

Identidad, cultura y confrontación: normalistas y universitarios en la escuela normal

Felipe de Jesús Ramírez Mendiola

Introducción

Lo que enseguida se expone se deriva de un estudio que se efectuó en una escuela normal en la que concurren desempeños que hacen evidente un tipo de cultura e identidad docente de dos grupos que proceden de trayectorias profesionales diferentes y que dan origen a contradicciones en sus visiones, percepciones y modos de entender su función formativa; identidades culturales y profesionales que confluyen y en ocasiones se contraponen en el ámbito de la formación docente, formación que históricamente han heredado los normalistas como uno de los grupos que busca permanecer y preservar un origen que toca lo simbólico, conformado básicamente por la tradición que considera que la función elemental es formar docentes, y que tradicionalmente apunta a «enseñar a enseñar»,¹ frente a universitarios que, por diversas circunstancias, han ingresado a este campo formativo con un pensamiento formado en la universidad donde aprehendieron una visión diferente del mundo que se soporta en el conocimiento científico, más que en la tradición de la enseñanza.

Para orientar las ideas desarrolladas, como primer planteamiento se estableció una perspectiva señalada desde dos posturas básicas: la permanencia y la transformación,² y entre ambas, aquella que se define como construcción identitaria,³ ya que atraviesa por procesos de construcción y deconstrucción de la cultura y la identidad, conceptos desarrollados a partir de las ideas de Gilberto Giménez⁴ y otros estudiosos del tema, para luego establecer nexos necesarios con la identidad colectiva y su vinculación con los aportes de George Lappasade⁵ y Lourau⁶ acerca de la dinámica grupal que se desarrolla en la institución.

¹ Agustín Escolano Benito, «Las escuelas normales. Siglo y medio de perspectiva histórica».

² Claude Dubar, *La crisis de las identidades. La interpretación de una mutación*.

³ María Isabel Toledo Jofré, «Sobre la construcción identitaria».

⁴ Gilberto Giménez, «Materiales para una teoría de las identidades sociales», «Cultura, identidad y metropolitano global», «Cultura, identidad y memoria. Materiales para una sociología de los procesos culturales en las franjas fronterizas».

⁵ Georges Lapassade, *Claves de la sociología*.

⁶ René Lourau, *El análisis institucional*.

Identidad

La identidad ocupa un lugar en lo conceptual en el que incide una diversidad de referencias importantes desde lo filosófico, lo psicológico, lo cultural y lo sociológico; sin dejar de reconocer que los procesos sociales se significan en la experiencia subjetiva individual que otorga el carácter de *sujeto* a las personas, desde donde se interactúa constantemente con «los otros». En ese sentido, Claude Dubar⁷ asigna dos posturas básicas: una es la designada como permanencia o esencialismo, la otra como existencialismo o nominalismo. Una tercera perspectiva se refiere a la adaptación constante del sujeto a una realidad dinámica que lo obliga a estar en un contexto, en un territorio simbólico, en un ámbito instituido por normas, tradiciones, formas de ser y hacer, identificada como construcción identitaria.⁸

Permanencia o esencialismo

En la perspectiva esencialista, los rasgos de un individuo no se transforman, sino que permanecen ligados a una esencia con un origen inmutable, sinónimo de permanencia, rasgos que no cambian con el devenir del tiempo, que han sido anclados a su personalidad como «sustancias a la vez inmutables y originales».⁹ Parménides también postulaba esta visión, refiriéndose a ella como «lo que permanece a pesar de los cambios, la mismidad como realidad», en donde lo esencial es garantía que asegura que los seres no cambian, por ello «la identidad de los seres existentes es lo que hace que permanezcan idénticos en el tiempo, a su esencia».¹⁰

En la idea de identidad clásica o esencial de la filosofía griega, una pregunta básica fue si un barco seguía siendo el mismo aun cuando sus tablas se iban reemplazando gradualmente para estar en condiciones de navegar, planteándose si ¿tendría sentido seguir hablando «del mismo barco» cuando ya se ha renovado casi en forma total? Esta pre-

gunta establece un debate sobre rasgos de permanencia o de transformación. La postura filosófica de Aristóteles coincide con el sentido esencialista de la cuestión al afirmar que se puede cambiar, cambiar bastante y seguir siendo lo mismo.¹¹

La postura griega concibió dos clases de atributos. El primero se refiere a lo visible, lo aparente: «ver, tocar, oír, sentir, olfatear; lo que aparece [...], el conjunto ordenado y bello de las cosas, de los días, las estaciones y las esferas celestes».¹² La otra advierte lo que subyace, lo oculto, lo que está bajo las apariencias, de tal modo que el aforismo «conócete a ti mismo» debe seguir un camino «de lo aparente a lo oculto» para develarlo, verificarlo. El sujeto es entonces identidad impensable sin la permanencia puesto que se recuerda a alguien siempre igual. William Daros menciona que Platón la definió como *autentidad o autenticidad* puesto que «estaba dada por la misma entidad en cuanto era ella misma, no teniendo motivo para cambiar en su esencia, en lo que era, como sucedía con las cosas sensibles, finitas, temporales».¹³ La permanencia es pues la base para la conciencia, la responsabilidad de ser un sujeto que actúa ante sí mismo y los demás, origina un principio de la identidad que es visto por Parménides como «lo que es, es», que Aristóteles interpreta como «el ser es idéntico a él mismo», principio basado en ser fiel a su esencia, permanecer de la misma forma, ser idéntico para ser recordado igual.

Así, se privilegia la identidad como permanencia. A esta postura se le ha denominado «esencialista» porque tiene la esencia como base, entendida como «lo que permanece a pesar de los cambios [...] su similitud a sí mismos, fuera del tiempo, lo que permanece idéntico».¹⁴ En el normalismo se reconoce una fuerte tendencia hacia los atributos de tipo esencialista, conformada desde rasgos que se han sedimentado en su historia, constituidos en el marco de las tradiciones, creencias, costumbres, formas de hacer y pensar que integran los miem-

⁷ Claude Dubar, *op. cit.*

⁸ José Lorenzo Tomé, *Las identidades morales y políticas en la obra de Jürgen Habermas*; María Isabel Toledo Jofré, *op. cit.*

⁹ Claude Dubar, *op. cit.*, p. 10.

¹⁰ *Idem.*

¹¹ Miguel Orellana Bernardo, «Identidad, filosofía y tradiciones».

¹² William Daros, «El problema de la identidad. Sugerencias desde la filosofía clásica», p. 32.

¹³ *Idem.*

¹⁴ Claude Dubar, *op. cit.*, p. 10.

bros de la cultura escolar como propietarios que preservan la tradición.¹⁵

Existencialismo o transformación

El existencialismo se define desde una identidad que se adapta a la realidad, vinculada al dinamismo que emana de la vida cotidiana en la que la sociedad se mueve, que se reinventa para adaptarse constantemente a la vida cotidiana. Claude Dubar ubica esta perspectiva como existencialista desde la idea de que no hay permanencias esenciales, sino que existen modos de identificación que varían, determinados por las historias colectivas e individuales, aporta la noción de Heráclito que debatía esta idea incluso antes de Aristóteles, afirmarba que «Nadie puede bañarse dos veces en el mismo río» y que en ese sentido «no hay esencias eternas», todo es cambiante. Este filósofo defendió «la movilidad universal de todas las cosas».¹⁶

En la posición existencialista, la identidad personal, producto de la combinación del sujeto y el reconocimiento de los otros, revela que hay un medio fundamental por el cual se constituye y se establece; este medio es la comunicación. El lenguaje se concibe como el instrumento que define la realidad cambiante, por lo que también es identificado como nominalista, puesto que es a través del lenguaje que se nombra, que se nominan las cosas y las personas.¹⁷ Esta postura es reconocida como una identidad en movimiento, con un enfoque dinámico; con ello a la vez se hace referencia a la identidad colectiva y a la identidad social.¹⁸ Esta perspectiva está más próxima a una identidad que requiere de una adaptación continua a las condiciones sociales en contraposición a lo homogéneo, a lo estático y permanente, una postura dinámica que se identifica con la construcción identitaria, al aceptar que las acciones que realizan los sujetos

se realizan en un tiempo presente, en una realidad que determina acciones en un espacio que requiere su reinterpretación constante.

Construcción identitaria

En esta perspectiva, la identidad se encuentra en un proceso continuo de construcción de «características sociales, psicológicas y/o culturales»,¹⁹ proceso complejo entre el sujeto y la colectividad en el que este se ubica en un momento histórico, social y en una cultura contextualizada que responde al presente y que resulta de lo que ha sido y de lo que desea ser.²⁰ Estos procesos de adaptación a la realidad se generan desde una construcción dinámica que se enmarca en el tipo de identidad existencialista, dada la necesidad de reinterpretación del sujeto ante la realidad; en esta perspectiva no cabe el esencialismo.²¹ Es en esta posición donde se puede decir que se está construyendo de manera dinámica una identidad, una construcción identitaria.

En este proceso cada sujeto enfrenta nuevas condiciones que lo interpelan en su propia cultura y su identidad; cuando son derivadas de una identidad esencialista se agrupan aparentemente en una sola identidad, pero en la construcción identitaria es necesario observar cada sujeto, cada institución, cada cultura, como una referencia en plural que coincide en un marco común de rasgos que los definen e identifican. La construcción identitaria es un marco de colectividad y de individualidad que se conjuga y que se desarrolla en una relación constante entre la cultura y la identidad, entre el sujeto y su pertenencia social. El sujeto construye su identidad de los elementos que la sociedad le aporta mediante procesos de interacción social, de los elementos que le provee la historia a través de las etapas que atraviesa en su vida y gracias a las cuales adquiere la visión de pasado y futuro, desde donde puede desarrollar un proyecto de vida, ahí es donde entra en juego la calidad de sujeto en vir-

¹⁵ Ángel I. Pérez Gómez, *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*; Andy Hargreaves, *Profesorado, cultura y postmodernidad (Cambian los tiempos, cambia el profesorado)*.

¹⁶ Claude Dubar, *op. cit.*, p. 11.

¹⁷ *Idem*.

¹⁸ Asael Mercado Maldonado y Alejandrina V. Hernández Oli-va, «El proceso de construcción de la identidad colectiva».

¹⁹ María Isabel Toledo Jofré, *op. cit.*, p. 46.

²⁰ Kenneth Gergen, *El yo saturado. Dilemas de identidad en el mundo contemporáneo*.

²¹ José Lorenzo Tomé, *op. cit.*, p. 18.

tud de su reflexividad, de su capacidad para percibirse a sí mismo y a los demás, de su disposición para establecer interacciones con los demás.

En su integración, la identidad se funda en un proceso dinámico y dialéctico que refleja la constante y mutua transformación que se genera entre el sujeto, el contexto y la sociedad. El contexto es un medio determinante en el que está presente el «telón de fondo» de la cultura,²² en donde se manifiesta un movimiento constante de transformaciones graduales que experimenta la persona y que reflejan al mismo tiempo las transformaciones del contexto y de la cultura. El contexto es, a la vez, el ámbito desde el cual se construye o permanece la identidad como conjunto de significaciones, fijadas en un medio material e ideacional al cual el actor le otorga sentido a su propia condición de sujeto; estas significaciones varían según su posición en la estructura social y en el momento socio-histórico en que se encuentre.²³

Los universitarios que han incursionado al campo normalista, experimentan una construcción identitaria a través de una constante adaptación a las funciones de la formación docente, en un ámbito para el cual no han sido formados, como lo dice un profesor entrevistado: «No tanto porque yo dude de los conocimientos de los que no son profesores de formación, no lo dudo, a lo mejor son mucho más capaces que nosotros en otra área, pero hace falta eso... la didáctica».²⁴

Cultura e identidad

Para Gilberto Giménez, la cultura se define desde «la organización social de significados, interiorizados de modo relativamente estable por los sujetos en forma de esquemas o de representaciones compartidas, y objetivados en formas simbólicas, todo ello en contextos históricamente específicos y socialmente estructurados». Esta definición se explica desde dos aspectos elementales relacionados mutuamente: las «formas objetivadas» y las «formas interiorizadas». Las primeras se compo-

²² Herbert Marcuse, *Ensayos sobre política y cultura*.

²³ María Isabel Toledo Jofré, *op. cit.*, 49, cita a Muccielli.

²⁴ Entrevista realizada por Felipe de Jesús Ramírez Mendiola en 2015.

nen de artefactos o comportamientos observables a los que llama «formas culturales»; por su parte, la interiorización se configura a través de las experiencias comunes y compartidas que no podrían interpretarse sin los esquemas o representaciones compartidas que aportan significado. Además, este autor afirma que para concebir este conjunto como cultura es necesario que los significados estén «ampliamente compartidos» y sean «relativamente duraderos»;²⁵ es decir, los materiales culturales deben poseer cierta permanencia y estabilidad en los individuos y los grupos.

Todos los individuos están incorporados en una amplia gama de grupos sociales que les aportan los materiales culturales con los que incorporan e interiorizan rasgos que los definen y les dotan de membresía y pertenencia grupal, ahí se establece una relación intrínseca entre identidad y cultura; los sujetos interactúan socialmente en un marco de significados en torno a lo que «deben saber y creer para ser aceptados por los miembros de su grupo»,²⁶ de su cultura. A partir de ella los sujetos construyen su identidad, establecen formas de pensar y estar en el contexto de su acción. La cultura es, entonces, una guía que orienta las formas del pensamiento, y la conducta de las personas, otorga «el significado de una acción [que] sólo puede interpretarse comprendiendo los regímenes de sentido en los cuales se encuentre[n] situad[os] [...] territorio, sociedad, comunidad, cultura e identidad».²⁷ En la concepción de cultura se erige el marco común que enlaza y consensa la diversidad de los sujetos, unidos por significados comunes que son convencionales y, por lo tanto, culturales.

La cultura y la identidad se encuentran en movimiento y reconstrucción constante y se definen desde procesos en que se ubican conforme a las etapas de inserción de los sujetos en la diversidad de ámbitos por los que transitan, entonces, aflora la definición de construcción identitaria «cuando hay un sentimiento de pertenencia y la generación

²⁵ Gilberto Giménez, «Cultura, identidad y memoria. Materiales para una sociología de los procesos culturales en las franjas fronterizas», pp. 8 y 10.

²⁶ Clifford Geertz, *La interpretación de las culturas*, p. 27.

²⁷ Alejandro Grimson, *Los límites de la cultura*, pp. 18 y 22.

de una nueva identidad [que es] fruto de la coexistencia». ²⁸ Es importante destacar que el sentimiento de pertenencia es el elemento definitorio de la identidad y el vínculo con los grupos, la cultura, la institución. El vínculo afectivo es sentirse parte de ese territorio simbólico, identificarse con los rasgos comunes de los demás sujetos, rasgos que los unen y los definen como miembros de un grupo, de una institución y/o de una cultura. ²⁹

Identidad colectiva

En una identidad colectiva los sujetos poseen rasgos culturales afines. Gilberto Giménez ³⁰ la define como «singularidad» o «distinción» ya que se conforma de atributos únicos que le dan definición al individuo como sujeto, como ser que posee características que no comparte con los otros y le hacen ver como único e irrepetible, es decir, como poseedor de una distinguibilidad cualitativa; no obstante, su individualidad es confrontada y ratificada en colectividad, puesto que comparte un marco común que lo identifica y le da sentido al verse en semejanza con otros sujetos que se identifican por rasgos comunes a su cultura. Esta es una doble condición propia de su calidad de sujeto, su singularidad lo hace único y diferente a la vez, pero requiere reafirmarse a sí mismo.

Lo «instituyente» y lo «instituido»

La pertenencia crea una frontera determinada por el grupo dominante que ha puesto en crisis la vigencia de las instituciones formadoras de docentes, en nuestro caso del normalismo, ámbito institucional donde se gestan procesos que corresponden a la idea que aportan Lappasade y Lourau sobre lo «instituyente» y lo «instituido» desde las cuales definen el marco de la identidad institucional.

²⁸ María Albert Rodrigo, «La construcción identitaria de los migrantes en el proceso de inserción: los casos de Estrella e Iván», p. 243.

²⁹ Alejandro Grimson, «Cultura and identity: two different motions», pp. 3 y 4.

³⁰ Gilberto Giménez, «Materiales para una teoría de las identidades sociales».

Lo «instituyente» —que puede empatarse al enfoque dinámico de la identidad— representa la contrapostura, la crítica a lo establecido, lo opuesto a las normas, a los «valores universales» que dan continuidad al orden instaurado. Un grupo asume esta posición cuando se contraponen a lo fundado, a lo implantado desde el marco institucional, entonces se percibe que la coacción es sustituida por el consenso, la solidaridad por la continuidad, la organización por la espontaneidad, la enajenación por la creatividad, la sociedad por la comunidad y la afectividad por la política. ³¹ El grupo o el sujeto adoptan esta condición en un movimiento constante y dinámico frente a lo instituido, a lo universal, a lo permanente. Lo instituyente lucha en contra de lo establecido generando crisis, debido al rompimiento de su rigidez, el cual solo puede darse cuando se ve «sacudida por crisis violentas que trastornan durante un tiempo todo el sistema». ³²

Por su parte, lo «instituido» actúa como escudo de aquello que la institución defiende y sus comportamientos sociales tienden a la rigidez, al ritualismo, a la inflexibilidad, a la homogeneización y al establecimiento de normas y tradiciones que sostienen la vigencia de lo permanente, de lo institucional. ³³ Lo «instituyente» se refiere a la propia institución *formada por personas*, por individuos interactuantes que integran el referente social: grupos, sujetos que realizan la obra en ‘consenso’; sentido de la ‘fundación’ que es el factor que «constituye el fundamento de la sociedad y el Estado». ³⁴ Lo «instituido», en cambio, se denomina a partir de la institución *formada por cosas*, es lo que «ya está ahí» antes de que los agentes sociales se incorporen. En virtud de estos aspectos constitutivos de la institución, lo instituyente frente a lo instituido, así como la interiorización y la incorporación que llevan a cabo los sujetos en el contexto institucional, las identidades se establecen y se definen.

Cuando el comportamiento no obedece a la figura prototípica, a la forma instituida, el sujeto o

³¹ Georges Lapassade, *op. cit.*, p. 196.

³² *Ibidem*, p. 172.

³³ *Ibidem*, pp. 163-170.

³⁴ René Lourau, *op. cit.*, pp. 54 y 55.

los grupos minoritarios son puestos en evidencia y pueden quedar excluidos. Ya que, como señala Fernández, el conjunto de normas impuestas por la institución es un código que regula el orden y el concierto del grupo social. Este conjunto regulador, que no es otra cosa que la estandarización de la norma universal de la institución, también provoca la «despersonalización» que se deriva del cumplimiento de ciertas normas, del «deber ser» del sujeto inserto en las instituciones.³⁵ En una escuela o en una institución común, en la sumisión se premia a quienes siguen las directrices marcadas, y por el contrario se penaliza o excluye a los que no lo hacen; el sujeto que se subordina asume un compromiso que es visto como un elemento positivo hacia la institución, el que no sigue la norma impuesta asume una caracterización negativa que es equivalente a la alienación.³⁶

La Escuela Normal. Un antecedente necesario

Las transformaciones del mundo occidental llevaron a una importante modificación de la ideología sobre todo en la sociedad europea; como producto del Renacimiento, la Reforma protestante alemana y la Ilustración —entre otros elementos— gestaron una nueva cultura que cristalizó en eventos políticos como la Revolución Francesa, el gradual establecimiento del mercantilismo y de la burguesía. Esa metamorfosis tuvo un importante impacto social despertando un sentido humanista que atrajo la atención hacia los grupos desamparados; surgen entonces acciones de asistencia social³⁷ en las que se establecen y multiplican las llamadas escuelas de pobres y la enseñanza colectiva y la concentración de los pupilos en un mismo espacio. En tal situación, se crean las primeras instituciones formadoras de preceptores para atender los nuevos centros educativos que los concentraban.³⁸

³⁵ Lidia Fernández, *El análisis de lo institucional en la escuela: un aporte a la formación autogestionaria para el uso de los enfoques institucionales; notas teóricas*, p. 18.

³⁶ Joan Teixedor Saballs, «Los centros educativos como organizaciones», p. 21.

³⁷ Lidia Fernández, *op. cit.*, pp. 12 y 13.

³⁸ Dolores Losada, «La formación de los maestros», p. 47.

En los monasterios se practicaba el ascetismo, pero también se instruía en asuntos de la religión a través de la evangelización: la enseñanza era un medio ideal y natural para propagar sus ideas. Eso puede explicar que los primeros «centros de formación pedagógica para los enseñantes [se fundaron] sobre todo por parte de los escolapios y los jesuitas y, desde 1684» por San Juan Bautista de la Salle,³⁹ por Francke, Schienmeyer y Hocker, estos últimos discípulos de Francke fundan las primeras normales en Alemania. Bajo esta condición, los duques Ernest el Piadoso de Sajonia-Gotha y Federico II, durante los últimos años del siglo XVII, constituyen diez *seminaria scholástica* con los que encargan la enseñanza «a los más afamados maestros, con el nombre de moderador».⁴⁰ Schienmeyer funda la primera escuela normal oficial en 1732, bajo la encomienda de Federico Guillermo I de Prusia; en 1748 Hocker funda en Berlín la escuela normal «que ejerció una gran influencia en todas las demás» que surgieron en esa época.⁴¹

La Escuela Normal surge posteriormente en Francia por influencia de los seminarios alemanes. La difusión y modelo escolar cundieron como ejemplo y con ello se funda «la primera institución a la que debían ajustarse los maestros [...] en Estrasburgo en 1810»;⁴² veintiún años después se establece en París su famosa escuela normal.⁴³ El establecimiento de la normal francesa determinó el principio histórico de la función esencial de este tipo de instituciones expresado por José Lakanal ante la Convención Nacional en 1794,⁴⁴ frente a la que dijo que «debía llamarse de todas partes de la República, a los ciudadanos ya instruidos en las ciencias útiles para aprender, bajo la dirección de los más competentes profesores en todos los géneros, el arte de enseñar».⁴⁵

³⁹ Isabel Gutiérrez Zuloaga, «Contexto histórico en el que se produce el nacimiento de las escuelas normales en España», p. 46.

⁴⁰ Lorenzo Luzuriaga, «Las escuelas normales. Noticia histórica», p. 18.

⁴¹ *Idem*.

⁴² David Pedraza Cuéllar, «Normalismo y políticas de formación docente», p. 2.

⁴³ Isabel Gutiérrez Zuloaga, *op. cit.*, 48.

⁴⁴ *Ibidem*, 47.

⁴⁵ Lorenzo Luzuriaga, *op. cit.*, p. 18.

Al trasladarse a Francia y en el mismo país de origen se consolidan ciertas características que definen diferencias importantes: en Francia, la formación cultural o los conocimientos generales se daban en las propias normales junto a la formación pedagógica por lo que se recibía a los estudiantes de magisterio sin más preparación que la primaria; en cambio, las escuelas alemanas exigían una preparación de bachiller o «como hoy [que] exigen hasta un primero o segundo de facultad»,⁴⁶ para que los aspirantes tuvieran ya una formación cultural adecuada y así poner más atención en la preparación didáctica y pedagógica.

Este conjunto de rasgos se desarrolla también en España en un proceso similar que funda las normales a partir de la Hermandad de San Casiano, en 1791,⁴⁷ mientras que en Inglaterra «se había considerado que la educación era una función de la sociedad más que del estado»,⁴⁸ por lo que las instituciones religiosas o fundaciones sociales se hicieron cargo de la enseñanza, pero con la diferencia de que el Estado en esos países era el promotor principal. En Inglaterra floreció el sistema de enseñanza mutua atribuido a Bell y Lancaster, cuya labor se convierte en el método y modelo educativo de México en las primeras décadas de su vida independiente y constituye aún ciertos rasgos de las acciones de enseñanza; es el sistema adoptado por las primeras instituciones formadoras de profesores en el país.

En México, en las décadas posteriores a la Independencia, lo primero que se pretendía era formar maestros para atender la enseñanza en la escuela primaria como cuestión primordial. Se pensó la formación de enseñantes a través del sistema lancasteriano, propuesto por una naciente compañía formada por prominentes hombres de tendencia liberal: esta fue la compañía Lancasteriana. Así se comienza la labor con esta asociación, formada en 1822 con el propósito de «despojar al clero de la educación y fomentar la enseñanza libre».⁴⁹ El mis-

⁴⁶ Manuel de Guzmán, *Vida y muerte de las escuelas normales. Historia de la formación del magisterio básico*, pp. 69 y 71.

⁴⁷ Isabel Gutiérrez Zuloaga, *op. cit.*

⁴⁸ Lorenzo Luzuriaga, *op. cit.*, pp. 186 y 187.

⁴⁹ Patricia Ducoing Watty, *Quehaceres y saberes educativos del porfiriato*, p. 181.

mo año de su creación, la compañía fundó la escuela «Sol» en la Ciudad de México el mes de septiembre. Al año siguiente, la Compañía Lancasteriana estableció la escuela «La Filantropía» que operaba también con el sistema mutualista, organizada en tres secciones: de enseñanza primaria, de artes y oficios y de enseñanza normal.⁵⁰ En 1825, por decreto del primer Congreso Estatal, se crea en Zacatecas la escuela «De la Constitución», institución para formar maestros que también adoptó el sistema lancasteriano de enseñanza mutua,⁵¹ sistema que también hacen suyo otras nuevas escuelas para la formación de profesores en Oaxaca y en Guadalajara en 1828.⁵²

Ya en el gobierno de Juárez, se promulga la Ley de 1867, que organiza el sistema educativo en los niveles de instrucción primaria y secundaria, el último abarcaba todos los estudios posteriores a la primaria, «desde el bachillerato hasta la educación del nivel superior»,⁵³ en el cual se encontraba la educación normal. En estas condiciones, el pedagogo suizo Enrique Rébsamen⁵⁴ encontró el

⁵⁰ *Idem.*

⁵¹ ENMAC, Archivo Histórico «Prof. Salvador Vidal García» de la Escuela Normal «Manuel Ávila Camacho», p. 6.

⁵² Ivonne Filigrana Barrios, «La Benemérita Escuela Nacional de Maestros», pp. 159 y 160.

⁵³ Patricia Ducoing Watty, *op. cit.*, p. 31.

⁵⁴ La participación de Enrique Rébsamen fue determinante en la consolidación del normalismo mexicano. Este destacado pedagogo inicia su labor en el campo de la formación de profesores en México al lado de Enrique Laubscher en las escuelas normales veracruzanas; fue prácticamente el creador de la de Jalapa y su conductor. Colaboró también en la fundación de la Escuela Normal de la Ciudad de México. Publicó sus ideas en la revista *México Intelectual*, de la cual fue fundador y director. Representante de Veracruz en los congresos nacionales de instrucción con una participación destacada colaborando directamente con el ministro Baranda en la preparación de las discusiones y en las comisiones de escuelas primarias y normales. En 1891, por indicaciones directas del presidente Díaz, se le comisionó a Oaxaca para reorganizar el sistema de instrucción pública donde reestructuró la Escuela Normal; realizó acciones semejantes en Jalisco y Guanajuato; sus servicios fueron solicitados en Sonora y Coahuila, a donde envió a sus alumnos ante la imposibilidad de acudir personalmente por falta de tiempo. Justo Sierra, como subsecretario de Instrucción Pública, lo invitó a colaborar como parte de su equipo, siendo nombrado por el presidente Díaz Director General de Enseñanza Normal. Sobresale de su

campo idóneo para cristalizar su ideario pedagógico y con ello abonar en la definición de la escuela normal mexicana. En esa dinámica, Carlos A. Carrillo y Rébsamen, junto al pedagogo alemán Enrique Laubscher —quien dirigió la Escuela Modelo de Orizaba (EMO)—, trabajaron en «la primera escuela moderna de México, que fue denominada escuela modelo, ahí se pusieron en práctica los principios de la enseñanza objetiva [...]».⁵⁵

La creación de la Normal en Jalapa, contextualizada por el traslado de la capital veracruzana de Orizaba a Jalapa, fue decretada por el gobierno estatal y encomendada a Enrique Rébsamen.⁵⁶ Inició cursos en enero de 1887 con Rébsamen como director, quien elaboró el Plan de Estudios considerando cinco cursos escolares, «tres para la primaria elemental y dos más para la primaria superior». Se incluyeron materias pedagógicas con contenidos que iban desde la introducción general a las ciencias pedagógicas hasta psicología educativa, con prácticas en todos los años de formación en una escuela anexa.⁵⁷ Esta escuela sentó las bases para formalizar el normalismo en nuestro país y fue el antecedente inmediato de la creación de la Escuela Normal de la Ciudad de México.

El 17 de diciembre de 1885 se crea la Escuela Normal de la Ciudad de México, encomendado el proyecto a Ignacio Manuel Altamirano, el ministro Joaquín Baranda pensó que esta escuela pudiera proyectarse en todo el país para «uniformar y metodizar la enseñanza primaria en toda la República [...] [de ahí que] la denominación de escuela «Normal» se hizo para «normar y regular [...] toda la enseñanza, como vehículo para lograr la unidad nacional».⁵⁸

obra la creación y establecimiento de los planes de estudio vanguardistas de las diferentes escuelas normales en las que estuvo presente como director y colaborador, destacadamente en Jalapa y en la Normal capitalina, reconocido el prestigio del señalado pedagogo suizo en todo el país, los contenidos curriculares de los planes elaborados por Rébsamen fueron tomados como modelos en todas las normales del país. *Ibidem*, pp. 230-232.

⁵⁵ Salvador Moreno y Kalbtk, «El porfiriato. Primera etapa», p. 55.

⁵⁶ José Ángel Hermida Ruiz, «La fundación de la Escuela Normal Veracruzana».

⁵⁷ Patricia Ducoing Watty, *op. cit.*

⁵⁸ *Ibidem*, p. 197.

Justo Sierra dejó un invaluable legado cuando, al fundar en la Universidad Nacional la Escuela de Altos Estudios —junto a Jurisprudencia, Medicina, Ingeniería, Bellas Artes y la Escuela Nacional Preparatoria—, da lugar prioritario a la formación pedagógica para la enseñanza superior, hecho que desembocó en la creación de la Escuela Normal Superior, la cual vivió un verdadero florecimiento en el seno universitario. A la Escuela Normal Superior acudieron grandes cantidades de maestros rurales y de secundaria para mejorar su estatus profesional, ya que, además, su ingreso no requería estudios universitarios para poder inscribirse «[...] los alumnos podían ser egresados de una escuela normal o podían ser maestros con años de ejercicio profesional».⁵⁹ El nacimiento de la Normal Superior en el seno de la Universidad es un cruce importante que ha significado la unión entre normalistas y universitarios que permaneció algunos años hasta que la Normal fue incorporada a la SEP en 1934.⁶⁰ Como ya se dijo, al ser trasladada a la SEP, adquirió el carácter de institución de Estado, rasgo esencialista de las instituciones formadoras de enseñantes.

Este destacado antecedente cobra relevancia en las actuales funciones de investigación, vinculación y difusión, además de la docencia —entre otras más—, que los formadores de docentes deben desarrollar y que han cobrado una mayor vigencia en las reformas de la educación Normal, en la adquisición del perfil profesional (PRODEP), así como en la inclusión en el Sistema Nacional de Investigadores (SNI). En esta ruta se estableció la Universidad Pedagógica Nacional y la reforma de 1984 que elevó el nivel normalista a licenciatura. Es evidente reconocer que esta situación creó una disputa sobre el tipo de profesionista que atiende la educación secundaria y ahora, cada vez más, la formación de profesores, avivando el debate sobre la pertinencia de que la formación de profesores sea un espacio exclusivo del normalismo.⁶¹

⁵⁹ Renate Marsiske Shculte, «La Universidad Nacional de México (1919-1929)», p. 129.

⁶⁰ Patricia Ducoing Watty, *op. cit.*, p. 52.

⁶¹ *Ibidem*, p. 54.

La escuela normal mexicana se diversificó desde las primeras décadas del siglo XX, comenzó con el establecimiento de las escuelas normales rurales en 1922,⁶² posteriormente con la creación de la Escuela Nacional de Maestras de Jardines de Niños hacia 1949;⁶³ en 1944, se crea el Instituto Federal de Capacitación del Magisterio para titular a los profesores en servicio que lo necesitaran,⁶⁴ sus herederos son los Centros de Actualización del Magisterio, de los cuales muchos se han decidido por la formación inicial, otros por la capacitación y la formación continua.

En 1984, como ya se mencionó, la educación normal ingresa al campo de la formación profesional con el nivel de licenciatura, que genera la homologación de todas las carreras normalistas. Se inicia un proceso gradual en el que se integra a programas cuya finalidad es profesionalizar y estimular la docencia superior, este movimiento integra cambios significativos incluso en la denominación de «normal», que formaba parte de la nomenclatura de la Dirección General, ya que en 2005 se crea la Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación (DGESPE), recientemente se le ha denominado Dirección General de Educación Superior para el Magisterio (DGESUM).

Es así como se ha desarrollado la escuela normal, desde la concentración de pupilos en espacios dedicados a la instrucción en los monasterios europeos del siglo XVIII, a su traslado en el naciente México independiente en el que se adopta el sistema lancasteriano, se establece la «norma» para la enseñanza por medio de métodos pedagógicos organizados desde las ideas de Rébsamen, Laubscher, Altamirano, Baranda, a la diversificación y ampliación de la educación normal, su importante

periodo junto a la universidad al fundar Sierra la Escuela de Altos Estudios, y su incorporación al nivel de la educación superior a partir del requisito del bachillerato para convertirse en licenciatura con la reforma de 1984. Ahora, como lo afirma Ducoing,⁶⁵ al incorporarse cada vez más profesionistas egresados de instituciones distintas a la normal, ha sido causa de debates que cuestionan su incorporación, ya que la tradición normalista sedimentada históricamente es que la enseñanza corresponde a profesores, a los «expertos en la enseñanza», como lo afirma Lakanal ante la Convención Nacional francesa en 1794, al llamar a los «más competentes profesores» para dirigir el «arte de enseñar».⁶⁶

En el estudio de caso efectuado se encontraron rasgos que han sido útiles para identificar atributos de identidad y de cultura que aún permanecen en la percepción de los formadores de docentes y que se encuentran frente a nuevas situaciones derivadas, por un lado, de las reformas normalistas que les requieren de la diversificación de la tradicional función de la enseñanza y, por otro, el cual es el vértice principal del estudio, de la afiliación a dicha función de docentes con una formación profesional diferente. En ese sentido, desde las perspectivas sobre identidad y cultura de los autores citados, entre estos Dubar, Giménez, Mercado, Lappasade y Lourau, se desarrollaron entrevistas para conocer lo que se piensa del «otro», que es percibido como ajeno al ámbito del normalismo.

Para ampliar la visión de este antecedente, en primer lugar hay que referenciar el contexto simbólico en el que se ha gestado la tradición de la enseñanza, su cultura que ha devenido en una identidad grupal, identificada como normalismo. Dicho marco define un entorno simbólico que aporta significado a sus integrantes, se constituye en puente de los procesos de apropiación o reconstrucción de percepciones, de ideas, de procedimientos que originan un tipo de identidad permanente o esencialista, ya que la enseñanza como función primordial de la escuela normal fue encomendada a personas con experiencia en la enseñanza, lo que desentraña

⁶² Raúl Mejía señala que como parte de la fundación de las primeras escuelas normales rurales se estableció una en Tacámbaro, Michoacán, y otra en Molango, Hidalgo; sin embargo, la definición que orientó el sentido de este tipo de instituciones surgió con la escuela de San Antonio de la Cal, Oaxaca, en 1925. Raúl Mejía, «La escuela que surge de la Revolución».

⁶³ María Teresa Yurén Camarena, «Proyectos educativos y cambios curriculares en la formación docente», p. 206.

⁶⁴ DOF, *Ley que establece el Instituto Federal de Capacitación del Magisterio*.

⁶⁵ Patricia Ducoing Watty, *op. cit.*

⁶⁶ Lorenzo Luzuriaga, *op. cit.*

no solo conocimiento de contenidos, sino el saber de la práctica sobre la enseñanza que está íntimamente relacionado con el saber didáctico, uno de los componentes centrales del hacer del maestro que ha influido en la determinación de este territorio simbólico expandido alrededor de la función principal de enseñar a enseñar: hablamos del normalismo.

En el normalismo se establece un conjunto de prácticas, creencias, hábitos, tradiciones, rituales, actitudes y comportamientos que generan condiciones particulares en las que los sujetos de la formación docente interactúan y ponen en práctica un rol específico.⁶⁷ Es un espacio de identificaciones y diferencias que producen miradas de exclusión, pero que también posibilitan a otros a adaptarse, adoptar o transformar su identidad profesional desde su función como formadores de docentes.

En dicho planteamiento, la escuela normal se define a partir de su historia, de sus tradiciones, de sus valores y del tipo de función que desarrollan sus integrantes, lo cual la ha llevado a constituir una serie de rasgos que se han sedimentado en una cultura propia asociada fuertemente a una identidad institucional que la define como una institución particular que históricamente *norma la enseñanza*; con ello, se transmiten sus valores culturales, sus rasgos de identidad. En el contexto actual, la Escuela Normal es un espacio en el que conviven docentes formadores con distintas trayectorias profesionales que, por lo tanto, constituyen culturas que denotan implícitamente una contradicción desde sus ideas, actitudes, procedimientos, posturas, en las resistencias ante la organización, aspectos vinculados con lo «instituyente»⁶⁸ en el proceder cotidiano de la docencia y de la convivencia laboral. En ese sentido, el normalismo, como señalan Mercado y Hernández, se proyecta una identidad colectiva que tiene como fundamento los atributos comunes que comparten los individuos del grupo con el cual experimentan sentimientos de pertenencia⁶⁹ y que se contraponen a ideas dife-

rentes propias de los formadores con trayectorias distintas; el normalismo, como identidad institucional histórica, lleva implícita una acción desde lo «instituido».

Permanencia, confrontación y confluencia

Enfocando el objeto de estudio en una escuela Normal particular, en la que realizaron exploraciones documentales y entrevistas, se pudo observar que su identidad institucional coincide con atributos vinculados al origen que define la esencia del normalismo, con rasgos sedimentados en su historia y que, en consecuencia, han establecido una cultura propia ligada al normalismo. La serie de rasgos distintivos que la identifican constituye la base común que da el sentido de pertenencia a una parte mayoritaria de sus integrantes formados como normalistas; en la investigación se procedió a conocer su formación profesional y, posteriormente, conforme se adentraba al contexto institucional, se profundizó en el conocimiento de sus percepciones al realizar entrevistas para que expresaran sus ideas respecto de sus sentimientos, percepciones y opiniones en torno a la formación docente y la integración de perfiles diferentes a la tradición de la enseñanza. Se llegó a definir una postura esencialista en la que se ubican rasgos de una identidad que va ligada a la preservación de la cultura que deriva en una identidad institucional unida o fusionada a una cultura que los define y a la vez define al normalismo.

Por otra parte, la concurrencia de perfiles no normalistas —básicamente universitarios— experimenta sentimientos de exclusión por no poseer una formación ligada al «arte de la enseñanza», como dijera los pedagogos franceses en la fundación de las normales al fin del siglo XVIII. Por esa misma condición, y al orientar su función hacia la formación docente, tienen la necesidad de adaptarse, de conocer y reconocer aspectos relacionados con la enseñanza; en esta vía se identifican aspectos de una postura existencialista que requiere de una adaptación continua a las condiciones sociales en contraposición a lo homogéneo,

⁶⁷ Lidia Fernández, *op. cit.*

⁶⁸ René Lourau, *op. cit.*

⁶⁹ Asael Mercado Maldonado; Alejandrina V. Hernández Oliva, *op. cit.*, p. 240.

a lo estático y permanente, una postura dinámica que se identifica con la construcción identitaria.⁷⁰

No obstante las diferencias entre ambos grupos, se da necesariamente una confluencia en la función esencial de la formación docente que ha evolucionado y determina el contexto actual a partir de la ubicación de la educación normal en el ámbito de la educación superior, situación a la que deben adaptarse tanto normalistas como no normalistas. Esto significa que, por una parte, el normalismo se arraiga en tradiciones que proyectan formas de pensar, de hacer, de posicionarse en la institución, lo cual produce confrontación, pero, por otra, hay cambios de las políticas educativas que llevan ambos actores a incursionar y adaptarse a requisitos de tipo universitario para estar vigentes, lo cual los lleva hacia una construcción identitaria que define un proceso complejo de adaptación a la realidad determinada por el territorio, el devenir histórico, el referente social y una cultura contextualizada que responde al presente en un contexto particular.⁷¹

Permanencia o esencialismo

Con el propósito de hacer evidentes los hallazgos acerca de ciertas posturas vinculadas a la permanencia, el existencialismo y la transformación identitaria, se han seleccionado fragmentos de expresiones de los entrevistados. El sentido de pertenencia como elemento del esencialismo:

Ser docente en mi escuela normal es una enorme satisfacción y un compromiso. Para el tiempo que me queda de estar aquí —que ya estoy en el umbral de la salida— es como si fuera el primer día de trabajo, dar lo mejor de mí, dejar huella, dejar en mis alumnos una responsabilidad. Evoco la responsabilidad de quienes fueron mis docentes [...] quiero vivir como vivieron ellos hasta el último día que esté yo aquí con una responsabilidad, con una mística de servicio y dejarles lo mejor de mí.⁷²

⁷⁰ Claude Dubar, *op. cit.*; Asael Mercado Maldonado; Alejandrina V. Hernández Oliva, *op. cit.*

⁷¹ Kenneth Gergen, *op. cit.*; José Lorenzo Tomé, *op. cit.*; María Isabel Toledo Jofré, *op. cit.*

⁷² Entrevista realizada por Felipe de Jesús Ramírez, núm. 19.

Inicialmente se puede identificar un sentido de pertenencia en la expresión «mi escuela normal»; el término ‘mi’ es un adjetivo posesivo cuya función es precisamente denotar posesión, lo cual está ligado directamente al referente afectivo, que además les hace experimentar el «sentido de implicación emocional» al formar parte de un grupo.⁷³ Con relación al esencialismo, evocar la responsabilidad «de quienes fueron mis maestros» para «dejar huella» contiene un fuerte sentido hacia la preservación con el fin de dar continuidad a la «mística de servicio», expresión asociada profundamente a rasgos que evocan un «origen inmutable» como sinónimo de permanencia. Como se ha apuntado ya en el aporte de Dubar, es una identidad «que los hace que permanezcan idénticos en el tiempo, en su esencia».⁷⁴

Este señalamiento se puede asociar a una expresión de una docente que menciona, con una carga emocional evidente:

[...] fui formada sólidamente, pero de una manera muy rígida, muy estricta, entonces yo tenía que dominar lo que estaba dando para darlo bien y poder implementar lo que yo pretendía [...] ¡Me estaban enseñando a ser maestra!⁷⁵

En los atributos de una identidad esencialista se privilegia un elemento de identidad que se destaca en la expresión cargada de emotividad: «¡Me estaban enseñando a ser maestra!», que refleja una implicación emocional, que además va unida a la «mística de servicio». En esos términos es posible definir rasgos elementales de la docencia normalista desde la vocación, vinculados a los mismos orígenes de las escuelas normales, como la obediencia, la vocación y la entrega.⁷⁶

La obediencia se muestra en una formación ligada a lo rígido, a lo estricto, al dominio «de lo que

⁷³ Barbara Scandroglio, Jorge S. López Martínez y María del Carmen San José, «La teoría de la identidad social: una síntesis crítica de sus fundamentos, evidencias y controversias», p. 85.

⁷⁴ Claude Dubar, *op. cit.*, p. 10.

⁷⁵ Entrevista realizada por Felipe de Jesús Ramírez, núm. 13.

⁷⁶ Lidia Fernández, *op. cit.*

estaba dando». Hace por demás evidente un pensamiento formado a partir de una cultura docente insertada en la tradición, el cual muestra que la enseñanza deviene en el «deber ser». ⁷⁷ La institución se enmarca en lo «*instituido*» para defender el orden, por lo que los comportamientos sociales que regula tienden a la rigidez, al ritualismo, a la inflexibilidad, a la homogeneización y al establecimiento de normas y tradiciones que sostienen la vigencia de lo permanente, de lo institucional. ⁷⁸

Se destaca que en las manifestaciones que reflejan atributos de una cultura esencialista es una idea que prevalece en la mayor parte de los entrevistados con formación normalista, subrayando el sentido de «servicio», de «vocación», en la que se hace evidente una «implicación emotiva» hacia el oficio, hacia los alumnos: «dar lo mejor de mí [...] dejar huella, dejar en mis alumnos una responsabilidad. [...] dejarles lo mejor de mí». Cabe señalar entonces que «las identidades de grupo tienden a construirse sobre la base de valores compartidos a través de la identificación ideológica». ⁷⁹

Pertenencia como exclusión

Como afirma Chihu, ⁸⁰ los valores compartidos funcionan como rasgos de identificación colectiva de un grupo, llevan al sujeto a definirse a sí mismo como uno de sus integrantes, al hacerlo se establece la exclusión hacia los que poseen valores e ideas diferentes; la formación profesional no normalista se convierte en elemento contrario a dichos valores, así lo expresan varios docentes con formación normalista:

[...] no estoy a favor de las personas sin perfil docente en ningún nivel educativo [...] pero en el caso de la Normal me parece indispensable, porque están formando, o sea, son docentes formando docentes [...]. ⁸¹

⁷⁷ *Idem.*

⁷⁸ Georges Lapassade, *op. cit.*

⁷⁹ Aquiles Chihu Amparán, «Nuevos movimientos sociales e identidades colectivas», p. 62.

⁸⁰ *Idem.*

⁸¹ Entrevista realizada por Felipe de Jesús Ramírez, núm. 15.

No dudo que existan maestros que no tienen preparación profesional docente que son buenos en lo que hacen, y tampoco dudo que existan maestros con formación normalista que no sean tan acertados en lo que se debe de hacer; pero considero que es más el porcentaje de maestros buenos con preparación normalista y de maestros no tan buenos que no tienen preparación normalista [...]. ⁸²

[Los profesores] [...] tienen que tener la mística de la docencia, es muy diferente poseer los conocimientos a propiciarlos, y no lo dudo, no discuto que no lo tengan los universitarios pero no todos, claro, hay algunos que mis respetos, tienen más [...] didáctica [...] que un egresado de la normal, pero hay unos que no la conocen, entonces no pueden, no se les facilita propiciar el aprendizaje [...] les faltan elementos. ⁸³

Los tres entrevistados coinciden entre sí y con otras expresiones de formadores normalistas, en las que demarcan lo propio frente a lo ajeno, que también expresa lo que está en el interior y en el exterior de la institución, lo de «adentro» y lo de «afuera» codificado fuertemente mediante un sistema simbólico, donde se reconoce una voluntad de regulación «siempre problemática». ⁸⁴ Desde la identidad colectiva se erigen fronteras, límites acerca de lo que hace igual al sujeto frente a sus compañeros de grupo y diferente a la vez de los integrantes de otros grupos.

Existencialismo-Transformación-Construcción identitaria

En los procesos dinámicos del existencialismo, el sujeto busca adaptarse a la realidad de la vida cotidiana, a la sociedad en la que se mueve y las circunstancias lo llevan a reinventarse constantemente. Se vive un proceso de resocialización que, en muchos casos es doloroso debido a que se está confrontado a una cultura y una identidad distinta a la formación profesional, puesto que en los procesos de identidad, al ser «ratificados por los otros»

⁸² Entrevista realizada por Felipe de Jesús Ramírez, núm. 12.

⁸³ Entrevista realizada por Felipe de Jesús Ramírez, núm. 19.

⁸⁴ René Lourau, *op. cit.* p. 29.

se ingresa al proceso de ser reconocido socialmente, reconocimiento que finalmente define su identidad.⁸⁵ Desde la mirada de Berger y Luckmann,⁸⁶ dicha «resocialización» la conciben como un proceso de «alternación» que experimentan las personas al ingresar a un nuevo entorno en el que se ubican en una posición alternativa caracterizada por «actitudes, valores, creencias, hábitos supuestos y formas de hacer las cosas fundamentales» que, en este caso, definen la cultura docente particular⁸⁷ a la cual se deben introducir. Los procesos de alternación colocan al sujeto en una reinterpretación de su realidad y de sí mismo «como sujeto y miembro de esa nueva realidad»,⁸⁸ lo cual se puede identificar en las siguientes entrevistas a universitarios:

[...] cuando llego yo a esta Escuela Normal, ya en el nivel de formación de profesores, entonces reconozco y yo lo reconozco como profesor, que hay un proceso en mí muy doloroso, porque siento la necesidad de aprender más cosas para poder estar en este nivel educativo.⁸⁹

[...] me di cuenta que uno tiene que empezar a buscarle la mejor forma de hacer el trabajo, igual nadie es perfecto, yo sí lo pensé así y me empecé a acercarme a varios maestros y claro una empieza a discriminar cuestiones [...].⁹⁰

En los universitarios, varios de los procesos de adaptación, contrariamente a las diferencias manifestadas, se han dado a partir del apoyo de reconocidos profesores del grupo institucional, esto significa que la exclusión es parte de una cultura, pero no implica necesariamente una visión totalitaria, sino un conjunto coherente de rasgos comunes que definen la cultura de pertenencia.

El proceso continuo de construcción de «características sociales, psicológicas y/o culturales»⁹¹

⁸⁵ Gilberto Giménez, «Materiales para una teoría de las identidades sociales».

⁸⁶ L. Berger y Thomas Luckmann, *La construcción social de la realidad*.

⁸⁷ Andy Hargreaves, *Profesorado, cultura y postmodernidad (Cambian los tiempos, cambia el profesorado)*, p. 190.

⁸⁸ L. Berger y Thomas Luckmann, *op. cit.*

⁸⁹ Entrevista realizada por Felipe de Jesús Ramírez, núm. 10.

⁹⁰ Entrevista realizada por Felipe de Jesús Ramírez, núm. 17.

⁹¹ María Isabel Toledo Jofré, *op. cit.* p. 46.

que viven los universitarios al integrarse a una institución como la escuela normal, los hace experimentar un proceso complejo determinado por el contexto, el momento histórico, la sociedad y la cultura en la que se perciben como diferentes. Adaptarse a la realidad los hace transitar por una construcción identitaria dinámica, se vincula a la identidad existencialista producida por la necesidad de reinterpretación de los universitarios ante el ejercicio de una función histórica que así mismo se transforma; es en esta posición donde se puede decir que se está construyendo de manera dinámica una identidad, una construcción identitaria que confluye en una misma función: la enseñanza.

Confluencia en torno a una misma función

[...] recuerdo mucho a un maestro que al principio me cayó muy mal, era de los nuevos, pero cuando le empecé a preguntar sobre estas cuestiones, él me dio muy buenos consejos y me empezó a orientar, puedo decir que fue, como quien dice, mi mentor aquí en la escuela.⁹²

En este fragmento de entrevista, se puede ver que los procesos alternativos⁹³ pueden ser acompañados cuando se comienzan a reconocer rasgos en común con los otros, que lleva a los sujetos a establecer nexos y, finalmente, a comenzar a reconocerse socialmente debido a la necesidad que les impone la realidad, en este caso representada por la función docente a desarrollar.

Es importante señalar que en la coincidencia de universitarios con algunos integrantes del grupo normalista, en quienes se supone que por esa circunstancia no los reconocen dentro de su grupo, se confirma que no siempre la cultura determina la identidad,⁹⁴ incluso en este marco de esencialismo cultural que demarca la identidad de los normalistas.

En las culturas formativas que conviven en la normal, la de la universidad está más cercana a la autonomía, a la cátedra en la que el docente es el poseedor del saber disciplinar; se le apuesta a la res-

⁹² Entrevista realizada por Felipe de Jesús Ramírez, núm. 17.

⁹³ L. Berger y Thomas Luckmann, *op. cit.*

⁹⁴ Alejandro Grimson, *op. cit.*

ponsabilidad del estudiante. Los propios normalistas los reconocen con ese mayor dominio en el conocimiento, rasgo que establece una relación directa con el campo de la ciencia, con la cultura de la investigación. No se da el sentido paternalista del normalismo, como lo expresó uno de los entrevistados:

Las prácticas [universitarias] no son ni maternalistas ni paternalistas como los normalistas, porque luego los normalistas queremos justificar, queremos [...] ser demasiado empáticos... [en cambio, en la universidad] te hacen que asumas tu responsabilidad, y aquí nos falta esa parte [...]. Lo que me gustaba [de la universidad], es que te trataban como si ya fueras un abogado o un médico [...].⁹⁵

En la identidad normalista, la enseñanza sigue siendo un rasgo intrínsecamente unido a la formación de profesores, se le reconoce como el papel central de la cultura normalista, unido a creencias y experiencias de su formación, de su visión de los demás, del reconocimiento de sí mismos con valores representativos de entrega, vocación, mística. Existe una comunión entre los fines individuales y los institucionales y el sentimiento de pertenencia expresado en «mi» escuela, «mis» alumnos, la preocupación por heredar lo aprendido, rasgos en los que aún prevalece un sentido humanista que parte de la herencia histórica con el que se instauraron las primeras instituciones formadoras de preceptores.⁹⁶

En ambos grupos de docentes, que confluyen actualmente en la formación docente, las diferencias tienen puntos de coincidencia debido a las circunstancias que ambos grupos viven para estar vigentes; se producen situaciones complejas de adaptación institucional, ambos experimentan momentos de bifurcación importante en los que tienen que aprender a ser formadores de maestros, adaptarse a las reglas dictadas por la institución, confluencia que, no obstante las diferencias, aporta una visión que refleja cambios importantes en las ideas y prácticas normalistas. Esta situación se expresa en las entrevistas, que enseguida lo hacen evidente:

⁹⁵ Entrevista realizada por Felipe de Jesús Ramírez, núm. 25.

⁹⁶ Lidia Fernández, *op. cit.* Lidia Fernández, *op. cit.*

[...] sí puede haber fortalezas, porque nosotros los universitarios fuimos formados a raíz de los contenidos y el normalista a raíz de la didáctica, pero creo que a mí me ha quedado muy claro, que hay que conjuntar los dos aspectos [...] a través de lo que hemos conocido de los compañeros y de lo que nos hemos empapado leyendo, que para formar a los futuros docentes tenemos que tener esas dos áreas muy fortalecidas [...].⁹⁷

[...] poniéndolos en términos del normalista y el universitario, somos complementarios y tenemos que entenderlo porque hay muchas cosas que el universitario puede aportar a las normales y hay muchas cosas que las normales pueden aportar a la universidad y no lo hemos querido entender [...].⁹⁸

Estas posturas denotan una visión que reconoce sus propias características y está abierta a los cambios. En la transformación experimentada hay una aceptación hacia la razón de la libertad cuando se está en pos del aprendizaje y de la transformación,⁹⁹ se procede a una construcción identitaria que denomina lo que se «está siendo», en lugar de un «yo soy» colectivo, en un constante proceso de adaptación a las condiciones del presente.¹⁰⁰

A manera de cierre inconcluso

A partir de lo expuesto, se puede decir que en la formación docente se requiere de una visión que abra su panorama hacia la integración de atributos que generen una dinámica que responde a las necesidades que actualmente requiere la educación superior, unificar los saberes disciplinares con los pedagógicos, ponderar el ejercicio de la práctica como confrontación con la realidad educativa. Está claro que la dinámica actual no pertenece solo a la Escuela Normal, sino a los diferentes tipos de instituciones formadoras de docentes que, junto a las instituciones de educación superior en general, se encuentran en proceso de transformación cons-

⁹⁷ Entrevista realizada por Felipe de Jesús Ramírez, núm. 8.

⁹⁸ Entrevista realizada por Felipe de Jesús Ramírez, núm. 9.

⁹⁹ Lidia Fernández, *op. cit.*

¹⁰⁰ María Isabel Toledo Jofré, *op. cit.*

tante orientados por la profesionalización que dicta la nueva norma, con independencia de sus trayectorias profesionales.

En tal sentido, y a manera de cierre, considero que es pertinente plantear algunos cuestionamientos que abran el panorama de la indagación para profundizar en las circunstancias que ahora redefinen el ámbito de la formación docente, por pensar en algunas: ¿qué representa la enseñanza en los procesos de formación y de actualización profesional docente? ¿Cuál es el grupo instituido y cuál es el grupo instituyente que domina los procesos normativos? ¿La búsqueda del perfil profesional (PRODEP) y la incorporación al Sistema Nacional de Investigadores (SNI) deja a un lado las funciones elementales de la formación docente? ¿Se está en riesgo de convertirse en un nuevo credencialismo, en el que ya no es el escalafón, sino la adquisición de dichos estatus?

Fuentes

Albert Rodrigo, María, «La construcción identitaria de los migrantes en el proceso de inserción: Los casos de Estrella e Iván», en *Ankulagi, Revista de Antropología Social*. Ankulagi, Asociación Vasca de Antropología. España, 2008. Berger L., y Thomas Luckmann, *La construcción social de la realidad*, Amorrortu, Buenos Aires, 1968. Chihu Amparán, Aquiles, «Nuevos movimientos sociales e identidades colectivas», en *Iztapalapa, Revista de Ciencias Sociales y Humanidades*, Vol. 2, no 47. UAM-Iztapalapa, México, 1999. Daros, William, «El problema de la identidad. Sugerencias desde la filosofía clásica», *Revista Invenio*, vol. 8, no. 14, junio, 2005, Universidad del Centro Educativo Latinoamericano, Argentina. De Guzmán, Manuel, *Vida y muerte de las escuelas normales. Historia de la formación del magisterio básico*, Promociones Publicaciones Universitarias, Barcelona, 1986. DOF, *Ley que establece el Instituto Federal de Capacitación del Magisterio*, consulta efectuada el 6 de marzo de 2013 en <<http://www.dof.gob.mx/index.php?year=1944&month=12&day=30>>, página oficial del Diario Oficial de la Federación, 12 de diciembre de 1944. Dubar, Claude, *La crisis de las identidades. La interpretación de una mutación*, Bellaterra, España, 2002. Ducoing Watty, Patricia, «Origen de la Escuela Normal Superior de México», en *Revista historia de la educación latinoamericana*, no. 6. Colombia: Doctorado Ciencias de la Educación. Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, 2004. Ducoing Watty, Patricia, *Quehaceres y saberes educativos del porfiriato*, UNAM, Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, México, 2012. ENMAC, *Archivo Histórico Prof. Salvador Vidal García de la Escuela Normal «Manuel Ávila Camacho»*, Escuela Normal «Manuel Ávila Camacho» de Zacatecas, México, 2011. Escolano Benito, Agustín, «Las escuelas normales. Siglo y medio de perspectiva histórica», en *Revista de Educación*, año XXX no. 269, enero-abril de 1982, Ministerio de Educación y Ciencia, España, 1982. Fernández, Lidia, *El análisis de lo institucional en la escuela: un aporte a la formación autogestionaria para el uso de los enfoques institucionales; notas teóricas*, Paidós, Buenos Aires, 1994. Filigrana Barrios, Ivonne, «La Benemérita Escuela Nacional de Maestros», en *El problema de la enseñanza de valores en la formación del estudiante normalista*. Tesis para obtener la licenciatura en Pedagogía, Facultad de Filosofía y Letras, UNAM, México, 2005. Geertz, Clifford, *La interpretación de las culturas*, Gedisa, Barcelona, 1992. Gergen, Kenneth, *El yo saturado. Dilemas de identidad en*

el mundo contemporáneo, Paidós, Barcelona, 2006. Giménez, Gilberto, «Materiales para una teoría de las identidades sociales», *Revista Frontera Norte*, Vol. 9, no. 18, Colegio de la Frontera Norte, México, 1997. Giménez, Gilberto, «Cultura, identidad y metropolitanismo global», *Revista Mexicana de Sociología*, 67 no. 3, julio-septiembre de 2005, UNAM, Instituto de Investigaciones Sociales, México, 2005. Giménez, Gilberto, «Cultura, identidad y memoria. Materiales para una sociología de los procesos culturales en las franjas fronterizas», *Revista Frontera Norte*, vol. 21, no. 41, El Colegio de la Frontera Norte, México, 2009. Grimson, Alejandro, «Cultura and identity: two different motions», en *Social Identities*, vol. 16, no. 1, enero de 2010, Universidad Nacional de San Martín, Argentina. Grimson, Alejandro, *Los límites de la cultura*, Siglo XXI, Buenos Aires, 2011. Gutiérrez Zuloaga, Isabel, «Contexto histórico en el que se produce el nacimiento de las escuelas normales en España», *Revista universitaria de formación del profesorado*, no. 5, julio de 1989, Universidad de Zaragoza, España, 1989. Hermida Ruiz, José Ángel, «La fundación de la Escuela Normal Veracruzana», página oficial de la Benemérita Escuela Normal Veracruzana «Enrique C. Rébsamen», 1999, consultada el 15 de octubre de 2013 en: <http://www.benv.edu.mx/ANTE_HIS.htm>. Hargreaves, Andy, *Profesorado, cultura y postmodernidad (Cambian los tiempos, cambia el profesorado)*, Morata, Madrid, 2005. Lapassade, Georges, *Claves de la sociología*, Ediciones y distribuciones Hispánicas, México, 1987. Lorenzo Tomé, José, *Las identidades morales y políticas en la obra de Jürgen Habermas*, Biblioteca Nueva, Madrid, 2004. Lourau, René, *El análisis institucional*, Amorrortu, Buenos Aires, 1970. Losada Álvarez, Dolores, «La formación de los maestros», *Revista ADAXE*, no. 2, Universidad de Santiago de Compostela, Servicio de Publicaciones e Intercambio Científico, España, 1986. Luzuriaga, Lorenzo, «Las escuelas normales. Noticia histórica», *El Sol, diario independiente*, año II, no. 190. lunes 10 de junio de 1918, Madrid. Marcuse, Herbert, *Ensayos sobre política y cultura*, Planeta Agostini, Barcelona, 1986. Mercado Maldonado, Asael y Hernández Oliva, Alejandrina V., «El proceso de construcción de la identidad colectiva», en *Convergencia, Revista de Ciencias Sociales*, no. 53, UAEM, México, 2010. Marsiske Shulte, Renate, «La Universidad Nacional de México (1919-1929)», en Marsiske Schulte, Renate (coord.), *La universidad de México. Un recorrido histórico de la época colonial al presente*, UNAM/IISUE/Plaza y Valdés, México, 2010, 2ª edición. Mejía, R., «La escuela que surge de la Revolución», en Solana, F., Cardiel, R., y Bolaños, R., *Historia de la educación pública en México*, Secretaría de Educación Pública, México, 1981. Moreno y Kalbtk, Salvador, «El porfiriato. Primera etapa», en Solana, Fernando, *et. al.* (coord.), *Historia de la educación pública en México*, SEP, México, 1982. Orellana Bernardo, Miguel, «Identidad, filosofía y tradiciones», en *LOGOI, Revista de Filosofía*, no. 5, Venezuela, 2002. Pedraza Cuéllar, David, «Normalismo y políticas de formación docente», Ponencia presentada en el *Simposio sobre políticas de formación docente en México*, Tepic, Nayarit, UPN Ajusco, México, 2008. Pérez Gómez, Ángel I., *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*, Morata, Madrid, 2004. Scandroglio, Barbara, López Martínez, Jorge S. y San José, María del Carmen, «La teoría de la identidad social: una síntesis crítica de sus fundamentos, evidencias y controversias», en *Psicothema*, vol. 20, no. 1, Facultad de Psicología, Universidad Autónoma de Madrid, España, 2008. Teixedó Saballs, Joan, «Los centros educativos como organizaciones», en Toledo Jofré, María Isabel, «Sobre la construcción identitaria», *Revista Atenea*, Núm. 506, Universidad de Concepción, Chile, 2012. Yurén Camarena, María Teresa, «Proyectos educativos y cambios curriculares en la formación docente», en Arredondo, Adelina (coord.), *Historias de normales. Memorias de maestros*, Juan Pablos/ Universidad Autónoma del Estado de Morelos / UPN–Morelos. México, 2009.