

¿IDENTIDAD O DIVERGENCIA? ENTRE EL NORMALISMO Y LO UNIVERSITARIO

CELIA MONTES MONTAÑEZ

Al estar al frente de la Secretaría de Educación Pública (SEP) Jaime Torres Bodet, fui depositaria de un modelo educativo que todavía añoro: El Plan de Once años. En ese contexto, dejo a la suerte de los recuerdos el origen de mi identidad personal, intelectual y social. Aparecen imágenes de los efusivos discursos patrióticos que pronunciaba mi abuelo paterno siendo supervisor escolar, el trayecto a la escuela de la mano de mi padre profesor y, a su fallecimiento, la continuación de la vocación docente que mi madre profesora albergó desde su adolescencia cuando enseñó a leer y escribir a los niños y a las niñas: hijos de los peones que trabajaban las tierras de mi abuelo agricultor.

Curiosamente, el recuerdo que apela al corazón y no a la mente, provocó la imperiosa necesidad de hacer de la educación un arte, la consigna se amalgamó con la transmisión de experiencias, conocimientos y percepciones que van forjando la conciencia de los individuos como producto de su capacidad de asimilación y forma de ver el mundo. Justo es ahí, en las aulas escolares y al seno de la familia, donde se induce a reflexionar en la magnitud que adquieren todos y cada uno de nuestros actos a lo largo de la vida, de hacer del pasado, destino. Suspendida pues de una «ilusión biográfica»¹ decidí recuperar un fragmento de

¹ Así define Pierre Bourdieu las características de un relato biográfico, al paso de los años, imaginé una narrativa concisa, crítica, dotada de sentido, en la que se representara un pasaje de mi vida profesional como un todo dotado de dirección

la mía, sin embargo, una trayectoria individual siendo la propia y ya como historiadora implicó dificultades por partida doble: por un lado, seleccionar los acontecimientos que resultaran útiles para reconstruir las relaciones complejas que pueden generarse en el ámbito escolar; y por otro, desvelar las cotidianidades que se afrontan en el quehacer docente. Me propuse enlazar los dos propósitos, sin embargo, al momento de enfrentar la página en blanco, surgió la tentación de cuidar lo que «tenía que decir», además, el apremio por hacer público un pasaje de mi historia como profesora bajo el riesgo de limitar su escritura con signos de aprobación o de resistencia. El acto interpretativo de los lectores, otorgará el significado a esta voz donde el juego de la memoria hizo lo suyo poniéndome a salvo de una escritura rigurosa.

Pues bien, acceder al ejercicio docente universitario, con el antecedente de una formación normalista, representó, para mí, el gran reto de trasladar mi vocación y compromiso social a las aulas universitarias. En el desempeño de mi trabajo al servicio de la educación durante más de 40 años, tuve que desafiar diversas circunstancias que me colocaron en situaciones contradictorias surgidas de mi encuentro con el ámbito universitario. El choque con una cultura que me parecía totalmente diferente y la que debía adaptarme, representaba la concreción de mi gran anhelo por estudiar en la universidad y desarrollar en ella la mayor parte de mi espacio laboral.

En esta redacción, presento algunas reflexiones acerca de la historia de mi profesión forjada entre dos posturas que han definido los campos de identidad y saberes que, todavía, siguen prevaleciendo en el discurso sobre «el deber ser» de dos tipos de formación que, a final de cuentas, confluyen en el mismo ámbito: la educación.

alidad. Pierre Bourdieu, «La ilusión biográfica» en *Historia y Fuente Oral*, núm. 3, 1989, pp. 27-33.

Muchas de las ideas, conceptos y situaciones en que me involucré, las advertí contradictorias, algunas se reforzaban mutuamente y otras tantas me parecieron, en su momento, incomprensibles, como el hecho de ser cuestionada sobre mi verdadera identidad profesional cuando impartí mi labor docente entre los dos sistemas. Los cuestionamientos siempre estuvieron presentes, desde el momento en que la directora de la escuela primaria donde me desempeñaba me dijo, en tono enérgico, que *yo sólo estaba usando al magisterio como trampolín y que no tenía vocación de maestra*, cuando se enteró de mi ingreso como estudiante en la Licenciatura de Derecho en la Universidad Autónoma de Zacatecas (UAZ). Como consecuencia de mi nueva condición de universitaria, fui retirada de mi grupo y limitada a mantener el menor trato posible con los niños por acuerdo de la planta docente, a quien consultó la directora para resolver el caso insólito que se presentaba en una escuela con una tradición añeja, donde las maestras *debían ser solteras y dedicadas por completo a su labor docente*.

Otra situación semejante la experimenté siendo maestra de la Escuela Normal Manuel Ávila Camacho cuando el director en turno, me hizo un llamado de atención porque, según le habían informado algunas maestras, yo estaba tratando como universitarios a mis alumnos normalistas. Mi permanencia en esa institución no llegó ni a un año lectivo.

Por otra parte, al incorporarme como docente en la ahora Unidad Académica de Derecho (UAZ), la pregunta que llegaba a mí, por voces intermediarias, era la siguiente: ¿qué hace una profesora de primaria aquí?, pero además, unos años después, debí sortear la exigencia estatutaria de exclusividad para la universidad, cuando me desempeñé como funcionaria en la Secretaría de Educación y Cultura; al respecto, en esta institución me llamaban «licenciada», para diferenciarme del resto de los profesores. No obstante, llegué a percibir cierto respeto hacia

mi título universitario aunque, en algunas ocasiones, me daba la impresión de que había como una especie de recelo cuando realizaba actividades relacionadas con temas pedagógicos o de investigación educativa.

Éstas y otras contradicciones me motivaron a tratar de indagar sobre la confrontación-articulación del saber universitario con el magisterial, con base en el ejercicio de la docencia y, con este propósito, me encontré con la necesidad de recurrir a la historia de las dos instituciones, tanto en el plano funcional –donde se realizan las funciones que permiten que la sociedad siga reproduciéndose–, como en el mundo de la significación –red tejida con base en la unión de símbolos, significantes y significados con validez social–.²

Al partir de estos dos componentes, se puede lograr una lectura de las condiciones que sustentaron la creación de los dos tipos de instituciones formadoras de docentes, así como el sentido que se ha dado a la noción de normalista y universitario, para que uno y otro adquieran identidad en el ámbito donde se desenvuelven.

Algunos de los elementos que ayudan a identificar la separación entre estos dos sistemas, los encontramos en los procesos de formalización y legitimación del saber magisterial y del universitario, me refiero a los criterios con que se han creado las instituciones sociales que han dado contenido a la definición del discurso sobre el deber ser y los dos tipos de saberes que deben caracterizarlos. En ambos casos han intervenido diversos factores, entre ellos se encuentran los procesos socio-políticos por los que ha transitado la historia nacional.

En un recorrido muy general por estos procesos en el caso

2 Aplica en este caso «la lógica heredada (...) la que se ha hegemonizado a lo largo del tiempo, ésta concibe y postula al ser como un ser determinado, la existencia como determinada y el decir como un decir determinado». Cornelius Castoriadis, *La institución imaginaria de la sociedad Vol. I. Marxismo y teoría revolucionaria*, Tusquets, Barcelona, 1983, p. 420.

de la institucionalización de la formación del magisterio, desde la época colonial se plantean una serie de reglamentaciones en donde se especifican las condiciones para poder ejercer el oficio de maestro, tales como las *Ordenanzas de los Maestros del Nobilísimo Arte de Leer, Escribir y Contar*, expedida en 1600 por Gaspar Zúñiga y Acevedo.³ Sin embargo, en nuestro país, la institucionalización de la formación del magisterio la encontramos hasta después de la guerra de Independencia, cuando surgió la tendencia de poner a la educación bajo el control del Estado para el establecimiento del «nuevo ciudadano», es decir, ya desde entonces se bosquejaba la línea gubernamental asignada al maestro, como el formador del tipo de ciudadano que conviniera a los intereses de los grupos políticos en el poder.

Fue hasta la Reforma Liberal de 1833 cuando se crearon las escuelas normales, con la intención de asegurar la formación de la niñez bajo los principios liberales. En el Porfiriato, las tendencias humanista y positivista ejercieron una gran influencia para instituir una educación laica, neutral y científica. Los maestros debían formar ciudadanos con principios morales y su tarea estaría dirigida por los dos Congresos Nacionales de Instrucción Pública de 1889 y 1891.

En la primera etapa del siglo XX, el propósito de las fuerzas liberales de formar un nuevo ciudadano no llegó a consolidarse sino hasta después de la Revolución de 1910 y se abre un debate contra los lados «científicos» porfiristas y contra el positivismo, discusión promovida, fundamentalmente, por el Ateneo de la Juventud impulsado por Vasconcelos.⁴ En el siguiente periodo, el maestro se constituye en el representante del Estado Revolu-

3 Manuel Curiel, «La educación normal», en Fernando Solana *et. al.*, *Historia de la Educación Pública en México*, Secretaría de Educación Pública/ Fondo de Cultura Económica (FCE), 1981, p. 600.

4 Este grupo intervino de manera importante en el movimiento filosófico-político que influyó en la dirección ideológica de la lucha armada de 1910 y en la instrumentación de proyectos en las postrimerías de la Revolución.

cionario y su tarea se orienta a la articulación de la sociedad en torno a los principios emanados de la Revolución.⁵

Al concluir el periodo cardenista, la tradición de lucha del magisterio fue erradicada en aras de consolidar las prácticas de poder vigentes hasta entonces; el rol que había desempeñado el maestro se vio transformado ante una sociedad que le cuestionaba su saber práctico. Esta circunstancia propició que, en la década de los cuarentas, surgiera la demanda de institucionalizar una formación universitaria para los maestros que rompiera con los didactismos, al tiempo que accediera al derecho de contar con una formación cultural de carácter científico y universal.

Aunque la universidad ya existía, desde el siglo XVI, con el objetivo de la «creación y difusión del conocimiento científico»,⁶ desde que se fundaron las primeras normales se generaron diferencias, a pesar de los intentos por unificar los dos sistemas, como el de Justo Sierra en 1881, quien propuso que la universidad se integrara como corporación independiente a la formada, entre otros planteles, por la Escuela Normal y de Altos Estudios. Otro intento fue el de 1917, durante el proceso de promulgación de la Carta Magna, cuyo artículo 14 transitorio proponía la desaparición de la Secretaría de Instrucción Pública y Bellas Artes, para sustituirla por el Departamento Universitario al que se integrarían todas las escuelas de la universidad, las dependientes del gobierno del Distrito Federal y territorios, incluyendo la propia Dirección de Educación Pública, las Escuelas Normales y la Enseñanza Técnica; esta iniciativa no llegó a consolidarse y, en 1921, se decidió dividir, formalmente a los niveles elementales de la instrucción de lo más específicamente universitario, ámbito del cual se excluye el carácter «práctico» de la educación normal.

A partir del establecimiento de las primeras normales, se

5 Aurora Elizondo, *La Universidad Pedagógica Nacional, ¿Un nuevo discurso magisterial?*, Universidad Pedagógica Nacional de México, México, 2000, pp. 19-24.

6 *Idem.*

definieron saberes diferentes a los universitarios: estos últimos, asignados a la cultura «universal» y, el normalista, dedicado al conocimiento de la enseñanza «científica» –por haber cursado materias pedagógicas o didácticas–. En este contexto, el universitario deberá producir el conocimiento científico, al cual el normalista se refiere como «teórico» y «abstracto», sin embargo, admite que su tarea es transmitirlo de manera científica, en un juego de independencia que ha prevalecido en la vida cotidiana de ambas instituciones y que, desde 1910 –con la exclusión formal de las Escuelas Normales del ámbito universitario–, ha ido generando la tendencia de que la educación normal se dirige a la educación popular y a su articulación con el Estado mientras que a la universidad se le reserva el lugar de «máxima casa de estudios», dándole un carácter elitista y de crítica al Estado, además de conducir a la creación de conocimiento y cultura, y por ello, se le considera como representante de la ciencia y «autónoma» –noción que ha defendido la universidad desde la época cardenista–.

Estas distintas funciones que históricamente han sido conferidas a las dos instituciones, propiciaron una serie compleja de nociones que se alejan de la posibilidad de lograr un todo armonioso. No obstante, esta situación puede superarse con la expectativa de una combinatoria conformada por nociones que se contradicen y yuxtaponen, pero que resultan complementarias. Es cuestión de proponer un nuevo discurso en el que se modifiquen, quizá, los lugares ocupados por los saberes que se han adjudicado a la formación de los estudiantes de una y otra institución.

Si esta recomposición de saberes se enfoca al ofrecimiento de un saber socio-político y contextual que rebase los límites del didactismo para los normalistas, a la vez que ofrezca las herramientas pedagógicas para los maestros universitarios, entonces se lograría proporcionar una visión más amplia y complemen-

taria. Los maestros universitarios que no han tenido acceso a la formación magisterial, pero que cuentan con un campo de conocimiento amplio en cada una de sus disciplinas, aportan una enorme riqueza al quehacer docente por que brindan un campo referencial más completo, así como una perspectiva social más abierta que rebasa, en mucho, la formación puramente didáctica, sin embargo, requieren de ese recurso para lograr la sistematización y el aprovechamiento del conocimiento que imparten sus alumnos.

En una apreciación muy general, considero que en la universidad hemos percibido que la docencia se vive como un hacer que no requiere ser comprendido y explicado; la planta docente de cada unidad académica se ha conformado, en su mayoría, con los propios egresados cuya única experiencia es el ejercicio de la profesión, donde adquieren elementos para transmitir a sus alumnos el saber hacer, sin embargo, los niveles de aprovechamiento son deficientes.

Lo universitario se vive no sólo como aportación de saberes sociales y disciplinarios, sino también como rigurosidad, seriedad, investigación, reflexión, nuevas formas de hacer y de pensar, connotaciones que han sido identificadas con lo «científico». Si pudiéramos combinar estos elementos con el hacer, quienes nos dedicamos a la docencia tendríamos lo mejor de las dos culturas. Al articular la teoría del universitario con la teoría del hacer podríamos avanzar, enormemente, en la formación de los estudiantes; la universidad, entonces, podría crear su propia pedagogía. Producir el conocimiento y saber enseñarlo concretaría una definición del quehacer docente en la universidad, sin distinción de identidades.

Desde mi historia personal, como normalista de origen y universitaria por convicción, debo reconocer que la universidad ha significado, para mí, el espacio de la crítica, del cuestionamiento, de lo activo y me ha brindado la oportunidad, como

alumna y maestra de tener múltiples oportunidades de participación, en el manejo de las disciplinas, en espacios diferentes al normalismo y con amplias expectativas de superación profesional. Como universitaria, creo que si mis compañeros maestros se identificaran más con los problemas de su trabajo docente, entonces estarían más cerca, asimismo, de las necesidades de sus alumnos.

La universidad, por su tradición histórica, constituye el espacio idóneo para empezar a diseñar alternativas y hacerlas explícitas, redefiniendo la tarea educativa con la participación de profesores procedentes de las dos culturas. La universidad debe convertirse en un espacio de propuestas académicas que surjan al margen de orientaciones políticas e ideológicas, mismas que se contraponen y obstaculizan una nueva dimensión que complemente los saberes y supere las mutuas descalificaciones, dando paso a un proceso de re-significación de nuestro quehacer profesional en el plano educativo. Un maestro normalista con una visión científica y un maestro universitario con un sustento pedagógico darán, uno y otro, su propia caracterización de lo que se quiere ofrecer a México.

FUENTES

- Bourdieu, Pierre «La ilusión biográfica», en *Historia y Fuente Oral*, núm. 3, 1989.
- Castoriadis, Cornelius, *La institución imaginaria de la sociedad Vol. I. Marxismo y teoría revolucionaria*, Tusquets, Barcelona, 1983.
- Curiel, Manuel, «La educación normal», en Fernando Solana *et. al.*, *Historia de la Educación Pública en México*, Secretaría de Educación Pública/ Fondo de Cultura Económica (FCE), 1981.
- Elizondo, Aurora, *La Universidad Pedagógica Nacional, ¿Un nuevo discurso magisterial?*, Universidad Pedagógica Nacional de México, México, 2000.