

[...] ya hablamos con las autoridades para ver si nos permiten exponerlo en la plaza de la danza o inclusive en el llano, para que nuestros muchachos hagan esas demostraciones, que la gente de allá fuera desconocen porque los normalistas son señalados, desde el punto de vista, como aquellos que toman camiones, que toman casetas, pero hay una parte académica que no se difunde que también eso ha sido una responsabilidad de nosotros [...], es sorprendente los trabajos que los muchachos realizan, es envidiable, pero le digo eso solo lo conocemos nosotros, en los demás sigue permeando el asunto de la imagen del agresivo, del violento y eso es lo que pretendemos cambiar, la imagen del estudiante normalista. (director A, comunicación personal, 09 de octubre de 2019)

En este mismo tenor se localiza la imagen que posee la subdirectora “A” acerca de los estudiantes normalistas, reconociéndolos como estudiantes nobles, tranquilos y respetuosos, a diferencia de la imagen que se genera en la sociedad oaxaqueña, en función de las participaciones y movilizaciones políticas:

[...] es que ustedes no lo conocen, los medios los han atacado mucho y es otra imagen, [...] realmente en las clases son jóvenes muy nobles, tranquilos porque muchos, como le repito, vienen de comunidades y traen esa parte del arraigo con su cultura, con su comunidad. (subdirectora A, comunicación personal, 10 de octubre de 2019)

Se destaca, nuevamente, la influencia que ejerce la cuestión política en las configuraciones de las participaciones y movilizaciones que realizan los estudiantes normalistas, y la función que estas acciones desempeñan en las construcciones de los imaginarios que —la sociedad oaxaqueña en particular y mexicana en general— se han generado de los estudiantes normalistas.

Eventos de identidad

Dentro de los eventos de identidad se da cuenta de aquellas actividades que desarrollan las escuelas normales y que forman parte de su identidad institucional y formativa; por tanto, son actividades que no efectúan las demás instituciones de educación superior, tales como actos cívicos, tradicionales, ceremonias de fin de curso, entre otras actividades.

En el caso de la escuela normal “A”, el director “A” enuncia como principal acto cívico al homenaje cuya realización está a cargo de los propios estudiantes, toda vez que cumple con una *función formativa*, en tanto ellos organizarán dichas actividades en sus respectivas escuelas donde laborarán en un corto o mediano plazo:

[...] como es parte de la formación, a diferencia de las escuelas del nivel superior, nosotros lunes tras lunes, hacemos el homenaje como tal y de preferencia le pedimos a los jóvenes que sean los conductores, que elaboren su programa, que participen inclusive con su propia escolta del grupo que va

a presentar el homenaje porque eso aparte de ser formativo, les permite conocer, porque cuando se van a sus prácticas, les piden a los maestros de primaria o a los maestros de física que organicen los homenajes como tal, y hay veces es desagradable que nuestros muchachos, por ejemplo, no sepan, ni siquiera cómo se hace, cómo se elabora un programa cívico. (director A, comunicación personal, 09 de octubre de 2019)

En el caso de la escuela normal “B”, se plantean particulares actividades culturales enfocadas a fortalecer la identidad originaria docente que se establece como prioritaria para esta institución:

[...] en esta escuela estamos organizados por pueblos originarios, es decir, todos los alumnos que vienen de la sierra zapoteca, de la sierra norte, por ejemplo, se agrupan todos los zapotecos de la sierra sur, los zapotecos del valle, los ikots, los chatinos, nos agrupamos, independientemente de que seamos docentes, trabajadores nos juntamos y elaboramos algunas actividades que tienen que ver con nuestra propia cultura [...] (subdirector B, comunicación personal, 25 de noviembre de 2019)

Algunas de las actividades en donde se concreta la fusión de la identidad originaria con la formación docente son:

[...] en los homenajes o actividades culturales, nosotros portamos nuestro traje de regional, además se canta el himno nacional en diferentes lenguas, [...] en los días de festejos de nuestro aniversario, se hacen actividades como representaciones gastronómicas de cada una de las regiones y de los pueblos, lo mismo sucede con el día de muertos [...] se están recuperando los rituales y toda esta tradición que nosotros le llamamos espiritual del mundo indígena. (subdirector B, comunicación personal, 25 de noviembre de 2019)

Las actividades enunciadas son básicamente de cinco tipos:

- a) La escuela se organiza por pueblos originarios, integrándose docentes, trabajadores y estudiantes, realizando actividades que tienen que ver con su propia identidad originaria.

- b) Los homenajes o actividades culturales se efectúan portando un traje regional, además de cantar el himno nacional en diferentes lenguas.
- c) Se hacen actividades como representaciones gastronómicas de cada una de las regiones y de los pueblos en eventos como el aniversario de la escuela normal.
- d) Celebración del día de muertos mediante exposiciones de altares de muertos y con las explicaciones de qué es la muerte y representaciones de acuerdo con cada una de las regiones.
- e) Se recupera la realización de los rituales espirituales del mundo indígena.

Notándose la analogía de las prácticas de los pueblos originarios como eje transversal en las actividades formativas de tipo identitario que desarrolla la escuela normal “B”, situándose como medios ideológicos para lograr los fines propuestos de consolidar la formación de un “originario docente”.

De igual manera, se plantean algunas actividades para que la escuela normal “B” pueda cumplir con sus alcances formativos; por consiguiente, es característico que todas emanen de una lógica de los pueblos originarios y se efectúen con la finalidad de fortalecer la identidad originaria de los futuros docentes normalistas bilingües e interculturales; al mismo tiempo, fungen como ejemplos de actividades que los estudiantes pueden organizar en sus respectivos centros de trabajo:

[...] nosotros vamos a empezar a que los exámenes de titulación, en este proceso final que tenemos de formación, también participen los ancianos de cada una de las comunidades, que tienen que avalar que lo que está diciendo el estudiante dentro de su propia cultura [...] se está promoviendo de que los trabajos de titulación, no sean una necesidad de titulación del estudiante en sí, sino sea una necesidad de la comunidad, no una necesidad individual del estudiante, sino la necesidad de un problema del pueblo que tenga que ver con el ámbito educativo. (subdirector B, comunicación personal, 25 de noviembre de 2019)

Son interesantes las adecuaciones que realizan al interior de la escuela normal “B” para poder integrar la lógica colectiva pensada desde los pueblos

originarios, pensar los problemas de investigación no cómo una necesidad individual del estudiante, sino desde una necesidad colectiva de la comunidad:

[...] los alumnos desde un inicio se van a prácticas a las comunidades de origen y hacia las comunidades que tienen su propia cultura y su propia lengua, ahí se van dando cuenta de cuáles son los problemas que está atravesando la comunidad y que se reflejan en el aula; esto es por ejemplo, cuando una lengua se está perdiendo, ellos tienen que actuar con las autoridades para que se inician los procesos de reconstrucción y revitalización de la lengua originaria y revitalización de la cultura y trabajan con los alumnos para que revaloren su propia cultura originaria. (subdirector B, comunicación personal, 25 de noviembre de 2019)

Formación política estudiantil

Sin duda alguna, históricamente, uno de los elementos identitarios del magisterio normalista es su participación político-sindical. Lo relevante de esta adscripción identitaria es que, de acuerdo con la información proporcionada por las autoridades normalistas, dicha participación política se gesta desde los mismos procesos de formación inicial que se desarrollan en estas instituciones educativas, no de una manera formal, avalada curricularmente, sino como un proceso formativo adyacente a lo formalmente establecido. A decir de las autoridades entrevistadas, los estudiantes normalistas conforman una organización que opera de manera muy similar a la sección XXII del SNTE:

[...] La CENEO, Coordinadora Estudiantil Normalista del Estado de Oaxaca, es un organismo estatal e internamente hay dos comités estudiantiles internos, uno de educación primaria y otro de educación física [...] Hacen su asamblea general, ahí eligen las diferentes carteras [...]. (director A, comunicación personal, 9 de octubre de 2019)

Las autoridades normalistas reconocen las relaciones de poder y de control que se establecen con la participación política de los estudiantes norma-

listas, así como el impacto que ello propicia en el desarrollo de los procesos formativos académicos:

Los muchachos tienen su propia organización que es la CENEO, cuando deciden parar, paran, [...] es como una tradición del normalismo oaxaqueño, entonces está muy mezclada la política y eso hace que muchas veces el trabajo académico se vea opacado, minimizado porque la parte político-sindical en Oaxaca es muy fuerte [...]. (director B, comunicación personal, 22 de noviembre de 2019)

Por tanto, la participación de la CENEO sí ha influido en las actividades de las escuelas normales, aunque han venido variando con el devenir del tiempo:

[...] yo si quiero decir que hay muy buena relación entre los comités estudiantiles y nosotros, porque antes, por ejemplo, como hoy, tomaban la escuela, paraban y pedían que nos retiráramos, hoy por lo menos, ya permiten desarrollar las actividades administrativas y algunas que otras actividades académicas [...]. (director A, comunicación personal, 09 de octubre de 2019)

Sin embargo, es relevante subrayar el mensaje político que ello representa para los estudiantes normalistas, así como el constructo ideológico formativo implícito:

[...] La CENEO dice si se van a movilizar, entonces ya los del comité vienen y le dicen a los chamacos, nos vamos a paro, se han ido a paro un mes, dos meses; el Estado no dice nada, porque es un acuerdo político [...]. (director B, comunicación personal, 22 de noviembre de 2019)

Normatividad

La normatividad se establece como uno de los medios, por excelencia, para regular las acciones académicas y administrativas que desarrolla una escuela normal y en donde va implícito una concepción del ser y del hacer do-

cente. En esto radica la importancia de poner especial atención en los alcances que posee este dispositivo en cada escuela normal y su impacto en los procesos formativos efectuados.

La escuela normal “A” se apega a una normatividad igual para todas las escuelas normales, refiriéndose al manual de funciones. El director y subdirectora “A” afirman que toda la normatividad que guía sus procesos administrativos es de carácter institucional; esto es, se establece por instancias distintas a la escuela normal, como lo es la DGESPE, a través de la DGAIR y el IEEPO:

[...] De la DGESPE se desglosa la DGAIR, que es la Dirección de Acreditación, Inscripción y Titulación y entonces la DGAIR es la que nos manda toda la normatividad desde inscripción, acreditación, regularización y titulación, nosotros nos ajustamos, pero si nos piden mucho ajustarnos a esa normatividad para evitar conflictos [...] y las calendarizaciones que vienen regidas desde el departamento de registro y control del IEEPO [...] tenemos también el Manual de Funciones, que desde 1985 no ha cambiado. (subdirectora A, comunicación personal, 10 de octubre de 2019)

Sin embargo, la subdirectora “A” comparte que, dadas algunas situaciones que se han derivado de la dinámica de los estudiantes, se han visto en la necesidad de realizar un “reglamento interno de estudiantes”, el cual es propio de la escuela normal “A”, como parte de la preocupación mostrada por la administración directiva de regular acciones que afectan, principalmente, a la comunidad estudiantil. Las situaciones que reviste la subdirectora oscilan desde regular bromas un poco pesadas por parte de los estudiantes, justificaciones de faltas o permisos, así como apoyos a casos especiales de estudiantes:

[...] Estamos trabajando el reglamento interno de estudiantes que es propio de nosotros, [...] porque también es una tarea de esta gestión, una preocupación, porque vivimos diferentes situaciones que no están reguladas por la DGAIR. No tenemos graves situaciones con los chicos, [...] pero sí a veces en cuanto a bromas pesadas entre estudiantes, [...] cuántas faltas puedo justificar; [...] así como casos de chicos de lugares lejanos, [...] ya hablé con los

maestros, porque si hay maestros que a las 7 cierran y ya no entran, ya lo expuse en la academia; entonces sí nos ha faltado el reglamento interno de estudiantes. (subdirectora A, comunicación personal, 10 de octubre de 2019)

Por su parte, la postura del director “B” en cuanto a la normatividad que rige a la escuela normal “B” fue desde una visión crítica, marcando un claro descontento por la operatividad de las mismas en el estado de Oaxaca y por la falta de apoyo brindado a los proyectos que esta escuela normal ha desarrollado, declarando una incongruencia entre el discurso y las acciones realizadas:

[...] creo que lo que estamos haciendo es precisamente porque no hay ninguna normatividad, o sea, primero quiero decirte que el Estado no apoya, en Oaxaca no hay apoyo hacia la educación, no hay apoyo hacia lo académico, aquí ha sido por voluntad, por voluntad de los compañeros, de meternos a este trabajo [...] no hay ningún tipo de apoyo a las normales y menos a la escuela normal “B”, en términos de gestión para diferentes actividades, hemos ido a congresos, ha sido porque hemos tocado puertas con otras instancias para poder hacer congresos nacionales y hemos tenido congresos internacionales aquí, pero eso ha sido porque hemos metido proyectos en el Programa de Fortalecimiento para las escuelas normales [...]. (director B, comunicación personal, 22 de noviembre de 2019)

Se enfatiza la falta de apoyo por parte del gobierno estatal para las escuelas normales, en especial para la escuela normal “B”. Ahora bien, en cuanto a la normatividad para el ingreso de formadores(as), el director “B” refirió que dicha normatividad data de 1993 pero, de igual manera, cuestionó duramente su viabilidad en tanto no se han tenido ingresos de formadores(as), ni promociones de los mismos. Situación que también ha sido externada por el director “A”:

Hay una norma, una normatividad de ingreso a las normales del 93 pero hoy está estancado, no tenemos nuevo personal, la escuela no puede contratar a nadie, dependemos, no somos autónomas; las normales no somos autónomas, dependemos del IEEPO y ahorita no hay contratación de ningún tipo;

no tenemos nuevos maestros, los maestros están con su mismo nivel, no han ascendido a otro nivel, no ha habido mecanismos. (director B, comunicación personal, 22 de noviembre de 2019)

Como complemento a lo planteado por el director “B”, el subdirector señala dos formas de organización desarrolladas en la escuela normal “B”. Por un lado, el cumplimiento que realizan de los lineamientos nacionales que se establecen para las escuelas normales en el país; por el otro lado, reconoce la organización interna que desarrollan a través de las academias para efectuar los ajustes internos, tanto de tipo académico como administrativo, que sean necesarios para adecuarse a los objetivos formativos e ideológicos que rige a esta escuela normal:

[...] tenemos que cumplir con las normas que se establecen desde los lineamientos nacionales para poder cumplir debidamente con la cuestión administrativa, ya las cuestiones de orden interno, lo hacemos en cada una de las academias, la organización que tenemos es que hay academias por semestre, academias por trayecto formativo y academias generales, nos estructuramos en [...] cuatro áreas: área de investigación, área de lengua, área de difusión cultural y área de control educativo, [...] nosotros a diferencia de otras normales, tenemos un área extra que es el área de lengua [...]. (subdirector B, comunicación personal, 25 de noviembre de 2019)

En referencia al área de lengua, el subdirector “B” plantea que esta área es la que le brinda una peculiaridad al modelo educativo que trabaja la escuela normal “B”, en relación a las demás escuelas normales del país, siendo la encargada de brindar el seguimiento de la enseñanza de la lengua:

[...] El modelo educativo de la escuela normal “B”, en este momento, es único [...], es diferente a las demás escuelas normales, porque no tienen esta otra área específica de lengua, ellos tienen tres áreas [...]. Esta área es la que lleva el control de todos los estudiantes y del proceso de la didáctica tanto de aprendizaje y toda la didáctica de la enseñanza de la lengua [...]. (subdirector B, comunicación personal, 25 de noviembre de 2019)

Por lo tanto, el modelo educativo que trabaja la escuela normal “B” funge, de esta manera, como un dispositivo ideológico por excelencia, que permite configurar los procesos formativos que esta institución establece como prioritaria para los estudiantes normalistas.

Ahora bien, un aspecto interesante dentro del rubro de la normatividad y en el impacto que ésta posee en los procesos formativos recae en la concepción que posean los directivos acerca de lo que consideran como una “falta grave”. En cuanto a una falta grave, el director “A” refiere a varias situaciones, unas ubicadas por parte de las y los formadores(as), como el no cumplimiento de sus responsabilidades o funciones, así como la cuestión del acoso sexual o acoso laboral:

[...] una falta grave sería no cumplir con la responsabilidad o la función que tiene, por ejemplo, el docente, que no creo que se dé aquí en la escuela como tal, porque una de las peticiones que hacemos a los maestros es que haya una relación, sobre todo, de respeto con el alumnado, ha habido algunas situaciones de, me apena decirlo, acoso sexual o de acoso laboral, han manifestado alguna vez, de parte de los maestros hacia los alumnos [...]. (director A, comunicación personal, 09 de octubre de 2019)

El director “A” también refiere como una falta grave la “falta de compromiso” por parte de los estudiantes, debido a que muchas veces la suspensión de clases se da por parte de ellos debido a su participación política, que más adelante se dará cuenta. Es interesante la mirada que le brinda el director “A” ya que, en efecto, el compromiso formativo atañe a ambos actores educativos: formadores(as) y estudiantes; además que, a decir del propio directivo “A”, le brindan más peso a su participación política que a su proceso formativo:

[...] pero también una falta de compromiso [...] por parte de los muchachos, es que no le dedican el tiempo suficiente a su formación [...], ¿por qué una falta de compromiso? Porque hay veces la suspensión de clases son más por parte de los estudiantes que de nosotros, [...] la falta de compromiso para su formación que están obligados también [...] De nuestra parte, hemos tratado de cuidar mucho el perfil de egreso del normalista, pero la verdad difícil-

mente lo cumplimos, pero no por una situación de falta de compromiso o de irresponsabilidad, sino porque hay veces los tiempos nos ganan [...]. (director A, comunicación personal, 09 de octubre de 2019)

La concepción de *falta grave* del director “A”, en el caso de los estudiantes, recae no tanto en el incumplimiento de un reglamento, sino le brinda una mirada más allá de lo administrativo, situándose en lo formativo; finalmente, el impacto más grave de una escuela normal recae en el no cumplimiento de los alcances formativos que reviste una profesión, como es la docencia normalista.

Llama la atención la mirada coincidente que poseen ambos directores en este punto, debido a que cuando se le cuestionó al director “B” sobre lo que identifica como una falta grave, refirió aspectos por parte de las y los formadores(as) y de los estudiantes; sin embargo, ambos elementos atravesados por las implicaciones que deriva la intervención político-sindical en tales situaciones:

[...] una falta grave, en este momento histórico que está viviendo la escuela normal “B”, viene de ambos lados; tenemos un grupo de maestros que desde mayo se fueron de la escuela por problemas políticos-sindicales y nadie les dice nada, yo ya hice los reportes correspondientes, pero no pasa nada, porque la parte sindical los respalda, la sección XXII los cobija. (director B, comunicación personal, 22 de noviembre de 2019)

Es por demás interesante el impacto que propicia las cuestiones político-sindicales en las situaciones académicas y administrativas que influyen en la configuración de los procesos de formación inicial que desarrollan las escuelas normales en Oaxaca, como sucede con el caso de la escuela normal “A” y “B”.

Discusiones

Las escuelas normales en México, desde su surgimiento mismo como una institución profesionalizadora de la docencia, han construido un interesante

y complejo tejido formativo signado por incertidumbres, conflictos, desafíos, significados e imaginarios que direccionan el estudio de sus procesos desde la incompletud y opacidad; razón por la cual los procesos formativos desarrollados al interior de estas instituciones toman matices definidos con base en el espacio social, cultural, histórico e institucional.

En este artículo, el análisis de los procesos de formación inicial fue realizado a la luz de la operatividad de mecanismos o dispositivos materiales e ideológicos que efectúan las escuelas normales, en el entendido que a través de ellos se comunican específicas pautas ideológicas que engranan pensamientos y actuaciones legitimadas y difundidas por grupos sociales que mantienen cierto grado de poder institucional o académico (Bernstein, 1997). Al respecto, Apple (2012), reconociendo tal posicionamiento, plantea la propuesta de cuestionarse sobre ¿de quién es el conocimiento que tiene más valor?, ¿quién determina el contenido de esas disposiciones? Lo anterior convoca a orientar la atención en las formas y contenidos de los procesos formativos que se desarrollan en las instituciones formadoras de docentes; es decir, enfocar la mirada en las fuerzas materiales e ideológicas que legitiman y reproducen las prácticas pedagógicas seleccionadas (Bernstein, 1997; Giroux, 1987).

En función de los hallazgos presentados, se identifica que los dispositivos materiales e ideológicos operados por ambas escuelas normales se han establecido como un *corpus formativo* que coadyuvan a la internalización de un determinado pensamiento y actuación docente. Como se pudo observar, tales dispositivos desarrollados por ambas escuelas normales tienen mucha similitud; no obstante, cada uno toma especificidades de acuerdo con los propósitos formativos que cada institución se proponga, así por ejemplo, la escuela normal “B” implementa algunas actividades extracurriculares y de eventos cívicos relacionados con las lógicas y prácticas culturales de los pueblos originarios, mientras que la escuela normal “A” se preocupa más por atender algunas problemáticas que presenta la comunidad estudiantil como alcoholismo, violencia, etc., así como el fomento de algunos talleres artísticos.

Se precisa que el tipo, forma y contenido de los dispositivos materiales e ideológicos, dependen de la confluencia de diversos y complejos factores sociales, políticos, culturales y educativos que configuran a cada institución

educativa. Uno de ellos, derivado de la condición institucional, ya que cada escuela normal poseía específicos enfoques formativos que propiciaron que cada una de ellas movilizara y priorizara precisos dispositivos ideológicos y materiales, tanto en el tipo y contenido, desde las racionalidades que le conferían sus respectivas autoridades. Así, por ejemplo, los *eventos de identidad*, toman ciertas especificidades en cada escuela normal, en la escuela normal “A” estaba enfocada más a la identidad nacional como la realización de los ‘hombres a la bandera’; enarbolando con ello, su función social de difundir los ritos y cultura nacionalista (Navarrete-Cazales, 2015). En cambio, la escuela normal “B” los dirige más al fomento de la cultura originaria de la que proviene cada estudiante, subrayando la importancia que esta escuela normal le confiere a la lengua y cultura en los procesos formativos desarrollados (Montero, 2024).

Ahora bien, otro de los factores que influyó fuertemente en la configuración y desarrollo de tales dispositivos recayó en los posicionamientos pedagógicos, sociales y políticos que poseen sus respectivas autoridades directivas, ya que en la selección y el sentido formativo conferido a cada dispositivo operado subyace un sentido y significado que se le adjudica al ser y hacer docente. Lo anterior derivado de sus experiencias personales, sociales, profesionales y laborales que han construido en su devenir social y formativo (Marcelo y Vaillant, 2018; Ripamonti et al., 2016); a partir de estos constructos, se comunica, legitima, naturaliza y expande una forma de entender, asumir y practicar la función pedagógica y social de la profesión docente (Hernández, 2023).

Otro de los elementos que delinearon la forma y contenido de los dispositivos operados por ambas escuelas normales fueron las condiciones sociopolíticas que circunscriben a estas instituciones educativas, en tanto las relaciones de poder que se gestan al interior de las escuelas normales generan tal impacto, que su influencia trasciende sujetos, espacios y decisiones (Marín et al., 2024), como se pudo observar con la marcada influencia que ejerce la cuestión político-sindical en el quehacer cotidiano de las escuelas normales del estado de Oaxaca, cuya inserción va desde la suspensión de clases, hasta su participación en la formación política de los estudiantes normalistas, visibilizando las relaciones de poder y de control en la que se encuentran las escuelas normales sitiadas

por fuertes tensiones en que se desenvuelven día a día (Aguerrondo, 2003; Sandoval, 2016; Tapia, 2017).

Pese a la diversidad de dispositivos ideológicos y materiales operados por cada escuela normal, es relevante precisar que cada uno de ellos se ejecuta de manera legitimada y respaldada, de ahí su influencia en la construcción de un pensamiento y actuación docente que se entretajan en los procesos de formación inicial docente que desarrollan las escuelas normales; por ende, poseen una naturaleza recursiva (Morin, 2007), son estructurantes y estructurados por los fines formativos que se persigan en el marco de un ordenamiento social establecido (Torres, 2012), siempre van en función de las racionalidades y disposiciones ideológicas que se sostengan institucional y hegemonícamente, son legitimados, promovidos y perpetuados por las autoridades directivas y la comunidad de formadores que los integran (Giroux, 2014; Sánchez, 2013).

Por ello, colocar la mirada tanto en los contenidos como en las formas que portan los dispositivos materiales e ideológicos que opera una escuela normal brinda elementos para reflexionar sobre el por qué, para qué y desde qué racionalidades se forman a los docentes normalistas en México (Gómez y Adams, 2019). Lo anterior, enfatiza la significación de abordar el estudio de la formación docente normalista desde miradas analíticas movilizadas por categorías macro-sociales como *poder, cultura, ideología y hegemonía* (Giroux, 1987) que permitan no sólo evidenciar los hilos conductores de las reproducciones sociales y culturales, sino también promover desde la base misma, transformaciones de las racionalidades y estructuras sociales hegemónicas; es decir, generar procesos y espacios formativos que movilicen formaciones plurales, justos y abiertos, que hagan posible la configuración de otras sociedades posibles y deseables, pues como bien afirma el mismo Giroux (2016).

Podemos vivir en tiempos oscuros, pero el futuro todavía está abierto. Es tiempo de desarrollar un lenguaje político en el cual los valores civiles, la responsabilidad social y las instituciones que los apoyan se vuelvan centrales para revitalizar y fortificar una nueva era de imaginación cívica, un sentido renovado de entidad social y una voluntad política apasionada (p. 26).

Conclusiones

El docente, su profesión y su formación misma son constituidos social e históricamente, su conformación ha sido producto de interesantes trayectorias y procesos que han determinado su devenir y presente, situándose como procesos complejos y en construcción permanente. Por tanto, cabría preguntarse ¿desde qué referentes están siendo formados los docentes normalistas en México? y sobre todo analizar el ¿por qué y para qué se forman a los docentes normalistas? El estudio aquí presentado aporta un ángulo analítico colocado en los dispositivos materiales e ideológicos que desarrollan dos escuelas normales del estado de Oaxaca para el alcance de un perfil formativo.

De acuerdo con lo expuesto, ambas escuelas normales se localizan en el estado de Oaxaca, comparten un mismo contexto social y cultural trazado por la diversidad cultural y lingüística que caracteriza a este estado; sin embargo, las necesidades formativas en las que se circunscriben sus estudiantes son distintas, de igual manera, los procesos formativos generados adquieren determinadas singularidades. De ahí la importancia de poner atención en los posicionamientos ideológicos que posean las autoridades y formadores que sustentan las prácticas pedagógicas o dispositivos materiales e ideológicos desarrollados al interior de las escuelas normales.

Dado que dichos dispositivos son portadores de racionalidades e intencionalidades formativas, se hace importante y necesario brindar especial atención a las prácticas pedagógicas curriculares y extracurriculares que desarrollan las escuelas normales, toda vez que a través de estas acciones se forman y desarrollan específicas subjetividades y formas de relación que entabla el docente con su misma persona, con su profesión, con su formación y con la vida misma. Con ello se permitiría dar cuenta desde qué lógicas y finalidades se forman a los docentes normalistas de México, qué racionalidades configuran la función pedagógica y social del docente normalista; adentrándonos a ello y, a partir de la comprensión de la condición formativa localizada, se podrían plantear cambios gestados no desde los escritorios, políticas y programas, sino desde las mismas necesidades formativas que requiere la docencia en nuestro país y en función del tipo de sociedad y ciudadano que queremos formar.

Referencias

- Aguerrondo, I. (2003). Formación docente: desafíos de la política educativa. *Serie Cuadernos de Discusión*. <https://docplayer.es/76342250-Formacion-docente-desafios-de-la-politica-educativa-ines-aguerrondo-c-d-8.html>
- Apple, M. W. (2012). *Poder, conocimiento y reforma educacional*. Ed. Miño y Dávila, Universidad Nacional de La Pampa.
- Bernstein B. (1997). *La estructura del discurso pedagógico*. Ed. Morata.
- Bourdieu, P. (2008). *Capital cultural, escuela y espacio social*. Ed. Siglo XXI.
- Carrero V., Soriano R. M., y Trinidad, A. (2012). Teoría Fundamentada. Grounded Theory. El desarrollo de la teoría desde la generalización conceptual. *Cuadernos Metodológicos*, 37, Ed. Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Fierro, C., y Fortoul, B. (2017). *Entretejer espacios para aprender y convivir en el aula*. SM de Ediciones México.
- Giroux, H. (2016). La pedagogía crítica en tiempos oscuros de Henry Giroux. Obert, G. y Eliggi. G. (Traductoras) /Critical Pedagogy in dark times Obert, G. y Eliggi. G. (Translators). *Praxis educativa*, 17(2), 13-26. <https://cerac.unlpam.edu.ar/index.php/praxis/article/view/1648>
- Giroux, H. A. (2014). *Teoría y resistencia en educación*. Ed. Siglo XXI y CESU-UNAM.
- . (1987). La formación del profesorado y la ideología del control social. *Revista de Educación*, 284, 53-76. <http://redined.mecd.gob.es/xmlui/handle/11162/71447>
- Glaser, B. G., y Strauss, A. L. (1967). *The discovery of Grounded Theory. Strategies for Qualitative Research*. http://www.sxf.uevora.pt/wp-content/uploads/2013/03/Glaser_1967.pdf
- Gómez Sollano, M., y Adams, T. (2019). Hegemonía y alternativas pedagógicas. Los nudos ciegos de la teoría. *Educação (Unisinos)*. 23(1), 124-140. <https://doi.org/10.4013/edu.2019.231.08>
- Gómez Sollano, M., y Corenstein Zaslav, M. (2017). Referentes para pensar la relación entre saberes, sujetos y alternativas pedagógicas. Dimensiones de análisis y categorías intermedias. En. M. Gómez-Sollano y M. Corenstein Zaslav (Coords.). *Saberes, sujetos y alternativas pedagógicas. Contextos, conceptos y experiencias* (pp. 21-40). Ed. UNAM.
- Hernández Aragón, M. (2023). El trabajo docente desde los constructos de los formadores normalistas en el Estado de Oaxaca, México. *Praxis & Saber*, 14(37), artículo e15645. <https://doi.org/10.19053/22160159.v14.n37.2023.15645>
- Marcelo C., y Vaillant, D. (2018). La formación inicial docente: problemas complejos-respuestas disruptivas. *Cuadernos de Pedagogía*, 489, 27-32. http://www.denis-evallant.com/wp-content/uploads/2018/06/Cuadernos-de-Pedagogia_489-2018_DV-CM.pdf
- Marín Zavala, J. G., Luna Solano, M. E., Díaz Ponce, P., y Limón Barroso, J. L. (2024). Características del ejercicio del poder en una escuela formadora de docentes, desde la perspectiva de los sujetos y actores. Estudio exploratorio. En *RELEN. Educación*

- normal en Latinoamérica*. 2023. iQuatro Editores. <https://doi.org/10.46990/iQuatro.2024.08.5.10>
- Montero, G. (2024). Lengua y cultura: ejes articuladores en la formación docente indígena en México y Brasil. *Enunciación*, 29(1), 84-101. <https://doi.org/10.14483/22486798.21516>
- Morin, E. (2007). *Introducción al pensamiento complejo*. Ed. Gedisa.
- 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>
- Poggi, M. (2021). Prácticas docentes, desafíos y procesos de formación. En B. Fortoul y C. Fierro (Coords.). *Analizar las prácticas docentes. Aproximaciones desde el interaccionismo* (pp. 21-45). Universidad La Salle y Newton.
- Popkewitz, T. (2000). El rechazo al cambio en el cambio educativo: sistemas de ideas y construcción de políticas y modelos de evaluación nacionales. *Perfiles Educativos*, XXII (90), 5-33. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=13209002>
- . (1988). Ideología y formación social en la formación del profesorado. Profesionalización e intereses sociales. *Revista de Educación: Profesionalidad y profesionalización de la enseñanza*, 285, 125-149. <http://www.educacionyfp.gob.es/revista-de-educacion/numeros-revista-educacion/numeros-anteriores/1988/re285/re285-08.html>
- Ripamonti, P., Lizana, P., y Yori, P. (2016). La construcción de los saberes prácticos docentes. Una mirada desde narraciones biográficas y pedagógicas. *Saberes y prácticas. Revista de Filosofía y Educación*, 1, 1-23. <https://revistas.uncu.edu.ar/ojs/index.php/saberesypracticas/article/view/780>
- Sánchez Ponce, C. (2013). Estructuras de la formación inicial docente. Propuesta de un sistema clasificatorio para su análisis. *Perfiles Educativos*, 35(142), 128-148. https://perfileseducativos.unam.mx/issue_pe/index.php/perfiles/issue/view/3432/pdf142
- Sandoval Flores, E. (2016). La construcción cotidiana de la vida sindical de los maestros de primaria. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México)*, 46(3), 171-186. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27047597008>
- Strauss, A., y Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la Teoría Fundamentada*. <https://diversidadlocal.files.wordpress.com/2012/09/bases-investigacion-cualitativa.pdf>
- Tapia G., L. A. (2017). Sindicalismo magisterial y desempeño docente en México. Una aproximación empírica. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México)*, 47(2), 85-114. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27052400005>
- Torres Santomé, J. (2012). *La justicia curricular. El caballo de Troya de la cultura escolar*. Ed. Morata.