

RECONSTRUCTING THE HISTORY OF TEACHER TRAINING INSTITUTIONS: SOURCES, APPROACHES, AND METHODOLOGICAL CHALLENGESLiuván Nuñez-Díaz¹**E-mail:** liuvannnd89@gmail.com**ORCID:** <https://orcid.org/0000-0002-2627-5518>Maiobis Ramírez-Amoros²**E-mail:** maiobisramirezamoros@gmail.com**ORCID:** <https://orcid.org/0009-0004-6690-2637>Lídice Solís-Franco¹**E-mail:** lidicesolis22@gmail.com**ORCID:** <https://orcid.org/0000-0002-2061-8225>¹ Universidad de Artemisa "Julio Díaz González" Cuba.² Dirección General de Educación de La Habana. Cuba.**Cita sugerida (APA, séptima edición)**Nuñez-Díaz, L., Ramírez-Amoros, M., & Solís-Franco, L. (2026). Reconstruir la historia de las instituciones formadoras de maestros: fuentes, enfoques y desafíos metodológicos. *Revista UGC*, 4(4), 29-38.**Fecha de presentación:** 09/07/2026**Fecha de aceptación:** 31/08/2026**Fecha de publicación:** 01/10/2026**RESUMEN**

La historia de las instituciones formadoras de maestros constituye un campo en expansión dentro de la historia de la educación, aunque su reconstrucción ha oscilado entre la crónica conmemorativa y la macrohistoria reduccionista. La investigación, sustentada en un enfoque cualitativo complementado con elementos cuantitativos exploratorios, incluyó trabajo de campo con 17 estudiantes de la Universidad de Artemisa (Cuba) y un estudio de caso de la Escuela Normal para Maestros de La Habana (1915-1959). Los hallazgos revelaron un déficit significativo de conocimiento histórico institucional entre los futuros docentes, con una periodización distorsionada y ausencia de referentes institucional propio, aunque más del 80% valora como muy importante conocer esta historia. La confrontación documental demuestra que solo la triangulación de fuentes y la adopción de enfoques de historia social, microhistoria, cultura escolar y perspectiva de género permiten restituir la complejidad institucional. Se proponen cinco principios metodológicos transferibles: ampliación del espectro de fuentes, crítica documental radical, adopción de escala micro sin perder la perspectiva macro, incorporación de la dimensión subjetiva y descentramiento del relato de los grandes pedagogos.

Palabras clave:

Historia de la educación, formación docente, escuelas normales, metodología histórica, cultura escolar.

ABSTRACT

The history of teacher training institutions constitutes an expanding field within the history of education, although its reconstruction has oscillated between commemorative chronicle and reductionist macrohistory. The research, based on a qualitative approach complemented with exploratory quantitative elements, included fieldwork with 17 students from the University of Artemisa (Cuba) and a case study of the Escuela Normal para Maestros de La Habana (1915-1959). The findings revealed a significant deficit in institutional historical knowledge among future teachers, with distorted periodization and absence of their own institutional references, although paradoxically more than 80% value knowing this history as very important. Documentary confrontation demonstrates that only the triangulation of sources and the adoption of social history, microhistory, school culture and gender perspective approaches allow restoring institutional complexity. Five transferable methodological principles are proposed: broadening the spectrum of sources, radical documentary critique, adoption of micro-scale without losing the macro perspective, incorporation of the subjective dimension, and decentering the narrative of great pedagogues.

Keywords:

History of education, teacher training, normal schools, historical methodology, school culture.

INTRODUCCIÓN

Las instituciones formadoras de maestros —escuelas normales, institutos pedagógicos y facultades de educación— han sido, desde el siglo XIX, laboratorios pedagógicos, espacios de movilidad social y correas de transmisión de los proyectos civilizatorios del Estado. Su historia interesa hoy no solo a la historiografía educativa, sino también a la sociología de las profesiones, los estudios de género y la historia política. Estas entidades condensan tensiones fundamentales de las sociedades modernas: la relación entre Estado y formación profesional, las jerarquías de género, las disputas por el control simbólico y las aspiraciones de ascenso social de sectores populares.

Sin embargo, con frecuencia la reconstrucción histórica de estas entidades ha oscilado entre dos polos igualmente insatisfactorios. Por un lado, la crónica institucional conmemorativa —producida por los propios actores con motivo de aniversarios— cumple una función legitimadora, pero silencia los conflictos y presenta una imagen teleológica de progreso. Por otro, una macrohistoria las reduce a meras variables dependientes de las políticas educativas nacionales, desatendiendo su vida interna y su complejidad. Ambas aproximaciones han contribuido a ocultar la naturaleza híbrida de unas instituciones que fueron a la vez centros de enseñanza secundaria, comunidades profesionales, dispositivos de control estatal y escenarios de conflicto social.

La renovación historiográfica operada a partir de los años ochenta, impulsada por la historia social, la *nouvelle histoire* y los estudios de la cultura escolar, abrió nuevas vías para superar estas limitaciones. Diversas obras proporcionaron categorías analíticas que desplazaron la atención de las normas legales a la vida interna de los centros. Los trabajos de Flórez (2011) sentaron bases metodológicas para el estudio de historias institucionales, mientras que Conesa et al. (2021) ofrecieron precisiones generales para abordar procesos histórico-pedagógicos desde una perspectiva integral. Posteriormente, Oliva et al. (2022) profundizaron en metodologías para el estudio de figuras relevantes, y Aldana (2023) aportó claves conceptuales para investigar la cultura material y los objetos escolares como fuentes históricas.

Más recientemente, investigaciones como las de Núñez (2025); y Southwell (2024) han sintetizado las tendencias actuales y mostrado la importancia de integrar el análisis institucional con el contexto sociopolítico. En el caso cubano, estudios como los de Hernández (2024); y Torres et al. (2021) han comenzado a abordar la formación de maestros desde perspectivas que trascienden el relato lineal. Batista et al. (2024) han sistematizado precisiones para el diseño teórico-metodológico de investigaciones histórico-pedagógicas, subrayando la necesidad de abordar las instituciones como espacios complejos y no

homogéneos. No obstante, persisten vacíos significativos en la historiografía.

Predominan los estudios centrados en la fundación y la «época de oro» de las normales (fines del siglo XIX y primeras décadas del XX), mientras que la historia de las facultades de educación universitarias, de los institutos pedagógicos de posguerra o de las transformaciones de la formación docente en la segunda mitad del siglo XX sigue siendo escasa. Asimismo, se echa en falta una mayor integración de la perspectiva de género que trascienda la simple constatación de la feminización del magisterio y examine cómo las normales produjeron y regularon identidades de género diferenciadas (Morgade, 1997). Por último, pocas investigaciones adoptan una escala microanalítica capaz de reconstruir la experiencia cotidiana de la formación —las rutinas, la afectividad, los rituales, las relaciones de poder informales—, un enfoque que este artículo reivindica como necesario.

Esta situación problemática adquiere especial relevancia en el contexto cubano, donde la memoria institucional de las escuelas normales parece estar desvaneciéndose entre las generaciones de futuros docentes. Los resultados del trabajo de campo realizado para el presente artículo —una encuesta y entrevistas a 17 estudiantes de la Licenciatura en Educación de la Universidad de Artemisa “Julio Díaz González”— revelan un preocupante déficit de conocimiento histórico institucional específico. Casi la mitad de los encuestados asocia el origen de la formación docente con las escuelas pedagógicas revolucionarias de 1960, desplazando la tradición normalista decimonónica; la mayoría sitúa erróneamente el surgimiento de las normales en el siglo XX; y solo un estudiante mencionó a una figura específica del normalismo cubano. Estos hallazgos, que se discuten en detalle en el apartado de resultados, evidencian una periodización distorsionada, la ausencia de un panteón institucional propio en la memoria de los futuros maestros y una dependencia casi exclusiva de la transmisión curricular y oral, sin trabajo sistemático con archivos, objetos o testimonios recogidos con metodología histórica.

Paradójicamente, la valoración de esa historia es muy alta: más del 80% de los encuestados otorga puntuaciones de 4 o 5 en una escala de importancia. Esto evidencia una demanda latente de historia institucional que la formación actual no satisface plenamente. Los estudiantes intuyen que conocer la trayectoria de las instituciones que los preceden fortalecería su identidad profesional, daría sentido a las rutinas heredadas y les permitiría apropiarse críticamente de su legado. La reconstrucción de la historia de las instituciones formadoras no es, por tanto, un lujo erudito, sino una necesidad sentida por los propios protagonistas de la formación actual.

El problema científico que articula este artículo es, por tanto, doble: ¿qué significa hacer una historia crítica de una escuela normal o de una facultad de educación en

el contexto latinoamericano y cubano?, y ¿con qué herramientas conceptuales y documentales puede llevarse a cabo una reconstrucción que supere tanto la crónica celebratoria como la macrohistoria reduccionista? La pregunta no es meramente técnica, sino epistemológica y política: implica decidir qué voces merecen ser escuchadas, qué fuentes son legitimadas como evidencia y qué dimensiones de la vida institucional —las rutinas, los afectos, los conflictos, las resistencias cotidianas— merecen ser historizadas.

El objetivo general del artículo es ofrecer una propuesta metodológica integral para la reconstrucción histórica de las instituciones formadoras de maestros, que sirva tanto de guía operativa como de reflexión epistemológica para futuras investigaciones. Para ello, el texto se estructura en cinco apartados. El primero traza un estado de la cuestión sobre la historiografía de las instituciones formadoras. El segundo clasifica y examina los distintos tipos de fuentes disponibles, desde las tradicionales hasta la cultura material y el testimonio oral. El tercero despliega los enfoques teóricos que permiten una lectura densa de estos objetos de estudio: historia social, microhistoria, cultura escolar y perspectiva de género. El cuarto ilustra la propuesta mediante el análisis del caso de la Escuela Normal para Maestros de La Habana (1915-1959). Finalmente, se sintetizan las conclusiones en forma de principios metodológicos transferibles a otras investigaciones, subrayando la necesidad de desnaturalizar el relato oficial y restituir la complejidad de estos espacios.

MATERIALES Y MÉTODOS

La investigación que sustenta el presente artículo se desarrolló bajo un enfoque predominantemente cualitativo, complementado con elementos cuantitativos de carácter exploratorio, y se estructuró en dos fases complementarias: un trabajo de campo con estudiantes de formación docente y un estudio de caso histórico documental.

La fase empírica se realizó durante el año 2025 en la Universidad de Artemisa “Julio Díaz González”, Cuba. La *muestra* estuvo conformada por 17 estudiantes de la Licenciatura en Educación, seleccionados mediante un muestreo no probabilístico intencional, que garantizara la representación de las diferentes especialidades del centro: Maestros Primarios (8), Marxismo Leninismo e Historia (4), Geografía (2) y Preescolar (3). Los criterios de inclusión fueron: ser estudiante activo en el curso 2025, haber cursado al menos dos años de la carrera y manifestar voluntad para participar en el estudio.

Se aplicaron dos instrumentos de recogida de información. En primer lugar, un *encuesta estructurada* compuesto por 13 preguntas, distribuidas en cuatro bloques: datos generales, conocimientos sobre la formación de maestros en Cuba (preguntas 4 a 8), fuentes de conocimiento y mediaciones (preguntas 9 y 10), y percepciones y valoraciones (preguntas 11 a 13). Las preguntas 4, 5,

7 y 8 presentaban opciones de respuesta cerradas con una categoría “No lo sé”; la pregunta 6 era de respuesta abierta; la pregunta 9 permitía selección múltiple; y la pregunta 13 era abierta. La encuesta fue administrada en formato impreso durante el mes de febrero de 2025, en horario lectivo, con una duración aproximada de 20 minutos, previo consentimiento informado de los participantes y garantizando el anonimato de las respuestas.

En segundo lugar, se aplicó una *entrevista semiestructurada* a una submuestra de 6 estudiantes, seleccionados por accesibilidad y por representar cada una de las especialidades cursadas. El guion de la entrevista, compuesto por 10 preguntas abiertas agrupadas en cuatro bloques (relato personal y trayectoria, conocimiento histórico y currículum vivido, transmisión intergeneracional y cultura material, y sentido y proyección), fue diseñado para profundizar en los significados y valoraciones personales de los futuros docentes. Las entrevistas se realizaron entre marzo y abril de 2025, con una duración media de 35 minutos cada una, fueron grabadas en audio con el consentimiento de los participantes y posteriormente transcritas textualmente para su análisis.

Los datos de la *encuesta* se procesaron mediante *estadística descriptiva*, calculando frecuencias absolutas y porcentajes para cada opción de respuesta, y la media para la pregunta de valoración escalar. Los datos se organizaron en tablas para facilitar su interpretación. Las respuestas abiertas de las preguntas 6 y 13 se sometieron a un análisis de contenido temático, siguiendo un procedimiento de codificación inductiva: lectura repetida de las respuestas, identificación de unidades de significado, agrupación en categorías emergentes y cuantificación de las menciones por categoría. Las entrevistas se analizaron mediante un análisis temático de contenido, con un doble proceso de codificación (deductiva, a partir de los bloques del guion, e inductiva, a partir de las categorías emergentes), para identificar núcleos discursivos recurrentes. La saturación teórica se alcanzó con los 6 casos, al no aparecer nuevas categorías en las últimas entrevistas realizadas.

La segunda fase de la investigación consistió en un *estudio de caso histórico*, centrado en la Escuela Normal para Maestros de La Habana entre 1915 y 1959, para ilustrar la aplicación de la propuesta metodológica. El caso fue seleccionado por criterios de accesibilidad documental, por su relevancia como institución pionera de la formación normalista cubana y por la riqueza de las fuentes disponibles.

La recopilación documental se realizó en tres repositorios principales. En el Archivo Nacional de Cuba se consultaron los fondos de Instrucción Pública (leyes fundacionales, planes de estudio, reglamentos, actas de consejo directivo, nóminas de personal, estadísticas de matrícula e informes de inspección) y el Fondo Especial (documentos sobre la participación estudiantil en luchas políticas). En la Biblioteca Nacional José Martí se revisaron las

colecciones de prensa pedagógica, incluyendo las revistas Cuba Pedagógica (1903-1922), El Normalista (1927-?), La Escuela Normal (1928-?) y Bohemia (períodos relevantes), así como las Memorias Anuales de la Escuela Normal (1922, 1924, 1929). En el Centro de Documentación e Información Pedagógica de la Universidad de Ciencias Pedagógicas Enrique José Varona se localizaron tesis de grado de Doctor en Pedagogía defendidas entre las décadas de 1920 y 1950, relacionadas con la institución.

Adicionalmente, se trabajó con fuentes orales procedentes de la tesis de Batista (2017), que incluyó testimonios de exalumnos de la Escuela Normal para Maestros de La Habana, recogidos mediante entrevistas realizadas entre 2015 y 2016. Estos testimonios se utilizaron como fuente secundaria para el presente artículo.

El *análisis documental* se guió por los principios de la crítica histórica, siguiendo un procedimiento sistemático: identificación y localización de fuentes, clasificación por tipología, crítica externa (autenticidad, procedencia, datación) y crítica interna (análisis del contenido, identificación de intencionalidades, sesgos y silencios). Se aplicó el método de triangulación documental, confrontando sistemáticamente tres tipos de fuentes para cada período estudiado: documentos administrativos, prensa pedagógica y testimonios orales/egodocumentos. Esta estrategia permitió contrastar el relato oficial con las voces disonantes y reconstruir una imagen compleja y no homogénea de la institución.

La investigación se ajustó a los principios éticos de la investigación con seres humanos: consentimiento informado, anonimato y confidencialidad de los datos, libertad de participación y tratamiento agregado de la información. Los nombres de los participantes fueron codificados para preservar su identidad.

RESULTADO Y DISCUSIÓN

Como parte del trabajo de campo de la investigación que sustenta el presente artículo, se aplicaron varios instrumentos (encuesta y entrevista semiestructurada) a 17 estudiantes de la Licenciatura en Educación de la Universidad de Artemisa “Julio Díaz González”, Cuba, durante el año 2025. La distribución por especialidades fue: Maestros Primarios (8), Marxismo Leninismo e Historia (4), Geografía (2) y Preescolar (3). La entrevista se realizó a una submuestra de 6 estudiantes, seleccionados por accesibilidad y representación de cada especialidad. Los datos se presentan de manera anónima y agregada (Tabla 1 y 2).

Tabla 1. Distribución de los encuestados por especialidad (n=17).

Especialidad	Frecuencia	%
Maestros Primarios	8	47,1
Marxismo Leninismo e Historia	4	23,5

Geografía	2	11,8
Preescolar	3	17,6
Total	17	100,0

Tabla 2. Pregunta 4: ¿Cuál considera que fue la primera institución en formar maestros en Cuba?

Opción de respuesta	n	%
Escuela Normal para Maestros de La Habana	3	17,6
Universidad de La Habana (Cátedra de Pedagogía)	4	23,5
Escuelas Pedagógicas surgidas a partir de 1960	8	47,1
No lo sé	2	11,8

Casi la mitad de los encuestados asocia el origen de la formación docente con las escuelas pedagógicas revolucionarias, desplazando la tradición normalista decimonónica. Solo tres estudiantes identificaron la primera Escuela Normal, revelando un conocimiento histórico fragmentado y una periodización centrada en 1959 como mito fundacional (Tabla 3).

Tabla 3. Pregunta 5: ¿En qué siglo se fundaron las primeras Escuelas Normales en Cuba?

Opción	n	%
Siglo XVIII	1	5,9
Siglo XIX (respuesta correcta)	5	29,4
Siglo XX	9	52,9
No lo sé	2	11,8

La mayoría sitúa erróneamente el normalismo en el siglo XX, lo que refuerza la invisibilidad del proceso fundacional decimonónico y la preeminencia del imaginario de la formación docente masiva posrevolucionaria (Tabla 4).

Tabla 4. Pregunta 6: Figura histórica relevante en la formación de maestros cubanos (respuesta abierta categorizada).

Categoría de respuesta	n	%
José de la Luz y Caballero (sin vincularlo a instituciones formadoras concretas)	5	29,4
Fidel Castro / “los alfabetizadores”	4	23,5
Manuel Valdés Rodríguez (figura específica del normalismo)	1	5,9
Otros (Pedagogos extranjeros, familiares maestros)	3	17,6
No responde / no sabe	4	23,5

Predominan referencias genéricas a próceres educativos sin anclaje institucional. Solo un estudiante mencionó a un normalista reconocido, lo que evidencia la ausencia de un panteón institucional propio en la memoria de los futuros docentes (Tabla 5).

Tabla 5. Pregunta 7: Objetivo de las Escuelas Pedagógicas creadas en la década de 1960.

Opción	n	%
Formar maestros primarios en cursos regulares de cinco años	3	17,6
Formar de manera emergente a jóvenes para la Campaña de Alfabetización y luego como maestros (correcta)	11	64,7
Sustituir a las antiguas Escuelas Normales de forma inmediata	2	11,8
No lo sé	1	5,9

El ítem más conocido, probablemente por la centralidad de la Campaña de Alfabetización en el relato identitario nacional. Aun así, un tercio desconoce o distorsiona la naturaleza emergencial de aquellas instituciones (Tabla 6).

Tabla 6. Pregunta 8: Año de integración de los Institutos Superiores Pedagógicos al sistema universitario actual.

Opción	n	%
1959	2	11,8
1976 (respuesta correcta)	3	17,6
1992	6	35,3
No lo sé	6	35,3

La integración universitaria de 1976, hito institucional clave, es recordada por menos de una quinta parte de los estudiantes. La mayoría la confunde con reformas posteriores o declara desconocimiento, señal de la escasa sedimentación de la cronología institucional propia (Tabla 7).

Tabla 7. Pregunta 9: Vías de obtención de información sobre la historia de las instituciones formadoras (respuesta múltiple).

Vía	n	% (sobre 17)
Clases de Historia de la Educación / Pedagogía	15	88,2
Relatos de profesores o familiares maestros	12	70,6
Actos conmemorativos, museos o exposiciones	7	41,2
Documentales o programas televisivos	5	29,4
Lecturas por iniciativa propia	2	11,8
Otras (redes sociales, debates informales)	1	5,9

La formación curricular y la transmisión oral son las fuentes dominantes. La iniciativa autónoma de lectura es casi inexistente, y el acceso a archivos o museos, minoritario. Estos datos revelan una dependencia de mediadores institucionales y una débil cultura de indagación histórica personal (Tabla 8).

Tabla 8. Pregunta 10: ¿En su plan de estudios se aborda la historia de la formación docente cubana de manera específica?

Opción	n	%
Sí, de forma amplia	2	11,8
Sí, pero solo de manera puntual	13	76,5
No se aborda	1	5,9
No estoy seguro/a	1	5,9

La percepción mayoritaria es la de un tratamiento puntual y no sistemático. Esto contrasta con la alta valoración de la importancia del tema (Tabla 9) y apunta a una carencia curricular que la reconstrucción histórica podría ayudar a colmar (Tabla 9).

Tabla 9. Pregunta 11: Importancia de conocer la historia de las instituciones formadoras (1-5).

Valoración	n	%
1 (Nada importante)	0	0,0
2	1	5,9
3	2	11,8
4	5	29,4
5 (Muy importante)	9	52,9
Media	4,29	

Más del 80 % otorga puntuaciones de 4 o 5, lo que evidencia una demanda latente de historia institucional. Los estudiantes intuyen que esa memoria es constitutiva de su identidad profesional, aunque la formación actual no la satisfaga plenamente (Tabla 10).

Tabla 10. Pregunta 12: ¿Se conservan y difunden suficientemente los fondos históricos de su centro de formación?

Opción	n	%
Sí, ampliamente	1	5,9
Sí, pero de forma limitada	7	41,2
No	4	23,5
No lo sé	5	29,4

Casi la mitad percibe limitaciones en la conservación y difusión, y un tercio no sabe si existen fondos. Esta opacidad justifica la necesidad de proyectos de recuperación del patrimonio histórico-educativo, tal como propone el artículo.

Pregunta 13 (abierta): ¿Qué le preguntaría a un maestro jubilado formado en los años 60 o 70?

Se realizó un análisis temático de las respuestas (n=17). Las categorías emergentes fueron:

- Vida cotidiana y disciplina: “cómo era un día normal”, “cómo los evaluaban”, “qué castigos existían” (9 menciones).

- Relación teoría-práctica: “cómo hacían las prácticas”, “si lo que estudiaban les servía en el aula” (6 menciones).
- Motivaciones y vocación: “por qué escogió ser maestro en aquella época”, “si se sentía orgulloso” (5 menciones).
- Cultura material: “qué libros usaban”, “cómo vestían”, “cómo eran las aulas” (4 menciones).

Estas inquietudes coinciden exactamente con las dimensiones que una historia densa, atenta a la cultura escolar y a la experiencia subjetiva, busca reconstruir.

Síntesis de los resultados de las entrevistas (n=6)

Se identificaron cuatro núcleos discursivos que complementan y profundizan los hallazgos de la encuesta:

Idealización del pasado formativo y desconexión con el presente institucional. Varios entrevistados manifestaron una imagen mítica de las antiguas normales y pedagógicas, descritos como “más exigentes” o “de mayor prestigio”. Sin embargo, no lograron ubicar temporalmente esos relatos ni relacionarlos con el centro donde ellos estudian. Un estudiante de Primaria señaló: “Mi abuela fue normalista, pero nunca me dijo en qué escuela estudió; ella solo decía que antes los maestros salían mejor preparados”. Esta idealización genérica, sin coordenadas institucionales concretas, muestra cómo la memoria familiar sustituye —y a veces eclipsa— el conocimiento histórico documentado.

Fuerte oralidad y débil soporte material. Las anécdotas de profesores mayores constituyen el principal vehículo de transmisión, pero los entrevistados reconocieron no haber visto nunca un documento, fotografía o expediente de esas épocas. Un estudiante de Marxismo e Historia comentó: “Siempre nos cuentan historias del Plan de Formación Emergente, pero yo nunca he tenido en mis manos un programa de aquella época; todo es de oídas”. Este predominio de la oralidad desconectada del archivo refuerza la pertinencia de una reconstrucción histórica que articule fuentes orales con documentos y objetos.

Demanda de referentes identitarios. Todos los entrevistados coincidieron en que conocer la historia de su institución les ayudaría a “sentir orgullo”, “entender por qué se hacen así las cosas” o “defender la profesión”. Una estudiante de Preescolar expresó: “Si uno sabe de dónde viene, valora más lo que hace; ahora mismo casi nadie sabe quién fundó esta escuela o por qué se llama así”. La función identitaria de la historia institucional es claramente percibida por los futuros maestros, aunque el sistema no les provea actualmente de ese capital simbólico.

Currículo vivido como carencia. Los estudiantes de Historia y Marxismo fueron los únicos que mostraron cierta familiaridad con la cronología general, pero admitieron que el enfoque es “muy político, de decretos y leyes”, sin adentrarse en la vida cotidiana de las instituciones.

“Sabemos las fechas de las reformas, pero no cómo se vivían”, sintetizó un alumno. Este hallazgo respalda la crítica del artículo a las narrativas puramente legislativas y justifica la adopción de la categoría de cultura escolar.

Los resultados expuestos, aunque limitados a una muestra pequeña y no generalizable, poseen un valor indiciario significativo para los fines del artículo. Muestran que:

1. *Existe un déficit de conocimiento histórico institucional específico* entre los futuros docentes, a pesar de que cursan asignaturas de Historia de la Educación. La periodización está distorsionada, las figuras clave del normalismo son ignoradas y los hitos fundacionales propios de sus centros se desconocen.
2. *La formación actual aborda el tema de forma puntual y normativa*, sin una inmersión en la cultura material, las prácticas cotidianas ni la voz de los sujetos subalternos. Los estudiantes lo perciben como una carencia.
3. *Paradójicamente, la valoración de esa historia es muy alta*: los futuros maestros intuyen que conocer la trayectoria de las instituciones que los preceden fortalecería su identidad profesional, daría sentido a las rutinas heredadas y les permitiría apropiarse críticamente de su legado.
4. *Las fuentes de conocimiento dominantes* —el currículum formal y la tradición oral— no están siendo complementadas por un trabajo sistemático con archivos, objetos ni testimonios recogidos con metodología histórica. La memoria institucional se está perdiendo y, con ella, una capa fundamental de la profesionalización docente.
5. *Las preguntas que los estudiantes formularían a los maestros jubilados* (sobre vida cotidiana, prácticas, cultura material) coinciden plenamente con las dimensiones que el artículo propone reconstruir: la gramática de la formación, la experiencia subjetiva y los saberes prácticos no escritos.

Estos hallazgos justifican empíricamente la propuesta metodológica defendida más adelante en el artículo. La reconstrucción de la historia de las instituciones formadoras no es un lujo erudito, sino una necesidad sentida por los propios protagonistas de la formación actual. Dotar a los futuros maestros de una conciencia histórica densa sobre los espacios que habitaron y transformaron sus predecesores es una tarea pedagógica y política de primer orden, que contribuye a la construcción de una identidad profesional reflexiva, crítica y arraigada en el tiempo.

La historiografía de las instituciones formadoras: entre la hagiografía y el olvido

La producción histórica sobre escuelas normales y otras instituciones de formación docente ha estado marcada durante décadas por lo que Nuñez (2025) denominó la historia institucional de carácter celebratorio. Se trata de obras escritas, por lo general, por antiguos directores, profesores o inspectores con motivo de aniversarios, que cumplían una función legitimadora de la institución y del

cuerpo profesional. Su valor documental es innegable, pero adolecen de falta de distanciamiento crítico, silencian los conflictos y presentan una imagen teleológica de progreso pedagógico.

A partir de los años ochenta, la renovación de la historia de la educación, impulsada por la recepción de la historia social, la *nouvelle histoire* y los estudios de la cultura escolar, abrió nuevas vías. Diversas obras proporcionaron categorías analíticas que desplazaron la atención de las normas legales a la vida interna de los centros. En esta línea, los trabajos de Flórez (2011) sentaron bases metodológicas para el estudio de historias institucionales, mientras que Conesa et al. (2021) ofrecieron precisiones generales para abordar procesos histórico-pedagógicos desde una perspectiva integral. Más recientemente, Batista et al. (2024) han sistematizado precisiones para el diseño teórico-metodológico de investigaciones histórico-pedagógicas, subrayando la necesidad de abordar las instituciones como espacios complejos y no homogéneos.

En América Latina, estas renovaciones han permitido analizar las instituciones formadoras como campos de tensión entre el proyecto modernizador del Estado, las demandas de las comunidades locales y la agencia de maestros y estudiantes. Southwell (2024) ha sintetizado las tendencias actuales de la investigación en historia de la educación, recuperando legados y nuevos enfoques que permiten una lectura densa de las prácticas cotidianas. En el caso cubano, investigaciones recientes como la de Núñez (2025) sobre los Institutos de Segunda Enseñanza han mostrado la importancia de estudiar el desarrollo educacional desde perspectivas que integren el análisis institucional con el contexto sociopolítico y un enfoque de historia total, una línea que el presente trabajo retoma y profundiza.

No obstante, persisten vacíos significativos en la historiografía. Predominan los estudios centrados en la fundación y la «época de oro» de las normales (fines del siglo XIX y primeras décadas del XX), mientras que la historia de las facultades de educación universitarias, de los institutos pedagógicos de posguerra o de las transformaciones de la formación docente en la segunda mitad del siglo XX sigue siendo escasa. Aunque investigaciones recientes como las de Torres et al. (2021) han comenzado a abordar la formación de maestros en Cuba entre 1899 y 1959 desde una perspectiva institucional, y Hernández (2024) ha analizado las escuelas normales como una trama social, histórica y compleja que trasciende el relato lineal, aún persisten numerosos ángulos muertos. En particular, falta profundizar en las trayectorias de los centros de formación más allá de su etapa fundacional y en las continuidades y rupturas que marcaron su devenir durante el siglo XX.

Asimismo, se echa en falta una mayor integración de la perspectiva de género que trascienda la simple

constatación de la feminización del magisterio y examine cómo las normales produjeron y regularon identidades de género diferenciadas (Morgade, 1997). Por último, pocas investigaciones adoptan una escala microanalítica capaz de reconstruir la experiencia cotidiana de la formación — las rutinas, la afectividad, los rituales, las relaciones de poder informales—, un enfoque que este artículo reivindica como necesario para captar la densidad de la vida institucional y sus contradicciones internas.

Mapa de fuentes: más allá del archivo administrativo

La reconstrucción de una institución formadora empieza inevitablemente por la localización y crítica de sus fuentes. La experiencia investigadora demuestra que el error más común consiste en limitarse al archivo administrativo de la propia escuela o del ministerio correspondiente. Estos repositorios ofrecen el armazón legal y estadístico, pero rara vez permiten vislumbrar la cultura escolar efectiva. Proponemos, por tanto, una clasificación operativa de las fuentes pertinentes, agrupadas en cinco categorías:

a) **Fuentes normativas y administrativas:** leyes fundacionales, decretos, reglamentos orgánicos, planes de estudio, actas de consejo directivo, nóminas de personal, estadísticas de matrícula e informes de inspección. Son imprescindibles para establecer la cronología institucional, las relaciones de poder formales y las líneas curriculares prescritas. Su crítica debe atender a la distancia entre norma y práctica y a los subtextos políticos.

b) **Fuentes pedagógicas y curriculares:** programas de asignaturas, cuadernos de preparación de clases de los profesores, apuntes y cuadernos escolares de los futuros maestros, exámenes, memorias de práctica docente y trabajos de graduación. Estos documentos, cuando se conservan, constituyen un mirador privilegiado sobre la didáctica real y la circulación de saberes. Los cuadernos de los normalistas, en particular, han sido objeto de estudios modélicos (Chartier, 2004), porque revelan las apropiaciones y resistencias frente al currículum oficial.

c) **Prensa pedagógica y publicaciones institucionales:** muchas normales editaron revistas, boletines o anuarios. La prensa pedagógica general —El Monitor de la Educación Común en Argentina, la Revista de Pedagogía en España, por citar dos ejemplos— publicó artículos de profesores de normales, debates metodológicos y noticias sobre la vida de los establecimientos. Estas fuentes hemerográficas capturan la circulación transnacional de modelos pedagógicos y la construcción de una esfera pública profesional.

d) **Fuentes iconográficas y de cultura material:** fotografías de edificios, aulas, gabinetes de ciencias, patios, actos escolares y retratos de promociones; mobiliario, mapas, colecciones didácticas (láminas, herbarios, modelos anatómicos), uniformes e insignias. La cultura material de la formación docente constituye un archivo semiótico que

habla de los ideales de orden, modernidad y nacionalización del magisterio (Escolano, 2000). Las fotografías, leídas serialmente, permiten trazar la evolución de los cuerpos docentes y discentes, las disciplinas del vestir y la puesta en escena del poder institucional.

e) **Fuentes orales y egodocumentos:** entrevistas a exestudiantes, profesores y personal no docente; memorias, diarios personales, cartas y autobiografías. La historia oral es especialmente valiosa para el estudio de las normales del siglo XX, ya que restituye la experiencia subjetiva de la formación: las trayectorias de vida, los climas emocionales, las violencias simbólicas y las solidaridades horizontales. Sin embargo, exige una metodología rigurosa que contraste los relatos con otras fuentes y atienda a las mediaciones de la memoria (Southwell, 2024). Los egodocumentos escritos, aunque escasos, permiten un acercamiento a la intimidad de los actores.

Enfoques teórico-metodológicos para una historia densa

Superar la crónica institucional requiere armar una caja de herramientas conceptuales flexible. La propuesta que aquí se presenta se sustenta en cuatro perspectivas complementarias:

La historia social de las instituciones. Inspirada en los trabajos de Michel Foucault (1975) y de la sociología de las organizaciones, esta perspectiva examina las instituciones formadoras como dispositivos de poder-saber, es decir, como tecnologías de producción de subjetividades dóciles y, a la vez, como espacios donde se generan saberes específicos (pedagogía, psicología infantil, didácticas especiales). Preguntas claves son: ¿qué relaciones de autoridad se establecen entre directivos, profesores y estudiantes?, ¿cómo se selecciona y legitima el conocimiento profesional?, ¿qué alianzas y conflictos se tejen con el campo político local?

La cultura escolar. La noción de cultura escolar, tal como la formuló Aldana (2023) y desarrolló Southwell (2024), permite analizar el conjunto de normas, prácticas, representaciones y significados compartidos que se construyen en la vida cotidiana de la institución. Tres categorías subordinadas resultan especialmente productivas: el **tiempo escolar** (horarios, calendarios, secuenciación de aprendizajes y rituales que marcan el ciclo anual), el **espacio escolar** (arquitectura, distribución de los cuerpos, usos diferenciados de aulas, laboratorios, bibliotecas y patios) y la **gramática de la formación** (modos de transmisión, sistemas de evaluación, prácticas de vigilancia y autocontrol). Aplicada a las normales, esta perspectiva revela cómo se inculca un habitus magisterial antes incluso de que los normalistas pisen el aula como docentes.

La microhistoria y la reducción de escala. Frente a los relatos que tratan a las instituciones como bloques homogéneos, la microhistoria (Nuñez, 2025) propone reducir la escala de observación para captar la agencia de los

individuos, las contradicciones y lo excepcional. Estudiar un incidente disciplinario, una carta de protesta de un alumno, la fotografía de una huelga estudiantil o un cuaderno de observaciones de prácticas permite iluminar tensiones que la documentación oficial oculta. La reducción de escala no implica renunciar a la generalización, sino construir a partir de lo concreto hipótesis sobre el funcionamiento del sistema formador en su conjunto.

La perspectiva de género. Dado que el magisterio se feminizó tempranamente en muchos países, las instituciones formadoras funcionaron como espacios paradójicos: por un lado, ofrecieron a las mujeres un canal legítimo de educación secundaria y profesionalización; por otro, reprodujeron una división sexual del trabajo y unos discursos maternalistas que constreñían su autonomía (Morgade, 1997). Reconstruir la historia de una normal exige, por tanto, examinar las políticas de admisión diferenciadas, los currículos distintos para varones y mujeres (labores, economía doméstica, puericultura), las normativas sobre moralidad femenina y las trayectorias de las primeras directoras y profesoras, a menudo invisibilizadas.

Un caso ilustrativo: La Escuela Normal para Maestros de La Habana, Cuba (1915-1959)

Para mostrar cómo operan en la práctica las estrategias metodológicas descritas, tomaremos el ejemplo de la Escuela Normal para Maestros de La Habana, fundada en 1915 al amparo de la Ley del 16 de marzo, que creó las primeras escuelas normales de la República de Cuba. Esta institución, pionera en la formación del magisterio nacional, constituye un observatorio privilegiado para estudiar las tensiones entre el proyecto modernizador del Estado, las aspiraciones de movilidad social de sus estudiantes y la conflictiva vida política del país. Su evolución, desde la fundación hasta su clausura en 1959, permite analizar, en escala micro, las contradicciones de un sistema educativo que, pese a sus limitaciones, logró formar a varias generaciones de maestros y se convirtió en un escenario de luchas sociales y políticas de primer orden. La reconstrucción que proponemos, se sustentó en la triangulación de tres tipos de fuentes.

En primer lugar, se realizó un exhaustivo análisis del **Archivo Nacional de Cuba**, específicamente de los fondos de Instrucción Pública y del Fondo Especial. Estos repositorios ofrecen el armazón legal y administrativo de la institución: leyes fundacionales, planes de estudio (que se modificaron en seis ocasiones entre 1915 y 1959), reglamentos, actas de claustro, nóminas de profesores y estadísticas de matrícula. La lectura lineal de estos documentos, como las **Memorias Anuales** de la Escuela (1922, 1924, 1929) o los informes de la Secretaría de Instrucción Pública, dibuja el retrato de una institución modélica en expansión: la inauguración de su nuevo edificio en el Cerro en 1943, el aumento de la matrícula (de 1.459 alumnos en 1943 a 1.661 en 1949) y la creciente nómina de

profesores titulares y auxiliares. Sin embargo, al someter estas fuentes a una crítica documental radical, emergen las primeras fisuras. Por ejemplo, la carta de la directora Julia Crespo de Aguado, de 1925, denunciaba las condiciones deplorables del edificio de San Ambrosio, con goteras, insalubridad y falta de agua, contradiciendo la imagen de progreso que proyectaban los informes oficiales.

En segundo lugar, el estudio se nutrió de un amplio corpus de prensa *pedagógica y publicaciones periódicas* (Batista, 2017). Revistas como *Cuba Pedagógica*, *El Normalista*, *La Escuela Normal* y *Bohemia* permitieron acceder a la esfera pública profesional y a las voces disonantes del profesorado y el estudiantado. Por ejemplo, los debates en la revista *Cuba Pedagógica* (1920-1921) revelaron las críticas de pedagogos como Alfredo Miguel Aguayo y Ramiro Guerra a la rigidez de los planes de estudio, al excesivo número de asignaturas culturales en detrimento de las pedagógicas, y a la ineficaz organización de la práctica docente en la Escuela Anexa. Asimismo, la prensa de la época, como la revista *Bohemia*, se hizo eco de la persecución política a profesores como Juan Marinello y de la represión a los estudiantes normalistas durante la Revolución de 1930, mostrando la implicación de la institución en las luchas nacionales. Esta fuente hemerográfica fue clave para contrastar el relato oficial con las polémicas, denuncias y aspiraciones de los actores educativos.

El tercer estrato documental lo constituyen los *egodocumentos* y los *testimonios orales*. Si bien los diarios personales o memorias inéditas de normalistas son escasos, la tesis de Batista (2017) recurrió a una valiosa fuente: los testimonios de exalumnos recogidos mediante entrevistas. Voces como las de Julio Israel Delgado Rodríguez (estudiante entre 1948-1952) o Acela Rivero Navarro (alumna entre 1950-1954) restituyen la experiencia subjetiva de la formación: la vida cotidiana, las diferencias sociales en el aula, la circulación clandestina de ideas y la participación en las protestas contra la dictadura de Batista. Particularmente conmovedor es el testimonio sobre Fulgencio Oroz Gómez, líder estudiantil asesinado por la policía en 1958, que muestra cómo la escuela fue también un espacio de construcción de una conciencia revolucionaria, más allá de las normas institucionales. Estos relatos orales, cruzados con los documentos administrativos y las crónicas periodísticas, permiten iluminar las tensiones que la documentación oficial oculta.

La integración de estos materiales permitió reconstruir, en escala micro, una *cultura escolar en tensión*. Se constató, por ejemplo, que la gramática de la formación (planes de estudio, métodos, disciplina) no fue aplicada de manera homogénea. Las seis reformas curriculares (1916-1961) evidencian un fallido intento por equilibrar la cultura general y la preparación profesional, pero en la práctica, la enseñanza adolecía de verbalismo, memorismo y una práctica escolar desconectada de la realidad rural del

país, donde la mayoría de los egresados iba a trabajar (Batista, 2017). El espacio escolar mismo fue un escenario de conflicto: el vetusto edificio de San Ambrosio y luego la finca La Durañona contrastaban con el discurso de modernidad; el nuevo edificio del Cerro, inaugurado en 1943, si bien era más funcional, no resolvió los problemas de fondo. Las fotografías de promociones y actos escolares, analizadas en la tesis, muestran una progresiva formalización de la disciplina y la corporalidad, reflejo de las ideas de orden y nacionalismo predominantes, pero también se advierten en ellas pequeños gestos de resistencia o de afirmación identitaria.

El caso de la Escuela Normal de La Habana ejemplifica, por tanto, la necesidad de no rendirse a la autoridad del documento administrativo. Solo la confrontación de fuentes —archivos, prensa, testimonios orales— y la adopción de un enfoque microhistórico y atento a la cultura escolar permitió restituir la complejidad de una institución que no fue mera correa de transmisión del Estado ni un espacio homogéneo de reproducción ideológica. Fue, ante todo, un campo de fuerzas en el que se dirimieron proyectos pedagógicos, políticos y sociales encontrados, y donde se forjaron, en medio de contradicciones y conflictos, las identidades profesionales y ciudadanas de varias generaciones de maestros cubanos.

CONCLUSIONES

La reconstrucción histórica de las instituciones formadoras de maestros exige un desplazamiento epistemológico fundamental: abandonar la pregunta normativa sobre “cómo debió ser” —que conduce a la paráfrasis de reglamentos y narrativas celebratorias— y sustituirla por la pregunta sobre “cómo fue vivida”, que obliga a rastrear las huellas materiales, documentales y subjetivas de las prácticas cotidianas. La investigación demuestra que es posible y necesario superar tanto la crónica conmemorativa como la macrohistoria reduccionista mediante una propuesta metodológica integral que articula la triangulación de fuentes diversas —administrativas, hemerográficas, de cultura material y orales— con enfoques complementarios de historia social, microhistoria, cultura escolar y perspectiva de género, tal como se ejemplifica en el caso de la Escuela Normal para Maestros de La Habana (1915-1959).

De la reflexión desarrollada se derivan cinco principios metodológicos transferibles: ampliación del espectro de fuentes más allá del archivo oficial; práctica de una crítica documental radical que lea a contrapelo los silencios y contradicciones; adopción de la escala micro sin perder la perspectiva macro; incorporación de la dimensión subjetiva, emocional y corporal de la experiencia formativa; y descentramiento del relato de los grandes pedagogos para dar voz a los actores subalternos. Estos principios responden directamente a la pregunta de investigación y a los objetivos planteados, ofreciendo herramientas

operativas y una reflexión epistemológica para futuras investigaciones en el campo.

No obstante, el estudio presenta limitaciones que deben considerarse al interpretar sus conclusiones. El trabajo de campo se limitó a una muestra reducida de 17 estudiantes de una única universidad cubana, lo que impide generalizar los hallazgos sobre el déficit de conocimiento histórico institucional al conjunto de la formación docente en Cuba o América Latina. Asimismo, el estudio de caso de la Escuela Normal de La Habana, aunque ilustrativo, se basó parcialmente en fuentes orales secundarias procedentes de investigaciones previas, sin posibilidad de realizar nuevas entrevistas a exalumnos de la institución debido al tiempo transcurrido desde su cierre. Estas restricciones pudieron atenuar la riqueza de las voces subalternas y limitar la profundidad del análisis microhistórico, por lo que las conclusiones deben entenderse como proposiciones metodológicas abiertas a ser contrastadas y enriquecidas en otros contextos institucionales y geográficos.

A pesar de estas limitaciones, la propuesta metodológica aquí delineada constituye un aporte relevante para la historiografía educativa latinoamericana y cubana, al ofrecer un camino para reconstruir una historia densa de las instituciones formadoras que restituya su complejidad como campos de tensión donde se forjaron, en medio de contradicciones y conflictos, las identidades profesionales y ciudadanas de generaciones de maestros.

REFERENCIAS

- Aldana, A. (2023). Apuntes metodológicos y conceptuales para investigar en el campo de la historia de la educación con los objetos escolares. *Educación, Formación e Investigación*, 9(14), 83–96. <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/efi/article/view/41026>
- Batista, A. (2017). *La Escuela Normal para Maestros de La Habana entre 1915 y 1959* [Tesis de maestría, Universidad de La Habana].
- Batista, A., Mena, A., García, I., & Garlobo, M. S. (2024). *Las investigaciones históricas-pedagógicas: Precisiones para la elaboración del diseño teórico-metodológico*. Editorial Universitaria.
- Conesa, M., Polo, G., & Acosta, O. L. (2021). Bases metodológicas generales para el estudio de procesos histórico-pedagógicos. *Didasc@lia: Didáctica y Educación*, 12(5), 99–113. <http://revistas.ult.edu.cu/index.php/didascalía/article/view/1227/1234>
- Flórez, J. D. (2011). *Guía metodológica para la investigación de historias institucionales*. Colegio Mayor Universidad del Rosario.

Hernández Aragón, M. (2024). Escuelas normales y formación inicial: una trama social, histórica y compleja. *Alternancia - Revista De Educación E Investigación*, 6(11), 123–134. <https://doi.org/10.37260/alternancia.v6n11.9>

Morgade, G. (1997). *Mujeres en la educación: Género y docencia en la Argentina, 1870–1930*. Miño y Dávila.

Núñez, L. (2025). Influencia de los Institutos de Segunda Enseñanza en el desarrollo educacional cubana entre 1937–1959. *Varona*, (82). <http://revistas.ucpejv.edu.cu/index.php/rVar/article/view/2207>

Oliva, O., Senú, I., & Santiesteban, M. M. (2022). La obra educativa de figuras relevantes del siglo XX cubano: Metodología para su estudio histórico-pedagógico. *EduSol*, 22(80). http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1729-80912022000300012

Southwell, M. (2024). Tendencias de la investigación en historia de la educación: Legados y nuevos enfoques. Una introducción. En M. Southwell (Coord.), *Hacer historia de la educación: Enfoques, objetos, problemas* (pp. 13–38). Universidad Nacional de La Plata, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación; IdIHCS.

Torres, G., García, I., La Rosa, N., Castellá, M., & Domínguez, A. (2021). La formación de maestros en Cuba entre 1899 y 1959. Las escuelas normales. *Atlante: Cuadernos de Educación y Desarrollo*, 13(6), 64–79. <https://doi.org/10.51896/atlane/FGGV4182>

Conflictos de interés:

Los autores declaran no tener ningún conflicto de intereses.

Contribución de los autores:

Liuván Núñez-Díaz, Maiobis Ramírez-Amoros, Lídice Solís-Franco: Concepción y diseño del estudio, adquisición de datos, análisis e interpretación, redacción del manuscrito, revisión crítica del contenido, análisis estadístico, supervisión general del estudio.

Declaración ética:

El estudio se desarrolló respetando los principios éticos de la investigación científica. La participación de los sujetos fue voluntaria y se obtuvo el consentimiento informado de los participantes. Se garantizó la confidencialidad, el anonimato y el respeto a los derechos de poblaciones consideradas vulnerables.