



ISBN: 978-607-02-4826 -9

Universidad Nacional Autónoma de México

Instituto de Investigaciones
sobre la Universidad y la Educación

www.iisue.unam.mx/libros

Ana María de los Ángeles Ornelas Huitrón (2013)
“La noción de identidad : un análisis crítico con base
en el plan de estudios de la licenciatura en educación
primaria, 1997”
en *La escuela normal: una mirada desde el otro*,
Patricia Ducoing Watty (coord.),
IISUE-UNAM, México, pp. 295-329.

Esta obra se encuentra bajo una licencia Creative Commons
Reconocimiento-NoComercial-SinObraDerivada 4.0 Internacional
(CC BY-NC-ND 4.0)

LA NOCIÓN DE IDENTIDAD: UN ANÁLISIS CRÍTICO CON BASE EN EL PLAN DE ESTUDIOS DE LA LICENCIATURA EN EDUCACIÓN PRIMARIA, 1997

*Ana María de los Ángeles Ornelas Huitrón**

PRESENTACIÓN

Comprender la problemática de la identidad del maestro a la luz de las políticas identitarias del Estado mexicano es importante, pues dichas políticas suponen un modelo preestablecido desde el cual se diseñan las funciones y responsabilidades con las que el maestro debe cumplir. Ello supone que la identidad del profesor normalista se va estructurando en una tensión continua y permanente entre el *deber ser*, signado por el discurso oficial, y el *ser* determinado por las condiciones reales de su práctica cotidiana.

En este trabajo, se pretende explorar el tipo de vinculación (afinidad, coherencia o contradicción y discrepancia) del modelo ideal de ser maestro, plasmado en el discurso oficial, con la identidad realmente existente; es decir, aquella con la que se identifican los maestros y expresan en su práctica docente cotidiana, producto de tensas circunstancias objetivas en las que hoy por hoy están insertos, no tanto porque estén construyendo una identidad alterna, sino porque sus condiciones concretas de existencia, determinantes de su modo de ser, actuar o sentir, están cada vez más alejadas del modelo plasmado en el discurso oficial.

Se parte de la premisa de que la identidad humana en general es una construcción social e histórica intersubjetiva, en la que

* Universidad Pedagógica Nacional, México.

participan distintos actores, determinados por situaciones y circunstancias concretas, y que se construye propiamente en la dimensión práctica de la realidad a partir de las interacciones con otros sujetos, de ahí se desprende que la identidad en sí misma nunca es un asunto acabado, por el contrario, es un proceso intra e intersubjetivo de identificación y planteamiento del sí mismo, individual y/o grupal (nosotros), en constante replanteamiento, determinado por las exigencias del mundo externo. En otras palabras, es una construcción configurada en el conjunto de interacciones cotidianas, que se conforma como un lugar simbólico único y singular que ocupan tanto individuos como colectivos en una sociedad determinada. Supone elaboración y reelaboración inter e intrasubjetiva, constantemente confrontada con las exigencias del mundo externo. Desde esta perspectiva, resulta pertinente considerar que no hay *identidad* sin *alteridad*. Una sugerente aproximación a la identidad a la que nos suscribimos en esta reflexión la ofrece Dominick Lacapra:

La identidad implica modos de ser con los otros que van de lo real a lo imaginario, virtual, buscado, normativamente afirmado o utópico. Más aún, es importante explorar las relaciones y articulaciones entre los diversos calificadores de identidad –en particular, de identidad grupal– que pueden ser adjudicados por otros, tomados o confrontados por un individuo o por miembros del grupo, deconstruidos, refuncionalizados, afirmados o admitidos de manera más o menos analítica, obtenidos durante la actividad colectiva, y reconocidos, convalidados o invalidados por otros (2006: 60).

En el caso de la identidad del maestro, es posible afirmar que como sujeto colectivo, es decir, como gremio, su proceso identitario ha sido y es producto de la tensión entre perspectivas y enfoques diversos que oscilan entre lo institucional y su vinculación cercana con las causas del pueblo (justicia social, distribución equitativa de la riqueza, vida digna, educación, salud, etc.); posturas que eventualmente tienen coincidencias, pero que con frecuencia se oponen y confrontan. Pese a ello, y dadas las características que singularizan al gremio, en tanto su difícil posición por mantener, por un lado,

una proximidad casi de pertenencia con la comunidad para la que trabaja, y de otro, saberse representante y empleado del Estado, podemos suponer que el maestro ha podido construir un modo de ser particular, con una moral y una conciencia propias, conformando un ideal de ser maestro, donde recupera la esencia del modelo preestablecido que le llega desde el discurso oficial, y del cual emergen criterios básicos que orientan la socialización y formación docente transmitida de generación en generación, lo que lo distingue de cualquier otro colectivo.

Es importante aclarar que este trabajo no pretende abordar el tema de la identidad de manera exhaustiva y tampoco dar cuenta del estado de la investigación al respecto. Para contar con un marco referencial básico, recuperaremos sólo algunos planteamientos relevantes en torno a la identidad, desde los cuales sea posible avanzar en el análisis de esta noción plasmada en el discurso oficial del Estado mexicano, de tal modo que podamos contrastarla con lo que observamos cotidianamente del modo de ser, querer y sentir del maestro normalista.

El análisis ofrecido parte de la recuperación de algunos de los principios constantes que han orientado la visión del Estado mexicano respecto a la educación, a los que subyace en paralelo la *política identitaria* o un modelo ideal de ser maestro. La noción de *política identitaria* se desprende de la delimitación hecha por Latapí (2004), cuando afirma que son políticas de Estado:

Ciertos modos constantes de proceder a los que se otorga prioridad [...] [y que] muestran un carácter más irreversible, porque implican un mayor compromiso del Estado con ellas. Lo característico de una política de Estado está dado por su contraste con una política meramente gubernamental, o sea, definida y ejercida por el gobierno en turno. El rango de política de Estado le viene en primer término de su mayor estabilidad temporal.

Por tanto, las políticas identitarias suponen un modelo de ser y actuar del maestro, avalado, promovido y establecido desde el Estado mexicano a través de los gobiernos posrevolucionarios del

siglo xx y sostenido en su esencia por los gobiernos del presente siglo, expresado en diversos documentos portadores del discurso oficial, de los que recuperamos el Artículo Tercero Constitucional y el más reciente, plasmado en el Plan de Estudios de la Licenciatura en Educación Primaria, 1997, en el marco del Programa para la Transformación y el Fortalecimiento Académicos de las Escuelas Normales (PTFAEN) de la Secretaría de Educación Pública (SEP), analizados a la luz de los siguientes referentes básicos.

ALGUNOS MARCOS REFERENCIALES SOBRE LA NOCIÓN DE IDENTIDAD

Las primeras referencias sobre identidad se inscriben invariablemente en el campo filosófico, se remontan propiamente hasta Parménides (siglo v a. de C.), a quien se atribuye la enunciación de la primera postura esencialista sobre la identidad, dado que “reposa sobre la ‘creencia en esencias’, realidades esenciales, sustancias a la vez inmutables y originales [...] El esencialismo postula que [...] la identidad de los seres existentes es lo que hace que permanezcan idénticos, en el tiempo, a su esencia” (Dubar, 2002: 10).

Herederero del esencialismo, Aristóteles definía la identidad como *unidad de sustancia*, en tanto que unidad de la materia. Para él, la identidad de las cosas está determinada por la materia; cuando las cosas comparten una y la misma materia o su sustancia es una, entonces éstas tienen una identidad; es decir, forman parte de la misma unidad. La unidad de la sustancia determina que la cosa sea idéntica a sí misma.

Mucho tiempo después (siglo xvii), con Leibniz se registra la noción de identidad vinculada con la noción de igualdad, consistente en que, en virtud de que dos cosas sean idénticas, son sustituibles una por otra; es decir, si no hay ningún elemento que las distinga, pueden ser mutuamente sustituibles y, por tanto, la misma cosa.

En la revisión que hace Dubar (2002) de las dinámicas históricas de las formas identitarias en Occidente, da cuenta de un proceso progresivo a través del cual se fue instaurando lo interno sobre

lo externo. Se impuso la idea de que la identidad es un asunto de la subjetividad: “de Platón a Descartes y de Montaigne a la Reforma protestante y después al romanticismo alemán y al existencialismo” (Dubar, 2002: 31), hasta llegar al siglo XIX, donde se instauraron los estados-nación y la invención de la *identidad nacional*, a la que Dubar nombra *forma identitaria dominante* que traería, entre otras, posiciones políticas extremas que desembocarían en las dos guerras mundiales del siglo XX: “en nombre del nacionalismo más exacerbado y totalitario [...] se llevaron a cabo crímenes identitarios contra la humanidad, y especialmente el más impensable: el Holocausto, sinónimo de forma racionalizada y burocratizada de exterminación del Otro” (Dubar, 2002: 36, 37).

Recientemente, la identidad ha sido vinculada con criterios convencionales y por tanto acordados según consensos y contextos. La identidad, desde esta perspectiva, se flexibiliza; esto supone un giro que la saca del tradicional dogmatismo filosófico y la pone en el plano aquiescente de los convencionalismos (Abbagnano, 1974: 629-631).

Más allá de sus antecedentes filosóficos, desde una perspectiva culturalista, la identidad supone un sentido de pertenencia a una etnia, a una nación o a un grupo social, en tanto que sus miembros comparten historia común, cultura, lenguaje, creencias, tradiciones, usos y costumbres. A la luz de estos referentes, se advierte que en los estudios contemporáneos sobre la identidad:

No existen acercamientos esencialmente diferentes o contradictorios por parte de los autores [...] sino, más bien, diferencias de énfasis en las dimensiones o procesos que participan en la construcción de la identidad [...] la identidad como construcción cultural, biográfica y relacional; la generación como espacio de construcción de identidad; la dimensión simbólica e imaginaria en la construcción de la identidad: los procesos de socialización e institucionalización y los contextos políticos; discontinuidades y rupturas (Ducoing, t. 1, 2005: 187).

En la revisión que hacen García, Grediaga y Landesmann para abordar los procesos de constitución simbólica-imaginaria de los

académicos (Ducoing, t.1, 2005: 181-203), recuperan distintos enfoques, desde los cuales se aborda el problema de la identidad en los matices mencionados. Las autoras afirman que:

Los conceptos de identidad, de *ethos*, de *habitus*, de identificación, etc., no son simples adornos que otorguen una aparente pero ilusoria legitimidad teórica a los trabajos realizados, como con frecuencia sucede, sino que forman parte de la trama misma de construcción de los objetos. Las principales herramientas conceptuales en uso y reelaboradas por los autores son las de: identidad profesional y académica, de identificación y de imaginario social; de *habitus*, de *ethos* y de capital cultural, de institucionalización, profesionalización y de socialización, de campo y de institución; de reproducción y de reconversión social (Ducoing, t. 1, 2005: 186).

En su revisión, destacan posturas que definen la identidad como: “proceso de representaciones colectivas históricamente apropiadas que le confieren sentido a un grupo social y le dan estructura significativa para asumirse como unidad” (Medina, 1998: 16). Aparece también, entre otras, la postura inspirada en Castoriadis, que define la identidad como: “creación cultural, en tanto creación de significados y de un sistema de interpretación del mundo. Representaciones que incluyen un doble plano; racional e imaginario creativo” (Romo, 1999).

García, Grediaga y Landesmann acentúan el acuerdo tácito de los investigadores respecto a que la identidad es producto de un proceso histórico, de trayectorias familiares, escolares o laborales. En este sentido, señalan que la mayoría de los investigadores refieren los procesos biográficos y relacionales que subyacen a las biografías y trayectorias sociofamiliares y escolares que contribuyen a la construcción de identidades académicas y dan cuenta de “su precariedad o solidez y su diversificación según las funciones académicas privilegiadas en la trayectoria –gestión, investigación o formación profesional” (Ducoing, t. 1, 2005: 188). Quienes en otra época han abordado la identidad del maestro como objeto de estudio lo han hecho, afirman las autoras, “tomando como campo de

indagación su práctica docente, la relación del maestro con el saber, con el currículo y con la institución” (Ducoing, t. 1, 2005: 187). Reconocen avances fundamentales y muy recientes en el nivel de complejidad de las investigaciones respecto a la década previa (los ochenta), en la que el estudio sobre las identidades se construía básicamente a partir de las creencias de los docentes:

Sin tomar en cuenta, de manera consistente y sistemática, los referentes en la construcción de las identidades. La reconstrucción histórica de los referentes simbólicos –institución, disciplina y profesión– realizada por los investigadores de la última década, ha puesto en evidencia la complejidad y, a veces, el carácter contradictorio de la trama simbólica que opera en la constitución de las identidades y, en consecuencia, del carácter incierto, inestable y contingente de estas últimas. Dicho carácter se mostró particularmente acentuado por las discontinuidades observadas en las historias institucionales, disciplinarias y por efecto del cambio de las políticas públicas (Ducoing, t. 1, 2005: 200).

A partir de estos referentes y del panorama de la investigación sobre la identidad académica,¹ podemos advertir que el *ser maestro* atraviesa por una complejidad *sui generis*, merced a la multiplicidad de elementos espacio-temporales y contextuales intervinientes, sumados al lugar intermedio que éste ocupa en un Estado laico que asume la responsabilidad de la educación de la sociedad mexicana y, desde ella, crea la figura del maestro como su representante y operador, situándolo como mediador entre aquél y la gente común de la que él mismo emerge y con la que trabaja; circunstancia singular que lo pone en una tensión permanente entre el deber ser, plasmado en el discurso oficial de quien lo contrata, y el ser de la gente común a la que pertenece y desde donde sucede su vida cotidiana. Para avanzar en el análisis de esta situación, demos una breve mirada retrospectiva a los referentes originarios del ideal del maestro en el siglo xx.

1 Como el mostrado en los estados del conocimiento del Comie (Ducoing, 2005).

BREVE RETROSPECTIVA

El proceso de construcción de identidad del maestro mexicano es paralelo al proceso de identidad de la sociedad mexicana durante el siglo xx. Éste responde a las *dinámicas históricas de formas identitarias* perfiladas por Dubar (2002),² particularmente a la denominada *biográfica para sí*, en tanto corresponde con la crisis identitaria por la que atraviesa el normalismo mexicano y el cuestionamiento que muchos de sus miembros plantean de sus modos de identificación y sus modelos de ser, actuar y sentir respecto a los modelos ideales de ser maestro. Para Dubar, esta forma identitaria, a la que también llama *narrativa*, supone compromiso con la transformación del mundo y la formación de un *yo crítico*.

Es el indicio de una búsqueda de autenticidad, un proceso biográfico que se acompaña de crisis. La continuidad de un Yo proyectado en las pertenencias sucesivas, perturbado por los cambios externos, sacudido por los avatares de la existencia. La continuidad es la de un *ethos*, o mejor de una intención ética, que da sentido a la existencia (2002: 68).

El sacudimiento referido por Dubar es tanto más acentuado en la identidad profesional del maestro normalista si se considera su cercanía con la realidad y vida cotidiana de las comunidades a través de su relación con los escolares y sus familias, lo cual contribuye a que frecuentemente se observe en este gremio, más que en otros, el desarrollo del *yo crítico* mencionado por el autor. En este sentido, es posible suponer que la identidad del maestro ha ido

- 2 1) "Forma biográfica para los otros", identidades basadas en el nosotros comunitario. Es la pertenencia biográfica a un linaje, grupo local, cultura heredada. Forma antigua de identificación sociohistórica. 2) "Forma de relación para los otros", pertenencia relacional a un grupo cuya estructura es jerárquica e identifica a los individuos a partir de sus funciones. 3) "Forma de relación para sí", asociada con la *conciencia reflexiva*, donde el individuo hace suyo un proyecto compartido con otros significativos y de los cuales espera reconocimiento de acuerdo con la conciencia que tiene de sí mismo. 4) "Forma biográfica para sí", donde el individuo cuestiona las *identidades atribuidas*; suele ir acompañada de crisis, en tanto el individuo busca la autenticidad, la coherencia y la continuidad en las diversas pertenencias (Dubar, 2002: 67-69).

conformándose como efecto y reflejo de la constitución de la nueva identidad de la sociedad mexicana posterior a la revolución de 1910; época en la que su figura cobra una relevancia mayúscula, pues fue pieza fundamental en la organización y estructura de la comunidad, dada su emblemática participación y compromiso con las causas populares.

La coyuntura histórica que le dio origen al normalismo desde el siglo XIX convirtió al maestro en uno de los agentes socioeducativos más relevantes. Esa coyuntura es uno de los componentes de su identidad originaria, en tanto lo dotó de autoridad, centralidad y alta dignidad, con la cual se ha identificado y contribuido a la construcción de una imagen social similar a la del sacerdote o el médico; es decir, personajes poseedores del bien preciado de la sabiduría. En aquel momento, el maestro era efectivamente portador y poseedor de saberes que el pueblo encontraba alejados de su cotidianidad; dicho saber le confería *facultad*, y ello, consecuentemente, le otorgaba poder en el sentido de capacidad de acción e influencia real en la comunidad. Así, entonces, la identidad del maestro es resultado de una combinación de factores emergentes, tanto desde la política educativa del Estado mexicano como desde esa vinculación efectiva, original y vigente con el pueblo, hasta hace apenas unas cuantas décadas. Al respecto, Raúl Anzaldúa (en Ramírez y Anzaldúa) afirma:

El maestro funge como representante, portador y transmisor de este saber, que a su vez le da identidad, prestigio y autoridad. El maestro es un sujeto con un supuesto saber. La autoridad que el saber le da al maestro se basa en el supuesto de que detenta la “verdad” del saber [...] [incorporando en él] la versión de realidad que una sociedad determinada instituye como significación social posible. Esta característica del saber nos remite al ejercicio del poder. Saber y poder se articulan, el “saber” al presentarse como “única” versión de la realidad posible induce las conductas de los sujetos, a partir de lo que permite ver y enunciar como verdad (2001: 47).

Ciertamente, a partir del binomio saber-poder, el maestro fue componente central de su identidad y, con base en ello, de la vida de

la comunidad. Reconocido y respetado durante el siglo XIX y gran parte del XX, sus aportes fueron invaluableles en el proceso de construcción de nuestra nación. Hay que decir que nuestra identidad nacionalista sólo ha podido emerger del establecimiento de criterios de unificación, de identificación colectiva, de significados y símbolos comunes, capaces de encarnarse en las instituciones e introyectarse en la subjetividad de una colectividad, y su trasmisión, difusión y enseñanza se debe en gran medida a la labor cotidiana del maestro.

En ese contexto, la idea de *normalizar* significaba homogeneizar; sembrar, transmitir y enseñar significados, creencias y prácticas comunes capaces de conformar un *universo simbólico* particular, al cual poder nombrar nación, y en el cual los miembros de la colectividad pudieran identificar un lugar común que les diera sentido de pertenencia; es decir, identidad. Probablemente, el término *normalismo* no fue el más apropiado, pero, en ese momento, sí el más útil, a propósito de la imperiosa necesidad de construcción de una identidad colectiva propia y adulta. *Normalizar* no significaba hacer iguales o uniformar, sino construir una identidad colectiva; ésta dependía de que la incipiente sociedad mexicana desarrollara una conciencia histórica común y simultáneamente se apropiara de un conjunto de símbolos, conocimientos, creencias y prácticas básicas compartidas que les diera a sus miembros sentido de pertenencia. El desafío fue asumido con entusiasmo, compromiso, vocación y hasta sacrificio por los maestros. Sin la menor duda, en esta descomunal tarea, el maestro fue un agente social clave que de manera simultánea construía activamente su propia identidad. Hoy, el maestro ya no tiene la urgente tarea de *normalizar*; irónicamente, dadas las condiciones y circunstancias actuales, las necesidades apuntan a orientaciones tentativamente opuestas: educar para la diversidad, lo cual, con toda seguridad, se suma al conflicto identitario planteado. No obstante, corresponde a los maestros, en tanto gremio, examinar la vigencia y conveniencia de seguir siendo identificados y nombrados como *normalistas*, en una sociedad multicultural que no cabe más en un modelo educativo homogeneizante.

La formación de profesores de educación primaria es propiamente responsabilidad del Estado, y éste la ejecuta a través de

la Secretaría de Educación Pública (SEP) mediante las Escuelas Normales como las instancias formadoras de maestros, buscando concretar por esta vía la política educativa plasmada en primer lugar en el Artículo Tercero Constitucional. Así, entonces, la fuerte tensión de la que emerge la identidad del maestro emana, en principio, de las exigencias expresadas en el discurso oficial, en tanto criterio mayor desde el cual se ha configurado la política educativa del siglo pasado y del que se desprenden colateralmente las políticas identitarias oficiales. Ahí se advierten modelos o idealizaciones del maestro, implícitos o explícitos, pero invariablemente referentes centrales para la conformación de la identidad colectiva e individual del gremio y desde el cual éste ha definido social e institucionalmente el lugar que ocupa. Recordemos dichos lineamientos y exploremos el ideal de maestro que subyace en ellos:

Artículo 3º.- Todo individuo tiene derecho a recibir educación. El Estado –Federación, Estados, Distrito Federal y Municipios–, impartirá educación preescolar, primaria y secundaria. La educación preescolar, primaria y la secundaria conforman la educación básica obligatoria (“Legislación Federal”, en *Diario Oficial de la Federación*, 2002, sin folio).

La educación que imparta el Estado tenderá a desarrollar armónicamente todas las facultades del ser humano y fomentará en él, a la vez, el amor a la Patria y la conciencia de la solidaridad internacional, en la independencia y en la justicia (“Legislación Federal”, en *Diario Oficial de la Federación*, 1993, sin folio).

El maestro, en tanto ejecutor u operador de estos principios o mandatos, dada su relación directa con el sujeto en formación, deberá ser capaz de desarrollar en el infante dichas facultades, lo cual le atribuye de antemano habilidades y destrezas que comienzan a configurar las políticas identitarias oficiales y con ello la identidad preasignada que se mantendrá en su esencia, constante a lo largo del siglo xx y principios del XXI. Pese a su prolongación, nos hemos permitido continuar con la cita textual del Artículo Tercero, pues es relevante para nuestro análisis.

- I. Garantizada por el artículo 24 la libertad de creencias, dicha educación será laica y, por tanto, se mantendrá por completo ajena a cualquier doctrina religiosa (“Legislación Federal”, en *Diario Oficial de la Federación*, 1993, sin folio).
- II. El criterio que orientará a esa educación se basará en los resultados del progreso científico, luchará contra la ignorancia y sus efectos, las servidumbres, los fanatismos y los prejuicios (“Legislación Federal”, en *Diario Oficial de la Federación*, 1993, sin folio).

Además:

- a) Será democrático, considerando a la democracia no solamente como una estructura jurídica y un régimen político, sino como un sistema de vida fundado en el constante mejoramiento económico, social y cultural del pueblo (“Legislación Federal”, en *Diario Oficial de la Federación*, 1993, sin folio).
- b) Será nacional, en cuanto –sin hostilidades ni exclusivismos– atenderá a la comprensión de nuestros problemas, al aprovechamiento de nuestros recursos, a la defensa de nuestra independencia política, al aseguramiento de nuestra independencia económica y a la continuidad y acrecentamiento de nuestra cultura (“Legislación Federal”, en *Diario Oficial de la Federación*, 1993, sin folio).
- c) Contribuirá a la mejor convivencia humana, tanto por los elementos que aporte a fin de robustecer en el educando, junto con el aprecio para la dignidad de la persona y la integridad de la familia, la convicción del interés general de la sociedad, cuanto por el cuidado que ponga en sustentar los ideales de fraternidad e igualdad de derechos de todos los hombres, evitando los privilegios de razas, de religión, de grupos, de sexos o de individuos (“Legislación Federal”, en *Diario Oficial de la Federación*, 1993, sin folio).

De ahí se desprenden criterios esenciales (y esencialistas) no sólo para la formación del maestro en general, sino cualidades intrínsecas a la personalidad y al carácter que debe tener el sujeto que aspire a convertirse en ello. El modelo o ideal de profesor implicado y emanado de la Carta Magna supone, entonces, un sujeto con el siguiente perfil:

1. Capaz de hacer a un lado, en la interacción escolar cotidiana con los infantes bajo su responsabilidad, sus propias creencias y prácticas religiosas, particularmente en el adoctrinamiento, lo que, de suyo, busca cualquier religión. Esto supone un nivel de maduración superior que haga posible el repliegue deliberado de un componente central de la persona del maestro, como sus creencias religiosas.
2. Capaz de comprender, conocer, promover y enseñar el conocimiento científico. Ello supone un sujeto con una clara “vocación” científica; esto es, con aptitudes, gustos, disposiciones y propensiones hacia el conocimiento, la neutralidad u objetividad; cualidades que no pueden ser más que el resultado de una sólida formación centrada en la investigación e indagación científicas.
3. Un sujeto cuyos principios de interacción humana, tanto en su vida personal como en su práctica docente, estén basados en la democracia, lo cual invariablemente supone a un sujeto capaz de reconocer, respetar y promover la voz del otro aun a costa del sacrificio de su propia voz, cuando el “otro colectivo” se hace escuchar.
4. Sensible y conocedor tanto de los problemas sociales como de los recursos de nuestra nación; en otras palabras, un sujeto con conciencia histórica y social, pero también con conocimientos sobre el desarrollo de los recursos y progreso tecnológico del país.

Tenemos, entonces, un primer modelo, sobra decir, ambicioso, en el marco de una realidad empírica e institucional sin tradición científica, sin desarrollo humano, sin cultura democrática y sin recursos económicos y materiales para concretarlo; ausencias no sólo predominantes en el momento en que surgió dicho ideal de maestro, sino vigentes en el momento actual. Un ideal de maestro, sin embargo, que subsiste y continúa orientando la política educativa del Estado mexicano, en tanto criterio mayor que inspira la formación docente normalista de los últimos 100 años. Dicho modelo será el primer referente desde el cual nos aproximemos al análisis de la política identitaria actual.

Contrastes entre discurso y realidad

Pese a que en esencia el perfil o ideal de maestro se mantiene casi un siglo después de promulgado el Artículo Tercero Constitucional, a través de lo que podemos nombrar *políticas identitarias* del Estado mexicano, en las últimas cuatro décadas las instituciones formadoras de maestros de educación primaria han sufrido más intervenciones curriculares que en toda su historia e invariablemente tocan, modificando o agregando, según las exigencias políticas en turno, el ideal de maestro que subyace al discurso oficial. Al respecto, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) reporta que:

En los últimos treinta y cinco años [las] instituciones [formadoras de docentes de educación básica] vivieron siete reformas curriculares, lo que repercutió en su naturaleza, organización, vida académica y condiciones laborales [...] Uno de los cambios más sobresalientes fue el de 1972 cuando la carrera de profesor se consideró equivalente al bachillerato, lo que permitía a los egresados acceder posteriormente a estudios de nivel superior. Hasta antes de ese año, la educación normal se cursaba inmediatamente después de la escuela secundaria. En 1984, este servicio se integró al nivel de educación superior y exigió como requisito el bachillerato. A partir de entonces, las EN se consideran, formalmente, instituciones de educación superior (2004: 27).

En México, la reforma más reciente es el PTFEAEN, del que se desprende el Plan de Estudios de la Licenciatura en Educación Primaria, 1997. Dicho programa se enmarca en el Plan de Desarrollo Educativo 1995-2000 del Estado mexicano. En él, implícita y explícitamente, se hacen alusiones reiteradas a la identidad, a través de la indicación del tipo de maestro que se requiere o al perfil de egreso de dicha licenciatura; es interesante observar que en él se da por hecho que la identidad del normalismo está bien definida, pese a las limitaciones, los problemas y los cambios. Este plan destaca que:

Por encima de los problemas y limitaciones que las han afectado, las normales han conservado una identidad propia, que las distingue de

otras instituciones de educación superior. Esa identidad resulta de la definición muy clara de las tareas profesionales del maestro, pero también de una valoración plena de la importancia social de la educación básica, del apego a los principios de gratuidad, democracia, laicismo y obligatoriedad, establecidos en la Constitución, y de un sentimiento de lealtad y compromiso hacia la nación y hacia las necesidades de las grandes mayorías populares (SEP, 2005: 21).

De ahí que sea posible adelantar la idea de que los conflictos identitarios, las discrepancias, la confusión reinante o la crisis actual de identidad del maestro normalista no están considerados en el discurso oficial.

Creemos que la identidad del normalismo, tanto en su carácter colectivo como individual, nunca ha acabado de construir un lugar simbólico único, claro y delimitado, idéntico a sí mismo, que lo distinga de cualquier otro agente social; no sólo porque la identidad, en sí misma, como se ha destacado antes, es un ámbito en constante construcción y replanteamiento, y de suyo se va construyendo en la interacción con el otro y con el entorno, sino por las condiciones específicas que rodean al normalismo mexicano. La experiencia histórica del normalismo da cuenta de circunstancias políticas, sociales y económicas, vinculadas con la instauración de un modelo de desarrollo orientado hacia el libre mercado, complejizado actualmente por la globalización y el modelo neoliberal; circunstancias que, lejos de apoyar su identificación y consolidación identitaria, han debilitado la figura del maestro, enfrentándolo a sí mismo y al entorno social, con severos cuestionamientos que afectan la manera como se relaciona con los otros. Jiménez (cit. en Ducoing, t. 2, 2005: 614) reitera:

En los últimos años ante los dictados impuestos en el sistema educativo mexicano las identidades de los sujetos maestros se han visto afectadas no sólo por la pérdida de referentes, sino también por el malestar que les provoca el no poder responder a las exigencias impuestas por esas políticas, como son la evaluación, la acreditación curricular, el eficientismo y la capacitación, entre otras. En particular,

los maestros se han visto directamente alterados y cuestionados en sus basamentos de identidad profesional.

No obstante, los matices socioeconómicos, los principios históricos de la política educativa del Estado mexicano se mantienen y buscan legitimación social. De acuerdo con lo dicho en el Plan 1997, esta reforma curricular es producto de una amplia consulta con duración aproximada de un año, donde participaron autoridades educativas en primer lugar y representantes de las comunidades normalistas, incluidos maestros eméritos, directores de planteles públicos de educación normal y el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación. En dicho documento, se hace alusión por primera vez a la identidad en el punto I, denominado Antecedentes, cuando, en el contexto referido al triunfo del movimiento revolucionario de 1910 y el establecimiento del Artículo Tercero de la Constitución, destaca:

La educación normal adquirió una nueva identidad, expresada en los programas de estudio, cuyo rasgo principal fue la formación de educadores comprometidos con las causas populares, la organización social, la reforma agraria y la promoción del desarrollo rural (SEP, 2005: 12).

Recordemos que los primeros educadores de la época posrevolucionaria estaban identificados con los intereses del pueblo, los problemas agrarios y la incipiente organización social rural. El normalismo, como todos los sectores productivos de una sociedad, se define en relación directa con las circunstancias sociales, económicas y políticas en turno. Las circunstancias que signaron la labor magisterial en sus orígenes fueron sin duda las más loables, por su auténtico sentido social. Sin embargo, no podemos perder de vista que el conflicto de identidad viene de origen:

La profesión magisterial [...] nace como un oficio, el estatus legal de profesión lo adquiere al paso de los años; [de tal forma que] comparada con las profesiones universitarias, la profesión magisterial presenta una devaluación social, de ahí que el discurso del profesionalismo [...]

centrado [en la extensión de los estudios de nivel licenciatura y posgrados, como] mecanismos para elevar el estatus de la profesión [ha significado] [...] un mecanismo de control de los propios maestros; además de considerársele una profesión de Estado, lo que ha marcado desde siempre su trayectoria y sentido (Ramírez, 2008: 17).

No obstante, a lo largo de la historia del siglo xx, las identificaciones, las prácticas y los compromisos de este sector se van diversificando, en el sentido de que, mientras aumentan las exigencias determinadas por los procesos de profesionalización docente, se mantienen las difíciles condiciones salariales y su cuestionada vinculación con un sindicato de dudosa representación. Con ello, su identidad colectiva se aleja aun más del modelo ideal original, abriéndose a la confusión y a la inconmensurabilidad, dado que es uno de los sectores sociales que experimenta más directamente los efectos colaterales del creciente deterioro social correlacionado con la paulatina instauración de las políticas de mercado en el marco ilimitado y desregulado del neoliberalismo de las últimas décadas.

Ciertamente, los factores que han coadyuvado al demérito de la identidad del maestro tienen relación con procesos más amplios de deterioro social. De entre ellos, habrá que destacar, como se le reconoce en los documentos oficiales analizados, la ausencia de regulación y planeación educativa en la expansión de la formación normalista; el exceso de escuelas particulares que no tenían entre sus prioridades la calidad académica; la sobreoferta de profesores de educación primaria frente a las posibilidades reales de su inserción laboral; el demérito de la formación docente frente a la formación bachiller en los planes implementados a partir de los setenta; la sobrevaloración de lo burocrático, simultánea a la desatención de lo académico; la desarticulación entre los tres sectores que encabezaban la formación normalista: federal, estatal y privado.

Hay que agregar en 1984 el incremento del nivel de estudios normalistas a licenciatura, con lo cual las Escuelas Normales se convertían en instituciones de educación superior, por decreto y no a partir de la práctica o experiencia cotidiana. Este cambio estructural e institucional, sin duda, impactó directamente la construcción, aún

inmadura, de la identidad del Maestro, quien, sin haberse apropiado cabalmente de la identidad preasignada de la sociedad posrevolucionaria y, por tanto, sin haber ejecutado las altas encomiendas constitucionales, debía responder en tiempo y forma a nuevas exigencias para las cuales no estaba mental ni prácticamente preparado. Esto en virtud de que una de las razones centrales por las que los alumnos de estas escuelas las habían elegido era precisamente el breve tiempo de formación que les aseguraba una inserción laboral; es decir, plaza como profesores de educación primaria. No obstante, en adelante, sus ingresos estarían en relación directa con el cumplimiento de la nueva estructura curricular.

La equivalencia de la formación normalista con los estudios universitarios provocó no sólo mayor exigencia académica, tanto a las instituciones formadoras como a la población que las nutría, sino una serie de efectos colaterales, como el adelgazamiento drástico de la matrícula y, sobre todo, de las escuelas normales privadas, que habían crecido cuantitativamente de manera escandalosa sin ocuparse realmente de la tarea sustantiva de la formación docente.

La equivalencia de la carrera de maestro con los estudios universitarios, al establecer el bachillerato como requisito de ingreso, hizo que perdiera una de las ventajas que ofrecía, su corta duración, lo que provocó que muchos estudiantes optaran por otras carreras.

Entre el ciclo 1984-1985 y el 1990-1991, la matrícula de la carrera de profesor de educación primaria pasó de 72 100 a 26 500 alumnos. Las escuelas normales particulares resintieron más esta disminución: en este periodo, la matrícula que atendían pasó de 20 600 a 3 100 estudiantes. Muchas escuelas privadas suspendieron sus servicios.

Este proceso trajo como consecuencia la disminución, en unos cuantos años, del número de egresados, lo cual obligó, en varias entidades, a la contratación y habilitación de bachilleres como profesores de educación primaria, sobre todo para atender las zonas rurales de más alta marginación (SEP, 2005: 15).

La nueva estructura curricular, no obstante su impacto en la drástica disminución de la población normalista en todo el país, había incorporado aspectos teóricos y formación en investigación,

hasta entonces ausentes en la formación del maestro. Su práctica docente era confrontada y valorada a la luz de nuevos conocimientos, simultáneamente ganaba confianza y se incorporaba de forma paulatina a los espacios de discusión académica, donde curricularmente se planteaba y definía una nueva identidad en la que se relacionaba más de igual a igual con los universitarios, en principio, por la equivalencia en años de escolaridad. Pero, en el proceso, estos cambios y avances no fueron suficientes para la constitución y consolidación de una identidad sólida y ambiciosa del modelo ideal de maestro. Se observa que entre las decisiones, nuevas disposiciones oficiales, reestructuras, planes, reformas, etc., y su aplicación, desarrollo, apropiación y práctica cotidiana, había distancias importantes. En el plan de 1997, se reconocen algunas debilidades del plan de 1984, expresadas sobre todo en la dimensión de la formación intelectual del maestro, ahora con licenciatura y en las limitaciones materiales de las instituciones normalistas: a) el número excesivo de asignaturas por semestre, que fragmentó la atención del estudiante y presentó dificultades para la articulación de los contenidos de las diversas asignaturas en una cultura profesional coherente, b) un énfasis excesivo en el estudio de disciplinas teóricas, cuyos programas se organizaron como revisión general de conceptos, teorías e historia de la disciplina, sin énfasis en los aspectos más relevantes para la comprensión de los procesos escolares. “Una atención limitada al estudio del currículum de la educación primaria y a los conocimientos científicos y pedagógicos necesarios para su enseñanza, en especial de las asignaturas de carácter básico” (SEP, 2005: 18).

Advertimos un punto conflictivo más en el inacabado proceso identitario del maestro: con la formación de nivel licenciatura se implicaba la necesidad de que, además de docente, fuera también investigador y, en el proceso, reinaba la confusión.

La línea pedagógica, donde se concentró la formación para la enseñanza, tenía como propósito integrar los conocimientos teóricos con la práctica y desarrollar la investigación. Sin embargo, gran parte de sus contenidos se orientó al estudio y manejo de técnicas de observación asociadas sobre todo con la investigación-acción, lo que implicó

que el estudiante se acercara a la escuela, no como un maestro en formación, sino como un futuro investigador y obtuviera pocos elementos para la docencia (SEP, 2005: 18).

Inclán y Mercado (cit. en Ducoing, t. 2, 2005: 338) destacan esta situación cuando afirman:

En el ámbito de la formación de docentes, la representación común que se tiene de las escuelas normales, por su pasado y su posible transformación, permite visualizar una construcción identitaria en la solidez del magisterio mexicano de antaño, antes de las reformas educativas recientes, ante las cuales se ha visto amenazada la identidad del maestro, al anteponersele la figura del investigador. De ello dan cuenta numerosos trabajos que mencionan la figura del docente como menos valorado para ejercer el trabajo de manera adecuada, ante lo cual se generan hipótesis y teorías sobre la posible universitación o hacia la crisis del normalismo.

La brecha entre el discurso oficial y la realidad se mantiene abierta y probablemente más ancha; la intencionalidad plasmada en las reformas curriculares del 84 a través de la extensión de los estudios normalistas de nivel licenciatura, seguramente inspiradas en la *Constitución de 1917*, donde a la letra dice que el Estado mexicano ofrecerá una educación basada en el progreso científico: (“el criterio que orientará a dicha educación se mantendrá por completo ajeno a cualquier doctrina religiosa y, basado en los resultado del progreso científico, luchará contra la ignorancia y sus efectos” (Carbonel, 2010: 7)), y de donde se desprende indudablemente un modelo de maestro con una sólida formación científica, cuyas aptitudes, gustos, disposiciones y propensiones hacia el conocimiento lo hicieran un sujeto capaz de comprender, conocer, promover y enseñar el conocimiento científico, se antojan cada vez más lejanas un siglo después. Luego, entonces:

Estos rasgos del plan de estudios no contribuyeron adecuadamente a la formación de un maestro con características como el dominio de

las destrezas culturales básicas, la capacidad de aprendizaje autónomo, la formación científica para manejar con seguridad los contenidos de la enseñanza y la capacidad de comprensión de los procesos sociales y culturales que se desarrollan en la escuela y en las relaciones entre ésta y la comunidad (SEP, 2005: 18).

La falta de claridad en la formación académica de los profesores de educación primaria con licenciatura se debió en parte a que las instituciones formadoras de docentes, en su:

mayoría [...] carecían de acervos bibliográficos actualizados y de los materiales básicos para apoyar los programas [dado que] no contaban con los recursos técnicos, materiales y financieros suficientes, lo que se tradujo en la imposibilidad de realizar actividades propuestas en los planes de estudio y en el abandono y deterioro paulatinos de muchas instituciones (SEP, 2005: 19).

Esto provocó dispersión en el rumbo que los maestros tomaron, y generó una enorme desarticulación, dada la ausencia de un proyecto educativo en torno al cual se sintieran identificados y con base en el cual pudieran organizar y estructurar la carrera académica. Las Escuelas Normales, ya reconocidas como instituciones de educación superior, debían atender y desarrollar las áreas de docencia, investigación y difusión, igual que cualquier universidad, pero a diferencia de estas últimas, no contaban con la estructura, el personal capacitado ni la experiencia para desarrollarlas. Coincide con esta apreciación la OCDE:

Con el establecimiento de la licenciatura, las Escuelas Normales asumieron el modelo universitario de organización académica, adquiriendo funciones distintas, para las cuales no estaban preparadas. Los docentes pretendían desarrollar investigación sin contar con la formación y experiencia requeridas para ello, ni con las condiciones necesarias. Esto provocó que la mayoría de las Escuelas Normales simularan un tipo de organización que realmente no ejercían y que las formas de organización y gestión institucional sufrieran cambios mínimos (2004: 27).

El discurso oficial, el deber ser, las intenciones políticas y, eventualmente, la buena voluntad de quienes participaron en su implementación, eran rebasados por las terribles limitaciones estructurales y las pesadas inercias históricas. El efecto colateral fue una desbandada de miembros del gremio que habían visualizado las posibilidades de adquirir no sólo una formación con el nivel de licenciatura, sino universitaria y que se orientaron por la opción individualista en la incipiente, pero inexorable, vorágine a la que eran arrastrados, en el contexto social en el que se consolidaba el modelo neoliberal y su correlativa feroz competencia; tanto los universitarios como los maestros normalistas entraban en una espiral impuesta desde afuera, dada la imperiosa necesidad de mantener el nivel de ingresos económicos y poder hacer frente a las recurrentes crisis económicas e inflacionarias producidas por el modelo económico imperante, que afectaba notablemente la calidad de vida y los empobrecía cada vez más.

[En este contexto] La reforma curricular de la educación básica, que se inició en 1993, creó un factor adicional que hace necesario un nuevo esquema de formación para los maestros de primaria, pues los cambios experimentados en los enfoques y los contenidos del currículum demandan competencias profesionales que no son adecuadamente atendidas por el plan de estudios de educación normal vigente desde 1984. Entre los nuevos rasgos de la educación primaria cabe destacar su mayor articulación con los ciclos de preescolar y secundaria, lo que hace conveniente la adquisición de una perspectiva general del nivel básico (SEP, 2005: 20).

Al margen de los límites y las carencias señalados en su formación y del demérito social de su práctica docente, dados los constantes embates económicos y, en general, el creciente empobrecimiento de la población, siendo el sector magisterial uno de los más castigados, para 1993, como se destaca en el párrafo anterior, la educación básica experimenta una nueva reforma curricular y con ello se inaugura lo que se da en llamar *carrera magisterial*, en virtud de lo cual observamos que la frágil identidad del maestro vuelve a ser vulnerada. En un contexto en el que las crisis económicas, la corrupción política y

los fenómenos de una economía crecientemente globalizada comienzan a establecerse como componentes intrínsecos de la vida cotidiana, la nueva reforma impone más exigencias al maestro. Los nuevos sistemas de incentivos y méritos basados en la medición cuantitativa de la actividad y la productividad académica fijaron el interés de los docentes en general en la acumulación de constancias, credenciales, grados, publicaciones, etc. , lo cual, lejos de profesionalizar la docencia en el nivel básico, la desatendía y la demeritaba, profundizando aun más el histórico conflicto identitario de este sector.

Ciertamente, en circunstancias en las que muchos de los maestros en servicio han tenido que buscar completar ingresos al duplicar su jornada de trabajo con plazas de maestro adicionales o con actividades ajenas a la profesión docente, y muchos otros han quedado atrapados en la vorágine de la *puntitis* y apenas les queda tiempo para conseguir y acumular constancias y/o nuevos grados académicos, se agregan nuevas cualidades y habilidades al viejo modelo o deber ser del maestro. El plan de 1997 anuncia mayores e inalcanzables exigencias: *sensibilidad* y destreza no sólo para continuar enseñando los tradicionales contenidos escolares reestructurados, sino para desarrollar, en el infante, el pensamiento, la creatividad y su expresión, enfatizando que aquello que se espera fomente y forme en sus alumnos sean cualidades con las que él mismo posea:

Más allá de los importantes cambios en los enfoques y contenidos de campos específicos del conocimiento, el rasgo central del nuevo plan de estudios de primaria es la prioridad que le asigna al desarrollo de las capacidades de pensamiento del niño, a sus posibilidades de expresión y de aplicación creativa de lo que aprende. Estimular el desenvolvimiento de esas capacidades demanda del maestro una intervención educativa sensible a las condiciones distintas de alumnos y grupos escolares, creatividad y adaptabilidad y, evidentemente, el dominio sólido de las mismas competencias que debe fomentar en sus alumnos (SEP, 2005: 20).

Observamos que, en el discurso oficial, la noción de identidad del profesor continúa centrada en el diseño de un cada vez más elevado

e inalcanzable *deber ser*; es decir, se percibe una noción de identidad cada vez más alejada del maestro concreto y en situación. Esta tendencia lo empuja a la multiplicidad de funciones que terminan por distraerlo de las funciones sustantivas relacionadas con la formación de sus alumnos a través de la práctica docente. De Ibarrola señala esta situación cuando afirma:

La complejidad de la tarea profesional y de la identidad magisterial obliga a introducir un análisis institucional en la definición y delimitación de la profesión docente; la formación integral no se reduce a la relación pedagógica maestro-alumno, puesto que ésta es una actividad que se realiza de manera simultánea para alumnos en grupo, en el contexto de una institución escolar de interés nacional, que define desde los grandes objetivos de la relación pedagógica hasta el uso cotidiano del tiempo y el espacio escolar [...] Esta última conceptualización conduce a varias lógicas: la del conocimiento, la del aprendizaje, la de la enseñanza, la de los recursos, la de la organización institucional y las normatividades, la de la evaluación y de la certificación del conocimiento. La docencia incluye trabajo colegiado, funciones administrativas, relaciones con los padres, relaciones con la comunidad; es decir, se trata de un trabajo intelectual *sui generis* que impulsa creatividad intelectual, artística, cultural, en las décadas recientes el magisterio mexicano pareció perder su eficiencia histórica y su eficiencia cultural (cit. en Ducoing, t. 2, 2005: 539).

Los contrastes, las discrepancias, las contradicciones, son evidentes: en el discurso se reconocen los desafíos, las necesidades, los obstáculos y se plantean objetivos, intenciones y aspiraciones de un *nuevo tipo de maestro*, incluso se plantean procedimientos y condiciones logísticas para conseguirlo, pero en la práctica, en la distribución de los recursos, en el porcentaje del presupuesto destinado a la educación, incluso en materia de corrupción política, las circunstancias y condiciones empíricas parecieran ir en sentido contrario, por lo que dicho ideal de maestro nunca puede concretarse. Carrizales Retamoza cuestiona los efectos perniciosos en la formación docente de la tendencia a la que denomina *hiperactualización*:

Las instituciones educativas expresan señales de esta tendencia hiperactualizadora al cuestionar las certidumbres que no captan los signos contemporáneos; se descalifican prácticas por considerarlas de prematuro envejecimiento; se diseñan planes y programas flexibles, a la carta; se elude a los clásicos por formar parte de un imaginario museo del pensamiento científico y social; se mejoran los niveles escalafonarios de los profesores que asisten permanentemente a los cursos de actualización, a los programas de posgrado, a los eventos. En suma, se trata de un aforismo que ha venido emergiendo: los profesores hiperactualizados son de excelencia (cit. en Ducoing, t. 2, 2005: 153).

Sin embargo, el hilo conductor del discurso se mantiene en su esencia. En el documento que examinamos, situándonos en la palabra oficial más reciente a través del plan de 1997, puesto en marcha propiamente al fin de la década de los noventa,³ se mantiene la esencia del ideal de maestro emanado de la *Constitución* hace casi 100 años; aun cuando se incorporan algunos aspectos relacionados con las nuevas exigencias sociales, dando como resultado una noción de identidad más fina, más elevada, más compleja, asociada con la innovación a la que el maestro normalista debe aspirar. En la práctica, este escenario ha provocado procesos perniciosos de simulación de innovaciones; en ella, se plantean abiertamente el aumento de la formación escolarizada a través de los posgrados y la orientación de dicha formación hacia la investigación. Sin embargo, éstos siguen sin una vinculación clara con la práctica docente del nivel básico:

Se apoyará la formación y la superación académica para que los maestros asistan a cursos, estudien especializaciones y posgrados que refuercen sus competencias profesionales y los capaciten como buenos

- 3 El proceso de implementación supone que: "El programa se [aplicaría] en todas las escuelas normales. Sin embargo, por la amplitud de las tareas por realizar, la puesta en marcha de los cambios académicos se [llevará] a cabo en dos etapas. A partir del ciclo escolar 1997-1998, la reforma curricular se [aplicaría] en las escuelas normales que forman maestros para los niveles de educación primaria. La segunda etapa, a partir del ciclo escolar 1998-1999 [comprendería], los planteles que forman maestros de educación preescolar, secundaria, especial, física y tecnológica, antes de lo cual se [realizarían] las consultas y los análisis que [fueran] necesarios para arribar a consensos claros y firmes entre los involucrados" (SEP, 2005: 26).

usuarios de la información y de los avances en la producción científica sobre temas educativos. Donde existan las condiciones institucionales necesarias, se promoverá la investigación relacionada con problemas centrales de la educación y la formación de docentes. En particular, se iniciará la publicación y distribución de materiales de actualidad, como informes de investigación y propuestas didácticas novedosas, entre otros, que promuevan en los formadores de maestros y en los alumnos el análisis individual y colegiado, fortalezcan la comprensión de su tarea, mejoren sus prácticas y abran nuevos campos a la reflexión educativa (SEP, 2005: 24).

El documento tiene como “ventaja” una mayor definición y claridad del perfil del profesor al que deberán formar las Escuelas Normales y, según lo afirma, corresponde con el tipo de profesor de educación primaria, cuyos conocimientos, competencias y relaciones cercanas con los infantes y sus familias lo definen como *buen educador*. Este perfil supone, además, que el maestro se instale en una dimensión que rebasa cualquier modelo anterior, donde se implicaba un límite en tiempo y forma a su formación, para orientarlo a la enseñanza, en tanto contempla y destaca el desarrollo de las capacidades que le permiten el aprendizaje permanente, y en el cual debe incluir tanto su experiencia como el estudio sistemático, asegurando que estas cualidades deben estar presentes en todo profesional de nivel superior (SEP, 2005: 30).

El plan destaca en dicho modelo identitario la consolidación de habilidades intelectuales específicas y la formación valoral (ética); pretende también que el maestro desarrolle una capacidad de percepción y respuesta a las condiciones de sus alumnos y del entorno social de la escuela (SEP, 2005: 30). Se puede advertir que el ideal del maestro normalista queda convertido en un lugar absolutamente ilusorio para el maestro concreto, insertado en condiciones socioeconómicas crecientemente adversas en las que apenas le queda tiempo de sobrevivir, y su subjetividad requiere más apoyos profesionales para mantener el endeble equilibrio emocional o, quizá, escasa salud mental en el contexto del modelo neoliberal, cuyas recurrentes crisis económicas, abuso de poder y avance de la violencia de todo tipo, demeritan el esfuerzo y dedicación de cualquier profesional,

especialmente del maestro, quien no sólo sufre en sí mismo los embates del entorno hostil descrito, sino que es testigo impotente de las dificultades familiares y económicas de sus alumnos.

El documento explorado (Plan de Estudios de la Licenciatura en Educación Primaria, 1997) ofrece un extenso listado de cualidades, rasgos, habilidades y/o capacidades en distintos rubros, y delinea un perfil de egreso inalcanzable, en virtud de las condiciones reales y concretas en las que el maestro está insertado; dicho perfil se antoja más como componente de otro escenario, de otro mundo, máxime si se considera la tendencia a sustraer de la formación escolar en general, las áreas humanísticas y sociales por los recientes gobiernos, lo cual contradice aun más ese nuevo tipo de maestro promovido en el discurso.

A manera de síntesis y por la relevancia para nuestro análisis, se realizó una selección de aquello que el documento destaca como habilidades, conocimientos, actitudes y valores que cada uno de los egresados de la educación normal deberá poseer al término de su licenciatura (Perfil de egreso) y que, de acuerdo con nuestro criterio, impacta más directamente el ámbito de la identidad del maestro normalista (SEP, 2005: 32-35).

Los rasgos identitarios destacados refieren estructuras de personalidad inalcanzables en los actuales contextos y circunstancias sociales. Observamos que el plan de 1997, a lo largo de todo el documento, hace énfasis en la importancia de convertir al maestro normalista en investigador y/o científico; es decir, formarlo, entrenarlo, interesarlo por la investigación científica, al punto de que no sólo desarrolle la investigación, sino que se asuma como investigador. Esta intencionalidad está mejor desagregada en el rubro número 7, denominado “Fomentar los intereses, los hábitos y las habilidades que propician la investigación científica” (SEP, 2005: 45-47).

Si a esto le agregamos el acento que el plan pone en que la licenciatura en Educación Primaria se flexibilice y ofrezca la posibilidad de que sus egresados complementen su formación mediante algunos otros aprendizajes: 1) aprendizaje de una lengua extranjera, procurando asegurar como mínimo la comprensión de lectura; 2) aprendizaje o consolidación del dominio de una lengua indígena,

particularmente en las entidades con mayor proporción de hablantes de algunas de ellas; 3) uso de las computadoras personales y de las redes de acceso a la información como medio para el estudio y la consulta (SEP, 2005: 48).

En medio de esta tensión, la exigencia de pertenecer y participar en comunidades intelectuales diversas, como contribución en foros académicos, equipos de investigación, difusión y retroalimentación de conocimiento, etc., va en paralelo con la exigencia de que atienda la formación de sus alumnos, con los que se le pide desarrollar una alta calidad y compromiso relacional, tanto con ellos como con su familia, la comunidad y la institución para la cual trabaja. Lejos de identificarse, enfocarse y orientarse al cumplimiento de dichas exigencia, el maestro se siente ajeno a ellas. Al respecto, María del Pilar Jiménez destaca:

Los sujetos –colectivos e individuales– han ido perdiendo referentes que den cuenta de lo propio instalándose en una lógica de ajenidad y extrañeza. Estos fenómenos se viven entre parte de la población de los países desarrollados –cuyos gobiernos insisten en mantener el modelo a pesar de los fracasos evidentes–, así como entre la gran mayoría de la población de los países en desarrollo –cuyos gobiernos acuerdan con las políticas del libre mercado. Por supuesto, en los países en desarrollo tales fenómenos tienen unas consecuencias devastadoras por la misma precariedad en la que ya vive gran parte de sus poblaciones, la cual se ha ido agudizando en las dos últimas décadas.

En este contexto de globalización, en el nivel educativo se han establecido en estos años políticas dictadas desde el exterior por organismos internacionales y adoptadas por los gobiernos locales que por lo general contravienen las necesidades y las realidades de los sistemas educativos nacionales. Estas políticas –de productivismo, de eficientismo, de evaluación, de acreditación– han sumido a las instituciones y a los sujetos que las conforman y dan sustento en graves crisis de distinto orden. Entre éstas está el gran malestar que muchos viven en sus procesos de trabajo, en sus referentes de valores, en su pérdida de pertenencia, de ubicación en un mundo que les resulta cada vez más ajeno e imposible de alcanzar. Estas condiciones repercuten en la identidad de los sujetos. En particular en la educación básica y normal éste es un

CUADRO 1

Perfil de egreso

Capacidades	Rasgos identitarios
<p>Habilidades intelectuales específicas</p> <p>Tiene disposición y capacidades propicias para la investigación científica: curiosidad, capacidad de observación, método para plantear preguntas y para poner a prueba respuestas, y reflexión crítica. Aplica esas capacidades para mejorar los resultados de su labor educativa.</p>	<p>Subyace la idea de que el maestro sea en primer lugar investigador; esto implica "vocación científica", de donde se desprende una formación y trayectoria específicas, diferente a la normalista.</p>
<p>Competencias didácticas</p> <p>Es capaz de establecer un clima de relación en el grupo que favorece actitudes de confianza, autoestima, respeto, disciplina, creatividad, curiosidad y placer por el estudio, así como el fortalecimiento de la autonomía personal de los educandos.</p>	<p>Suponen a un sujeto maduro, equilibrado, sereno, sociable, seguro de sí mismo y con la dosis suficiente de autoestima que le permita mirar y reconocer al otro.</p>
<p>Identidad profesional y ética</p> <p>Asume, como principios de su acción y de sus relaciones con los alumnos, las madres y los padres de familia y sus colegas, los valores que la humanidad ha creado y consagrado a lo largo de la historia: respeto y aprecio a la dignidad humana, libertad, justicia, igualdad, democracia, solidaridad, tolerancia, honestidad y apego a la verdad.</p> <p>Asume su profesión como una carrera de vida, conoce sus derechos y obligaciones y utiliza los recursos al alcance para el mejoramiento de su capacidad profesional.</p>	<p>Presumen a un sujeto desarrollado humana y culturalmente; un sujeto cuya personalidad haya sido producto de entornos donde la ética y el sentido social; el respeto a la deferencia, etc., hayan sido componentes intrínsecos.</p>
<p>Capacidad de percepción y respuesta a las condiciones sociales del entorno de la escuela</p> <p>a) Aprecia y respeta la diversidad regional, social, cultural y étnica del país como un componente valioso de la nacionalidad, y acepta que dicha diversidad estará presente en las situaciones en las que realice su trabajo.</p> <p>b) Valora la función educativa de la familia, se relaciona con las madres y los padres de los alumnos de manera receptiva, colaborativa y respetuosa, y es capaz de orientarlos para que participen en la formación del educando.</p> <p>c) Promueve la solidaridad y el apoyo de la comunidad hacia la escuela, tomando en cuenta los recursos y las limitaciones del medio en que trabaja.</p> <p>d) Reconoce los principales problemas que enfrenta la comunidad en la que labora y tiene disposición para contribuir a su solución con la información necesaria, a través de la participación directa o mediante la búsqueda de apoyos externos, sin que ello implique el descuido de las tareas educativas.</p> <p>e) Asume y promueve el uso racional de los recursos naturales y es capaz de enseñar a los alumnos a actuar personal y colectivamente con el fin de proteger el ambiente.</p>	<p>Suponen a un sujeto educado (formado) en un entorno multicultural.</p> <p>Psíquica y afectivamente integrado, en tanto ha sido producto de una familia integrada y estable.</p> <p>Descentrado, capaz de ocuparse y anteponer los problemas de los otros a los propios.</p>

problema actual y vigente. Ha habido una pérdida de valía, de estatus, de reconocimientos social y político cuyas repercusiones estamos lejos de poder evaluar (cit. en Ducoing, t. 2, 2005: 610).

Podemos aseverar que la identidad del maestro que subyace a dicho plan corresponde a un sujeto con alto desarrollo cultural y con una gran dosis de salud mental, que lo hagan capaz de convivir y socializar tanto con las culturas autóctonas como con la dominante de Occidente; de igual manera, capaz de integrarse prácticamente a la creciente cultura cibernética y digital, desde un interés social y colectivo.

Se ilustra con claridad la acentuada discrepancia entre el planteamiento oficial que impone un ideal del maestro, cada vez más elevado, complejo y cualificado, y la situación real, donde se juega la identidad concreta del profesor de educación básica; modelo más adecuado a sociedades de primer mundo, cuyo ingreso per cápita permite calidad de vida o una distribución de la riqueza más equitativa, en un marco de honestidad probada de sus gobernantes, lo cual está relacionado con una auténtica vida democrática y no simulada, como ocurre en nuestra sociedad. El modelo de maestro que plantea el plan de 1997, como en general el discurso oficial, corresponde a otras sociedades donde los componentes mencionados son intrínsecos a la historia y a la organización social cotidiana.

CONCLUSIÓN

Pese al trabajo fino realizado por académicos en la escritura y organización del discurso oficial, la problemática identitaria del maestro en México no encuentra solución; es, de hecho, un conflicto no resuelto que, lejos de ofrecer un modelo fuerte y/o consistente que logre convocar a los profesores, los confronta más con su práctica educativa y con su modo de ser maestro. La construcción de la identidad del maestro normalista enfrenta paradojas análogas a las de los profesores universitarios en general: están obligados a responder a las exigencias e imposiciones de diversos sistemas de evaluación, tanto de

su práctica docente como de su gestión y productividad investigativa, así como de su participación en múltiples eventos para acercarse a un ideal identitario al que perciben cada vez más lejano y abstracto. Hay que recordar que el contexto social, tecnológico y político del que surgió el maestro normalista y en el que se configuró el normalismo mexicano ya no existe; es un lugar común decir, “los tiempos han cambiado”, pero no podemos decir lo mismo del magisterio nacional, al menos, no desde el parámetro de los vertiginosos cambios de la sociedad. Es evidente que su identidad está siendo severamente cuestionada y confrontada con los sistemas de evaluación basados no tanto en la calidad de sus funciones como en la cantidad de lo que hace cada día, que lo lleva inexorablemente, igual que a los profesores universitarios, a quedar atrapado en la vorágine de la acumulación, la competencia, el individualismo feroz, y que paradójicamente demerita su práctica docente, la relación con sus estudiantes, el trabajo colegiado o en equipo, etcétera.

Si se considera la revisión hecha para esta reflexión, podemos afirmar que el profesor de educación primaria que forma la Escuela Normal atraviesa y experimenta una severa crisis de identidad, pues paulatinamente ha ido perdiendo los referentes que antaño sirvieron de base para su función cotidiana, aunado a que el Estado (antaño orientado al interés social) que lo acogió y respaldó en las primeras décadas del siglo xx hoy se resiste a reconocerlo.

En una sociedad como la nuestra, con varias décadas de profundo y acelerado deterioro en todos los sentidos, aquejada estructuralmente por la corrupción y a la que los noticieros ya refieren como una sociedad sitiada por el narcotráfico o en estado de guerra, el binomio identidad-alteridad se confunde y se relativiza aun más. En este contexto, el modelo de maestro promovido por el discurso oficial no encaja; ciertamente, eso no impide desearlo, pensarlo, incluso, diseñarlo, pero si no se toma en cuenta la espiral o vorágine en la que está atrapado el profesor, de nada sirve.

El lugar social intermedio que el maestro ha ocupado entre el Estado mexicano a través de su sistema educativo oficial y el conjunto de la sociedad lo ha atrapado en medio de un conflicto de intereses, de pertenencias e identificaciones que sin duda ha repercutido

en que el tema de su identidad sea un espacio angustiante, pues enfrenta, de un lado, la exigencia de responder a un modelo o ideal de maestro preasignado y, de otro, la imperiosa necesidad de recuperar la significación sociohistórica que le dio origen y desde la cual fue en su primera época un agente relevante para la comunidad. Nada de esto coincide con su circunstancia actual, que lo demerita no sólo como profesor, sino como persona.

De ahí que, más allá de los melosos discursos políticos, que han desembocado actualmente en enaltecer la figura del maestro en un *doble vínculo* donde el reconocimiento sólo queda en las palabras, mientras que en los hechos se lo castiga con un creciente empobrecimiento material y económico, consideramos que él, como cualquier trabajador promedio, se va sumiendo en la pobreza sistémica que produce el neoliberalismo, lo cual hace imposible que se identifique con el modelo de identidad preasignado, ni siquiera si éste subyace a los procesos de socialización y formación docente de las Escuelas Normales.

Hay que agregar que si la identidad supone un sentido de pertenencia (sentirse y estar dentro), que no sólo es reconocerse, sino acogerse, la *identidad* del profesor de educación primaria ha enfrentado en las últimas tres décadas sacudimientos que lo empujan hacia fuera, produciéndole la sensación de *alteridad*, exclusión, marginalidad, en tanto no encuentra cómo embonar su práctica cotidiana, sometida a los embates y a la vorágine neoliberal, con un ideal de ser maestro cada vez más elevado. Su identidad se encuentra en estado de tránsito permanente hacia una alteridad crecientemente difusa y donde no se reconoce.

Por lo que toca a la institución normalista, ésta experimenta un lento y casi imperceptible cambio frente a la transformación social. Mucho se ha criticado la endogamia histórica que aqueja al normalismo mexicano y todos sabemos que la endogamia tarde o temprano hace que los sistemas colapsen.

El normalismo mexicano delimitado y encerrado en la escolaridad fue despojado del relevante papel sociohistórico que le dio origen, quedando cada vez más reducido, al punto que, en paralelo con la globalización, cuyo impacto en nuestro país ha determinado un pernicioso proceso de derechización, se observa una

clara intencionalidad de medir la productividad del maestro, y del intelectual en general, con los mismos criterios cuantitativos con los que se mide la productividad en las fábricas, como si formar personas fuera lo mismo que producir computadoras, barriles de petróleo o coches.

En estas circunstancias, la figura tanto de la escuela como del maestro se ha relativizado ante los ojos de alumnos, estudiantes, padres de familia y sociedad en general. El maestro no sólo ha perdido autoridad, sino que se ha convertido en una “generación incómoda” para las nuevas generaciones digitalizadas que se entusiasman más con las coloridas imágenes multimediáticas de los contenidos automáticos y digeridos que da internet, que con los lentos procesos de exploración, indagación, elaboración, procesamiento y aprendizaje de los libros y la palabra del maestro en el salón de clase. El fenómeno social que exige que hagamos todo más rápido ha sido nombrado por Carl Honoré (2008) *turbocapitalismo*; hoy todo se hace más rápido, pero no mejor. La prisa, el estrés, la velocidad incrustada en la vida cotidiana tienen consecuencias desastrosas para la salud, para los procesos de formación y socialización en general y, sin embargo, este fenómeno es convenientemente evadido por los promotores de las posturas identitarias oficiales, desde donde se ignora que estamos pagando un precio demasiado alto, no sólo en términos de nuestra salud física y mental, sino con un acelerado proceso de disolución social y la destrucción paulatina de identidades tradicionales.

BIBLIOGRAFÍA

- Abbagnano, Nicola (1974), *Diccionario de Filosofía*, México, FCE.
- Carrizales Retamoza, César (1995), “Hiperdesafíos contemporáneos en la formación de profesores”, en *Formación docente, modernización educativa y globalización*, México, SEP/UPN, pp. 219-224.
- Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos*, Artículo 3, Instituto de Investigaciones Jurídicas, UNAM, Legislación Federal vigente, en <<http://info4.juridicas.unam.mx/ijure/fed/9/4.htm?s=>>, consultado el 28 de julio de 2010.

- Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos que reforma la del 5 de febrero de 1857* (2010), en Miguel Carbonel, *Leyes y Códigos de México. Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos*, México, Porrúa.
- Diario Oficial de la Federación* (DOF) (2002), “Legislación Federal”, México, sin folio.
- _____ (1993), “Legislación Federal”, México, sin folio.
- Dubar, Claude (2002), *La crisis de las identidades. La interpretación de una mutación*, Barcelona, Ediciones Bellaterra.
- Ducoing Watty, Patricia (coord.) (2005), *Sujetos, actores y procesos de formación*, t. 1 y 2, México, IPN/Comie (La investigación educativa en México 1992-2002, núm 8).
- Honoré, Carl (2008), *Elogio de la lentitud*, 2ª edición, Barcelona, RBA.
- Lacpra, Dominick (2006), *Historia en tránsito. Experiencia, identidad, teoría crítica*, México, FCE
- Landesmann, Monique (1998), “Las diferenciaciones del trabajo académico. Tiempos y trayectorias”, en Patricia Ducoing (coord.), *Sujetos, procesos de formación y de enseñanza aprendizaje*, México, CESU-ENEP-I-UNAM/Comie, pp. 188-219.
- Latapí, Pablo (2004), “La política educativa del Estado mexicano desde 2005”, en *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, vol. 6, núm. 2, en <<http://redie.uabc.mx/vol6no2/contenido-latapi.html>>, consultado el 28 de julio de 2010.
- Legislación Federal* (s/f), en <<http://info4.juridicas.unam.mx/ijure/fed/9/4.htm?s>>, consultado el 28 de julio de 2010.
- Medina Melgarejo, Patricia (1998), “La construcción social de los espacios educativos públicos, trayectorias profesionales de maestros normalistas frente a universitarios, ¿polos opuestos o procesos y proyectos compartidos?”, tesis de doctorado en Pedagogía, FFyL-UNAM.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) (2004), “Atraer, formar y retener profesorado de calidad”, Reporte sobre la situación de México, versión en español, coordinador nacional, Francisco Deceano, autoras, María del Refugio Guevara y Laura Elena González, SEP, en <<http://www.oecd.org/rights>>, consultado el 10 de agosto de 2010.

- Ramírez Grajeda, Beatriz y Raúl Anzaldúa Arce (2001), *Subjetividad y relación educativa*, México, UAM.
- Ramírez Rosales, Victoria (2008), “La construcción de la identidad profesional de las normalistas tlaxcaltecas”, tesis de doctorado en Estudios Sociales en la línea de Estudios Laborales, México, UAM-I-División de Ciencias Sociales y Humanidades.
- Romo Beltrán, Rosa Martha (1999), “Currículo, cultura académica y producción”, tesis de doctorado en Pedagogía, México, FFYL-UNAM.
- Secretaría de Educación Pública (SEP) (2005), *Plan de Estudios de la Licenciatura en Educación Primaria, 1997*, México, Dirección General de Normatividad de la Subsecretaría de Educación Básica y Normal de la Secretaría de Educación Pública (PDF).
- Torres, José Luis (2005), “La identidad profesional de las profesoras de educación primaria en México: un estudio sobre transacciones objetivas y subjetivas en contextos socialmente estructurados”, tesis de doctorado en Estudios Sociales, México, UAM-I-División de Ciencias Sociales y Humanidades.
- Universidad Pedagógica Nacional (UPN) (1995), “México en el marco del TLC”, en Memoria Simposio Internacional Formación Docente, Modernización Educativa y Globalización, México.