

PEDAGOGÍA NORMALISTA, PEDAGOGÍA UNIVERSITARIA:

¿ARTICULACIÓN DE IDENTIDADES?

FERNANDO JUÁREZ HERNÁNDEZ

Introducción.

Como parte de un trabajo de investigación este texto somete a consideración algunas preguntas, respuestas y conclusiones formuladas en torno a la identidad profesional del pedagogo en su formación universitaria, aunque recortada por el momento y de manera obligada al caso particular y específico de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN). La reflexión central del documento se acota en la pregunta de si esta institución cumple en sus egresados de la licenciatura en Pedagogía las expectativas de esa formación profesional. O mejor aún, si se tiene claridad sobre tales expectativas de identidad. Para acercarme a una respuesta propia, y en algún sentido provisional, voy a remitirme a dos fuentes que juzgo importantes tanto por la manera *sui generis* de acercarse al asunto, como por la dirección encontrada entre ellas y las respectivas conclusiones que alcanzan: por un lado la tesis de que entre la formación normalista y la universitaria no existe articulación alguna y, por el otro, la de que sí la hay y, además, es posible rastrearla.

Disrupción socio-política.

Tomando como punto de partida las distintas y diversas causas que dieron origen al fenómeno fundante de la Universidad Pedagógica Nacional, es difícil probar que de ellas surjan condiciones claras para hablar de una identidad profesional del pedagogo. El constante y permanente estado de guerra en que históricamente se ha desarrollado la

profesión docente, (desde la conceptualización en ‘técnicos’ y no ‘sabios’, o de ‘maestros’ y no ‘científicos’ propias ambas del período prerevolucionario, *vide* Alberto Arnaut 1996: cap. 1, llegando hasta la de ‘normalista’ *versus* ‘universitario’, del período posrevolucionario, *ibid.*, cap. 6) llegó a impactar a la UPN de tal manera que el proceso académico a que somete a sus aspirantes en la formación pedagógica, se dilata entre una tradición normalista y “algo” que no ha llegado a cuajar como una tradición pedagógica, de manera que lejos de articularse, parece que se contraponen como formaciones excluyentes.

El conflicto a que puntualmente puede señalar esta dilatación se da, en términos de Arnaut, en las intenciones estatales de la Secretaría de Educación Pública (SEP) de fundar un “centro de excelencia para la formación de docentes, investigadores y administradores de alto nivel” (*op. cit.* p.150) mientras que, por su lado, la comunidad profesional organizada como Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE) pugnó más bien por una institución que “integrara el sistema de enseñanza normal federal” (*loc. cit.*), cuestión que correctamente traduce Arnaut en esta disyuntiva: la UPN como una institución abierta e independiente de las normales, o bien como monopolio gremial para la formación y mejoramiento profesional del magisterio. La consecuencia de ello es que, sostiene Arnaut, la Institución se quedó a medio camino en su atravesar el río, pues nunca logró consolidarse como “la institución de excelencia que pretendía la SEP, ni [tampoco] la agrupación que absorbería todas las escuelas normales del país” a que aspiraba el SNTE (p. 168).

De ser ciertas estas consideraciones no resulta difícil concebir la gran dificultad en los intentos por dar identidad a una profesión fuertemente disputada por tirios y troyanos, pero sin perfiles claros y definidos. En otras palabras, interrogar sobre una

posible identidad pedagógica universitaria, aun limitada al seno de la UPN, es una pregunta a la cual sólo es posible responder en términos negativos o, en el mejor de los casos, formular una respuesta ambigua; y de ahí, por lo tanto, difícil de plasmarla como una articulación de tradiciones entre esas dos modalidades formativas: la normalista y la universitaria.

En contraste con esa interpretación y apelando a otra lectura desde un interés de análisis distinto, se llega a sostener la articulación arriba cuestionada, llegando incluso a plantearla como una *transición* desde una a otra formación pedagógicas.

La articulación desde un análisis conceptual.

De acuerdo con el análisis de la producción discursiva que propone Ileana Rojas, existe un peculiar fenómeno histórico académico que consiste en transitar desde una pedagogía de origen normalista hacia otra de origen universitaria; esto es, la posibilidad de comprender la formación de este nuevo pedagogo (el universitario) a través de la configuración de determinada conceptografía del campo mediante resignificación de ese espacio de conocimiento disciplinar cuyos antecedentes, o impronta, se generan en la pedagogía normalista.

Su hipótesis¹ es que analizando los conceptos que a todo lo largo de cinco décadas tuvieron un manifiesto desarrollo discursivo, o fueron objeto de abiertos cuestionamientos; revisando los que surgieron en ese discurso, fueron modificados o definitivamente eliminados del discurso, puede juzgarse si la producción discursiva jugó algún papel en ello y, en su caso, determinar la importancia del mismo en dicha transición. Para ello es absolutamente indispensable definir qué se entiende por *producción discursiva* (“conjunto de referentes a través de los cuales se pueden deconstruir los procesos de cambio en lo conceptual”, nota no. 1 del trabajo de Rojas),

así como *pedagogía universitaria* (“conjunto de conocimientos producto de la investigación que versa sobre temas y problemas educativos, analizados a la luz de referentes multidisciplinares [...] y con enfoques teórico-metodológicos diversos, a partir de la complejidad propia de la educación vista como objeto de estudio”, *loc. cit.*) y *pedagogía normalista* (“preparación teórico-práctica para la intervención especializada en los distintos niveles y secuencias escolares”, *loc. cit.*).

Curiosamente el texto no incorpora, de manera explícita, compromiso definitorio alguno con un concepto que resulta clave para la intelección plena de la lógica del argumento pues no se recorta el alcance significativo de lo que llama “resignificación”, situación que, en su momento, nos obligará a manejarlo desde las suposiciones implícitas, con los riesgos que ello acarrea pero que inevitablemente se deben correr.

Desde esa óptica y zambuyéndose en un acucioso examen de la producción discursiva que la lleva a obras de consulta básica, Rojas analiza cuatro conceptos que parecen ser clave para la tarea que se propone, a saber: el binomio enseñanza-aprendizaje, didáctica, curriculum y evaluación, para concluir que “...esta diversidad de aspectos ha impactado en la forma de problematización y abordaje de lo educativo, lo que confirma nuestro argumento sobre la transición en el discurso de la pedagogía normalista a la universitaria” (p. 472). Ese es, de manera sucinta, el argumento que se contrapone al la hipótesis de Arnaut.

Una perspectiva Filosófica.

A partir de lo hasta aquí apretadamente expuesto, resulta interesante ver cómo puede leerse una familia de hechos de manera distinta, al grado de alcanzar conclusiones opuestas y abrir expectativas sobre la justificación de ambas posiciones. Sin embargo, ya sea que se lo aborde desde una u otra perspectiva, me parece que

ambas coinciden en una respuesta común a la incertidumbre sobre la reclamada articulación entre estas dos “tradiciones profesionales” y es la que trataré de explicitar en lo que sigue.

Creo poder sostener que las razones que llevan de la mano al texto de Arnaut a negar la articulación, giran en torno a una evidencia que no escapa a su mirada, a saber: una contradicción. Por el lado del texto de Rojas y en su propia lectura, no parece haber esa misma apreciación, pero a pesar de ello es posible recorrer aquel camino que la autora no alcanza a reconocer del todo; es decir, como en el caso de Arnaut, la presencia de una contradicción aunque desarrollada de manera distinta. En otras palabras, para ambos el problema de origen de lo que he denominado “dilatación” se explica por la vía de la contradicción, sólo que en distintas modalidades; en uno se trata de una *contradictio in re*, mientras que en el otro ésta se da *in terminii*.

Me detendré primeramente en la visión de Arnaut con el propósito de poner en términos claros la contradicción ahí manifiesta, para continuar, después, con la que no alcanza a esclarecer el texto de Rojas.

La dificultad que destaca Arnaut al momento del fenómeno fundacional de la UPN reside en un conflicto de intereses entre entidades cuyas repercusiones afectan, de manera ineluctable, la identidad de los respectivos profesionales que las representan. Es claro que el profesional a que aspira la SEP difiere notoriamente del que idealiza el SNTE; en tanto entidades reificadas aquél (el “pedagogo” universitario) es esencialmente un teórico de la educación el cual se preocupa por el conocimiento, producto de diversos enfoques conceptuales sobre un objeto de estudio ampliamente recortado y plenamente reconocido, a saber, la educación. Es claro que si, como lo sugiere el caso, la educación es vista como un asunto cognitivo y en tanto tal una fuente

de preguntas sobre la esencia de las cosas, entonces el pedagogo como entidad reificada deberá contestarlas en el mismo nivel categorial, esto es, en tanto cosa intelectual.

Por el lado opuesto, éste (el “pedagogo” normalista) es concebido de manera fundamental como un sujeto cuya preocupación se limita, de manera exclusiva, a solventar en la práctica asuntos del hacer aquí y ahora, desvinculándolos de los respectivos trasfondos teóricos que los subtienden, para responder a interrogantes de solución inmediata. Pero ello no puede ser gratuito, en el fondo obedece a la concepción que se tiene de la educación, y si hay que conceptualizarla como habilidades para eficientar los resultados del quehacer educacional, ello implica que sólo haya lugar para una educación práctica y, en consecuencia, un pedagogo reificado como entidad práctica.

Tal vez con dudas pertinentes para su detección, o quizá con escasa claridad para identificarla, aquí se abre la posibilidad de justificar el primer tipo de contradicción aludida. Si por definición uno y otro pedagogo connotan características diferentes llegando a desembocar en denotaciones diferenciadas, ello quiere decir que la adhesión a una formación pedagógica dentro de las dos comparadas compromete con un tipo de entidad específico, y no con el otro. Así las cosas, desde una posición lógica puede vislumbrarse una situación excluyente entre esos dos tipos de pedagogos, exclusión que por ser irreconciliable *in re* obliga a desistir de una posible articulación de identidades entre ellas. Como entidad pedagógica o se *es* universitario o se *es* normalista, pero no ambas, de donde se sigue la escasa o nula posibilidad de hablar de una continuidad de tradiciones.

Dirijamos ahora la mirada a la modalidad de contradicción en que se desarrolla la propuesta de Rojas para especificar cómo y por qué es que ésta, a diferencia de la previa, se genera más al interior de los términos a que se recurre para plantear la articulación de identidades pedagógicas, que en la cosificación de estas últimas. Estamos de acuerdo en que pretender hacerlo *in extenso* sobre el texto de Rojas equivaldría a una temeridad, de ahí que el análisis deba circunscribirse a un punto nodal de su propuesta en la medida que abarque metodológicamente todo su planteamiento; me refiero, en concreto, a la categoría ‘resignificación’, pues es de la aplicación que de ella hace a diversos conceptos (enseñanza-aprendizaje, didáctica, currículo, evaluación) que obtiene la fuerza argumentativa para justificar la transición de una a otra pedagogía, con las limitaciones que impone el hecho de interpretarla implícitamente, tal como lo advertí en su momento (cfr. *supra*). Sin embargo, por cuestiones de espacio me limitaré a sólo uno de esos conceptos (proceso enseñanza-aprendizaje) de los cuatro que propone.

En tanto proceso el binomio enseñanza aprendizaje, dice Rojas, transita desde una visión ‘catedrática’ de su ejercicio, por parte del docente y en detrimento obvio de los educandos, hasta alcanzar una visión estabilizadora de ambos actores del proceso con el mismo rango de importancia. Para ello se establecen tres significados distintos en el trabajo de intervención en el aula para cada una de los períodos revisados por Rojas, a saber: enseñanza y aprendizaje como sinónimos en tanto al segundo se lo asimila al significado del primero (período de los 40’s); enseñanza y aprendizaje se dislocan significativamente y este último cobra sentido autónomo y nuclear en el proceso, por encima de la enseñanza (período de los 70’s), enseñanza y aprendizaje ubicados en un

mismo plano significativo (período de los 80's) (pp. 463-64). Y aquí comienzan los problemas.

De acuerdo a su hipótesis, la *resignificación* en el discurso permite concluir una *transición* de la profesión sin reconocer que, en tanto términos, hay una incompatibilidad significativa entre ellos. En efecto, la afirmación de Rojas sería posible si se tratara de términos analíticos, pero desde la filosofía del lenguaje puede decirse que el hecho de resignificar determinados conceptos no incluye la transición en los campos, porque no lo son. De hecho aquí nos topamos con un problema de error categorial que se traduce en una contradicción en los términos.

Desde el punto de vista lógico, *resignificar* es una categoría semántica que remite a la estipulación de una connotación nueva o distinta a un término, tal como bien lo emplea Rojas en el caso de enseñanza aprendizaje; es decir **P** significando equis en un momento (los 40's), y **P** significando ye en otro (los 80's). Así, en el ejemplo se resignifica el discurso. Pero cuando se habla de *transitar* no se está hablando del mismo universo sino de otro muy distinto; aquí el movimiento lógico no se da en el terreno discursivo sino en el de la identidad, esto es, abandonar un estatuto profesional (el normalista) para adentrarse en otro (el universitario). Y si lo que se afirma del discurso tiene sentido lógico, como también lo tiene hacerlo de las identidades, tratándose de categorías diferentes no es posible intercambiarlas y pensar que con la resignificación discursiva se transita a la identidad profesional. En términos lógicos nos topamos con un *non sequitur* porque las categorías lo impiden, salvo cometiendo el error de contraponer los términos en cuestión, es decir 'resignificar' y 'transitar' empleados como sinónimos, o miembros del mismo universo categorial, sin serlo. Y eso es lo que, a mi manera de ver, sucede en el argumento con que se pretende justificar la

articulación entre una pedagogía normalista y una universitaria. Una contradicción en los términos.

Conclusiones

Todas estas consideraciones se encuentran en proceso de reflexión como parte de la investigación más amplia (la identidad del pedagogo) de la que este resumen forma parte; sin embargo con ellas cobran sentido preguntas, respuestas y conclusiones que quedan abiertas a la discusión en este foro. En el terreno de las preguntas, ¿existe una articulación entre las profesiones de pedagogo normalista y universitario? En tanto campo de conocimiento, ¿existe una misma pedagogía entre ellas? ¿Es posible identificar la profesión de pedagogo? En el terreno de las respuestas puede proponerse que la UPN no ha logrado fraguar una identidad de pedagogo en sus generaciones de egresados, que la pedagogía normalista existió pero fue dejando jirones de identidad en el camino, llegando a convertirse en un amasijo de consejas para eficientar la práctica docente en el nivel básico. En el terreno de las conclusiones provisionales puede sugerirse que la pedagogía sigue siendo una entelequia con una duda razonable sobre un claro y definido recorte disciplinario.

¹ Si bien la hipótesis aparece ampliamente desarrollada en su trabajo de doctorado (2005), me remito para efectos de este documento a un artículo previo publicado en la RMIE en 2004.

Bibliografía.

Arnaut, Alberto; (1996): *Historia de una profesión. Los maestros en la educación primaria en México. 1887-1994*. CIDE. México.

Rojas, Ileana; (2004): “La transición en la pedagogía como campo de conocimiento. Una mirada desde el análisis conceptual de la producción discursiva”, en RMIE, vol.9 no. 21, pp. 451-476. COMIE, México.

Rojas, Ileana; (2005): *Trayectorias conceptuales y entramados discursivos en el campo pedagógico en México (1934-1989)*. Pomares. México.