

EL DESPLAZAMIENTO DE LA IDENTIDAD EN LOS PROCESOS DE FORMACIÓN DE DOCENTES: EL CASO DE LAS ESCUELAS NORMALES DE MÉXICO¹

Martín Muñoz Mancilla²

Abstract: The purpose of this work is to analyze how cultural identity in training processes for basic education in the Normal schools of Mexico has been slowly becoming displaced.

We start from analyzing the prevailing conditions for the establishment of educational training institutions, their importance for the identity and integration of the national culture, their evolutionary development from their creation in the national state up to the continuous criticisms, loss of importance and weakening in the global era.

Keywords: cultural identity; educational training; Normal Schools

Resumen: El propósito de este trabajo es analizar cómo se ha ido desplazando la identidad cultural en los procesos de formación de docentes para la educación básica que se desarrollan en las escuelas normales de México.

Se parte de analizar las condiciones prevalecientes para el establecimiento de las instituciones formadoras de docentes, su importancia para la formación de una identidad e integración de la cultura nacional, desde su desarrollo evolutivo partiendo de su creación en el estado nacional hasta las constantes críticas, pérdida de importancia y debilitamiento en la era global.

Palabras Clave: identidad cultural; formación docente; Escuelas Normales

Introducción

¿Cómo se organizó el Sistema educativo mexicano para poder inculcar la identidad de los mexicanos? ¿Cuáles han sido las condiciones por las que ha evolucionado el sistema educativo y de qué manera se ha ido transformando la formación de la identidad de los mexicanos? O dicho de otra manera y con otras palabras, ¿por qué se dice que en los últimos años mediante los procesos de globalización con rasgos neoliberales gradualmente se ha desplazado una identidad nacional por una identidad global, tal y como se ha sido en el caso de los procesos de formación de docentes para la educación básica que se desarrollan en las Escuelas Normales de México?

Estas son las principales interrogantes que se desarrollan en el presente trabajo y mediante las cuales se tiene el propósito de

analizar el proceso histórico mediante el cual se ha desplazado la identidad nacional a través de las diferentes etapas evolutivas por lo que han pasado los procesos de formación de docentes para la educación básica que se han desarrollado en las Escuelas Normales de México.

Para poder plantear el supuesto se retoman las condiciones actuales que permean el mundo actual, quedando finalmente de la siguiente manera: *“la globalización, el neoliberalismo y el desarrollo de las tecnologías de la comunicación y de la información (TIC’s), han influido para desplazar gradualmente la identidad nacional en los procesos de formación de docentes para la educación básica que se desarrollan en las Escuelas Normales”*.

Para poder sustentar el cuerpo del trabajo primeramente se abordan los constructos referentes al concepto de identidad, el cual es caracterizado como un concepto polémico, polisémico y multifactorial. Primero, porque al enunciarlo convoca discusión sobre su significado, segundo, porque se comprende con una diversidad de significados de acuerdo desde donde se le esté viendo y tercero, porque al poseer múltiples relaciones se le puede estudiar desde diferente ángulos y ciencias.

Etimológicamente proviene del latín *identitas*, que se refiere a la cualidad de lo idéntico, por tanto desde las etimologías su significado posee estrecha relación con la cualidad de ser siempre el mismo. De acuerdo con Zanata (Zanata, 2012), la noción de identidad holística del proceso de constitución del sujeto y que las otras nociones particularizan al ser, o bien, son estructuras complejas que aun cuando se relacionan con dicho proceso tienen funciones globales para el funcionamiento y adaptación del ser humano. Freud (Freud, 1923), comprende la identidad como la constitución del ser, considerando que es un elemento estructurante de la personalidad o proceso que se constituye al sujeto, en su relación con sí mismo, con los otros y la vida. Considera que la identificación, es el elemento central que coadyuva al proceso de constitución del sujeto, permitiendo que el ser humano se reconozca en sus semejantes.

Por tanto, se puede sustentar que la identidad posee significados relativos a pertenencia, identificación y apropiación de: valores, ideales, ideologías de un grupo, institución o profesión; procesos implícitos en la identidad de grupos, por lo que permite incorporar principios y fundamentos de grupo. Por tanto, mediante la construcción de la identidad se configura un proceso de similitud y

empatía con referencia al yo y a los otros. De ahí la importancia de las Escuelas Normales para formar formadores de las nuevas generaciones.

Fue hasta el surgimiento de los estados nacionales cuando se pretendió que sus habitantes formaran una identidad nacional mediante procesos de educación que tenían como base algunos programas educativos y la internacionalización de saberes, creencias, prácticas, valores, normas y roles entre otros. Zygmunt Bauman (Bauman, 2007), sustenta que la idea de identidad nació de la crisis de pertenencia y del esfuerzo que desencadenó por salvar el abismo entre el “debería ser” y el “es”, para elevar la realidad de los modelos establecidos que la idea establecía, para rehacer la realidad de imagen y semejanza de la idea. Por identidad nacional reconoce que era desde el principio, y siguió siendo durante mucho tiempo, una noción agonista y un grito de guerra. Una comunidad nacional con cohesión, que coincide con el conjunto de súbditos del Estado, estaba destinada no sólo a permanecer inconclusa a perpetuidad, sino también precaria para siempre. Un proyecto que exige vigilancia continua, un esfuerzo gigantesco y la aplicación de mucha fuerza para asegurarse de que se escucha y obedece.

Con base a la importancia que posee de la identidad en las naciones y para poder exponer de manera lógica y congruente el tema se ha dividido en las siguientes temáticas: El surgimiento de identidad con la Revolución francesa y las Escuelas Normales; El pensamiento liberal promotor de la identidad nacional; La revolución mexicana promotora de derechos e identidades; El socialismo en México una nueva identidad denominada Cardenismo; El desarrollo industrial y el prototipo urbano; La renovación como base para la globalización con rasgos neoliberales; La formación por competencias como promotora de una identidad global.

El surgimiento de identidad con la Revolución francesa y las Escuelas Normales

Es ampliamente reconocido que la Revolución francesa es un partaguas en la historia de la humanidad, ya que hubo un antes y un después. Previo a su desarrollo la religión ocupaba un lugar central en la vida de la población, por tanto, la iglesia poseía una gran importancia para la formación de la identidad entre sus feligreses. Por tanto, los derechos divinos, la herencia de sangre y las monarquías perpetuaron por siglos promoviendo con ello, una gran desigualdad entre pobres y ricos.

Sin embargo, surgieron autores a los que se les conoce como los de la ilustración, por vivir en una época y en un movimiento cultural desarrollado en Europa desde finales del siglo XVII a lo que se le ha denominado el siglo de las luces, dado que se cuestionó el mundo imperante en ese entonces y propusieron al uso de la razón como un medio para la emancipación del pueblo y lograr una mayor igualdad.

Las ideas para el desarrollo de la ilustración se empezaron a gestar desde siglos antes, ya que las ideas de autores, tales como: Pascal, Leibniz, Galilei, Newton, Spinoza, Descartes, Locke, Bacon, Hobbes, quienes desarrollaron grandes reflexiones que cuestionaron la realidad existente y vislumbraron un mundo totalmente diferente. Sus pensamientos fueron socializados mediante grandes obras las cuales fueron leídas, analizadas y debatidas entre miembros de la población quienes gradualmente empiezan a organizarse y manifestar inconformidad.

Gradualmente la población empezó a cuestionar la realidad imperante y a realizar una gran crítica a los derechos divinos, herencia de sangre, los privilegios en contradicción con la mayoría del pueblo quienes vivían en la ignorancia, en la miseria y en condiciones miserables, por tanto, es ampliamente reconocido que fue el pueblo francés quien se levantó en armas en demanda de una mayor igualdad.

Ante esa desigualdad, uno de los máximos logros alcanzados por la Revolución francesa fue el derecho a la educación, mediante el cual se pretendía lograr una mayor igualdad e integración social, y transformar así las condiciones de la nueva sociedad en todos los aspectos; en lo que se refiere a lo educativo y cultural se buscaba superar el analfabetismo, el fanatismo, la ignorancia y acercar a los ciudadanos con el conocimiento y la razón. Por lo que para lograrlo, y ante la carencia de instituciones educativas donde se formaran las nuevas profesiones, fueron creados las Escuelas Normales y los Institutos Politécnicos.

De allí que se reconozca que estas instituciones surgieron como respuesta a las demandas del pueblo y con el fin de brindar: una educación pública masiva, una nueva cultura, un acercamiento a las teorías y una mayor integración nacional. A partir de esta coyuntura, se empezó a otorgar también mayor importancia a la formación académica y los títulos pasaron de ser nobiliarios a profesionales (Debbese, 1982; Mialariet, 1982; De Ibarrola, 1998).

Mediante la creación de estas instituciones educativas en la naciente sociedad moderna, los ciudadanos obtienen la oportunidad, la necesidad y la obligación de ingresar en el sistema educativo para adquirir conocimientos, comportamientos, actitudes y aptitudes; es decir, adquirir una formación y una identidad nacional que les permitiera adaptarse, integrarse y desarrollarse de acuerdo con las condiciones de los nuevos tiempos, y apropiarse de la nueva cultura.

Una de las instituciones educativas con más trascendencia en la formación de la nueva sociedad fueron las Escuelas Normales, las cuales oficialmente aparecen el 17 de noviembre de 1794, con la Ley Lakanal, en la que se estipula la creación jurídica de este tipo de escuelas (Larroyo, 1984). Francia fue el primer país donde la escuela se reconoció con un carácter de institución pública, laica y obligatoria, lo que permitió la regulación del Estado en los asuntos de la educación; por lo que desde sus orígenes fue este quien históricamente asumió la determinación de las políticas educativas de las Escuelas Normales, a las que desde ese tiempo se les asignó el propósito de formar para la docencia mediante la organización de los conocimientos básicos y de las áreas relacionadas para su desarrollo (Rentería, 2004).

Al mismo tiempo, desde la apertura y puesta en marcha de los planes y programas de estudio, se trató de homogeneizar la ideología, la identidad y la cultura nacional (Meneses, 1988a; Mercado, 1997). En este sentido, el significado original de las Escuelas Normales es la norma, la regla, el modelo, de acuerdo con el informe de Lakanal de 1794: estas Escuelas merecen ser llamadas *Normales* ya que deben ser, en efecto, el modelo y la pauta de las demás (Mialaret, 1982). En dicho sentido, se retoma el significado etimológico al que debe ajustarse, de allí que desde sus orígenes en las Escuelas Normales se forma, norma y educa al maestro (De Ibarrola, 1998; Oria, 2003a; Gómez, 2003).

A partir de su origen, se ha llegado a reconocer que las Escuelas Normales tienen una orientación normativa establecida, desde la cual se va a guiar a sus egresados principalmente al saber práctico, al cómo enseñar, dejando a los universitarios el desarrollo de conocimientos teóricos (Oikión, 2008). Así, desde su origen, las Escuelas Normales tienen el propósito de preparar a quienes irían a enseñar en la escuela pública, pero no enseñar de cualquier modo, sino enseñar en nombre del Estado, como lo señaló Guizot al inaugurar los cursos de 1836 (Gómez, 2003). Por ello es importante destacar que, desde ese tiempo, las Escuelas Normales poseen la

tradicción *normalizadora-disciplinadora*, debido a que se orientaron más a la disciplina de la conducta y a la homogeneización ideológica que a la formación de habilidades o de conocimientos (Davini, 2001).

El pensamiento liberal promotor de la identidad nacional

En México, las Escuelas Normales retoman los principios anteriores, pero con algunos agregados: promover una identidad nacional, uniformar la enseñanza y fomentar el nacionalismo, es decir, promover que los individuos se sintieran mexicanos. Joaquín Baranda, quien tuvo un papel relevante en el establecimiento de dichas instituciones educativas en nuestro país, declaraba respecto a estas: “El nombre como índice del propósito de la institución: servir de norma y de regla a que debe ajustarse la enseñanza. Es la escuela matriz o central de la cual se derivan las demás. Allí se forma y educa al maestro con el perfeccionamiento de sus conocimientos y el arte de transmitirlos” (Meneses, 1998a: 400).

En este sentido, las Escuelas Normales surgen con varios objetivos, entre los que destaca el derivado de la Escuela Normal francesa: preparar a quienes irían a enseñar en la escuela pública, donde se enseñará lectura, escritura y aritmética como fundamentos de la razón, pero sobre todo, una nueva ideología, ya sea la democracia (Gómez, 2003: 9) o fomentando el nacionalismo, como en el caso de México; ya sea disciplinando la conducta o homogeneizando los contenidos; todo ello con el propósito de brindar una formación sustentada en un saber práctico que les permita a sus egresados el ejercicio de la docencia.

Si bien es ampliamente reconocido que los orígenes del sistema educativo se encuentran en Francia, su esplendor como formación académica con los más elevados contenidos teóricos de: Pedagogía, Filosofía, Sociología y Psicología, así como el estudio de los autores más representativos de diversas áreas del conocimiento, se dio en Alemania (Harwood, 2006).

Ante tal reconocimiento, en nuestro país, hubo el propósito de traer un destacado personaje para que con su formación y experiencia aportara elementos para la configuración del sistema educativo y fundara la primera institución donde se formarían los nuevos docentes. El fundador y primer director fue el prestigiado maestro suizo Enrique C. Rébsamen, con formación y experiencia laboral en escuelas alemanas (Corro, 1964; Hermida, 1986).

Con la influencia del pensamiento liberal y por las características de la época, la educación, los docentes, las Escuelas Normales desempeñaron un papel relevante en la transformación social. A decir de Emilio Tenti (Tenti, 1999), ante la resistencia por parte de la Iglesia al desarrollo de una cultura laica, a la escuela se le comprende como institución inculcadora y al maestro se le encomienda educar y moralizar a las clases bajas de la población. De ahí que la misión de este modelo de docente sea *quasi* sacerdotal, la profesión docente fuera una conjunción material y espiritual, y se vieran a sí mismos como “seres con un don especial para ser maestros”, además de que asumieran la tendencia de considerar “la labor como un apostolado”, en el sentido de que otorgan una gran valoración a la labor que realizan.

En esta coyuntura, algunos pensadores liberales defendían la instauración de una república federal democrática y laica con instituciones representativas, por lo que este modelo se desarrolló principalmente en el periodo que va del México independiente a la Revolución mexicana, que fue cuando se multiplicaron las Escuelas Normales, las cuales pusieron énfasis en materias pedagógicas y, por tanto, en cómo enseñar (Arnaut, 1998a). Algunos elementos del maestro apóstol de la educación han perdurado a través del tiempo, como la *consagración* a la labor educativa del maestro, cuando se le pide que se entregue en cuerpo y alma al trabajo docente (Reyes, 1994b).

En su origen, las *Normales*, según Jiménez (Jiménez, 1998), como rectoras de la educación nacional promovieron la difusión de los avances pedagógicos, la ciencia, la cultura y las actividades que constituían la recreación y la formación de profesores. La creación de la segunda Escuela Normal se dio en 1987, cuando el secretario Baranda encargó a Ignacio Manuel Altamirano abrir una Escuela Normal en la capital de la República mexicana, con carácter federal y nacional, acorde con los propósitos del plan de gobierno: fortalecer la unidad nacional y uniformar la educación.

La revolución mexicana promotora de derechos e identidades

De manera similar a Francia, en México se daba una gran desigualdad entre ricos y pobres solo que dicha brecha entre ricos y pobres se prolongó hasta 1910; es decir, más de doscientos años de retraso en la lucha de los derechos y deberes para alcanzar una mayor equidad en los aspectos sociales, económicos y culturales.

Pese a que México es considerado el cuerno de la abundancia por la forma de su geografía y por la riqueza de los recursos naturales.

La Revolución Mexicana vino a desplazar a los hacendados que era dueños de grandes haciendas y explotaban con largas horas de trabajo en el campo a los peones o trabajadores del campo, a quienes les pagaban bajos salarios en lo que se denominaba tiendas de raya, donde además se les ofrecían los productos básicos a altos precios a fin de endeudar a los trabajadores mediante el otorgamiento de créditos a un alto porcentaje. En esta situación vivían millones de mexicanos quienes se levantaron en armas en búsqueda de una mayor equidad social.

Gracias al levantamiento en armas del pueblo o revolucionarios como se les denominó, se puso fin al Porfiriato, como se llamó a un tiempo de treinta años de dictadura del General Porfirio Díaz y a los hacendados quienes controlaban todas y cada una de las regiones.

A fin de promover una identidad con la cultura del pueblo y por las nuevas condiciones en la época posrevolucionaria, se requería del nuevo docente la entrega en tiempo, cuerpo y alma a la misión que se le encomendaba. En este sentido, una de las principales características del *maestro misionero* era la mística de servicio, debido a que muchos de ellos tenían que ir a trabajar en las comunidades más pobres y más alejadas.

En este modelo, una de las características de los docentes era que nunca decían que no a la plaza laboral, por muy alejada que estuviera o por muy marginada que fuera la comunidad, hasta allá se trasladaban a vivir, a enseñar y a integrarse con la población. En este sentido, los *maestros misioneros* se desempeñaban en condiciones muy difíciles (Fell, 2000).

Para formar en los estudiantes este perfil de egreso, se incluyeron en el plan de estudios algunas materias como: Prácticas Agrícolas, Civismo, Artes y Oficios, y las Aplicaciones a la vida diaria de Física y Química, mediante las cuales se daba cuenta de que el docente que se pretendía formar poseía conocimientos para impulsar el desarrollo de las comunidades a donde iba a desempeñar su labor; es decir, a diferencia de los planes de estudios anteriores, se pretendía priorizar un perfil de docente comprometido con el pueblo.

Este modelo de formación docente se desarrolló en los primeros años del México posrevolucionario, que fue el periodo en el que el trabajo magisterial y la formación de docentes entraron en un

proceso de organización y normalización bajo la directriz de la Secretaría de Educación Pública, razón por lo que se empiezan a incorporar algunos criterios de regulación y unificación a nivel nacional, dejando atrás el carácter municipal y estatal para dar paso a la federalización (Arnaut, 1998a; Meneses, 1998b).

A diferencia de los planes de estudio anteriores, uno de los nuevos requisitos que demandaba este nuevo plan era que las Escuelas Normales deberían contar con: talleres, granjas y parcela escolar, mediante los cuales los estudiantes se involucrarían con el trabajo en el campo, dado que para esa época predominaba la vida rural y los nuevos docentes, en su mayoría, expresarían su compromiso en ese medio.

Según Rosales (2008), los veinte años de gobierno revolucionario constituyeron un periodo de cambios alucinantes en la educación mexicana, y dejaron tan profunda huella en la ideología y en la identidad del magisterio nacional que aún en la actualidad persiste en forma de identidades míticas. Así, pues, la formación de docentes en los años subsecuentes a la Revolución mexicana, priorizó sobre todo la mística profesional a fin de que los docentes fueran agentes de transformación social, cultural y económica, y que su compromiso fuera con los menos favorecidos.

En la época posrevolucionaria, la difusión cultural y la identidad acorde con los principios de la Revolución Mexicana adquirieron mucha importancia, gracias a los esfuerzos de Vasconcelos, quien con el propósito de que los docentes y los normalistas tuvieran un mayor contacto con el pensamiento de los —desde esos tiempos— denominados autores clásicos, mandó imprimir e hizo llegar a las instituciones educativas diversas obras de ese tipo, no sólo en forma de libros, sino también como folletos y panfletos.

El socialismo en México una nueva identidad denominada Cardenismo

En el periodo que va de 1934 a 1940, cuando fue presidente de la República Mexicana el general Lázaro Cárdenas, se realizaron reformas sin precedentes, tales como: el reparto de tierras que fue uno de los lemas del Revolucionario Mexicano Emiliano Zapata con su lema: “Tierra y libertad”, se retomaron principios socialistas y se adaptaron a las condiciones del pueblo mexicanos con la finalidad de lograr una mayor equidad social.

En lo que concierne a la formación de maestros, se consideró al docente de vital importancia, es decir, como responsable de la orientación social y educativa en el desarrollo del proyecto político promovido en este tiempo. Así, el perfil de maestro de la educación socialista fue la de un líder social, consejero, orientador, con la tarea no sólo de enseñar a leer y a escribir, sino también de mostrar y concientizar sobre la manera de vivir y convivir mejor, de crear una conciencia más humana y justa; por lo que el docente del modelo socialista tuvo un carácter predominantemente social y político y quedaba como tarea secundaria el enseñar a leer, escribir y contar, de ahí que una de sus tareas prioritarias era incorporar a los campesinos e indígenas a la vida nacional y contribuir a organizar a la comunidad para mejorar su forma de vida (Meneses, 1998b; Arnaut, 1998a). De ahí que el trabajo docente rebasara las cuatro aulas de la escuela.

Por otro lado, dicho sexenio se caracterizó por favorecer el establecimiento de escuelas en las diversas poblaciones, por lo que muchos maestros comenzaron a trabajar en lugares a los que nunca antes había llegado el servicio educativo. La formación en el modelo del maestro socialista pretendía, entre otros fines, el laicismo, la atención a campesinos, la enseñanza tecnológica con el objetivo de preparar a los alumnos para la producción y el fomento al trabajo como un deber social. Aunado al papel de líder social, luchador por las clases menos favorecidas, líder que organiza y ayuda a enfrentar no solo las injusticias, sino también los cacicazgos prevaletientes. De manera que en la educación socialista se adaptó la filosofía y el método del materialismo dialéctico para explicar la evolución social y la lucha de clases y así, pues, mediante su estudio poder combatir: la ignorancia, el fanatismo religioso, la explotación, el caciquismo, la desigualdad y sobre todo, crear conciencia de clase con el propósito de emancipar a las clases explotadas de las condiciones prevaletientes.

Mediante la educación socialista, se pretendía mejorar las condiciones de vida de los pobres (proletariado), desarrollar su inteligencia, reconocer sus pensamientos, sentimientos y necesidades; a través de ella se pretendió mejorar el antagonismo existente. Por tanto, en este modelo de docente, el maestro no podía encerrarse a desarrollar las actividades en el aula, sino tenía que estar en constante contacto con la sociedad (Meneses, 1998c).

Las Escuelas Normales, al adaptar el ideario de la educación socialista, combatieron el fanatismo religioso y

reconocieron la importancia de la formación del hombre sobre el desarrollo histórico de las sociedades y la lucha de clases, por lo que postulaban la igualdad, la conciencia de clase y la identidad con la ideología de la Revolución.

La formación docente y la difusión de la nueva identidad estuvo muy vinculada en este sexenio, ya que se publicaron cientos de folletos, panfletos y libros con la finalidad de que dicho pensamiento filosófico llegara a la mayor parte de la población, también la radio y la prensa nacionales tuvieron esa gran difusión. En ese sentido, puedo sostener que los medios de comunicación empezaron a adquirir importancia en la difusión de la cultura.

El desarrollo industrial y la identidad del prototipo urbano

Después de la Segunda Guerra Mundial, gradualmente las políticas nacionales empezaron a ser influidas por las políticas de los países vencedores, en particular por las de Estados Unidos, que de forma estratégica propuso las bases de un nuevo orden mundial, que poco a poco fue extendiéndose en todos los ámbitos de las políticas nacionales de los países dependientes, hasta llegar a las políticas educativas orientadas hacia las Escuelas Normales e incidir en la identidad y la formación de los nuevos modelos de docentes; se promovieron desde estas instituciones en la formación de los maestros lo que las nuevas condiciones y contexto social demandaban.

En la década de los años cuarenta, con la industrialización acelerada del país y las emigraciones masivas del campo a la ciudad, se modificaron de manera radical la dinámica poblacional, que empezó a ser predominantemente urbana; ello generó una mayor demanda en los diferentes servicios, entre ellos el de la escuela, lo que a su vez requirió de un mayor número de instituciones formadoras de docentes, de manera que si bien antaño su crecimiento había sido relativamente lento, durante las dos décadas siguientes se dio un incremento de manera anárquica (Arnaut, 1998a; Meneses, 1998c; Gómez, 2003).

Sin duda alguna, la transformación gradual de un país rural a uno urbano provocó ciertos cambios en la formación docente, y el nuevo rol social que se les encomendó a los maestros fue pedirles que “dejaran atrás las actividades sociales” y “centraran su formación y desempeño en el trabajo del aula”, lo que demandaba poner mayor atención en su preparación profesional, dando origen a la etapa profesionalizante en que se caracterizó al maestro urbano

como prototipo del educador que reclamaba la nueva sociedad que en ese entonces se constituía en el país (Reyes, 1988).

Arnaut (Arnaut, 1998a) denomina a esta etapa de “Unidad Nacional y el Crecimiento Estabilizador del Magisterio” (1943-1970), debido a que la SEP, por distintos medios, reorientó el trabajo de los maestros, al sustituir el acento sociopolítico que se había dado a la educación hacia la segunda mitad de los treinta, con Cárdenas, por un mayor énfasis en los contenidos clásicos de la educación, como la lecto-escritura, el cálculo y la historia cívica.

Los maestros rurales experimentaron un cambio radical en su trabajo, al transformar su tarea de luchadores sociales por la de profesionales que se dedican a la docencia, con lo que se perdió parte de la historia que los docentes habían alcanzado como promotores de la equidad social; dicho viraje de 180 grados en la política nacional se vio reflejado también en el cambio de las asignaturas del plan de estudios de la carrera de Profesor y, por ende, una nueva identidad.

El nuevo plan de estudios, a diferencia de los anteriores, promovió la formación para la docencia, dejando a un lado temáticas que promovían el combate a la desigualdad, la defensa y organización de los menos favorecidos, la formación del liderazgo, entre otros, para en su lugar tratar de formar un nuevo docente, un profesional de la enseñanza (Reyes, 1988; Curiel, 1999).

Por las características de la época, también evolucionó la formación de la identidad nacional. Además de la prensa y de la radio, la televisión empezó a adquirir gran importancia, por lo que fueron aumentando gradualmente sus espectadores, de manera semejante a como ocurrió en Estados Unidos, donde además empezó a consumirse más el cine y el teatro, gracias al fordismo y a una mejora económica y de tiempo libre, tal y como se expone en el siguiente apartado.

Después de los movimientos sociales de los sesenta, se realizó una reforma educativa que inició con una reforma administrativa en el sexenio del Lic. Luis Echeverría Álvarez (1970-1976) y continuó en el periodo del Lic. José López Portillo (1976-1982); en el primer sexenio, los estudios para la carrera de profesor se ampliaron primero de tres a cuatro años, y después de cuatro a cinco, contemplando en los dos primeros años las materias propias del bachillerato, dejando los últimos para la formación profesional de los futuros docentes.

La Reforma de la Educación Normal fue consecuencia inmediata de la Educación Primaria, donde se dio el cambio de asignaturas por áreas de conocimiento. De acuerdo con Vera (Vera, 1979), ante tal reforma, se presentaron una serie de problemáticas, entre las más destacadas están que en las Escuelas Normales no se disponía de personal docente acorde con un nuevo perfil demandante; no había maestros que, por ejemplo, dominaran de manera integral el campo de las Ciencias Naturales, constituido por Física, Química, Biología, Astronomía y Ciencias de la Tierra; que además conocieran la didáctica de ese campo para cada año en la escuela primaria.

En ese tiempo estaba en su apogeo la Tecnología Educativa y el conductismo con las aportaciones de Pavlov, Thorndike, Watson y Skinner, por lo que se pretendía que el nuevo docente fuera formado bajo tal fundamentación teórica. De allí que el plan de estudios propusiera un nuevo concepto de maestro; un educador equipado técnica y doctrinalmente para cumplir la difícil y noble tarea de cooperar en el desarrollo armónico de las nuevas generaciones (Meneses, 1998d). Por ello, uno de sus principales objetivos fue el fomento y orientación de la actividad científica y tecnológica que respondiera a las necesidades del desarrollo nacional.

La renovación como base para la globalización con rasgos neoliberales

Este modelo surgió en el sexenio del Lic. Miguel de la Madrid al tiempo que se sentaban las bases de la nueva economía liberal, lo que implicó un cambio radical en las políticas educativas del Estado mexicano. En relación con la formación de docentes, se propuso una reforma que tenía como propósito el reconocimiento social del maestro, semejante al de otros profesionales; para ello, el 23 de marzo de 1984, se firmó el acuerdo presidencial mediante el cual los estudios de la carrera de profesor fueron elevados de manera oficial al nivel de licenciatura, desde entonces, las Escuelas Normales son reconocidas por las autoridades como instituciones de Educación Superior, asignándoles las tres funciones que competen a dicho nivel educativo: docencia, investigación educativa y extensión académica.

Derivado del nuevo acuerdo, además de establecer el Bachillerato Pedagógico como requisito para la licenciatura en Educación, se dio a conocer el nuevo plan de estudios, organizado

en dos grandes áreas de formación: la común a todas las licenciaturas en Educación, llamado tronco común, y la orientada a la formación específica o especialización; de igual forma, el plan se dividió en cuatro grandes áreas o líneas de formación: Pedagógica, Social, Psicológica e Instrumental.

En el área Pedagógica se ubicaba el Laboratorio de Docencia, considerado como el eje rector de licenciatura; su importancia radicaba en que en este se proporcionaban las condiciones para que los practicantes utilizaran los contenidos analizados en las aulas de la Escuela Normal. La línea Social, por otra parte, aportaba elementos para la formación social y del conocimiento de los hechos y fenómenos de la sociedad, mediante el conocimiento de la situación económica, política y social del país. La línea Psicológica tenía como propósito la reflexión y el trabajo sobre aspectos básicos del proceso de enseñanza-aprendizaje y hacía hincapié en la atención a la problemática educativa del docente. Por último, el área Instrumental se ocupaba de contribuir en la formación del futuro docente en el desarrollo de las habilidades comunicativas de manera oral y escrita, así como en el empleo del lenguaje y la aplicación de las matemáticas.

También es importante destacar que en este plan de estudios la Teoría Educativa y las Ciencias de la Educación cobran una gran importancia, a diferencia de los planes de estudio anteriores, por lo que mediante este plan de estudios, se pretendió establecer un nuevo rumbo en la formación académica de los docentes. Los principales medios para transformar la práctica son el consumo cultural, la formación académica y la identidad de un docente comprometido, de ahí la importancia que se le otorga en este Plan con el propósito de comprender la realidad social, económica y cultural en que se desarrolla la sociedad contemporánea. Para esto, la Teoría Educativa, la Filosofía y la Investigación Educativa son el medio toral para lograr transformar la práctica docente y fomentar una mejor actitud hacia las innovaciones educativas.

La puesta en marcha del modelo enfrentó varios problemas provenientes de la dificultad de hacer coincidir las demandas de formación derivadas del nuevo plan de estudios con las condiciones y dinámica institucional de las Escuelas Normales, al tiempo que empezaron a surgir diversas críticas por parte de algunos investigadores. Margarita Noriega (1990) decía que era muy difícil lograr el modelo docente investigador como tal, dado que la

Investigación Educativa no era una tarea fácil que pudiera surgir mágicamente de la noche a la mañana, ni por decreto presidencial. El proceso de la investigación exigía un recorrido y un proceso de creación, formación, consolidación y búsqueda que dependían en buena parte de los recursos humanos y de la infraestructura material e institucional que apoya y sustenta el trabajo académico, y con la cual las Escuelas Normales no contaban.

Entre los cambios que considero más importantes está el acercamiento tanto a la lectura de fuentes primarias y de teóricos representativos de escuela, así como su análisis y discusión, contenidos y formas de trabajo, que si bien en anteriores reformas se habían promovido, en esta pasaron a formar parte del trabajo cotidiano de las Escuelas Normales. En esta coyuntura, en la década de los noventa habían empezado a darse varias reformas educativas, una de ellas, la Reforma a la Educación Primaria en 1993, integrada con nuevos enfoques que no correspondían a lo que se enseñaba en las Escuelas Normales desde 1984; es decir, las Normales a nivel federal tenían 13 años y a nivel estatal 12 años trabajando con el mismo plan, por lo que era prioritario que el plan de estudios se adaptara a los nuevos requerimientos.

Con el propósito de crear las condiciones que permitieran desarrollar esta reforma educativa a la educación Normal, y bajo el supuesto de que algunas veces las reformas solo cambiaron de nombre, surgió la necesidad de implementar, a la par, el Programa para la Transformación y el Fortalecimiento Académicos de las Escuelas Normales (PTFMAEN), el cual contempló en un inicio: 1. La transformación curricular, que implicaba a la vez la elaboración de planes y programas de estudio, así como la definición de criterios y orientaciones sobre las actividades de enseñanza y de aprendizaje. 2. La actualización y perfeccionamiento profesional del personal docente de las Escuelas Normales, lo que demandaba un programa de actualización antes de la aplicación del nuevo plan de estudios, con el propósito de que los profesores se informaran sobre los fundamentos y las principales orientaciones, contenidos y enfoques de las asignaturas.

De manera paralela, el programa contemplaba: 3. La elaboración de normas y orientaciones para la gestión institucional y la regulación del trabajo académico, lo que implicaba promover nuevos mecanismos para la gestión de las Normales, así como la transparencia en los procesos y el uso de los recursos. 4. Mejoramiento de la planta física y del equipamiento de las Escuelas

Normales, para lo cual se canalizaron como en ninguna otra época en la historia del *Normalismo* recursos económicos para atender las necesidades de reparación, mantenimiento y ampliación de los planteles *normalistas*, dotando a las instalaciones, además, de acervos bibliográficos tanto nacionales como internacionales, creando los centros de cómputo y de idiomas, e instalando la Red Edusat dentro de dichas escuelas.

La formación por competencias empezó a ser parte de los rasgos deseables del nuevo maestro, tal como se presentó en el plan de estudios: Las competencias que se definieron en el perfil de egreso se agruparon en cinco grandes campos: habilidades intelectuales, dominio de contenidos de enseñanza, competencias didácticas, identidad profesional y ética, y capacidad de percepción y respuesta a las condiciones de los alumnos y del entorno de la escuela (SEP, 1997b).

Los aspectos centrales del perfil de egreso del Plan de Estudios de 1997 son los siguientes:

a) Habilidades intelectuales específicas: poseen estrecha relación con la lectura, la expresión oral y escrita, así como la búsqueda de información en la solución de problemas, por lo que se pretende desarrollar estas en los alumnos mediante hábitos de lectura y comprensión lectora, capacidad de comunicación y búsqueda de información.

b) Dominio de los contenidos de enseñanza: tiene que ver con la apropiación y manejo de los propósitos, de los contenidos y de los enfoques de la educación primaria, por lo que se pretende que el alumno los domine y maneje, que relacione los aprendizajes del grado que atiende con el nivel y el conjunto de la educación básica y que establezca correspondencia entre los contenidos educativos que imparte y el nivel de desarrollo de los estudiantes.

c) Competencias didácticas: se refieren principalmente a la capacidad de promover el aprendizaje de conocimientos, actitudes y valores a través de diversas estrategias que tomen el grado de desarrollo de los alumnos. El docente en formación debe lograr estas competencias en el diseño, organización e implementación de estrategias didácticas en el grado y grupo que atiende. También se destaca que debe conocer el uso de materiales de enseñanza y recursos didácticos disponibles.

d) Identidad profesional y ética: tiene que ver con el docente para que asuma como principios de su acción y de sus relaciones con alumnos, padres de familia y sus colegas, valores como: el

aprecio y la dignidad humana, justicia, igualdad, libertad, etc. Los valores que la humanidad ha creado y consagrado a lo largo de la historia; respeta y aprecia la dignidad humana, la libertad, la justicia, la igualdad, la democracia, la solidaridad, tolerancia y apego a la verdad. Reconoce los valores y el significado que su trabajo tiene para los alumnos, las familias de estos y la sociedad. Se identifica con el carácter público de la educación y asume su profesión como carrera de vida, conoce sus derechos y obligaciones y utiliza los recursos a su alcance para mejoramiento de su capacidad profesional.

e) Capacidad de percepción y respuesta a las condiciones sociales de su entorno: se refiere a acercar la formación a la realidad de la escuela, a la comprensión de la diversidad regional, también se pretende que impulse la solidaridad y el apoyo de la comunidad, está dispuesto a participar en la solución de problemas. Por lo que aprecia y respeta la diversidad regional, social, cultural y étnica del país, valora la función de la familia y procura que participa en la formación de los alumnos (SEP. 1997b).

Es necesario destacar que todos los rasgos del perfil están estrechamente relacionados, se promueven articuladamente, y no corresponden de manera exclusiva a una asignatura o actividad específica (SEP, 1997b). El mapa curricular del Plan 97 está integrado por 45 espacios agrupados en tres áreas de actividades de formación diferentes por su naturaleza, que se desarrollan en estrecha relación durante los ocho semestres, a saber: 1. Área de actividades principalmente escolarizadas, 2. Área de actividades de acercamiento a la práctica escolar, y 3. Área de práctica intensiva en condiciones reales de trabajo.

El nuevo contexto promotor de una identidad global

Para culminar el presente trabajo se pretende destacar que a partir del arribo al poder del Lic. Carlos Salinas de Gortari se empezaron a crear las condiciones para retomar las políticas neoliberales. De acuerdo con Laval (2004), se han implementado estrategias neoliberales impuestas desde el FMI, el BM, la OCDE y otros organismos internacionales. Dichas políticas han favorecido más a los que tienen más y han creado desventajas para los que menos tienen, o como diría Bauman (2004), han creado una mayor desigualdad dentro de la desigualdad ya existente.

Por tanto, la globalización, el neoliberalismo y el desarrollo científico y tecnológico que caracterizan el nuevo orden social, son

los elementos que inciden en la internacionalización de políticas educativas donde se promueve el modelo de formación por competencias, la calidad y la rendición de cuentas. Por tanto, la certificación y acreditación son dos nuevos procesos que han empezado a regular la dinámica institucional de las escuelas.

Con base en el análisis realizado, sustento que vivimos en una época de constantes cambios, modificaciones y transformaciones de todos los aspectos que integran la vida en general. En este sentido, partí de reflexionar que en los últimos años se vive en un mundo de pluralidades, por lo que se reconocen diferentes puntos de vista, así como los enfoques y perspectivas. Sin embargo, no podemos perder de vista la lógica de la globalización con rasgos neoliberales que incide en la competitividad, la certificación y la calidad de la educación.

Bajo esta lógica, en el presente trabajo se tuvo el propósito de aportar evidencias para sustentar que en los orígenes de los sistemas educativos, las Escuelas Normales y los docentes fueron percibidos como los pilares de la construcción de la identidad nacional y llegaron a tener un gran prestigio social gracias a que fueron los principales medios o sujetos que promovieron la educación; sin embargo, gracias a la Revolución industrial empezaron a inventarse diferentes medios de comunicación que permitieron compartir una mayor cantidad de información. Fue hasta la época del fordismo, con la producción en cadena, como se pudo acceder a una mayor información.

Esta tendencia se empezó a dar en nuestro país a partir del arribo de los neoliberales al poder en México, en el sexenio del Lic. Miguel de la Madrid Hurtado, y se va consolidando en los siguientes sexenios en este contexto de búsqueda de la calidad, de la eficiencia y de la eficacia priorizando lo administrativo e instrumental sobre lo académico y formativo, por lo que la identidad tiene una mayor tendencia hacia lo global.

Referencias/ Bibliografía

Alanís, A. (2003). *El sistema de formación de maestros en México*. México: Trillas.

Arnaut, A. (1998a). *Historia de una profesión. Los maestros de educación primaria en México, 1887-1994*. México: SEP.

Arnaut, A. (1998b). Los maestros de educación primaria en el siglo XX. En P. Latapí (Coord.), *Un siglo de educación en México, 195-227*. México: FCE.

- Baricco, A. (2004). *Next. Sobre la globalización y el mundo que viene*. Barcelona (España): Anagrama.
- Bassís, H. (1978). *Maestros. ¿Formar o transformar?* Barcelona (España): Gedisa.
- Bauman, Z. (2002). *La cultura como praxis*. Barcelona (España): Paidós Studio.
- Bauman, Z. (2004). *Vidas despreciadas: la modernidad y sus parias*. Barcelona (España): Paidós.
- Bauman, Z. (2005). *En busca de lo Político*. Buenos Aires (Argentina): FCE.
- Bauman, Z. (2006). *La globalización. Consecuencias humanas*. México: FCE
- Bauman, Z. (2007). *Identidad*. Buenos Aires (Argentina): Losada.
- Bauman, Z. (2008). *Trabajo, consumismo y nuevos pobres*. México: Gedisa.
- Beck, U. (1998). *¿Qué es la globalización? Falacias del globalismo, respuestas a la globalización*. México: Paidós.
- Bixio, C. (2010). *Maestros del siglo XXI: el oficio de educar: homenaje a Paulo Freire*. Rosario – Santa Fe (Argentina): Homo Sapiens.
- Bolaños, V. H. (1996). *Desarrollo histórico de la formación del maestro mexicano*. México: Conalte.
- Bravo, D. M. (1987). *Los grandes momentos del normalismo en México*. México, SEP.
- Castells, M. (1996). *La era de la información*. México: Siglo XXI.
- Charle, Ch. (2006). *Redes Transnacionales. Formas de conocimiento académico y búsqueda de identidades culturales*. México: Pomares.
- Chehaybar E. (2001). *Hacia el futuro de la formación docente en educación superior. Estudio comparativo y prospectivo*. México: PyV.
- Corro, O. (1964). *La enseñanza normal en Veracruz*. México: Gobierno de Veracruz.
- Curiel, M. (1999). La educación normal. *Historia de la Educación Pública en México*, 426-469. México: FCE.
- Davini, M. C. (1998). *El currículum de formación del magisterio. Planes de estudio y programas de enseñanza*. Mendoza (Argentina): Niño y Diario editores.
- Davini, M. C. (2001). *La formación docente en cuestión: política y pedagogía*. Buenos Aires (Argentina): Paidós.
- De Ibarrola, M. (1997). *Quiénes son nuestros profesores*. México: Fundación SNTE para la cultura del maestro mexicano, A. C.
- De Ibarrola, M. (1998). Reforma educativa y crisis económica en México en el marco del TLC. *Formación docente, modernización educativa y globalización*. T. 1, 73-86. México: UPN.
- De Ibarrola, M. (1999). La formación de profesores de educación básica. En P. Latapí, *Un siglo de educación en México*. 230-271. México: FCE.

- De la Torre, G. M. (2004). *Del humanismo a la competitividad*. México: UNAM.
- Debesse, M. (1982). *La función docente*. Barcelona (España): Oikos-tau.
- Dubet, F. (2006). *El declive de la institución*. Barcelona (España): Gedisa.
- Estrada, A. (1992). *La formación de maestros en México. Evolución y contexto social*. México: Centro de Investigaciones Educativas de la Escuela Normal de Querétaro.
- Fell, C. (2000). *José Vasconcelos, los años águila (1920-1925)*. México: UNAM.
- Ferry, G. (1990). *El trayecto de la formación. Los enseñantes entre la teoría y la práctica*. México: Paidós.
- Ferry, G. (1997). *Pedagogía de la formación*. Buenos Aires (Argentina): Novedades educativas.
- Ghilardi, F. (1993). *Crisis y perspectivas de la formación docente*. Barcelona (España): Gedisa.
- Giddens, A. (1997). *Consecuencias de la modernidad*. Madrid (España): Alianza Universidad.
- Giddens, A. (2008). *Un mundo desbocado*. México: Taurus.
- Gómez, J. (2003). Qué pasa en las Normales. *Revista Mexicana de Educación* 2001, 102, Noviembre (2003) 54-60.
- Harwood, J. (2006). Diferencias nacionales en la cultura académica: ciencia en Alemania y Estados Unidos entre las dos guerras mundiales. *Redes intelectuales transnacionales. Formas de conocimiento académico y búsqueda de identidades culturales*, 46-71. Barcelona (España): Pomares.
- Hermida R., A. J. (1986). *La fundación de la Escuela Normal Veracruzana*. México: Fundación de la Escuela Normal Veracruzana.
- Jíménez, A. C. (1998). *La Escuela Nacional de Maestros. Sus orígenes*. México: Departamento de Investigaciones Educativas del Cinvestav.
- Larroyo, F. (1984). *Historia comparada de la educación en México*. México: Porrúa.
- Larroyo, F. (1986). *Historia general de la pedagogía*. México: Trillas.
- Latapí, P. (1998). *Un siglo de educación en México II*. México: FCE.
- Latapí, P. (2003). *¿Cómo aprenden los maestros?* México: SEP.
- Laval, C. (2004). *La escuela no es una empresa*. Barcelona (España): Paidós.
- Lawn, M. (2004). *La nueva formación del docente. Identidad, profesionalismo y trabajo en la enseñanza*. México: Pomares.
- Lerner, B. (2009). *Banco Mundial: modelo de desarrollo y propuesta educativa*. México: Bonilla Artigas.
- Meneses, M. E. (1998a). *Tendencias educativas oficiales en México 1821-1911*. México: CEE-UAIA.

- Meneses, M. E. (1998b). *Tendencias educativas oficiales en México 1811-1934*. México: CEE-UIA.
- Meneses, M. E. (1998c). *Tendencias educativas oficiales en México 1934-1964*. México: CEE-UIA.
- Meneses, M. E. (1998d). *Tendencias educativas oficiales en México 1964-1976*. México: CEE-UIA.
- Meneses, M. E. (1998e). *Tendencias educativas oficiales en México 1976-1988*. México: CEE-UIA.
- Mercado, R. (1997). *Formar para la docencia en la educación normal*. México: SEP.
- Mialaret, G. (1978). "Reflexiones sobre la formación de educadores". *La formación de los maestros en México y otros países*. México: UAG.
- Mialaret, G. (1982). "Perfil del educador enseñante". En Debesse, M. *La función docente*. Barcelona: Aikos-tau.
- Millet, D. (2002). *50 Preguntas / 50 Respuestas sobre la deuda, el FMI y el Banco Mundial*. Barcelona (España): Icaria.
- Moreno, (1982). El porfiriato primera etapa (1876-1910). En F. Solana, *Historia de la educación*, 41-81. México: FCE.
- Noriega Chávez, M. (1990). *El magisterio de educación básica en la globalización: ¿profesión en transición?* México: Colección Pedagógica Universitaria.
- Oikión, S. G. E. (2008). *El proceso curricular normalista del 84: un acercamiento desde la perspectiva de sus actores*. México: UPN.
- Reyes Esparza, (1994a). *Diagnóstico del subsistema de formación inicial*. México: Fundación para la Cultura del Maestro Mexicano.
- Rosales, M. M. A. (2008). *La formación profesional del docente de primaria*. México: PyV.
- Rosas, C. L. (2003). *Aprender a ser maestro rural, un análisis de su formación y de su concepción pedagógica*. México: SNTE.
- Salinas, S. (1984). *Maestros y Estado* (Tomo II). México: Línea.
- SEP (1984). *Plan de Estudios de la licenciatura en Educación Primaria*. México: Talleres de Litografía.
- Solana, F. (1999). *Historia de la educación pública en México*. México: FCE.
- Tenti, E. (1999). *El arte del buen maestro*. Colombia: EPM.
- Tenti, E. (2001). *La escuela desde afuera: sujetos, escuela y sociedad*. México: Luciernaga Diogenis.
- Tenti, E. (2007). *La condición docente. Análisis comparado de la Argentina, Brasil, Perú y Uruguay*. Buenos Aires (Argentina): Siglo XXI.

¹ ***Displacement of identity in training processes of the new generations of teachers: The case of the Normal Schools in Mexico.***

² Doctor.

Escuela Normal de Coatepec Harinas (México).

E-mail: martinmum_m@yahoo.com.mx