

# LOS DOCENTES Y LA IDENTIDAD TERRITORIAL ANTE LA GLOBALIZACIÓN

*Irma Leticia Pérez Rodríguez*

## Introducción

El impacto que tiene la globalización en la población del territorio nacional y en la de las regiones tradicionales, es distinto en función de sus especificidades, derivadas de condiciones históricas, sociales, culturales y políticas particulares. Estas condiciones dan origen a nuevas identidades que se construyen sobre nuevos espacios sociales distintos a los que se habían configurado en las décadas anteriores.

Esas nuevas tendencias, le da un redimensionamiento a la identidad territorial, ya que la globalización determina la conducta de las naciones y las regiones en los ámbitos económico, social, político y cultural. Una consecuencia de estos cambios, es la transformación del hombre y el papel de éste en su entorno comunitario, mismos que le plantean enormes desafíos, que, en algunos aspectos pueden resultar conflictivos.

En ese sentido, se plantea el análisis de la construcción de una identidad territorial que contribuya a interpretar los nuevos modelos de competitividad y de globalización en función de sus herencias locales y de la pertenencia a un territorio.

Se afirma que el proceso de formación de una identidad regional procede de una dialéctica entre el deseo de singularidad para exaltar una imagen regional y la necesidad de promover un proyecto de integración de la región, al contexto mundial.

Desde esta posición, los agentes regionales y locales, las instituciones sociales y gubernamentales, los dirigentes económicos y otros actores, cobran gran relevancia para hacer valer su capacidad de intervención, de ahí que parezca necesario reconsiderar el desarrollo endógeno como una opción para la integración territorial y el desarrollo regional.

Se inicia la reflexión, describiendo la complejidad que representa para los sujetos, la construcción de la identidad territorial en el contexto globalizador, pues, por un lado, se pretende que la población se dote de nuevos valores, habilidades y destrezas que dan respuesta a las exigencias del mercado global, y por otro, en esta construcción los sujetos se enfrentan a esquemas culturales y valores tradicionales difíciles de vencer en la búsqueda de una identidad individual.

Se presenta un breve recorrido por las teorías de la identidad y se analiza como los procesos educativos y los docentes han intervenido en la formación de ésta. Al mismo tiempo se plantea las características que puede tener su intervención en el contexto nacional actual.

## La construcción de una identidad

La formación de la identidad se considera como un proceso complejo y dinámico entre el sujeto y su entorno. Al respecto, se señala que la categoría identidad es tan compleja que se formula por una serie de componentes de orden cultural, los cuales en las décadas de 1950 y 1960 se podían caracterizar con cierta precisión por los esquemas desarrollistas que iban orientados a un solo punto: el fortalecimiento del sistema capitalista y las necesidades e intereses de los pueblos e instituciones en particular.

Sin embargo, a partir del decenio de 1980, con los efectos globalizadores y los redimensionamientos en las organizaciones fundamentales de la sociedad, entre ellas el Estado, la familia, la iglesia y la escuela, se redefinieron y modificaron los rumbos culturales de la sociedad, lo que propició la búsqueda de “una nueva identidad” compatible con la globalización o mundialización.

La gran variedad de concepciones y enfoques teóricos para abordar el tema de la identidad ha tratado de ser organizada. Wilde cita a Marcus quien afirma que la tendencia actual está caracterizada por una concepción de las identidades (individuales y colectivas) no como naturalmente dadas sino como constructos. Para Marcus, los estudios que han elegido el enfoque antropológico y social para el tema de la identidad, lo han hecho en tres tipos de abordaje (Wilde, 2006: 1-10).

El primer grupo de estudios rechaza el esencialismo, a partir de aproximaciones que entienden a la identidad como un proceso abierto y ambiguo. Se reemplaza la premisa sociológica de los individuos integrados al sistema, por la de un sujeto fragmentado y múltiple.

El segundo grupo, reconoce a la identidad no sólo como construida sino conscientemente inventada en una forma motivada por intereses. Conciben a la identidad como una entidad de carácter conciente, instrumentada para la delimitación de un campo nosotros- otros. El acento está puesto en lo conciente, plausible, convencional y actual.

Esta concepción de la identidad se incorporó rápidamente al medio académico. Finalmente, el tercer grupo, toma como supuestos los dos grupos anteriores, que la identidad es conciente e inventada para resistir y adaptar sus situaciones históricas específicas a partir de algunas estrategias. Desde esta postura sostiene que la identidad es una categoría eminentemente política, por lo menos en algunas de sus expresiones., y está disponible para la manipulación en la justificación de prácticas sociales. La identidad entonces, respondería a condiciones socioeconómicas, políticas e históricas específicas.

La orientación que han tomado los estudios sobre identidad en los últimos años, es la de analizar procesos complejos con categorías flexibles y, a veces, ambiguas. Ha habido entonces un desplazamiento desde definiciones ontológicas, esencialistas, a concepciones constructivistas que está relacionado con el cambio del contexto y de las condiciones en las que se produce el conocimiento.

Por otra parte, existe un debate sobre la formación de la identidad en los niveles psicológico y sociológico que responden a dos marcos interpretativos: el psicologismo y el culturalismo. En el culturalismo se defiende el supuesto teórico de que toda estructura social influye sobre los individuos, determinando sus hábitos de vida; por su parte, en el psicologismo, se da mayor importancia a la acción de los sujetos, que por su capacidad racional elaboran estrategias para manipular las restricciones impuestas por el sistema.

Mientras que en el primer caso se atribuyen cualidades permanentes a los grupos, en el segundo se exagera la capacidad de manipulación que tienen los actores sobre el sistema. En otras palabras, se manifiesta una pugna entre la lectura socioantropológica y la psicológica; la esfera social del nosotros y la individual del yo. Ambas instancias son vistas como en constante conflicto e incluso contradictorias.

En esta confrontación, la identidad puede resultar un fenómeno en constante cambio resultado de relaciones sociales, económicas y culturales. Los procesos de formación de identidad territorial están caracterizados por una gran complejidad producto de las dimensiones espaciales y temporales, y los aspectos individuales y colectivos.

Debe reconocerse que toda construcción territorial, histórica contemporánea, implica siempre y a la vez un soporte material ( el construido histórico a connotación material sobre el espacio geográfico) y su expresión simbólica identitaria bajo forma de imaginarios y de discursos ideológicos. En esta misma relación se puede enfatizar el aspecto funcional de la apropiación del territorio como generador de utilidades o fuente de recursos y el simbólico cultural al considerarlo como la tierra de los antepasados.

Es importante considerar también que la identidad territorial es de naturaleza multiescalar, es decir, puede ser aprehendida en diferentes niveles: local, regional, nacional y mundial. Este último nivel podría parecer incongruente ya que la globalización se asocia precisamente con desterritorialización en el sentido de que no se esta sometido a la localización en un espacio delimitado por fronteras.

Sin embargo, parece que, los seres humanos al sentirse invadidos en su espacio vital por reglas de producción y comportamiento que no discriminan, y a las que no pueden abstraerse por lo general de su aceptación y práctica como expresiones de la globalización económica y cultural, empiezan a reivindicar el territorio como elemento diferenciador que refuerza la identidad perdida en el proceso de mundialización. Así aparecen entonces nuevos nacionalismos y nuevos movimientos sociales y culturales que refundan el territorio como espacio de diferenciación y de articulación social en medio de lo global ( Boisier, 2003: 3 ).

Así, si bien la globalización implica cierto grado de “desterritorialización” con respecto a las formas tradicionales de territorialidad dominadas por el localismo, constituye en realidad una nueva forma de apropiación del espacio por parte de nuevos actores. Esta nueva territorialidad se superpone a las formas tradicionales de construcción territorial trascendiéndolas y neutralizando sus efectos regulatorios y restrictivos en el plano económico, político y cultural.

A esta concepción responden las reivindicaciones de la identidad territorialidad y el rediseño de estrategias identitarias, entre otros.

La participación de los actores en la construcción de la identidad territorial.

La heterogeneidad social regional permite distinguir diferentes categorías de actores. Se pueden considerar actores sociales relevantes en una región- ya sea individuales o institucionales- a dirigentes sindicales; dirigentes políticos; académicos e intelectuales; propietarios de los medios de comunicación colectiva, entre otros. Al distinguir distintos actores del desarrollo regional, se destaca el papel relevante de la concertación social y se considera que el éxito de las iniciativas regionales dependerá, entre otros factores, de la posibilidad de que diversos actores protagonicen conjuntamente las acciones a favor del desarrollo y para que esto se de, es necesaria la identidad territorial de los actores ( Amtmann, 1997:5-14).

Desde la posición de la cultura, se ha puesto énfasis en el aspecto ideacional ocupándose de las manifestaciones simbólico-expresivas, tales como las ideologías, los conceptos, las percepciones y las ideas. En esta perspectiva la cultura es concebida como una particular manera de organizar con sentido el mundo y la convivencia entre las personas.

La cultura, en cuanto conjunto de significados subjetivos sustentados por los individuos acerca de ellos mismos y del mundo que les rodea, está constituida por una red de símbolos que permiten la conducta y el otorgar sentido en los diferentes contextos locales e históricos. La identidad supone un sentimiento de pertenencia que subyace al autorreconocimiento del grupo y que expresa la valorización de los elementos que conforman la propia cultura: hábitos, costumbres, creencias, conocimientos, conceptos e ideas. La identidad implica también, la contrastación con lo ajeno, con lo foráneo. Por tanto, la identidad es un modo de ser que nace no sólo de la pertenencia común, sino también de la diferencia.

Existe identidad cuando los actores se sienten profunda y emocionalmente parte de una localidad o región. Además del reconocimiento de un territorio, se valoran las actividades tendientes a dar soporte a quienes habitan ese territorio y, especialmente, a los elementos culturales que se comparten y que se traducen en historias, personajes, tradiciones paisajes y expresiones artísticas y folklóricas ( Amtmann, 1997: 5-14 ).

De esa identidad nace un compromiso afectivo vital con el pasado, presente y futuro de los procesos económicos, sociales y culturales de una comunidad. Este compromiso se constituye en una fuerza social para asumir el proyecto de desarrollo compartido por los actores, al que pueden subordinarse los intereses conflictivos entre categorías de actores. En este contexto, la identidad es condición de progreso de personas, grupos, localidades y regiones, y requiere una permanente invención de los actores que procesan sus tendencias internas y asimilan las influencias externas.

Esta dimensión de la identidad cultural regional se relaciona con el proyecto político regional, el cual precisamente se estructura a partir de una imagen futura de la región a que se refiere y que se expresa técnicamente mediante la respectiva estrategia de desarrollo regional ( Boisier, 2003: 1-16 ).

El desarrollo y fortalecimiento de la identidad territorial son procesos que pueden inducirse deliberadamente con el objeto de construir las bases sociales, culturales y políticas del desarrollo regional. Algunos aportes teóricos a este proceso de construcción sociocultural y política pueden desprenderse de Habermas, Maturana y Bordieu ( Amtmann, 1997: 5- 14 ).

Haberman introduce la racionalidad comunicativa que consiste en lograr la comprensión comunicativa, el mutuo entendimiento, mediante el uso del lenguaje. La acción comunicativa es gobernada por reglas implícitas, por cosmovisiones y por los autoconceptos de grupos e individuos. Estos son precisamente los componentes primarios de la cultura. El escenario para que se genere esta producción cultural lo ofrece la comprensión intersubjetiva que las personas comparten al interactuar entre sí. En esas interacciones lo que interesa son los resultados de la acción comunicativa socialmente significativa entre individuos que comparten intereses comunes, además de algún grado de información compartida. Las acciones de los agentes implicados en la acción comunicativa se coordinan mediante actos para lograr la comprensión.

Para Maturana lo que constituye a las personas como seres humanos es su modo de ser en el dominio relacional del conversar. El conversar es constructor de realidades y el lenguaje resulta fundamental porque es el instrumento con el que se configura el mundo. Según Amtmann, las bases de la interpretación de Maturana tienen una valiosa aplicación en el ámbito de la identidad y articulación de actores sociales regionales. Desde esta perspectiva las culturas son redes de conversaciones en las que se coordinan el hacer y el emocionar de las personas. Consecuentemente, las distintas culturas regionales deben entenderse como distintas redes de coordinaciones de conductas y emociones. De ahí se deriva que en la medida en que deliberadamente se estimulen los espacios de conversación entre los actores regionales, surgirán mecanismos de articulación entre ellos.

Por su parte, Bordieu construye un aparato conceptual flexible utilizando el método del estructuralismo generativo, para describir, analizar y dar cuenta de la génesis de la persona y de la estructura social, trascendiendo las perspectivas objetivista y subjetivista, para transformarlas en una relación dialéctica entre estructura y actor.

Los principales conceptos son los términos "habitus" y "campo", que son apoyados por otras ideas como poder simbólico, estrategia y lucha por poder simbólico y la distinción entre capital económico, cultural y simbólico.

El poder de los sistemas simbólicos en la construcción de la realidad es de gran importancia. Las formas simbólicas como el lenguaje y códigos de vestuario influyen en la comprensión no sólo de las funciones cognitivas de los símbolos, sino también en su función social.

Considera que los sistemas simbólicos son instrumentos de conocimiento y de dominación, que hacen posible el consenso dentro de una comunidad, tanto para la significación del mundo social como para la reproducción del orden social.

Las luchas por imponer una visión social del mundo definen el espacio social dentro del cual la gente construye sus vidas y lleva a cabo los conflictos simbólicos de la vida diaria.

Nay describe las políticas de comunicación seguidas en Montpellier, Francia durante los años ochenta como estrategia para la construcción simbólica del territorio.

El propósito de insertar un ejemplo de la formación de la identidad territorial es ilustrar y no hacer un análisis comparativo ni evaluativo.

Las razones de la pérdida de visualización del territorio y del peligro de que la ciudad se convierta en un espacio urbano indefinido y anónimo radicarán, según Nay, tanto en las transformaciones locales como en las reformas nacionales.

Los considerables cambios sociales ( inmigración, movilidad y crecimiento demográfico), las mutaciones económicas ( terciarización de la economía local, internacionalización de los intercambios) y el desarrollo urbano, atenuaron los referentes que estructuraban las representaciones colectivas del territorio. Por consiguiente consideraron que había una identidad que forjar y que el medio apropiado era la comunicación.

Se consideró a la comunicación como un proceso de elaboración, emisión, transmisión y recepción de mensajes con tres propósitos:

- a) De información, para la explicación del sentido de una acción.
- b) De promoción, para la modificación de las percepciones de los destinatarios.
- c) De socialización, mediante la difusión de ciertos valores y modelos de comportamiento.

Se definió a la comunicación política local como una serie de métodos y técnicas destinadas a movilizar formas simbólicas (imágenes, palabras, actitudes, etc.) representando una realidad sugerida que el poder político local quisiera imponer como referente común (Nay, 2001: 49).

La **representación del territorio “interno”** consistió en “hacer que cobre vida el territorio”, al constituir imágenes y representaciones propias de la ciudad. Mediante la comunicación se promovió dos categorías de imágenes: presentar al territorio como un espacio que queda por construir, por desarrollar; la segunda categoría de representaciones, cronológicamente posterior, es el de un territorio homogéneo, equilibrado e integrado.

Para concretar esa representación, se determinó utilizar dos ejes de comunicación privilegiados: exaltar la historia y exaltar las condiciones de vida; promover un territorio de porvenir como un espacio de vida para estructurar las principales representaciones de la ciudad y conseguir con ello forjar una nueva identidad urbana.

Se situó también a **la ciudad en “su medio ambiente”**. El definir las fronteras de la ciudad implicó integrarlas en un espacio más extenso, se presentó a la ciudad como con una posición céntrica, punto nodal hacia el cual converge el exterior. Se promovió en la mente del público una imagen de gran metrópoli, situada en el centro de los principales flujos de comunicación regionales e internacionales.

**Se construyó la diferencia.** La comunicación pretendió valorizar el territorio al hacer alarde de sus especificidades, al plantear una distinción entre un espacio singular y uno global. La ciudad se planteó como un espacio sociopolítico independiente, caracterizado por la autonomía política y funcional y por la autorregulación económica y social.

Resumiendo, la estrategia de comunicación insistió en el doble tema de la posición céntrica y de la apertura territorial. El espacio de representación de Montpellier se definió en relación tanto con la región y el territorio nacional como con el continente.

De ese modo, la “territorialización” consistió en una apropiación de territorios más extensos, considerados como espacios de referencia que sirven para definir a la ciudad. Se pretendió distinguir estos territorios de las otras colectividades locales las cuales también entran en el espacio de representación de la ciudad, por lo que ésta no sólo intenta ser representativa sino también constitutiva de un espacio futuro que abarcaría tanto la localidad como la región.

Así, la territorialización simbólica de un espacio específico, se caracteriza por su ambivalencia: el territorio se concibe como abierto hacia el entorno regional e internacional, pero resulta también autocentrado, determinado por sus propias estructuras de desarrollo y su potencial.

Al hacer de Montpellier un “modelo de desarrollo”, al imponer a los demás actores locales su visión de la ciudad, al exaltar todo lo que puede caracterizar y distinguir la aglomeración de la ciudad con el fin de promoverla, los responsables municipales han modificado a su favor las representaciones del territorio.

El discurso acerca del desarrollo pretendió, de este modo engendrar una movilización colectiva en torno a una nueva identidad centrada en la modernidad.

Para Bordieu los sistemas educacionales son claros ejemplos de estos procesos.

Las luchas simbólicas sobre la percepción del mundo social pueden tomar dos formas. En el ámbito objetivo pueden actuar a través de representaciones individuales o colectivas que tienden a demostrar y valorizar visiones particulares de la realidad. En el ámbito subjetivo pueden actuar a través del uso de estrategias tratando de cambiar categorías de percepción y apreciación del mundo social.

La articulación necesaria para hacer viable el proceso de gestación de identidad entre la diversidad de grupos, pasa por el uso de los medios simbólicos de intercambio o transacciones propias de cada subsistema de la sociedad. Entre esos medios se encuentran el poder, la influencia, la compensación o el compromiso como medios preferentes para lograr integración y mantenimiento de patrones que son las condiciones adecuadas para procesar la identidad.

De ahí que se pueda afirmar que en un proyecto de desarrollo regional, es necesario conocer lo que están procesando los diversos grupos de prestigio en la región, y en lo posible contribuir a fomentar y fortalecer mecanismos de articulación entre esos grupos: poniendo en juego la influencia, la compensación y el compromiso entre ellos.

Estas acciones contribuirán a consolidar la identidad territorial respetando, a la vez, las diversidades existentes, situación favorable para que la región se desarrolle.

#### La participación de los docentes en la construcción de la identidad territorial

En párrafos anteriores se privilegió al lenguaje y el discurso, como herramientas valiosas para afrontar los procesos de afirmación o de crisis y de recomposición de identidad de los territorios.

La importancia de estas herramientas para contribuir a un cambio de mentalidad es aprovechada oficialmente, según Arredondo, de diversas formas:

1. Por el sistema escolar tanto en su contenido formal como en su "currículum oculto".
2. Por la propaganda masiva de los medios.
3. Por la retroalimentación cotidiana recibida del sector de la educación informal.
- 4.

De estas tres fuentes que promueven el cambio social, la escuela tiene una característica muy especial: el control sobre aquellos que reciben el mensaje modernizador. La escuela tiene la ventaja de tener un auditorio cautivo y una gran cantidad de tiempo para influenciar a su público. La escuela define objetivos y comportamientos esperados, evalúa esos comportamientos y, finalmente, castiga y premia de acuerdo con el comportamiento individual (Arredondo, 1990: 110).

Los discursos de los actores pueden ser conservadores, en términos de conservación pura de lo tradicional, de lo comunitarista, aferrándose a ideologías que la realidad convierte en a-históricas; o pueden ser "modernistas" que conciben la tradición más como un mensaje cultural que debe ser escuchado por los actores para seguir adelante, y en tal sentido la tradición puede ser reactualizada.

Estas dos vertientes discursivas dan origen a una multiplicidad de discursos. Se habla del fenómeno de creación identitaria artificial, propio del proceso globalizador, tendiente en este caso a crear "nociones organizadoras" de todo un conjunto territorial, suficientemente creadoras de sentido como para estimular el interés de los actores por la acción colectiva. Es el caso por excelencia de las regiones en la globalización.

De una u otra manera, en todas esas construcciones discursivas existe un lazo que liga las identidades individuales al territorio permitiendo hablar de “territorialidad de la identidad” y/o de “territorios identitarios”.

Los actores enuncian discursos que tienen gran intencionalidad, y que son más o menos estructurados según el lugar que ocupan en el escenario local; esos discursos miran a “dar sentido” al territorio, a producir, a veces, imágenes territoriales múltiples que se imbrican y que se superponen, y que tienen que ver con la multiplicidad de los actores de un territorio sea éste local o regional.

Hay una doble función en los discursos territorializantes; de una parte, le dan un sentido al soporte material o espacio geográfico, de otra, instalan la materialidad en el seno de la ideología o de los imaginarios, de manera que facilitan la percepción de la realidad. Actualmente los discursos territorializantes abundan y son creados o vehiculizados por actores muy diversos.

El estudio de diversas dimensiones permitirá mejor definir al actor territorializado, entre ellas:

1. Su relación al espacio considerado en términos jurídico administrativos.
2. Su función ideal y/o material ( actores socio-profesionales y actores institucionales); en funciones de producción o de consumo.
3. Su grado de implicación o participación en el proceso territorial ( puede ser fuertemente comprometido o tener una implicación menor)
4. Su adhesión a tal o cual otro discurso territorializante.
5. Su intervención desde el nivel local o desde el exterior.
6. Su manejo de los datos de la globalización ( articulación global/local, creación de redes, su formación a lo internacional).

Una institución que agrupa una gran cantidad de actores territorializantes lo constituye la educación y los profesores.

Lazarín analiza la importancia de los proyectos educativos para el desarrollo de la industrialización y la conformación de una conciencia nacional en la población. Describe la participación de la educación en la creación de identidad nacional desde tiempos de Porfirio Díaz, en el año de 1899, cuando en la inauguración del Congreso Nacional de Instrucción Pública afirmó que iba a hacer de la instrucción el factor originario de la unidad nacional que los constituyentes de 1857 estimaban como la base de toda prosperidad y de todo engrandecimiento.

Para 1950, afirma este autor, la misión de las escuelas era crear:

...en el espíritu de los alumnos la indestructible solidaridad que exigen los genuinos intereses de la Patria, educándolos para la democracia, la libertad y la justicia, con el designio de realizar las grandes tareas que requiere el mejoramiento general de los mexicanos y la grandeza nacional.

Desde entonces, la educación se convirtió en una bandera política de los gobiernos en turno, se ajustó a la idea de moldear en la población una identidad nacional y la Secretaría de Educación Pública (SEP) se convirtió en un aparato de control centralizado de estas ideas y en instrumento de homogeneización cultural e ideológica (Lazarín,1996: 169).

En el sexenio actual, en el Plan Nacional de Desarrollo 2001-2006, se manifiesta la inquietud por fortalecer la identidad nacional y se establece la necesidad de la conformación de nuevas formas de relación entre el gobierno y la sociedad para hacer frente a los efectos



de la globalización. Se propone el reconocimiento de nuestra diversidad cultural y el fomento de nuevas formas de organización que fortalezcan la cohesión social. Al mismo tiempo demanda que sea la educación la que contribuya a la afirmación de nuestra identidad.

En el Plan se reconoce el potencial de la educación como un factor eficaz para la afirmación de la identidad colectiva cuyos resultados dependen de su capacidad para crear, promover y organizar espacios de diálogo y concertación sobre la interpretación del mundo, sobre los valores que deben regir el comportamiento individual y social, sobre el reconocimiento y la valoración de la identidad propia y ajena, y sobre el ejercicio práctico de un comportamiento ético. Advierte que deben preverse los desafíos fundamentales que en los próximos años arrostrará la sociedad mexicana para hacer de la educación un factor decisivo en la apropiación individual y colectiva de los valores que pueden reforzar nuestra identidad.

Esas necesidades que corresponde atender el docente se expresan en el Plan de Estudios para la Licenciatura en Educación Primaria 1997 en vigor, en los rasgos de perfil de egreso de la siguiente forma:

“El docente debe asumir y promover el carácter nacional, democrático, gratuito y laico de la educación pública y además tiene que conocer los principales problemas, necesidades y deficiencias que deben resolverse para fortalecer el sistema educativo mexicano, en especial las que se ubican en su campo de trabajo y en la entidad donde vive” (SEP, 1997: 34).

La función que corresponde a los docentes en este sentido, se expresa también en el artículo tercero constitucional y en la Ley General de Educación: contribuir a la formación de la identidad de los mexicanos para fortalecer los lazos de la nación.

Retomando algunas de las dimensiones que definen al actor territorializado mencionadas en líneas anteriores, se puede afirmar que los profesores son actores socio-profesionales con una adhesión institucional al discurso territorializante y con diferentes grados de participación desde el nivel local; con un manejo suficiente de datos de la globalización y conformados en redes. Las características anteriores y el aparato jurídico e institucional que los sostiene, los convierte en personajes ideales para realizar la labor de conformación y fortalecimiento de la identidad territorial nacional.

Es necesario analizar ahora las características de esa intervención de los docentes en la formación de la identidad territorial.

Se han planteado algunos aspectos a considerar para guiar la intervención de los docentes en la formación de la identidad territorial (Cullen, 1999: 92).

Considera el autor, que se debe reflexionar en tres niveles. Primero, sobre el macrocontexto, lo que pareciera el sentido amplio de la demanda: es necesario incorporar a la sociedad que hoy está globalizada, y entonces, la formación territorial y ciudadana tiene que ver con las competencias necesarias para vivir en una sociedad globalizada. Este macrocontexto de la demanda se refiere al campo de las ideologías.

En segundo lugar, considerar el mesocontexto de la demanda: la globalización exige que abandonemos posturas mentales y conductuales que pertenecen a otro momento de la historia, son “antiguas”. El supuesto es que no se puede vivir en una sociedad globalizada con una mentalidad atrasada, es necesario modernizarse. Entonces hay que pasar al campo de la política educativa.

En tercer lugar ubica el microcontexto de la demanda: una escuela moderna para una sociedad globalizada. Se trata entonces del campo de los proyectos educativos institucionales.

Si no se resuelve el primer contexto, las ideologías relacionadas con la globalización, es difícil resolver adecuadamente el segundo contexto, las políticas educativas. En ese sentido resulta particularmente complicado el tercer contexto, porque es en la formulación de los proyectos institucionales, de los “contratos” tácitos o explícitos, que la institución hace con el medio donde está ubicada, donde el sentido de la formación territorial termina por formularse e interpretarse.

Interesa por tanto, advertir sobre la necesidad de plantear estos marcos ideológicos y de políticas educativas, para proponer las bases de un currículum de formación de identidad territorial.

Hay aún otros factores en la función que se le encomienda a los profesores, entre ellos los que se relacionan con la formación y fortalecimiento de la identidad territorial y profesional de éstos.

#### La formación de la identidad profesional del docente

Para entender el fenómeno de la identidad profesional del docente de primaria, es necesario analizar la perspectiva que siguen los sujetos en esa construcción en forma individual y colectiva, y las redes que posibilitan su existencia. Se requiere entonces, hacer un reconocimiento del papel social e histórico (razón de ser y sentido) del docente de educación primaria y de las instituciones educativas en las que se forma, como espacios en los que se construye una identidad colectiva a partir de los referentes simbólicos y los valores de la institución.

De esta manera, se considera que la conformación de una identidad normalista se elabora a partir de las conductas, comportamientos y valores manifestados en el espacio concreto, donde existe ya una definición valorativa y simbólica.

La dificultad para determinar si un docente ha conformado una identidad profesional o no, se incrementa por la variedad de funciones que se espera de él.

Se espera que eduque, enseñe, guíe y evalúe, pero también que demuestre su capacidad de desarrollarse, de participar en la modernización de la escuela, de hacerla más diligente y receptiva respecto del cambio. No sólo debe facilitar el aprendizaje, sino también favorecer la formación del ciudadano y su integración activa en la sociedad; desarrollar la curiosidad, el pensamiento crítico y la creatividad; la iniciativa y la autodeterminación. Además, se espera del docente que cumpla el papel de guía moral y pedagógico que permita al educando orientarse en esa masa de informaciones y de valores diferentes. Sólo si cumple con sus funciones de coordinador de actividades educativas, el docente de hoy llegará a ser un verdadero agente de cambio en su comunidad. (SEP, 1997:11).

La búsqueda de la identidad profesional del magisterio ha sido constante y ha tratado de afirmarse desde distintos ámbitos, pero sobre todo frente a otros y muy diversos grupos, actores e instituciones. Entre otros han sido:

Los maestros frente al ayuntamiento; los particulares y las asociaciones educativas; frente a los titulados no normalistas; docentes normalistas y no normalistas frente a maestros rurales; docentes normalistas dependientes de los gobiernos de los estados frente a los normalistas rurales y los maestros rurales no normalistas dependientes del gobierno federal; docentes al servicio del ejecutivo federal contra los estados y los ayuntamientos; asociaciones pedagógicas y mutualistas frente a los sindicatos de maestros, que terminan desplazándolas y transformándolas; el sindicato como organización laboral, política y profesional, gana presencia- en el sistema educativo y el sistema político- y exalta la dignidad profesional del magisterio frente a otros profesionistas- los universitarios y politécnicos en la Secretaría de Educación- y, al mismo tiempo, lucha porque los maestros lleguen a ser licenciados y doctores, y puedan convertirse en universitarios de su propia universidad pedagógica. ( Arnaut, 1998: 207).

Muchos han sido los esfuerzos por formar maestros de primaria de la mejor manera posible. Se han implementado en las escuelas normales, diversos planes y requisitos para formar maestros, desde los primeros planes en los años treinta, donde se requería la primaria más dos años de normal, hasta el presente, donde se les pide tener bachillerato. Se han propuesto también, planes curriculares con diversos fundamentos teóricos y se han enfocado sobre distintos aspectos de la acción humana o sobre las implicaciones sociales, culturales, económicas y políticas, en una perspectiva más amplia.

En el ámbito nacional, regional o local, se ha buscado adecuar la formación de docentes como un medio para proveer a sus respectivas poblaciones de los profesionales que habrán de transmitir los conocimientos, desarrollar las habilidades y formar los valores y las actitudes, que permitan a sus estudiantes influir sobre su medio ambiente, adquirir un mejor conocimiento de su cultura y su medio, así como una mayor convivencia social que les facilite, posteriormente, insertarse en el mundo de la producción

La Secretaría de Educación Pública afirma que, con el triunfo del movimiento revolucionario de 1910 y el establecimiento del artículo tercero de la Constitución Política, la educación primaria y la formación de maestros adquirieron un gran impulso y a partir de entonces son responsabilidad del Estado. ( SEP, 1997: 11).

Desde entonces, reconoce la SEP, “ 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”.

Se plantean aquí, unos rasgos de conciencia social, entendida ésta como la percepción por parte del profesional del contexto en que se desenvuelve y de su capacidad para participar en acciones que contribuyan a reducir las disparidades entre grupos sociales y, al mismo tiempo, de fortalecer la identificación del individuo con su entorno social inmediato y con el proceso de desarrollo histórico del país.

Sin embargo, cuando se habla del docente de primaria en la historia, no se puede pensar que todos fueran iguales.

Entre los maestros urbanos y rurales había grandes diferencias: los urbanos tenían más normalistas en sus filas y mayores niveles de escolaridad, mientras que gran parte de los rurales apenas habían terminado sus estudios de primaria. Los urbanos eran identificados como conservadores o reaccionarios, verbalistas, inflexibles y reacios a la introducción de

nuevos métodos de enseñanza; los rurales, en cambio, eran considerados como revolucionarios, partidarios de la escuela popular y, en consecuencia, aliados de la obra educativa del nuevo régimen ( Arnaut, 1998: 59).

Con el paso del tiempo, reconoce la SEP que:

Junto con la industrialización, la urbanización y la estabilidad política que se había logrado, las escuelas normales experimentaron cambios en sus planes y programas de estudio: se fortalecieron los contenidos de formación humanista, científica y pedagógica, y, gradualmente, se redujo el peso que la formación ideológica y política tenía en los planes anteriores. Sin embargo, ello no significó el abandono del compromiso social que, ya en ese tiempo, era un rasgo distintivo y consolidado de las escuelas normales: la formación de profesores comprometidos con el desarrollo de la educación pública y con su carácter nacional, gratuito y laico.

Por otra parte, el antiguo problema del desarraigo de los maestros normalistas en las zonas rurales cobra vigencia en la historia, debido a dos circunstancias principalmente.

El crecimiento del sistema educativo tiende a estancarse en las zonas urbanas y a concentrarse principalmente en las rurales, en el momento en que el magisterio tiende a urbanizarse como resultado de la expansión del sistema de enseñanza normal urbana oficial y privada. (Arnau, 1998: 131).

Así hay cada vez más maestros urbanos, por su origen sociodemográfico y/o profesional, condenados a prestar sus servicios en el inicio y durante periodos cada vez más prolongados en el medio rural. Por tradición, los maestros recibían su primera plaza para trabajar en el medio rural, y en cuanto se presentaba una oportunidad, dejaban la comunidad y se trasladaban al pueblo, a la ciudad o a la capital del estado. La urbanización del magisterio fue resultado de dos políticas estatales de los años setenta; por un lado, de la revalorización económica del trabajo docente y de la expansión de la educación primaria y secundaria y, por el otro, de las políticas de contracción de la matrícula en las normales federales y del poco apoyo otorgado por el gobierno federal a sus escuelas normales rurales.

Algunos de los cambios que estos fenómenos introdujeron al magisterio fueron: el agudizamiento del problema de desarraigo del maestro rural; la diversificación profesional del magisterio y una elevación del nivel social de origen de los aspirantes a la carrera docente (Arnau, 1998: 146), condiciones que continúan hasta la fecha.

El acuerdo presidencial del 22 de marzo de 1984, estableció el nivel de licenciatura para los estudios realizados en las escuelas normales, en consecuencia se diseñó y aplicó un nuevo plan de estudios. Esto planteó un cambio radical en la concepción y los contenidos para la formación de profesores. El plan 1984 tuvo una influencia contrastante en la formación de profesores. "Una conclusión general sobre el plan 1984 es que, al proponer un número excesivo de objetivos formativos, todos ellos de realización compleja, se debilitó el cumplimiento de la función central y distintiva de las normales: formar para la enseñanza y para el trabajo en la escuela". (SEP, 1997: 17). Una de las formas en que se manifestó este problema consistió en la escasa familiarización con el trabajo real del maestro y con las condiciones de funcionamiento de las escuelas en diversos medios sociales y culturales situación que contribuyó a una menor capacidad de comprensión de los procesos sociales y culturales que se desarrollan en la escuela y en las relaciones entre ésta y la comunidad.

Otra consecuencia fue que con el aumento en el número de años a la carrera de profesor de educación primaria se le quitó a ésta uno de sus principales atractivos: ser una carrera corta. Ahora la carrera se alargaba y adquiría incertidumbre ocupacional, en un momento en que la profesión docente estaba sufriendo un abatimiento en los salarios y en las expectativas de movilidad ascendente dentro del servicio. Los maestros primarios comenzaron a transformarse en licenciados pero esto les significó muy poco en términos salariales. El deterioro salarial del magisterio tuvo como consecuencia, además de la caída de la matrícula normalista, el crecimiento de la tasa de deserción temporal ( mediante licencias sin goce de sueldo) o definitiva por abandono o renuncia del magisterio en servicio, a fin de buscar otras actividades que complementaran temporalmente sus ingresos o que les redituaran mejoras sustanciales. La caída fue tal que el sueldo del docente se acercó al salario mínimo.(Arnaut, 1998: 173).

A lo largo de un prolongado proceso de adaptación y cambio, las normales han conservado una identidad propia, que las distingue de otras instituciones de educación superior. Esa identidad resulta de una definición 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, 1997: 21)

Por otro parte, en los diferentes planes de estudio, aunque con distintas interpretaciones, han existido tres ejes que sustentan la formación de los futuros docentes. Estos tres ejes remiten a la formación científica, a la pedagógica y a la función social que deberá desarrollar el futuro educador. La dimensión social del ser maestro en el nuevo plan de estudios, parece proyectar la docencia hacia el contexto local. Se espera que la docencia, desde la formación inicial, se vincule cada vez más con las expectativas y necesidades locales y no se reduzca sólo al aula.

#### Los modelos de desarrollo y la posible participación de los docentes.

La relación entre modelos de desarrollo y modelos educativos es uno de los puntos más importantes, ya que la participación de la educación sólo puede resultar de una revisión de los supuestos básicos que regulan actualmente las políticas de desarrollo.

Para Arredondo, cada nación debe hacer una revisión profunda de su filosofía social y manifestar de forma explícita la relación de ésta con los derechos y deberes de grupos individuales, y de la sociedad en su totalidad. Este es el esquema de valores de referencia por medio del cual se mantiene unida una sociedad y de acuerdo al cual se definen las relaciones entre sus miembros.

Cada país debería valorizar su situación actual en las áreas económica, sociocultural, política y educativa. Las deficiencias que resulten de esta valorización deben ser traducidas en objetivos específicos, que deberán ser alcanzados y perseguidos de manera integral y simultánea. Este esfuerzo concertado constituiría la nueva estrategia para el desarrollo (Arredondo, 1990: 152).

Arredondo propone un proceso general que consta de tres aspectos:

1. Clarificación del modelo de desarrollo.
2. Definición de las implicaciones de dicho modelo.
3. Diseño de la estrategia educativa.

Se necesita claridad en las características económicas, socioculturales y políticas de la vida de la nación, así que deben ser evaluadas y definidos los objetivos para esas áreas.

Se requiere del análisis y definición de los componentes educativos necesarios para ejecutar la variedad de objetivos específicos. Es necesario establecer el tipo de conocimientos, actitudes y habilidades que son apropiadas a los objetivos económicos, socioculturales y políticos del nuevo modelo de desarrollo.

Una vez que se han definido los principales componentes educativos, el siguiente paso es detectar los mejores medios para ponerlos en práctica. La forma organizada de llevar a cabo la actividad de la educación es lo que se puede llamar el modelo educativo.

Considerando lo complejo de los objetivos nacionales, de sus componentes educativos y de las formas específicas para lograr los objetivos educativos, se requiere una acción coordinada en el desarrollo de las diversas actividades, lo cual constituye la estrategia educativa.

Es decir, es necesario desarrollar una estrategia educativa nacional de carácter integral que considere múltiples aspectos como: la actividad política, la actividad económica, la actividad científica y la actividad logística.

La actividad política ayuda a clarificar y llevar a cabo una amplia gama de objetivos nacionales mediante el fomento de vínculos intersectoriales, interinstitucionales e intergrupales, al difundir información sobre el curso de la nación, concientizar sobre temas de importancia e incrementar la participación ciudadana.

La actividad económica tiende a fomentar el conocimiento y las habilidades necesarias para el desarrollo económico, dentro del marco de las prioridades nacionales.

La actividad científica ayuda a determinar la mejor forma de traducir los objetivos educativos en modelo educativos apropiados.

La actividad logística asegura la disponibilidad de los elementos requeridos para la práctica de las actividades educativas, entre los que se encuentran los recursos humanos necesarios para la coordinación, administración y desarrollo de las actividades educativas.

En cada uno de los aspectos mencionados, los docentes pueden tener una amplia participación, no solamente como fuerza de trabajo sino en la atención de un sinnúmero de necesidades en diferentes ámbitos y para diferentes propósitos.

Desde otra perspectiva y considerando concepciones específicas de desarrollo, los docentes pueden participar de diversas formas.

La UNESCO se ha situado en una interpretación global del desarrollo, estableciendo que, aunque el crecimiento económico constituye uno de los elementos fundamentales del desarrollo, no lo es todo. Señala que:

El desarrollo es un proceso complejo y pluridimensional, que implica múltiples interacciones en los planos científico y tecnológico, económico y social, cultural y político, y entre los que hay que conseguir la interdependencia dinámica gracias al esfuerzo de un pensamiento coherente, rigurosos, y con una especial atención a las reacciones de la sociedad. ( Monclús, 2001: 26).

Las formas de relacionarse entre los distintos actores que intervienen en lo educativo, determinan los conceptos, imponen los discursos o las teorías, constituyen su organización y generan su concepción o la reconceptualización.

Para fundamentar las estrategias y acciones llevadas a cabo para dar respuesta a los planteamientos anteriores se han retomado de Vázquez (2004), los más recientes paradigmas educativos, entre ellos el de desarrollo humano, educación para la vida y la formación de una cultura para la paz, en valores y democracia los cuales se va a describir en sus características generales considerando la posible participación de los profesores de primaria en ellos.

El paradigma que prevaleció desde la década de 1970 considera a la educación como impulsor del desarrollo económico medido por el Producto Interno Bruto (PIB), lo que se reflejó en la definición de las políticas educativas.

A partir del decenio de 1990 surge una tendencia destinada a sustituir este concepto tradicional de desarrollo; surge el de *desarrollo humano sostenido*, el cual se centra en el bienestar y desarrollo de capacidades de los seres humanos, considerado un proceso continuo e integral que reúne componentes y dimensiones del desarrollo de las sociedades y las personas. Se centra en tres vertientes:

- a) tener una vida larga y saludable
- b) adquirir conocimientos y disponer de los recursos necesarios para disfrutar un nivel de vida decoroso, apoyado en la libertad política, económica y social, incluida la oportunidad de ser creativos y productivos
- c) disfrutar de la autoestima personal y derechos humanos garantizados.
- d)

El desarrollo humano se basa no sólo en el PIB per capita; en su formulación actual es una medida aritmética de tres índices: esperanza de vida al nacimiento; nivel educacional, que a su vez combina un indicador de alfabetismo de adultos y uno de matrícula en los niveles básicos, intermedio y superior de educación; y PIB per capita.

Los informes que se generan pretenden resaltar las áreas más desprotegidas y con ello elaborar propuestas que hagan posible combatir la pobreza, la exclusión, la intolerancia, la opresión y las guerras. Una estrategia para concretar las propuestas que hagan eso posible, es una educación que desarrolle las capacidades y oportunidades de acceso a ella y este orientada a promover la equidad.

En esta concepción la formación de una identidad territorial requiere pasar por una reflexión de lo público, el futuro y el espacio de lo común en el reconocimiento de las diferencias.

Si se considera que la identidad implica un compromiso con el pasado, el presente y el futuro de una localidad, es necesario enseñar cómo relacionarse con el tiempo. Si no se plantea el futuro en términos de la posibilidad de una transformación social, no tiene sentido la formación de la identidad territorial.

Otra forma de concebir la participación del docente al desarrollo es bajo la concepción del programa de *Educación para la vida*. Este concepto tiene su origen en el planteamiento que hace la UNESCO a partir del informe Aprender a ser, en el que se cuestionan las finalidades de la educación, al señalar que los estudios no pueden ser un todo definitivo que se imparta y se reciba antes de entrar a la vida adulta, por lo que es preciso aprender a reinventar y renovar de forma continua.

El aprendizaje es una constante de todo ser humano, no tiene límites ni espacio, por lo que se podría decir que no sólo corresponde a la escuela o al trabajo; hay diversidad de factores que lo suscitan permanentemente, según el cual aprender no se circunscribe a un periodo de

vida o se entiende como un todo acabado; el proceso educativo rebasa los límites del aula y el espacio escolar.

El Informe de la Comisión Internacional de la Educación para el siglo XXI de la UNESCO, sigue, como líneas generales la relación entre educación y desarrollo, ciencia, ciudadanía, cultura, cohesión social y empleo; considera que la educación deberá satisfacer los objetivos siguientes: aprender a vivir juntos, saber a lo largo de la vida enfrentar diversas situaciones y que cada sujeto entienda su propia personalidad. Señala que la educación es durante toda la vida uno de los mecanismos de acceso al siglo XXI .

Este informe reestructura los postulados señalados en el informe Aprender a ser y plantea los siguientes: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y aprender a ser, además se apoya en las tres dimensiones de la educación: ética y cultural; científica y tecnológica; , y social y económica.

Nuevamente aquí el docente tiene una participación ya que corresponde a la educación primaria el promover la adquisición de las habilidades sociales de los niños, participar en su incorporación a la comunidad en que vive y establecer relaciones con los padres y madres de familia para orientarlos a que participen en la formación del educando.

Una forma diferente en que se ha concebido el desarrollo es *La Educación en Valores*.

La educación es la forma ideal para la formación de la personalidad y el medio privilegiado para infundir valores que den sustento a la conciencia ética. La formación se enfrenta a la contraposición de valores, que no sólo proceden de los medios de comunicación, sino también de la familia o comunidad, el currículo oculto. Por eso se delinea una educación integral que comprenda los aspectos cognoscitivos, afectivos y psicomotores, en la que la formación en valores no puede estar ausente, si el objetivo es la integración de una personalidad ética. En la constitución de valores, los educadores tienen que basarse en una pedagogía interdisciplinaria y transformadora que permita motivar en el estudiante la construcción del conocimiento de manera autónoma e independiente, además de la búsqueda de nuevas formas de apropiación e intercambio de información en un ambiente de colaboración.

Hay, sin duda, muchas formas más en las que los docentes de educación primaria pueden contribuir a los diversos modelos de desarrollo social pero, sea cual sea éste, su participación es esencial en el ámbito de la construcción y formación de una identidad territorial en la población de las comunidades en las cuales desempeñan su labor.

Desde esta consideración, la participación docente es congruente con algunas de las formas que se han implementado para el desarrollo, entre las que se pueden distinguir tres grupos de propuestas de políticas de desarrollo local, que no necesariamente son mutuamente excluyentes.

- a) Una propuesta de política de desarrollo localizado de asignación central, "desde arriba".
- b) Una propuesta de desarrollo local a partir de la empresa privada, basada principalmente en la operación de los mecanismos de mercado.
- c) Un amplio proceso de desarrollo local iniciado local/regionalmente "desde abajo".



Durante la última década se ha demostrado que ni la asignación central, ni el modelo puro de desregulación/empresa privada ofrecieron soluciones efectivas para los problemas regionales. Ambos modelos no son capaces de reducir las disparidades espaciales de capacidad innovadora y adaptativa, y superar la impotencia de las comunidades regionales frente a los cambios planteados por el proceso de reestructuración económica internacional. Ambas estrategias desatendieron el proceso real que opera entre el macronivel central y el micronivel privado, es decir, el mesonivel local regional.

Ni las macro políticas de asignación central, ni la micro acción de empresarios individuales probaron ser efectivas para cambiar estas meso condiciones. Sólo las más amplias acciones llevadas a cabo por las comunidades locales pueden ser efectivas para cambiar el respectivo medio social local o regional.

Al comienzo de la pasada década, cuando fue propuesto el concepto alternativo de desarrollo regional y local “desde abajo”, una reacción ampliamente manifestada fue que un desarrollo regional y local inducido más endógenamente era poco factible bajo las presentes condiciones internacionales. La principal razón esgrimida para tales dudas era que el poder y los recursos conferidos a niveles locales y regionales eran demasiado pequeños para enfrentar la dominación de grandes empresas multinacionales, instituciones financieras internacionales o aun del gobierno nacional.

Junto a esto, la falta de evidencia reunida sobre la existencia, fracaso o éxito de iniciativas de desarrollo locales o regionales, aparece como la razón principal de la persistente creencia acerca de que las mismas no eran factibles. Por lo tanto, un objetivo importante de algunos proyectos, fue mostrar, sobre la base del análisis sistemático de la evidencia disponible, que junto a estar sujetas a fuerzas “determinísticas” del proceso de reestructuración económica mundial, las comunidades locales y regionales disponen de un sustancial espacio de maniobra “voluntarista” para confrontar el cambio y forjar la propia historia.

Para que eso suceda, se han identificado en diversas investigaciones, como prerequisites principales para la innovación y el desarrollo, a factores tales como un cierto grado de efervescencia o cambio social, la competencia local, un intensivo intercambio de información cooperación y sinergia local, diversidad cultural, flexibilidad organizacional, y la existencia de objetivos locales comunes.

Los niveles locales de desarrollo pueden ser incrementados de diversas maneras:

- i) a través de la extensión espacial de la dominación local
- ii) por la atracción de recursos externos
- iii) por la movilización local, una más óptima organización de los propios recursos locales y el mejoramiento tecnológico.

Las primeras dos estrategias han prevalecido en el pasado, mientras que la tercera ha sido desatendida hasta hace poco.

Se está revalorando, que es al interior de las regiones donde mejor puede concebirse el nuevo desarrollo y las nuevas posibilidades en las condiciones políticas y económicas internacionales de hoy.

Es al interior de las regiones donde pueden concretizarse mejor ciertos atributos propios a la viabilidad del desarrollo territorial tanto en términos de crecimiento económico, de progresión en la autonomía decisional, como capacidad de inclusión social. Todo ello a condición que por la vía de un proceso de construcción territorial identitaria, la región asuma

progresivamente un rol de actor, de conductor de su propio desarrollo y de interlocutor y negociador con el exterior.

Se afirma que esta construcción social territorial no puede concebirse sin imaginar la constitución de verdaderos sistemas de actores institucionales, sociales y privados, los cuales manifiestan la voluntad colectiva de actuar en el sentido del futuro del territorio común. Sin embargo, hay que reconocer que las posibilidades de acción de los actores depende en gran parte de su posicionamiento frente a los desafíos de la globalización, de su autodefinición frente a la historia y de una revisión profunda de sus concepciones políticas y de sus prácticas (Boisier, 1992:8).

### Bibliografía

Amtmann, Carlos ( 1997) “ Identidad regional y articulación de los actores sociales en procesos de desarrollo regional”, Revista Austral de Ciencias Sociales, Chile, Vol. 1, Núm. 1, : 5-14.

Arnaut, Alberto ( 1998), *Historia De Una profesión*, México, Biblioteca del Normalista, Ediciones SEP.

Arredondo, Vicente ( 1990 ), *Planeación Educativa y Desarrollo: Aproximación crítica a la educación formal y no formal en los países del tercer mundo*.México: CREFAL.

Boisier, S. ( 2003) “ Desarrollo Regional e Internalización de las Regiones”, Memorias, II Encuentro Nacional de Profesiones Internacionales *La Internacionalización de las Regiones Colombianas*, Agosto 13, 14 y 15 de 2003.

Cullen, Carlos ( 1999 ), *Autonomía moral, participación democrática y cuidado del otro. Bases para un currículo de formación ética y ciudadana*, México, Editorial Novedades Educativas.

Lazarín, Federico (1996)“Educación para las ciudades. Las políticas educativas 1940-1982”, Revista Mexicana de Investigación Educativa, Vol. 1, Núm. 1, enero-junio: 166-180.

Monclús, Antonio (2001) *Educación para el desarrollo y cooperación internacional*,. Madrid: Universidad Complutense.

Nay, Olivier (2001), “Construcciones simbólicas del territorio y estrategia de poder local”, en Alba Carlos (compilador ), *Las regiones ante la globalización*, México, El Colegio de México. Secretaría de Educación Pública, ( 1997 ), *Plan de Estudios de la Licenciatura en Educación Primaria 1997, Programa para la Transformación y el Fortalecimiento Académico de las Escuelas Normales*, México, Ediciones SEP.

Vázquez, Jaime ( 2004 ), “Educación Superior y Desarrollo Humano”, en Axel Didriksson ( Coordinador ), *Retos y Paradigmas, El Futuro de la Educación Superior en México*, México, Centro de Estudios sobre la Universidad, Universidad Nacional Autónoma de México.

[www.naya.org.ar/articulos/identi12.htm/21/08/2006](http://www.naya.org.ar/articulos/identi12.htm/21/08/2006).