



Faro, 2009

Subjetividad e identidad en maestros normalistas

♦ Alcira Soler Durán
Mario Flores Osorio

Este texto parte del supuesto de que los maestros mexicanos, durante su formación en la escuela normal, se identifican con un discurso eurocéntrico y con arquetipos de dominación que los convierten en poseedores de una ideología ajena a su cultura, desestructurando su subjetividad en tanto que síntesis que la persona hace de su historia y distorsionando su identidad histórico-colectiva.

Aquí analizamos, de manera preliminar, la incidencia que las políticas educativas tienen en la formación de maestros, así como las contradicciones manifiestas en la práctica de las escuelas normales que se desarrollan con la presencia de al menos dos discursos: uno que refleja la historia sociocultural de los maestros y otro eurocéntrico o *norteamericanocéntrico* en una dinámica de una institución organizada en razón de la filosofía neoliberal.

Reflexionamos en torno al impacto en la subjetividad como expresión histórica y a los problemas psicosociales que se presentan cuando los maestros se ven orillados a utilizar un discurso ajeno, especialmente en lo que se refiere a las posibilidades de apropiación objetiva del mismo. Observamos cómo a pesar de que los maestros se encuen-

tran inmersos en un contexto histórico-cultural determinado por valores y creencias específicas, durante el proceso de formación magisterial la construcción de su identidad se ve afectada al tomar un rumbo contrario al de su vivencia al asumir un discurso que pertenece a un marco ideológico diferente al suyo.

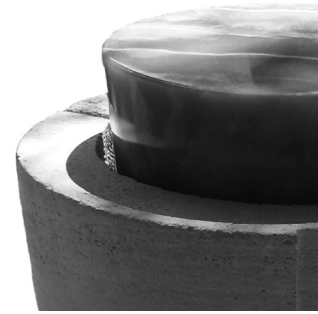
Este texto inicia con un apartado en torno a la formación magisterial, luego valoramos el Programa Nacional de Educación y pensamos en el impacto de las políticas educativas en la subjetividad e identidad de los maestros, para llegar finalmente a enunciar algunas consideraciones en torno a la infinitud (deber ser) de la educación.

La formación magisterial

En México, antes de 1984, la formación de profesores de educación básica no requería como antecedente el bachillerato; los maestros se formaban luego de culminar el ciclo básico;¹ pero dicha perspectiva fue modificada al crearse la figura de licenciatura² en las escuelas normales. A partir de ese momento los maestros empezaron a cursar periodos escolares de siete años, tres de bachillerato (preparatoria) y cuatro para ejercer como profesor de preescolar, primaria o secundaria.

¹ En México el ciclo básico está compuesto por seis años de escuela primaria y tres de secundaria.

² Dicha licenciatura no era equivalente al grado otorgado por las universidades públicas del país.



En 1993 se inició un periodo de reforma curricular³ en la educación básica con la idea de mejorar la práctica del magisterio; al parecer, el Estado mexicano asumió el reto de dotar a los maestros de un mejor nivel educativo; sin embargo, la concreción de tal objetivo no se observa, sobre todo si consideramos que en pleno siglo XXI la educación mexicana tiene aún mayores rezagos.

El discurso oficial considera al magisterio como protagonista destacado del quehacer educativo,⁴ con lo cual se justifica la ejecución de programas que suponen una mejora en la calidad (Alianza para la Calidad de la Educación, por ejemplo). Dichas propuestas se basan en la “filosofía” neoliberal y se sitúan en el horizonte del mercado; de ahí que busquen la creación de sectores profesionales al servicio de los países más desarrollados de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE).

El proyecto multinacional ejecutado por el Estado mexicano tiene contradicciones de interés para el análisis, pues mientras la educación se orienta hacia la ideologización y consolidación del individuo, en el discurso se indica que el maestro debe conocer e interpretar las características del medio social del alumno, determinar la influen-

cia que tiene sobre ellos y saber con qué recursos cuenta para superar las limitaciones del proceso educativo. La contradicción es más evidente en el texto siguiente: “se reconoce que el ejercicio profesional del maestro, en un contexto de transformación [...] demanda de manera constante nuevos conocimientos, capacidad para interpretar la realidad escolar y social, y el reconocimiento de las diferencias individuales de los alumnos”.⁵

Como parte de la contradicción de las políticas mexicanas existe un proyecto para desaparecer las escuelas normales y, al mismo tiempo, se estructura el Programa para la Transformación y el Fortalecimiento Académico de las Escuelas Normales, en donde se afirma que las escuelas normales deben responder a las demandas de la sociedad, con lo cual se reconoce la importancia de los normalistas como formadores.

El programa mencionado supone que las escuelas normales deben fortalecerse como centros de educación superior, esperando que los normalistas conozcan los contenidos y enfoques de los planes de estudio, lo cual requiere promover la capacitación en el uso de métodos, formas y recursos didácticos coherentes con los propósitos de formación señalados en el plan de estudios.

³ Ramón Larrauri Torroella, “La reforma curricular de la educación normal: percepción de su discurso educativo en el Estado de México”, en *Revista latinoamericana de estudios educativos*, núms. 1-2, vol. XXXV, 2005, pp. 89-126.

⁴ “Informe Iberoamericano sobre Formación Continua de Docentes”, en Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura, Observatorio de la Educación Iberoamericana, <http://www.campus-oei.org/web-docente/México.htm>, consultado en enero de 2010.

⁵ Acuerdo número 268 por el que se establece el plan de estudios para la formación inicial de profesores de educación preescolar, artículo 1, *Diario Oficial de la Federación*, 11 de mayo de 2000, en Secretaría de Educación Pública, <http://www.sep.gob.mx/work/appsite/dgajuridicos/10ac268.HTM>, consultado en enero de 2010.

El proyecto de reforma curricular propone que dentro del perfil deseable los maestros deberían: desarrollar las capacidades de comprensión del material escrito; promover la lectura crítica que vincule la teoría con la realidad; dominar plenamente los contenidos del programa de estudios; conocer los propósitos, los contenidos y los enfoques de la enseñanza; dominio pleno de los campos disciplinarios incluidos en el plan de estudios; desarrollar competencias didácticas; saber diseñar, organizar y ejecutar acciones y estrategias adecuadas, y aceptar las diferencias individuales de los alumnos.

Podemos observar que el Programa Nacional para la Actualización Permanente de los Maestros de Educación Básica en Servicio (Pronap), en cuyo objetivo se manifiesta la necesidad de promover la actualización permanente de los docentes, no desarrolla un esquema consistente de capacitación y formación magisterial.

Programa Nacional de Educación 2001-2006

El 28 de septiembre del 2001, la Secretaría de Educación Pública (SEP) dio a conocer el nuevo programa para el desarrollo de la educación mexicana, el cual estaba estructurado en tres apartados, denominados: “El punto de partida, el de llegada y

el camino”, en donde se presenta someramente la situación del sistema educativo mexicano durante ese año y una visión prospectiva hacia el 2025.


En la segunda parte de dicho documento, “Reforma de la gestión del sistema educativo mexicano”, se expone la organización del mismo, el sistema de evaluación, gestión y financiamiento, y se incluye una tercera parte, “Subprogramas sectoriales”, en donde se presentan los proyectos de educación básica, media y superior.

La primera parte del discurso del Programa Nacional de Educación es paradójica cuando se indica que la educación se desarrolla con la finalidad de “preparar para su futura vida ciudadana”⁶ a los niños y jóvenes, a pesar de que el impulso central está orientado hacia la formación de individuos en busca de beneficios personales.

Pareciera que en el discurso oficial existe un compromiso con la formación de los sujetos que deben integrarse a la sociedad y a la vida productiva dentro del marco de un proyecto de retribución social; pero la realidad muestra lo contrario: los espacios laborales cada día son menos y la esperanza que tiene un profesional de la educación para incorporarse a la vida productiva es difusa.⁷ Igualmente paradójica resulta la propuesta del autor citado, Felipe Martínez Rizo, quien señala que

⁶ Felipe Martínez Rizo, “Las políticas educativas mexicanas antes y después de 2001”, en *Revista iberoamericana de educación, Reformas educativas: mitos y realidades*, núm. 27, septiembre-diciembre de 2001, en *Revista iberoamericana de educación*, <http://www.rieoei.org/rie27a02.htm>, consultado en enero de 2010.

⁷ Es importante recordar lo que ocurrió en septiembre de 2008 con los maestros del nivel básico en el contexto de la aplicación de la Alianza para la Calidad de la Educación.



el gobierno federal debe propiciar “el desarrollo de instituciones educativas y académicas fuertes [...] que fomenten las condiciones que propicien el estudio, la investigación, la reflexión y el diálogo respetuoso”.⁸

Si observamos el presupuesto asignado por el Estado para el desarrollo de la educación y la investigación es indudable que lo formulado por el Programa Nacional de Educación tiene poca coincidencia con la realidad. Otro ejemplo de ello es el enunciado que sigue: “el Estado promoverá y atenderá —directamente, mediante sus organismos descentralizados, a través de apoyos financieros, o bien, por cualquier otro medio— todos los tipos y modalidades educativas, incluida la educación superior”.⁹

Tomando en consideración lo antes señalado es evidente que la educación pública mexicana no responde a las demandas sociales del contexto, tales como la atención a una población creciente de jóvenes que demandan acceso a la educación o fuentes de empleo; la expansión de la matrícula en los niveles básico y medio superior —por ejemplo, se calcula que la matrícula de educación superior en 1999 superó los 1.8 millones de estudiantes y que podría llegar en 2020 a cinco millones—, y la constante demanda y la consecuente exclusión que se produce en los diversos sistemas educativos del

país a través de programas de selección poco confiables para garantizar la calidad y la eficiencia del sistema educativo mexicano.¹⁰

Educación, enajenación e identidad

La mundialización de la economía y la imposición de un discurso único contradicen las políticas que afirman que la sociedad mexicana vive en la pluralidad de ideas, que señalan que vivimos en un espacio de democracia y tolerancia, en el cual la diferencia es condición fundamental de la relación colectiva, y que la vida social no queda únicamente marcada por los avances de la ciencia y la tecnología, sino que es fundamental la conservación y estimulación de la identidad histórico-cultural.

En el ámbito de la educación se perciben serias contradicciones entre el discurso como expresión formal de las políticas y la vida escolar: lo podemos ver cuando se implementan las políticas de integración educativa, que en realidad constituyen un espacio que excluye en la inclusión; o cuando los funcionarios hablan de asumir compromisos con la libertad de expresión exhortando a las instituciones a planificar en razón del discurso dominante.

La realidad educativa mexicana muestra que los valores que se refieren a la presencia de ciudadanos conscientes y responsables no es parte de la vida cotidiana y que el sistema educativo está in-

⁸ Felipe Martínez Rizo, “Las políticas...”, *op. cit.*, p. 52.

⁹ Ley General de Educación, artículo 9.

¹⁰ En la actualidad, bajo el esquema de evaluaciones para el ingreso a la educación superior, se observa que cerca del 80% de la población solicitante es excluida de la posibilidad de formarse como profesionales.

tegrado, en consecuencia, con las necesidades del mercado mundial, bajo el dominio de una cultura ajena y perteneciente a los países desarrollados.

En el discurso manifiesto de las políticas educativas mexicanas se pondera la pluralidad de ideas, la necesidad del cambio y la formación en libertad de los sujetos, pese a que la práctica cotidiana demuestra la relación de dependencia de dichas políticas con el discurso colonizador, centrando su atención en la transmisión o en el mejor de los casos en la traducción de ideas formuladas en el campo del pensamiento pragmático-instrumental.

Al respecto, señala Morin que un paso fundamental que se debe dar en el horizonte educativo es la aceptación de que “la educación debe mostrar que no hay conocimiento que no esté, en algún grado, amenazado por el error y por la ilusión”.¹¹ Situación que, además de importante, es fundamental, pues si partimos de la idea de que ningún conocimiento es verdadero, podemos sentar las bases para que el protagonismo magisterial y gubernamental sea cuestionado.

La educación actual en México está cerrada a la diferencia y camina en el terreno de los prejuicios, las creencias y las opiniones, eliminando la posibilidad de incorporar conocimientos actuales y vigentes como alternativa para encubrir los errores. En este proceso, los sujetos se dogmatizan y

se enajenan actuando como poseídos por las ideas y velando los principios de realidad.

El cambio no resulta ser entonces una aspiración de las políticas educativas mexicanas y de su práctica, especialmente si observamos con detenimiento que el camino es contrario a la idea de Delors de que la educación es una utopía necesaria que queda fuera de toda posibilidad escolar.¹²

Las políticas educativas en México hablan de pertinencia refiriéndose al discurso del mercado financiero, no al sujeto como persona consciente y responsable de la construcción del mejor de los mundos posibles. Dicha situación se hace más evidente en el espacio de fragmentación que vive el proceso de formación magisterial y profesional, el cual en su práctica se encuentra muy lejos de las condiciones histórico-culturales en las que forjó su espacio subjetivo, hecho que contradice la idea de que “el conocimiento del mundo, en tanto que mundo, se vuelve una necesidad intelectual y vital al mismo tiempo”.¹³

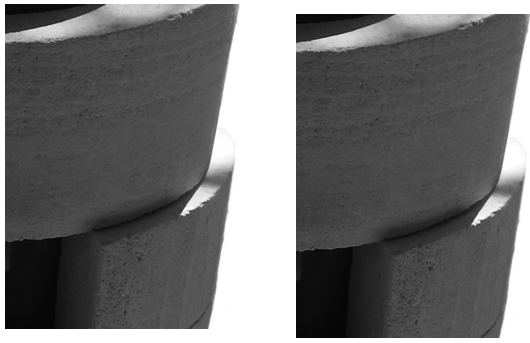
Constitución de la subjetividad

Si la escuela como sitio en donde se deben formar ciudadanos hiciera énfasis en el proceso de apropiación cultural y no en el del aprendizaje centrado en el individuo, se convertiría en un espacio para analizar las causas y las consecuencias de un

¹¹ Edgar Morin, *Siete saberes necesarios para la educación del futuro*, Unesco, París, 1999, p. 11.

¹² Jacques Delors, *La educación encierra un tesoro*, Informe a la Unesco de la Comisión Internacional sobre Educación para el siglo XXI (compendio), Unesco, París, 1996, en Unesco, <http://unesdoc.unesco.org/images/0010/001095/109590So.pdf>, consultado en enero de 2010.

¹³ *Ibid.*



sistema social sin equidad, y la importancia que la relación con el otro diferente tiene en la constitución de la subjetividad sería un principio rector de la práctica. En el proceso educativo, el sujeto tendría que tomar conciencia de su existencia y de su esencia, a la par que entender lo que requiere considerar a la subjetividad como espacio de la diferencia; tal situación orientaría al sujeto a comprenderse como ser multidimensional y complejo.

Delors formula la siguiente pregunta: “¿cómo aprender a vivir juntos en la ‘aldea planetaria’ si no podemos vivir en las comunidades a las que pertenecemos por naturaleza: la nación, la región, la ciudad, el pueblo, la vecindad?”.¹⁴ Para los momentos que vivió en 2008 el magisterio mexicano la pregunta pareciera conveniente, puesto que se dio la pretensión de imponer el discurso único; de ahí que pensar de manera diferente significara convertirse en “terrorista”, “delincuente” o “enfermo mental”. Es indudable que el modelo neoliberal no asume la idea de que los sujetos “deberán reconocerse en su humanidad común y, al mismo tiempo, reconocer la diversidad cultural inherente a todo cuanto es humano”.¹⁵

Tomando en consideración a Morin podemos pensar en una educación que camine por el lado humano, que se comprometa con la construcción de subjetividades plenas, enmarcadas en la diversidad y en la formación de un sujeto que se

constituye en la unidad de esencia y existencia. América latina necesita organizar un sistema educativo que tenga la posibilidad de contrarrestar la influencia de los países desarrollados que desestructura la subjetividad, sobreponiendo un esquema de superioridad-inferioridad mercadocentrista. Necesitamos construir un modelo educativo que se oponga a la institucionalización de un sujeto masa, sin pensamiento y ubicado en el discurso de la razón instrumental; que, a cambio, promueva la posibilidad de soñar y anhelar el advenimiento de un mundo diferente.

Vivir bajo el discurso de la modernidad —hoy de la posmodernidad— ha llevado a que lo práctico, lo útil y lo funcional trastoquen el pensamiento y la vida de los seres humanos. Bajo la seducción del discurso se intenta modificar las conductas, los valores y las actitudes del magisterio dentro del marco de la amenidad y pretendiendo que la ciencia y la tecnología solucionarán las inquietudes y darán respuesta objetiva a las expectativas de justicia y equidad. Dentro de ese marco de acción, lo nuevo se vuelve viejo, lo complejo se vuelve fácil, lo inimaginable se piensa y lo útil se torna inútil, como señala Morin: “el mundo cada vez más se vuelve uno pero al mismo tiempo se divide”.¹⁶

Es evidente que las transformaciones científico-tecnológicas marginadas de la investigación social y de las humanidades no han contribuido a una me-

¹⁴ *Ibid.*, p. 2.

¹⁵ Edgar Morin, *Siete saberes...*, *op. cit.*, p. 43.

¹⁶ *Ibid.*, p. 68.

por convivencia; por ello, como señala Morin, es necesario que se enseñe la identidad terrenal en una educación del futuro, a la cual define como “aprender a vivir, a compartir, a comunicarse [...] como humanos del planeta Tierra”.¹⁷

El cambio de mentalidad en la vida de las personas no es producto de una educación para el bien individual de los sujetos, como se considera en la sociedad neoliberal, en donde una persona se educa pensando en los beneficios económicos que obtendrá. Es preciso contar con una educación que se enfrente con fundamento a los determinismos presentes del sistema educativo, en donde maestros y alumnos se han habituado a la ejecución de una práctica docente uniforme, rígida, rutinaria y desactualizada, por el simple hecho de que lo conocido le da seguridad y garantías al sujeto.

El cambio requiere que la persona se enfrente con las deficiencias personales y los retos del entorno, que por lo general se manifiesta con multiplicidad de rumbos. Es así que todo cambio lleva al sujeto a confrontarse consigo mismo, con sus temores y con la propia historia sintetizada en la

subjetividad; exige tener la capacidad de mirarse y cuestionarse, y de estar dispuesto a la transformación y recuperación de su dignidad e identidad.

La educación para la construcción de subjetividades tiene que superar el empirismo y la censura y abrir un camino para el ejercicio intelectual. Para pensar la realidad y transformarla es necesario retomar la idea de Morin de que la racionalización niega la discusión y la argumentación, mientras que la racionalidad permite conocer los límites de la lógica y del determinismo y no sólo es crítica sino autocrítica.

La constitución del sujeto como persona y ciudadano requiere de una educación autocrítica que en el espacio áulico permita que alumnos y maestros estén en posibilidad de discutir y analizar los fenómenos en estudio, lo cual a su vez requiere considerar que los conocimientos generados y sintetizados en los textos no son verdades y, en consecuencia, es necesario tener un espíritu de indagación y reflexión que permita crear un mecanismo para que el sujeto pueda apropiarse de los saberes.

¹⁷ *Ibid.*, p. 77.