



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA CHAPINGO

DEPARTAMENTO DE SOCIOLOGÍA RURAL

DOCTORADO EN CIENCIAS EN EDUCACIÓN AGRÍCOLA SUPERIOR

**LA COMUNIDAD Y LA FORMACIÓN DOCENTE EN EL MARCO DE LA
NUEVA ESCUELA MEXICANA**

**Tesis que como requisito parcial para obtener el grado de
DOCTORA EN CIENCIAS EN EDUCACIÓN AGRÍCOLA SUPERIOR**

Presenta:

MAYRA ELIZABETH ÁLVAREZ LEÓN

Bajo la supervisión de: Dra. CLAUDIA YANET WILSON GARCÍA



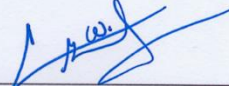
Chapingo, Estado de México, mayo de 2025

**LA COMUNIDAD Y LA FORMACIÓN DOCENTE EN EL MARCO DE LA
NUEVA ESCUELA MEXICANA**

Tesis realizada por Mayra Elizabeth Álvarez León bajo la
supervisión del Comité Asesor indicado, aprobada por el
mismo y aceptada como requisito parcial para obtener el
grado de:

DOCTORA EN CIENCIAS EN EDUCACIÓN AGRÍCOLA SUPERIOR

Director:



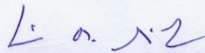
Claudia Yanet Wilson García

Asesor:



Liberio Victorino Ramírez

Asesor:



Enrique Armando Gómez Lozoya

Lector externo:



Yschel Soto Espinoza

Contenido	
Agradecimientos	VI
Datos biográficos	VII
Resumen general	VIII
Abstract	IX
1. CAPÍTULO 1. INTRODUCCIÓN GENERAL.....	1
1.1 Antecedentes y planteamiento del problema	1
1.3 Objetivos	4
1.3 Justificación	4
2 CAPÍTULO 2. FORMACIÓN DOCENTE EN ESCUELAS NORMALES Y NORMALES RURALES: ESTUDIO COMPARADO DESDE LA REVISIÓN DOCUMENTAL	12
2.1 Resumen	12
2.2 Introducción	13
2.3 Metodología	15
2.4 Escuelas Normales	16
2.5 Escuelas Normales Rurales	18
2.6 Proceso de transformación de las Normales.....	21
2.7 Unidades de comparación.....	25
2.7.1 Perfil de ingreso de las normales	26
2.7.2 Identidad	30
2.7.3 Descenso de matrícula y percepción social	31
2.8 Resultados y discusión.....	34
2.9 Conclusiones	35
3 CAPÍTULO 3. DE QUÉ SE HABLA CUANDO SE HABLA DE COMUNIDAD. LA CATEGORÍA COMUNIDAD EN EL PLAN DE ESTUDIOS SEP 2022 .	37
3.1 Resumen	37
3.2 Introducción	37

3.3 Metodología	38
3.4 La Comunidad	38
3.4.1 La comunidad desde Zygmund Bauman	40
3.4.2 La comunidad desde Helmut Plessner	41
3.4.3 La comunidad según Norbert Elías	43
3.5 La comunidad en el Plan de estudios SEP 2022	45
3.6 La Comunidad en las Escuelas Normales	46
3.7 Conclusiones	48
4 CAPÍTULO 4. LA COMUNIDAD Y LA FORMACIÓN DOCENTE EN EL MARCO DE LA NUEVA ESCUELA MEXICANA	50
4.1 Resumen	50
4.2 Introducción	50
4.3 Metodología	52
4.4 La comunidad	55
4.5 La Nueva Escuela Mexicana	57
4.5.1 Antecedentes	61
4.5.2 La comunalidad	64
4.6 Historia y comunidad en las escuelas normales	66
4.6.1 La escuela rural y la comunidad	69
4.6.2 La industrialización, la educación y la comunidad	70
4.7 Prácticas en Escuelas Normales 2020 - 2024	72
4.7.1 Escuelas Normales Rurales	72
4.7.2 Normales convencionales	77
4.8 Análisis	80
4.8.1 Elementos de la comunidad	80
4.8.2 Acciones culturales	82
4.8.3 Condiciones sociales	83
4.9 Conclusiones	84

CONCLUSIONES GENERALES	87
LITERATURA CITADA	92

Agradecimientos

Al Consejo Nacional de Humanidades, Ciencias y Tecnologías (CONAHCYT) por el apoyo financiero proporcionado a través de su programa de Becas para Estudios de Posgrado.

Al departamento de Sociología Rural y a la Universidad Autónoma Chapingo por brindarme la oportunidad de realizar el doctorado en Ciencias en Educación Agrícola Superior y por las oportunidades y experiencias que se dieron durante el proceso.

Al comité tutorial por sus observaciones y por formar parte de esta investigación.

Datos Biográficos



Datos personales:

Nombre: Mayra Elizabeth Álvarez León

Fecha de Nacimiento: 15 de julio de 1995

Lugar de Nacimiento: Tepetlaoxtoc, Estado de México.

CURP: AALM950715MMCLNY07

Profesión: Licenciada en Educación secundaria con Especialidad en Historia

Desarrollo académico:

Doctorado

(2020 – 2024)

Doctorado en Ciencias en Educación
Agrícola Superior

Departamento de Sociología Rural

Universidad Autónoma Chapingo

Maestría profesional

(2018 – 2020)

Maestría en Trabajo Social

Programa de Maestría y Doctorado en
Trabajo Social

Universidad Nacional Autónoma de
México

Licenciatura

(2013 – 2017)

Licenciatura en Educación Secundaria
con Especialidad en Historia

Escuela Normal de Texcoco, SEP

Resumen General

LA COMUNIDAD Y LA FORMACIÓN DOCENTE EN EL MARCO DE LA NUEVA ESCUELA MEXICANA¹

La Nueva Escuela Mexicana, en el Plan de Estudios 2022 para la educación básica y las escuelas normales, propone colocar a la comunidad como centro del currículo, entendiéndola como eje integrador de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Ante este planteamiento, la presente investigación desarrolla un estudio comparado entre dos casos, la Centenaria y Benemérita Escuela Normal de Profesores y la Escuela Normal Rural “Vasco de Quiroga”, con el objetivo de analizar cómo estas instituciones resignifican la noción de comunidad desde sus contextos socioterritoriales.

La metodología fue cualitativa, basada en observación participante y entrevistas semiestructuradas a estudiantes, docentes y egresados. Además, se realizó una revisión documental desde un enfoque teórico crítico que permitió recuperar el carácter histórico de las escuelas normales y las políticas públicas que han incidido en su evolución, visibilizando la heterogeneidad institucional y la necesidad de evitar enfoques homogéneos en su análisis.

Los hallazgos permitieron identificar que la noción de comunidad ha sido históricamente central en las escuelas normales, aunque con significados y prácticas diferenciadas según el contexto. Esto influye en la forma en que se articulan los procesos de enseñanza y en las maneras de participación que se promueven en cada escuela. Para el análisis conceptual de comunidad, se retomaron los planteamientos de Ferdinand Tönnies, Helmunt Plessner, Zigmund Bauman y Norbert Elias, lo que permitió identificar cuatro categorías analíticas recurrentes en sus definiciones: vínculo, territorio, conflicto y poder.

El estudio concluye que la escuela no solo se vincula con la comunidad externa, sino que también se configura como una comunidad viva, situada y en tensión. Se plantea la importancia de superar visiones homogéneas del currículo y de reconocer la diversidad contextual. Entre las principales aportaciones destacan la propuesta de una definición operativa de comunidad y la necesidad de diseñar políticas diferenciadas para las escuelas normales.

Palabras clave: Escuelas normales, comunidad, practica comunitarias

¹ Tesis de Doctorado en Ciencias en Educación Agrícola Superior, Universidad Autónoma Chapingo

Autor: Mayra Elizabeth Álvarez León

Director de tesis: Claudia Yanet Wilson García

General Abstract

The community and Teacher training within the Framework of de New Mexican School².

The New Mexican School, according to the 2022 Curriculum for basic education and teacher training schools (escuelas normales), proposes placing the community as the central component of the curriculum, understanding it as the integrating axis of teaching and learning processes. In response to this proposal, the present article develops a comparative study between two cases: the “Centenaria y Benemérita Escuela Normal de Profesores” and the “Escuela Normal Rural Vasco de Quiroga”, to analyze how these institutions, reinterpret the notion of community within the framework of this educational model.

The methodology was qualitative, based on participant observation and semi-structured interviews semi-structured interviews with students, teachers and graduates. In addition, a documentary review was conducted from a critical theoretical approach that allowed us to recover the historical character of normal schools. They have influenced their evolution, making visible the institutional heterogeneity and the need to avoid homogeneous approaches. And the need to avoid homogeneous approaches in their analysis. The findings made it possible to identify has notion of the community has historically been central in teacher training schools, although with different meanings and practices depending on the context. This influences the way in which teaching processes are articulate the teaching processes and the forms of participation that are promoted in each school. For the conceptual analysis of community, we the approaches of Ferdinand Tönnies, Helmunt Plessner, Zigmun Bauman, and Norbert Elias, as well as those of Bauman and Norbert Elias, which made it possible to identify four recurring analytical categories in their definitions: linkage, territory, conflict and power.

The study concludes that the school is not only linked to the external community, but that it also is also configured as a living community, situated and in tension. The importance of overcoming homogeneous visions, the importance of the curriculum and of recognizing contextual diversity. Among the main the proposal of an operative definition of community and the need to design differentiated policies for schools.

Key words: community, training schools, Community practice

² Doctoral Thesis in Higher Agricultural Education, Universidad Autónoma Chapingo

Author: Mayra Elizabeth Álvarez León

Advisor: Claudia Yanet Wilson García

Capítulo I. Introducción General

1.1 Antecedentes y Planteamiento del Problema

La formación docente ha sido objeto de interés desde distintas disciplinas, particularmente en lo que respecta a la formación inicial del profesorado, tema directamente vinculado al normalismo. Instituciones en las que se ha tejido una parte significativa de la historia del magisterio en México, desde donde se ha configurado un modo de ser profesor (Cuz, 2014, p.4).

Estas instituciones se caracterizan por estar orientadas de manera exclusiva a la formación de docentes. El término "normal" alude a su propósito fundacional: servir como modelo para otras instituciones educativas. Aunque comparten planes de estudio comunes, su origen responde a contextos y momentos históricos específicos.

De acuerdo con el ISSUE, el normalismo mexicano está integrado por “instituciones que aparecen como una serie de capas geológicas superpuestas y sedimentadas a lo largo de más de un siglo” (Arnaut, 2004, p. 7). En el ciclo escolar 2015-2016, se contabilizaban 460 escuelas normales (266 públicas y 194 privadas), entre las que se incluyen, 227 son normales, 56 normales superiores, 23 Normales experimentales, 16 centros regionales de Educación Normal, 16 normales rurales, 12 normales urbanas, 12 Centros de actualización del magisterio, 2 escuelas nacionales de maestros, 30 Institutos, 6 Escuelas de Educación Física, 1 escuela artística, 17 centros escolares y 42 que corresponden a otros (INEE, 2018). Una clasificación relevante para esta investigación es la distinción entre escuelas normales rurales y urbanas, basada en su ubicación geográfica y el contexto socio territorial en el que se insertan.

Durante las últimas décadas se ha cuestionado la pertinencia de estas instituciones en el contexto contemporáneo. Algunos autores, como García y Cordero (2019), identifican que factores como las condiciones laborales, la disminución de la matrícula y los procesos de ingreso al servicio docente han contribuido a lo que denominan una "crisis del normalismo".

Además, la educación normal ha enfrentado procesos de desvalorización y estigmatización, especialmente en cuanto a la calidad de la formación de sus egresados, a quienes con frecuencia se les responsabiliza de los bajos resultados en educación básica. En respuesta, distintos gobiernos han implementado políticas públicas orientadas a reformar y fortalecer el sistema de formación docente. No obstante, como señala Díaz (2021) estas reformas no han logrado darle significado a su tarea primordial, la docencia, y han dificultado que las escuelas normales se constituyan como instituciones de educación superior a pesar de serlo. Ya que las reformas no han ayudado a reorientar el trabajo académico hacia las áreas de oportunidad de cada escuela normal y se han enfocado solo en la mejora de su infraestructura y la adopción de recomendaciones internacionales que impusieron currículos homogéneos que no tomaron en cuenta las distintas realidades del país.

En el periodo de gobierno 2018–2024, se planteó la necesidad de reivindicar la imagen del magisterio y de las escuelas normales. Entre las estrategias impulsadas, destacan la realización de congresos y la apertura de espacios como *Ediciones Normo Extraordinario*, coordinada por la Dirección General de Educación Superior para el Magisterio (DGESUM) que ha difundido materiales académicos, bibliográficos y testimoniales como: ensayos, artículos, crónicas y estudios de caso en compendios o libros que abordan temas desde la experiencia de normalistas en su formación, su práctica docente, historiografía de la educación normal, retos y perspectivas de la educación normal en el país y en el extranjero, problemas educativos de la educación básica, formación docente e investigación educativa.

La Nueva Reforma Curricular 2022 coloca en el centro de la propuesta educativa a la comunidad, concebida como núcleo integrador de los procesos de enseñanza y aprendizaje. La escuela es entendida como parte activa de un entramado social, cultural, político y simbólico, y no como una institución aislada. Desde esta perspectiva, la comunidad adquiere un rol central en la formación integral del estudiantado (SEP, 2024, p. 77).

Ante este planteamiento, surge la pregunta de cómo es resignificada esta propuesta en las escuelas normales, considerando que, históricamente, estas instituciones han trabajado con las comunidades desde su origen. Por lo tanto, más que apropiarse del planteamiento, se trataría de reconocer prácticas ya existentes.

Partir de esta premisa, el presente estudio propone un análisis comparativo entre dos instituciones con trayectorias históricas significativas: la Centenaria Benemérita Escuela Normal de Profesores (convencional y urbana) y la Escuela Normal Rural Vasco de Quiroga. El objetivo es examinar cómo es que las escuelas seleccionadas se relacionan con la comunidad, así como las formas en que dichas prácticas han contribuido a la formación docente y a la construcción de identidades profesionales.

Se busca, además, comprender cómo esta relación comunitaria, impulsada desde la Cuarta Transformación y el nuevo marco curricular, se resignifica o transforma a partir de las condiciones rurales o urbanas, así como del contexto socioeconómico e histórico de cada escuela.

Pregunta general

De acuerdo con las particularidades sociohistóricas y económicas de las escuelas Normales Rurales y Convencionales, ¿cuáles son las semejanzas y diferencias de su relación con la comunidad desde las prácticas, experiencias y significado que les atribuyen los normalistas?

Preguntas específicas

- ¿Cómo se configura la formación académica en relación con la comunidad de los alumnos normalistas rurales y las normales convencionales?
- ¿Qué orígenes tienen las prácticas comunitarias que se desarrollan en las escuelas normales?
- ¿Cuáles son las semejanzas y diferencias en las prácticas comunitarias docente entre normalistas y normalistas rurales?

- ¿Cómo inciden los cambios en la ruralidad y en los entornos urbanos en la relación entre los estudiantes normalistas y las comunidades?

1.2 Objetivo general

De acuerdo con las particularidades sociohistóricas y económicas de las escuelas Normales Rurales y Convencionales, analizar las semejanzas y diferencias de su relación con la comunidad desde las prácticas, experiencias y significado que les atribuyen los normalistas

Objetivos específicos

- Analizar la formación académica en relación con la comunidad de los alumnos normalistas rurales y urbanos
- Caracterizar históricamente la relación con la comunidad construida en ambos tipos de escuelas.
- Comparar las semejanzas y diferencias en las prácticas comunitarias docente de los alumnos normalistas y normalistas rurales
- Examinar cómo los cambios en el entorno rural y urbano influyen en la relación entre los estudiantes y las comunidades en las que se insertan.

1.3 Justificación

El currículo de la Nueva Escuela Mexicana incluye una sección construida desde las propias comunidades normalistas, en la que se recuperan experiencias de docentes vinculadas a proyectos exitosos en contextos comunitarios. Esta inclusión responde, al menos en parte, a demandas planteadas previamente por autores como Ángeles (2017), quien cuestionaba por qué no se habían tomado como referencia las prácticas culturales de los pueblos de Abya Yala, por ejemplo, en Oaxaca, que ha logrado mantener la unidad de los pueblos durante más de cinco siglos retomando las prácticas e intereses comunitarios. Esta crítica pone en cuestión la función histórica de la escuela como instrumento de poder y validación de saberes hegemónicos, en detrimento de otros conocimientos y formas culturales desplazadas desde la época colonial hasta los gobiernos posrevolucionarios mediante políticas de castellanización y homogeneización cultural.

En este marco, el presente estudio se propone realizar una comparación entre una escuela normal rural (la Escuela Normal Rural Vasco de Quiroga en Tiripetío, Michoacán) y una normal convencional (la Benemérita y Centenaria Escuela Nacional de Profesores de Toluca), con el fin de analizar las diferencias y similitudes en su relación con la comunidad, los procesos formativos, el vínculo con la práctica docente, así como la construcción de identidades normalistas. Se busca comprender cómo estas instituciones, aunque insertas en contextos cultural y socialmente diferenciados, comparten elementos históricos y estructurales que permiten su estudio comparado.

Desde una perspectiva sociológica, esta investigación es pertinente porque busca articular las experiencias individuales de los estudiantes normalistas con las dinámicas colectivas e institucionales que configuran el campo educativo. La educación normal, como espacio atravesado por la desigualdad social, reproduce o resiste lógicas de exclusión que se manifiestan tanto en los procesos de formación docente como en su vinculación con el entorno. Como señalan Dubet, Duru-Bellat y Veretout (2010), estas desigualdades tienden a perpetuarse entre generaciones, afectando la movilidad social. Por ello, estudiar las escuelas normales desde sus contextos históricos, culturales e institucionales permite visibilizar los condicionamientos estructurales que inciden en la vida académica y profesional de sus estudiantes.

Históricamente, las escuelas normales han sido pilares fundamentales en la construcción del sistema educativo mexicano. Desde su consolidación en el periodo posrevolucionario, han desempeñado un papel clave en la formación de un magisterio nacional con compromiso social y en la difusión de un ideario educativo con fuerte carga humanista y nacionalista. En particular, las normales rurales han mantenido una estrecha relación con las comunidades en las que se insertan, consolidando una tradición de respeto hacia el docente como agente de cambio social. En contraste, en el presente, se recupera el papel de la comunidad como referente pedagógico y social, aunque desde una perspectiva que busca reconocer la diversidad cultural y fortalecer los vínculos locales.

Díaz (2021) destaca que esta vinculación escuela normal / comunidad constituyó un elemento identitario del magisterio mexicano, que ha dado lugar a dinámicas en las que la vida cultural de ciertas localidades depende, en buena medida, de la presencia activa de sus normales.

Históricamente las escuelas normales han sido columnas de la construcción nacional, como instituciones del estado mexicano formadoras de docentes, han tenido un papel histórico en la formación de un magisterio nacional y han contribuido en la conformación de un ideario educativo fincado en valores y en una perspectiva humanista, basada en elementos nacionalistas y con un profundo compromiso social que se puede considerar como herencia del papel que las escuelas normales desempeñaron a lo largo del siglo XX, el México posrevolucionario y su vinculación con la comunidad, principalmente en las décadas de los sesenta y setentas en la que crearon una tradición de respeto al docente en esas comunidades, la cual se ha ido olvidando (Díaz, 2021), así las normales del país han contribuido al cumplimiento de los objetivos del Sistema Educativo Nacional.

En la actualidad, el gobierno federal ha revalorizado el papel de las escuelas normales como eje de transformación del sistema educativo. La Nueva Escuela Mexicana (SEP, 2022) plantea que la comunidad debe ser el núcleo de los procesos educativos, promoviendo relaciones pedagógicas solidarias, colectivas y contextualizadas. Asimismo, el artículo transitorio décimo primero del decreto de reforma al artículo tercero constitucional establece una Estrategia Nacional para la Mejora de las Escuelas Normales, que incluye temas como el perfil docente deseado, la autonomía institucional y la redefinición curricular. Este contexto refuerza la pertinencia de una investigación que permita conocer cómo se está viviendo esta transformación en las escuelas formadoras de docentes y cómo se vincula con la comunidad.

Estudiarlo desde las escuelas normales es debido a que son instituciones que históricamente han sido las encargadas de la formación inicial de los docentes de educación básica y que según el Programa para la Transformación y el

Fortalecimiento académico de las Escuelas Normales (PTFAEN) “al no ser la Escuela Normal, ningún otro tipo de institución podría realizar con mayor eficacia la tarea de formar a los nuevos maestros” (Rojas, 2013, p.87). Su historia está conformada por la realidad sociohistórica y política del país guiando los programas institucionales para que la formación de profesores tenga diversas modalidades según los contextos de emergencia, las necesidades y prioridades políticas de cada época.

Por lo que se considera pertinente la investigación, ya que las normales han coexistido desde 1922, que se crea la primera escuela Normal Rural, donde han luchado contra dificultades que afectan al magisterio en general, o que son propias de las normales urbanas o rurales, luchas que se han hecho desde una identidad normalista; también porque son espacios desde donde se han ocupado la mayoría de las plazas docentes de educación básica, por lo que es importante destacar las similitudes y diferencias que existen entre ellas. La revisión documental muestra que, si bien se ha investigado desde diversas perspectivas la educación normal, en las investigaciones de América Latina los estudios comparados no retoman la diversidad de las Normales que existen en el país por lo que se retoma un sector que no había figurado en las políticas anteriores y es el normalismo.

Por todo lo anterior, el presente estudio busca aportar al conocimiento y comprensión del papel que desempeñan las escuelas normales, tanto rurales como urbanas, en la configuración de la identidad docente, la vinculación con los territorios, y la reproducción o transformación de las desigualdades educativas. A pesar de la abundante producción académica sobre el normalismo, los estudios comparados entre normales rurales y urbanas siguen siendo escasos en América Latina y no se identificaron estudios comparados que aborden la relación de las escuelas normales con la comunidad. Esta investigación pretende cubrir ese vacío y contribuir al fortalecimiento de políticas educativas sensibles a las diferencias socioculturales y territoriales que marcan la realidad de la formación docente en México.

1.3 Metodología

Este estudio adopta un enfoque cualitativo y comparativo, centrado en el análisis de dos casos: una escuela normal rural y una escuela normal convencional. El objetivo es comprender cómo los estudiantes se apropian de la noción de comunidad en estos espacios formativos y cómo la ponen en práctica. Para ello, se recurre a una metodología comparativa, entendida no solo como un método, sino como un tipo de investigación con un potencial explicativo propio (Piovani y Krawczyk, 2017, p. 37).

La investigación se enmarca en un diseño cualitativo, busca construir una comprensión contextualizada de los casos estudiados. No se pretende alcanzar generalizaciones estadísticas ni obtener muestras representativas, ya que se parte del principio de que la investigación cualitativa no tiene como fin extrapolar resultados a poblaciones amplias, sino comprender la especificidad de las experiencias y las relaciones en contextos concretos. En este sentido, se optó por una muestra intencionada y voluntaria, compuesta por sujetos con rasgos significativos.

Siguiendo a Ragin (2014, p. 18), toda investigación social implica algún tipo de comparación, ya sea entre casos reales, tipos ideales o mediante variables. Comparar constituye una actividad central en la producción de conocimiento, pues permite comprender tanto las semejanzas como las diferencias, así como las estructuras que las configuran. En la misma línea, Valle (2012, p. 111) destaca que la educación comparada no se limita a estudios descriptivos, sino que incorpora análisis interpretativos e históricos que permiten entender cómo lo que sucede hoy, es fruto de un largo camino de reformas que es preciso entender.

La metodología comparativa empleada aquí también recupera aportes de los estudios interculturales, que permiten evaluar cómo distintos entornos inciden en la estructura organizativa y el comportamiento institucional. Este enfoque posibilita, además, identificar prácticas educativas efectivas y las condiciones en que estas se desarrollan. En este caso particular, el interés se centra en los vínculos que se tejen entre las escuelas normales y sus respectivas

comunidades, entendiendo la comparación como un puente entre los conceptos teóricos y la realidad empírica.

Para fortalecer esta aproximación, se retoma la propuesta de Bartlett y Vavrus (2017), quienes sugieren realizar comparaciones en tres ejes: horizontal, entre instituciones; vertical, en términos de jerarquías y relaciones de poder; y transversal, considerando trayectorias históricas. Esta perspectiva permite analizar no solo las características institucionales actuales, sino también los procesos históricos, simbólicos y territoriales que configuran la experiencia educativa.

Las técnicas empleadas en la investigación incluyeron:

- Revisión documental, centrada en la historia de las escuelas normales y su relación con las comunidades.
- Trabajo de campo, que consistió en visitas a las escuelas seleccionadas, observación directa y entrevistas semiestructuradas con alumnos, docentes y egresados.

Los casos seleccionados fueron:

1. Centenaria Benemérita Escuela Normal para Profesores de Toluca, fundada en 1882, considerada la primera normal del Estado de México.
2. Escuela Normal Rural Vasco de Quiroga, ubicada en Tiripetío, Michoacán, fundada en 1922 como la primera normal rural de América Latina.

Ambas instituciones comparten una trayectoria histórica destacada en la formación de docentes de educación primaria a nivel licenciatura. Además, habían contado con internado estudiantil, lo cual permite explorar cómo esta modalidad influye en la construcción de comunidad y el vínculo con el entorno. Cabe mencionar que, en el caso de la Normal de Toluca, el internado fue cerrado tras la pandemia de COVID-19 debido a la baja demanda, lo cual transformó parcialmente su dinámica institucional. Como señaló una docente durante el trabajo de campo, las instalaciones del internado “quedaron casi como museo”. Estas escuelas fueron seleccionadas por criterios teóricos y estratégicos que permitieron una comparación significativa en cuanto a procesos formativos,

identidad institucional y formas de vinculación con la comunidad. Recuperando las practicas estructurales, simbólicas y territoriales que configuran la experiencia educativa en cada contexto.

Para hacer operativa la comparación y profundizar en la noción de comunidad, se definieron dimensiones analíticas inspiradas en autores como Norbert Elias, Zygmunt Bauman y Ferdinand Tönnies. Las dimensiones consideradas fueron:

- Vínculo: relaciones de pertenencia y solidaridad entre estudiantes, docentes y actores comunitarios.
- Territorio: anclaje espacial y simbólico de la escuela en su entorno.
- Conflicto: tensiones internas y externas que afectan la vida institucional.
- Poder: dinámicas jerárquicas y relaciones con actores externos, como autoridades educativas.

Estas dimensiones permitieron guiar el análisis y construir un marco comparativo que atendiera tanto a las singularidades de cada caso como a las condiciones estructurales que los atraviesan.

Estructura del trabajo de investigación

La presente investigación se estructuró siguiendo los lineamientos establecidos en el *Manual para la elaboración del documento de graduación* de la coordinación general de estudios de posgrado de la Universidad Autónoma Chapingo. El trabajo consta de cuatro capítulos, de los cuales el capítulo II ha sido publicado y el capítulo III se encuentra actualmente en proceso de revisión para su publicación.

El capítulo I, titulado *Introducción general*, expone el problema de investigación, los antecedentes de la problemática planteada, la justificación de su pertinencia, así como las preguntas que guiaron el estudio y los objetivos de la investigación.

El capítulo II corresponde al estado del arte y se titula *Formación docente en Escuelas Normales y Normales Rurales: Estudio comparado desde la revisión documental*. En este apartado se presenta una revisión crítica de la producción

académica sobre el tema, haciendo énfasis en su dimensión histórica y en la influencia de las políticas públicas y reformas educativas

El capítulo III forma parte del marco teórico y desarrolla una revisión conceptual en torno a la noción de comunidad, a partir de los planteamientos de Ferdinand Tönnies, Zygmunt Bauman, Helmuth Plessner y Norbert Elias, con el propósito de ofrecer una base teórica para comprender la propuesta de comunidad formulada en el marco de la Nueva Escuela Mexicana.

Finalmente, el capítulo IV presenta los resultados obtenidos tras la revisión documental y el trabajo de campo, identificando las principales prácticas vinculadas con la noción de comunidad en la Escuela Normal Rural y en la Escuela Normal convencional.

Capítulo 2. Formación docente en escuelas normales y normales rurales: estudio comparado desde la revisión documental³

2.1 Resumen

La propuesta curricular 2022 señala que las Escuelas Normales desempeñan un papel fundamental en la formación de docentes para la Nueva Escuela Mexicana, pues han sido columnas en la construcción del país al formar maestros de educación básica. Este artículo analiza la historia, evolución y desafíos actuales de las Escuelas Normales y Normales Rurales, con el propósito de identificar elementos de análisis en ambas instituciones, considerando los procesos históricos que han compartido. Se hace uso de la metodología comparativa para explorar las diferencias y similitudes en la formación de docentes en contextos urbanos y rurales, sin pretender señalar que una es mejor sobre la otra, sino de hacer visible las diferencias y los elementos entre estos tipos de Normales. El análisis se enfoca en tres unidades: el perfil de ingreso, la identidad y el descenso de la matrícula y la percepción social. Estos elementos permiten identificar quiénes se están integrando a las Escuelas Normales y desde las instituciones quiénes se esperan integren las Escuelas Normales, los procesos sociales que experimenta durante su formación, que llevan a la adquisición de una identidad, y la percepción social de las escuelas, desde los medios de comunicación y las comunidades locales en las que están inmersas. Las unidades de análisis facilitan la comprensión de ciertas prácticas educativas y los ideales que defienden. El estudio realiza una indagación teórica que examina la formación inicial de los normalistas mediante la revisión documental, recuperando su carácter histórico y la influencia de las políticas públicas y reformas educativas. Este avance de investigación retoma estudios previos sobre el normalismo y justifica la relevancia de hacer un estudio comparado entre Escuelas Normales y Normales Rurales, estudios que se hacen con poca frecuencia, pero que pueden llevar a identificar fortalezas y debilidades que puedan contribuir a la consolidación de la educación normal en el siglo XXI.

³ Artículo Publicado el 26 de marzo de 2025 en *Revista Iberoamericana de Educación Rural*. Volumen 3, número 5. DOI 10.48102/riber.v3i5.84

2.2 Introducción

La presente investigación teórica forma parte de la investigación “Formación en Escuelas Normales y Normales Rurales: estudio comparado”, cuyo objetivo es analizar semejanzas y diferencias de la formación inicial en relación con la comunidad que se desarrolla en las Escuelas Normales y Normales Rurales, mediante la construcción de una visión comparativa.

Las Escuelas Normales en México forman parte de la construcción histórica educativa, política, cultural y social del país. Estas instituciones se han centrado en la formación de docentes de educación básica, durante más de 100 años fueron las únicas responsables de formar a los maestros que estuvieron frente a grupo en los salones de educación básica. Ramírez (2010: 100) señala que en las políticas educativas relacionadas con la formación docente y en el discurso oficial, se ha configurado un conjunto de representaciones sobre el maestro, su hacer y su formación, creando un modelo paradigmático de educación denominado normalismo.

La formación de profesores ha sido tarea del Estado. En la política educativa, las adecuaciones de los planes y programas de estudio se han vinculado a las reestructuraciones, reformas o cambios de educación básica. Sin embargo, estas adecuaciones no han satisfecho las demandas actuales que exige la educación del país y de la sociedad. Ante estas problemáticas, se han creado programas profesionalizantes de posgrado con el objetivo de cubrir estas constantes demandas, Álvarez (2022), directora general del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología, presentó el pasado 16 de marzo de 2022 que entre los programas de maestría o posgrados a corto plazo de más rápido crecimiento desde 2002 son los relacionados con la didáctica y calidad educativa. Estos programas, a menudo privatizados y creados en paralelo a las Reformas Educativas, han llevado a la mercantilización del conocimiento, fenómeno descrito por Bourdieu (2017) con el nombre de epistemocratas, quien dominan al pueblo por mediación del saber.

La reproducción de ellos se da por medio de los diplomas, en una sociedad del capital cultural basado en los títulos. Tema que es retomado tras dos preguntas ¿cómo lo ha enfrentado la educación normal, y si ha tenido consecuencias en la demanda de las Escuelas Normales? Y ¿por qué, a pesar de los numerosos programas profesionalizantes, la educación sigue siendo un reto en la actualidad, con las mismas problemáticas

Los egresados de las normales han ocupado la mayoría de las plazas docentes de educación básica, por lo que el estudio de las normales en su conjunto es relevante, además de que las escuelas normales y normales rurales han coexistido desde 1922, cuando se fundó la primera normal rural. Periodo en el que han enfrentado las demandas emergentes de cada gobierno, los conflictos propios del magisterio y otros en torno al contexto social en el que estén ubicadas, además de las luchas que se han dado a partir una identidad normalista. Temas desde donde se puede analizar y destacar las similitudes y diferencias que existen entre ellas.

Este escrito se divide en tres partes. La primera presenta una visión general de lo que es el normalismo y una breve revisión histórica de las escuelas normales y de las escuelas normales rurales, desde dónde se empiezan a identificar aspectos clave para su comparación.

En la segunda sección, se abordan el proceso de transformación de las escuelas normales. Aunque no se pretende detallar cada reforma educativa del país, se seleccionan aquellas que permiten comprender cómo estas instituciones llegaron a ser lo que son en la actualidad, destacando las que han tenido un impacto directo en la transformación de la educación normal. Organizadas en cuatro periodos en el modelo de desarrollo económico y social del país: el positivismo, la educación rural, la educación socialista y la educación en el proceso de industrialización.

En la tercera sección, se analizan las unidades de comparación, que permiten tener un acercamiento a las políticas de selección y a las características de los estudiantes para quiénes se está ofertada la educación normal, los procesos

sociales que experimentan durante su formación, que llevan a la adquisición de una identidad, y a la percepción de la sociedad sobre las escuelas. El análisis se estructura en tres elementos de comparación, en el que se retoma la organización y estructura política que implica la regulación de la formación inicial docente en las normales y normales rurales, se examina la identidad de los alumnos normalistas, y los desafíos que enfrenta la educación normal, tales como el descenso de la matrícula y la percepción social.

Finalmente, se comprueba la pertinencia de la investigación y se muestra un panorama sobre las direcciones futuras para el estudio comparado de las escuelas normales y escuelas normales rurales, enfocándose en posibles transformaciones.

2.3 Metodología

Se hace a través de la metodología del estudio comparado debido a que es un recurso metodológico y una perspectiva de análisis que constituye una de las herramientas más importantes para estudiar fenómenos pedagógicos a partir de la puesta en relación entre los diferentes sistemas educativos. La educación comparada, además de ser un recurso metodológico y una perspectiva analítica, puede adquirir una función extremadamente importante en la transformación práctica de los sistemas educativos a los que intenta definir. “En medida en que la puesta en comparación de un sistema educativo con respecto a otro deja ver una serie de aciertos, avances e innovaciones positivas, abre la posibilidad de realizar una serie de correcciones inmediatas o modificaciones que posibilitan una transformación, a partir de recuperar otras experiencias educativas” (Villalobos y Trejo, 2015: 21).

El estudio de la formación inicial de los normalistas desde un enfoque comparado busca rescatar aciertos e identificar debilidades que puedan ser útiles para una posible transformación del sistema educativo. Larroyo se pregunta: “¿cómo tener buenos profesores si se descuida el desarrollo de las escuelas normales y las que existen continúan con precarios recursos técnicos y se deja ahondar entre el

abismo de los planteles y el campo de acción, además de la gran brecha generacional que existe en las escuelas?” (1947: 517).

2.4 Escuelas Normales

La formación docente es un tema que genera interés desde diversas disciplinas y perspectivas. Las escuelas normales han contribuido de manera significativa a la construcción de la historia del magisterio en México. Ha sido un espacio que configura un modo de ser profesor – (Cruz, 2014: 49). Las normales se tipifican según su sostenimiento (público o privado), la etapa histórica en la que se fundaron, su modelo de origen, las condiciones estructurales y su ubicación. Según el IISUE- UNAM (Ducoin, 2018: 199) la clasificación de la educación normal es: Normales Superiores, Normales experimentales, Centros regionales de educación Normal, Normales Rurales, Normales Urbanas, Centros de actualización del magisterio, Escuelas Nacionales de maestros y Escuelas Normales. Estas a su vez, se dividen de acuerdo con su oferta educativa, como la escuela normal de educación preescolar indígena con enfoque Intercultural Bilingüe, la normal de Inclusión educativa o la escuela normal de enseñanza y aprendizaje en telesecundaria. Todas estas dedicadas a la formación del profesorado.

Ante tal diversidad, se seleccionaron escuelas normales rurales y escuelas normales convencionales, por sus procesos históricos, su influencia en la educación y porque son instituciones que no suelen abordarse juntas en investigaciones.

La educación normal en México comenzó después del conflicto armado de 1810, cuando el país estaba en un estado de desorganización política y lo social. Las instituciones pedagógicas fundadas por el clero decayeron, lo que llevó a la creación de nuevas instituciones docentes, entre las cuales destacan las escuelas lancasterianas (1822). La normal Lancasteriana de la Constitución, fundada en 1825 en la ciudad de Zacatecas, es reconocida por la SEP como la normal más antigua del país, cuya influencia permaneció durante siete décadas (Rojas, 2013: 87).

El sistema Lancasteriano fue auxiliar para satisfacer la falta de maestros. En este modelo, el maestro o en vez de ser el instructor directo, aleccionaba a los alumnos más aventajados, su papel consistía en vigilar el aprendizaje y mantener la disciplina, por lo que fueron conocidos como inspectores y monitores. Larroyo indica que:

“la escuela Normal Lancasteriana, fue una institución en México que se preocupó por la enseñanza popular y ante la falta de maestros se convirtió en una institución capaz de luchar contra este problema, programa que se fue fortaleciendo y para 1867 su plan de estudios ya abarcaba lectura, escritura, aritmética, doctrina cristiana, catecismo político, elementos de urbanidad y gramática castellana, geografía, geometría y dibujo” (1947: 230).

A lo largo del siglo XIX, se fundaron más normales en todo el país. En 1823, se fundó la segunda escuela Normal de Enseñanza Mutua en Oaxaca. En 1828, se promulgó un decreto en Chiapas para la creación de la escuela normal, luego de que Fray Matías de Córdova propusiera el procedimiento fonético para la didáctica de la lectura y la escritura. Esta institución es considerada por Alatorre como una de las primeras de su tipo fundada en el continente americano. Desde este periodo, se organizaron y coordinaron las tareas educativas a partir de las reformas legislativas de Gómez Farías, quien retiró la enseñanza de las manos del clero y promovió la enseñanza libre, la fundación de escuelas normales y fomentó la instrucción primaria.

Desde 1855, Enrique Rébsamen participó en la segunda etapa de la escuela modelo de Orizaba, fundó una academia normal dedicada al perfeccionamiento para profesores. En 1901 fue nombrado director General de Enseñanza Normal, y para la primera década del siglo XX, la escuela normal tuvo sólidos y perceptibles avances.

Arnaut (1998) señala que, durante el periodo comprendido entre la Republica Restaurada y el gobierno de Porfirio Díaz el magisterio paso de ser una profesión

liberal a una profesión de Estado. Aunque sus orígenes se puedan encontrar en el siglo XIX, fue en el siglo XX cuando la formación del profesorado se organizó oficialmente a través de planes y programas de estudio establecidos por el Estado y el Gobierno Federal. Estos planes, muchas veces, se enfocaron en atender las demandas inmediatas de cada gobierno, sin continuidad en los proyectos educativos establecidos.

2.5 Escuelas Normales Rurales

Las escuelas normales rurales surgieron en el periodo posrevolucionario con el objetivo de capacitar a los campesinos y mejorar sus condiciones de vida a través de la explotación racional del suelo y la alfabetización. El gobierno federal buscaba mejorar las condiciones de la población del campo y, confiando en el poder de la escuela, promovió su expansión en todo el territorio mexicano. Como las instituciones de educación normal existentes no eran suficientes ni adecuadas se fundaron las misiones culturales, escuelas centrales agrícolas y las escuelas normales rurales. Padilla señala que “las escuelas rurales serian instrumentos fundamentales dentro del proceso de la reforma agraria, donde los maestros rurales serían el vínculo concreto entre los ideales abstractos del nuevo proyecto nacional y los beneficios materiales, como el acceso a la tierra” (2019: 87).

En 1910, se impulsó una política cultural de masas en la que la escuela tuvo un lugar central para promover nuevas formas de relación con los gobiernos. El primer reto fue la expansión de la escuela primaria, especialmente en áreas rurales, por lo que se buscó reclutar estudiantes de escasos recursos y pertenecientes a áreas rurales. A estos estudiantes se les otorgaron becas para estudiar como maestros normalistas rurales en internados que, hasta 1943, fueron mixtos. Según Civera (2013: 199), “los normalistas rurales jugaron un papel importante como intermediarios culturales y políticos, como intelectuales orgánicos en el sentido que Antonio Gramsci dio a este término”.

Las escuelas normales rurales, tal como se conocen actualmente, son resultado de la fusión de Normales Regionales, Centrales Agrícolas y Misiones Culturales, escuelas que a principios del siglo XX se transformaron continuamente, y

atravesaron por varios cambios de orientación pedagógica y en su adscripción administrativa. La primer Normal rural se estableció en Tacámbaro, Michoacán, en 1922. Con casi la mitad del presupuesto estatal de 1920 a 1932, los directivos, profesores y alumnos tenían que hacer campañas para invitar jóvenes a ingresar a las escuelas. Actividad que continúan realizando los estudiantes, forman comitivas para visitar preparatorias en zonas de difícil acceso para invitar a los estudiantes a realizar el proceso de ingreso a las normales.

Moisés Sáenz, subsecretario de Educación (1924- 1933), afirmó que “los propósitos principales de la educación rural eran la incorporación de la gran masa indígena a la familia mexicana y a la formación espiritual rural” (Padilla, 2019: 87). A mediados de la década de 1920 se crearon las escuelas Normales Regionales que, en 1933, se fusionaron con las Escuelas Centrales Agrícolas, para luego volver a ser denominadas Normales Rurales en 1941 (Civera, 2013: 203). En 1930, el secretario de Educación Narciso Bassols fusionó estas instituciones con las Misiones Culturales, establecidas en Zacualtipán, Hidalgo, en 1923 con el objetivo de mejorar la preparación de los maestros de campo. Las misiones culturales fueron propuestas por el profesor Roberto Medellín, quien presentó la idea de estas agencias pedagógicas para la capacitación de maestros, retomando principios de higiene, medicina casera, vacunación, primeros auxilios, cuidado de los niños, deportes, industrias caseras y regionales, agricultura en general, horticultura, zootecnia, construcciones rurales y música. Al ser satisfactorios los resultados, en 1926 se creó la Dirección de Misioneros Culturales en la secretaria de Educación Pública. Sin embargo, tras el aumento en 1937 del número de maestros graduados de las escuelas normales, se decidió desaparecer la Dirección de Misiones Culturales, aunque fue restablecida en 1942 (Larroyo, 1947: 409).

Durante el intervalo de su desaparición, se establecieron las Escuelas Regionales Campesinas, encargadas de formar técnicos agrícolas y maestros rurales. En 1922, se aprobó una base que determinó la estructura y fines de las escuelas normales regionales, sus fines eran preparar a maestros para las

escuelas de las comunidades rurales e integrar al progreso nacional a la población rural. Se buscó crear conciencia en los estudiantes y proporcionar el cambio tan anhelado de los revolucionarios mexicanos, pero tras la expropiación petrolera, se les reduce el presupuesto a las Escuelas Regionales Campesinas y se les quita su apoyo a las Misiones Culturales (Civera, 2004: 5).

Con la fundación de la Secretaría de Educación Pública (SEP), comenzó el reclutamiento masivo de maestros rurales para atender las escuelas normales rurales fundadas en todo el territorio nacional, bajo la dependencia directa del gobierno federal. La mayoría de estos maestros eran jóvenes que apenas habían terminado sus estudios de primaria elemental de 4 años. En 1933, las escuelas normales rurales fueron asumidas por la Escuela Regional Campesina, que amplió el periodo de formación de dos a cuatro años. En 1940, se suprimió la Escuela Regional Campesina y dos años después, en 1942, se implementó un plan de estudios de seis años, equivalente al que estaba en vigor en las escuelas normales de la ciudad de México, aunque las rurales se distinguían por incluir enseñanza agrícola y el aprendizaje de industrias. A pesar de los avances, los egresados de las normales se tuvieron que enfrentar a malas condiciones laborales, Arnaut (2013: 4), señala que los maestros rurales tenían muy bajos sueldos, desempeñaban sus labores en condiciones muy adversas y padecían una notoria inestabilidad en el empleo.

Con la llegada de Plutarco Elías Calles a la presidencia, el presupuesto para la educación rural aumentó, además se les dotó de mobiliario, campos de deportes, parcelas para cultivo, gallineros, conejeras, palomares, colmenares, estos conforme las condiciones geográficas del lugar donde se hallaban establecidos los planteles educativos (Larroyo, 1947: 406 y 407). Durante el sexenio de Cárdenas, se consolidó un plan de estudios que integraba materias socialistas, y a pesar de ser eliminadas al fin de su gobierno, los estudiantes normalistas rurales continúan retomando algunos ideales.

En 1938, el gobierno federal redujo el presupuesto de los 35 planteles y en 1940, la federación de Estudiantes Campesinos Socialistas de México (FCSM) inició

una huelga identificada como una de las primeras huelgas en el que las normales rurales exigían un mayor presupuesto para becas y mejorar las condiciones en las instalaciones educativas.

El gobierno de Manuel Ávila Camacho implementó una drástica reducción del presupuesto, cerrando algunos planteles. En 1945, implantó en ellas un plan de estudio común para las escuelas Normales, basándose en el argumento democrático de igualdad en la educación, en el que todos los niños del país tenían derecho a recibir la misma educación y las Normales debían ofrecer la misma enseñanza a los futuros docentes, lo que significó el abandono del proyecto de formación diferenciada para maestros del campo y de la ciudad y el de formar un maestro rural con capacidades especiales para atender una escuela que pudiera responder a las necesidades de los campesinos (Civera, 2013: 201).

Durante el gobierno de Díaz Ordaz, las normales rurales fueron reprimidas. En 1969 se transformaron 15 de 29 escuelas rurales en secundarias técnicas agropecuarias con sistema de internado, justificando esta medida bajo la acusación de que las normales eran semilleros de guerrilleros. Tras el cierre de la mayoría de estas instituciones, surgieron líderes sociales reconocidos y recordados en la de estas instituciones como el caso de Genaro Vázquez, Othón Salazar y Lucio Cabañas, quienes jugaron un papel destacado en la historia de las normales rurales.

El 23 de marzo de 1984, la educación Normal en su nivel inicial y en sus diferentes tipos y especialidades fue elevado al grado académico de licenciatura. Este periodo ha sido considerado una transición de un normalismo rural combativo, que abogaba por un cambio social, a un normalismo sindicalizado, donde la función docente pasa de ser formativo a ser meramente instruccional.

2.6 Proceso de Transformación de las Normales

Con cada gobierno intenta responder a las necesidades educativas de acuerdo con los procesos y determinantes socioeconómicos estructurales del país. Para identificar las reformas que han tenido un impacto directo en la transformación de

la educación normal, se destacan algunas de las más significativas en la historia del sistema educativo mexicano. Reformas Educativas que pueden relacionarse con cuatro grandes periodos en el modelo de desarrollo económico y social: el positivismo, la educación rural, la educación socialista y la educación en el proceso de industrialización.

Al analizar la historia de la formación docente en México, se observa la influencia de diversas corrientes. El positivismo a partir de 1867, que fue introducido en el país por Gabino Barrera, derivó en la promulgación de la Ley Orgánica de Instrucción Pública el 2 de diciembre de 1867. Esta ley estableció los contenidos esenciales de educación primaria, secundaria, preparatoria y escuelas normales, pensamiento que fue apoyado por Justo Sierra quien impulso la reorganización educativa caracterizada por el positivismo.

En los años veinte y treinta, tras la Revolución Mexicana, la educación rural se concibió como un medio para integrar a los campesinos e indígenas a la llamada “cultura nacional”. Se crearon escuelas rurales para llevar la educación a aquellos lugares alejados de las ciudades. Los maestros fueron considerados misioneros o apóstoles de la educación, en la que su tarea rebasaba las tareas académicas. Se consideraba que la prosperidad de la nación debía vincularse a la industria agrícola y la escuela rural era la institución que respondía a las aspiraciones nacionales (Galván, 2006).

La educación socialista. En el marco de la Revolución Mexicana se propuso el socialismo como modelo educativo, que culminó en los años treinta y generó una de las reformas más importantes como parte de un régimen político, estuvo influenciado por Vasconcelos, quien partió de los principios filosóficos del espiritualismo bergsonian y el vitalismo (Ramírez, Soto, y Tercero 2021: 6).

En 1941, se implementó el modelo desarrollista (1941- 1981), cuyo objetivo fue contribuir al desarrollo armónico de las facultades del ser humano. El punto central de este modelo fue el desarrollo, vinculado al crecimiento económico. La educación se definió como un conjunto de procesos de enseñanza - aprendizaje institucionalizados en el sistema escolar, cuya finalidad fue transmitir información

y valores, desarrollar aptitudes y habilidades, y modificar hábitos y actitudes para hacerlos favorables al desarrollo, durante este periodo se hicieron seis cambios curriculares en la educación normal (Camarena, 2008: 207).

En las décadas posteriores, los criterios de modernización, productividad, competitividad, la eficiencia y la eficiencia fueron los criterios principales que marcaron el rumbo de la educación. Para poder instrumentarlas se llevaron a cabo reformas y cambios curriculares, y se unificaron las normas académicas para la planeación y evaluación en las escuelas normales.

En estos periodos algunas de las reformas que influenciaron o modificaron la educación normal son:

La de 1924, uno de los primeros intentos de reformar la enseñanza de la normal se produjo en 1924, bajo la dirección del profesor Lauro Aguirre, uno de los funcionarios más influyentes de la época. Aguirre impulsó una reorganización técnica con el objetivo de transformar las escuelas normales. El plan de reforma en la enseñanza exigía con urgencia transformar las escuelas normales, para preparar a maestros que erradicarán la enseñanza rutinaria y sentarán los cimientos de la escuela activa funcional. En 1924 - 1925 se consideró preciso aumentar a seis los años de estudio, incluyendo los tres años de la enseñanza secundaria (Larroyo 1947:458).

En los gobiernos siguientes, se implementaron modificaciones orientadas a la unidad nacional. En 1934, el Congreso Legislativo se aprobó una reforma constitucional al artículo 3°, que estableció la educación que impartiera el Estado sería socialista. Sin embargo, en 1945, esta característica fue nuevamente modificada. La nueva reforma aprobada por las cámaras Federales expresó: la educación que imparte el Estado Federación, estados, municipios tenderá a desarrollar armónicamente todas las facultades del ser humano, y fomentará en él, el amor a la patria y la conciencia de la solidaridad internacional en la independencia y justicia, dejando la educación socialista y los términos de la doctrina marxista.

En los siguientes gobiernos Ávila Camacho, (1940 – 1946), López Mateos (1958-1964) se realizaron otras reformas educativas que podrían considerarse básicamente cambios puramente pedagógicos. Para 1969, la duración de la educación normal se extendió a cuatro años la duración de la educación normal, con la educación secundaria como requisito previo. Los planes de la década de los setenta tuvieron simultáneamente un carácter propedéutico (como bachillerato) y un carácter terminal (como formación profesional). No obstante, este período estuvo marcado por un debilitamiento en la formación específica para el ejercicio docencia.

Durante 2012 y 2018, las escuelas normales experimentaron una reforma curricular en sus planes y programas de estudio, atendándose con la Reforma Curricular de Educación Básica, al Plan 2011 y los Aprendizajes Clave. Estas reformas, según señalan los docentes se realizaron en un contexto de poca información, capacitación y actualización.

En 2017, se promovió el Nuevo modelo educativo, que se desarrolla a partir del enfoque humanista. Este modelo impulsó la Estrategia Nacional para la Mejora de las Escuelas Normales, que abarcó todas las tipologías. Los principios rectores fueron:

- Fortalecimiento de la formación docente lo que implica destinar los esfuerzos del Estado para mejorar la infraestructura de la Escuelas Normales, generar mejores condiciones para los formadores de formadores, instrumentar metodologías pedagógicas para contar con una sólida formación inicial.
- Generación de procesos pedagógicos que trascienda la condición del docente como transmitir de información hacia un docente que sea constructor.
- Revalorización del magisterio que reconoce a los maestros como agentes de transformación social. Lo cual se traduce en acciones del Estado para el diseño, elaboración y aplicar medidas que mejoren las condiciones en las que ejerzan su labor.

- Corresponsabilidad de las autoridades educativas de los tres niveles de gobierno.
- Colocar al centro el aprendizaje de niñas, niños adolescentes y jóvenes.

Díaz (2022) señala que, ante cada cambio de gobierno, se modifican algunos aspectos y se reúnen los académicos a hacer análisis al respecto. Sin embargo, al no haber cambios estructurales reales, la realidad educativa no cambia. Como resultado, muchos programas y proyectos terminan siendo temporales, respondiendo solo a las políticas en gobierno en turno.

Entre los temas pendientes se encuentran la formación y capacitación docente, la participación social y la inclusión. La formación de profesores es un aspecto central en las reformas educativas que afecta tanto a las normales, las normales rurales, las escuelas de educación básica y las comunidades pues los egresados se incorporan al servicio docente, adaptándose a las políticas educativas de cada gobierno, lo que convierte a los docentes en actores no solo sociales, sino también políticos.

2.7 Unidades de comparación

Ante el recorrido histórico que se presenta, se retoman como unidades de comparación la organización y estructura política, la identidad de los alumnos normalistas, y los retos de la educación normal. Estas unidades de comparación permiten realizar un análisis profundo de lo que sucede en las escuelas normales y las normales rurales. Lo que permite exponer de manera general los principales puntos de reflexión de cada unidad, y serán útiles para el análisis y comparación entre lo teórico con la realidad observada en las escuelas normales.

Es importante recalcar que no se pretende generalizar las unidades de comparación en todas las normales, por la diversidad propia del país. En primer lugar, se retoma y presenta una revisión de lo ya escrito, para después hacer el análisis con lo que se observa en las escuelas normales de distintos contextos. El objetivo de obtener la mayor comprensión de lo que sucede en las escuelas normales y lo que significa ser un estudiante normalista.

Como se mencionó anteriormente, las normales han respondido conforme el gobierno en turno. Sin embargo, a partir de 2017 se registró una reducción en la demanda de las escuelas normales, del 57% (García, Falcón y Cordero, 2019: 172), tipificada como una crisis contemporánea de la profesión docente. Esto suceso, esta relacionando con la Reforma Educativa de 2013 y el poco interés que existe por la profesión, pero desde los ochenta la profesión docente perdió dos de sus principales atractivos (carrera corta y empleo seguro), periodo desde el cual se convierte en una opción profesional y laboral atractiva para los estratos de menores ingresos, ya que implica una expectativa significativa de movilidad social ascendente. Hasta 1984, el hecho de que las escuelas normales únicamente requerían diploma de secundaria representaba un atractivo importante de la educación normal para poblaciones indígenas y no indígenas. Sin embargo, en el caso de las poblaciones indígenas, éste era un incentivo aún mayor dada su marginación de los centros universitarios y las escuelas preparatorias (Carnoy, Santibañez, Maldonado y Ordorika, 2002:13). Por lo que se retoma el perfil de ingreso al normalismo, las demandas sociales y la identidad como unidades de comparación.

2.7.1 Perfil de ingreso de las normales:

El Instituto Nacional de educación de la Educación en México (2017:19) destaca que, como parte del perfil de los estudiantes normalistas, el 81% es soltero, con un promedio de edad de 21 años. Un tercio de ellos además de estudiar realiza alguna actividad laboral y la mayoría son los primeros en sus familias en arribar a la educación superior, además de que mayoritariamente los que estudian son mujeres, por lo que persiste el concepto de feminización de la educación Normal (Reyes, 2017: 6) El 43% de los estudiantes proviene de escuelas preparatorias anexas a la normal, su promedio se ubica en los 8.3 puntos y su elección por ser docentes surgió en la infancia, y se reafirmandose su gusto por la profesión durante su formación media superior. Aunque, debido al progresivo aumento de los requisitos de ingreso a las escuelas normales y el aumento de la duración de los estudios profesionales los rasgos socio – demográficos y culturales de los maestros, se han transformado. Arnaut (2013:8) señala que se disminuyó la

presencia de estudiantes provenientes de sectores de menores ingresos y de zonas rurales, porque los estudiantes tienen mayores dificultades para terminar la secundaria, la preparatoria y en consecuencia carreras largas.

Asimismo, la convocatoria de cada escuela normal orienta el perfil de los alumnos normalistas. De la Normal Rural seleccionada se encontró que su convocatoria del año 2022 señala como requisitos:

- Ser mexicano de nacimiento
- Estudios de bachillerato.
- Certificado médico de buena salud.
- Edad máxima de 25 años y once meses cumplidos al 31 de diciembre,
- Presentar un promedio mínimo general aprobatorio.
- Señala “la escuela normal rural Vasco de Quiroga, fue creada para albergar a estudiantes de escasos recursos, por lo que, todo aquel interesado en ingresar a la Institución deberá presentar documento que acredite su origen campesino o indígena (constancia).
- Acreditar el examen cognitivo Ceneval.
- Además de documentos oficiales y fotografías.

Por su parte la escuela normal convencional, se rige por la convocatoria Estatal que señala como requisitos:

- Ser egresado de educación media superior
- Pagar el derecho a examen de admisión de \$885
- Aprobar el examen de admisión
- Cubrir la cuota por concepto de inscripción de \$2,650
- Documentos oficiales y fotografías.

Cada institución al ser aprobado solicita documentos de inscripción, los cuales pueden ser más de los señalados en la convocatoria general del Estado, pero en la convocatoria 2022 es interesante recalcar que dos requisitos que estuvieron presentes en convocatorias anteriores se eliminaron: la edad máxima de 21 año y promedio mínimo de 8.0.

Estos cambios reflejan las transformaciones sociales y políticas a lo largo del tiempo. Por ejemplo, en 1871, la escuela normal de Veracruz aceptaba estudiantes desde los 15 años en adelante, que tuviera buenas costumbres y moralidad reconocida, que contara con la instrucción primaria elemental, que tuviese buena salud y estuviera vacunado (Lafargan, 2012: 40). En la escuela normal de señoritas, las alumnas debían demostrar buena salud y tener buena conducta, lo cual se acreditaba con oficios de las autoridades pertinentes, el rango de edad de ingreso a la normal fue de 14 a 29 años, ubicándose la mayoría de las alumnas entre los 15 y 19 años. Estas eran hijas de familias cuyos padres eran profesores, empleados de gobierno, comerciantes, médicos, abogados y en menor grado agricultores y obreros. Lo que deja ver que fue una normal para personas con sustento económico a diferencia de las normales rurales, que, como condición para entrar, debían ser los padres campesinos.

En este sentido, las normales rurales establecen que los estudiantes deben ser alumnos de bajos recursos. Para la mayoría de los alumnos es el único medio para la movilidad social o su única oportunidad de estudiar, y no necesariamente por ser la carrera que más les atraiga, sino que, al ser instituciones con internado, la alimentación y donde dormir no son un problema. Bárcenas Y Salgado (2021: 5) subrayan que los egresados de las normales logran transitar de un sector vulnerable en lo económico y en lo social al ser instituciones que desde su origen estuvieron enfocadas a dar oportunidades de acceso a la educación y sectores desfavorecidos. La movilidad social que tienen los normalistas dice, va de la mano con el espíritu de sus egresados.

En este punto hay que destacar el proyecto de vida de los estudiantes que ingresan a las escuelas normales, está influido por la concepción que como sociedad se le ha asignado al éxito académico. Desde la creación de las escuelas normales rurales, existía la casa del estudiante indígena, el cual tenía un carácter vocacional, pero en 1932 se cerró, cuando el primer grupo de indígenas terminó su preparación, porque muchos no querían volver a sus lugares de origen, les atrajo la vida citadina, además de que la casa desconectaba al joven de su grupo

racial y de su medio, Larroyo describe que: “le formaba hábitos de vida citadina que hacían nacer en el joven, repugnancia por volver a su lugar de origen, la casa le ofrecía al estudiante un ambiente muy distinto al rural, la casa carecía de terreno para la enseñanza agrícolas. Las industrias y los oficios de la casa no eran propiamente del de las comunidades rurales” (1947: 413).

Esta situación se retomó en el Conversatorio Interno sobre el Congreso Nacional para el Fortalecimiento de las Normales Rurales, que invita a mirar hacia donde se está dirigiendo la matrícula una vez que ingresa al campo laboral. Se destacó que las egresadas de hace 15 años y 20 años se han ido a las zonas urbanas, semi rurales o semi urbanas. Si bien, es un aspecto personal la búsqueda de crecimiento laboral, la normal rural no estaría cumpliendo el sentido para el cual fue creada.

La urbanización y elevación del nivel de ingresos de los estudiantes normalistas se acentúa por la reducción de escuelas normales rurales (de 39 escuelas normales que había en 1940, solo prevalecen 16). Es importante destacar que varias se han cerrado por indicación del gobierno, además de las precarias condiciones laborales. Por lo tanto, es fundamental conocer quiénes ingresan a las escuelas normales rurales y cuál es el proyecto de vida que acompaña esta decisión, porque según Arnaut desde finales de los veinte se estimaba que cada año alrededor de 80% de los maestros rurales federales no permanecían en el servicio docente, porque su empleo era precario e indeterminado y como la mayoría de los maestros rurales no tenían la preparación educativa, no se podía profesionalizar su práctica.

Actualmente, el INEGI informa que hay 26.6 millones de niños y niñas y adolescentes de educación básica, es decir de 13 a 14 años de los cuales 7 millones equivale al 26.5% que habitan en comunidades rurales en nuestro país, lo que significa que el campo todavía necesita de las escuelas normales que prepare a profesionales que se inserten en estos espacios, atendiendo las necesidades de los contextos, y de la sociedad actual.

Respecto a las escuelas normales, se señala que la docencia se ha transformado en una profesión que no atrae a los mejores candidatos y quien ingresa a las Universidades y a los Institutos de Formación tienen en promedio, peor historial educativo que otros estudiantes que acceden a otros estudios más valorizados socialmente (Tenti, 2009 y Gati, 2010 citado en Vaillant, 2013: 195). Esta afirmación se contrapone a lo que se abordó en el 4to Congreso Nacional de Investigación sobre la educación Normal en la que indica que los estudiantes normalistas que ingresan a las escuelas lo hacen por vocación.

2.7.2 Identidad

La unidad de comparación anterior se relaciona de manera directa con un tema central en el normalismo: la identidad. Este concepto ha sido ampliamente investigado y puede ser abordado desde distintas perspectivas teóricas, como la de Durkheim, Mauss, Gardoso, entre otros. En este contexto, la vida colectiva proporciona las bases para la idea de formar parte de una comunidad; compartir la vida desarrolla representaciones parentales, y para el desarrollo de una identidad compartida se necesita la construcción de un yo en relación con el otro.

La identidad profesional del maestro en México puede estar relacionado al origen de la profesión, que comenzó como un arte y se fue profesionalizando con el tiempo. Esta identidad se relaciona comúnmente a un tema de vocación, ligada a la misión de ser docente, lo cual esté intrínsecamente relacionado a los propósitos con los que fueron creadas las normales. Además, la profesión llegó a constituir una oportunidad de movilidad social, lo que se puede identificar en la narración de Estrada (2011: 4) “de las 1905 alumnas egresadas no todas estudiaron la carrera por vocación, sino porque la existencia del internado les dio la posibilidad de estudiar y tener una carrera, a las de escasos recursos porque llegaban a ser becadas y porque les ofreció un espacio seguro para vivir”, situación que continúa sucediendo en las escuelas normales rurales.

La movilidad social que llegan a tener los egresados de las normales, en el caso de las escuelas normales rurales el vivir internado durante cuatro años, lo cual refuerza el sentido de pertenencia e identidad normalista. Según Bárcenas (2021:

9), a lo largo de su historia, las normales han logrado construir e imprimir en sus estudiantes y egresados una identidad que los caracteriza y distingue, generando un estereotipo normalista, que incluye en su forma de pensar, actuar, desenvolverse, contribuyendo al sentido de pertenencia identitario.

La identidad institucional puede implicar múltiples aspectos, tales como sus demarcaciones, sus formas de comunicación, sus concepciones y su organización e incluso su espacio físico, incluyendo edificios y arquitectura de cada una de las normales como lo describe Estrada:

“El espíritu normalista que hoy en el tiempo moderno todavía nos conmueve y emociona a quienes abrigamos la carrera magisterial se encuentra atrapado en el centenario edificio de la calle independencia en Toluca. Construcción suntuosa y elegante que embellece y le da prestigio a la ciudad, primera Institución pedagógica de alto nivel académico. El espíritu normalista no solo se ve, también se siente en el aire que se respira en el interior del santuario educativo. El espíritu normalista se pega en el alma y se apretuja en el corazón” (2011: 1).

Como se puede observar, la identidad es un tema que se puede abordar desde diversos ejes, como en la narrativa de los egresados. Estrada destaca que “la escuela normal para profesores se ha distinguido por sus egresados que se han desempeñado de manera profesional en diversos contextos de la vida nacional. Ya sea en la formación de las nuevas generaciones, en la creación de la cultura, en la investigación o hasta en política” (2011:18).

2.7.3 Descenso de matrícula y percepción social

Bárcenas y Salgado (2021: 2), señalan la sólida construcción del cuerpo académico que las escuelas normales han logrado respecto a la parte didáctica y pedagógica de la enseñanza en educación básica. Estas instituciones, con la suficiente experiencia y conocimiento referente a la formación de los profesionales de la educación básica, generan un vínculo directo entre la teoría y la práctica, lo que permite que los alumnos experimenten contextos reales de enseñanza. Sin embargo, también afirma que la formación inicial de las escuelas normales se mantiene estática.

A lo largo de los distintos periodos históricos de México, las escuelas han formado parte de un imaginario social que se construye en los distintos sectores de la población. En el que las normales pueden ser reconocidas o desprestigiadas en la formación de los profesionales de la educación. Este panorama ha generado múltiples opiniones y cuestionamientos, entre ellos: ¿Por qué las escuelas normales perdieron su atractivo para los alumnos que ingresarán a una licenciatura?

Figueroa (2000: 118) plantea que uno de los retos que enfrentan las escuelas normales es justificar su existencia ante el descenso de la matrícula, señalando que estas instituciones están en crisis debido al nivel de calidad alcanzado en el logro del perfil de egreso, durante el proceso de formación de sus estudiantes, el cual no es muy halagador.

Desde una perspectiva histórica, se observa que las normales han respondido a las políticas públicas del gobierno en turno, pero no han recibido el apoyo necesario. Por ejemplo, en 1870, de los 8000 maestros que había, más de 6000 no contaba con título profesional, y la enseñanza normal que se impartía era muy deficiente. El salario medio de un profesor era de 45 pesos, según (Larroyo, 1947: 307), lo que refleja problemas similares a los que viven actualmente. Para 1924, se reconoció la urgencia de transformar la educación normal, según Lauro Aguirre, no se podría preparar al maestro adecuado para liquidar la vieja enseñanza rutinaria y sentar las bases de la escuela activa funcional. La percepción social respecto al normalismo está estrechamente relacionado con la preparación de los maestros. Por ejemplo, las escuelas normales rurales, nacidas en el contexto de la Revolución, están marcadas por una fuerte carga política. Además, el hecho de que las escuelas normales funcionen de acuerdo con las necesidades inmediatas de cada gobierno no ha permitido planear y hacer una ejecución técnica adecuada de las reformas de las normales. En 1943, no se había estimado y considerado la necesidad de maestros de enseñanza primaria, y el sistema educativo requería al menos sesenta mil maestros, lo que llevó a una

campaña apresurada para intensificar la formación de maestros (Larroyo 1947:536).

Actualmente, la percepción de las escuelas normales, especialmente la rurales, es alarmante. Estas instituciones, creadas para ofrecer educación en espacios de difícil acceso, enfrentan una imagen negativa en los medios de comunicación. Se han difundido entrevistas con pobladores de las comunidades donde se encuentran estas escuelas, muchos de los cuales están en contra de que sigan existiendo. Según Cota, García y Valenzuela (2021: 1), la percepción social de la formación docente se ha visto afectada debido a las constantes menciones negativas en los medios de comunicación, incluidas las redes sociales. Esto se ejemplifica en una publicación del 25 de marzo de 2022 en Facebook, publicación de “El Centinela De Tuxtla” que generó cientos de comentarios y reacciones tras la invitación a una marcha el 10 de abril de 2022, exigiendo “No más vandalismo por los normalistas. Escuela rural Mactumactzá, que se cierre o se reubique”. Entre los comentarios más apoyados estaban: “que se cierre esa escuela, que es casa de malandrines, no de profesionales”, “solo son vándalos”, “¿Reubicación?, métanlos a la cárcel, lo que hacen son delitos, la sociedad está harta de los vándalos”, “el gobierno debe actuar y encerrar a esos pandilleros, yo no quiero que mis hijos reciban clases de maestros vándalos”, “ya basta que las autoridades no hagan nada al respecto”.

En el Conversatorio Nacional para el Fortalecimiento de las Normales Rurales, se subrayó la necesidad de reconfigurar las escuelas normales frente a los estereotipos que persisten, incluso dentro del mismo magisterio. Se planteó la urgencia de formar un nuevo tipo de maestro, con una visión renovada que responda a los escenarios actuales. Según Larroyo (1947: 406), la escuela rural es la más indicada para un país como México, que aspira a mayor equidad y justicia social. Es la institución educativa más democrática; primero porque está llamada a corregir el error en que hemos incurrido durante más de un siglo, de formar mediante la educación, unos cuantos sabios en medio de millones de analfabetos, y entre sus principios destaca el voltear a ver a las minorías.

Además, el maestro se enfrenta a lo que Dubet llama declinación de la institución escolar, según el autor los maestros han perdido el monopolio de la educación legítima debido al creciente papel por la subida del papel de otros medios y agencias de socialización y difusión de conocimiento

2.8 Resultados y discusión

En la revisión documental se identificó que en las investigaciones sobre educación normal y formación docente se invita a una reestructuración de la educación normal, a la redefinición de lo que significa la educación superior, y a la reformulación de planes y programas en específico de formación de docentes. Además, se continúan haciendo investigaciones en el que se cuestiona si las escuelas normales podrán continuar siendo parte del proyecto educativo de la nación en la formación de maestros cuestionar la función de las escuelas normales Guevara, (2022) expresó:

“las escuelas normales han sido por muchos años un espacio que ha sido colonizado por el sindicato, las escuelas han evolucionado muy lentamente y han adoptado una cultura corporativa de gremio. El sistema de las escuelas normales es muy pobre y lento en el que dominan conocimiento muchas veces obsoletos, carecen de política para la selección de la formación de sus docentes y para el desarrollo de la investigación educativa”.

Ante estas afirmaciones se considera pertinente continuar investigando sobre formación docente y escuelas normales, en las que se conjunte los distintos tipos, cada una con sus especificaciones, porque si bien es un tema ampliamente discutido en la academia, se cae en tratarlas de manera homologa o se investiga sobre cierta característica como las luchas sociales de las normales rurales, temas importantes de analizar pero que han provocado una generalización del tema y un desconocimiento de la educación normal. El texto nos permitió identificar algunas características y razones de ser de dos tipos de normales lo que podría conducir a un análisis más profundo. Se presento el reconocimiento e influencia en las comunidades que han tenido las escuelas normales a pesar

de la histórica falta de autonomía, sin dejar de lado que el análisis se hace desde la realidad y contexto de quiénes lo investigan, como lo señala Ducoing, la formación de profesores no puede pensarse en la actualidad como lo que alguna vez fue (2013:8). También, se observó que la historia de cada escuela normal es un factor clave para el reconocimiento o desprestigio de las escuelas normales y sus estudiantes. Lo cual va a estar relacionado con una construcción histórica colectiva de las escuelas normales.

Se puede observar cómo desde su origen, estas instituciones se han adaptado y ajustado para responder a los constantes cambios sociales, culturales, educativos y tecnológicos que se vive en el país. Y cómo es que la educación normal sigue representando una oportunidad de acceso a la educación superior para muchos jóvenes, otro espacio desde el cuál es pertinente seguir investigando.

También, es importante recalcar la necesidad de continuar analizando el tema, desde los cambios curriculares de 2022, que actualmente se están implementando, pues en el discurso oficial se ha señalado la importancia de las escuelas normales para los cambios que se esperan del sistema educativo mexicano.

2.9 Conclusiones

El avance de la investigación permitió reconocer la relevancia de hacer un estudio comparado entre escuelas normales y escuelas normales rurales, debido a que, si bien existe investigación referente a la formación inicial del normalista, no se abordan normales que se diferencien en su tipología, lo que permitiría identificar fortalezas y debilidades que se puedan retomar para fortalecer su transformación. A pesar de que el normalista ha constituido parte importante de la política educativa en la historia de México, el perfil que se ha construido está influenciado por los medios de comunicación y sus funciones se adaptan y cumplen con las políticas educativas emanadas por cada gobierno en turno.

Se identificó que hay temas en los que convergen las diferentes tipologías de las escuelas normales, algunos de los cuales se presentaron en el texto. Sin embargo, es necesario continuar trabajando de manera conjunta, respetando las especificidades de cada una, porque persiste un desconocimiento de la forma de trabajo entre las distintas normales, a pesar de que comparten los mismos propósitos y planes de estudios desde 1984, pero cada una tiene reglamentos internos, ligados a su propia historia que los lleva a trabajar de manera diferente.

En el texto se abordaron únicamente la convencional y las rurales, y en la revisión documental se identificó que para los egresados de las normales rurales estas instituciones representaron una vía de movilidad económica, no obstante, lo mismo ha ocurrido en las normales convencionales como en la Centenaria Normal de profesores de Toluca, donde el ingreso y la formación en la escuela no solo proporcionó un ascenso económico, sino también social.

Aunque se presentaron dos tipos de escuelas normales, sería pertinente incluir en futuros estudios a otras tipologías, como las escuelas normales experimentales, urbanas, de especialización, entre otras, que pocas veces son retomadas de manera conjunta. Porque se sigue hablando de la educación normal, como si todas las escuelas trabajaran de la misma manera sin prestar atención en las especificaciones de cada tipo.

Así, a pesar de distintas prácticas discursivas con las que se ha buscado la consolidación de la normal como educación superior esta no se logra, por distintos factores como la falta de autonomía de las normales, el financiamiento deficiente, las condiciones laborales inadecuadas. A pesar de ser instituciones de educación superior, estas no han logrado identificarse como tales y el propio sistema educativo es burocrático y centralizado, además, de su efecto reproductor de desigualdad social. Temas que es preciso analizar en la investigación Escuelas Normales y Normales Rurales: estudio comparado hacia su transformación.

Capítulo 3. De qué se habla cuando se habla de comunidad. la categoría comunidad en el Plan de Estudios SEP 2022⁴

3.1 Resumen

La comunidad paso a ser un elemento central en la propuesta curricular de la SEP 2022, se concibe “como el principal elemento articulador de las relaciones pedagógicas y de los procesos de enseñanza y aprendizaje”. Al ser un concepto polisémico, se presenta un abordaje teórico y diferentes enfoques, con el objetivo de poder operacionalizarlo e identificarlo en las relaciones que las escuelas normales han establecido con las comunidades. Ante la basta literatura se retomaron cuatro teóricos que presentan diferentes posturas del concepto, con el objetivo de dar una visión más amplia del mismo y evitar caer en el idealismo. Se revisó la conceptualización del Plan de estudios 2022, el cual se modificó en cada una de las versiones y se identificó que la propuesta sigue los mismos ideales con los que se formaron las escuelas normales rurales en 1922. Palabras clave: comunidad, escuela normal, normal rural, formación docente.

3.2 Introducción

En el Marco Curricular y plan de Estudios para la educación básica mexicana (SEP, 2022) propuesta por el gobierno del sexenio (2018- 2024), una de las propuestas centrales fue colocar a la comunidad como el espacio social, cultural, político, productivo y simbólico en el que se inscribe la escuela, como núcleo de las relaciones pedagógicas y del proceso de enseñanza y aprendizaje (SEP, 2022, p. 83). Por lo que la comunidad pasó a ser elemento central en el análisis de la educación en México y con ello, de las escuelas normales. Esta revisión surge de la investigación “Formación de docentes en Escuelas Normales y Normales Rurales: estudio comparado hacia su transformación”, en la búsqueda de responder ¿cuáles son las semejanzas y diferencias de la relación de los estudiantes de la normal rural de Tiripetio y la Centenaria y Benemérita escuela Normal de profesores de Toluca, con la comunidad desde sus prácticas, experiencias y cuál es el significado que le otorgan?

⁴ Artículo publicado el 21 de marzo de 2024 en *la Memoria Electrónica del XVII CNIE* que forma parte de las estrategias de acceso universal al conocimiento del Consejo Mexicano de Investigación Educativa. Número 9

Para lograrlo, esta sección se compone de tres apartados, el primero se enfoca en presentar de manera general las principales conceptualizaciones teóricas de comunidad. El segundo apartado presenta cómo se concibe la comunidad desde el Plan de Estudios de la educación básica 2022 y finalmente se aborda desde una revisión histórica la relación que han tenido las escuelas normales con la comunidad, identificando que en la educación normal rural en la década de 1920 practicaba la escuela abierta a la comunidad, similar a lo que propone el Plan de estudios de Educación Básica 2022, ya que las materias impartidas dependían de una orientación acorde a los intereses de la localidad.

3.3 Metodología

Se analiza el concepto comunidad desde la revisión documental y análisis teórico de lo que se ha dicho de la comunidad, lo que me permitió identificar tres términos analíticos que forman parte de la comunidad y son usados constantemente en cada una de las definiciones: vínculo, territorio y conflicto.

3.4 La comunidad

Es posible pensar la comunidad desde diferentes aproximaciones. Se ha idealizado como un espacio en el pasado, que se ha perdido y al que se pretende regresar, o desde otras aproximaciones como un espacio social que se construye en donde lo colectivo está sobre lo individual y permite establecer relaciones o como un espacio donde se pierde la libertad personal y todo pasa a ser parte del común. Se han construido diferentes abordajes, Esposito (2003), retoma el pensamiento de los filósofos clásicos, Marinis hace una revisión de los aportes de la sociología de la modernidad y reconoce que las “Comunidades van mutando, que se resignifican, que no se quedan quietas, y que a pesar de los cambios siempre están” (Marinis, 2010, p.680).

Pero, a quien se suele volver constantemente es a Tönnies (1887), a quien más se ha citado, cuestionado y refutado por la dicotomía que presenta entre sociedad y comunidad (Gemeinschaft y Gesellschaft). Su propuesta aparece tras el debate de los filósofos clásicos de la dualidad entre Sociedad y Estado, al que

pretende dejar atrás. Introduce en el plano de lo social el concepto de comunidad y en lo individual el concepto de la voluntad de la esencia. Busca desarrollar la argumentación sobre la oposición entre dos estados de la cultura en el plano social y el individual en dónde se presentan características dicotómicas.

A nivel macro la comunidad se caracteriza por ser natural, real, en la que hay libertad objetiva y en el plano micro va a destacar la voluntad, y tiene actitudes como afecto, amor, comprensión, amistad, gratitud y fidelidad. En contraste la sociedad en el plano macro es un mecanismo, es artificial, la libertad es subjetiva, y en lo micro lo va a determinar el albedrío, va a ser centrada en la mente, va a estar orientada al progreso y al futuro y tendrá actitudes como egoísmo y vanidad, ambición económica y de ganancia (Schluchter, 2011).

Tönnies le otorga a la comunidad el estatus de concepto, abstracto y vaciado de historia. Busca mostrar que la comunidad no es un modo deficiente de sociedad, sino una forma cultural por propio derecho. Además, que lo presenta como antecedente histórico de cuyo seno brotó la sociedad moderna ya que lo elabora a finales del siglo XIX en el advenimiento de la modernidad.

En su propuesta la voluntad va a ser indispensable en la comunidad, porque determina la acción, contrastándola con el albedrío en la sociedad. Según Tönnies la comunidad es la expresión de la voluntad, es la forma de relación natural y la familia es la manifestación más significativa de ella. Las relaciones que reinan son basadas en la efectividad, en la emotividad, en el respeto y en la autoridad y las tensiones y los conflictos encarnan la antítesis de la comunidad (Santillán, 2022).

Así, la comunidad “se construye desde que las voluntades humanas se hallan entre sí en múltiples relaciones; cada una de ellas es una acción recíproca que, en cuanto hecha o dada, por un lado, es sufrida o recibida por las demás” (Tönnies, 1947, p. 19).

3.4.1 La comunidad desde Zygmunt Bauman

Otra aproximación teórica constantemente retomada es la de Bauman. Que surge a partir de la individualización que ha provocado la modernidad líquida, donde la comunidad representa un tipo de mundo al que, por desgracia no podemos acceder, pero que deseamos, y del que se espera volver a tomar posesión. Transformación que se dio a partir de que el gobierno fundado en lo social fue ocupado por un gobierno centrado en lo particular, con intereses en circuitos económicos interregionales y transnacionales. Al pasar a un modelo neoliberal que se centra en la doctrina de mercado como principio de regularización del Estado. Contexto en el que el fenómeno de la globalización va a inaugurar nuevas formas de entender y analizar la comunidad.

Hace una distinción de la comunidad imaginada y la comunidad real. La imaginada es la que transmite buena sensación, remite a un lugar agradable y seguro. Tiene un dulce sonido, evoca todo lo que echamos de menos, se tiene el sentimiento de que la comunidad es siempre algo bueno. Y la comunidad real o encarnada la presenta como un horizonte de opresión que, no cabida a lo diferente, por proteger a sus integrantes. En los dos tipos de comunidad, está siempre ha sido o siempre será, pero nunca es presente.

Desarrolla esta aproximación en el contexto de la modernidad líquida y remite a los aportes de Tönnies. Señala que con el surgimiento de las ciudades industriales los individuos están desvinculados y las relaciones suelen ser artificiales, por lo que la comunidad aparece de como un imposible, debido a la falta de condiciones para establecer vínculos comunitarios genuinos en un entorno de constante y acelerado cambio. “Es el espacio de reclusión de aquellos que buscan lo que nunca tuvieron, pero intuyen que eso alguna vez existió” (Sadrinas, 2011, p. 13).

Pensar en comunidad según Bauman debe entenderse como una triada que involucra la comunidad, la libertad y la seguridad. Estos están relacionados porque la comunidad es concebida como un garante de seguridad, pero lo que se gana en seguridad se pierde en libertad. Y si hay más libertad, hay menos oportunidad de pertenecer a una comunidad y por lo tanto menos seguridad.

Analiza las comunidades de seguridad, que, por propia acción local y territorial de sus miembros, buscan la cohesión por medio del resguardo y la vigilancia del entorno. Estas comunidades aparecen donde fracasa la acción del Estado. Lo que las une es el temor a lo desconocido y la amenaza del mundo exterior.

También retoma las comunidades de la cultura del cosmopolita en donde los ciudadanos carecen de domicilio fijo. Así la comunidad se modifica y se convierte en una comunidad cerrada, en donde te debes ganar el derecho de admisión, en este no se necesita de un territorio físico, tampoco hay compromisos, ni fraternidad, pero ofrecen una región exclusiva con seguridad, en donde en la comunidad no se trata de pertenecer sino de identificarse, en estos espacios no se trata de vínculos o lazos fraternales, se trata de ofrecer compañía. (Sandrin, 2011).

Las comunidades cerradas también aparecen en la vida urbana, ya sea en las ciudades o en los barrios, y se identifica por los vigilantes armados que controlan el acceso, y se opta por la separación en lugar de la negociación. La comunidad ya no es más el lazo de fraternidad que implica la responsabilidad o deberes de sus miembros (Bauman, 2003).

Ante las transformaciones de la sociedad y la incertidumbre que ello conlleva, surgen nuevos tipos de comunidades, pero según las características que develan su naturaleza son:

- Es distintiva respecto de otras
- Es pequeña
- Es autosuficiente

Estas tres categorías combinan sus fuerzas para proteger eficazmente a la comunidad de los desafíos, pero se ven afectadas por las transformaciones de la sociedad moderna.

3.4.2 La comunidad desde Helmut Plessner

Plessner (2012), por su parte presenta los límites a la comunidad, retoma la obra de Tönnies y la polémica entre comunidad y sociedad. Con la intención de

superar el modelo dualista y entender al ser humano como una unidad armónica que integra cuerpo, alma y espíritu. Y las funciones constitutivas y necesarias no solo son el amor y la voluntad, también hay una necesidad reclamada por nuestra vida psíquica, por el poder, la contestación e incluso la violencia (Roche, 2013).

Hace un análisis de la categoría y señala que la vida asociativa es preferible a la vida comunitaria. Lo que construyo tras hacer un análisis del radicalismo social en el espíritu alemán. Señala, por un lado, que la dicotomía no es más que el dualismo del cristianismo primitivo y del protestantismo, en la que sigue permaneciendo el ideal de renovar al ser humano desde la ilusión del regreso a una vida originaria de paz comunitaria. Por otro lado, refiere que el socialismo de Marx fue entendido como un sentimentalismo comunitario de orden mesiánico al malinterpretar el pathos revolucionario de sus doctrinas socioeconómicas. Ideas que contribuyeron en pensar a la comunidad como un espacio ideal.

Plessner, critica la añoranza de regresar a un estado armónico, en la que la expresión sincera incondicional gobierna la conducta de sus miembros y para pertenecer se requiere un vínculo común en el que los individuos se funden para formar una unidad extra personal, pero, la individualidad distintiva deja de tener validez. Entiende la comunidad como forma de intersubjetividad, emocionalmente inmediata, acepta que existe, pero, plantearla como un sistema socio político autosuficiente es excluyente, es hacer uso de la comunidad más allá de sus límites.

La comunidad no sólo es un peligro, sino que contrario a los tratamientos y usos con los que ha contado el concepto, es precisamente la condición humana, el germen de su destrucción, porque reconoce que la confrontación y la violencia son necesarios y exigen su legítima participación en la vida humana y la exigencia de entrega absoluta al ideal comunitario conlleva el sacrificio de la libertad individual.

La idea de la comunidad universal de la no violencia no es más que un sueño, sería imposible que el ser humano viviera al margen de la comunidad que proporciona confianza y seguridad ante lo desconocido. Retoma la constitución

ontológica del ser humano. En esta perspectiva, los tipos de comunidad son de sangre y las ideales, las primeras se refieren a comunidades que se unen por – una raza, etnia, o cualquier vínculo biológico-, o bien por una voluntad de sacrificarse por cada uno y por la totalidad, o incluso la conexión espiritual, en estas relaciones se implica un vínculo sanguíneo.

Y las ideales, en las que el centro encarnado en la persona es remplazado por el centro impersonal de una idea, es decir el líder carismático, que destaca en las comunidades sanguíneas es sustituido por un ideal. Se genera el vínculo a partir de la convicción y adhesión a ideas, la comunidad de sangre presenta un crecimiento limitado, la comunidad ideal no.

Los dos tipos de comunidad que presenta Plessner son formaciones sociales y requieren un afuera para su conformación, es decir, solo puede ser tal comunidad en virtud de la oposición o diferenciación de algo que debe necesariamente quedar fuera, también para ser parte de la comunidad hay que renunciar al propio yo, por un yo comunal, el individuo cede su espacio. Por lo que critica al comunitarismo como la pérdida de la libertad.

3.4.3 La comunidad según Norbert Elías

Ante estas tres propuestas, la primera que presenta la comunidad como el espacio ideal, otra como la comunidad que se transforma a partir de los cambios de la sociedad y la tercera que hace una crítica a la comunidad como el espacio que roba la libertad individual, es importante señalar el análisis de Norbert Elías (1974) quien expresa que las comunidades son unidades sociales concretas y están inmersas en un proceso de cambio de largo plazo, en que los individuos se encuentran entrelazados por un conjunto de dependencias reciprocas cercanas entre sus miembros y en interdependencia con la estructura social; presenta asimetrías de poder y circuitos de comunicación basados en el chisme. Son las comunidades quien designa la forma en que los individuos se encuentran entrelazados para formar agrupaciones en una unidad social concreta y adquieren un sentido procesual de cambio social a largo plazo en virtud de su interdependencia con el campo social más amplio (Santillán, 2022).

Elías cuestiona que las investigaciones de comunidad suelen vincular o inscribirse en una u otra de las dimensiones de esta en las que no se muestra el proceso histórico de largo plazo, y reprocha que las tratan como una unidad social aislada de la estructura social o como un ente estable armónico en el que las tensiones y los conflictos están ausentes (Santillán, 2022).

Como parte de la comunidad Elías reconoce el territorio, la vejez, el poder, la cohesión social, el carisma y el estigma. Lo identifica junto con Scontson en la comunidad de Wiston Parva (1965 con traducción al español en 2016) en dos grupos que identificó, los establecidos y los marginados. Observa cómo los grupos que en términos de poder son más fuertes que otros, se consideran a sí mismos mejores en términos de humanidad. Identifica que la vejez es capaz de crear por sí misma el grado de cohesión grupal, la identificación colectiva y el carácter compartido de las normas que puede inducir al sentimiento de pertenecer; y que el poder se basa en buena medida en el grado elevado de cohesión familiar que se establece con el tiempo.

A mayor grado de cohesión, mejores posiciones sociales, lo que observo en la comunidad de Winston Parva que la exclusión y estigmatización, fueron armas poderosas para conservar su identidad, afirmar superioridad y mantener a los otros firmemente en su lugar, características que la convierte en una comunidad cerrada con el fin de proteger su identidad como grupo. Es un espacio jerarquizado y estructurado con base a un cumulo de diferenciaciones sociales que dan vida a los equilibrios de poder, como la vejez, que es concebida como un bien social, que expresa distinción y superioridad. También, las tensiones y los conflictos son inherentes a la comunidad y si no son observables es porque pueden estar dormidos, como suele ser el caso cuando los diferenciales de poder son muy grandes y pueden salir a la luz en forma de conflictos continuos (Elías, 2016).

Las personas anteponen lo colectivo a lo individual, dando prioridad a su “identidad de nosotros” sobre su “identidad del yo” que conduce a que su imagen se vea eclipsada por una imagen del nosotros, por la fuerte influencia emocional.

Santillán (2022) siguiendo los aportes de Elías señala que cuando las orientaciones teóricas pronosticaban el ocaso de la comunidad como organización social de la época medieval, surgen investigaciones sociológicas que se orientaron en la comprensión de los efectos de los procesos de industrialización en comunidades urbanas, de donde surgen múltiples trabajos sobre el entorno urbano y sus vínculos comunitarios. Después retoma cómo suele aparecer la comunidad en las investigaciones, y a partir de Hunter presenta la idea de comunidad como fractura, es decir que en el desarrollo histórico del concepto una etapa es la fractura de mismo a diferencia de una etapa anterior donde se comprendió como integral.

3.5 La comunidad en el Plan de estudios SEP 2022

La comunidad aparece como el núcleo de vinculación de los procesos educativos, de los cuatro campos formativos y de los siete ejes articuladores. El currículo y los procesos formativos en su conjunto tienen como propósitos propiciar que los estudiantes reflexionen, comprendan y den significado a los contenidos, en el marco de condiciones de la comunidad local. Reconoce que el ser humano interactúa en su comunidad mediante un proceso dinámico y continuo, y de participación auténtica en un territorio.

Así desde el Estado se está promoviendo, establecer un vínculo entre escuela comunidad / territorio, colocando a la comunidad como núcleo de vinculación de los procesos de educación, en búsqueda de reconocer que los saberes que se trabajan en la escuela necesitan estar articulados a un contexto social específico. Y para establecer este vínculo se apuesta por una educación para la democracia y la responsabilidad con el medio social. Díaz, (2023) señala que la pandemia obligó a los padres a involucrarse en la educación de sus hijos, lo cual no se debe perder y desde dónde se pueden establecer vínculos.

En el mismo plan, se retoma la escuela como parte de un conjunto de relaciones que producen espacios en donde se vincula con el tejido productivo, la ciencia, la familia, el medio ambiente, el Estado y los diferentes espacios y prácticas

sociales, culturales, ambientales, económicas y políticas en lo local, regional, nacional e internacional.

Busca entender la escuela vinculada al contexto social y el papel del educador como un actor principal de la transformación social en el que, la comunidad permita reaprehender la historia. Con la justificación de que, maestros y maestras realizan su práctica en distintos territorios que producen distintas relaciones con el saber, el medio ambiente, la política educativa y la formación personal; y al estar en un país tan diverso, en un mismo espacio conviven múltiples temporalidades, elementos que destacan Marinis y Bauman, la diversidad de comunidades.

Es interesante notar que, describe que en la comunidad:

“se construyen relaciones que tejen el sentido histórico del colectivo, que propicia la exigencia de autoprotección de la vida, y que llega a intensificarse en la forma de reclamos y acciones preventivas para salvaguardar a ciertos grupos de la comunidad de riesgos y amenazas que representa otros grupos del colectivo” (SEP, 2022, P.88).

En este sentido, se presenta la comunidad como un espacio ontológico en el que pueden convivir varios grupos, que establecen vínculos no solo de armonía, sino de interdependencia y reciprocidad entre la escuela y comunidad, incluso pueden conducir a grupos cerrados dentro de una comunidad por la búsqueda de seguridad, elemento de las nuevas comunidades que destaca Bauman.

En la construcción teórica que presenta el Plan de Estudios de la educación básica 2022 se dibujan y reconocen tres conceptos útiles para ver la relación con la comunidad en las escuelas normales: el vínculo, el territorio y el conflicto.

3.6 La Comunidad en las Escuelas Normales

Civera, (2006) describe que las escuelas normales fueron creadas en 1920 y tuvieron como objetivo principal formar a los maestros que se convertirían en líderes de las comunidades para promover el cambio educativo y cultural desde la escuela rural. La educación que se proporcionó tuvo una fuerte presencia de

la pedagogía de la acción y una escuela abierta a la comunidad, propuesta de Moisés Sáenz y Rafael Ramírez, en la que muchas de las materias impartidas dependían de una orientación acorde a los intereses de la localidad, ya que no existían planes y programas. Para 1927, la base de organización de las escuelas normales rurales estipulaba que éstas tendrían internado y que éste debía organizarse como una familia.

Los propósitos e ideales que se tenían son muy similares a lo que se busca con la Reforma Curricular de 2022, ya que se partía de que las necesidades del pueblo son los fines de la educación. “Había una búsqueda por una educación apegada a la vida y centrada en el estudiante, que pretendía eliminar de la enseñanza el verbalismo, la educación libresca y erudita, así como la disciplina autoritaria” (Civera, 2013, p. 45).

Se buscó que lo que aprendieran lo pudiesen llevar al campo, por lo que hubo necesidad de formar maestros y agricultores que elevarán la vida productiva y cultural del campo, esto abrió camino al proyecto de las Escuelas Centrales Agrícolas y las Regionales Campesinas (ambas se fusionaron o convirtieron en normales rurales), el de la formación de cooperativas de alimentos y de producción. Proyecto que buscaba que mediante el cooperativismo se fomentara un sentido de trabajo en y para el colectivo, así como la conciencia de clase, según Flores (2018) el cooperativismo no parece haber generado unión entre la población, pero sí vínculos de algunos sectores con la escuela.

Los maestros normalistas enseñaron desde la higiene, hasta cómo hacer gallineros. Fue un mediador en las comunidades sí que el trabajo social que los estudiantes normalistas brindaron a ciertas comunidades consiguió ganarse la confianza de los lugareños, especialmente de la población indígena.

Los estudiantes de las escuelas normales rurales tenían lazos familiares con las comunidades, algunos porque provenían de ellas, por lo tanto, eran solidarias con sus problemas; en muchos casos, los egresados de las Escuelas normales rurales llegaron a convertirse en funcionarios estatales o municipales, llegaron a convertirse en líderes sindicales del Sindicato Nacional de Trabajadores de la

Educación (SNTE) que promovían la elección de algún presidente municipal, diputados y hasta gobernadores, por lo que se ha dicho que los maestros normalistas egresados se convirtieron en una clase política.

3.7 Conclusiones

La revisión de diversas orientaciones teóricas que han abordado y analizado el concepto de comunidad permite entender la diversidad de comunidades que hay. Además, presenta las realidades de la comunidad, lo que conduce a evitar caer en el idealismo y proporciona las herramientas para entenderlo con todas sus implicaciones y elementos, mismos que me permitirá poder identificar la comunidad en el campo.

Se identifica que continua la tradición de abordarlo dicotómicamente, si bien ya no como con Tönnies entre sociedad y comunidad, si entre homogeneidad y relaciones de poder, lo común y la libertad, o la armonía y el conflicto. Además, como lo señala Santillán (2022) muchos de los estudios comunitarios suelen ser fragmentados porque se abordan desde una visión ideal y de esperanza o desde la crítica de cómo la comunidad conduce a la pérdida de identidad personal y libertad.

También se identificó que en cada una de las conceptualizaciones es recurrente el uso de los términos: vínculo, territorio y conflicto como elementos centrales para entender la comunidad. Por lo que se retomarán para entender la relación de las escuelas normales y la comunidad.

Es importante continuar con la investigación en la que se retomen no solo las escuelas normales rurales, también las convencionales para identificar cómo son los vínculos y si responden a la propuesta curricular 2022, que cómo se observó es muy similar a lo que se trabajó en la década de 1920 en las escuelas normales rurales.

Se retoma la concepción del plan de estudios de educación básica 2022 como: “conjunto de sujetos que se relacionan en un territorio determinado, desde donde es posible hacer construcciones sociales, simbólicas, económicas e históricas

comunes: no siempre ajenas a tensiones y contradicciones, que son fuente de ideas, contextos y recursos para la educación y el aprendizaje” (SEP, 2022 p. 12). Que sigue la perspectiva de Bauman y se retoma porque no describe la comunidad como un ideal, sino que “establece la relación dinámica de interdependencia e influencia recíproca entre la escuela y su entorno inmediato, que al mismo tiempo funcione como núcleo integrador de los procesos de enseñanza y aprendizaje” (SEP, 2022, p.90).

Capítulo 4. La comunidad y la formación docente en el Marco de la Nueva Escuela Mexicana⁵

4.1 Resumen

La Nueva Escuela Mexicana propone colocar a la comunidad como centro del currículo, entendida como eje integrador de los procesos educativos. Este artículo presenta un estudio comparado entre dos escuelas normales, una convencional y una rural, con el objetivo de analizar cómo estas instituciones resignifican la noción de comunidad en el marco de dicha propuesta educativa. A partir de una revisión conceptual, histórica y práctica se identificó que, aunque la relación escuela-comunidad no siempre ha estado explícitamente formulada en los planes de estudio, ha sido una constante en las prácticas cotidianas y en la formación docente. Cada institución ha conformado su propia manera de ser comunidad, influida por su historia y su contexto. Se identificó que, en ambas escuelas, la comunidad no solo es un referente externo, sino que la escuela misma se configura como una comunidad, condicionada por la comunidad más amplia de la que forma parte.

4.2 Introducción

En el planteamiento de la Nueva Escuela Mexicana (2022), se establece que la comunidad es el centro del currículo. Uno de los elementos fundamentales de la propuesta es concebir la comunidad como el núcleo integrador de los procesos de enseñanza y aprendizaje, así como fortalecer la relación entre escuela y sociedad (Ducoing, 2024, p.169). Ante este planteamiento, surge la pregunta de cómo es resignificada esta propuesta en las escuelas normales, considerando que, históricamente, estas instituciones han trabajado con las comunidades desde su origen. Por lo tanto, más que apropiarse del planteamiento, se trataría de reconocer prácticas ya existentes.

El currículo de la Nueva Escuela Mexicana incluye una sección construida desde las propias comunidades normalistas, en la que se recuperan experiencias de docentes vinculadas a proyectos exitosos en contextos comunitarios. Esta inclusión responde, al menos en parte, a demandas planteadas previamente por autores como Ángeles (2017), quien cuestionaba por qué no se habían tomado como referencia las prácticas culturales de los pueblos de Abya Yala, por

⁵ Artículo en dictaminación en la *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos* (rlee)

ejemplo, en Oaxaca, que ha logrado mantener la unidad de los pueblos durante más de cinco siglos retomando las prácticas e intereses comunitarios.

Desde esta perspectiva crítica, la escuela ha funcionado históricamente como un instrumento de poder y un espacio de enunciación que, valida ciertas prácticas discursivas, define lo que es conocimiento y lo que no, y delimita lo culturalmente admisible. Este proceso de “borramiento cultural” se originó en la época Colonial y se fortaleció durante los gobiernos posrevolucionarios, a través de políticas de políticas de castellanización y de imposición de una cosmología unificada que desplazó las prácticas y saberes de los pueblos originarios (Ángeles, 2017, p.335).

Se parte de la premisa de que en las escuelas normales la comunidad ha sido un factor clave en los procesos de formación docente, este artículo presenta un estudio comparado entre dos casos: la Centenaria Benemérita Normal de Profesores y la Escuela Normal Rural Vasco de Quiroga. Ambas instituciones cuentan con una trayectoria histórica relevante, lo que permite analizar cómo esa historia ha influido en la relación entre comunidad y escuela.

Con el objetivo de comprender cómo se resignifica en las escuelas normales la propuesta de la Nueva Escuela Mexicana, el texto se divide en cuatro secciones. En primer lugar, se presenta una conceptualización del término comunidad. En la segunda sección se contextualizan los principios relacionados a la comunidad de la Nueva Escuela Mexicana. La tercera sección ofrece un panorama de los antecedentes, abordando la comunalidad como posible influencia en la NEM y se hace una revisión histórica de las escuelas normales y su vínculo con las comunidades. En la cuarta sección se analizan las prácticas escolares que prevalecen tanto en las normales rurales como en las normales convencionales destacando cómo la figura del internado ha incidido en la construcción de comunidades escolares.

A lo largo del texto se argumenta que las normales rurales han creado vínculos más cercanos con las comunidades, y que cada institución ha construido su propio referente conceptual de comunidad, adaptándose a los cambios de

contexto y manteniendo una relación activa con su entorno. Además, se identificó que los egresados de las normales rurales tienden a replicar en las comunidades donde se integran, la organización y los vínculos comunitarios que vivieron durante su formación. Por ello, las escuelas normales pueden ser analizadas un referente clave para entender cómo ha funcionado la comunidad como centro de currículo, ya que dicho planteamiento ha estado presente desde sus orígenes y ha sido retomado de manera constante en sus planes de estudio.

4.4 Metodología

Como se busca analizar comparativamente el contexto, las características de las escuelas normales y la influencia de las políticas educativas en la relación entre las escuelas normales y las comunidades, se recurre a la metodología comparativa. Con la intención de comprender cómo los estudiantes se apropian de la idea de comunidad en las escuelas normales y cómo la llevan a la práctica.

Se trata de un estudio cualitativo y comparativo centrado en dos casos de escuelas normales. Siguiendo el planteamiento de Piovani y Krawczyk (2017, p.37), se entiende que los estudios comparados no constituyen sólo un método, sino un tipo de investigación que implica la comparación sistemática y deliberada de los casos seleccionados o una forma de investigación con potencial explicativo propio. Este enfoque permitió desarrollar un proceso continuo y sistemático de análisis, orientado a describir las dinámicas institucionales y las prácticas educativas de dos escuelas reconocidas por su trayectoria y aportes. El objetivo fue identificar elementos significativos que pudieran servir de base para la comprensión del vínculo escuela-comunidad y, eventualmente, para proponer mejoras organizacionales pertinentes en el ámbito de la formación docente.

Ragin, (2014, p.18) sostiene que prácticamente toda la investigación social empírica implica algún tipo de comparación. Los investigadores comparan casos entre sí, emplean métodos estadísticos para construir comparaciones cuantitativas y comparan casos reales con tipos ideales contruidos teóricamente. Si bien algunos investigadores sociales podrían preferir hablar de “variables y relaciones” en lugar de “comparación”, la mayoría de los científicos

sociales actuales coincidiría con la idea de que comparar es una actividad central en la producción de conocimiento. Por lo que retoma la frase de Swanson al señalar que “pensar sin comparación es impensable. Y, en ausencia de comparación, también lo es todo pensamiento e investigación científica.

Los métodos de la investigación comparativa tienen una larga tradición en los estudios interculturales. En este sentido, los estudios comparados permiten evaluar los efectos de los diferentes entornos sobre la estructura organizativa y el comportamiento institucional. El análisis comparativo no sólo ayuda a explicar un fenómeno, sino que también constituye una base para conocer qué prácticas funcionan mejor, cómo y en qué condiciones. En este caso, el interés se centra en identificar cuáles son los lazos que unen la escuela con otros sectores de la comunidad.

Cabe destacar que la comparación se concibe aquí como uno entre muchos otros métodos de investigación que aporta beneficios tanto a nivel científico como práctico. Este método actúa como un puente entre los conceptos teóricos y la realidad concreta, al tratarse de un procedimiento de confrontación empírica. Esta metodología fue seleccionada porque permite una comprensión más profunda de la complejidad de los casos y favorece la percepción de la especificidad de cada uno.

Este estudio se enmarca en un diseño de comparación de casos con base en el enfoque cualitativo interpretativo. No se trata de buscar generalizaciones estadísticas, sino de construir una comprensión contextualizada y relacional de los casos, atendiendo tanto a sus especificidades como a sus conexiones estructurales y simbólicas.

Bartlett y Vavrus (2017), proponen una comparación que transcurre en ejes horizontal (entre instituciones), vertical (relaciones de poder y jerarquías institucionales) y transversal (trayectorias históricas), lo que enriquece la comprensión de cómo las escuelas normales rurales y convencionales construyen su relación con la comunidad. Desde esta perspectiva, la comparación busca no solo identificar semejanzas y diferencias, sino también

comprender las condiciones estructurales, simbólicas y territoriales que configuran la experiencia educativa en cada contexto.

Las técnicas centrales utilizadas fueron: la revisión documental, centrada en la historia de las escuelas normales y su relación con la comunidad, y el trabajo de campo, que incluyó la visita a las escuelas normales, observación y entrevistas semiestructuradas a alumnos, docentes y egresados de las escuelas normales.

Se seleccionaron como casos de estudio dos escuelas normales con tradición histórica en su ámbito: la Centenaria Benemérita Escuela Normal para Profesores de Toluca, fundada en 1882 y considerada la más antigua y la primera normal del Estado de México; y la Escuela Normal Rural Vasco de Quiroga. De Tiripetío, Michoacán fundada en 1922 como la primera normal rural de América Latina.

Los casos fueron seleccionados a partir de criterios teóricos y estratégicos. En primer lugar, ambas instituciones habían contado con sistema de internado, lo que permite explorar cómo esta modalidad incide en la construcción de comunidad entre estudiantes y en su vinculación con el entorno. Es Preciso señalar que, durante el periodo de investigación, la normal de profesores de Toluca cerró las puertas del internado tras la pandemia, situación que ya se venía gestando ante la baja demanda que había en la institución lo que llevó a aceptar en el internado a alumnas de la preparatoria anexa a la normal, para poder cubrir las plazas. Una vez terminada la pandemia de COVID 2019, no se vuelve a abrir, aunque se cuenta con las instalaciones, comenta la maestra Marta “quedan los edificios ya casi para museo”.

En segundo lugar, ambas escuelas se dedican históricamente a la formación de docentes de educación primaria a nivel licenciatura, aunque la Escuela Normal de Toluca ha diversificado su oferta educativa en años recientes. Finalmente, se trata de instituciones con una larga trayectoria histórica y una identidad institucional consolidada. Estas características permiten una comparación significativa en cuanto a su relación con la comunidad, los procesos formativos y la apropiación del sentido de pertenencia por parte de sus estudiantes.

Las variables de comparación que pueden surgir de diferencias geográficas, históricas, metodológicas, etc. Para establecer una comparación adecuada, es necesario considerar: qué se compara, dónde y cuándo se compara y cómo se compara. Sólo a partir de estas preguntas será posible afrontar un análisis propiamente comparativo, por lo que el análisis no se limitó a identificar diferencias y semejanzas, sino que se consideraron las conexiones, las relaciones y las estructuras institucionales. Para operacionalizar el análisis de la comunidad y posibilitar la comparación entre los casos, se establecieron dimensiones analíticas a partir de una serie de elementos y componentes propios de la comunidad según Norbert Elias, Zygmunt Bauman y Ferdinand Tönnies: el vínculo, el territorio, el conflicto y el poder.

4.4 La comunidad

La comunidad puede entenderse como una construcción colectiva de nociones compartidas de espacio, tiempo, códigos simbólicos, experiencias e historia común. Estos elementos permiten el entramado de relaciones complejas que no solo reúnen a los sujetos, sino que expresan intereses comunes sustentadas en relaciones intersubjetivas y prácticas de reciprocidad (Ángeles, 2017, p.63).

En este texto, se entenderá a la comunidad como un cuerpo social que se integra por la mutua necesidad de ocupar un espacio, compartir una lengua y prácticas culturales, políticas, sociales y simbólicas. Esta concepción implica formas de interdependencia, reciprocidad y procesos institucionales orientados a la autodeterminación, la autonomía y la autogestión (Maldonado, 2017, p.50).

Se reconoce que las comunidades lejos de ser estructuras estáticas están en constante transformación “van mutando, se resignifican, no se quedan quietas, y a pesar de los cambios, siempre están” (de Marinis, Gatti e Irazuzta, 2010, p.680). En ellas se exploran continuamente nuevas formas de estar juntos, de ejercer solidaridad y de construir sentidos de pertenencia.

Para comprender cómo se manifiesta la comunidad en las escuelas normales, se retoman los aportes de Tönnies (1944), Norbert Elias (1974), Bauman (2008),

Plessner (2012) y De Marinis (2010), quienes coinciden en identificar cuatro elementos clave: el territorio, el vínculo, el conflicto y el poder.

Estos elementos se articulan con la definición planteada en el Plan de Estudios 2022, que concibe la comunidad como un “conjunto de sujetos que se relacionan en un territorio determinado, desde donde es posible hacer construcciones sociales, simbólicas, económicas e históricas comunes: no siempre ajenas a tensiones y contradicciones, que son fuente de ideas, contextos y recursos para la educación y el aprendizaje” (SEP, 2022 p. 12).

A partir de esta perspectiva, fue posible observar la relación entre escuelas normales y la comunidad en que se insertan. Si bien los elementos de la comunidad se evidencian tanto en zonas rurales como urbanas, en las ciudades la noción tradicional de comunidad enfrenta tensiones particulares. Como advierte Heller (1999), la vida moderna, centrada en la libertad individual y en dinámicas más atomizadas, desafía los fundamentos clásicos de la comunidad.

Además, como señala Santillán (2022), muchos estudios comunitarios suelen ser fragmentados, ya sea idealizando sus posibilidades como espacios de esperanza o desde la crítica de cómo la comunidad conduce a la pérdida de identidad personal y libertad. Por ello, se consideran no sólo características positivas de la comunidad, sino también se integra el análisis del conflicto y del poder en su interior.

A través de la revisión histórica de las escuelas normales, se identificaron formas de relación, vínculos duraderos y prácticas que han perdurado en el tiempo, permitiendo reconocer la existencia de comunidades con una larga trayectoria estructurante.

Estas consideraciones permiten comprender que la comunidad no es un concepto abstracto ni idealizado, sino una realidad viva, en tensión y constante transformación, que se expresa en las prácticas cotidianas, en los vínculos afectivos y en la construcción de sentidos compartidos. Este enfoque resulta importante para analizar el papel de las escuelas normales, entendidas no

únicamente como instituciones educativas, sino como espacios que participan activamente en la configuración, reproducción y disputa del tejido comunitario.

4.5 La Nueva Escuela Mexicana

En el planteamiento curricular de la Nueva Escuela Mexicana (NEM), la comunidad es concebida como el espacio social, cultural, político, productivo y simbólico en el que se inscribe la escuela.

No es vista como una institución aislada, sino como parte activa de un entramado de relaciones que moldean los procesos de enseñanza y aprendizaje. En este sentido, la comunidad se entiende como núcleo de las relaciones pedagógicas, en tanto que posibilitan que las y los estudiantes desarrollen al máximo su potencial y capacidades en el seno de una comunidad a la que sirven y que les sirve (SEP, 2024, p. 77).

El Plan de Estudios señala los alumnos acuden a las escuelas todos los días con sus lenguas, costumbres, hábitos, identidades, relaciones, afectos y expectativas que se construyen y vinculan con otras personas en diferentes espacios de la vida comunitaria, ya sea en contextos urbanos o rurales. Por lo tanto, se propone entender a la escuela y la comunidad como ámbitos interdependientes, cuyas dinámicas se afectan y retroalimentan mutuamente. No es posible comprender una sin la otra (SEP, 2024 p.78 – 80).

En esta misma lógica, la propuesta de la NEM también se orienta hacia la revalorización del magisterio, comprometiendo al Estado a fortalecer las instituciones formadoras de docentes y a promover acciones concretas, como la movilidad de maestros y maestras, para que estén en condiciones de responder tanto a las demandas de calidad educativa como a las necesidades de su entorno. Así lo establece el artículo 25 de la Ley General de Educación (DOF, 2019), que señala que las escuelas normales deben preparar profesionales comprometidos con su comunidad.

No obstante, esta vinculación entre escuela y comunidad no es un planteamiento novedoso. A lo largo de la historia educativa del país, la comunidad ha sido

utilizada como una figura clave para implementar ciertos proyectos de nación. En el México posrevolucionario, por ejemplo, la escuela rural fue vista como el medio para castellanizar e incorporar a los pueblos originarios a una visión homogénea de nación. En contraste, en el presente, se recupera el papel de la comunidad como referente pedagógico y social, aunque desde una perspectiva que busca reconocer la diversidad cultural y fortalecer los vínculos locales.

En este marco, resulta fundamental preguntarse si la comunidad debe considerarse únicamente desde una perspectiva moral, social y epistemológica. Como ya advertía Henry Maine comprender ciertos conceptos requiere contextualizarlos históricamente.

En este sentido, las políticas del gobierno federal 2018-2024, y su estrategia conocida como La Cuarta Transformación (4T), ha buscado dar visibilidad a las comunidades indígenas y pueblos originarios y en sus formas de organización comunitaria. Estas transformaciones en el campo de los derechos colectivos también han tenido resonancia en la Nueva Escuela Mexicana (NEM), donde las políticas orientadas a la educación del México profundo se han trasladado a las propuestas curriculares, buscando que la comunidad no sea solo un recurso educativo, sino un espacio legítimo de saber, acción educativa y transformación social. La comunidad contextual, incluyendo la comunidad escolar, se presenta no solo como un eje pedagógico, sino también una categoría política innovadoras en disputa como su propio desarrollo curricular desde las perspectivas sociológicas de coloniales y las epistemologías y pedagogías críticas del sur global, incluyendo propuestas Freirianas de ver la educación como un acto de amor y de diálogo de enseñanza y aprendizaje colectivos (Victorino, 2023).

Las organizaciones sociales de primer, segundo y tercer nivel han sido desplazadas, y las comunidades son objeto de mayor presión institucional. Al respecto, Toledo (2025) plantea que los pueblos indígenas podrían ser considerados como un cuarto poder, en tanto que, tras la reforma del artículo 2° constitucional, se le reconoce como sujetos de derecho público con personalidad

jurídica y patrimonio propio. Este reconocimiento fortalece su poder social, posicionándose como una forma de democracia participativa que interpela la democracia representativa tradicional:

“... se trata de una forma de democracia participativa que empodera lo social frente a los poderes políticos y económicos, y que cuestiona y denuncia a la democracia formal, representativa, dominante o electoral como una mera simulación” (Toledo, 2025).

Estas transformaciones en el campo de los derechos colectivos también han tenido resonancia en el ámbito educativo, donde las políticas orientadas a los pueblos indígenas se han trasladado a las propuestas curriculares, buscando que la comunidad no sea solo un recurso educativo, sino un espacio legítimo de saber, acción y transformación social. La comunidad, por tanto, no es solo un eje pedagógico, sino también una categoría política en disputa.

Se considera a la comunidad como el marco en el que la escuela encuentra múltiples posibilidades para realizar estrategias de resolución de problemas que se generan dentro de su territorio Y que la educación sea acorde a las necesidades educativas de los contextos sociales y que el trabajo docente sea a partir de las condiciones contextuales de los pueblos y comunidades (SEP, 2024, p.83).

Esta propuesta trajo consigo distintas posturas, discursos y cuestionamientos, algunos a favor como Catalina Inclán quien señala que era necesario poner sobre la mesa del debate la vida social de la escuela y su relación con la comunidad. Se necesitaba abrir esa puerta y durante mucho tiempo le habíamos abierto la puerta a cosas de afuera que no se acomodan a nuestro espacio. Esta es una forma de decir, no somos iguales a los otros países. Esta es una vuelta de tuerca, una forma de poner sello. Yo no quiero que el plan fracase, yo quiero que haya tiempo para analizar” (Suarez, 2022, p.2).

Díaz (2023) también respalda la propuesta, al señalar que la vinculación entre escuela, comunidad y territorio busca reconocer que los saberes que se trabajan en la escuela deben estar articulados a un contexto social específico. Esto es

fundamental para que el aprendizaje resulte significativo para los estudiantes. Asumir esta perspectiva implica reconocer que la escuela forma parte de un contexto específico, y que, por tanto, experimentan y reflejan sus condiciones, en lo material como en relación con su cultura y sus bienes simbólicos (Díaz, 2023, p.9).

Esta postura se encuentra en línea con lo que el mismo autor había planteado en 2021, cuando destacó que la vinculación escuela normal y la comunidad constituye un rasgo identitario que se ha conservado a lo largo del tiempo. Desde esta relación surge una parte fundamental de la identidad del magisterio mexicano: su función social. Este vínculo ha dado lugar a situaciones en las que la vida cultural de algunas comunidades depende, en buena medida, de sus escuelas normales. En este sentido, la escuela es percibida como una institución estrechamente ligada a su comunidad, y el docente es reconocido no solo como educador, sino como agente de cambio social.

Por su parte Dussel y Acevedo (2023) señalan que la palabra comunidad aparece 224 veces en las 210 páginas del documento curricular, en algunas ocasiones se le entiende de manera social – territorial, en otras hace referencia a comunidades étnicas, locales, nacionales y universales y otras se define en aspectos simbólico-culturales. En este diseño, el planteamiento de la comunidad como núcleo articulador del currículo busca dar mayor significatividad a los aprendizajes y revalorar el sentido último de la escuela, que es el de ser una institución social al servicio de la comunidad.

Se preocupan porque la imagen de la comunidad se presenta en muchos párrafos, como una visión idealizada. Retomando tres situaciones que pueden ser contraproducentes: la violencia del narcotráfico, el cambio climático y la digitalización de lo social, situaciones que pueden generar fricciones intra e intercomunitarias. Respecto a los contenidos ellas analizan las tensiones del reconocimiento de la diversidad de saberes y epistemologías que plantea el nuevo marco curricular y la horizontalidad relativista que coloca en el mismo plano saberes precientíficos con conocimiento fundado en la ciencia moderna y

que cuando el currículo prioriza los saberes de cada contexto en función de un reconocimiento de la diversidad del país, se corre el riesgo de esencializar y alterar esa diversidad local, porque la escuela no solo tiene que ir hacia el contexto sino también descontextualizar, es decir crear nuevas asociaciones desde la experiencia de ver otras realidades y perspectivas (Dussel y Acevedo, 2023 p.29).

La influencia de las comunidades no solo ha generado efectos positivos. Ángeles (2017, p.324) retoma la preocupación de que los normalistas se convirtieran en los nuevos colonizadores de las comunidades y de los pueblos donde los estudiantes ejercerían como profesores. Situación que había sido considerada por la iglesia y los hacendados en la década de 1920, un periodo en el que decenas de maestros fueron atacados durante la Guerra Cristera (1926 - 1929) y el pueblo fue amenazado con la excomunión para impedir que los jóvenes ingresaran a las normales rurales, pues se consideraban escuelas de guerrilleros. Esta preocupación surgía de los ideales con los que egresaban los jóvenes de las normales rurales, los cuales afectaban directamente los intereses de la iglesia y de los hacendados.

También Sebastián Plá Pérez (2023), ante la centralidad de la comunidad en educación básica se cuestiona ¿si otorgarle tanto poder a la comunidad no será perjudicial para la educación ya que se puede perder el pensamiento científico y el laicismo? Porque “si no hay claridad sobre objetivos concretos a nivel común (...) se corre el riesgo de que no se consiga el aprendizaje mínimo, los conocimientos mínimos, que permitan el desarrollo de habilidades básicas y eso dependerá de lo que se arregla el maestro, pero también la comunidad” (Pla, 2023, p.3).

4.5.1 Antecedentes

Si bien la implementación de estas políticas ha sido gradual, es importante recordar que en las comunidades indígenas y en las Propuestas Pedagógicas del Sur se ha trabajado ampliamente desde la comunidad. Por ejemplo, Pascual Morales y Molina partían de la filosofía de que cada comunidad tuviese una

escuela de acuerdo con sus necesidades y características regionales, económicas, políticas y culturales, previamente estudiadas y jerárquicamente atendidas, para orientar y conducir la acción comunitaria hacia planos superiores de la vida a principios del siglo pasado (Padilla, 2001). Por su parte Floriberto Díaz afirmaba que para hacer realidad la educación indígena, era indispensable tener como eje articulador la lengua y la cultura, con sus propios métodos enseñanza, con su propia didáctica y el personal tener la capacitación especializada por lo que diseñaron seminarios periódicos para los alumnos de la Escuela Normal que funciona en Tlahuitoltepec, para que comenzaran a cobrar mayor interés para atender las problemáticas de las comunidades en las que habrían de trabajar (Robles y Cardoso ,2014)

Díaz (2024) señala que el plan de estudios 2022 tiene fundamentos en la comunalidad, un enfoque derivado de las comunidades originarias y ampliamente trabajado por los sindicatos magisteriales como el del estado de Oaxaca. En este contexto, el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE) ha impulsado la incorporación de la comunidad como eje central del currículo desde el Plan para la Transformación de la Educación de Oaxaca (PTEO), elaborado en 2007 y adoptado el 2018 y 2019.

El PTEO, propuesto por la sección XXII del SNTE, tiene como objetivo reformar la educación pública mediante una formación crítica que recupere los conocimientos y saberes pedagógicos y comunitarios de los estudiantes lo que los ayudará a favorecer su sentido de pertenencia (Ángeles, 2017, p.324). La propuesta se fundamenta en una pedagogía orientada a la descolonización del pensamiento, con la intención de emancipar y liberar al estudiante, permitiéndole transitar por diversos espacios sociales dentro y fuera de su comunidad. Asimismo, busca abandonar la educación neoliberal, que, según sus críticos, prioriza la formación de individuos con conocimientos, destrezas, habilidades y actitudes y funcionales a la explotación de la naturaleza, el deterioro social, la desigualdad y la discriminación.

Desde esta perspectiva, el PTEO concibe al estudiante como un sujeto histórico-social cuya formación se origina en su propio territorio y comunidad. Esto le permite adquirir conocimientos necesarios para analizar, interpretar y comprender diferentes contextos sociales e históricos, reflejando su origen e identidad. Además, el PTEO busca la construcción de una sociedad que reconozca y reivindique al sujeto histórico como agente transformador, defendiendo lo público y respetando la naturaleza, la cultura de los pueblos originarios y el conocimiento local como universal.

Entre sus propósitos, se espera que los estudiantes valoren, recuperen y reconozcan los conocimientos y saberes comunitarios, rompiendo con los roles tradicionales de enseñanza. Asimismo, se busca que, a partir de estos saberes, reflexionen sobre los contenidos curriculares, los procedimientos didácticos y las formas organizativas de la escuela. Finalmente, el PTEO aspira a que los estudiantes fortalezcan su identidad cultural y establezcan vínculos con la comunidad, que permita transformar al colectivo y la práctica educativa del aula en un espacio de diálogo colectivo.

Por su parte el Sindicato de maestro de Michoacán, a través del Colectivo Pedagógico institucional, propuso el Programa Pedagógico Democrático de Educación y Cultura para el Estado de Michoacán (PDECEM) como parte del diseño de la formación y actualización docente. Este programa promueve a la comunidad como protectora del trabajo, impulsora de redes productivas, defensora de la soberanía alimentaria, promotora de la salud integral, del cuidado del medio ambiente y del rescate de la identidad. Asimismo, plantea cuatro ejes para la transformación educativa:

- Un horizonte social y educativo de emancipación
- Una pedagogía transformadora emancipatoria
- Una escuela democratizadora
- Una sociedad y comunidad educadora en autodesarrollo

El PDECEM recupera la educación popular por su carácter comunitario y considera al ser humano como un ente social que se desarrolla de manera integral en los procesos de interacción dentro de la comunidad.

Estas propuestas educativas se sustentan en la educación emancipadora que incorpora aportes teóricos y prácticos de la pedagogía social de la escuela rural mexicana, las experiencias de la educación popular (emergentes e institucionalizadas) en Latinoamérica y los avances teóricos de la pedagogía crítica y popular.

Desde la perspectiva de la comunalidad, la educación ha buscado fortalecer la educación bilingüe bicultural, así como recuperar el territorio, la lengua, la cultura y la identidad. Para ello, se basa en referentes conceptuales y filosóficos que integran los elementos de la comunalidad: el territorio comunal, el poder comunal, el trabajo y el disfrute comunal.

Estas propuestas han otorgado gran importancia a los docentes y a su formación, al considerar a la escuela normal como un dispositivo de transmisión cultural. En este sentido, la homogeneización del currículo de las normales se concibe como un artefacto para crear, recrear, reproducir, difundir y potenciar. Sin embargo, su diversificación permitiría una mayor adecuación a las formas comunitarias presentes en las comunidades y pueblos originarios.

Busca una formación docente especializada en la praxis educativa social y liberadora en los estudiantes de educación básica, potenciando la vigencia e historicidad del normalismo como fuente cultural de identidad y como un elemento clave en el fortalecimiento de la identidad nacional, lo que da viabilidad a nuestro pueblo y país.

4.5.2 La comunalidad

La comunalidad es una perspectiva del mundo que se objetiva en las prácticas de vida de los pueblos originarios y trasciende la forma de entender y vivir la comunidad. Los pioneros de la comunalidad recuperaban como elementos el territorio comunal, el trabajo comunal, el poder y la fiesta comunales. Para

Ángeles (2017) la comunalidad se compone de una triada que integra el espacio (territorio), organización comunitaria y la perspectiva del mundo (conocimiento), así la unidad integral se conforma por el sujeto comunal, espacio vital y organización comunitaria.

Y la educación comunal está compuesta por prácticas de vida social y perspectiva de mundo de los pueblos y comunidades originarias, desde donde se cuestiona la colonialidad del conocimiento. Ante el argumento de que el Estado mexicano propone una educación homogenizante con la intención de imponer su hegemonía desde una mirada colonizadora.

Estas propuestas se sustentan en la pedagogía popular y de la esperanza de Paulo Freire, en la pedagogía emancipadora aportada por los movimientos sociales latinoamericanos y la educación boliviana, en la pedagogía popular y de la en la pedagogía comunitaria de los pueblos originario y en pedagogías alternativas y contrahegemónicas, en la pedagogía crítica de Henry Giroux y Peter McLaren y en la pedagogía del trabajo de Antón Makárenko.

La educación comunitaria busca fortalecer la diversidad, la diferencia y lo local, con el objetivo de avanzar hacia un país intercultural. En este enfoque, el rol del docente se centra en favorecer el proceso de construcción y socialización del conocimiento. Para ellos, es fundamental que los formadores de docentes comprendan la necesidad de un proceso educativo basado en el diseño de detonadores de aprendizajes significativos, contextualizados en la realidad de los docentes en formación (Maldonado – Alvarado, 2016)

En este contexto, ante las demandas de los docentes indígenas, quienes han reclamado un espacio propio, con un enfoque que vaya más allá de la profesionalización y con un currículo específico. En Oaxaca, se planteó una formación docente que no solo aporte herramientas para el ámbito áulico, sino que también fortalezca la cultura material, simbólica y política de los pueblos indígenas. (Reyes y Vásquez, 2008, p. 85).

Si la comunalidad retoma los aportes teóricos y prácticas de la pedagogía social de la escuela rural mexicana, resulta clave profundizar en el proyecto de escuelas para campesinos que surgen en la década de 1920. Según Ramírez, para que la educación rural fuese eficaz debía abarcar a la comunidad en su totalidad y no solo una parte mínima de ella, y así enseñarle a una comunidad a vivir una vida más satisfactoria es socializarla (Gutiérrez, 1927, p.9).

4.6 Historia y comunidad en las escuelas normales

Las escuelas normales surgen en 1794 en Francia por iniciativa de Joseph Lakanal, con el propósito de formar a los futuros maestros en el arte de enseñar, y con vocación de servir como norma y modelo de las instituciones que se crearían posteriormente. Tras su expansión por Europa, una de las cualidades que se solicitaba a los aspirantes era la acreditación de buena conducta moral. En España, se implementó el Reglamento de 1843 estableció criterios de uniformidad y control estatal, en el que se afirmaba que “la prosperidad de la instrucción primaria estriba en la prosperidad de las escuelas normales; en ellas está encerrado el porvenir de la educación popular” (Escolano, 1982 p. 62). El reglamento sostenía que debía educarse al pueblo en conocimientos sólidos y prácticos, pero no tan variados y extensos que pudiera desviar a sus receptores a los que lo reciben – gente sencilla y pobre- de su realidad.

En México, la formación de docentes no tiene un origen único ni centralizado. En 1822, la Compañía Lancasteriana – una asociación privada y filantrópica fundada por cinco hombres prominentes de la ciudad de México- impulsó la enseñanza mutua y promovió la educación primaria para los pobres a través del sistema lancasteriano (véanse Vázquez, Kazulhiro, Gonzalbo y Tanck, 1992).

En 1973, Laubscher estableció la escuela modelo de Orizaba, cuyo plan de estudios señalaba que no podía haber una verdadera organización en la instrucción primaria sin la creación de un centro docente para la formación de maestros competentes, capaces de imprimir unidad científica y pedagógica al desarrollo metódico y progresivo de la enseñanza en el Estado. Con la

incorporación de las concepciones de Enrique Rébsamen, se indujeron ideas pedagógicas progresistas en la formación docente.

De manera paralela, y por iniciativa de Ignacio Manuel Altamirano, se fundó la Escuela Normal de la Ciudad de México, cuyo plan de estudios inicial incluyó, además de materias científicas, disciplinas cuyo carácter científico era seriamente cuestionado por los grupos académicos dominantes, como "higiene y medicina doméstica" o "historia general y de México". Esta escuela fue concebida como un medio para gestar y fortalecer la identidad nacional, por lo que también incluyó asignaturas como catecismo político.

Así, los inicios de la formación normalista en México estuvieron marcados por la incorporación de ideas pedagógicas progresistas y por el interés en fortalecer un proyecto de nación. Un siglo después surge la educación rural con el ideal de integrar a los indígenas y campesinos al proyecto nacional, ampliando el horizonte de la educación pública hacia los sectores más marginados del país.

La educación rural en México comprendió las Misiones Culturales, las Normales Regionales, La Casa del Pueblo y las normales rurales. Este proyecto educativo se basó en los principios de la Escuela Activa de John Dewey. Comenzó con la intención de llevar la educación a las zonas rurales y Moisés Sáenz, Secretario de la SEP de agosto a noviembre de 1928, influenciado por el enfoque de John Dewey durante su estancia en la Universidad de Columbia, adoptó la idea de que la educación debe impactar directamente en la comunidad y sus necesidades. Bajo este modelo, se priorizaba el aprendizaje fuera del aula mediante experiencias basadas en las necesidades y aspiraciones de la comunidad rural. Así, ante la diversidad de la vida del campo, las escuelas de cada región tenían sus programas de acuerdo con sus necesidades específicas (Padilla, 2009).

Las Misiones Culturales fueron creadas con el objetivo de mejorar las comunidades rurales en los aspectos materiales, económicos, sociales e incluso espirituales. Estas misiones promovían principios de higiene, enseñaban medicina casera, vacunación y primeros auxilios, instruían a las madres en los primeros cuidados de los niños, difundían conocimientos sobre economía

doméstica para mejorar la alimentación, el vestido, la vivienda y los entretenimientos de las familias. Además, fomentaban la práctica de los deportes y actividades culturales e industrias caseras y regionales, junto con enseñanza en agricultura, zootecnia y construcciones rurales.

Ante el éxito de la cooperación entre las escuelas y el pueblo gracias a las Misiones Culturales y a la Normal Regional de Tacámbaro implementada en 1922, se impulsó la apertura de nuevas escuelas normales, con la intención de establecer planteles de esta naturaleza en cada una de las entidades de la República, convencidos del liderazgo que los maestros ejercían en las comunidades rurales y del impacto positivo que tenían en las regiones ya atendidas.

En 1923 se creó la Casa del Pueblo, institución que tenía como propósito incorporar a los indígenas y campesinos a la cultura nacional y llevar la “civilización” a las zonas más alejadas de las ciudades. A diferencia de una escuela urbana, ésta incluye en su programa educativo a toda la comunidad. Entre los objetivos principales de estas escuelas estaba: formar maestros para comunidades rurales e indígenas, capacitar y mejorar la preparación académica de los maestros en servicio, e integrar a las poblaciones rurales al progreso nacional y entre sus funciones destacó:

- Proteger la salud del campesino,
- Preparar alumnos para encargarlos de la fundación de escuelas rurales.
- Disminuir el analfabetismo.
- Despertar en el pueblo sentimientos de admiración por los héroes nacionalistas y que tuvieran deseo de imitar sus virtudes.
- Exaltar el pasado glorioso de la raza, a fin de inspirar confianza para triunfar en el porvenir.
- Enseñar al pueblo hábitos higiénicos y medidas sanitarias.
- Enseñar el cultivo de la tierra, utilizando la parcela escolar.
- Despertar interés por la cría y explotación de animales domésticos.

- Estudiar las condiciones de la industria regional, proponiendo los medios para mejorarla, así como aquéllas que pudieran desarrollarse (Larroyo 1947, p.417)

Tareas que le daban a la escuela una triple función: atender a los niños en la escuela, organizar cursos para adultos y capacitar a la comunidad para mejorar su vida.

4.6.1 La escuela rural y la comunidad

Entre 1926 y 1927 se implementó un programa orientado al desarrollo de las comunidades rurales. Por ello, las materias académicas que se impartían eran aquéllas que apoyarían la vida comunitaria, además de un sistema de actividades industriales de naturaleza puramente rural. Se fomentó la creación del hábito del trabajo mediante el cultivo de huertos escolares y talleres de herrería, carpintería y albañilería, así como de pequeñas industrias de acuerdo con las condiciones del contexto.

Los normalistas tenían contemplados dos periodos de investigación y observación con la finalidad de que conocieran el contexto en el que iban a laborar. Debían prestar atención a los tipos y condiciones de la tierra, flora, fauna, los cultivos propios de la zona, las herramientas utilizadas para la labranza, los salarios, el tipo de posesión de la tierra, las vías de comunicación y las condiciones del clima, para poder incidir en ello en las prácticas escolares. Es decir, la escuela rural no era una institución al margen de la vida y sus problemas, no pretendía preparar para la vida simulándola en el aula; por el contrario, se insertaba en la vida misma, en las comunidades enriqueciéndose con conocimientos, con valores, con técnicas y con formas de organización (Gutiérrez, 1927).

Rafael Ramírez subrayaba que la formación de los maestros rurales debía centrarse en el estudio de la vida campesina. Además, destacaba que estos maestros debían poseer una actitud simpática hacia los problemas de las comunidades rurales, espíritu de servicio y temperamento de líder. Esta conexión con la comunidad se logró debido a que los maestros provenían

también del mismo entorno y su labor no se limitaba a las escuelas, vivían en la comunidad por lo que ahí tenían todos sus intereses y afectos, y no conocía horarios ni límites lo que los convertía en líderes sociales.

Como señaló Moisés Sáez, en esas escuelas rurales nunca se sabía dónde termina la escuela y comenzaba el pueblo, ni donde acaba la vida del pueblo y comenzaba la escuela. Situación que fue retomada por gobiernos posteriores como el de Elías Calles quien propuso que las escuelas agrícolas fueran el centro de cada comunidad (Padilla, 2009). En este modelo, el maestro era parte integral de la vida comunitaria, pasaba su vida diaria en el poblado que le asignaban para laborar, enseñaba en las noches a los adultos, involucrándose en todas las actividades locales.

Inicialmente, estas escuelas dependían económicamente de las comunidades, que costeaban los salarios de los maestros, equiparon las aulas y proveían los libros de texto. Fue hasta 1933, bajo la administración de Narciso Bassols, cuando pasaron a depender de la federación, lo que liberó a las comunidades de su mantenimiento.

Como en los primeros años de su creación las normales rurales carecían de un plan de estudios unificado y respondían a las necesidades específicas de cada pueblo lo que fortaleció la relación con las comunidades.

Sin embargo, esta flexibilidad también generó conflictos y las relaciones con algunos líderes comunitarios no fueron sencillas, las normales como herencia de la Revolución, trajeron como enemigos a los caciques, clero, propietarios y comerciantes (Civera, 2016).

4.6.2 La industrialización, la educación y la comunidad

La escuela Rural Mexicana, como sistema y forma de acción educativa y social, comenzó aproximadamente en 1925, cuando dejaron de llamarse Casas de Pueblo, y adquirieron el nombre de escuelas normales rurales (Carlón, 2017). Recibieron apoyo del gobierno y alcanzaron su mayor auge entre 1930 y 1940. Salas (2017) señala que la filosofía de la educación en México está plasmada en

los proyectos históricos de la educación pública bajo la orientación de criterios axiológicos que guían la política educativa y divide los proyectos como la promoción del orden y progreso (1867 – 1910) como criterio para el fortalecimiento del estado liberal.

Después del gobierno de Lázaro Cárdenas, la educación rural comenzó a declinar debido al cambio de orientación en la política educativa. La escuela dejó de ser la casa para el pueblo y se dedicó a enseñar exclusivamente a los niños. De forma paulatina y sostenida, se abandonaron los proyectos populares de la revolución mexicana (1910-1921), el proyecto Vasconcelista (1921-1934) y el socialismo cardenista (1934-1940). La educación comenzó a enfocarse en la eficiencia y convertirse en un apoyo para el sector empresarial y con ello la época de oro del normalismo quedaba atrás.

En el proyecto de desarrollo que se implementa a partir de 1940 bajo criterios de desarrollo económico, productivo e individualista los actores del proceso de enseñanza – aprendizaje son subordinados a lo dictado por el mercado y por quienes los controlan (Salas, 2017, p. 131). Lazarín (1996) señala que los secretarios de educación de entre 1940 a 1958 no eran especialistas en educación rural, “además que todos reflejaban la estrecha mentalidad de la ciudad de México [...] eran indiferentes a la situación rural” por lo que se buscó la unificación de los programas educativos urbanos y rurales en un solo programa urbano avanzado para unir al campo con la ciudad (1996, p.167). La orientación de la enseñanza debía modificarse para procurar la unidad nacional, el desarrollo y la industrialización, lo que dejó de lado la atención a las necesidades específicas de cada localidad. Esta situación modificó la función de los maestros y convirtió a la SEP en un aparato de control centralizado e instrumento de homogeneización de la educación pública (Tuirán y Quintanilla, 2012).

De 1968 a 1982, se intentó impartir una educación acorde a las necesidades del país en ese momento, modernizando su contenido y sus métodos de formación. Este fue el periodo en el que se buscó vincular la educación terminal con el sistema productivo, “se mencionaba incluso, que un sistema social requiere

personas altamente productivas, por lo que es indispensable la educación para la productividad que capacite eficientemente para el trabajo y forme mujeres y hombres críticos, responsables, creadores” (Lazarín, 1996, p. 178).

Así, la educación fue transformándose hasta dar paso a la transición hacia el neoliberalismo (1982-1988). Posteriormente, se estableció el impacto pleno de la globalización y la híper-modernidad en la educación mexicana. Se implementó una revolución educativa para elevar la calidad educativa e incorporarse a la ola globalizadora. En los gobiernos posteriores, hasta 2018, la educación continuó obedeciendo las políticas neoliberales y las recomendaciones de organizaciones internacionales, donde la educación no tiene nada que ver con los problemas locales, sino que están al servicio de una estrategia global de mercantilización (CNTE, 2019).

Se retoman las políticas educativas en la cual se desarrollaron porque Según Nisbet, la comunidad es un modelo que va más allá de lo social y lo moral influenciado por el pensamiento político. En este sentido la comunidad debe ser entendida dentro del marco del pensamiento político en el que esta propuesta, lo que implicó la necesidad de analizar el contexto de la autodenominada Cuarta Transformación (4T).

4.7 Prácticas en Escuelas Normales 2020- 2024

4.7.1 Escuelas Normales Rurales

Las reglas, prácticas y tradiciones con las que operan las escuelas normales rurales varían en cada institución, a pesar de que se rigen por los lineamientos establecidos por la Federación de Estudiantes Campesinos Socialistas de México. Sin embargo, todas comparten una estructura de relaciones intracomunitarias y mecanismos específicos de toma de decisiones que configuran su actuar y las constituyen como sujetos colectivos.

En estas escuelas se reproducen prácticas heredadas de la comunalidad, como la toma de decisiones por medio de asambleas. La asamblea, como dispositivo organizativo, permite poner en sintonía a todos los participantes en la

construcción de horizontes comunes y expectativas colectivas, favoreciendo la participación activa de los actores del proceso formativo. En los pueblos originarios, esta práctica se conoce como “junta comunal” y ha sido un eje articulador para la toma de decisiones que afectan al colectivo. Es el pueblo quien elige a sus autoridades, reconociendo en ellas responsabilidad, compromiso, entrega y trabajo.

En las normales rurales, la base estudiantil, es decir, el número total de alumnos inscritos es quien toma las decisiones generales mediante la elección de representantes que integran comités responsables de la organización escolar. Como señala Ángeles (2017, p. 254), el pueblo observa a sus ciudadanos y después les otorgan una responsabilidad, “un cargo”, influido por el “sistema de cargos” que significa algo que les pesa, que se lleva a cuentas y que representa el compromiso con su comunidad.

Este mismo principio rige en la selección de cargos dentro de los comités estudiantiles. Juan, estudiante entrevistado en 2024, relata: “-Nadie se propone solo, aquí desde que entras, los compañeros te van observando, ven quién trabaja bien, si eres ordenado o para qué eres bueno y ya en las asambleas te proponen y votan por ti. A mí me propusieron dos veces, vieron que soy muy ordenado y organizado y me dejaron la cartera de higiene”. Así, los cargos estudiantiles están estrechamente relacionados con la honorabilidad, como lo explica el secretario general de la normal rural “al no haber un salario, el único estímulo es el de haber cumplido”.

La organización comunal sustentada en la práctica y servicio también ha sido retomada en estas instituciones. El secretario general añade: “Nosotros prevalecemos por los pueblos indígenas, la comunidad se ha molestado con nosotros y ya no nos quiere, pero los de los pueblos indígenas y ejidatarios nos han defendido porque hacemos servicio a la comunidad. Cuando necesitan que se limpie algún terreno, nos hablan para hacerlo, además que son quienes continúan enviando a sus hijos a estas escuelas para estudiar”.

Gutiérrez y Martín Palomo (2023, p. 993) destacan que, desde una perspectiva histórica, las normales rurales han albergado formas comunitarias de vida campesina en su interior. Las festividades, ferias, rituales, ceremonias y conmemoraciones forman parte de las actividades escolares, y expresan una visión estrecha con la producción colectiva de la existencia humana, animal, forestal y ambiental. En palabras de estas autoras, las festividades constituyen espacios de encuentro y reencuentro para la generación y la reproducción de experiencias culturales. Por tratarse de acciones de carácter colectivo, orientadas a la producción y sostenimiento común, expresan también una dimensión comunitaria, en el sentido planteado por Norbert Elías.

También las comunidades han adoptado prácticas propias de las normales rurales. Santillán (2023) señala que, en Cherán, la estructura organizativa de la normal se ha trasladado a la vida comunitaria, probablemente porque la mayoría de los habitantes son egresados de dicha institución. La vida diaria en el internado ha favorecido la apropiación de ciertas formas de organización y su posterior aplicación en la comunidad.

Es importante recalcar que las prácticas que se desarrollan como parte de la formación “obliga a integrarse a las comunidades” ya sea a través de actividades escolares o extracurriculares. En normales rurales como la de Durango denominada escuela Normal rulas José Aguilera, parte del currículo que, en tercer semestre, los estudiantes realicen prácticas docentes en zonas de la sierra, principalmente en escuelas multigrado. Además, desarrollan actividades para la comunidad, de acuerdo con las condiciones del contexto pueden hacer presentaciones artísticas, organizar actividades deportivas o actividades sociales.

Luis, estudiante entrevistado en 2024, comenta que prefiere realizar sus prácticas en zonas rurales por el “apoyo total de los padres de familia” argumentando que “cuando llegas a las comunidades rurales, los padres de familia te dicen oiga profe ¿qué hay que hacer?, entonces pues sí sientes mucho ese apoyo de los padres”. Además, comenta que les toca organizar actividades fuera de lo

académico “nos dicen va a ser la fiesta grande y deben organizar o preparar algo para integrarlo en la fiesta patronal. Ahí tenemos a todos los niños desfilando, marchando, y preparamos hasta bailes”.

En las escuelas normales rurales es a los de primer año a quienes se les asigna representar a la escuela frente a la comunidad, porque los de tercero y cuarto grado se dedican exclusivamente a actividades académicas. Entre las labores destacadas se encuentra la limpieza de espacios públicos como parques o canchas deportivas, la distribución de alimentos excedentes del comedor en hospitales cercanos, presentaciones culturales y la implementación de talleres vespertinos abiertos a la comunidad.

Aunque no todas las normales rurales funcionan de la misma manera, la mayoría se han destacado por su servicio a la comunidad mediante eventos culturales y sociales en plazas de pueblos vecinos. Por ejemplo, la normal de Cañada ubicada en Aguascalientes, organizaba mensualmente un evento cultural comunitario, lo que provocaba la interacción con el entorno. Sin embargo, estas prácticas se han transformado debido a la politización y los conflictos sociales. Un exalumno de la normal de Tiripetío comenta:

“La aprobación de la escuela en el pueblo ya es muy negativa. Debo decir que lamentablemente en tiempos actuales ya no tiene tanta aceptación en la sociedad por las cuestiones políticas en las que se han visto involucradas la escuela, y por algunos estudiantes inquietos que han puesto en mal el nombre de nuestra alma mater. Antes la escuela era reconocida y respetada por la gente. Participaba en los proyectos de la comunidad. Ahora lamentablemente la normal ya no quiere participar con el pueblo, acaba de pasar el desfile del 16 de septiembre y yo desde que tengo uso de razón la normal siempre participó. Ahora no participaron. Se escucharon rumores que era un desfile muy pequeño, una comunidad muy pequeña, por lo que decidieron no participar. No consideraron que el pueblo rescató a la normal en la represión del 2012, la gente del pueblo vino y fue gracias a eso que se liberó la normal. Ahora hay una tarea muy grande de comunicación social para que se vuelva a limpiar el nombre de la escuela, en la actualidad

vemos que cuando les pasa algo a los normalistas en lugar de que se solidarice pareciera que es lo que quiere la sociedad, que les pasen cosas malas, los comentarios son muy despectivos y las redes sociales son muy crueles (Entrevista a Cristian, 2024).

A pesar de estas tensiones, las condiciones particulares de los pueblos permiten visibilizar procesos comunitarios cotidianos. La cercanía entre hogares y el conocimiento mutuo refuerzan prácticas basadas en la confianza, que en otros contextos podrían considerarse riesgosas. Un alumno de Tiripetío relata: “La maestra que más recuerdo es de la primaria. Como me cambiaron de escuela venía con bajo aprovechamiento y ella me daba clases de regularización por la tarde en su casa, y después me subía a la combi para mi casa. Nunca les cobró un peso a mis papás”. Actividades que se acostumbran ligadas con “dar esa milla más por los alumnos” herencia de lo que fueron las normales rurales.

También el que sean zonas pequeñas y que se conozcan entre los habitantes puede llevar a prácticas como la de Jorge, alumno de esta normal, que expresa que participa en un grupo de danza del pueblo- “porque una vez una señora me pidió que les ayudará a sacar un número bailando, y pues baile y me volvieron a decir apenas y volví a entrar y ahí estoy en ese grupo”.

No obstante, es necesario reconocer que la relación entre las normales rurales y sus comunidades no siempre es armoniosa. Como señala Salas (2017, p. 129), las escuelas han sufrido procesos de invasión de sus tierras, cuyos responsables han sido los habitantes que colindan con las instalaciones, así como gente diversa, que les han quitado sus tierras a la escuela. En el caso de Tiripetío, la directora y miembros del comité estudiantil refieren que la relación con la comunidad se ha fracturado, principalmente porque la mayoría de la población posee plazas como trabajadores en la escuela, lo que se ha perpetuado por la facilidad de heredar o vender las plazas de trabajadores.

Esto ha generado una lógica de apropiación indebida: convirtiendo la escuela en la “gallina de los huevos de oro” porque lo que llega a la institución es robado por personas cercanas a la escuela, para ilustrar la situación narraron que áreas con

las que contaba la escuela como lavandería y tortillería fueron perdidas por el robo de las máquinas, en el comedor se perdieron todos los platos y vasos y en el mes de septiembre que se hizo la visita se había perdido el tractor de la escuela. Sin considerar que con la pérdida de la escuela se perdería mucho, porque los negocios de la población funcionan por la escuela es decir la escuela; es la vida de la comunidad, pero esto en lugar de favorecer ha rebasado límites.

4.7.2 Normales convencionales

La construcción de la comunidad en un espacio urbano no es sólo integrarse al sistema de normas, o convivir con los otros desde una lógica de agregación. Se trata, más bien, de estar con lo/as otro/as compartiendo espacios y responsabilidades en el accionar colectivo, donde todos participan en los servicios, cargos y festividades.

Se pudo observar que en las normales convencionales destaca el sentido de comunidad escolar. Aunque, al igual que las normales rurales, son espacios jerarquizados, en las normales convencionales las decisiones no son tomadas por los estudiantes, sino por el Estado. Existe un marcado respeto hacia los profesores y directivos, quienes ocupan un lugar central en la organización institucional y son quienes median y propician las relaciones de comunidad la escolar.

Durante su formación, los estudiantes participan en actividades culturales que forman parte del currículo y que han variado según las posibilidades institucionales y directivas. Entre estas destacan el ballet folclórico, coro, oratoria, música, poesía, teatro y actividades deportivas, las cuales buscan fortalecer su formación como docentes y brindarles herramientas que puedan replicar en las escuelas primarias donde impartan clases.

La relación con la comunidad local ha estado marcada históricamente por el respeto. Como lo relata la maestra Rafaela: “Cuando nos íbamos a prácticas nos llevaban en un autobús y todos los de las comunidades decían ‘ya llegaron los normalistas’, y nos respetaban mucho, ahí era ‘lo que usted diga, maestra’”. Desde el inicio de su formación, se les inculcaba la idea de convertirse en un

ejemplo para las comunidades a las que acudían: “La directora desde el primer día les decía: deben ser el ejemplo a donde vayan, de responsabilidad, de puntualidad y de limpieza”.

Esta relación también ha estado más asociada a una concepción de servicio asistencial, heredada de la visión tradicional sobre el papel del magisterio. Rafaela relata que, durante su formación realizaban anualmente tres jornadas de labor social, las cuales consistían en recolectar ropa entre compañeras, armar canastas de despensa y elaborar manualidades para entregarlas en las zonas más necesitadas del Estado de México. Además, durante su periodo formativo, el gobierno del estado implementó una campaña para alfabetizar a personas en centros penitenciarios, en la que también participó.

Marta egresó en 1982 y señala que la relación actual se ha modificado por los cambios en el contexto social - “ya difícilmente en la actualidad encuentras zonas rurales como hace 30 años” la formación ha desplazado parte de su enfoque asistencial hacia una preparación centrada en alcanzar un alto nivel académico. Aun así, María (alumna entrevista en 2025) señala que el vínculo con la comunidad se ve favorecido por las prácticas escolares. Lo cual sigue los mismos principios de generaciones anteriores y se empata con lo que narra Marta. Estas prácticas se desarrollan de manera gradual: durante el primer y segundo semestre se realiza una etapa de observación, en la que los estudiantes deben prestar atención al funcionamiento de la comunidad y de la escuela - tenían que fijarse qué pasaba dentro y fuera de la escuela-, con el objetivo de integrar ese conocimiento en su futura práctica docente.

Marta comenta que en las primeras prácticas es importante que las actividades académicas se articulen con valores, además, durante su estancia en las primarias era importante que realizaran campañas que incluyeran la participación de la comunidad. Esta práctica ha perdurado en el tiempo, por su parte, narra que durante su formación realizó campañas de higiene, las cuales consistían en recoger basura, sembrar árboles y hortalizas, y fomentar el cuidado del agua.

Actualmente, la relación de las normales convencionales con la comunidad local se identifica con la participación de la sociedad de padres de familia, quienes han estado históricamente involucradas en la vida escolar. Además, se logró observar que las escuelas han establecido vínculos con diversas organizaciones estatales y civiles, lo que les ha permitido reconocimiento y ha favorecido el desarrollo de actividades académicas y culturales. También mantienen una relación estrecha con las escuelas primarias en las que se desarrollan las prácticas docentes, así como con las actividades académicas complementarias que incluyen eventos culturales, artísticos y deportivos, orientados a fortalecer la formación de los futuros docentes.

Al igual que las normales rurales, cada normal convencional presenta especificidades en sus formas de trabajo, determinadas en buena medida por quiénes están a cargo de su dirección. La Centenaria y Benemérita Normal para Profesores ofrece las licenciaturas en Educación Primaria, Educación Primaria Indígena con Enfoque Intercultural y Educación Inclusiva. Esta última ha favorecido el intercambio académico con otras normales, como la Escuela Normal del Mezquital en Hidalgo, y exige que las prácticas profesionales se realicen en escuelas indígenas del Estado de México, principalmente con comunidades mazahuas, lo cual implica una inmersión significativa en el entorno comunitario.

Asimismo, la licenciatura en Educación Inclusiva ha impulsado el desarrollo de prácticas comunitarias orientadas a fortalecer las habilidades necesarias para el trabajo con alumnos con necesidades especiales, como parte fundamental de la formación docente.

En suma, las escuelas normales convencionales, aunque responden a una estructura institucional distinta a la de las normales rurales, también construyen vínculos significativos con las comunidades a través de las prácticas escolares, las actividades culturales y las labores formativas. Si bien su relación con el entorno ha estado históricamente mediada por una lógica asistencial y jerárquica, en la actualidad se ha ido transformando la relación y responden a las

necesidades de los contextos. Además, el mismo currículo ha demandado su relación con las comunidades desde los inicios de la educación normal en México.

4.8 Análisis

La relación entre comunidad y escuela normal puede observarse en dos niveles. En primer lugar, está la comunidad interna que se conforma dentro de la institución educativa, en la que participan los distintos actores escolares. Esta comunidad se estructura con base en una organización jerárquica y en principios compartidos que motivan la pertenencia a la institución. En las entrevistas, es común que los estudiantes se refieran a la escuela como una familia, resultado de la convivencia cotidiana y de lazos afectivos que —según los egresados— perduran toda la vida. Aquellos que vivieron en internado destacan que este espacio intensifica los vínculos, propiciando una cohesión grupal, una identidad colectiva y un fuerte sentido de pertenencia: se construye comunidad desde dentro.

En segundo lugar, se identifica la relación de la escuela con la comunidad externa o local, lo que permite distinguir dos tipos de comunidad: la escolar y la del entorno. Ambas interactúan, pero poseen dinámicas y significados distintos.

4.8.1 Elementos de la comunidad

A partir de los relatos y experiencias compartidas, se identifican cuatro elementos esenciales que configuran a la comunidad: el vínculo, el territorio, el poder y el conflicto. Estos aparecen en las narraciones sobre el internado, entendido como un espacio de solidaridad, pertenencia, una forma de estar juntos, parentesco, amistad, relaciones recíprocas, reconocimiento mutuo, seguridad y voluntad. Además, hablan de su relación con el medio, el ambiente físico, el espacio. Pero también surgen elementos estructurales como jerarquías, costumbres, límites, tensiones, estigmas y luchas de poder, tal como han analizado autores como De Marinis, Tönnies, Bauman, Nisbet, Plessner y Elias.

El análisis comparativo entre normales rurales y convencionales muestra diferencias significativas. En las conversaciones con docentes en formación, maestras y maestros y egresados es posible identificar el vínculo y las relaciones que se establecen. En las normales rurales, el territorio es central: se habla del pueblo, del lugar, de la comunidad como un espacio físico y simbólico que sostiene los vínculos. En contraste, en la normal de Toluca, se hace referencia a zonas urbanas específicas (como Metepec o el oriente del Estado de México), donde las prácticas se desarrollan sin un anclaje territorial colectivo.

En las normales rurales es más fácil identificar situaciones de conflicto, con las comunidades, con el Estado y dentro de las propias instituciones. En estas, los estudiantes tienen una participación en la toma de decisiones, ejerciendo poder a través de sus organizaciones estudiantiles. Por el contrario, en las normales convencionales predomina una estructura jerárquica en la que los estudiantes deben obedecer y demostrar su "buena educación". Un ejemplo de ellos es el caso de las encargadas del internado en la normal de Toluca, todas mujeres que siempre fueron "señoritas" que nunca se casaron y dedicaron su vida al magisterio reproduciendo un modelo disciplinado y ejemplar.

El territorio, en tanto dimensión simbólica, otorga sentido al colectivo. Ángeles (2017) señala que el sentido de pertenencia nace de la necesidad de vínculo entre quienes interactúan a diario, lo que a su vez configura su forma de ser y estar en comunidad. En contextos rurales parece no haber mediaciones externas que sean determinantes para los vínculos en los cuales se sostienen, los vínculos comunitarios se expresan en configuraciones colectivas arraigadas en sus formas de existencia, entramadas con su ambiente (Gutiérrez y Martín- Palomo 2023, p. 987).

Por el contrario, en zonas urbanas, como explica Bauman, las comunidades no necesariamente requieren un territorio físico; se configuran por identificación más que por pertenencia, lo cual rompe con la idea de comunidades cerradas o tradicionales. Así, la escuela se convierte en el punto de encuentro y de identidad compartida.

En las comunidades no solo existen relaciones de convivencia, sino también en la diferencia y el conflicto en el entendimiento de que el otro está ahí y que es necesario reconocerse y considerarlo en su diferencia, es fundamental para construir comunidad sin idealizarla. Ángeles señala que los desacuerdos son la expresión de una condición humana.

El poder, como señala Elias (1974), es otro componente clave: en las normales rurales, los estudiantes han ganado espacios de decisión y dirección. Esto contrasta con las normales convencionales, alineadas con los valores estatales y las “buenas costumbres”, en las que los estudiantes tienen un papel más subordinado.

El poder se relaciona con la cohesión familiar e institucional, pero también con la estructura jerárquica que sostiene la vida escolar. En muchas comunidades rurales, la normal genera desarrollo económico local, lo cual refuerza su influencia social.

Así que ya sea en las acciones culturales, en las prácticas guiadas por los currículos y en las relaciones que se establecen dentro de la institución aparecen los elementos propios de la comunidad.

4.8.2 Acciones culturales

En ambas instituciones se reconoce la relación con la comunidad a partir de las prácticas culturales: bailables, presentación de obras de teatro y actividades para el pueblo. En las normales rurales mantener las puertas abiertas a la comunidad es una práctica cotidiana y valiosa. Se pudo observar a egresados que van a sentarse a las bancas en las que muchas veces se sentaron durante su formación, a niños que utilizaban las canchas de la escuela para ir a jugar, a adultos que hacen retas de fútbol en las canchas de fútbol rápido por las tardes noche. En la normal de Mactumactzá se observaron personas de la comunidad y en situación de calle que esperan a que los alumnos terminen de pasar por sus alimentos y se forman con botellas que recolectan en la basura de la misma escuela y algunos envases para pedir comida. Estas escenas reflejan una escuela que permanece integrada a su entorno.

Es evidente que las condiciones de las escuelas rurales permiten un mayor acercamiento a las comunidades. Sin embargo, dado que el 79% de la población mexicana vive en zonas urbanas, es necesario reflexionar sobre cómo se construyen las comunidades escolares en contextos urbanos, sin desestimar la diversidad de formas que estas adquieren.

En las normales convencionales, el vínculo con la comunidad se genera principalmente a través del currículo y las prácticas pedagógicas. Existe una relación jerárquica y una expectativa idealizada del rol docente, la maestra Marta narra que durante su formación se le instruyó que las alumnas internas debían ser ejemplo para sus compañeras, que no gozaban de internado y convertirse en maestras que se volvieran ejemplo de sus escuelas y de sus comunidades. Esta visión ha sido transmitida entre generaciones como parte del *habitus*, en términos de Bourdieu.

4.8.3 Condiciones sociales

Las condiciones sociales permiten comprender la naturaleza de las relaciones entre escuela y comunidad. En los contextos rurales, las prácticas comunitarias fortalecen los lazos sociales. En lugares como Tiripetío, gran parte de la economía local depende de la normal, lo que refuerza la integración entre institución y comunidad.

Por su parte, en contextos urbanos la comunidad escolar se construye desde intereses comunes, en este caso, el proyecto formativo de la normal. Siguiendo a Bauman (2008), en la modernidad líquida las relaciones tienden a ser más funcionales que afectivas, dando lugar a comunidades por identificación y no por pertenencia, como las comunidades cosmopolitas o de seguridad. En estos espacios no se trata de vínculos o lazos fraternales, se trata de ofrecer compañía (Sandrinis, 2011). Estas no necesariamente están ligadas a un territorio, pero sí a una forma de relación social.

Andere (2023, p.53) advierte que “el currículo del plan de estudios fue redactado teniendo en mente a una población con las características comunitarias de los pueblos originarios, pero difícilmente aplicable a entornos urbanos”. Pero tras la

visita y entrevistas se observó que se crean diferentes tipos de comunidad, desde prácticas que generan entornos y bienes comunes. Ejemplo de ello fue la organización durante la pandemia de COVID-19, donde se demostró una capacidad de agencia y generación de comunes más amplia, por encima de las dinámicas sociales, estructurales o sistémicas ya establecidas dando lugar a formas de comunidad emergentes.

Es necesario reconocer la complejidad de cada escuela normal y su contexto. La escuela es en sí misma una comunidad condicionada e influida por la comunidad más amplia de la que forma parte. No son dos realidades distintas, sino interdependientes y penetradas la una por la otra, todos aportan a la vida de la escuela elementos de su entorno, el entorno no circunda la institución escolar, sino que está presente en ella posibilitando o dificultando el cumplimiento de sus funciones (Castro, 2007).

En definitiva, el análisis revela que las escuelas normales no solo forman docentes, sino que también configuran espacios comunitarios con características propias, modeladas por el territorio, las relaciones de poder, las prácticas culturales y los conflictos internos y externos. Las normales rurales y convencionales construyen comunidad desde lógicas distintas, pero ambas reproducen vínculos significativos entre sus integrantes. Estas formas de comunidad comparten elementos fundamentales como el sentido de pertenencia, la solidaridad, y la producción de bienes comunes, lo que permite hablar de la escuela como un espacio donde la educación, la identidad y lo colectivo se entrelazan de manera dinámica.

4.9 Conclusiones

El análisis realizado permite reconocer la heterogeneidad de las escuelas normales en México, lo que implica que la oferta educativa debe responder a las exigencias diferenciadas según el contexto territorial, cultural y social en que se inserta cada institución. En particular, el vínculo entre las escuelas normales rurales y sus comunidades tiene una trayectoria histórica significativa. Si bien en un inicio fue promovido e incluso impuesto por el Estado como parte de un

proyecto civilizatorio, con el tiempo este vínculo se ha transformado en una relación más compleja.

La propuesta formativa de 2022 pone énfasis en el perfil de egreso del docente como agente de transformación social, recuperando la centralidad de la comunidad como horizonte formativo, pero se identificó que, aunque la relación escuela-comunidad no siempre ha estado explícitamente formulada en los planes de estudio, se encontró que se ha manifestado en las prácticas cotidianas y en la formación docente

La observación y los testimonios recogidos durante el trabajo de campo evidencian que esta relación puede fortalecerse aún más. Como señalaba Cristian, egresado de la normal de Tiripetío, no basta con realizar actividades simbólicas como limpiar la plaza; es necesario implicarse verdaderamente en las dinámicas comunitarias.

A la par de reconocer el potencial transformador de la comunidad, también es necesario alejarse de su idealización. Las comunidades, como espacios vivos y complejos, están atravesadas por tensiones, jerarquías y prácticas de poder que deben ser reconocidas y problematizadas. Sin embargo, cuando se articulan desde un enfoque crítico y situado, las comunidades pueden convertirse en espacios potenciadores del cuidado del entorno, la defensa de los saberes locales y la construcción de identidades colectivas, desde esta perspectiva se podrían evitar las posibles problemáticas que se señalaron al inicio, al estar la educación a cargo de la federación y no de los estados o pueblos originarios y en cuanto la educación siga conservando y enriqueciéndose con los conocimientos de los pueblos y no pasen sobre los derechos por sus usos y costumbres.

Si bien la educación normal ha sufrido muchas reformas, se comparte la idea de Ducoing y Orozco (2024), no es la reforma gubernamental la que transforma la cotidianidad del aula y de la institución, sino los propios docentes, en tanto sujetos situados, quienes reinterpretan las normas y les otorgan sentido en función de sus experiencias, contextos y trayectorias. Por ello, toda política formativa que

aspire a ser efectiva debe partir del reconocimiento de la comunidad como parte constitutiva de las escuelas normales, no como un agregado externo, sino como un entramado vivo que influye, condiciona y enriquece la experiencia educativa, como señala Ángel Díaz, no se trata de saber cómo lo incorporan, sino cómo lo resignifican pues desde su creación la han mantenido.

CONCLUSIONES GENERALES

La investigación permitió corroborar que la comunidad en las escuelas normales opera desde una doble relación: la normal como una comunidad en sí misma y su relación con la comunidad externa. Esta doble relación se ajusta a la concepción que se analizó de Vera, sobre el centro comunitario como un espacio donde sus integrantes comparten vínculos, delimitan un territorio común, enfrentan conflictos y ejercen relaciones de poder. Además, la comunidad no se reduce al territorio físico, sino que se configura a partir de intereses, vínculos y prácticas compartidas.

Desde esta perspectiva, el estudio comparativo entre normales rurales y convencionales permitió identificar diferencias significativas en sus formas de vinculación comunitaria. En las normales rurales, su ubicación en localidades pequeñas o en tenencias ha favorecido relaciones estrechas con los pueblos indígenas y una participación activa en la vida comunitaria. En cambio, las normales convencionales han establecido vínculos a través de relaciones institucionales con organismos gubernamentales y espacios como la escuela anexa, que forma parte activa de su comunidad. Recientemente, se ha observado la adopción de prácticas propias del ámbito rural —como los tequios— en normales convencionales, lo que evidencia un esfuerzo por fortalecer la dimensión comunitaria. Lo que puede ser favorecido por la apertura y fortalecimiento de estudios de las pedagogías del sur y el reconocimiento de la herencia de los pueblos indígenas lo que ha favorecido esta relación, además de revalorar la experiencia de los alumnos con sus contextos y conocimientos. La investigación permitió identificar que muchas de sus prácticas han sido herencia de la educación rural mexicana y de las comunales.

Estas formas de vinculación no se limitan a acciones simbólicas, sino que responden a una concepción de comunidad como un entramado complejo de relaciones, donde los sujetos participan activamente. La escuela, en este contexto, se pudo entender que deja de ser un simple espacio de transmisión de conocimientos para convertirse en un lugar donde se construyen afectos, valores

y cohesión social y vínculos. Lo que se observó se alinea a la concepción que presenta Krichesky (2006), quien plantea que la comunidad cumple una doble función: como agente educador y como sujeto colectivo que se educa, dotado de identidad, historia y representaciones comunes.

También, el currículo ha sido un factor clave en este proceso. En ambas instituciones las prácticas de formación que hacen desde primer semestre han mantenido un acercamiento gradual a las escuelas de educación básica en las que realizan actividades no solo para los grupos en los que imparten clases, sino que también se preocupan por la comunidad considerando el contexto social, político, cultural y ambiental en el que se desarrollan, y así las clases dejan de ser ajenas a su realidad social, política, cultural y ambiental en la que están inmersos.

La revisión documental evidenció también la persistencia de prácticas heredadas desde los orígenes de las normales, transmitidas de generación en generación y transformadas según las necesidades de los pueblos. Sin embargo, esta continuidad ha disminuido en algunos casos, lo que ha generado malestar entre egresados que consideran que no basta con realizar actividades simbólicas, como limpiar las plazas, sino que es necesario implicarse profundamente en las dinámicas comunitarias para dejar una huella significativa.

En este contexto, fue relevante partir de la preocupación analizada de autores como Dussel y Acevedo y Plá (2023) quienes advierten sobre posibles riesgos en el vínculo entre escuela y comunidad, como la pérdida del pensamiento científico o del carácter laico de la educación. Estas inquietudes son legítimas, y por ello es fundamental evitar una idealización del concepto de comunidad. Aunque es necesario reconocer que muchas de las problemáticas sociales surgen en las comunidades y tienen efectos directos en la escuela. Pero, la escuela sigue siendo una institución federal, sujeta a políticas nacionales, y debe responder a las tensiones y desafíos que emergen de su entorno.

Es importante señalar que se identificó una ambigüedad en el uso del término “comunidad”, que a veces se refiere a territorio, otras veces a grupo o a vínculo.

Esta falta de claridad puede dificultar la implementación y evaluación del planteamiento curricular, especialmente considerando la diversidad de escuelas normales y de contextos comunitarios en el país. Desde la sociología, esta ambigüedad no es nueva: ya en 1955, George Hillery identificó al menos 94 definiciones distintas del término, lo que evidencia su carácter polisémico y la dificultad de establecer un sentido único. Por ello sería recomendable avanzar hacia una definición más consensuada que permita orientar las prácticas educativas desde una base común, sin negar las particularidades de cada contexto.

Esta investigación sugiere concebir la comunidad no como un dato dado, sino como una construcción colectiva, resultado de las relaciones que se tejen entre los distintos actores sociales: pobladores, autoridades, empresas, asociaciones civiles, familias, docentes y estudiantes. El objetivo sería integrar los aprendizajes escolares con las realidades del territorio, articulando saberes locales con conocimientos universales. Esto implica reconocer que la comunidad es también un espacio de negociación de intereses individuales y colectivos, donde debe fomentarse el sentido de pertenencia, el ejercicio de la libertad y la aceptación de las diferencias como base para una educación más pertinente y comprometida.

Además, es importante considerar que el proceso histórico de constitución de la comunidad educativa ha estado fuertemente influido por la expansión de las atribuciones del Estado en materia educativa. Ha sido el propio Estado quien, a lo largo del siglo XX, ha promovido, y en muchos casos normado, el establecimiento de vínculos entre las escuelas y sus comunidades. Desde principios del siglo, las escuelas han tendido gradualmente a adoptar un modelo más abierto, en el que la relación con la comunidad comienza a formar parte integral del proyecto institucional.

Cuando prevalece este modelo de educación, el concepto de comunidad educativa se redefine, extendiéndose hacia el espacio público local. En este marco, se reconoce a otras instituciones y actores sociales como agentes

legítimos del proceso de enseñanza y aprendizaje, con el objetivo de construir un proyecto educativo y cultural que responda a las necesidades, intereses y posibilidades del entorno. Esta transformación también implica una reconfiguración de la relación escuela-familia, otorgándole un papel más activo y significativo a las familias en la vida escolar. Así, la escuela comienza a asumir nuevos roles más allá de los tradicionalmente asignados, convirtiéndose en un espacio de diálogo, participación y corresponsabilidad social.

El análisis también permitió identificar la utilidad de una mirada comparativa entre normales rurales y convencionales para visibilizar tanto sus especificidades como los elementos comunes derivados de los planes nacionales de estudio. Aunque ambas comparten finalidades formativas similares, sus contextos históricos, sociales y culturales influyen en sus prácticas pedagógicas, en el vínculo que construyen con la comunidad y en el tipo de identidad docente que promueven. En particular, se observó que los egresados de normales rurales tienden a replicar los lazos y formas de organización comunitaria que vivieron durante su formación.

Por ello, las escuelas normales pueden ser analizadas un referente clave para entender cómo ha funcionado la comunidad como centro de currículo, ya que dicho planteamiento ha estado presente desde sus orígenes y ha sido retomado de manera constante en sus planes de estudio.

A pesar de las múltiples reformas, las escuelas normales siguen enfrentando obstáculos estructurales que limitan su consolidación como instituciones de educación superior plenamente reconocidas. En este sentido, la transformación educativa no puede pensarse únicamente desde la política curricular, sino que debe partir del reconocimiento de las escuelas como espacios históricamente contruidos, anclados en sus comunidades, capaces de resignificar su papel como formadoras de agentes de cambio social.

Finalmente, se hace necesario ampliar el análisis hacia otras tipologías de escuelas normales, como las urbanas, experimentales, indígenas o especializada

que han quedado al margen del debate académico y político. Esto permitiría construir una visión más integral y contextualizada de la formación docente en México.

Literatura citada

- Andere, E. (2023). El aprendizaje es la gran ausencia en el nuevo plan de estudio de educación básica de México. *En Perfiles educativos. XLV (180) p.48 - 59.*
- Ángeles, I. (2017). *Pedagogía de la comunalidad. Herencia y práctica social del pueblo Iñ Bakuu*, Oaxaca. Escuela Normal Experimental “presidente Venustiano Carranza”.
- Arnaut, A. *Historia de una profesión: los maestros de educación primaria en México, 1887-1994*. México.CIDE
- Arnaut, A. (1998). *La federalización educativa en México: historia del debate sobre la centralización y la descentralización educativa (1889-1994)*. El Colegio de México-CIDE
- Arnaut, A. (2004). El sistema de formación de maestros en México. Continuidad, reforma y cambio. *Cuadernos de discusión: SEP*
- Arnaut, A. (2013). Los maestros de educación básica en México: trabajadores y profesionales de la educación, (Notas par el Seminario, organizado por el CIDE, BID y Senado, 13 de junio de 2013).
- Bárceñas, R. y Salgado C. (2021). *La contribución de las escuelas normales en la formación inicial del profesorado*. 4° Congreso Nacional de Investigación sobre Educación Normal. CONISEN
- Bartlett, L. y Vavrus, F. (2017). *Rethinking case study research: A comparative approach*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315674889>
- Bauman, & Alborés, J. (2008). *Comunidad: en busca de seguridad en un mundo hostil* (3a. ed.). Siglo Veintiuno.
- Calgangno, N. y de Marinis, P. (2013) (cords.), *Comunidad: estudios de teoría sociológica*, Buenos Aires: Prometeo.

- Carnoy, M., Santibáñez, L., Maldonado A. y Ordorika, I. (2002). Barreras de entrada a la educación superior y a oportunidades profesionales para la población indígena mexicana. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos* XXXII (3): 9-43.
- Carlón, V. (octubre, 2017). *Historia del normalismo en México*. Voces Normalistas. Diálogos con la educación. <https://vocesnormalistas.org/2017/10/05/historia-del-normalismo-en-mexico/>
- Castro, M., Ferrer, G. Majado, M, F. Rodríguez, J. Vera, J. Zafra, M y Zapico, M. (2007) *La escuela en la comunidad. La comunidad en la escuela*. GRAÓ
- Civera, A. (2007). Entre el campo y la ciudad: la formación de maestros normalistas rurales y técnicos agrícolas en México, 1921-1945. En Obino Corrêa Werle, F. *Educação Rural em Perspectiva Internacional. Instituições, práticas e formação do Professor* (pp. 425- 452). Editora Unijuí.
- Civera, A. (2013). *La escuela como opción de vida. La formación de maestros normalistas rurales en México 1921- 1945*. Fondo editorial estado de México.
- Cota, J. García, T. y Valenzuela, D. (2021). Identidad y vocación docente en los estudiantes normalistas. *4° Congreso Nacional de Investigación sobre educación Normal*. CONISEN.
- Crow, G. and Laidlaw. L. (2019). Norbert Elias, extended theory of community: from established/outsider relations to the gendered we- I balance. *The sociological*, (67) 3.
- Cruz, O. 2014. Políticas para las Escuelas normales: elementos para una discusión. En *La escuela Normal Una mirada desde el otro* (coord.) Patricia Ducoing, (pp. 49 – 78). UNAM

- Delgado, B, G. (2023). Libros de texto: dejar de ver las hojas para centrarnos en el incendio del bosque. *Pie de pagina*
- De Marinis, P. (2010). “La comunidad según Max Weber: desde el tipo ideal de la Vergemeinschaftung hasta la comunidad de los combatientes”, en *Papeles del CEIC*, nº 58, CEIC (Centro de Estudios sobre la Identidad Colectiva), Universidad del País Vasco, <http://www.identidadcolectiva.es/pdf/58.pdf>
- De Marinis, P., Gatti, G. y Irazuzta, I. (2010). *La comunidad como pretexto. Las ciencias sociales ante la reactivación comunitaria de la vida social*. Antropos
- Díaz, Á. (2021). Política de la educación normal en México. Entre el olvido y el reto de su transformación. *Revista mexicana de investigación educativa*, 26(89), 533-560.
- Díaz, Á. (2022). *Del marco curricular al plan de estudios 2022. Voces, controversias y debates*. [video]. México. IISUE
- Díaz, A. (2023). Recuperar la pedagogía. Plan de estudio 2022. IISUE, Del marco curricular al plan de estudios 2022. Voces, controversias y debates. En *Perfiles Educativos*. UNAM.
- Díaz, A. (2024). Hacia la transformación de las escuelas normales. En G. De la Cruz y A. Gallardo (coord.) *La educación en el sexenio 2018- 2024. Miradas de la investigación educativa* (pp.166- 175). IISUE.
- Díaz, D. (27 de agosto de 2023). Entrevista a Sebastián Plá Pérez en *Pedagogía crítica y del sur global: la nueva educación en México desafía la tradición neoliberal*. SPUTNIK. <https://www.iisue.unam.mx/medios/sputnik-mundo-en-espanol-entrevista-a-sebastian-pla-perez-1329.pdf>
- DOF (2019). “Decreto por el que se reforman, adicionan y derogan diversas disposiciones de los artículos 3º, 31 y 73 de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos”, 15 de mayo,

¿<ht-tps://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5560457&fe-cha=15/05/2019&print=true>

DOF (2023). Programa Nacional de Educación Superior 2023-2024, 28 de diciembre,

https://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codi-go=5712746&fecha=28/12/2023#gsc.tab=0

Dubet, F., Duru-Bellat, M., y V  r  tout, A. (2010). Les sociétés et leur   cole. Emprise du dipl  me et coh  sion sociale. Editions du Seuil.

Dussel, I. y Acevedo, A. (2023). Búsquedas y tensiones en el plan de estudios 2022. Integración, diversidad y comunidad en la construcción de una nueva autoridad cultural *Perfiles educativos XLV* (180), 26-35.

Ducoing, Patricia (Coords). (2013). *La Escuela Normal. Una mirada desde el otro*. México: IISUE UNAM

Ducoing, P. (2024). Los currículos normalistas frente a modelo curricular de educación básica. En G. De la Cruz y A. Gallardo (coord.) *La educación en el sexenio 2018- 2024. Miradas de la investigación educativa* (pp.166-175). IISUE.

Ducoing, P. Orozco, B. (2024). La formación de docentes de educación básica. En G. De la Cruz y A. Gallardo (coord.) *La educación en el sexenio 2018- 2024. Miradas de la investigación educativa* (pp.121- 126). IISUE.

Elias, N. (1974). Foreword: Towards a Theory of Communities. En *The Sociology of Community, editado por Colin Bell y Howard Newby, i-liv. Taylor & Francis eBooks*. Edición de Kindle.

Elias, Norbert (1990). La sociedad de los individuos. Barcelona: Península. Elias, Norbert (1974). "Foreword: Towards a Theory of Communities". En *The Sociology of Community, editado por Colin Bell y Howard Newby, i-liv. Taylor & Francis eBooks*. Edición de Kindle.

- El centinela Tux.” Marcha para el cierre de la Normal de Mactumactza”.
Facebook, 25 de marzo de 2022.
<https://www.facebook.com/EICentinelaTux?mibextid=LQQJ4d>
- Escolano, A. (1982). Las escuelas normales, siglo y medio de perspectiva histórica. *Revista de educación*. (269), 55-76.
- Esposito, R. (2003). *Communitas. Origen y destino de la comunidad*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Estrada, L. (2011). *Los alumnos de la escuela Normal mixta de Toluca 1936-1949. Una historia en construcción*. XI Congreso Nacional de Investigación educativa.
- Estrada, E. (2011). La vida cotidiana en la escuela Normal para señoritas 1950-1971. XII Congreso Nacional de Investigación educativa.
- Figueroa, L. (2000). La formación de docentes en las escuelas normales: entre las exigencias de la modernidad y las influencias de la tradición. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos* XXX (1), 117-142.
- Galván, L. E. (2006). Maestros y escuelas rurales en la política educativa (1920-1040). En *La educación rural en México en el siglo XXI* (coord.) Lesvia Oliva Rosas, (pp. 39-72). CREFAL, CEE
- García-Potayo, J. y Cordero, G. (2019). Características de los aspirantes a la Escuela Normal en México. ¿En qué condiciones inicia su formación el profesorado de primaria? *Revista de Sociología de la Educación* 12(2), 157 – 175.
- Gonzales, N. (2007). Bauman, Identidad y Comunidad *Espiral*, XIV (040), 179-198.
- Guevara, G. (26 de mayo de 2022). *Los grandes problemas educativos en México* [Congreso V Encuentro de Educación internacional y comparada]. Video <https://www.youtube.com/watch?v=X6ShjKjwaGA>

- Gutiérrez, E. (1927). *El sembrador*. SEP.
- Gutiérrez, N. y Martín-Palomo, M. (2023). Cuidados y comunidad. Relatos de profesoras rurales en México. *Revista Mexicana de Sociología* (4), 983-1013.
- Heller, A. (1998). *La revolución de la vida cotidiana*. Barcelona: Ediciones Península.
- Hunter, A. (2018). Conceptualización de comunidad. En *Handbook of Community Moments and local Organizations in the 21st Century*, editado por Ran Cnaan. Springer.
- IISUE (2018). La educación Normal en México. *Elementos para su análisis*. Indicadores educativos.
- IISUE, (2023). Del marco curricular al plan de estudios 2022. Voces, controversias y debates. *En Perfiles Educativos*. México: UNAM.
- IISUE. (2024). *La educación en el sexenio 2018- 2024. Miradas desde la investigación educativa*. IISUE- UNAM.
- INEE. (2017). *La educación Normal en México Elementos para su análisis*. México: indicadores educativos
- Krichesky, M. (2006) *Escuela y comunidad: desafíos para la inclusión educativa* Buenos Aire: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación.
- Lafarga, L. E. (2012). Los Inicios De La Formación De Profesores En México (1821-1921). *Revista História da Educação* 16 (38): 43-62.
- Larroyo, F. (1947). *Historia comparada de la educación en México*. México: Porrúa
- Lazarín, F. (1996). *Educación para las ciudades. Las políticas educativas 1940 – 1982*. *Revista Mexicana de investigación educativa* 1 (1).

- Maldonado – Alvarado, B. (2016). Hacia un país plural: educación comunitaria en Oaxaca frente a la política de interculturalidad cero. *LiminaR. Estudios sociales y Humanísticos XIV* (1).
- Maldonado B. (2017). Geografía y territorialidad indígena: innovación docente en la Escuela Normal Bilingüe e Intercultural de Oaxaca. *Entreciencias: Diálogos en la Sociedad del Conocimiento*, 5(14), <http://dx.doi.org/10.21933/J.EDSC.2017.E1.04>
- Padilla, A. (2001) Discurso académico. *Módulo presencial sobre la Historia de la Educación en México en el marco del programa del doctorado de Instituto de Estudios en Educación*. ICE de la UABJO.
- Padilla, T. 2009. Las normales rurales: Historia y proyecto de nación. *El cotidiano*, num.154, 85 – 83.
- Piovani, J. y Krawczyk, N. (2017). *Investigación comparada en educación: Perspectivas y desafíos*. Miño y Dávila.
- Plá, S. IISUE (20 de abril 2023). Presentación del suplemento: del marco curricular al plan de estudios 2022 [video]. <https://www.youtube.com/watch?v=i04PVdTcJHY&t=31s>
- Plessner, H. (2012). *Límites de la comunidad. Crítica al radicalismo social*. Madrid: Siruela.
- Ragin, C. C. (1987). *The comparative method: Moving beyond qualitative and quantitative strategies*. University of California Press.
- Ragin, C. (2014). The Distinctiveness of Comparative Social Science. In *The Comparative Method: Moving Beyond Qualitative and Quantitative Strategies* (1st ed., pp. 1–18). University of California Press. <http://www.jstor.org/stable/10.1525/j.ctt6wqbwk.6>
- Ramírez – Rosales, V. (2010). El normalismo: proyectos, procesos institucionales y actores. *Revista Iberoamericana de Educación Superior I* (2):98-113.

- Ramírez, I., Soto, B. y Tercero, A. (2021). Retos de la formación profesional docente en las escuelas normales en el marco de la nueva escuela mexicana. *4to Congreso Nacional de Investigación sobre Educación Normal*.
- Raymond, W. (1988). The politics of nuclear disarmament. *Resources of Hope* Verso
- Reyes, S. y Vásquez B. (2008). Formar en la diversidad: el caso de la Escuela Normal Bilingüe e Intercultural de Oaxaca (ENBIO). *Trace*, (53).
- Robles, S. y Cardoso, R. (comp.) (2014). *Floriberto Díaz. Escrito. Comunalidad, energía viva del pensamiento mixe*. Voces Indígenas, UNAM.
- Roche, C. (2013). Plessner, límites de la comunidad. Crítica al radicalismo social. En *Revista de Filosofía Política*, 29 pag. 101- 168.
- Rojas, 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 (Coord.), *La escuela Normal. Una mirada desde el otro* (79- 116). IISUE.
- Sadrinas, D. (2011). El canto de las sirenas: una reflexión sobre los peligros de la comunidad desde las perspectivas de Helmut Plessner y Zygmunt Bauman. IX Jornadas de Sociología. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.
- Sadrinas, D. (2011). La comunidad como pretexto. En torno al (re) surgimiento de las solidaridades comunitarias. *CONfines de relaciones internacionales y ciencia política*, 7(13), 181-190. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1870-35692011000100007&lng=es&tlng=es.
- Salas, L. (2017). *Los escenarios de la formación inicial del profesorado de las Escuelas Normales Rurales en México, en el contexto de la geografía política*. [Tesis doctoral, Universidad Autónoma de Madrid].

- Santillan, V. (2022). Pensar la comunidad con Norbert Elías: componentes estructurales de un concepto figuracional. En Sociológica año 37(35).
- SEP, (2022). Plan de estudios de la educación básica 2022. Marco y estructura curricular. México: SEP. Documento en línea, disponible en: <https://www.sep.gob.mx/marcocurricular/> Schluchter, W. (2011).
- SEP. (2024), "Distribución de recursos. Programa de Expansión de la Educación Media Superior y Superior, para el tipo superior U079. Ejercicio 2024", 27 de marzo, https://educacionsuperior.sep.gob.mx/pdfs/2024/Publicaci%C3%B3n_U079-2024.pdf
- SEP. (2024) *Plan de estudio para la educación preescolar, primaria y secundaria 2022*. SEP
- Suarez, K. (18 de agosto de 2022) Entrevista a Catalina Inclán Espinosa El país. La "nueva escuela" de López Obrador carga contra los procesos de colonización y arranca con un plan piloto de 900 centros <https://www.iisue.unam.mx/medios/el-pais-entrevista-a-catalina-inclan-espinosa-1184.pdf>
- Terry, E. (1998) Raymond Williams, communities and universities. *Key Words: journal of cultural materialism* (1).
- Tönnies, F. (1944). Comunidad y sociedad. Buenos Aires: Editorial Losada.
- Tuirán, R. y Quintanilla, S. (2012). *90 años de Educación En México*. Fondo de Cultura Económica.
- Vaillant, D. (2013). Formación inicial del profesorado en América Latina. *Revista española de educación comparada*, num.22: 185- 206. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4413733>
- Villalobos, E. y Trejo C. (2015). Fundamentos teórico – metodológicos para la educación comparada. En *Educación comparada Internacional y Nacional*,

(coord.) Marco Aurelio Navarro y Zaira Navarrete, 19- 27. México: Plaza y Valdés.

Valle, M. (2012). La política educativa supranacional: Un nuevo campo de conocimiento para abordar las políticas educativas en un mundo globalizado. *Revista española de Educación Comparada* 20, 109- 144.

Vázquez, J.Z., Kazuhiro Kobayashi, J.M., Gonzalbo, P., Tanck de Estrada, D., & Staples, A. (1992). *La educación en la historia de México*. El Colegio de México. <https://muse.jhu.edu/book/74683>

Yin, R. K. (2018). *Case study research and applications: Design and methods* (6th ed.). SAGE Publications.