



## ¿QUÉ FABRICA LA ESCUELA NORMAL? LOS SENTIDOS QUE LOS ESTUDIANTES ASIGNAN A SUS ESTUDIOS

Roberto Leonardo Sánchez Medina  
Escuela Normal de Tlalnepantla

---

**Área temática:** Sujetos de la educación.

**Línea temática:** Experiencias y sentidos que elaboran los sujetos de la educación sobre sus procesos formativos.

**Tipo de ponencia:** Reportes finales de investigación.

---

### **Resumen:**

La investigación parte de la siguiente pregunta ¿cuáles son los sentidos que los estudiantes del cuarto año de estudios de la Licenciatura en Educación Secundaria con especialidad en Biología y Química, de la Escuela Normal de Tlalnepantla, asignan a sus estudios, de acuerdo a sus condiciones personales, familiares, culturales, académicas y de los contextos institucionales en que participan? A partir de las diferentes articulaciones entre los sentidos asignados a los estudios y tomando como base el eje en el que se construye el sentido, se distinguieron tres grandes tipos de sentidos: *formación para la docencia, para ascender social y económicamente y como espacio de vida juvenil*. De esta forma, la escuela normal en conjunto con las escuelas secundarias de práctica, continúan asignando modos futuros de percibirse profesional, social y económicamente, moldean valores, fortalecen vínculos y apoyos juveniles, propician nuevos aprendizajes y plantean horizontes de expectativas de desarrollo profesional. Su eficacia como institución que “fábrica” subjetividades se sostiene y se rechaza en consecuencia los supuestos del declive de la escuela normal mexicana, como constructora de sentidos.

**Palabras clave:** Educación normal, estudiantes, sentidos, experiencias, subjetividad.

## Introducción

En el momento actual, en el que se ha puesto en tela de juicio la calidad de los procesos formativos en las escuelas normales del país, conviene preguntarse si la escuela normal ha perdido su capacidad de impactar en las opiniones, puntos de vista y valoraciones que hacen los estudiantes de sus estudios, o si por el contrario, se puede hablar de un proceso de resignificación de los sentidos asignados a los estudios en el marco de los procesos de cambio y transformación.

La pregunta no es llana, porque invita a adentrarse en el espacio institucional, a hacer emerger las voces de los estudiantes, y sobre todo, a conocer los sentidos que los jóvenes estudiantes hacen de su experiencia escolar. Es entonces una invitación a acercarse a los estudiantes, a romper con la idea de que los estudiantes normalistas son meros reproductores de roles, papeles y prácticas históricamente heredadas, para dar paso al análisis de un estudiante activo, que es capaz de construir el sentido de sus estudios a partir de la forma en que construye y organiza sus experiencias.

En este marco, en esta investigación se plantea como objetivo central comprender los sentidos que los estudiantes del cuarto año de la Licenciatura en Educación Secundaria con especialidad en Biología y Química de la Escuela Normal de Tlalnepantla, asignan a sus estudios, de acuerdo a sus condiciones personales, familiares, culturales, académicas y de los contextos institucionales en que participan. Se pretende mostrar que los sentidos que los estudiantes elaboran son múltiples, en ocasiones entrelazados entre sí, y que tienen su origen en las experiencias acumuladas en las escuelas secundarias de práctica y en la escuela normal, pero que también son el producto de las propias historias y antecedentes personales.

Al proponer el estudio de los sentidos de los estudios, es importante reconocer, como bien plantea Guzmán (2017), que el sentido adquiere un significado particular de acuerdo con el campo de conocimiento que lo define, ya sea, desde la filosofía, la sociología, la antropología o la psicología. Por esta razón, en esta investigación, se le entiende desde la sociología comprensiva de Max Weber, que lo concibe como el sentido mentado y subjetivo de la acción, en tanto que la comprensión equivale a la captación interpretativa o conexión del sentido y a los motivos de la acción que refieren a la conexión de sentido que para el actor aparecen como el fundamento de una conducta.

## Desarrollo

Resulta importante abordar el tema de la subjetividad en los estudiantes de educación normal, debido a que en los últimos años, los ajustes a la Ley General de Educación, la Reforma a los procesos de ingreso, permanencia y promoción al servicio profesional docente, en el 2012-2013, así como las constantes movilizaciones de profesores y estudiantes en distintos estados del país, han calado hondo en el imaginario social, a tal grado que se ha conformado una opinión pública que rechaza y se opone a la educación ofrecida en las escuelas normales (Cisneros, 2016). De hecho el INEE (2015), reporta según sus propias

estimaciones que la demanda de ingreso a la educación normal en la mayoría de los estados del país, seguirá mostrando tendencias a la baja, en parte, por la desacreditación social de que han sido objeto las instituciones formadoras de docentes.

Ante esta serie de acontecimientos, interesa acercarse a los puntos de vista de los estudiantes, a sus intereses y expectativas futuras que hacen de sus estudios, en otras palabras, interesa darle la voz a los estudiantes, escuchar lo que tienen que decir respecto de cómo viven el proceso educativo, para estar en condiciones de comprender los valores y sentidos que asignan a sus estudios, así como las expectativas profesionales y personales que plantean de cara al futuro.

Interesa así, adentrarse en la dimensión subjetiva, es decir, en una manera particular de los estudiantes de posicionarse en los contextos en que participan y de mirar su realidad personal, social, cultural e institucional. Por ello, al tomar como objeto de estudio a los estudiantes de educación normal, se considera que no pueden ser estudiados como simples receptores de información, o como reproductores de los valores, normas y reglas que predominan en el ambiente institucional, sino más bien se plantea adentrarse en la dimensión subjetiva para comprender la manera en que las experiencias desarrolladas en la escuela normal y las escuelas secundarias de práctica, aunado a sus propias historias personales, familiares, económicas y culturales les permiten otorgar diversos sentidos a sus estudios.

La apuesta entonces, reside en acercarse al estudiante normalista, para “comprender” la diversidad de sentidos en relación con las experiencias significativas que se erigen como pilares de la dimensión subjetiva. A partir de lo anterior, se considera que las experiencias significativas que tienen lugar en los espacios institucionales, tiene la virtud de permitir que los estudiantes, asignen sentidos diferenciados a sus estudios. Al plantear como tema de estudio la comprensión de los sentidos asignados a los estudios, implicar tomar partido por una perspectiva teórica que oriente y marque la pauta para organizar la investigación. Por ello, esta investigación, se aborda desde la perspectiva weberiana, que concibe el sentido mentado y subjetivo de la acción, en tanto permite comprender el sentido o los sentidos que para un actor tiene su acción social.

## Referentes teóricos

El material esencial para la comprensión de los “sentidos de la acción”, lo constituyen las “experiencias significativas”. Los sentidos son el producto de aquello que se encuentra presente en la experiencia significativa, porque guía y permite al sujeto comprenderse como capaz de descubrir nuevos contenidos para su práctica cotidiana. El sentido es precisamente como diría Schütz (1993), que el estudiante, en nuestro caso el futuro docente, le encuentre un “por qué” y un “para qué”, un motivo, una intención, a su mundo. Visto de esta manera, las experiencias significativas otorgan al sujeto la posibilidad de atribuirse sentido, es decir de descubrirse como ser sujeto a una constante transformación como parte del quehacer

cotidiano con los otros. El sentido se evidencia aquí como dirección y potencia existencial que deriva de lo significativo (Díaz, 2006).

Por tanto, el sentido dentro de una experiencia significativa, puede interpretarse como lo vivido, como el valor existencial, personal y emocional que una persona es capaz de atribuir a una experiencia, a un acontecimiento luego de sucedido. Es aquello que adquiere mayor valor para el sujeto que en términos experienciales es lo que registra en su conciencia como vital por cuanto se destaca como relevante en su vida (Díaz, 2006).

De esta forma, al hablar del sentido o sentidos asignados a los estudios, implica señalar que sólo pueden ser otorgados desde la experiencia misma, desde el hacer, desde la práctica, desde su habitar, desde estar involucrados en el momento en que se desarrolla la acción, aunque hay que tomar en consideración que el sentido se convierte en una guía de la acción. Son experiencias que gestan al calor de los acontecimientos que tienen lugar en las aulas de clases, en el intercambio pedagógico, donde no sólo se transmite información y conocimientos, sino también se conocen las problemáticas que portan los estudiantes de secundaria y su postura ante la escuela y la vida.

## Estrategia metodológica

Para comprender los sentidos asignados a los estudios, se valoraron las distintas técnicas existentes en la investigación cualitativa, no obstante, se optó por hacer uso de las entrevistas semidirigidas. La intención fue la de recuperar desde la propia voz de los estudiantes, el sentido otorgado a sus experiencias vividas tanto en la escuela normal como en las escuelas secundarias.

Al mismo tiempo, se consideró que las entrevistas tenderían a resaltar la singularidad y voz de cada uno de los estudiantes, la profundidad de sus experiencias, los procesos de encuentro y desencuentro con la práctica docente, las formas de relación con los estudiantes y profesores de secundaria. Se pretendía por tanto que las entrevistas no sólo proporcionaran acontecimientos relevantes, sino lo que Bertaux (1989) denomina “relatos de prácticas”, donde el sujeto explora el significado de las mismas y reflexiona históricamente sobre sus razones.

En consecuencia, a partir de las entrevistas se pretendió escapar de la visión positivista-cuantitativa en la que el sujeto es un dato, una estadística, y en su lugar, se buscó restituir al sujeto y reconocer la complejidad de sus relaciones en el entorno escolar para tratar de hacer emerger sus propias realidades y significados.

Una de las primeras cuestiones que se tomaron en cuenta al momento de definir el número de entrevistados, tuvo que ver con las facilidades que se otorgaran en la Escuela Normal de Tlalnepantla para la realización del trabajo de campo. Una vez que se estableció que se trabajaría con los estudiantes pertenecientes a 7º y 8º semestre de las especialidades en Biología y Química y que se conoció que había un total de 37 estudiantes, se consideró oportuno aplicar 8 entrevistas en cada especialidad, para reunir un total de 16 entrevistas;

aunque finalmente se obtuvieron 17 entrevistas debido a que una estudiante pidió expresamente que se le aplicara la entrevista.

Para la selección de los entrevistados, se buscó intencionadamente contrastar las voces de los estudiantes, de acuerdo a los siguientes tres criterios:

- a. Hombres frente a mujeres
- b. Estudiantes que trabajan frente a estudiantes que no trabajan
- c. Estudiantes con desempeño académico sobresaliente frente a estudiantes con desempeño académico bajo y medio

## Resultados

Al llegar al cuarto año de la licenciatura, los futuros docentes han acumulado una gran diversidad de experiencias en su relación cotidiana con la escuela normal, sus profesores, los pares y los estudiantes y profesores titulares de las escuelas secundarias. Hay que recordar que desde el primer semestre, los futuros docentes asisten a las escuelas secundarias a realizar sus prácticas pedagógicas, pero no es sino hasta el cuarto año, cuando se hacen responsables de impartir dos o tres asignaturas relacionadas con su campo de especialización.

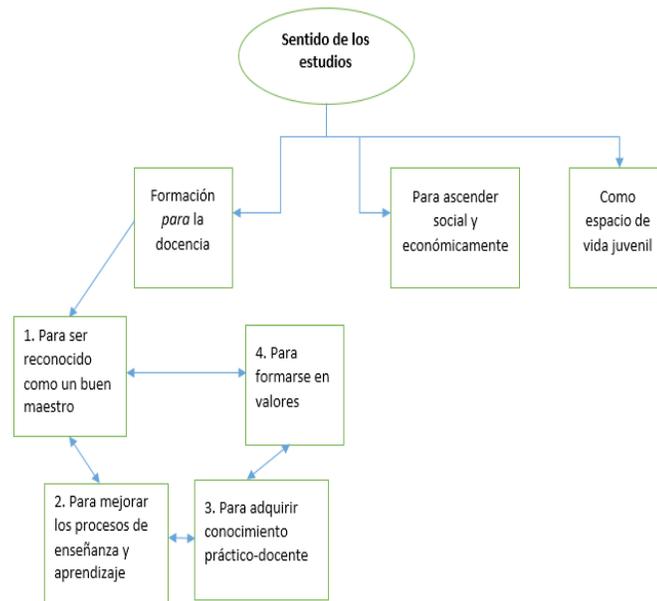
Estos acercamientos a la práctica docente, les ha permitido acumular una gran variedad de experiencias, que pueden ser traducidas en distintas formas de otorgar sentido a sus estudios. Es como señala Díaz (2006), el reconocimiento explícito y sistemático del *futuro* docente como agente social, político y cultural, que produce conexiones, redes de significado social, simbolizaciones y rutas de sentido.

En consecuencia, se consideró conveniente ordenar los diferentes tipos de sentido a partir del relato central, de cada uno de los estudiantes, articulándolo con sus propias condiciones y situaciones personales. De esta forma, se concibió la construcción del sentido de los estudios como una tarea compleja y subjetiva que los estudiantes construyen a partir de sus propias condiciones, de su realidad y de los motivos futuros que persiguen.

En este marco, la estrategia metodológica consistió en construir categorías centrales e intermedias, para guiar el procesamiento y análisis de la información. Es decir, se consideró pertinente ordenar los diferentes tipos de sentidos a partir del significado central y de su articulación con los sentidos secundarios, mismos que fueron ubicados dentro de un mismo eje y de la manera en que el estudiante significa su realidad.

A partir de las diferentes articulaciones entre los sentidos asignados a los estudios y tomando como base el eje en el que se construye el sentido, se distinguieron tres grandes tipos de sentidos: *formación para la docencia, para ascender social y económicamente y como espacio de vida juvenil (Figura 1)*.

Figura 1: Los sentidos asignados a los estudios de licenciatura



El sentido de *formación para la docencia*, se define a partir de que los estudiantes buscan ser reconocidos como buenos maestros, donde se conjugan elementos como la adquisición de conocimientos prácticos, la mejora de los procesos de enseñanza y aprendizaje, así como aquellos valores que predominan en el ambiente magisterial. *Para ascender social y económicamente*, se refiere a la perspectiva que tienen los entrevistados de ascender en la escala social y económica; y por último, *como espacio de vida juvenil*, se distingue por recuperar la condición de juventud en la cual se ubican los estudiantes, donde el contacto con los otros, es decir, sus pares, se traduce en espacios de socialización y socialidad.

En este marco, dentro de este grupo que se denominó “*formación para la docencia*”, aparecen sus intenciones de “*ser reconocido como un buen maestro*”, en conjunto con la idea de “*mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje*”, ambas significaciones se constituyen en el resultado de la experiencia escolar y de sus desacuerdos con la forma en que imparten clase los profesores de las escuelas secundarias y con los aprendizajes alcanzados por los estudiantes, por eso, uno de los aspectos que apareció en los relatos tiene que ver con la representación que los estudiantes hacen de sí mismos, como sujetos aptos para modificar el escenario docente, de donde a su vez surgió la confianza que les permitió plantearse expectativas y aspiraciones futuras.

En este mismo tipo de sentido, aparece la escuela normal como un espacio de *adquisición de conocimientos*. Aquí se puede ubicar la idea de que el paso por la escuela normal les permite incrementar su *stock* de conocimientos teórico-pedagógicos, mientras que su paso por las escuelas secundarias, les resulta útil como espacio de adquisición de conocimientos prácticos. Los docentes de la escuela normal adquieren un papel significativo en este proceso, aunque son criticados por su escasa preparación académica o por

la falta de preparación de las sesiones de clase, los estudiantes reconocen que son portavoces de los conocimientos históricamente validados y útiles dentro del terreno docente. Así los estudiantes otorgan sentido a sus estudios, a partir de esa posibilidad que les brinda la escuela normal de adquirir nuevos conocimientos –podría decirse prácticos– encaminados a mejorar su formación para la docencia. Lo curioso es que, desde la perspectiva de los estudiantes, los conocimientos que adquieren están encaminados hacia la práctica, hacia el logro de un mejor desempeño en el aula de clases, pero no son visualizados para comprender, reflexionar, interpretar o criticar el mundo que los rodea.

Asimismo, dentro de la enunciación del *“sentido de formación para la docencia”* aparece la formación en valores. Libertad, compromiso y responsabilidad son tres valores que se hacen presentes en los discursos de los estudiantes: *“si lees o no, si entregas tareas o no, si entras a clase o no”, “si haces una buena planeación didáctica”, “si te comprometes con el aprendizaje de los estudiantes”*. Así, los estudiantes hacen una lectura de los valores que busca transmitirles la escuela normal a la luz de las actividades inherentes a su proceso formativo.

Vale aquí aclarar que la formación en valores a la que remiten los estudiantes, no es concebida como parte de un proceso de imposición desde las esferas objetivas de la institución, sino más bien, son construidos a la par de las actividades que desempeñan cotidianamente. Dubet (2010) señala que las instituciones no pueden ser concebidas como espacios de reproducción de la cultura dominante, más bien, plantea que el trabajo de socialización se realiza a través de la construcción de la propia experiencia. Aunque apunta, retomando a Bourdieu, que la escuela tiene la capacidad de disfrazar su propio trabajo en nombre de los principios que la inspiran. Así la escuela oculta o esconde la cultura dominante, en nombre de un trabajo autónomo del estudiante.

Junto a este primer grupo de sentido, aparece otro que se denominó *“para ascender social y económicamente”*. En este tipo de sentido aparecen las ideas asociadas a su intención de obtener en el futuro un empleo que les permita ascender en la escala social y económica. Así los cambios en los procesos de ingreso, permanencia y promoción en el servicio profesional docente, están presentes en la memoria de los estudiantes, no obstante, no es casual que este sentido haya aparecido entre los estudiantes que proceden de sectores sociales con ciertas desventajas. De algún modo, las carencias experimentadas en el hogar, les permite asignar un valor positivo a los estudios y a esa posibilidad de obtener beneficios económicos y personales en el futuro. Este resultado no hace más que confirmar que para este segmento de estudiantes, la escuela normal sigue siendo portadora de una promesa de movilidad social y económica; pese a que con la Reforma Educativa 2012-2013, se eliminó la obtención de una plaza docente de manera directa y en su lugar, el ingreso y permanencia en el servicio docente se efectuaría mediante concursos de oposición.

Finalmente, se identificó un tercer tipo de sentido, nombrado *“como espacio de vida juvenil”* y que reflejan los distintos procesos que efectúan los estudiantes en su calidad de jóvenes. Así se hace necesario reconocer que los jóvenes estudiantes no sólo dedican su tiempo a la realización de actividades académicas, sino también, la escuela aparece como un lugar para hacer amigos, para recibir apoyo académico y moral de

ellos, pero a su vez, aparece como ese espacio donde acuerdan actividades sociales a realizar, como asistir a fiestas, al bar, a bailar o a consumir bebidas alcohólicas. Se puede así señalar que la escuela es significada a partir de representar un espacio de encuentro, de construcción y de transición identitaria, pero también, como señala Dussel, *et. al* (2007) como espacio de sociabilidad y aprendizaje de la relación con los otros.

## Conclusiones

Uno de los hallazgos más relevantes de la investigación y que coincide con los resultados de investigación de Llinas (2008) y Dussel (2007), es que existen huellas subjetivas del paso de los estudiantes por la escuela y que en la experiencia escolar los estudiantes construyen sentidos para sus vidas en el futuro. En consecuencia se puede señalar que las experiencias desarrolladas en la escuela normal y las escuelas secundarias de práctica, contribuyen a la construcción de sentidos sobre los estudios de licenciatura. Al mismo tiempo, ambos espacios institucionales, donde tiene lugar la formación de los futuros docentes de educación secundaria, no pueden ser concebidos como espacios de aprendizaje de roles sociales, en su lugar, se opta por señalar, como bien indica Guzmán y Saucedo (2007), que los estudiantes son sujetos activos, que no están sometidos a una “lógica institucional”, o a un “programa institucional” (Dubet, 2010), por lo que tienen maneras diversas y múltiples de relacionarse con lo que encuentran en las escuelas.

De esta forma, los sentidos conferidos por los estudiantes a sus estudios, representan la recreación de sus propias expectativas de futuro, es decir, muestran lo que los estudiantes esperan obtener en términos personales y profesionales una vez que concluyan sus estudios de licenciatura. A su vez, esta multiplicidad de sentidos, permite sostener que los estudios de educación normal *continúan siendo valiosos y son portadores de promesas de cambio*, en contraposición a las recientes posturas políticas que hablan de una crisis y fragmentación de la escuela normal; entendida como aquel espacio socialmente instituido para la formación de los futuros docentes de educación básica.

A través de la estrategia metodológica seguida en la investigación, se ordenaron los tipos de sentido a partir de su significado central y de su articulación con los sentidos secundarios, lo que brindó la posibilidad de identificar tres grandes tipos de sentidos. El primer tipo de sentido, al que se denominó “*formación para la docencia*”, aparece articulado con cuatro tipos de sentidos secundarios, que en su conjunto reflejan la idea que los estudiantes se hacen de “ser buenos maestros”, donde se conjugan elementos como la adquisición de conocimientos prácticos, la mejora de los procesos de enseñanza y aprendizaje, así como aquellos valores que predominan en el ambiente magisterial. El segundo tipo de sentido se denominó “*Para ascender social y económicamente*”, se refiere a la perspectiva que tienen los entrevistados de ascender en la escala social y económica; y por último, el tercer tipo de sentido se nombró “*como espacio de vida juvenil*”, el cual se distingue por recuperar la condición de juventud en la cual se ubican los estudiantes, donde el contacto con los otros, es decir, sus pares, se traduce en espacios de socialización y socialidad.

De esta forma, la escuela normal en conjunto con las escuelas secundarias de práctica, continúan asignando modos futuros de percibirse social y económicamente, moldean valores, fortalecen vínculos y apoyos juveniles, propician nuevos aprendizajes y plantean horizontes de expectativas de desarrollo profesional. Su eficacia como institución que “fábrica” subjetividades se sostiene y se rechaza en consecuencia los supuestos del declive de la escuela normal mexicana, como constructora de sentidos.

Esto implica asumir, como bien plantea Dubet (1998), para el caso de la escuela republicana, que la escuela normal no es una maquinaria social cuyo sentido situado en la cima se propaga y se transforma en personalidades sociales a través de ritos y roles sociales. Más bien, se plantea que el sentido que los estudiantes hacen de sus estudios, se fabrica por los mismos actores en sus experiencias y sus relaciones con los demás.

## Referencias

- Bertaux, D. (1989). “Los relatos de vida en el análisis social”, en: Aceves, Jorge (compilador). *Historia oral. Parte II: Los conceptos, los métodos*. Mexico: Instituto Mora-UAM. pp. 136-148
- Cisneros A. (2016). “Repertorios de movilización: el caso de la CNTE”. *El Cotidiano*, Número 195, año 2016, enero-febrero, México: Universidad Autónoma Metropolitana.
- Díaz M., Cristhian James (2006). “Subjetividad docente y resistencias culturales: entre la constricción instrumental y la posibilidad del sentido como creación”, *Revista Actualidades Pedagógicas* No 48: 95-103 / Enero – junio.
- Dubet, Francois y Danilo Martucelli (1998). *En la escuela: sociología de la experiencia escolar*. Barcelona: Losada.
- Dubet, F. (2010). *Sociología de la Experiencia*, Editorial Complutense. España: Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Dussel, I, Andrea Brito y Pedro Núñez (2007). *Más allá de la crisis. Visión de alumnos y profesores de la escuela secundaria argentina*, Buenos Aires: Fundación Santillana.
- Guzmán, C. y Claudia Saucedo (2007). *La voz de los estudiantes: experiencias en torno a la escuela*, México: Ediciones Pomares-CRIM-UNAM-FES-I-UNAM.
- Guzmán, C. (2017). “Las nuevas figuras estudiantiles y los múltiples sentidos de los estudios universitarios”, en *Revista de la Educación Superior*, Volumen 136 • Abril – Junio, pp. 71-87.
- Instituto Nacional Para la Evaluación de la Educación (2015). *Los docentes en México*. Informe 2015, México: INEE.
- Llinas, P. (2008). *Sentidos e imaginarios de la experiencia escolar. Un análisis de las percepciones de los alumnos sobre la educación secundaria en cuatro jurisdicciones argentinas*, Tesis de Maestría, FLACSO-Buenos Aires, Argentina.
- Schütz, A (1993). *La construcción significativa del mundo social*, Barcelona: Paidós.
- Weiss, E (coord.) (2012). *Jóvenes y Bachillerato*, México: ANUIES.