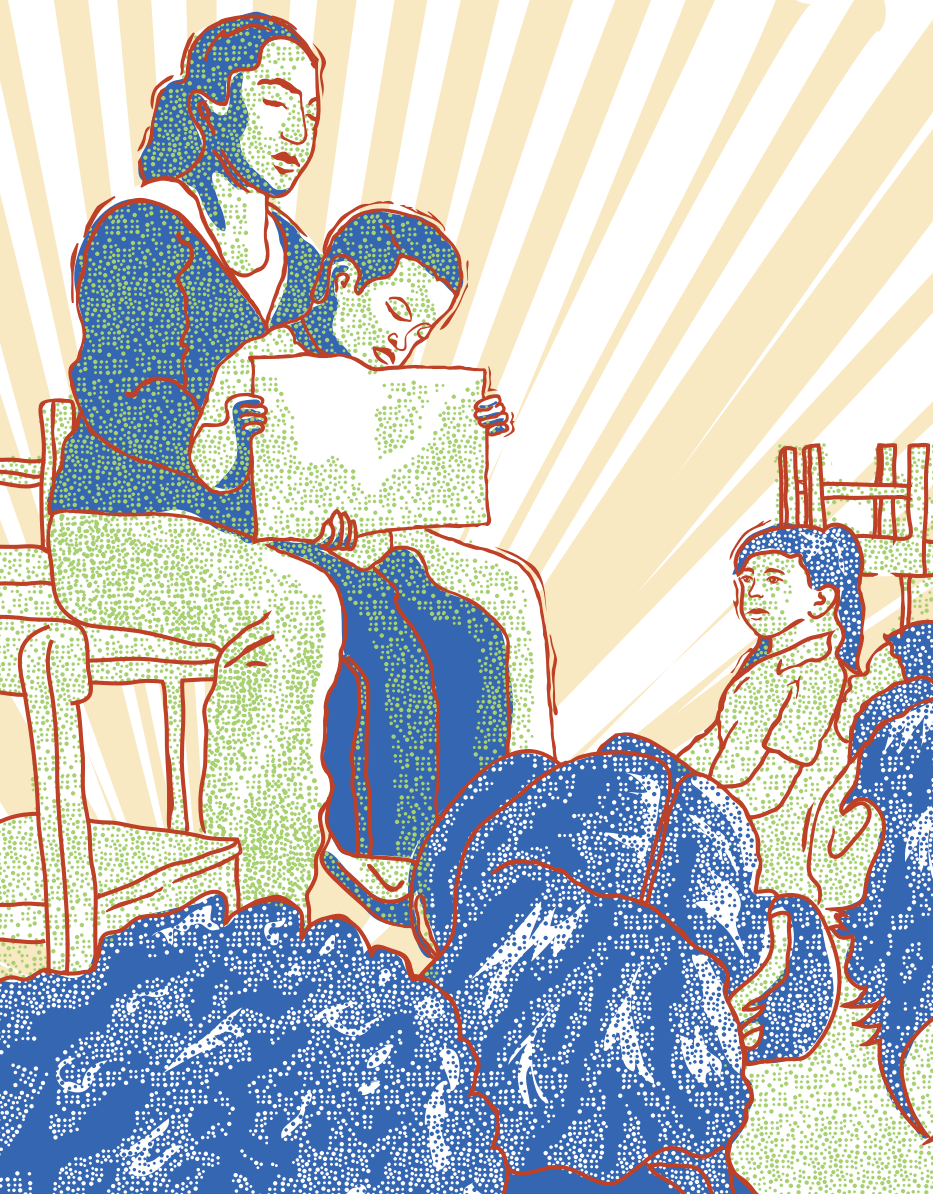


UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

Actores, identidades y políticas educativas

*Una revisión desde la Alianza
por la Calidad de la Educación*

SILVIA FUENTES AMAYA
OFELIA PIEDAD CRUZ PINEDA
GORGONIO SEGOVIA FEBRONIO



Horizontes
Educativos

Actores, identidades
y políticas educativas
*Una revisión desde la Alianza
por la Calidad de la Educación*



Actores, identidades
y políticas educativas
*Una revisión desde la Alianza
por la Calidad de la Educación*

*Silvia Fuentes Amaya
Ofelia Piedad Cruz Pineda
Gorgonio Segovia Febronio*

Actores, identidades y políticas educativas: Una revisión desde la Alianza por la Calidad de la Educación

Silvia Fuentes Amaya, Ofelia Piedad Cruz Pineda, Gorgonio Segovia Febronio

Primera edición, agosto de 2016

© Derechos reservados por la Universidad Pedagógica Nacional

Esta edición es propiedad de la Universidad Pedagógica Nacional,
Carretera al Ajusco núm. 24, col. Héroes de Padierna,
Tlalpan, CP 14200, Ciudad de México

www.upn.mx

Esta obra fue dictaminada por pares académicos

ISBN 978-607-413-245-8

LC92
M6
F8.3

Fuentes Amaya, Silvia
Actores, identidades y políticas educativas: una revisión
desde la Alianza por la Calidad de la Educación /
Silvia Fuentes Amaya. – México : UPN, 2016.
1 texto electrónico (136 p.) -- 2.7 Mb;
archivo e-pub --(Horizontes Educativos)
ISBN 978-607-413-245-8

1. Educación y Estado – México 2. Política educativa
3. Calidad educativa I. t. II. Ser.

Queda prohibida la reproducción parcial o total de esta obra, por cualquier medio, sin la autorización expresa de la Universidad Pedagógica Nacional.
Impreso y hecho en México.

ÍNDICE

AGRADECIMIENTOS	7
INTRODUCCIÓN	9
Contexto de emergencia de la Alianza por la Calidad de la Educación.....	10
Coordenadas de construcción del objeto de estudio	13
Aproximación metodológica e instrumental.....	17
Organización de la obra	19
LA PROFESIONALIZACIÓN Y CONDICIONES SALARIALES	21
Cursos de Actualización (una forma de control)	32
Experiencia docente	35
Carrera Magisterial, carrera por el estímulo.....	39
Alianza por la Calidad de la Educación	44
Reflexiones.....	51
IDENTIDAD PROFESIONAL Y POLÍTICA EDUCATIVA: ENCUENTROS Y DESENCUENTROS	57
Sobre la orientación identitaria docente en la Alianza por la Calidad de la Educación.....	60
Profesionalización docente: huellas y diferencias.....	67

Insumos simbólicos en la construcción de imágenes de la identidad docente.....	76
Reflexiones.....	95
LOS MÚLTIPLES SENTIDOS DE LA ACE.....	101
Calidad educativa como referente orientador	103
Significantes que articulan los ejes de la ACE	108
EPÍLOGO.....	123
REFERENCIAS.....	127

AGRADECIMIENTOS

Los integrantes del cuerpo académico Política Educativa, Discursos e Identidades Profesionales agradecemos ampliamente la colaboración en la investigación intitulada Actores y Políticas Educativas: resignificación e identidades. El caso de la Alianza por la Calidad de la Educación (ACE) de los estudiantes: Arias Chávez Isaac (Facultad de Estudios Superiores [FES] Aragón, Universidad Nacional Autónoma de México/[UNAM]), Hernández de la Cruz Gabriela (Universidad Pedagógica Nacional [UPN], Ajusco), Hernández de la Cruz Beatriz (UPN, Ajusco), Méndez Cabello Lilián (UPN, Ajusco), Méndez Rodríguez Mariana (UPN, Ajusco), Rosales Morales Francisco Javier (FES Aragón, UNAM), Ulloa Ruiz Sandra (FES Aragón, UNAM); quienes participaron de forma permanente en el Seminario Política Educativa: Discurso Actualizado en Identidades Profesionales y Actores (PEDAIPA) y fungieron en calidad de auxiliares de investigación. Nuestro reconocimiento por el compromiso, responsabilidad y dedicación manifestado a lo largo del citado estudio.

Agradecemos el apoyo recibido para el desarrollo de la investigación en comento por parte del Programa para el Mejoramiento al Profesorado (Promep), durante el periodo 2011-2013.

INTRODUCCIÓN

El estudio de las políticas educativas y sus actores, constituye una línea de investigación que exige el desarrollo de enfoques analíticos que problematicen los procesos subjetivos e identitarios que se gestan en esa relación. En otro lugar (Fuentes y Cruz, 2010), hemos establecido la relevancia de aproximarnos al lugar de los sujetos y actores, como el espacio clave en el que un determinado programa de política educativa es puesto en acto y, por lo tanto, se verifican sus posibles impactos y límites.

Así pues, el escenario donde cobra vida una determinada política educativa, requiere la construcción de ópticas de lectura que permitan desmontar la serie de planos y relaciones que se entretienen para orientar la pertinencia de un programa.

En el marco de dicha discusión, la aproximación a la Alianza por la Calidad de la Educación (ACE) que proponemos en esta obra, tiene como centro a uno de sus sujetos protagónicos: los docentes de educación primaria.¹ Nuestro propósito fundamental fue tratar de

¹ En este trabajo presentamos los resultados de la investigación colectiva intitulada *Actores y Políticas Educativas: resignificación e identidades. El caso de la ACE (2011-2013)*, para cuyo desarrollo contamos con financiamiento del Programa para el Mejoramiento al Profesorado (Promep). El equipo de trabajo estuvo integrado

reconstruir los posibles marcos de resignificación que la ACE detonó en dichos actores.

La ACE fue gestada de forma cupular como ya ha sido documentado con claridad en diversas investigaciones (*cf.* Flores y Mendoza, 2012). Ese punto de arranque y lo que fue considerado como el preámbulo de un atentado contra los derechos laborales y sindicales del magisterio de educación básica conformaron un escenario polémico, en el cual la ubicación de indicios acerca de las formas de significación y, en especial, de la generación de sentidos por parte de los docentes nos pareció indispensable para el acopio de elementos que pudieran aportar un balance del citado programa.

CONTEXTO DE EMERGENCIA DE LA ALIANZA POR LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN

Durante la década del noventa se planeó establecer una política de formación del profesorado ante la fuerte crisis del sistema escolar en su conjunto que no logró, ni ha logrado, responder a los cambios sociales. Es importante señalar que el diseño de dicha política germinó de un contexto social, económico y político que marcó una relación distinta entre educación y sociedad. Sin duda, en éste surgieron diferentes significados alrededor de la política dirigida a los profesores de educación básica (Cruz, 2007).

La ACE difundida el 15 de mayo de 2008, generó discusiones en diversos espacios políticos y académicos de la vida educativa del país. En ella se propuso:

por los profesores Gorgonio Segovia Febronio, Ofelia Piedad Cruz Pineda y Silvia Fuentes Amaya (responsable); y por los estudiantes: Arias Chávez Isaac (Facultad de Estudios Superiores [FES] Aragón, Universidad Nacional Autónoma de México [UNAM]), Hernández de la Cruz Gabriela (Universidad Pedagógica Nacional [UPN], Ajusco), Hernández de la Cruz Beatriz (UPN, Ajusco), Méndez Cabello Lilián (UPN, Ajusco), Méndez Rodríguez Mariana (UPN, Ajusco), Rosales Morales Francisco Javier (FES Aragón, UNAM) y Ulloa Ruiz Sandra (FES Aragón, UNAM).

[...] la transformación de la calidad educativa involucrando tres niveles de intervención: la administración escolar; la participación social; y la profesionalización de los profesores y autoridades educativas (ingreso y promoción; profesionalización e incentivos; y estímulos y evaluación). Para lograr dicha acción convocó a los gobiernos estatales y municipales, a los legisladores, a las autoridades educativas estatales, a los padres de familia, a los estudiantes, a los empresarios y a los académicos para avanzar en una política de Estado (Secretaría de Educación Pública [SEP]/Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación [SNTE], 2008).

En este sentido, la ACE se situó como una de las estrategias políticas, aunque no académicas, del gobierno federal durante esos años (Cruz, 2009).

Así, el gobierno de Felipe de Jesús Calderón Hinojosa (2006-2012), siguió la misma dirección que sus antecesores, sobre todo, consolidó algunas estrategias “políticas” como condición de gobernabilidad. Desde su campaña política, ofreció continuar con las acciones puestas en práctica en el sexenio anterior por Vicente Fox Quesada (2000-2006). El gobierno de Calderón Hinojosa se caracterizó en materia educativa por eludir el enfrentamiento con el sindicato—principalmente con la líder del gremio: Elba Esther Gordillo—. No obstante, que “en 2007 Calderón accedió a continuar con los aumentos de rezonificación o compensación provisional compactable que el expresidente Vicente Fox había comprometido pero no firmado, cuyo costo fue de 9 000 millones de pesos” (Ornelas, 2012, p. 48).

De manera sucinta, se puede destacar que la ACE signada por el gobierno federal a través de la SEP y el SNTE tuvo como fin la transformación en pro de la calidad de la educación del Sistema Educativo Nacional (SEP/SNTE, 2008).

La ACE apuntó cinco acciones:

Modernización de los centros escolares: infraestructura y equipamiento, Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), gestión y participación social.

Profesionalización de los maestros y de las autoridades educativas: ingreso y promoción, profesionalización, incentivos y estímulos.

Bienestar y desarrollo integral de los alumnos salud, alimentación y nutrición; condiciones sociales para mejorar el acceso, permanencia y egreso oportuno.

Formación integral de los alumnos para la vida y el trabajo (Reforma Curricular).

Evaluar para mejorar (Evaluación) (SEP/SNTE, 2008, p. 3).

Es importante recordar que la ACE incluyó dos acciones que actualmente son vigentes:

1. Un Programa de Fortalecimiento a la infraestructura y el equipamiento. Por ello, cobró relevancia el énfasis por equipar a los profesores con computadora. Acción que ha sido llevada por el gobierno de Enrique Peña Nieto (2012-2018). La SEP entregó más de 709 824 tabletas a alumnos (664 201 de 15 653 escuelas públicas del país) y docentes (45 623). El gobierno destinó 1 450 000 000 de pesos para comprar los dispositivos, cuya entrega forma parte del Programa de Inclusión y Alfabetización Digital (PIAD) que inició en 2013. Para 2018 los niños de quinto y sexto año de primaria deberán contar con una tableta. Los estados beneficiados son: Colima, Sonora, Tabasco, Puebla, Distrito Federal y Estado de México.
2. La participación social como una acción institucionalizada, por la *Ley General de Educación* de 1993.

Asimismo, es importante señalar que la ACE apuntó la creación de un Sistema Nacional de Información de las Escuelas (plantilla docente y administrativa); un Sistema Nacional de Formación Continua y Superación Profesional de Maestros en Servicio y un Programa de Estímulos a la Calidad Docente, el cual se diseñaría a partir de reformar los lineamientos de Carrera Magisterial (CM) con el fin de considerar tres factores: aprovechamiento escolar, cursos de actualización

y desempeño profesional. No obstante, que las autoridades de la SEP propusieron los tres factores vinculados con el desempeño, los representantes sindicales intentaron incorporar la evaluación interna de los profesores dentro de cada plantel. También uno de los rasgos que acentuó la ACE fueron los programas de: escuela segura, tiempo completo, horarios discontinuos, fuera del horario de clase, en fines de semana y bajo rendimiento (SEP/SNTE, 2008, p. 3).

Sin duda, uno de los puntos álgidos fue el ingreso y promoción de todas las nuevas plazas y las vacantes vía el concurso nacional público de oposición convocado y dictaminado de manera independiente (SEP/SNTE, 2008, p. 4). Esta situación generó inconformidad entre el magisterio y a la larga fue uno de los obstáculos para culminar satisfactoriamente la implementación de la ACE durante esos años. Es importante mencionar que la ACE también apuntó la creación de cinco centros regionales de excelencia académica (SEP/SNTE, 2008, p. 4). Esta intención estaba considerada en el Programa de Modernización para la Educación Básica (PME) 1988-1994.

En suma, la ACE, fue una estrategia del gobierno que inició la reorganización de la vida escolar de los actores educativos. Mediante la cual, los profesores se incorporan a prácticas de competencia y certificación, lo que ha generado diferentes modos de comportamiento de los sujetos. Actuaciones que son necesarias de documentar para analizar y comprender la cultura construida ante las diferentes acciones de política como la ACE.

COORDENADAS DE CONSTRUCCIÓN DEL OBJETO DE ESTUDIO

1. Perspectiva epistemológica y teórica

El emplazamiento epistemológico en el que definimos el horizonte de construcción de nuestro objeto de estudio, involucra

una *lógica discursiva* (Fuentes, 2008). Esta mirada, comprende la relación sujeto-objeto como un vínculo sostenido por la tensión positividad/negatividad, de tal manera que se concibe la construcción de conocimientos acerca de lo social, en particular sobre la dimensión educativa, como un proceso en el que la totalización de sentido constituye una imposibilidad, que a su vez moviliza la búsqueda de elaboración de éste. Dicha consideración implica tanto al objeto de estudio que se ha pretendido construir, como a la tarea misma de hacerlo. De igual importancia, hay que considerar la inerradicable presencia de lo político en la producción de conocimientos, donde el sujeto investigador toma constantemente una serie de decisiones que demarcarán el alumbrar u oscurecer determinados ángulos de análisis y, en consecuencia, incluir/excluir otros ámbitos, niveles y formas interpretativas/explicativas.

En cuanto al posicionamiento teórico-metodológico que sustenta los desarrollos presentados a lo largo de esta obra, la mirada discursiva en el terreno de las políticas educativas supone pensar éstas en dos dimensiones. Por una parte, la dimensión prescriptiva, con una serie de mandatos institucionales, es decir, como una normativa particular que se desagrega en programas específicos; por la otra, su operación vía una secuencia de mediaciones que involucran la presencia de los actores que la ponen en acción, así como una determinada dinámica institucional y contextual particular. Es en ese terreno, en ese conjunto de mediaciones, que nos interesa situar la mirada que hemos desarrollado (*cf.* Fuentes y Cruz, 2010) y puesto en juego en el desarrollo del estudio fuente de esta obra. Desde esa posición de investigación concebir la identidad profesional y la política educativa también implica pensar el juego de un conjunto de interpelaciones al que es sometido el docente en la perspectiva de definirse de cierta manera, de apegarse a una determinada *orientación identitaria* (Fuentes, 2010) desde la cual éste desarrolla o actualiza esa mirada.

Es importante señalar que la complejidad del proceso esbozado, demanda la apertura de distintos planos de indagación; en esta ocasión centramos nuestro interés en la ubicación y análisis de lo que

podemos llamar el basamento del citado proceso: la resignificación que elaboran los sujetos educativos de un programa de política educativa en particular.

La mirada discursiva que planteamos, se nutre de los desarrollos teóricos de Laclau y Mouffe (1987) y en México de Buenfil (1994). Ambos autores sitúan como foco analítico los procesos de elaboración significativa que constituyen las prácticas sociales. En ese sentido, indagar acerca de la ACE en tanto programa de política educativa apuesta por una parte, a dar cuenta de los puntos nodales o significantes-amo, cuya capacidad articuladora posibilita situar los énfasis simbólicos e imaginarios; por la otra, ubicar la elaboración de imágenes identitarias. La categoría de punto nodal fue llevada del psicoanálisis a la teoría política por Laclau y Mouffe (1987), para situar el significante que es investido por los sujetos como articulador de sentido, de tal manera que condensa simbólicamente una significación. En ese contexto, el eje definitorio de tal ordenación significativa es de carácter político, pues enfatiza la relación inclusión/exclusión que involucra la citada organización.

Tales producciones implican la resignificación de las *orientaciones identitarias* y operan como posibles andamiajes a través de los cuales los docentes de educación básica se identificarán o no con los mandatos inscritos en la propuesta institucional.

De igual importancia, en la mirada analítica que sostenemos, consideramos la perspectiva de análisis institucional de Kæes (1989), Remedi (1997) y Fernández (1994). Esta línea de pensamiento recupera de forma privilegiada el estudio de las dinámicas institucionales que construyen los sujetos educativos. De especial relevancia, resulta la conceptualización de dicho sujeto al considerarlo desde un doble registro: uno manifiesto y explícito, que justamente apunta a dar cuenta de un plano objetivo en la vida cotidiana de la institución; y un segundo relativo a una dinámica, más bien, latente e implícita que atiende las elaboraciones de carácter fantasmático que son concebidas como pilares de la vida institucional cotidiana.

2. Entramado conceptual y categorías de análisis

De acuerdo con lo anterior, las categorías teóricas que constituyeron el entramado conceptual fueron las siguientes:

1. Discurso: sistema de significación de carácter histórico y político, cuya articulación involucra una relación de inclusión/exclusión.
2. Resignificación: el proceso histórico-discursivo a través del cual los sujetos y actores educativos reelaboran los significados y sentidos atribuidos a un discurso.
3. Punto nodal: significante que condensa y articula el discurso.
4. Orientación identitaria: los componentes de un discurso que establecen de forma prescriptiva los rasgos o atributos en los sujetos educativos –deseables y necesarios– que siempre serán resignificados.
5. Identidad docente: configuración discursiva que involucra series de interpelaciones y juegos de identificaciones, que conlleva relaciones de pertenencia, reconocimiento y diferenciación con respecto a un determinado *ser* docente.
6. Elaboración simbólico-imaginaria: constituye el insumo de la resignificación, supone la estabilización de sentido y la constitución de ideales de plenitud.
7. Institución de existencia: la institución educativa es concebida como un espacio de vida, donde los sujetos sufren y gozan, generando una trama de vínculos con la institución y sus pares.
8. Articulación: supone una relación en la que dos o más elementos procedentes de diversos discursos se combinan para producir uno nuevo.
9. Hegemonía: un tipo de articulación producto de la disputa entre dos o más fuerzas que antagonizan por instituir la significación de un significante.

En ese ámbito de indagación, las categorías analíticas que establecimos como ordenadoras para la construcción de los datos fueron las siguientes: profesionalización y formación, identidad docente y resignificación de los ejes de la ACE; aunque la investigación comprendió dos más: características socio-demográficas de los profesores y micropolítica escolar; cuyo desarrollo está en proceso y será publicado ulteriormente. La interrogante principal para construir nuestro objeto de estudio fue conocer las resignificaciones y sentidos que desde la ACE produjeron los docentes de escuelas primarias en el Distrito Federal (DF). Dicho interés de investigación, abarcó no solamente las consideraciones que los profesores establecieron respecto a las disposiciones derivadas de la ACE, sino las formas en que los procesos identitarios de los docentes se han visto atravesados por la resignificación del citado programa.

APROXIMACIÓN METODOLÓGICA E INSTRUMENTAL

1. Enfoque metodológico

En coherencia con el emplazamiento epistemológico y teórico adoptado, el enfoque que sustentó la investigación base de este trabajo, fue de carácter descriptivo-cualitativo. En ese sentido, si bien recurrimos al desarrollo de una base de datos generada a partir del procesamiento de cuestionarios, en todo momento el criterio cualitativo fungió como el elemento ordenador de la información, a partir de una serie de categorizaciones producidas a lo largo de la investigación.

Al tener como perspectiva la reconstrucción de los significados y sentidos elaborados por profesores de escuelas primarias en el contexto de un programa de política contemporáneo, como lo fue la ACE, pretendimos acceder a sus universos de significación, o más puntualmente a la definición de indicios acerca de éstos, teniendo como

preocupación central la incursión en los escenarios particulares en los que un programa de alcance nacional fue reconfigurado en un contexto local y específico, a través de la producción de significados colectivos y singulares resultantes de dinámicas cotidianas efectivas.

En ese mismo tenor, para la producción de datos, establecimos una muestra intencionada acorde a la búsqueda de las categorías analíticas antes apuntadas. Dicha muestra estuvo conformada por 82 profesores adscritos a escuelas primarias, tres de jornada ampliada y tres de tiempo completo, ubicadas en la delegación Coyoacán en el DF. El periodo considerado fue 2011-2013.

2. Construcción de datos: estrategia de generación y procesamiento

La generación de datos, estuvo organizada a partir de tres estrategias:

1. Revisión y análisis de documentos oficiales: Plan Nacional de Desarrollo 2007-2012; Reforma Integral de la Educación Básica, 2011; ACE, 2008; SEP/SNTE, 1998; entre otros.
2. Revisión y estudio de literatura especializada sobre: la formación y profesionalización docente en México y América Latina, política educativa contemporánea y, en específico, sobre la ACE.
3. Aplicación de una encuesta para la que diseñamos y utilizamos un cuestionario de tipo semiabierto o semiestructurado organizado en diversos ámbitos. Una vez aplicado éste y obtenida la información base, el procesamiento de los resultados adoptado, partió de la elaboración de una base de datos con ayuda del software SPSS. Ello implicó una primera fase de clasificación que operó como plataforma ordenadora para las subsecuentes categorizaciones; proceso que culminó con el desarrollo de una tarea de integración analítica más fina entre el referente teórico-conceptual y el empírico.

ORGANIZACIÓN DE LA OBRA

En la primera parte intitulada La profesionalización y condiciones salariales se aborda ésta como tema central en la política de reforma educativa, en particular de la ACE. El análisis de los sentidos construidos por los profesores encuestados está orientado por la tesis de que las circunstancias laborales, condicionan los conocimientos pedagógicos fundamentales en la formación docente.

En la segunda parte que lleva por título Identidad profesional y política educativa: encuentros y desencuentros analizamos la relación entre los mandatos institucionales subyacentes en la ACE, su resignificación y posible impacto en el ámbito de la constitución de la identidad; a través del juego entre una determinada orientación identitaria y las posibles imágenes docentes.

Hemos incluido un apéndice para realizar una primera aproximación, que denominamos Los múltiples sentidos de la ACE, respecto a lo cual presentamos una categorización y un análisis inicial correspondiente a los significados y sentidos que los profesores de educación básica, primaria, considerados en este estudio, han elaborado de la ACE, específicamente de los cinco ejes rectores que lo conforman.

Por último incluimos, un epílogo con la perspectiva de abrir futuros senderos de discusión.

LA PROFESIONALIZACIÓN Y CONDICIONES SALARIALES

La formación de los profesores en nuestro país se puede dividir en dos grandes escenarios: la inicial y la continua. En esta última se distinguen dos momentos: la actualización y la superación-profesionalización. Entre las instituciones responsables de ofrecer dichos servicios se encuentran las Escuelas Normales; los Centros de Maestros, en algunos estados aún los Centros de Actualización del Magisterio (CAM) y la Universidad Pedagógica Nacional (UPN). Éstas han dado respuesta a la formación docente a lo largo de la historia del sistema educativo mexicano; su grado de consolidación se debe a diferentes factores y coyunturas en la historia del profesorado en nuestro país (Arnaut 1998, 1999 y 2004). No obstante, las debilidades institucionales que caracterizan la atención a los maestros, éstos siguen siendo un actor central en el diseño e implementación de las políticas de: formación docente, proyectos curriculares, condiciones labores, entre otras. Puesto que, se parte del supuesto de que son ellos quienes deben transformar la educación y los principales responsables del desempeño de los alumnos, de la escuela y del sistema educativo en su conjunto. Si bien, este énfasis puesto en los profesores es fundamental en la transformación del sistema educativo en nuestro país, se requiere

el acoplamiento de varios factores, entre los que se pueden destacar los de orden político, económico y social. Sobre todo construir una cultura escolar y magisterial distinta que se caracterice, por ejemplo, de suscitar en los docentes una autonomía en sus decisiones, práctica que resultaría en beneficio propio, aprender a resolver localmente los problemas y promover el trabajo colectivo. Sin embargo, nuestro contexto educativo registra un discurso prescriptivo que no permite desplegar un sujeto autónomo, ni una institución escolar. No obstante, es importante subrayar que dicha autonomía es un ideal de plenitud que no es alcanzado en su totalidad y por lo tanto, no se manifiesta como un asunto acabado. Por el contrario, siempre será un deseo por alcanzar. Pero sí es una condición que permite promover el desarrollo de un sujeto que tome decisiones pedagógicas en materia de enseñanza y no supeditado a discursos prescriptivos muchas veces alejados de lo educativo. Los condicionamientos de organización escolar que caracterizan a nuestro sistema educativo, así como las cuestiones laborales, sujetan a los profesores de tal manera que resulta poco posible un rompimiento con dichas ataduras. Contribuir a descentrar al sujeto de las trabazones institucionales es un desafío en la formación de los docentes. La noción de descentralización no sólo es una cuestión de adjetivación, sino es nombrar la necesidad de reflexionar sobre la condición del docente como un sujeto siempre en *falta*. Es decir, un sujeto relacionado con el deseo de tener autonomía, de poder tomar decisiones a pesar del discurso prescriptivo que caracteriza el ámbito educativo. Es necesario diagnosticar el presente, puesto que al poner de relieve la génesis y funcionamiento de las instituciones educativas uno se resiste a la creencia de que los sistemas educativos están dirigidos a producir fracasos como si éste fuese su destino irremediable (Varela, 2001, p. XV).

La política de reforma educativa instalada desde hace poco más de 20 años, centró el tema del profesorado, sobre todo, de la educación básica en un punto nodal: su estrategia, que se caracterizó por la estandarización de los procesos administrativos y pedagógicos

(Cruz, 2000 y 2007; Juárez, 2009) con el fin de redefinir los gastos y el control centralizado del Estado, a pesar de la estrategia de descentralización-federalización de 1992. Es necesario apuntar que la propuesta fiscal de 2013, plantea reconcentrar el pago de la nómina de los profesores. Es decir, realizar el mecanismo de retribución de salarios a nivel nacional desde el centro. Esta acción, sin duda, tendrá repercusiones necesarias de atender y analizar una vez puestas en marcha. Es importante destacar que los cambios en materia de formación de maestros constituyeron una parte fundamental en la transformación social iniciada a partir de las últimas décadas del siglo XX. Básicamente, la reforma del profesorado implicó promover otros modos de ser docente que contribuyeran a una “nueva” regulación social. Es decir, a instalar e instituir otras formas de poder en las instituciones educativas, promoviendo diversos estilos de enseñanza. Popkewitz (1994, p. 11) refiere que anteriormente la reforma educativa se había centrado en el cambio de currículum pero a mediados de los años ochentas los profesores y su formación empezaron a ser objeto de estudio y del discurso político.

Como previamente señalamos, una de las acciones de política educativa que trastocó la parte administrativa-burocrática del sistema educativo mexicano fue la descentralización-federalización. Es importante subrayar que en nuestros días, ante la erróneamente llamada reforma educativa de 2013, una de sus acciones fue la reconcentración administrativa. Es decir, asumir el control federal en asuntos educativos-laborales; por ejemplo, el pago de la nómina al magisterio desde la federación y no en cada entidad federativa como había sido estimulado en la política de descentralización de 1992. Esta política no fue del todo atinada en transferir obligaciones financieras a las entidades federativas. Un aspecto que se advierte es la incorporación de otro actor en la escena educativa: los padres de familia, a través de los cuales se gestiona apoyos de carácter económico. La denominación que ha recibido esta inclusión es la participación social en la escuela. Algunas de las acciones emprendidas en los años noventa fueron por ejemplo: la modificación de

los planes de estudio de las escuelas normales pero sin regionalizar puntualmente los procesos de formación; la fundación de más de 500 Centros de Maestros distribuidos en el país, estos últimos instalados con el fin de organizar y ofrecer los cursos nacionales y estatales en el marco de lo que en su momento fue el Programa Nacional de Actualización de los profesores en Servicio (Pronap), que actualmente se conoce como el Sistema de Formación Continua. Cabe destacar que el establecimiento de los Centros de Maestros trajo consigo la duplicidad de funciones entre las instituciones, sin lograr establecer un mecanismo eficaz de atención al magisterio en servicio. En este sentido, la acción de formar –de manera inicial y continua– al profesorado en nuestro país ha sido consolidada por diferentes instituciones con cargos, vaivenes y giros específicos producto de coyunturas históricas y políticas.

No es objeto de esta primera parte analizar de manera particular las trayectorias de las instituciones asociadas con la formación docente; sin embargo, al nombrarla en México es imprescindible señalar a las instituciones imbricadas.

Nuestro interés es dar cuenta del estado que guarda la profesionalización de los sujetos materia de estudio de esta investigación. Éstos sin duda han transitado o han estado vinculados con alguna de las instituciones referidas. Por ello, es obligatorio introducir de manera sucinta el fenómeno de la formación y de la profesionalización del profesorado en México, subrayando los rasgos de nuestros sujetos de indagación y la discusión que desde la constitución y del desarrollo profesional pueda argumentarse.

Al coincidir con lo planteado por Imbernón (2002, p. 11) se puede “ver a la formación como un aprendizaje constante, acercando ésta al desarrollo de actividades profesionales y a la práctica y desde ella”. Por ello, formación, desarrollo y práctica profesional no pueden considerarse ámbitos separados, sino sobredeterminados –esta noción alude no a elementos sobrepuestos sino que ambos tienen sentido y definen una totalidad en este caso la formación– cuyo fin es la construcción de una cultura profesional que implica elementos

de diversa índole como laborales, económicos, de selección, de evaluación, entre otros. De hecho, la denominada *Política Integral para la formación y el desarrollo profesional de los maestros de educación básica* presentada por la Secretaría de Educación Pública (SEP) (2003, p. 11) definió a la

[...] formación docente como un proceso de aprendizaje permanente, ya que las competencias y conocimientos que adquiere un maestro son resultado no sólo de su formación inicial, sino de los aprendizajes que realiza durante el ejercicio de su profesión, dentro y fuera de la escuela, y en su desempeño frente a sus alumnos en las aulas escolares.

Sin embargo, como suele suceder las intenciones expuestas en los documentos políticos no siempre son traducidos de la mejor manera en los procesos de implementación (Flores y Mendoza, 2012). No obstante, dicha política enunciada en 2003 destaca dos espacios sociales fundamentales en la formación y desarrollo profesional de los docentes: la escuela y el aula. Lugares en los que se puede actuar políticamente, es decir, actuar por el bien común de todos. La educación ofrecida en la escuela y en el aula ofrece herramientas no sólo intelectuales, sino afectivas y, sobre todo, políticas. La cuestión es cómo los profesores lo asumen, lo viven y cómo se desenvuelven ante estos actos políticos que buscan el control y burocratización de sus acciones pedagógicas, alejándose de la idea de que la escuela es un espacio singular de transmisión de cultura.

En este mismo orden, es preciso destacar que la profesionalización se puede ubicar en dos dimensiones mutuamente coincidentes, que no siempre se desarrollan de manera paralela. La primera está asociada con los aspectos técnicos-básicos que deben saber los profesores para desempeñar su trabajo, y la segunda está vinculada con las condiciones laborales. Estas dos dimensiones se han “forzado” en los últimos años para hacerlas coincidentes. Sobre todo, el rubro del salario, como un rasgo de las necesidades laborales, situado a un tipo y exigencia de profesionalización del

magisterio. En otras palabras, el centro de la profesionalización no ha estado encauzado por las necesidades propias de la formación docente, sino por restricciones salariales específicamente, por los procesos de regulación y flexibilización que han caracterizado al mundo del trabajo en los últimos años.

Un punto por anotar para un desarrollo posterior es que tanto la desregulación o delegar por completo la formación del profesorado a las escuelas es una “práctica real” en nuestro contexto; puesto que en países que impulsaron estas estrategias desde los años ochentas estas acciones no se han consolidado por parte de gobiernos, que se caracterizan por ser conservadores.

De esta manera, la política de reforma instalada desde la década del noventa ha vinculado el desempeño de los profesores con un aumento en el salario que perciben, por ejemplo, el caso de la CM; que supone contar con una mejor preparación inicial y permanente. Pero, al parecer esta unión mejor desempeño-mejor salario no es así; puesto que, no es una relación directa, ni de consecuencia de una hacia otra. La profesionalización y su relación con el incremento del salario son considerados como una salida ante una severa crisis económica que desde finales de los años ochentas es una constante en el país, puesto que el mercado de trabajo se distingue por su precarización y la sobrevaloración del empleo (*cfr.* Cruz, 2007). Si bien esta situación es dramática para el magisterio, un rasgo importante de anotar es la posición del maestro laboralmente. Esto es, el profesor al ingresar al servicio docente se convierte en propietario de la plaza laboral lo que significa una permanencia definitiva y un salario “permanente” aunque precario.

Una idea importante de desarrollar, posteriormente, es el significado que tienen el hecho que el maestro al ingresar de las escuelas normales obtenía una plaza en el servicio profesional docente. Es decir, aseguraba un lugar en el ámbito laboral; por lo tanto, la posibilidad de contar con seguridad social, préstamos hipotecarios, un salario quincenal permanente aunque escaso, entre otros. Sin duda, el sentido será distinto para quienes al ingresar con un nivel

determinado de estudio inician una carrera para emplearse en el sector público o privado.

En nuestros días, esta condición se está revirtiendo ante el diseño de acciones de evaluación para el ingreso, permanencia y promoción docente. Además de otro tipo de exigencias como prácticas de gestión escolar que van más allá de las acciones propias de su labor en el aula y por lo tanto de la enseñanza. De esta manera, se ha intensificado la tarea del profesor precarizando las relaciones de empleo y de trabajo, que en conjunto repercuten en la identidad y en la condición docente.

El tema de la profesión y de la profesionalización de los docentes ha sido un punto nodal en la historia del sistema educativo mexicano, sobre todo, en el proceso de institucionalización de la profesión docente en nuestro país. Es importante señalar, por ejemplo, uno de los rasgos, aunque no exclusivo de México: la herencia de la profesión a los familiares, esta situación desencadena un proceso endogámico provocado por la transmisión de experiencias “pedagógicas” –formas y estilos de hacer docencia– entre las generaciones de familiares vinculados con la actividad magisterial; Tenti (2005; 2011) señala que la herencia del oficio se manifiesta en docentes de edad avanzada en países como Uruguay. La circulación de los “saberes” del oficio de ser docente pasa por una etapa de sucesión, legados y rituales con una influencia potencial en el desempeño de la profesión. Este desempeño producto de la tradición de formas de hacer la docencia genera –en muchas ocasiones– obstáculos en los procesos de actualización y profesionalización de los profesores; ya que los maestros prefieren “repetir” las prácticas que han utilizado por generaciones. Asociada a esta problemática y otras, se ubican las exigencias de los gobiernos a través de políticas de profesionalización. Sin duda, este requerimiento ha sido un debate permanente en el terreno educativo.

Es importante destacar que en el caso mexicano, las profesiones como lo refiere Díaz (1997) son promovidas por el Estado, existiendo una corporativización de ellas alrededor del mismo y la

tendencia es que el sector público se convierta en el principal contratante de la fuerza laboral.

Para unos la reivindicación del conocimiento práctico obtenido a través de la experiencia es suficiente, para otros es necesaria la certificación a través de la obtención de un título otorgado por el sistema educativo. Así, la polémica sobre la profesionalización continúa siendo un punto central en el debate educativo.

En suma, es necesario apuntar que el carácter inicial y continuo de la formación, así como del desarrollo profesional de los docentes, nos coloca en una problemática epistemológica de envergadura. Si partimos de la idea de que los contenidos de la formación inicial relativamente son los mismos para todos, este supuesto en parte mitiga la problemática sobre el prototipo ideal dirigida a los futuros docentes. No sucede lo mismo en las etapas posteriores de formación; puesto que los docentes exigen pautas asociadas a la experiencia de cada uno y a su propio deseo de buscar nuevos saberes específicos. Esta posición sigue siendo una disputa para quienes diseñan dichas estrategias; para unos acumular contenidos en cursos y para otros la integración de catálogos de formación, que no responden a las necesidades de actualización de los profesores, situaciones que tornan complicada la mejora de su práctica en el aula y en la escuela.

En nuestra investigación se consideraron las siguientes categorías para lograr dar cuenta del estado que guarda la profesionalización en nuestros sujetos de estudio. Las categorías son: cursos de actualización; experiencia docente, incorporación a CM y nivel en el programa de estímulo al salario.

Antes de ubicar cada una de las categorías referidas, un rasgo importante de mencionar es el nivel y grado de escolaridad de los docentes encuestados. El 52.5 % (43) no tiene normal básica y el 47.5% (39) sí, 47.6% (39) cursaron en una escuela normal pública mientras que el 18.3% (15) en una privada. Este dato nos muestra cómo la escuela pública sigue contribuyendo en la formación del magisterio a pesar de ser disciplinadora y

autoritaria, puesto que al mismo tiempo tiene el precepto de lo universal. Otro dato atractivo por destacar es que algunos de los profesores también tienen otra licenciatura: de UPN el 8.5% (7); de la Universidad Autónoma Metropolitana (UAM) el 3.7% (3) y de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) el 3.7% (3). Estas cifras son interesantes por varias razones, por ejemplo, nuestra muestra da cuenta que la UPN cumple, entre los sujetos motivo de esta investigación, la vía para obtener licenciatura. No obstante que desde 1984 se elevó a rango de educación superior los estudios de las escuelas normales. Una línea de indagación por continuar investigando es dar cuenta del sentido que ha tenido en el sistema educativo mexicano en su conjunto y en específico para las escuelas normales la modificación estructural del paso a educación superior a 30 años del cambio (1984-2014).

En suma, los profesores que respondieron el cuestionario cuentan con la formación básica para el ejercicio de la docencia. Es decir, su procedencia inicial es la escuela normal y la posterior durante el ejercicio de la docencia han sido los estudios de posgrado y los cursos de actualización vinculados o no con la CM; el Pronap y la Reforma Integral para la Educación Básica (RIEB)

En el caso de la profesionalización, medida por los estudios de posgrado 9.8% (8) cuenta con una especialización, sumando los que los realizaron en la UPN y otros 3.7% (3) y 6.1% (5); un 6.1% (5) con estudios de maestría considerando la suma de los que estudiarán una maestría en la UPN 1.2% (1) y otras 4.9% (4) (ver tabla 1).

Tabla 1. Escolaridad

Variables	Frecuencia	Porcentaje (%)
<i>Normal Básica</i>		
No	43	52.5
Sí	39	47.5
Total	82	100.0

(continúa)

(continuación)

<i>Licenciatura</i>		
Escuela normal privada	15	18.3
Escuela normal pública	39	47.6
No	8	9.7
Otros	7	8.5
UNAM	3	3.7
UAM	3	3.7
UPN	7	8.5
Total	82	100.0
<i>Posgrado</i>		
Especialización otros	5	6.1
Especialización UPN	3	3.7
Maestría otros	4	4.9
Maestría UPN	1	1.2
No	69	84.1
Total	82	100.0

Fuente: CA PEDIP (2011-2013) Actores y políticas educativas: resignificación e identidades, el caso de la ACE. Investigación Promep/UPN.

En los últimos años del siglo pasado y los primeros del presente, sobre todo, a partir de la reforma educativa implementada en América Latina, el tema de la profesionalización docente ha sido incluido de manera sistemática.

La política de reforma no sólo incluyó la reestructuración de los sistemas o aparatos educativos y los curriculares –modificaciones a los planes y programas de la educación básica y de las escuelas normales– sino también las condiciones laborales de los profesores que se sujetaron a un mercado descalificado y desvalorizado. Así, se puede destacar que “el debate profesionalización-profesionalización docente y su relación con un mercado de trabajo que se caracteriza por su precarización y la sobrevaloración del empleo docente ha sido una salida laboral” (Confederación de trabajadores de la Educación de la República de Argentina [Clacso], 2005, p. 37). En suma, el tópico

de la profesionalización tiene dos dimensiones: los aspectos técnicos necesarios para realizar su trabajo docente y las condiciones laborales que viven los maestros. Sin embargo:

[...] más allá de las discusiones acerca de la composición y el nivel del conocimiento exigido para la docencia (cuánto de conocimiento del contenido cultural a transmitir, cuánto de pedagogía y didáctica o ciencias de la educación), [...] un docente es más profesional en la medida en que posee una formación pedagógica específica (Tenti, 2011, p. 121).

Pero, para las autoridades educativas –como es el caso mexicano– la profesionalización de los docentes se acompaña del control a través de su desempeño; sosteniendo que la combinación de profesionalización y evaluación genera una mejor educación. Así como lo referimos en párrafos anteriores, cada día se marca con mayor intensidad una práctica de profesionalización de los docentes que afianza un tipo de estrategia contractual-ocupacional para un mayor control del Estado; en otras palabras se caracteriza por su desprofesionalización, aunque la retórica gubernamental afirme lo contrario.

Las alusiones [a los discursos] de una mayor profesionalidad [...] enmascaran el hecho de la efectiva proletarización del trabajo de los docentes, tanto en el plano ideológico, mediante la pérdida del control sobre la política, como en el técnico, a través de una especificación más rígida de los contenidos y ritmos de su trabajo. [...] Existe actualmente un discurso gerencial dominante que compite con el discurso educativo tradicional de muchos profesores (Whitty, Power y Halpin, 1998, p. 87).

Si bien, el diseño de una política de profesionalización del magisterio es indispensable, lo que está en juego es la autonomía –aunque relativa– del trabajo que desempeñan los profesores en los salones de clase. No obstante, como lo señaló Díaz (1997) la propuesta de un examen nacional de calidad profesional:

[...] busca instaurar en nuestro medio un mecanismo de “acreditación profesional”. La propuesta no deja de ser un mestizaje, puesto que en Inglaterra y Estados Unidos esta acreditación se hace en las asociaciones profesionales, mientras que en nuestro país es el aparato gubernamental el que ha promovido la creación y posterior funcionamiento de un sistema de acreditación (Díaz, 1997, p. 94).

No obstante, observamos que la ampliación de los exámenes nacionales de evaluación se ha intensificado en los últimos años.

CURSOS DE ACTUALIZACIÓN (UNA FORMA DE CONTROL)

Una característica frecuente que distingue a los discursos sobre las políticas de profesionalización es la confusión entre los términos formación, capacitación, superación –perfeccionamiento– y actualización (Cruz, 2005); ésta ambigüedad implica no sólo cuestiones de significado, también repercute en el diseño de estrategias de implementación de las acciones de política. Para la concreción de cada acción formativa se contempla una institución como lo referimos al comienzo de este capítulo. El énfasis por la actualización fue una de las tareas prioritarias establecidas en el *Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica* de 1992, como consecuencia de la CM que exige un cierto puntaje vinculado con la asistencia de los docentes a cursos de actualización. Para cumplir estos requisitos, en las entidades federativas se diseñaron éstos, pero no surgieron de diagnósticos locales y específicos. Por el contrario, sólo fue un mecanismo de certificación para otorgar los puntos solicitados para el ingreso y promoción en CM. Las acciones de actualización fueron promovidas por la Coordinación General de Actualización y Capacitación para Maestros en Servicio (CGA y CMS) creada en 1999 y adscrita a la Subsecretaría de Educación Básica y Normal con el propósito de desarrollar las actividades vinculadas al proyecto nacional de actualización docente en torno al Pronap,

la formación de asesores de Cursos Nacionales de Actualización (CNA), el diseño de Cursos Estatales de Actualización (CEA) y los Talleres Breves (TB). En las entidades federativas las instancias estatales de actualización se encargaron de poner en operación el Pronap a través de los Talleres Generales de Actualización (TGA), el diseño de los CEA y TB y de los análisis de los Exámenes de Acreditación de los Cursos Nacionales de Actualización. Es importante subrayar que esta situación agudizó una problemática existente, por ejemplo, la exclusión de instituciones establecidas en los estados como la UPN o la mismas escuelas normales que no participaron de manera directa en las tareas de actualización, esta circunstancia se complicó aún más al crear los Centros de Maestros que vinieron a multiplicar dichas acciones sin que hasta la fecha se haya logrado una articulación “armoniosa y cordial” entre las instituciones.

En 2003, la propia SEP reconoció que:

[...] la extensión de los cursos a maestros [muestra] poco rigor en la selección de asesores, ausencia de control de las condiciones de formación, evaluación trivial o inexistente, poco énfasis en el aprendizaje y menos en el concepto de que la actualización es un medio para mejorar las competencias docentes y la tarea de enseñar. Los cursos se diseñan, imparten y evalúan bajo las lógicas de asegurar puntajes a los maestros, sin un propósito educativo ni de desarrollo profesional (SEP, 2003, p. 44).

Los cursos estatales y nacionales que se ofrecen a los maestros de educación básica –preescolar, primaria y secundaria– hasta el momento (antes de la reforma de 2013) otorgan puntos para la evaluación del ingreso y promoción en CM. Los cursos de actualización a los que asisten los profesores encuestados se diversifican de la siguiente manera: el 35.4% (29) para CM; un 8.5% (7) no está vinculado a la CM; los cursos Pronap obtienen un 8.5% (7); si sumamos la opción de ninguno 4.9% (4) y los casos que no aplican 34.2% (28) el total es 39.1% (32); el Diplomado RIEB tiene solo un 3.7% (3), la organización del diplomado de la RIEB fue el mecanismo a

través del cual el profesor se “actualizó” en la reforma curricular de los planes y programas de la educación básica. Por ejemplo, en el modelo pedagógico centrado en las competencias. Es interesante señalar que tienen el mismo porcentaje los que no están vinculados con la CM, pero es importante destacar que son los que ofrece el Pronap. Es decir, los profesores los cursan pero no los consideran para CM, quizá porque no están registrados en el programa (tabla 2). El porcentaje de casos con actualizaciones no relacionadas a CM nos habla de la poca relevancia que dichos procesos tienen fuera del mismo magisterio que se ofrecen para los docentes. La importancia de la actualización se corresponde con los incentivos económicos, pues sólo de esta manera se accede a ellos, como lo señala el eje de profesionalización de la ACE, por lo que casi todos los maestros están inscritos en cursos.

Al respecto de estos datos se puede argumentar que los profesores asisten a los cursos de actualización: estén o no vinculados con la CM porque para ellos son los únicos espacios para renovarse; porque son organizados por la SEP considerada como el órgano que regula sus acciones como docentes, trabajadores al servicio del estado; porque se desarrollan durante los periodos de verano, los sábados o contraturno; entre otros. Cuestiones importantes de indagar son: ¿cómo se diseñaron?, ¿quién los diseñó?, ¿quiénes fueron los capacitadores?, ¿qué productos se obtuvieron?, entre otros rasgos significativos por desentrañar en los procesos de actualización docente.

Tabla 2. Cursos de actualización

Variables	Frecuencia	Porcentaje (%)
Cursos Pronap	7	8.5
Diplomado RIEB	3	3.7
No aplican	28	34.2
No vinculado a CM	7	8.5
Ninguno	4	4.9

(continúa)

(continuación)

Otros	4	4.9
Para CM	29	35.3
Total	82	100.0

Fuente: CA PEDIP (2011-2013) Actores y políticas educativas: resignificación e identidades, el caso de la ACE. Investigación Promep/UPN.

EXPERIENCIA DOCENTE

La noción de experiencia en este libro en general y en esta primera parte en particular, está asociada con los años de servicio en el magisterio de los profesores, ciclos a través de los cuales han experimentado, sin duda, diferentes situaciones que les han provocado sufrimiento o satisfacción, condiciones que les han hecho dar sentido a su vida personal y profesional. Asimismo, reconocemos que la experiencia es algo que no puede ser “contagiada” a otros, sino que se tiene que vivir para otorgarle sentido. Finalmente, es importante destacar que está pendiente un análisis preciso sobre la noción de experiencia argumentada por Dewey y su relación con las situaciones actuales que enfrentan los profesores en la escuela. Uno de los textos que son obligados para esta tarea, por ahora, diferida para otro momento es Dewey, J. (2004 [1916]) sexta edición, *Democracia y educación*, Madrid, Morata, 319 p.

Este apartado busca dar cuenta de la experiencia docente a partir de los años que tienen en el servicio los profesores, sujetos de estudio. Si bien nuestra investigación se limita a ubicar el número de años que los maestros encuestados han estado en el aula, no desconocemos una importante cuestión: la experiencia que adquiere el docente durante su estancia en la escuela, ya que puede favorecer o lesionar el trabajo que desempeña. El profesor construye imágenes que en ocasiones distan de las condiciones “reales” en las que se desarrolla y ejerce su docencia: “Permite a los seres humanos [a los profesores] ser capaces de vivir, amar, trabajar, cambiar y tal vez crear

el mundo a su imagen” (Kaës, 1989 citado en Remedi, 2008, p. 25). La experiencia está vinculada con las trayectorias-académicas y en sus prácticas expresivas (Remedi, 2008, p. 27).

Sin duda, a través de los años el profesor como adulto acumula su experiencia docente, es un tipo de aprendizaje sujeto a la misma práctica: “Aprender en la formación profesional significa someterse a la prueba de la experiencia, y transformar esa experiencia en un conocimiento accesible (Senge, 1995, citado por Mingorance, 2001, p. 93). Este aprendizaje que puede resultar “dúctil”, es complejo; puesto que aprender de la experiencia implica la reflexión sobre la misma, incidiendo, y en ocasiones transgrediendo, lo que el profesor hace en el aula.

Esta actitud de reflexión –reflexión que se inscribe en nuestra propia trayectoria– nos posibilita pensar que este conjunto de prácticas presentes en la institución que se articulan de forma desigual y en procesos de orden de lo curricular, las historias de los sujetos, los quehaceres cotidianos, etc., posibilitan estudiarlos como lugares inestables de identificación que abren un abordaje de lo institucional sobre textos diferentes, intentando encontrar en su entrecruzamiento el lugar de lo institucional en su intertextualidad (Remedi, 2008, p. 27).

Un elemento que no puede dejarse de mencionar es reconocer que la formación docente se desarrolla en una escuela como espacio que esta sobredeterminado por las condiciones económicas, políticas y culturales, por lo que: “el mundo del profesor es personal, pero construido cultural, política y socialmente” (Mingorance, 2001, p. 95).

En otro orden, en relación con la experiencia se puede señalar que ésta tiene que ver con la transmisión de características básicas de un oficio. Por ejemplo, modos de: ver, valorar, sentir, hacer que se realiza de una generación a otra a través de las prácticas familiares vinculadas con la docencia, adquiriendo, en ocasiones, ciertas formas que la vuelven extremadamente poderosa. Es probable que

el peso determinante de la vieja idea de vocación en parte se explique por la existencia de esos mecanismos sutiles de transmisión “privada” del oficio docente (*cf.* Tenti 2005, p. 67).

También el tema de la experiencia da lugar a la discusión sobre cuáles deben ser los rasgos de un profesor ideal. Para algunos la vocación es una característica nodal, para otros la dimensión profesional; los primeros consideran el ser docente como una cualidad innata que implica un sacrificio, una actitud de abnegación frente a los otros; para los segundos, exige un trabajo profesional. Esta discusión no ha quedado al margen, en la actualidad aún se debate en los espacios de formación docente.

En el caso que nos ocupa la experiencia docente está repartida de la siguiente manera: 26.8% (22) de los profesores tienen entre 26 y 30 años de servicio; 18.3% (15) de uno a cinco años; 18.3% (15) de 21 a 25 años; 11.0% (9) de 11 a 15 años; 7.3% (6) de 16 a 20 años; 6.1% (5) de seis a 10 años; 6.1% (5) menos de un año; y 4.9% (4) de 31 años en adelante (tabla 3). La mayor parte de la población entrevistada tiene más de 20 años de experiencia y menos de 30, la de menor experiencia no supera los cinco años. Las anteriores cifras permiten especular que la docencia en educación primaria, es una profesión –la mayoría de los casos con estabilidad laboral– que permite a los docentes permanecer largos lapsos de tiempo en dicha actividad, conllevando implícitamente tanto a efectos positivos como negativos en el proceso de formación de una identidad como “maestro de primaria”. Es decir, una representación colectiva consolidada por una larga trayectoria en la vida institucional de las escuelas. Además, un rasgo que se puede destacar es que “asegura su vida”. Esto es, el profesor tiene (ostenta) una plaza a través de la cual tiene acceso a un salario estable, salud social y vivienda, anhelos de todo trabajador. Aunque con salarios precarios pero tienen un ingreso que otros no gozan. Quizá habría que preguntarse: ¿cómo vive el maestro esta vida, este “supuesto” mundo asegurado?, ¿cómo contribuye este “aseguramiento salarial” en la construcción de su identidad personal y profesional?, ¿qué

significa que el docente no entre al mercado laboral como lo hacen otros profesionistas al egresar de las universidades?, ¿qué significa para el profesor poseer un sólo trabajo toda su vida?, ¿cómo repercute esta supuesta estabilidad “laboral” en la profesionalización de los docentes? Estas son algunas interrogantes que surgen al pensar el asunto de los años en el servicio de los maestros en general y de los sujetos de nuestro estudio en particular. La experiencia es un punto nodal para diseñar tanto los procesos de formación docente como las políticas educativas dirigidas al profesorado. Pensar en la experiencia docente obliga a revisar temas vinculados con la constitución de los sujetos, no sólo en el plano individual, sino en el conglomerado social que rodea la acción de los docentes.

Tabla 3. Experiencia

Variables	Frecuencia	Porcentaje (%)
Menos de un año	5	6.1
De 1 a 5 años	15	18.3
De 6 a 10 años	5	6.1
De 11 a 15 años	9	11.0
De 16 a 20 años	6	7.3
De 21 a 25 años	15	18.3
De 26 a 30 años	22	26.8
De 31 años en adelante	4	4.9
No contestó	1	1.2
Total	82	100.0

Fuente: CA PEDIP (2011-2013) Actores y políticas educativas: resignificación identidades, el caso de la ACE. Investigación Promep/UPN.

Antes de aplicar el cuestionario uno de estos docentes mencionó su amplia trayectoria, alrededor de 26 años de servicio. El ingreso a la docencia es una de las pocas profesiones que se puede ejercer desde temprana edad, en otras la incorporación trabajo está determinada

por un conjunto de requisitos y el hecho de reunirlos puede requerir tiempo. En otras palabras, en el caso de la docencia, digamos que se trata de un viejo oficio al que se accede a una edad relativamente temprana en comparación con otras actividades profesionales clásicas que requieren una mayor inversión de tiempo en estudio, la obtención de un título, exámenes de ingreso, entre otras. (Tenti, 2011, p. 11). De acuerdo con Tenti (2011) el profesor ingresa al servicio docente permanece en éste y se jubila. En efecto, su vida transcurre entre la SEP, patrón y el Sindicato Nacional de trabajadores del Estado (SNTE), su aliado.

En el caso de nuestros profesores encuestados: cuatro tienen más de 31 años de servicio, 22 entre 26 y 30, otros cinco de seis a 10, mientras que cinco tienen menos de un año (tabla 3). Estas cifras muestran que los profesores con mayores años en el servicio han “sufrido” la política de reforma y quizá estén en la etapa de considerar la jubilación. Llama la atención que sólo un maestro esté en la categoría E, la más alta en CM, 47 profesores no están en CM, y 21 está en la primera categoría, es decir, A (tabla 5). En suma, el docente ingresa al servicio y, al parecer, ya no invierte tiempo ni recursos durante su permanencia. Una de las razones que se pueden especular es la estabilidad laboral. Esta situación nos permite suponer que en la reforma educativa de 2013 la evaluación se establezca como una acción de control, a través de la cual se justifique la permanencia en el servicio, mediante la promoción de la competencia entre ellos para mantenerse en la escuela y en la propia SEP.

CARRERA MAGISTERIAL, CARRERA POR EL ESTÍMULO

El programa de estímulos docentes denominado Carrera Magisterial (CM) se convirtió en una estrategia salarial que daría respuestas a las exigencias del ámbito a través establecer un medio de mejoramiento profesional, material y condición social del maestro. En

1993, los factores a calificar fueron: antigüedad, grado académico, cursos de actualización, preparación y desempeño profesional; los cuales se dividían a su vez en vertientes para: profesores, directores y supervisores y asesores técnicos pedagógicos; en 1998, se agregó el aprovechamiento de los alumnos; en 2008, se establecieron tres factores: aprovechamiento escolar, cursos de actualización y desempeño profesional. La CM generó un mecanismo de promoción horizontal para el personal docente frente a grupo que enseña en los ciclos de la educación básica. Su propósito consistió en que el maestro accediera a niveles salariales superiores mediante su preparación académica: atención de cursos de actualización, desempeño profesional y antigüedad en el servicio (Cruz, 2007, p. 127). A través de la intervención de la CM, la SEP y el SNTE se intentó contribuir a la revalorización de la profesión docente, por medio de incentivos económicos que partieron del supuesto de que esta acción elevaría la calidad educativa.

Ornelas destaca que la CM:

[...] del lado de las virtudes, es un canal para incrementar los ingresos de los maestros, hay una mayor capacitación para los docentes en servicio y acrecientan sus conocimientos. Por el lado de los defectos, promueve la competición (no la adquisición de competencias), incita a que ciertos docentes practiquen acciones antiéticas y no hay pruebas contundentes que afirmen que haya servido para elevar la calidad de la educación básica; todo lo contrario, a juzgar por los resultados de PISA, Excale, ENLACE (Ornelas, 2012, pp. 147-148).

La CM se convirtió en un significante que articula dos instituciones, aparentemente antagonicas, la SEP y el SNTE; sin embargo, constituye una equivalencia que los anuda. Por un lado, CM se establece como un enriquecimiento salarial a través de un esquema laboral horizontal y, por otro, se pretende mejorar la calidad de la enseñanza en la escuela básica (Cfr. Cruz, 2007, p. 127). En otras palabras, como señalan Whitty, Power y Halpin, (1998, p. 87): “los profesores

son objeto de la política, en vez de profesionales participantes en ella”. En algunos casos esta situación es deliberada.

No obstante, el programa de CM no ha contribuido a aumentar la calidad de la educación; puesto que, los grados académicos, puntajes, resultados de los exámenes y el hecho de que los profesores ocupen las categorías más altas; no mejoran automáticamente los procesos y las prácticas en el aula. Además, en la CM se parte de que todos tienen la oportunidad de participar en este sistema de promociones para alcanzar mejores niveles salariales, pero no todos acceden o no les interesa someterse al “desgaste físico y mental” que trae consigo la estrategia. Por otra parte, se ponen en discusión la propia formación inicial que los maestros reciben en las escuelas normales. En este sentido, CM “es más que un programa de evaluación y de mejoramiento de la calidad de la educación, un mecanismo de discriminación y clasificación del profesorado y agudiza las desigualdades existentes entre los maestros” (Valdéz, 1998, p. 111). “El fin de establecer un mecanismo meritocrático de promoción y mejora salarial se pervirtió porque se utilizaron incentivos con base en normas endebles, un diseño que evoca al corporativismo del SNTE y una operación clientelar” (Ornelas, 2012, p. 148).

En suma, cabe destacar que las modificaciones en la formación del profesorado, a través de los procesos de actualización y superación profesional en nuestro país desde la reforma de los años noventa, tiene como significativo nodal la capacitación profesional (Cruz, 2008). Que busca ofrecer los elementos o herramientas necesarias para desempeñar un trabajo concreto: enseñar contenidos escolares. Sin lograr por un lado, conocer, reflexionar, analizar y comprender de manera crítica, los fines, principios y criterios axiológicos que orientan y norman el proyecto educativo actual; y por otro, sin lograr identificar las presencias ideológicas dominantes. Así subyacen y se promueven formas diferentes de razonar y pensar destinadas al profesorado. Es decir, se diseñan e impulsan nuevas regulaciones sociales, que descartan ciertas prácticas, pero incluyen otras. Por ejemplo, centrar, exclusivamente, la atención en los

profesores y lo que éstos enseñan en la escuela, pero se dejan de lado otros aspectos como el papel de la institución en una comunidad con diferencias sociales y la función de la escolarización en un proceso de transformación y reproducción social (Cruz, 2007, p. 128).

Los profesores de nuestro estudio se incorporaron a CM en diferentes momentos: 23.2% (19) entre 1992-1995; 11.0% (9) entre 1996-2000; 3.7% (3) entre 2001-2005; 2.4% (2) entre 2006-2011; el 2.4% (2) no contestó y un 57.3% (47) son casos que no aplican (tabla 4).

La concentración de ingreso a CM se ubica principalmente en dos periodos: 1992-1995 y 1996-2000 vincula dos directamente con los sexenios de Carlos Salinas de Gortari (1988-1994) y Ernesto Zedillo Ponce de León (1994-2000), en los que se distinguen el inicio de la CM y la inclusión de los maestros.

Tabla 4. CM año de ingreso

Variables	Frecuencia	Porcentaje (%)
1992-1995	19	23.2
1996-2000	9	11.0
2001-2005	3	3.7
2006-2011	2	2.4
No aplica	47	57.3
No contestó	2	2.4
Total	82	100.0

Fuente: CA PEDIP (2011-2013) Actores y políticas educativas: resignificación e identidades, el caso de la ACE. Investigación Promep/ UPN.

Los profesores del estudio se ubican en diferentes estratos de la CM. El nivel de mayor concentración es el A con 25.6% (21); 11.0% (9) el B; 3.7% (3) el D; 1.2% (1) el E y el 57.3% (47) no están en la CM, (tabla 5). Es importante destacar que nuestra muestra identifica sólo un maestro ubicado en el nivel más alto del programa, es

decir, en el nivel E y 21 en el nivel A, esto es, el primero en la escala jerárquica de CM. También es necesario señalar que el ingreso al esquema de CM ha sido por concurso, los maestros se inscriben y se sujetan a los procesos de calificación de los factores establecidos. Como lo hemos reiterado en otros momentos de este capítulo la decisión de incorporarse a la CM es una cuestión personal; sin embargo, subyace una condicionante que determina con cierto sentido su inclusión en el programa: el incremento salarial. En otras palabras, si el docente desea aumentar su ingreso quincenal-mensual la única forma es la incorporación a CM.

Tabla 5. CM por niveles

Variables	Frecuencia	Porcentaje (%)
A	21	25.6
B	9	11.0
D	3	3.7
E	1	1.2
No están en CM	47	57.3
No contestó	1	1.2
Total	82	100.0

Fuente: CA PEDIP (2011-2013) Actores y políticas educativas: resignificación e identidades, el caso de la ACE. Investigación Promep/UPN.

Es curioso que aunque la mayoría de la población estudiada comprende un rango de experiencia superior a los 20 años no exista una correlación con un nivel alto en CM, más bien la mayoría de los que han ingresado se mantienen en uno muy bajo. Podemos especular que la experiencia docente no parece tener incidencia en el ingreso a CM. Tal vez se dé un fenómeno de valoración de la profesión, no a partir del nivel ocupado en la CM, sino de otros factores que se vinculan con la labor de enseñanza, el mismo tiempo relacionado con la antigüedad u otros factores.

Hay que recordar, como ya lo referimos en párrafos anteriores que el programa de CM nació como una forma de integrar la meritocracia en el sistema educativo por parte de la SEP. Sin embargo, el SNTE lo utilizó como plataforma para desarrollar un esquema de promoción horizontal que retribuyera a todos los maestros por igual y resolviera la crisis salarial suscitada durante la década del ochenta. Al final la propuesta integró ambas, aunque con un mayor predominio la del SNTE (Ornelas, 2012).

Los estímulos otorgados por la CM son considerables y pueden representar más del 20% del salario base para el nivel A, determinado por el esquema tradicional de salarios, utilizando como base la antigüedad y la escolaridad y para el nivel E hasta más del 200% del salario base (Santibáñez, Martínez, Datar, *et al.*, 2007). Lo que lleva a preguntarnos ¿no sería de esperar que un maestro con pocos incentivos se esforzara más o que uno con muchos incentivos no lo hiciera? Pues, si bien el programa tuvo beneficios importantes para mejorar la calidad de vida y los salarios de la mayoría de los profesores de educación básica en México, cada vez se incorporan menos docentes al nivel A (menos del 5% anual, según los datos de Santibáñez, *et al.*, 2007).

ALIANZA POR LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN

Como parte de la política de reforma educativa iniciada, como ya se ha referido desde los años noventas, en el año 2008 se proclamó la *Alianza por la calidad de la educación* (ACE), siendo ésta una de las estrategias que se caracterizó por focalizar la reestructuración, de manera radical, de la situación, condición o status del acceso al servicio docente. Estos es, la regularización de la asignación de las plazas docentes. Esta acción hurgó uno de los pliegos fundamentales del sistema educativo mexicano, principalmente, de la educación básica que por años se delineó por el otorgamiento de plazas a familiares o la compra de las mismas. Esta situación fue “murmurada” pero no

declarada formalmente; aunque sí instituida. Quizá debido a que afectaba una de las plegaduras del propio sistema la ACE, difundida el 15 de mayo de 2008, no prosperó como se esperaba. Pero si generó discusiones y manifestaciones en diferentes espacios políticos y académicos de la vida educativa y pública del país.

La alianza propuso que:

La transformación de la calidad educativa involucrando tres niveles de intervención: la administración escolar; la participación social; y la profesionalización de los profesores y autoridades educativas (ingreso y promoción; profesionalización e incentivos y estímulos y evaluación). Para lograrlo convocó a los gobiernos estatales y municipales, a los legisladores, a las autoridades educativas estatales, a los padres de familia, a los estudiantes, a los empresarios y a los académicos para avanzar en una política de Estado (SEP/SNTE, 2008, p. 1).

En este sentido, la ACE se ubicó como una estrategia política, no académica, del gobierno federal de Felipe de Jesús Calderón Hinojosa. Ésta se caracterizó por los mismos mandatos, y en ocasiones exaltó los ya existentes, desde los años noventas. Por ejemplo:

[Atención a] la profesionalización de los maestros y de las autoridades educativas [con el fin de] garantizar que quienes dirigen el sistema educativo [y] los centros escolares [...] sean seleccionados adecuadamente, estén debidamente formados y reciban los estímulos e incentivos que merezcan en función del logro educativo de niñas, niños y jóvenes” (SEP/SNTE, 2008, p. 2).

Es importante puntualizar que la ACE apuntó la creación de un Sistema Nacional de Información de las Escuelas, plantilla docente y administrativa; un Sistema Nacional de Formación Continua y Superación Profesional de Maestros en Servicio; y un Programa de Estímulos a la Calidad Docente a partir de reformar los lineamientos de CM considerando tres factores: aprovechamiento escolar, cursos de

actualización y desempeño profesional. Sin duda, uno de los puntos álgidos fue el ingreso y promoción de todas las nuevas plazas y las vacantes vía el concurso nacional público de oposición convocado y dictaminado de manera independiente (SEP/SNTE, 2008, p. 4).

El 13 de julio de 2009 se estableció el Órgano de Evaluación Independiente con carácter Federalista (OEIF), responsable del Concurso Nacional de Asignación de Plazas Docentes 2009-2010. Sin embargo, la ACE se convirtió en una estrategia “fallida” del gobierno de Calderón Hinojosa. Si bien se difundió la ACE por parte de las autoridades educativas y el sindicato, la oposición representada por la Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación (CNTE) generó una resistencia que moderó al gobierno en la embestida. Pero, quizá la cuestión del tema del otorgamiento de las plazas docentes a través de los concursos; que implicaba la revisión de la herencia y compra de plaza, práctica no formal pero cotidiana en el sistema educativo mexicano tuvo mayores repercusiones. Por ello, uno de nuestros intereses en la presente investigación fue averiguar ¿qué conocían los profesores de la ACE? ¿Qué aspectos consideraban adecuados y cuáles inadecuados de la ACE?

Las respuestas ofrecidas en torno a la pregunta ¿Cuáles puntos de la ACE relativos al eje de la profesionalización le parecen adecuados? 32.5% se relacionan con los cursos de actualización; 22.9% no contestó; 10.8% no conoce; y 7.2% se inclinan por las siguientes capacitación profesionalización o bienestar de alumnos; el 4.8% respondió apoyo técnico pedagógico y evaluación estándar; para el 3.6% las respuestas fueron: prácticas y evaluación docente, validez, trabajo colaborativo; el 2.4% lo ocupan los estímulos docentes, reforma curricular; y el 1.2% lo asocian con: profesores licenciatura maestría doctorado, integración social competencia valores, modernización educativa, calidad educativa, uso de tecnologías, falta de credibilidad y todos (tabla 6).

En suma, resalta la importancia de los cursos de actualización 32.5%, que puede estar vinculado no sólo a la profesión misma y su mejoramiento, sino a otros factores que entrelazan diversos

sentidos. Por ejemplo, su repercusión económica dentro de los niveles de CM o el sentido de estatus y reconocimiento social que se atribuiría a los actores, debido a las posesión de dichos títulos y certificados. De esta manera, se puede advertir que los maestros de la muestra, no asociaron la ACE con uno de sus rasgos centrales: la modificación al ingreso al servicio docente y las nuevas exigencias para la permanencia en el servicio que implícitamente consideraba la alianza. Más bien, los profesores vinculan la ACE con los cursos de actualización, es decir con las estrategias que se habían establecido desde el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica y Normal (ANMEB) (1992) en particular con la CM (1992, 1993) y en específico con los cursos exigidos para ingresar y permanecer en ella.

Gracias a las respuestas obtenidas en la encuesta es posible identificar que la mayoría de los maestros no tiene claro cuáles son los elementos que se plantean en el marco de la política de profesionalización docente que propone la ACE. Asimismo no se mencionan elementos centrales como la certificación de competencias, el fortalecimiento de la profesionalización de los docentes de las escuelas normales y, entre ellos, el elemento de más controversia: el ingreso y promoción de los maestros y de las autoridades educativas a partir del examen de oposición; los cuales forman parte del eje de la profesionalización docente que propone la ACE (Flores y Mendoza, 2012).

Casi la tercera parte de los encuestados (33.7%) no tienen una idea clara del contenido particular de la ACE que está estrechamente asociado con la profesionalización docente. Si atendemos a los comentarios de Tenti sobre el sistema organizacional bajo el cual se estructuró la profesión docente en América Latina –burocratizado– podemos inferir un carácter de identidad ambigua: *quasi-profesion*.

Una de las principales debilidades del sistema educativo que se mencionan en la RIEB es la

[...] escasa formación del profesorado, con bajísimos niveles de retribución, lo que convierte en poco atractivo el ejercicio de la docencia debiéndose

completar el salario con las retribuciones percibidas en otros empleos. La necesidad de los maestros de tener que atender más de un trabajo significa un impacto negativo en la calidad de la educación impartida, y dificulta sobremanera la formación en servicio (SEP/SNTE, 2008, p. 20).

Hay que tener esto en cuenta para entender la preocupación de los profesores por actualizarse y capacitarse, para tener acceso a los incentivos económicos y no tener que dedicarse a otras actividades que compensen su salario

Destaca a su vez la falta de claridad en torno a los aspectos favorables de la profesionalización, ya que un 22.9% de los encuestados evade la pregunta (tabla 6). A partir de esta tabla en adelante, se suprimió el rubro de totales de frecuencia y porcentuales, ya que cada profesor apuntó más de una característica por lo que la consideración porcentual tuvo como referencia éstas y no el número de sujetos encuestados.

Tabla 6. Aspectos adecuados de ACE

Variabes	Frecuencia	Porcentaje (%)
Apoyo técnico pedagógico	4	4.8
Bienestar alumnos	6	7.2
Capacitación profesionalización	6	7.2
Calidad educativa	1	1.2
Cursos de actualización	27	32.5
Estímulos docentes	2	2.4
Evaluación estándar docente	4	4.8
Falta de credibilidad	1	1.2
Integración social competencia valores	1	1.2
Modernización educativa	1	1.2
No conoce	9	10.8
No contestó	19	22.9

(continúa)

(continuación)

Profesores licenciatura maestría doctorado	1	1.2
Prácticas evaluación docente	3	3.6
Reforma curricular	2	2.4
Todos	3	3.6
Trabajo colaborativo	3	3.6
Uso de tecnologías	1	1.2
Validez	3	3.6

Fuente: CA PEDIP (2011-2013) Actores y políticas educativas: resignificación e identidades, el caso de la ACE. Investigación Promep/UPN.

En cuanto a los aspectos inadecuados los porcentajes de las respuestas en torno a la pregunta ¿cuáles puntos de la ACE relativos al eje de la profesionalización le parecen inadecuados? son los siguientes: 61.4% no contestó; 13.3% se inclina por cursos de actualización no contextualizados o prueba y parámetro de medición; 9.6% horarios extralaborales; 8.4% por diseño, desarrollo y evaluación; 7.2% por examen de oposición o no conoce; 4.8% se inclina por falta de credibilidad o no valora el aprendizaje real; 3.6% por profesionalización burocrática; y 2.4% respondió: falta de comunicación de las acciones políticas, y ninguno, estandarización saberes (tabla 7).

Los docentes se resisten a subrayar los aspectos desfavorables de la profesionalización, además de que en la dispersión de sus respuestas se observa una tendencia muy heterogénea a evadirlo. El patrón de ausencia y desconocimiento en cuanto al tema se mantiene latente (37.3%). Se puede notar el desacuerdo de los encuestados en relación a los aspectos de la ACE respecto a los horarios extra laborales, aspecto que refiere a la experiencia y práctica educativa cotidiana del docente en servicio. Para Tenti (2011), es importante recuperar la opinión directa del maestro en dos sentidos, puesto que son quienes cuentan con la experiencia cotidiana de su trabajo y al mismo tiempo son sus creencias las que tienen un alto impacto en sus propias prácticas.

Otro aspecto es la incongruencia de la profesionalización en relación a los cursos que se imparten de manera descontextualizada (tabla 7).

Tabla 7. Aspectos inadecuados de ACE

Variables	Frecuencia	Porcentaje (%)
Ausencia y desconocimiento	31	37.3
CM	1	1.2
Cursos de actualización no contextualizados	11	13.3
Diseño, desarrollo y evaluación	7	8.4
Desconocimiento	1	1.2
Estandarización de saberes	2	2.4
Examen de oposición	6	7.2
Falta de credibilidad	4	4.8
Falta de comunicación de las acciones políticas	2	2.4
Horarios extralaborales	8	9.6
Profesionalización burocrática	3	3.6
Prueba y parámetro de medición	11	13.3
Ninguno	2	2.4
No conoce	6	7.2
No contestó	51	61.4
No valora el aprendizaje real	4	4.8
Sin superación docente	1	1.2
Todos	1	1.2

Fuente: CA PEDIP (2011-2013) Actores y políticas educativas: resignificación e identidades, el caso de la ACE. Investigación Promep/ UPN.

Finalmente, es importante apuntar que de los cinco ejes que estructuran la ACE, nuestros sujetos se refieren a la profesionalización de los docentes y autoridades educativas aludiendo principalmente a los cursos de actualización. Es decir, que la profesionalización está delimitada por cursos, mismos que están vinculados con los que la SEP ofrece para la CM. De modo que es utilizada como un significante nodal de la política de reforma educativa en nuestro

país para avanzar y consolidar la reestructuración en el modelo “laboral”, ocupacional o de empleo, que caracterizó al magisterio nacional por varias décadas del siglo pasado. Con esta reestructuración a los esquemas de empleabilidad de los profesores se abre otra faceta de control por parte del Estado en la que destaca la práctica individual con la finalidad de desplazar las actividades colectivas. Sin embargo, aún queda por indagar de qué modo las estrategias han logrado penetrar en la vida cotidiana de las escuelas mexicanas y qué tanto queda de margen para la ilusión y el deseo de hacer las cosas de otra manera.

Por ello, nuestro interés ha sido mostrar qué interpela y qué re-significa para un grupo de profesores la ACE, a qué le pone atención y cómo responden a las acciones de política educativa. Así, nuestra mirada analítica no es exclusivamente juzgar la estrategia, sino entender y hacer comprender a los profesores de educación básica.

REFLEXIONES

El estudio de la política educativa continúa siendo una tarea fundamental para la investigación social y, en particular, la educativa que ha estado centrada en el diseño, implementación y evaluación de éstas. Si bien, se ha avanzado de manera significativa desde diferentes perspectivas, por ejemplo, de las políticas públicas, otra vertiente sugerente es la exploración de las políticas educativas en su dimensión subjetiva, es decir, en la constitución de los sujetos educativos –profesores–; en los procesos de interpelación y resignificación de dichas acciones. Asimismo, otra preocupación interesante de explorar son los niveles de traducción de la política por parte de los sujetos y actores educativos, los cuales se ponen de manifiesto desde el propio diseño de un determinado programa hasta la definición específica de los mecanismos para su puesta en operación (Cruz, 2009).

La ACE fue el primer intento radical de cambiar las formas de ingreso al servicio docente. Esto es, intentó delinear la forma de

otorgar las plazas mediante un concurso de oposición. Sin duda, este es el punto nodal que ha estado en disputa entre la SEP y el SNTE. Disputa caracterizada por periodos de altibajos en las negociaciones e incluso en épocas rípidas entre los dos actores más importantes del escenario educativo, quienes han dejado profundas huellas en el deterioro del sistema en nuestro país en las últimas décadas del siglo pasado y las primeras del nuevo siglo. Cabe recordar que el producto de la relación “perversa” (Cruz 2009) entre estos actores es el diseño de un esquema vertical en el acceso a otra plaza y, por lo tanto, de la promoción salarial. Esta característica que perduró por años fue avalada por estos mismos actores; sin embargo, ante los problemas económicos de los años noventas y de la precarización del trabajo a nivel general de la población económicamente activa, este “acuerdo” fue diluyéndose paulatinamente hasta transformar el esquema vertical por uno de carácter horizontal que fue denominado CM. Estos cambios se suscitaron en un ambiente de críticas profundas a la educación en México, en particular a la obligatoria y como consecuencia a la figura del docente, a quien se le adjudicó la “mala calidad educativa”. En este sentido, se emprendió una política de desprestigio del profesor que hasta la fecha continúa, sobre todo, a través de los medios de comunicación. Posteriormente, se dio lugar a una revaloración de su imagen que atemperara el desprestigio, dicha política articuló calidad con evaluación docente. Si se pretendía mejorar la educación, ésto tenía que lograrlo el docente, a quien debía retribuirse un salario mejor, consigna por años del sindicato, sólo que este incremento estaba sujeto a la evaluación.

De esta manera, se concretó la CM que desde el año de 1992 se puso en marcha. A la fecha se llevan 23 fases del programa de carrera a nivel nacional. En nuestros días, producto de la mal llamada reforma educativa, que es más una reforma laboral, el programa de CM está siendo reestructurado.

Si bien la ACE apuntó sustantivamente el punto del ingreso al servicio docente, otro aspecto vinculado de manera estrecha fue la propia CM.

La política de reforma educativa iniciada desde la década del noventa, de forma paulatina, se ha ido sedimentando en el escenario educativo sobre todo de la educación básica, dejando profundas huellas entre los actores que habitan las instituciones escolares. Por ejemplo, los maestros han diseñado diferentes formas de resistencia, resignación o profunda rebeldía ante los embates de cada una de las estrategias de política.

Con el inicio de la nueva administración federal en 2012 el panorama no es alentador, por el contrario con la llegada del 2013 las transformaciones educativas y, de manera particular, las condiciones laborales de los docentes de la educación obligatoria han sido trastocadas radicalmente. Esta situación, sin duda, dará lugar a reacomodos en las identidades de los profesores, quienes realizarán múltiples interpretaciones y tendrán diferentes actuaciones. Estos aspectos son necesarios de registrar para intentar comprender la compleja cultura magisterial de la educación básica en nuestro país.

Nuestro interés fue ubicar a la ACE de 2008 como una de las últimas estrategias de política que pretendió romper con el mecanismo a través del cual se asignaban las plazas de los profesores de educación básica. Pero, precisamente, por ser el nudo que centraliza la dinámica educativa, poco se pudo avanzar ante la presencia de SNTE hasta ese momento obstáculo para el propio gobierno federal representado por la SEP.

Si bien, la ACE circuló y no tuvo una clausura radical por parte de las autoridades educativas federales y estatales, se puede señalar que, de manera momentánea, quedó “paralizada”, pese a que no quedó excluida de las intenciones de modificar las formas de ingreso al servicio docente. Por ello, lo dicho en este capítulo refleja la forma y manera en que un grupo de profesores como actores resignifican; es decir, dieron sentido a la ACE durante los años en que ésta se desplazó en escuelas de educación primaria de la Ciudad de México.

Como al inicio de este capítulo se apuntó, una particularidad que caracteriza a la cultura magisterial, es el asunto de la profesionalización de los docentes. Este tema es una cuestión incluida en los

discursos políticos de los últimos 20 años pero asociada con las condiciones laborales –salariales–. Es decir, enriquecer las condiciones laborales en específico el salario, está asociado con una mejor profesionalización, entendida ésta como el ofrecimiento de cursos que suponen “resolver” la problemática que enfrenta el maestro principalmente en el aula. En ese sentido, la ACE constituye un dispositivo más elaborado para establecer la sujeción del docente al seguimiento de cursos para aspirar a un mejor salario.

Las asociaciones establecidas mediante las decisiones políticas de las autoridades educativas dejan de lado las necesidades de los profesores de grupo que se enfrentan a diversas problemáticas educativas en la escuela. Así, la arenga política “atrapa” la preocupación por la formación-profesionalización, pero relacionada con incremento de salario. Dicho vínculo está asociado con el estímulo salarial, pero no con el saber educativo, en general, ni en particular por la enseñanza que es una de las preocupaciones de todo docente.

Es importante subrayar que llama la atención de nuestros sujetos de estudio la asociación que hacen de la ACE con cursos de actualización, pero no focalizan que el núcleo de la ACE fue romper con el procedimiento de ingreso al servicio docente, es decir, la manera de obtener y mantener una plaza de maestro. Quizá esto muestra un desconocimiento de la ACE, producto del poco eficaz mecanismo de implementación y por lo tanto, de su socialización entre el magisterio.

La inadecuada política de reforma educativa se caracteriza por varios factores, entre los cuales destaca la centralización en la figura del profesor, específicamente en su desempeño en el trabajo en el aula y, como consecuencia, en la escuela. No obstante, las consignas de la política presuponen la existencia de un maestro autónomo, quien decide su participación y el reordenamiento del quehacer docente. Si bien el profesor puede decidir qué hacer y cómo hacerlo en el espacio solitario que caracteriza el trabajo en el aula, en ocasiones esto no sucede debido al discurso prescriptivo por el que ha transitado el docente.

Un factor necesario de apuntar es el tema de la experiencia adquirida por los profesores a través de los años en el servicio. Si bien, es un

aspecto que enriquece el desempeño en el trabajo, no es capitalizado por las estrategias de política educativa. Esto es, se observa una reiterada separación entre lo deseado por el profesor para profesionalizarse y la forma en que confronta su quehacer y lo reflexiona. De esta manera, el docente se sujeta al rito, a lo aprendido, situación que vuelve más complejo para él desempeñar sus actividades de otra manera.

La relación entre los conocimientos pedagógicos y condiciones salariales en nuestra población objetiva no es significativa. No lo muestran sus niveles de profesionalización, los cursos que ofrece la SEP, ni la decisión personal de cada uno de los docentes encuestados. Es decir, se manifiesta que a pesar de las estrategias de reforma educativa los docentes, por lo menos, nuestro caso específico, no responden de manera directa a las acciones solicitadas. Por ejemplo, incorporarse a la CM, asistir a los cursos de actualización. En otras palabras, las “indicaciones” de la ACE son aludidas pero no reconocidas, como lo muestran los datos.

Resulta significativo de nuestra muestra en el caso de la pertenencia a la CM que de 82 casos sólo uno está en el nivel más alto de la carrera. Este dato refleja la situación de seis escuelas ubicadas en una delegación de la Ciudad de México. Por lo tanto, cabe preguntarse ¿Por qué no acceden el resto de los sujetos encuestados? ¿Qué significa para ellos pertenecer o no a CM? ¿Cómo compensan los docentes sus ingresos salariales, si la única vía posible es participar en la CM?

Nuestro interés estuvo centrado en conocer cómo los profesores de un grupo de escuelas se apropian y resignifican los mandatos institucionales, se puede destacar que éstos los asumen con cursos sean pertinentes o no en su formación y profesionalización. Si el mandato institucional fue centrar la calidad con el desempeño, con el incremento del salario, no es eficaz y es fallida en este aspecto, pero, sin duda, es eficiente en otras. Por ejemplo, en fomentar en el sujeto el individualismo y no el trabajo de grupo, que pregona la misma política.

Finalmente, la idea es que los docentes estén “en constante profesionalización”, como el atributo más destacado; lo que parece estar asociado a un creciente proceso de credencialización. Así pues,

consideramos que la generación de sentido que esos actores producen, constituye una vía fundamental para problematizar los límites y alcances de una determinada política educativa

IDENTIDAD PROFESIONAL Y POLÍTICA EDUCATIVA: ENCUENTROS Y DESENCUENTROS

Los procesos de constitución de identidades educativas, en general, y profesionales, en particular, constituyen un ámbito de análisis altamente sugerente, para aproximarnos a los derroteros por los que un programa de política educativa trasciende, no sólo en el plano objetivo de dichas prácticas, sino en los escenarios más internos de la vida institucional. Nos referimos al terreno donde sus sujetos y actores toman decisiones, actitudes, conductas, expectativas, entre otras que configuran formas de reconocimiento, adscripción, pertenencia y diferenciación; en el marco de nuevas disposiciones de política que ponen en tensión sus universos de significación previos.

Así, nuestro interés por el estudio de los programas de política educativa, desde sus sujetos y actores, en este caso docentes de escuelas primarias, involucra el desarrollo de una aproximación a la dimensión subjetiva de la política educativa. La cual transita por el análisis de los procesos identificatorios que se gestan en el complejo juego entre su dimensión prescriptiva –diseño, implementación, evaluación– y su puesta en acto por los sujetos-actores educativos (Fuentes, 2010).

¿Cómo se llega a ser en el marco de la institución educativa?
¿Cuáles son los procesos simbólicos, imaginarios y fantasmáticos

que atraviesan la constitución identitaria? Esos tres planos de constitución identitaria, operan de formar imbricada: lo simbólico como estabilización de sentido, lo imaginario como producción de horizontes y lo real/fantasmático como desestructuración y producción de pantallas (*cf.* Fuentes 2008). ¿Qué tejido de relaciones grupales se construyen para constituir una identidad profesional? ¿En qué formas tales identidades son impactadas por los nuevos mandatos institucionales? Partimos de una noción de identidad en el terreno educativo, que involucra pensarla como configuración discursiva constituida a partir de juegos de identificaciones (*cf.* Fuentes, 2008, 2014). En éstos consideramos que los maestros se apropian de los mandatos institucionales, vía su resignificación, elaborando determinadas construcciones imaginarias que les proveen de un horizonte de sentido para simbolizar su tránsito a través de las disposiciones políticas que le son impuestas; cabe recordar que en la historia del sistema educativo mexicano ha prevalecido una organización vertical, autoritaria. Lo cual, genera tanto posibilidades de reconocimiento y adscripción como condiciones atravesadas por una importante cuota de angustia y sufrimiento. En la mirada analítica que sostenemos, la dimensión afectiva involucrada en los procesos identificatorios de los sujetos educativos, constituye un ángulo de análisis central, véase en la sección introductoria, el apartado relativo a la perspectiva teórico-conceptual.

La discusión en torno a la idea de identidades profesionales en el terreno educativo, se caracteriza por la diversidad de posiciones que convoca, dicha situación se muestra en estudios recientes que analizan la producción contemporánea al respecto, donde se ha señalado “el carácter indefinido, ambiguo y variable de las conceptualizaciones de la IP [Identidad Profesional]” (Maccabelli, Rasskin y Martín, 2013, p. 19).

En el caso mexicano, las posibilidades de definición también involucran la ambigüedad y diversidad, en principio por la heterogeneidad de carácter estructural presente en los procesos formativos y de profesionalización, en el marco de los cuales determinadas

pautas de identificación profesional de los docentes de educación básica, se han configurado (Arnaut, 2004). Otra forma de pensar las particularidades vinculadas a una identidad profesional del oficio docente es la relativa a la distinción planteada entre “fundamentalismo de mercado” y “economía del conocimiento”. Según Hargreaves (2005) dicha diferencia considera el trayecto histórico de sociedades como la nuestra, donde la subordinación científica y tecnológica involucra la no centralidad en la política de formación de recursos humanos locales, lo cual impacta desfavorablemente en la constitución de una identidad profesional fuerte de los formadores. En nuestro país, sin embargo, existe una importante cultura docente, en el marco de la cual diversos modelos identificatorios han cobrado vigencia en determinados contextos históricos: el docente misionero, el profesor líder, el profesional competente, entre otros. En tales escenarios la presencia del SNTE, por la centralidad que ha revestido a lo largo de la historia del sistema educativo nacional, en especial a partir de la complicidad estructural entre esta instancia y la SEP, ha atravesado formas de identificación, pertenencia y adscripción; de tal suerte que se ha consolidado sobre todo una identidad gremial de gran fuerza: “[...] tal vez ningún otro gremio civil posea el espíritu de cuerpo tan arraigado e interiorizado como lo tienen los maestros” (Ornelas, 2013, p. 121).

En febrero de 2013 fue decretada una nueva reforma educativa, referente a la regulación del trabajo docente y el 11 de septiembre de ese mismo año fue publicada en el *Diario Oficial de la Federación* la Ley General del Servicio Profesional Docente. A partir de las más recientes reformas se ha sufrido un trastocamiento en lo que concierne a las pautas de profesionalización docente, a la condición y permanencia laboral. En ese contexto la ACE con la puesta en cuestión de la estabilidad laboral de los docentes, a partir de la incorporación de concursos de oposición para acceder y mantener una plaza, ha representado en el escenario educativo mexicano el preámbulo de una reforma educativa de más largo alcance, que tiene como centro lo que podríamos señalar como un atentado a una

serie de anclajes identitarios fuertemente sedimentados al ser y el quehacer docentes, a lo largo de la historia del sistema educativo mexicano.

En ese contexto, en esta segunda parte presentamos las formas en que los profesores encuestados resignificaron, con relación a la ACE, 2008; por una parte, un modelo o ideal de profesor y, por la otra, los aspectos o lineamientos de ese programa que contribuyen a fortalecer o a demeritar la imagen social del docente y de la educación en general. También planteamos, las semejanzas y diferencias que los profesores encuentran entre CM y el Eje 2 de la ACE: “Profesionalización de los maestros y de las autoridades educativas”.

En su conjunto, tales aspectos, nos han permitido situar algunas de las significaciones más relevantes con relación a su identificación en el terreno profesional; en el marco de la resignificación que los docentes de nivel primaria encuestados habían desarrollado en el contexto del 2011, con relación a la ACE.

SOBRE LA ORIENTACIÓN IDENTITARIA DOCENTE EN LA ACE

La mirada analítica que sustentó los desarrollos de investigación de este trabajo, concibe a la política educativa como un discurso, como un sistema de significación, el cual involucra una articulación de elementos significantes de diversa procedencia, pero que están organizados en torno a un significante amo o punto nodal (*cf.* Introducción). Asimismo, otra consideración básica tiene que ver con pensar a los programas de política educativa, en este caso, la ACE (2008-2011), como un referente de elaboración identitaria. El periodo considerado, se refiere a la fecha de inicio de este programa (2008) y al año de generación de los datos (2011); aunque en el análisis desarrollado en el conjunto de la obra, tomamos en cuenta el contexto socio-histórico hasta 2013. En ese sentido, en la literatura producida desde el análisis de discurso de Laclau y, especialmente, en la vertiente desarrollada en educación por Buenfil

(1993, 2000); se propone la presencia de modelos de identificación, en este caso del ser docente, en los programas de política educativa. Si bien coincidimos con la idea de concebir la presencia de procesos interpelatorios a partir de pautas identitarias provenientes de la política; consideramos que dicha relación involucra una alta cuota de complejidad, de tal suerte que es necesario situar una categoría que dé cuenta de la mediación presente entre la normativa y su incidencia en la conformación de procesos identificatorios. Al respecto, recuperamos la noción de interpelación de Althusser, movi- lizada desde el análisis político de discurso (*cf.* Buenfil, 1993). En ese tenor, hemos propuesto la categoría de orientación identitaria (Fuentes, 2010), no sólo para atemperar una visión esquemática que podría derivarse de la noción de modelos de identificación; sino, en especial, en la perspectiva de situarla como noción inter- media que supondría determinados efectos interpelatorios desde los cuales el sujeto actor educativo transitaría hacia formas iden- tificatorias particulares. Por lo tanto, asumimos que a través de los cinco ejes de la ACE, especialmente en el segundo relativo a la profe- sionalización, está presente una orientación identitaria, vinculada a la hegemonía del significante: calidad educativa. Por lo que, los rasgos o atributos que se conciben como deseables, están asociados a una noción de calidad educativa, que ha sido sedimentada como el alcance de la eficacia, eficiencia y competitividad.

En la perspectiva de aproximarnos a las formas de actualización de la orientación identitaria presente en la ACE planteamos como pregunta detonante: ¿Qué modelo o ideal de profesor promueve la ACE?, describa sus características. A partir de las respuestas de los profesores, establecimos una serie de categorizaciones que sistematizamos en la siguiente tabla:

Tabla 8. Ideal de profesor desde la ACE

Características	Frecuencia	Porcentaje (%)
Barreras preparación	4	4.8

(continúa)

(continuación)

Competente	14	16.9
Desconoce	3	3.6
En constante profesionalización	25	30.1
Evaluación permanente	2	2.4
Facilitador	6	7.2
Innovador	7	8.4
Investigador	3	3.6
Humano	3	3.6
Líder	11	13.3
Manejo TIC e inglés	6	7.2
Mediador	7	8.4
No contestó	11	13.3
Participativo	5	6.0
Profesional	11	13.3
Promotor aprendizaje	19	22.9
Reflexivo analítico	3	3.6
Responde necesidades sociales	6	7.2
Vocación	5	6.0

Fuente: CA PEDIP (2011-2013) Actores y políticas educativas: resignificación e identidades, el caso de la ACE. Investigación Promep/UPN.

El anterior espectro de atributos o características asociadas a la orientación identitaria subyacente en la ACE, según los docentes encuestados; involucró un amplio abanico de posibilidades. Así, puede observarse como tendencias predominantes las siguientes: 30.1% de la menciones de los maestros considera que el profesor ideal debe estar en constante profesionalización; 22.9% destacó el atributo de promotor de aprendizaje; sólo en 16.9% de las menciones, los docentes encuestados revelaron que el ideal del docente supone que éste debe ser competente; las características de líder y profesional, alcanzaron 13.3% de ocurrencia, cada una; al igual que el porcentaje que no contestó a la pregunta.

La idea de estar en constante profesionalización por parte de los docentes, como el atributo más destacado, parece estar asociada tanto a un creciente proceso de credencialización, como al proceso modernizador de la educación básica; que en el caso mexicano fue sistematizado a partir de la reforma educativa de 1992, entre cuyos aspectos centrales se ubicó el programa de CM (Arnaut, 2004). Así, la revalorización del magisterio fue planteada en un doble registro, que supuso por un lado, la constante profesionalización docente, y por el otro, la correspondiente evaluación, asociada a la obtención de estímulos económicos –promoción horizontal–. Aspecto que ha subordinado el factor académico al económico (Arnaut, 2004). La incorporación del discurso de la evaluación en el sistema educativo nacional, arrancó de forma sistemática a fines de los años setentas en el nivel superior, donde gradualmente se institucionalizó, hasta constituir un referente cotidiano en la vida institucional de las Instituciones de Educación Superior (IES) (Mendoza, 2002). En el nivel de educación básica, la política evaluadora se formalizó con la reforma educativa de los años noventas, durante el sexenio salinista.

La relación entre profesionalización, evaluación y obtención de estímulos no sólo fue mantenida por la ACE; sino profundizada, en la medida en que la incorporación del concurso de oposición como proceso evaluador para el acceso a una plaza docente como parte de las disposiciones establecidas en el Eje 2 “Profesionalización de los maestros y de las autoridades educativas”, además de detonar importantes cuestionamientos, inscribió en el universo simbólico de los profesores de educación básica, una fisura relevante con respecto a las pautas tradicionales de acceso y herencia de éstas. Los concursos de oposición derivados de la ACE, fueron desarrollados, bajo una diversidad de pautas en los diferentes contextos institucionales de las distintas entidades que los instrumentaron, proceso que involucró una serie de complicaciones. Algunas consideraciones al respecto del citado proceso se pueden consultar en: Flores y Mendoza (2012) *Implementación de políticas educativas. Los concursos de oposición y la Alianza por la Calidad de la Educación*. México:

Gernika. En tal escenario, la constante reivindicación de profesionalización por parte de los docentes, parece ser reforzada al estar ligada, ya no solamente a la posible obtención de estímulos, sino con el alcance de los méritos necesarios para permanecer y acceder a una posición laboral. Una posterior reforma educativa, que ha tenido lugar en 2013, institucionalizó dichas pautas; al mismo tiempo que ha generado una crisis política importante, en particular con la discusión de las leyes secundarias derivadas de la reforma al artículo tercero constitucional.

También resulta relevante lo que podríamos considerar como una de las características ontológicas del *ser* docente: la incorporación, manejo y uso de conocimientos. En ese sentido el profesor tiene que estar en una búsqueda constante, no sólo poseer conocimientos especializados, sino lograr su manejo adecuado, y en estrecha relación con ello, conseguir un uso que se entreme con una visión ética y afectiva, desde la cual logre interpelar a sus alumnos, para alcanzar procesos formativos efectivos.

Un dato interesante es el obtenido por Tenti y Steinberg (2011, p. 36), quienes encontraron que a nivel primaria los profesores cuentan con un título docente en 81.6%, lo que puede considerarse como un alto nivel de profesionalización; sin embargo, al mismo tiempo dichos autores consideran que existen también importantes procesos de desprofesionalización en ese sector. Básicamente, aluden a los contextos especialmente desfavorecidos social y económicamente, donde el maestro para poder tener condiciones mínimas en el desempeño de su tarea docente, tendrá que intervenir, en la medida de sus posibilidades, en tratar de solucionar o al menos atemperar, problemáticas vinculadas a la alimentación, la salud, “contención social y afectiva”, “disciplinamiento y socialización primaria”, “higiene”, “violencia”, entre otros aspectos.

Además, habría que considerar como una problemática social particular en nuestro país, el incremento de la violencia y la inseguridad; ya sea que se viva de forma extrema como ha ocurrido en ciertas zonas del país, donde la delincuencia organizada, ha

amenazado directamente a profesores: como en el caso de profesores del estado de Guerrero, en especial en la Ciudad de Acapulco, donde se registraron inclusive casos de secuestro (Covarrubias, 2012) o que constituya un peligro latente, que tome las formas más diversas. En el DF, que es donde se ubican las seis escuelas consideradas en esta investigación, la violencia y la inseguridad no son ajenas a la vida cotidiana; sin embargo, tales fenómenos se encuentran más contenidos, al menos en ciertas zonas. En el contexto de la delegación Coyoacán, donde se encuentran las escuelas incluidas en este estudio, se tienen índices de seguridad, caracterizados como medios. De acuerdo con el Informe Estadístico Delictivo del DF, 2011 la citada delegación se ubica en cuarto lugar según el número de averiguaciones previas registradas por la Procuraduría General de Justicia del Distrito Federal. Ese sitio pareciera alto, sin embargo en comparación con el número de delitos consignados en las tres delegaciones que le preceden (Iztapalapa, Cuauhtémoc y Gustavo A. Madero), el registrado en Coyoacán representa 60% menos; lo que junto con seis delegaciones más la sitúan en el citado nivel intermedio.

Una tendencia también sobresaliente tiene que ver con la consideración del maestro como “promotor de aprendizaje”, idea que coincide con los hallazgos de Tenti y Steinberg (2011) quienes señalan que en la encuesta aplicada a los docentes latinoamericanos de México, Argentina, Perú, Uruguay y Brasil: “Los resultados [...] muestran un mayoritario consenso en cuanto a considerar la función del docente principalmente como el de facilitador de los aprendizajes de los alumnos” (p. 68). Sin embargo, es pertinente destacar que en el significativo “promotor de aprendizaje”, podrían situarse las huellas de una significación, que no sólo se vincula con la idea actual, relacionada con el discurso de competencias, en el cual el maestro como facilitador de aprendizajes aparece de forma mayormente instrumental. Nos referimos a uno de los componentes o enfoques que han prevalecido en las formas de concebir la identidad docente: la vocación.

Ser promotor de aprendizaje puede implicar no sólo una idea funcional e instrumental de la tarea educativa, sino podemos entramarlo con una idea de servicio, compromiso e incluso de afectividad. Si bien la identidad docente ha sido concebida desde la noción de profesión, y en ese sentido, más ligada al ejercicio de un conocimiento especializado; en México 75% de profesores de educación básica encuestados en el 2006, asociaron el trabajo e identidad docente a la vocación y el compromiso (Tenti y Steinberg, 2011, p. 130).

También habría que tomar en cuenta que la centralidad de dicha significación está sedimentada en la historia nacional, ya que se destaca el papel relevante que tuvieron los profesores de escuelas primarias en los procesos de construcción de una identidad nacional, en el marco de la constitución de un Estado Nacional moderno. Al respecto, es interesante situar el periodo Cardenista como uno de los más sobresalientes, en cuanto al mandato institucional desde el cual se convocó a los profesores a asumir una misión, casi heroica, a partir de su labor educativa:

El nuevo maestro es un amigo leal, un buen consejero, un paladín al servicio del trabajo de renovación social. El maestro es, al mismo tiempo, un conductor, un guía de los niños y los adolescentes, y para ello requiere de una condición básica: capacidad científica, probidad absoluta [...] debe hacer de su vida un ejemplo moral; no es suficiente que el educador sea un hombre de ciencia, es necesario que viva pública y privadamente de acuerdo con la moralidad social [...] (Booth, citado en Buenfil, 1994, p. 261).

Otras características destacadas por algunos de los encuestados, abarcan un amplio espectro que va de innovador mediador, ambas con 8.4%, respectivamente; facilitador, manejo de Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) e inglés y que responde a necesidades sociales estos últimos rasgos registraron 7.2% de menciones, cada uno.

Los atributos anteriores parecen estar relacionados con una percepción, por parte de los docentes encuestados, sobre el contexto

gobal actual –visión que se ha vuelto hegemónica socialmente– en el que la condición informacional (Castells, 1999) de nuestra era, supone el requerimiento tanto de formarse como de preparar en el acceso y uso de la información, cuestión que se vincula directamente con las denominadas TIC.

En el contexto particular del ámbito de la educación básica a nivel nacional, los profesores encuestados toman consideraciones presentes en la agenda gubernamental, expresadas en el Programa Sectorial de Educación 2007-2012 (PSE) y, de forma particular, en la llamada RIEB; así como en la propia ACE, aunque en esta última se produjo un reduccionismo importante en particular con respecto al PSE (*cf.* Ornelas, 2012). En los cuales se destaca el papel de las competencias docentes, y la búsqueda de una constante preparación y actualización que no sólo responda a las necesidades sociales, sino que suponga un compromiso profesional y moral del profesor.

PROFESIONALIZACIÓN DOCENTE: HUELLAS Y DIFERENCIAS

El sistema educativo nacional en particular el subsistema de educación básica ha sido concebido desde la investigación educativa como “desarticulado” (Ezpeleta, 2004). En ese sentido, más que un todo integrado sistemáticamente más o menos coherente; constituye una organización que funciona de modo asistemático, con importantes desarticulaciones y asimetrías; las cuales se van sumando, según la reforma educativa en turno.

En el caso que nos ocupa, que es el de la profesionalización de docentes de educación básica, habría que considerar el decreto del Acuerdo Nacional para la Modernización Educativa; entre cuyas líneas protagónicas de acción, se ubicó la revaloración social del magisterio nacional; para lo cual, entre otros aspectos, se diseñó el programa denominado como CM.

En los lineamientos del programa de CM de 1993 se estableció que el ingreso sería por concurso, al que los profesores se inscribirían

de forma voluntaria. Se consideraron cinco aspectos a calificar: antigüedad puntaje máximo 10%; grado académico, puntaje máximo 15%; preparación profesional, puntaje máximo 25%; acreditación de cursos de actualización, capacitación y superación profesional, puntaje máximo 15%; y desempeño profesional, puntaje máximo 35%. Se establecieron cinco niveles del A al E, a partir de cuya obtención los profesores recibirían incentivos económicos del orden del 27 al 224%, de acuerdo al nivel en que fueran clasificados (Ornelas, 2010, p. 106).

El ingreso económico complementario resulta especialmente importante, si se considera que para un elevado porcentaje de los profesores, la docencia constituye la única actividad remunerada que desempeñan; de acuerdo a Tenti y Steinberg (2011, p. 124), tal es el caso de un 80% de profesores en México.

Como todo programa de política educativa, la puesta en funcionamiento de éste, ha sido reordenada por el entramado de relaciones sindicales, laborales, profesionales y burocráticas que constituyen la vida cotidiana del subsistema de educación básica en nuestro país. En ese tenor, desde su fundación, el programa de CM, estuvo atravesado por diversas tensiones entre los actores protagónicos: SEP y SNTE. Mientras la burocracia de la SEP pretendía instalar un mecanismo de evaluación y recompensa de los profesores de forma meritocrática, en el cual efectivamente se hiciera una distinción a partir de los resultados y desempeño docente; el SNTE, no compartía la citada evaluación, así como los propios maestros. De tal manera, que como resultado de las negociaciones, se instaló una dinámica de promoción de carácter horizontal que comprendió a todos los profesores, ya que a partir de la demanda del sindicato se definieron tres vertientes para su participación: docentes, directivos y apoyos técnico-pedagógicos.

En términos de Ornelas:

Los criterios de insumo —que favorecen a la mayoría de los docentes y no a los más meritorios— tomaron la ventaja. El SNTE obtuvo lo que deseaba.

Al factor de desempeño profesional se le dio el valor más alto, 35% del total, acordaron que se calificaría por el progreso de los alumnos y por el desempeño del docente en la escuela [...] Por medio de presiones [...] el sindicato logró que la SEP concediera que, para el desempeño profesional, la calificación del consejo técnico escolar contara por 28 puntos y los exámenes de los alumnos por siete. El resultado fue que todos los docentes sacaban los 28 puntos (2010, p. 107).

En esa primera etapa de CM, el ingreso fue abierto para incentivar a los profesores, pero la evaluación del desempeño al ser llevada a cabo por el director del colegio u otro compañero privilegiaba los vínculos y, sobre todo, la estabilidad política, que los posibles méritos académicos del profesor. Ornelas también refiere una “cuarta vertiente clandestina”, la cual involucra la incorporación de los dirigentes sindicales al programa, sin requerimiento de exámenes, ni requisito alguno.

El programa ha tenido varios ajustes y reformas, el primero en 1996, con la incorporación del llamado “factor de corrección”. En 1998 de cinco factores considerados se pasó a seis, que variaban en función de la vertiente. Entre los cambios más relevantes de esa reforma, se sitúa el descenso del puntaje asignado al desempeño profesional de 35 a 10, mientras que el factor aprovechamiento de los alumnos, subió de 7 a 20 puntos. Esa modificación, es coherente con la hegemonía de un discurso de la calidad educativa, en el que el énfasis está situado en los resultados, más que en el proceso. Es decir, que se apuesta a evaluaciones estandarizadas como parámetro de calidad, en este caso la prueba Evaluación Nacional del Logro Académico en Centros Escolares (ENLACE) ligadas a la evaluación del docente. Lo que quedó claramente expresado en la reforma a CM de 2011, en el marco de la cual, el factor aprovechamiento escolar, alcanzó un puntaje de 50. En ese año en realidad se cristalizó la modificación que ya se había propuesto a partir de la segunda reforma educativa que abordamos en este trabajo: la Alianza por la Calidad de la Educación (2008). En la cual se redujeron los llamados factores a evaluar, quedando sólo tres:

1. Aprovechamiento Escolar: ENLACE
2. Cursos de actualización
3. Desempeño profesional

Por lo que se advierte como tendencia constante de la política educativa la instalación gradual de una “cultura de la evaluación”, que implica el hacer recaer en la tarea del docente, el posible éxito o fracaso de la política implementada. En ese sentido, se produce un reduccionismo que se centra en una evaluación del papel del docente limitada a lo que podríamos considerar el producto, en este caso el alumno, que deja de lado la complejidad del proceso educativo implicado y de la respectiva tarea docente. Si bien, la evaluación en términos generales puede resultar importante; ésta se instala como punitiva, más que productiva, al estar subordinada a una visión instrumental que deja de lado, los contextos efectivos en que dinámicas institucionales y burocráticas fuertemente sedimentadas, en combinación con los nuevos mandatos institucionales, se reproducen. En esa visión, no se considera la trayectoria de los docentes que está marcada por la heterogeneidad, segmentación y deterioro de sus procesos formativos y la credencialización; atravesada por el desarrollo de circuitos formativos con niveles muy dudosos de calidad académica, entre otros.

En ese marco, en la perspectiva de aproximarnos a las formas en que los profesores de escuelas primarias conciben las pautas instituidas, en lo que respecta a su promoción y evaluación, así como a la obtención de incentivos económicos, consideramos importante rastrear una posible mirada comparativa de los docentes encuestados respecto a los momentos precedentes del programa de CM y el enfoque que incorpora la ACE desde 2008. Relación que fue abordada a partir del siguiente cuestionamiento: ¿Qué semejanzas y diferencias encuentra entre el eje de la ACE Profesionalización de los maestros y de las autoridades educativas y CM?

En la siguiente tabla presentamos las líneas de significación que los profesores plantearon:

Tabla 9. Percepción docente de semejanzas y diferencias entre ACE y CM

Variables	Frecuencia	Porcentaje (%)
Desconoce	1	1.2
Diferencia corrupción CM aplicación exámenes	2	2.4
Diferencia evaluación	3	3.6
Diferencia ingreso promoción	3	3.6
Diferencia se contradicen	3	3.6
Ninguno	1	1.2
No contestó	1	1.2
Semejanza criterios participación	8	9.6
Semejanza estímulo económico	15	18.1
Semejanza falta credibilidad	4	4.8
Semejanza falta concordancia	11	13.3
Semejanza legislación educativa	5	6.0
Semejanza manejo programas gubernamentales	7	8.4
Semejanza mejora educación	8	9.6
Semejanza mejora laboral	3	3.6
Semejanza modificaciones	12	14.5
Semejanza no adecuados a la realidad	6	7.2
Semejanza objetivo actualización-superación profesores	8	9.6
Semejanza obstáculos puntajes elevados	5	6.0
Todos	1	1.2

Fuente: CA PEDIP (2011-2013) Actores y políticas educativas: resignificación e identidades, el caso de la ACE. Investigación Promep/UPN.

Al analizar el conjunto de sentidos establecidos por los docentes, encontramos que predomina un efecto de asociación entre uno y otro programa. De tal manera que, son enfatizadas las semejanzas y, en menor medida, se señalan las diferencias. Esa organización de las respuestas de los docentes, parece estar condicionada de forma general, por la reciente institucionalización de la ACE (2008), ya que en el momento de nuestra encuesta 2011, apenas habían transcurrido un par de años de su puesta parcial en operación. Como

contraparte, los profesores ya estaban fuertemente familiarizados con las pautas establecidas en el programa de CM, de modo que podemos especular que las semejanzas detectadas por ellos, así como las diferencias, fueron determinadas fuertemente por las disposiciones ya interiorizadas con respecto a CM. Al respecto, identificamos las siguientes tendencias en el conjunto de respuestas que los profesores encuestados plantearon. En primer término, la idea de asociar ambos programas con la obtención de estímulos económicos, presentó el nivel de mayor frecuencia con 15 menciones, 18.1% del total de aspectos señalados. Como planteamos más arriba, el ingreso económico para los docentes mexicanos de educación básica, es obtenido fundamentalmente a partir de su ejercicio laboral como docentes. Si bien, el componente ético y afectivo de la profesión se encuentra vigente, en el contexto de un deterioro generalizado de los salarios reales de los trabajadores, está en juego la supervivencia y, por ello, el ingreso se vuelve central. La cuestión de qué tan bien o mal pagados están los profesores, en particular de educación básica; constituye un tópico debatible:

Los sueldos de los maestros mexicanos por comparación con el producto interno per cápita, dice la OCDE son proporcionalmente superiores a los del promedio de los países miembros de esta organización: 1.64 para un maestro de primaria con 15 años de antigüedad [...] mientras que el promedio de la OCDE es de 1.30 [...] veces el producto per cápita [...] (Ibarrola, 2012, p. 63).

Investigaciones recientes, plantean un aumento en la jornada semanal de los trabajadores mexicanos, en general: “Las cifras también sugieren que durante la recesión (2008-2009), se extendió marginalmente la jornada laboral [tanto en la educación pública, como en la privada]” (Hernández, Garro y Llamas, 2012, p. 333). Tales condiciones, aunadas al descenso del salario real de los trabajadores en su conjunto; vuelven más crucial la obtención de incentivos económicos para los docentes de educación básica.

Una serie de asociaciones, respecto a ambos programas, fueron enunciadas por los docentes encuestados. Por una parte, bajo la idea de semejanzas fueron vertidas reflexiones que podríamos considerar como “neutras”: modificaciones (12), criterios participación (8), manejo programas gubernamentales (7), legislación educativa (5); y otras, las menos, como favorables: mejora educación (8), objetivo actualización-superación profesores (8) y mejora laboral (3). No es extraño, el énfasis en las semejanzas entre CM y la ACE que los profesores plantean; puesto que en su mayor parte las propuestas de la ACE constituyeron reiteraciones de acciones y programas estatales, ya en operación. Lo realmente novedoso, estuvo centrado en los puntos cuatro y seis del segundo eje de la ACE, denominado “Profesionalización de los maestros y de las autoridades educativas” relativos al ingreso y promoción docente, a través de concurso nacional público de oposición; y los incentivos y estímulos. Asimismo, bajo la idea de semejanza fueron planteados algunos aspectos críticos: falta concordancia (11) menciones, no adecuados a la realidad (6), obstáculos puntajes elevados (5) y falta credibilidad (4).

Las anteriores consideraciones, pueden estar vinculadas por una parte, a la lógica vertical que subyace en la definición de las reformas educativas, cuyo extremo se mostró en la firma de la ACE entre el titular del ejecutivo y la entonces lideresa del SNTE; y a las prácticas clientelares y de corrupción en el operar de las respectivas burocracias de la SEP y el SNTE. Aunque, habría que considerar el proceso de descentralización educativa que generó en diversos momentos procesos de tensión, desarticulación u oposición entre los niveles federal y estatal. Dinámica que fue visible respecto a las disposiciones de la ACE. La puesta en marcha de los concursos públicos de oposición para el otorgamiento de las plazas docentes en los diversos estados de la República, en el periodo de 2008 a 2011, tuvo un incremento gradual; sin embargo, diversos problemas subsistieron, por ejemplo: “[Entre 2008 y 2009] más de la mitad de las entidades federativas no concursaron plazas estatales en la segunda convocatoria y, nuevamente, tanto en Michoacán como en Oaxaca

no se concursaron ni siquiera plazas federales” (Flores y Mendoza, 2012, p. 153). A reserva del número de plazas sometidas a concurso de oposición, así como las problemáticas que han acompañado ese proceso; el punto crucial es que esta nueva disposición ha abierto un terreno de amplia polémica, que atenta contra las prácticas e identidades docentes fuertemente sedimentadas en el contexto de la historia educativa nacional. Al respecto es interesante destacar que si bien el programa de CM, supone un proceso de evaluación, los profesores encuestados la consideraron en tres ocasiones como una diferencia entre CM y la ACE; así como ingreso y promoción 3.

El citado vínculo entre calidad educativa, evaluación docente e incentivos económicos, ha constituido una relación problemática, en la medida en que no se ha establecido la efectiva correlación entre ambos aspectos:

[...] no hay en México [ni en muchos otros países] un diagnóstico fino que permita distinguir la eficacia de partidas presupuestales concretas y su impacto sobre la calidad de la educación [...] Los maestros por su parte, siempre han sostenido que las principales causas de la [deficiente] calidad de la educación mexicana son: los bajos salarios que perciben, las condiciones socioeconómicas de la población y la deficiente capacitación que la SEP les imparte (Ibarrola, 2012, pp. 62-63).

Se trata de un tema polémico para los docentes; según Tenti y Steinberg respecto al nivel o grado de aceptación de “los mecanismos actuales de evaluación docente”, los profesores encuestados en esa investigación de México, Argentina, Brasil y Uruguay contestaron negativamente en su mayoría: “Es en México donde este porcentaje alcanza el nivel más alto (50.4%). Sin embargo, también en México una fuerte minoría del 42.4% legitima los mecanismos vigentes de evaluación” (Tenti y Steinberg, 2011, p. 57).

En ese contexto, la institucionalización del programa de CM fue celosamente negociada por la cúpula del SNTE, previendo el soporte

de su legitimidad, para subordinar el criterio meritocrático en la labor docente y su incidencia en el posible acceso y ascenso en el programa; por un criterio más bien laboral-sindical. De tal manera que se consideró como base la pertenencia al gremio magisterial y como condición para el acceso al programa, el establecimiento de las tres vertientes mencionadas anteriormente. Como refiere Ornelas (2010), habría que agregar la llamada “cuarta vertiente”, la cual ni siquiera se adscribe a los parámetros mínimos de acceso y ascenso en CM, ya que se otorga el máximo nivel a los dirigentes sindicales, sin mediar examen alguno. Lo cual permitió la apertura de rutas paralelas que atemperaron el vínculo calidad docente, significativo de por sí problemático, e ingreso y ascenso en CM, con la respectiva obtención de los estímulos económicos considerados.

Otras diferencias planteadas por los profesores encuestados, cuestionan ya sea la relación entre ambos programas o uno de los dos; en tres ocasiones señalaron que se contradicen y, en dos, la corrupción en la aplicación de exámenes. Las posibles contradicciones entre ambos programas y la denuncia de corrupción en la CM, quizá estén asociados por una parte, a una visión defensiva por parte de los maestros, que perciben una amenaza a sus condiciones de trabajo, así como a la cultura docente en el terreno profesional y laboral; y por la otra, a la experiencia acumulada, particularmente con respecto a la CM.

Podemos considerar que el componente más delicado de la ACE, está ubicado en el terreno laboral y profesional de los docentes. En el año 2011, ya se habían experimentado los primeros concursos públicos de oposición en algunos estados, aunque de manera desigual y no exentos de tensiones; en particular por la alta cuota de poder del SNTE. Lo cual generó un conflicto entre las disposiciones innovadoras y las pautas tradicionales de asignación de plazas: venta, asignación como pago a servicios políticos, entre otras; como lo documentan Flores y Mendoza:

Había un mecanismo dual para asignar las plazas: una era el concurso y la otra las clásicas prácticas clientelares. Los testimonios de una maestra y una directora de una escuela primaria son elocuentes al respecto:

Las plazas se siguen vendiendo. Conozco a personas muy cercanas que están por jubilarse y que todavía están con los estatutos anteriores y tienen el derecho de heredar o vender su plaza. En el caso de una persona conocida, como no tenía personas cercanas ni familiares a quien dejársela la vendió [...] Y en mi caso particular, yo vengo de otro estado [Veracruz] y me vine a incorporar a otro estado [Estado de México] con una nueva plaza. Primero fui a mi sindicato a hacer un cambio de estado pero resulta que para eso se tardan más de un año y como me encontré con muchas trabas tuve que pedir “un favor”. (D04 citado en Flores y Mendoza, 2012, p. 145).

Finalmente, en el extremo con tan sólo una mención respectivamente, se situaron: ninguno, todos, desconoce y no contestó. Es decir, que en la mayoría de los profesores encuestados, hubo interés en manifestar opiniones o planteamientos puntuales respecto a la posible relación entre ACE y CM.

INSUMOS SIMBÓLICOS EN LA CONSTRUCCIÓN DE IMÁGENES DE LA IDENTIDAD DOCENTE

Los periodos de reforma educativa constituyen escenarios que proponen una modificación relativa de las pautas de constitución de una subjetividad educativa, así como de las identidades que se conciben como necesarias en ese terreno. Para pensar tales procesos, es menester plantear las particularidades del sistema educativo que se quiere reformar.

En México, en el ámbito de la profesionalización docente, resulta de gran relevancia la caracterización que Arnaut (2004), establece acerca del subsistema de formación docente y su relación con el de la educación básica:

Cuando uno se asoma al sistema nacional de formación de maestros un rasgo que llama la atención es su heterogeneidad en casi todos los aspectos que lo conforman: administrativos, organizacionales, curriculares, profesionales y laborales. Esta heterogeneidad llama más la atención cuando se le compara con la homogeneidad, rayando en la uniformidad, del subsistema nacional de educación básica y, en particular, el de educación primaria, donde se desempeña la mayoría de los maestros formados por el subsistema nacional de formación de maestros (Arnaut, 2004, p. 7).

Consideramos que se trata de un diagnóstico sumamente importante, porque permite advertir un terreno de inconsistencias y posibles tensiones, entre los procesos formativos, tanto a nivel inicial como permanente, y de profesionalización; y las demandas y constreñimientos que los mandatos institucionales, derivados del subsistema nacional de educación básica, plantean al ejercicio profesional de los maestros.

La citada heterogeneidad del sistema nacional de formación de maestros, tiene que ver con la diversidad de actores que participan en: “la regulación, la creación, la administración, el sostenimiento y el desarrollo de las instituciones formadoras de maestros [...] destacan el gobierno federal, los gobiernos de los estados, los particulares, las universidades públicas y privadas [y el sindicato]” (Arnaut, 2004, p. 7). En ese abanico de instancias se expresan la también diversidad de instituciones formadoras: desde las Escuelas Beneméritas, pasando por la Normales Estatales, los Centros Regionales de Maestros, las Normales Experimentales y la Universidad Pedagógica Nacional. Nuevamente Arnaut nos propone una metáfora altamente sugerente para pensar dicho estado de cosas: “Otra impresión que provoca una primera mirada al sistema nacional de formación de maestros es que las instituciones que lo componen aparecen como una serie de capas geológicas superpuestas y sedimentadas a lo largo de más de un siglo” (Arnaut, 2004, p. 7). Dichos procesos de formación de la subjetividad docente están sujetos a una alta heterogeneidad; condición que también encuentra

una diversidad en el desarrollo del ejercicio docente, con respecto a la variedad de tareas y ámbitos en los que los profesores de educación básica, tienen que desplegar estrategias también múltiples para resolver sus actividades cotidianas:

Se pueden distinguir al menos seis tipos de relaciones [que atraviesan el quehacer docente...] Dos son institucionales: con la burocracia estatal y con el SNTE; otras dos son resultado de su práctica cotidiana: con los padres de familia y los alumnos, y las dos últimas se derivan de su profesión y de su contacto con el medio ambiente que circunda su trabajo (Ornelas 2013, p. 119).

Además, el magisterio nacional, como lo apuntamos más arriba, ha cumplido un papel histórico de gran relevancia en la construcción del Estado y la identidad nacionales. En ese contexto los gobiernos posrevolucionarios depositaron en los profesores de educación básica un soporte ideológico-político de amplia envergadura, acorde a los planes de desarrollo nacional en turno.

En ese marco, la elaboración de imágenes del ser docente en México, ha tenido una gran relevancia y ha pasado por diversos momentos:

En los tiempos de Vasconcelos el maestro era un misionero, un agente productor de valores culturales superiores, era altruista y el portador de la civilización. Después, durante la educación socialista, el maestro fue un organizador, un abanderado de las causas populares, un forjador de la conciencia social y un promotor del progreso por medio de la lucha de clases. En la época de la unidad nacional fue un apóstol, un personaje abnegado que ponía todo su esfuerzo individual y colectivo al servicio de las mejores causas; era, en pocas palabras: quien moldeaba la nacionalidad (Ornelas, 2012, p. 99).

De los años sesentas en adelante, la construcción imaginaria hegemónica del magisterio, empezó a transformarse, hasta llegar a los

años ochentas en los que se advierte una transformación importante, la cual se vincula a diversos procesos.

Durante la llamada década perdida, se produjo un viraje “modernizador” de la acción estatal, que adoptó el modelo neoliberal. En ese sentido, durante el sexenio de José López Portillo, después de la ilusión del llamado “Boom petrolero”, la óptica estatal transitó hacia la racionalización del gasto público como parte de un esquema neoliberal, que ya se anunciaba, condición que impactó en todos los sectores de la sociedad mexicana, incluido el sistema educativo nacional. Otro proceso notable es el relativo a la reforma de la formación normalista de 1984, que marcó con claridad un nuevo perfil del docente, anclado en el fortalecimiento de su identidad vía la profesionalización. Si bien este proceso, había iniciado previamente con la creación de diversas instancias para tal efecto: durante los años sesentas se crearon los Centros Regionales de Enseñanza Normal y a fines de los setentas, la Universidad Pedagógica Nacional; la cual tuvo como vocación particular, la profesionalización de los docentes en servicio. El impacto de los procesos formativos con la elevación de la formación normalista a nivel de licenciatura, tuvo una trascendencia particular, la cual junto con otros procesos, permite situar la conformación de un perfil profesional del docente de educación básica, que registra cambios importantes:

Junto a los maestros de educación preescolar y primaria formados en distintos planes de estudios de enseñanza normal, encontramos a los egresados de las licenciaturas de la UPN, una creciente presencia de licenciados de educación física, especial, artística e indígena. Además, después de la reforma de 1984, los profesores egresados de las licenciaturas provienen de escuelas preparatorias pertenecientes a diferentes subsistemas de educación media y superior, con distintas tradiciones y planes y programas de estudios (Arnaut, 2004, p. 37).

La citada modificación del perfil profesional de los docentes de educación básica, también ha sido estimulada por procesos más

amplios como: “la estabilización de la matrícula de educación primaria y el aumento del peso relativo de la educación secundaria” (Arnaut, 2004, p. 37). Asimismo, en cuanto a las funciones desempeñadas, también se ha producido una diversificación importante:

[...] junto a las tradicionales de docencia, dirección y supervisión, ahora desempeñan tareas de apoyo técnico pedagógico en las escuelas, en la supervisión y la dirección de cada uno de los subsistemas escolares, así como en la coordinación, ejecución y apoyo a diversos programas educativos. (Arnaut, 2004, p. 37).

En ese orden de ideas, el cuestionamiento sobre los procesos de identificación del docente de educación básica resulta pertinente. No sólo por las transformaciones apuntadas más arriba y su consecuente impacto en la identidad docente, sino porque gradualmente, en el marco de la oleada de políticas neoliberales que se han instalado en América Latina, el profesor ha sido construido como un ejecutor de éstas, a quien se le ha endosado la responsabilidad de los logros educativos (Martínez, 2004).

Resulta paradójico que justamente, cuando el docente es cada vez menos considerado para el desarrollo de reformas educativas, es el momento en que se le convierte en una especie de “chivo expiatorio” de la problemática educativa nacional. Dicha condición, ha sido fuertemente promovida por los medios de comunicación locales, cuyo discurso fija gracias al poder de la imagen una idea unilateral, simplista y reduccionista en extremo de la tarea docente y de sus alcances en contextos a los que ni siquiera se atisba a ubicar su complejidad y diversidad. En ese contexto de “asedio a los docentes”, consideramos que un terreno fundamental de indagación de los impactos de la ACE en la subjetividad docente, lo constituyen las propias formas en que los profesores se reconocen o creen deseables ciertos atributos de su identidad o, por el contrario, aquellas características que consideran como indeseables o inapropiadas. En ese tenor, decidimos explorar indicios acerca de las imágenes

deseables e indeseables que los docentes encuestados, consideraban con relación a las disposiciones de la ACE.

En dicha vertiente de indagación, un primer plano fue abordado a partir de la siguiente pregunta:

De las siguientes disposiciones de la ACE: Infraestructura y equipamiento, Tecnologías de la información y la comunicación, Gestión y participación social, Ingreso y promoción, Profesionalización, Incentivos y estímulos, Salud, alimentación y nutrición, Condiciones sociales para mejorar el acceso, permanencia y egreso oportuno, Reforma curricular y Evaluación:

a) ¿Qué aspectos cree que pueden contribuir a fortalecer la imagen social del profesor y de la educación en general?

Los resultados de esa primera ruta de exploración se plantean en la siguiente tabla, de acuerdo con las pautas de significación encontradas, detectamos una centralidad en la imagen del profesor, por lo que la alusión a la educación en general aparece como subordinada, a ello se debe el título de la citada tabla:

Tabla 10. Fortalecimiento imagen del profesor

Variables	Frecuencia	Porcentaje (%)
Alcanzar aprendizajes significativos	1	1.2
Cambio líder sindical	1	1.2
Condiciones sociales para mejorar el acceso	7	8.5
Corresponsabilidad (acompañamiento, asesorías y mayor formación para el maestro, comunicación con padres de familia)	9	11.0
Educación especial	1	1.2
Gestión y participación social	11	13.4
Incentivos y estímulos (económicos y no económicos)	20	24.4
Infraestructura y equipamiento	6	7.3
Ingreso y Promoción a CM	3	3.7

(continúa)

(continuación)

Manejo <i>bullying</i>	1	1.2
No desprestigio de medios	4	4.9
No contestó	4	4.9
Permanencia y egreso oportuno	8	9.8
Profesionalización (profesional educado y confiable)	35	42.7
Recuperar autoridad profesor	1	1.2
Reforma curricular y evaluación	9	11.0
Respeto entre actores	3	3.7
RIEB (alcanzar aprendizaje significativo, calidad, promover formación cívica y ética)	5	6.1
Salud, alimentación y nutrición	7	8.5
Terminar compromisos	3	3.7
TIC	6	7.3
Todos	3	3.7
Valoración del profesor, respeto y honorabilidad	2	2.4
Vinculación con la sociedad	2	2.4

Fuente: CA PEDIP (2011-2013) Actores y políticas educativas: resignificación e identidades, el caso de la ACE. Investigación Promep/UPN

Al proponerles a los profesores encuestados el conjunto de líneas de acción comprendidas en los cinco ejes que integran la ACE, para que establecieran el vínculo que consideraran pertinente con relación a una imagen favorable o deseable tanto del docente como de la educación; encontramos un énfasis en el factor “profesionalización”, correspondiente al segundo eje de la ACE. En el cual se registraron las modificaciones de la reforma educativa, más sobresalientes:

1. El ingreso y promoción vía concurso nacional público de oposición.
2. Creación del Sistema Nacional de Formación Continua y Superación Profesional de Maestros en Servicio.

3. Certificación de competencias profesionales.
4. Creación de cinco centros regionales de excelencia académica.

Los profesores encuestados, asociaron el aspecto profesionalización, con 35 menciones, a tres significantes: “profesional”, “educado” y “confiable”. Consideramos que esto tiene que ver con la cristalización de procesos de larga data. Como hemos argumentado previamente, podemos distinguir la gradual hegemonía de un perfil profesional del docente, donde la constante formación constituye uno de sus rasgos distintivos. A partir de la reforma de 1984 a la educación normal, donde se elevó a nivel de licenciatura la formación normalista, otras tradiciones y pautas formativas fueron hibridando la formación normalista (Arnaut, 2004). Dicho proceso, junto con la evaluación instalada de forma sistemática durante los años noventas y profundizada durante las dos siguientes décadas, ha conformado una imagen deseable del “ser docente” que puede responder a los atributos señalados por los profesores.

El impacto que dichas transformaciones ha involucrado en la conformación identitaria de los docentes de educación básica, supuso modificaciones importantes en la propia cultura y dinámica institucional cotidiana de los sujetos normalistas en formación:

El establecimiento del modelo de formación de la licenciatura trastocó diversos ámbitos de la vida social y académica de la ENM; actividades como las prácticas en provincia, el viaje pedagógico, las tesis, los clubes, etcétera, dejaron de realizarse o perdieron significación en los entonces estudiantes (Ávalos, 2002, p. 71).

Es interesante observar cómo ese nuevo perfil docente, subordina o atempera significaciones antes fundamentales en el ser docente, tales como la vocación, el apostolado, la misión social. Nociones que no tuvieron ningún señalamiento por parte de los profesores de primaria encuestados, aunque ello no supone que haya una total eliminación de tales aspectos, como argumentamos más abajo; y

cuyo desplazamiento privilegia un enfoque profesionalizante, que se articula a una nueva concepción de docente y de la educación en general, mayormente instrumental.

En segundo lugar 24.4%, por el número de menciones 20, se ubicó el rubro incentivos y estímulos económicos y no económicos. Con anterioridad hemos argumentado que el tema de los estímulos, especialmente los económicos, se ha vuelto central para los docentes de educación básica –aunque no sólo para ellos, en el nivel superior se han vuelto una parte fundamental del ingreso mensual de los académicos–; entre otros aspectos, por la pérdida de poder adquisitivo, así como por constituir la fundamental o, en la mayoría de los casos, la única fuente de ingresos. En ese sentido, puede asociarse el énfasis establecido por los profesores encuestados en el tema de los estímulos económicos. Según los hallazgos de Tenti y Steinberg (2011, p. 46), a partir de una encuesta realizada a 2599 profesores de educación básica en México en el 2006 se encontró que 84.3% consideró los estímulos salariales como el mayor incentivo para realizar “programas de perfeccionamiento docente”.

Ahora bien, el que hayan sido tomados en cuenta por los docentes encuestados estímulos de otro tipo, no necesariamente económicos, puede estar vinculado a aspectos del *ethos* profesional que se ha sustentado históricamente con valores como: contribución a la comunidad, nacionalismo, vocación; aunados a la idea de prestigio social y profesional:

En la visión que tienen de sí mismos, los maestros siempre han estado aliados con las mejores causas, de los grandes proyectos y las hazañas históricas de los mexicanos. Para ellos, nadie más que los maestros han construido la nacionalidad mexicana, han llevado la civilización a los lugares más apartados, han sido misioneros, apóstoles, heraldos de la identidad nacional, han tendido los lazos de unión de los mexicanos y entre sus filas se encuentran miles de abnegados patriotas (Ornelas, 2013, p. 124).

Desde esa perspectiva, consideramos que esas significaciones míticas, fuertemente sedimentadas a lo largo de la historia normalista, siguen teniendo un lugar relevante en las formas de reconocimiento y adscripción que sostienen, al menos parcialmente, los procesos identificatorios de los profesores de educación básica; los cuales han encontrado en el discurso de la política educativa de los últimos 20 años, otros anclajes identitarios en significantes como la calidad educativa. En ese tenor, podemos situar la serie de rubros de la ACE considerados por los maestros, que si bien se encuentran bastante distantes de los dos primeros, arriba expuestos, ya suponen un cierto nivel de incorporación a sus procesos de resignificación y la propia definición de su labor educativa y de su perfil profesional. Tales componentes de la ACE fueron mencionados el siguiente número de veces: gestión y participación social (11); reforma curricular y evaluación (9); permanencia y egreso oportuno (8); salud, alimentación y nutrición (7); condiciones sociales para mejorar el acceso (7); TIC (6) e infraestructura y equipamiento (6).

Es interesante destacar que el tercer lugar, representando 11% del total de menciones planteadas por los profesores encuestados, residió en el rubro de gestión y participación social. Dicho énfasis, parece estar relacionado tanto con la parte prescriptiva derivada de las reformas educativas de los últimos 20 años, pero en mayor medida, con la manera en que el oficio docente es desplegado cotidianamente en la escuela:

Además del trabajo en el aula y las obligaciones propiamente escolares y las demandas de encontrar recursos extras, el maestro tiene una carga considerable de actividades complementarias, que son parte de la experiencia de ser maestro. Por ejemplo, participar en las diversas comisiones: de economía, de aseo, de deportes; contribuir con trabajo a la cooperativa escolar, platicar con los padres acerca de actividades extraescolares de los alumnos,

mantener el edificio y los salones limpios, cooperar con el director en la promoción de las campañas de acercamiento con la comunidad y muchas más [...] Citlali Aguilar [...] compiló una agenda de tareas del maestro que ella denomina de extraenseñanza, que abarca más de 30 actividades [...] (Ornelas, 2013, p. 125).

Así, el profesor de primaria tiene que desarrollar capacidades de organización del tiempo, planeación y desarrollo de relaciones, que le resultan fundamentales para asumir su tarea diaria; lo que, por supuesto, le demandan una cuota de energía adicional muy importante. Quizá, en ese contexto, el rubro corresponsabilidad con nueve menciones, también ocupa un lugar relevante en los señalamientos de los profesores. En especial nos parece sugerente la serie de significantes asociados a éste: “acompañamiento”, “asesorías y mayor formación para el maestro”, “comunicación con padres de familia”. En dicho juego de significación se imbrica tanto la demanda institucional como la del docente, ya que, al mismo tiempo que se piensa en la implicación con el estudiante y los padres de familia, se instala la demanda ya tradicional de profesionalización.

Por otro lado, también destaca la presencia simbólica de la RIEB, pues algunos de sus componentes fundamentales fueron mencionados por los profesores cinco veces: alcanzar aprendizaje significativo, calidad, promover formación cívica y ética.

La RIEB arrancó en 2004 con la reforma curricular a nivel preescolar, después de aplicarse en el nivel de secundaria durante 2006, transitó al nivel de primaria entre 2009 y 2011. Considerada como la principal estrategia consignada en el Plan Sectorial de Educación 2007-2012, la RIEB a su vez involucró tres líneas de acción:

- Realizar una reforma integral de la educación básica, centrada en la adopción de un modelo educativo basado en competencias, que responda a las necesidades de desarrollo de México en el siglo XXI.
- Revisar y fortalecer los sistemas de formación continua y superación profesional de docentes en servicio, de modo que adquieran las

competencias necesarias para ser facilitadores y promotores del aprendizaje de los alumnos.

- Enfocar la oferta de actualización de los docentes para mejorar su práctica profesional y los resultados de aprendizaje de los educandos (SEP, 2007, pp. 11-12).

Es interesante mencionar que si bien la RIEB en el nivel primaria arrancó en el 2009, el discurso de competencias con relación a una imagen favorable del profesor y de la educación en general, prácticamente no fue mencionado por los profesores encuestados; ya que aunque explícitamente se les convocó a vincular sus consideraciones a la ACE, también aparecieron rastros de otras reformas educativas, pero no los relativos a las competencias. En contraste, cuando se les solicitó precisar los atributos que tendría el docente ideal, el rasgo “competente”, sí fue mencionado 14 veces y ocupó el tercer lugar de los atributos destacados por los maestros (tabla 8). Así, podríamos pensar que el discurso de competencias aparece sobre todo en el terreno de la prescripción, pero no ha sido incorporado a la elaboración imaginaria de los profesores de primaria considerados y, en ese contexto, no involucra un componente que se inscriba como parte de un posible horizonte de plenitud identitaria. La noción de horizonte de plenitud alude a una construcción imaginaria que los sujetos educativos producen, la cual está representada por una temporalidad a futuro, bajo la forma de proyecto; el elemento sobresaliente es que en ese escenario proyectado, el sujeto educativo se visualiza como alcanzando un momento de completud, en el cual su condición de sujeto en falta, es evadida (*cf.* Introducción).

Respecto al resto de señalamientos de los maestros, encontramos una amplia dispersión que comprende desde aspectos laborales y profesionales: ingreso y promoción a CM (3); recuperar autoridad profesor (1); hasta pedagógicos y éticos: alcanzar aprendizajes significativos (1); respeto entre actores (3); valoración del profesor, respeto y honorabilidad (2); vinculación con la sociedad (2); incluso de manera muy débil algunos atisbos críticos: no desprestigio

de medios (4) y terminar compromisos (3). En el balance de este último grupo de características y procesos nombrados por los maestros encuestados, sobresale la dimensión ética; lo cual puede pensarse como un componente que sigue teniendo un lugar en la adscripción y definición del sujeto docente de primaria.

Un segundo ámbito de investigación lo constituyó el relativo a las condiciones o aspectos que, al contrario de las precedentes, estarían lesionando la imagen del docente y de la educación en general. Al respecto la pregunta planteada fue la siguiente:

b) ¿Qué aspectos considera que demeritan o lesionan la imagen social del profesor y de la educación en general?

Nuevamente, los aspectos de referencia fueron los rubros considerados en la ACE, para que los profesores identificaran las posibles asociaciones, tensiones, contradicciones, encuentros y desencuentros; respecto a la resignificación de la ACE. En ese contexto, existe una amplia dispersión de las significaciones de los docentes encuestados, se produjo un énfasis en la imagen del profesor, por lo que privilegiamos ese aspecto en el título de la tabla en la que a continuación esquematizamos:

Tabla 11. Debilitamiento de la imagen del profesor

Variables	Frecuencia	Porcentaje (%)
Ausencia profesionalización (descontrol, falta de seguridad e interés, estrategias didácticas, tradicionalismos y “escuelas patito”)	7	8.5
Corrupción	2	2.4
Descontextualización (políticas y programas cambios sin planeación, no contemplan otros niveles educativos, sólo básico)	7	8.5
Falta apoyo al profesor (servicio de salud deficiente, bajo ingreso salarial y falta amparo legal a docentes)	7	8.5
Falta de difusión y comunicación del estado	2	2.4

(continúa)

(continuación)

Falta de compromiso (ignorancia, flojera y apatía)	16	19.5
Falta de valores (falta de respeto de padres de familia a profesores, demérito imagen de la escuela y ausencia formación alumnos en valores)	6	7.3
Falta de participación padres de familia	6	7.3
Formación deficiente egresados (formación deficiente de las escuelas normales)	1	1.2
Gestión y participación social	3	3.7
Incentivos y estímulos	1	1.2
Infraestructura y equipamiento	4	4.9
Ingreso y promoción	5	6.1
Líder sindical impuesto	1	1.2
Manejo información ENLACE privilegio lo cuantitativo	4	4.9
Medios de comunicación (desprestigio medios)	8	9.8
Movimiento político (paros y marchas)	3	3.7
Ninguna	5	6.1
No contestó	8	9.8
Permanencia y egreso oportuno	4	4.9
Profesionalización CM	2	2.4
Reforma curricular y evaluación	3	3.7
Uso TIC diferenciación docentes	1	1.2

Fuente: CA PEDIP (2011-2013) Actores y políticas educativas: resignificación e identidades, el caso de la ACE. Investigación Promep/UPN.

Es relevante observar que el mayor número de menciones, 16, fue establecido con respecto al rubro: falta de compromiso, consideración que hace descansar el debilitamiento o crisis de la imagen social del docente, en el terreno individual. Por una parte, dicho vínculo tiene que ver con ya casi tres décadas de políticas educativas, en las que se demanda un intenso trabajo de auto-gestión por parte del docente, como estrategia central para alcanzar la llamada calidad educativa. Por la otra, pueden estar presentes sedimentos

simbólicos de la imagen del docente misionero, cuyo compromiso lindaba con el sacrificio personal. También llama la atención los significantes que fueron asociados a la citada falta de compromiso: ignorancia, flojera y apatía; a reserva de que tales calificativos se vinculen con prácticas docentes efectivas. En ese plano también podemos rastrear, el trabajo ideológico-político que se ha realizado en América Latina para hacer pasar y legitimar reformas educativas que le endosan al profesor, en gran medida, la responsabilidad del alcance de la multicitada calidad educativa:

[A los maestros] se les encadena a representaciones que los designan de entrada como sujetos degradados, perezosos, repetitivos, represores, que sólo se reconocen dictando clase encerrados en el aula con una tiza y un tablero, aplicando currículos, instrumentalizando saberes y reconocidos simplemente como medios de aplicación de las políticas educativas (Martínez, 2004, p. 369).

Como contraparte, aparece en segundo lugar por el número de señalamientos de los maestros, la idea de falsa imagen del profesor con 14 menciones y 17.1% de los aspectos apuntados; la cual es relacionada con los siguientes significantes: estereotipos, forma de vestir y boicot pares. En ese tenor, parece que los profesores encuestados se resisten a esa imagen degradada del docente, que se ha venido difundiendo por los medios de comunicación. En México, un trabajo sistemático de ese tipo, se realizó a través del duopolio *massmediático* (Televisa y TV Azteca), en el marco de la implementación de la ACE y de la institucionalización de la última reforma educativa, formalizada en febrero de 2013. Así como, en el contexto de las movilizaciones magisteriales comandadas por la CNTE, que en calidad del gremio disidente del SNTE, se han opuesto a la citada reforma educativa, en particular en lo relativo a las nuevas pautas de ingreso, permanencia y promoción docente; aspectos que ya estaban considerados en la ACE; pero que se enfatizan y expanden, ya no sólo con los concursos públicos de oposición, sino además con el llamado Servicio Profesional Docente. Especialmente, aunque no

únicamente y que, en México, en gran medida por el impacto social que éstos tienen –en el contexto de un público que no tiene otros referentes, entre otras cuestiones por el bajo nivel de lectura– generan una imagen social desfavorable. En tiempos de las últimas reformas educativas (2008-2013), inclusive esa imagen ha lindado con el linchamiento simbólico del maestro de educación básica, haciéndolo aparecer como el responsable de los objetivos de la política educativa en turno.

También en la línea de ubicar las condicionantes que han marcado el debilitamiento, cuando no satanización de la imagen del profesor, mencionaron las condiciones sociales, nueve veces; el papel de los medios de comunicación, específicamente se aludió al desprestigio medios, en ocho ocasiones; así como a procesos vinculados a las políticas educativas locales, especialmente en lo relativo a la condición laboral y las pautas de profesionalización. En ese sentido, en primer término, podemos situar la idea de falta de apoyo al profesor, expresada por ellos a partir de una serie de aspectos que se visualizaron como desfavorables: servicio de salud deficiente, bajo ingreso salarial, falta de amparo legal a docentes; cuestiones que en su conjunto representaron 8.5% de los señalamientos de los profesores. Respecto a las propias políticas educativas, sus planteamientos aludieron a la descontextualización en siete ocasiones, a través de ideas como la falta de planeación y la parcialidad: políticas y programas, cambios sin planeación; no contempla otros niveles educativos, sólo básico. En lo referente a la profesionalización hubo un cuestionamiento, que ubicamos como ausencia de profesionalización, cuyos significantes relacionados fueron: descontrol, falta de seguridad e interés, estrategias didácticas, tradicionalismos, escuelas patito, en su conjunto tales rubros sumaron 8.5% de los señalamientos. Respecto a este último aspecto, una relación posible en cuanto a las fuentes de resignificación de los puntos considerados, parece residir en la enorme heterogeneidad del sistema de formación inicial y permanente. Así como, de los procesos de credencialización que se han acentuado con las políticas de las

últimas décadas y que han generado un circuito creciente de escuelas que lindan con la falta de pautas mínimas de sistematicidad y contenidos académicos:

La débil regulación de los programas de posgrado en educación ha dado pie a la proliferación de una serie de programas de dudosa calidad y a que se desarrolle una competencia desleal entre los programas de mayor calidad –y más exigentes [...] Lo más lamentable [...] es que algunas instituciones públicas de formación inicial de maestros, con el fin de salvarse frente a la restricción de la matrícula de licenciatura, sin contar con la infraestructura, la organización y el personal académico necesarios, han creado varios programas de posgrado (diplomados, especialidades y maestrías) (Arnaut, 2004, p. 31).

Según Martínez Boom, en los últimos 40 años los docentes en América Latina han tenido que lidiar con numerosos programas para capacitarlos, “mejorar su perfil”, en otros casos propuestas para “perfeccionarlos”, llegando incluso a proponerse proyectos de “reciclaje”. En general, se trata de un proceso de intervención que de modo creciente intenta cada vez más dirigirlos, controlarlos y regular todas y cada una de sus acciones. Con la formulación de un nuevo modelo de formación docente basado en el desempeño profesional y en la capacidad operativa para generar aprendizajes, de tal manera que se articulen a la reestructuración de los sistemas educativos (Martínez, 2004 pp. 366-367).

Otro aspecto destacado por los maestros, fue la carencia de valores asociada a significantes como falta de respeto por parte de los padres de familia a los profesores, una imagen demeritada de la escuela, y ausencia de formación de los alumnos en valores; este juego de significación, involucró una frecuencia de seis menciones, 7.3% del total de señalamientos, por parte de los profesores encuestados. Dicha consideración puede asociarse a una serie de creencias, que han sido detectadas, tanto en diversos estudios etnográficos, como a través de la Encuesta Nacional sobre creencias, actitudes y valores entre maestros y padres de familia (Enclave), la cual fue desarrollada por la Fundación Este País

a solicitud del SNTE y cuyos resultados fueron dados a conocer en el año de 2005. A partir de esa encuesta, se detectaron datos importantes respecto a las consideraciones de los profesores relativas a la formación cívica y al apego a la legalidad:

La Encrave ofrece pistas numéricas a lo que la investigación educativa ya había documentado por medio de estudios etnográficos o de caso: la educación cívica y las prácticas escolares dejan mucho que desear. Tanto los maestros como los padres de familia otorgan poca credibilidad a las instituciones políticas y jurídicas y hacen poco para cambiar la corrupción que critican. Los maestros perciben como correcto la aplicación de la justicia por propia mano, muestran tolerancia (o resignación) con la venta de plazas, aceptan presiones para que los alumnos aprueben el año (o alguna materia en secundaria), tráfico de influencias o responder a peticiones de supervisores y jefes de sector para mejorar los indicadores educativos. (Ornelas, 2010, p. 208).

En ese orden de ideas, la consideración de falta de valores mencionada por los maestros encuestados parece tener un asidero en una cultura docente que se entrama con las prácticas burocrático-sindicales y burocrático-administrativas, tanto de la SEP, como del SNTE. En las que efectivamente, como hemos señalado previamente, instalan una cultura en la que la corrupción, el clientelismo y los compadrazgos son prácticas comunes que atraviesan la dinámica cotidiana escolar. También fueron señalados algunos otros aspectos que dan cuenta del estado de cosas. Por un lado, fue mencionada la corrupción, la imposición de líderes sindicales, los movimientos políticos vinculados a la idea de paros y marchas; en conjunto seis menciones, 7.3%. Estos elementos fueron también asociados a una imagen desfavorable de la educación y del docente.

En otra línea de consideraciones, es importante notar que los profesores señalaron distintos rubros tanto de la ACE como de programas previos con relación a una imagen desfavorable de la educación, en general, y de la del docente, en particular; por

ejemplo, fueron mencionados los rubros de la ACE relativos a: ingreso y promoción con cinco, 6.1%; permanencia y egreso oportuno con cuatro, 4.9%; infraestructura y equipamiento con una frecuencia también de cuatro menciones; y uso de las TIC, 1.2% con sólo una. Por otro lado, también fueron mencionados en ese mismo tenor algunas líneas de acción contenidas en el ANMEB (1992), tales como la profesionalización vinculada al programa de CM y la evaluación con un componente crítico, pues fue caracterizada como incongruente en cuatro ocasiones, 4.9%. Referencia particular merece la alusión al programa ENLACE el cual también fue criticado dado que los profesores lo asociaron con un privilegio a lo cuantitativo 4.9%.

La incorporación de prácticas de evaluación en la educación básica, ha constituido un ámbito delicado en la vida cotidiana escolar y en los referentes de identificación de los docentes. Un señalamiento adicional caracteriza a la evaluación como incongruente, lo que no sólo representa el malestar docente, sino que puede ser un indicio de las inconsistencias regulatorias entre los distintos niveles administrativos y operativos de la SEP (Ornelas, 2010).

Todos estos aspectos representarían para los maestros encuestados condiciones y prácticas vinculadas al debilitamiento de la imagen, tanto de la educación en general como de la del profesor, aunque el énfasis estuvo situado en este último.

Un asunto final, que vale la pena señalar, es el relativo a la percepción, por parte de los profesores encuestados, acerca de la acción del Estado en el terreno de la comunicación, aspecto que fue calificado por ellos como limitado o insuficiente: falta de difusión y comunicación del Estado, 2.4%. Ese déficit informativo señalado por algunos maestros, puede pensarse a contrapelo del trabajo sistemático de deslegitimación de la imagen docente por parte de los monopolios *massmediáticos*; ya que estos han difundido (en lo que parece un juego perverso con las respectivas camarillas de la SEP y del SNTE), una construcción ideológica y política del profesor en la cual éste aparece como el responsable último del desastre educativo que enfrenta actualmente el sistema en el nivel primaria, en nuestro país.

REFLEXIONES

El estudio de la relación entre políticas educativas y proceso identificatorio que sustenta los desarrollos expuestos en este capítulo, así como el resto de esta obra, se fundamenta en dos enfoques teórico metodológicos. Por una parte, el análisis de discurso de Laclau en articulación con los desarrollos de Buenfil y, por la otra, el análisis institucional de Kæes, así como de la producción de Remedi y Fernandez. En la Introducción puntualizamos las coordenadas epistemológicas y teórico-metodológicas que sostienen el abordaje de nuestro objeto de estudio.

El eje de análisis reside en la ubicación de los procesos de resignificación que los sujetos y actores de la política educativa elaboran en el marco de un complejo juego de relaciones, que involucran tanto sus trayectorias –académicas, profesionales y personales–, adscripciones institucionales, y posibles vínculos con las burocracias gubernamentales y sindicales; como los procesos de micropolítica escolar, los nexos con las comunidades de padres de familia, los niveles de prestigio del establecimiento escolar en la comunidad de pertenencia, entre otros aspectos.

En ese contexto, apostamos por un abordaje de los programas de política educativa, en este caso de la ACE 2008, en el cual tratamos de alumbrar el espacio de los sujetos educativos. Los docentes en su calidad de receptores y actores de las prescripciones derivadas de la política educativa, partimos de la idea de que todo mandato institucional sufre una serie de resignificaciones a través de los diversos planos por los que transita, hasta llegar a su destinatario final, en este trabajo: profesores de escuela primaria en el DF en la delegación Coyoacán. Consideramos que la generación de sentido que esos actores producen constituye una vía fundamental para problematizar los límites y alcances de una determinada política educativa. Así mismo, concebimos esos procesos de resignificación en estrecha combinación con la construcción de identidades, en tanto ámbitos de anclaje subjetivo de primer orden, cuyo análisis

nos posibilita una ruta de gran riqueza para la elucidación de los marcos de percepción y acción de los docentes de educación básica.

Es importante señalar que la categoría de *orientación identitaria*, es utilizada en el análisis para alumbrar los procesos de interpelación presentes en la política educativa, para distinguir el momento en que una determinada prescripción institucional del “ser docente” se propone hasta su resignificación operación y puesta en acto cuando los sujetos educativos los concretan en sus espacios institucionales y particulares. Ya que en todo programa de política educativa encontramos una serie de definiciones del *deber ser y hacer* de los sujetos educativos. La idea de orientación identitaria propone, entonces, un espacio de posibilidades que pautados desde una normativa, sufrirán la intervención significativa de los sujetos y actores que pretende convocar. En ese contexto la ACE en concordancia con las políticas educativas implementadas durante los últimos 20 años se articula directamente con un discurso de la calidad educativa el cual ha sido desagregado en otros significantes tales como: eficiencia, eficacia, competencias, gestión, entre algunos otros.

La hegemonía del significante calidad educativa ha atravesado los distintos ámbitos en que el ser y el quehacer docente se estructura. En los resultados de investigación aquí presentados encontramos que uno de los ámbitos de mayor relevancia para los maestros encuestados lo constituye la profesionalización, en ese sentido el significante fue enfatizado con respecto al modelo o ideal del profesor promocionado por la ACE; asimismo, la noción de promotor de aprendizaje, competente, líder y profesional fueron destacados por ellos. En ese tenor podemos especular que los docentes ya han interiorizado y resignificado algunos de los componentes básicos que el mandato educativo, derivado de la reforma educativa arrancada en la década de los noventa, ha involucrado.

De acuerdo a lo anterior, otro ámbito de investigación destacado en este capítulo, tiene que ver con el rastreo de las *huellas* –categoría recuperada de la perspectiva derrideana, por el análisis de discurso de Laclau, que alude a la sedimentación y activación

ulterior de determinadas significaciones— del programa de CM en entrecruce con las nuevas disposiciones de la ACE. Al respecto los profesores encuestados destacaron dos elementos centrales; por una parte la semejanza entre ambos programas por su carácter de estímulo económico, y por la otra, que traen consigo modificaciones con respecto a las pautas de profesionalización. Como hemos argumentado la dependencia económica del ingreso docente de quienes se desempeñan en el oficio es de primer orden, pues para la mayoría de la población a nivel de educación básica éste constituye el único para su supervivencia. Asimismo, vale la pena destacar que la profesionalización, como vehículo de formación y especialización cognitiva, constituye un componente básico de la identidad docente, por lo que cualquier cambio que afecta sus pautas constituye un tema sensible para ellos.

Una vertiente de indagación adicional, se deriva de lo que podemos definir como elaboración de imágenes de la educación y de la identidad docente; dicha aproximación analítica nos parece de amplia relevancia, ya que toda reforma educativa, en mayor o menor medida, atenta contra los anclajes identitarios precedentes y moviliza respuestas diversas por parte de quienes ven modificados sus referentes de identificación. Es sintomático, que si bien a los maestros encuestados se les preguntó por los aspectos que creían podían contribuir a fortalecer la imagen social del profesor y de la educación en general; sus respuestas se centraron en el fortalecimiento de la imagen del docente. Nos parece que dicho énfasis no es gratuito dado el constante cuestionamiento a que ha sido sometido el papel del maestro en los alcances y límites del sistema educativo nacional. Como lo argumentamos previamente el discurso *massmediático* posiciona al docente como el responsable tanto de los logros, como especialmente, del atraso educativo a nivel nacional.

En ese contexto los profesores de primaria encuestados enfatizaron tres ámbitos que concibieron como importantes para fortalecer la imagen del docente en general. En primer término la profesionalización fue subrayada, aunque destacaron dos significantes al-

tamente valorados: profesional educado y confiable. El rubro de incentivos y estímulos ocupó el segundo lugar de importancia, según lo señalado por los maestros. Un dato interesante es que dicha significación fue discriminada en dos significantes económicos y no económicos; lo cual nos da la pauta para pensar en los sedimentos de una identidad docente basada en la vocación y el reconocimiento social. Por último, el rubro de gestión y participación social fue destacado como el tercer aspecto más relevante para el citado fortalecimiento, cuestión que sin duda recoge los mandatos institucionales derivados de las políticas recientes. Sin embargo, al mismo tiempo, podemos especular en torno a la búsqueda de una dinámica escolar eficiente que convoque a la comunidad en la perspectiva del citado reconocimiento social.

Finalmente, también consideramos pertinente indagar acerca de los aspectos que, según los docentes encuestados, demeritan o lesionan la imagen social del profesor y de la educación en general. Al respecto el mayor énfasis estuvo situado en la idea de falta de compromisos, la cual estuvo asociada con significantes cargados negativamente: ignorancia, flojera y apatía. Es de llamar la atención que ese juego de significación apunta al maestro como actor clave en la erosión de su imagen social. Por otra parte, casi en paralelo, la idea de falsa imagen del profesor, la cual fue puntualizada a través de distintos significantes tales como: estereotipos, forma de vestir, boicot pares. Al parecer apuntan a una construcción imaginaria social del docente que se demarca de su dinámica efectiva, por un parte, y quizá también desde la propia dinámica escolar cuando se alude a los pares. En tercer lugar, fue planteada la idea de condiciones sociales cuestión que se aproxima al contexto social que atraviesa el ser y el quehacer docente, que estaría planteando un punto de referencia para el aludido debilitamiento de la imagen del profesor.

En suma, las significaciones producidas por los profesores de educación básica encuestados muestran, por una parte, la conformación de una especie de habitus de la calidad educativa, lo cual supone la incorporación subjetiva de una serie de pautas vincula-

das a la orientación identitaria subyacente, no sólo en la ACE, sino especialmente a partir del ANMEB. Por otra parte, podemos alumbrar las resignificaciones construidas por los docentes lo que tiene que ver con el espacio de reflexión, crítica y actitud defensiva que ellos han desarrollado frente a reformas educativas definidas verticalmente e incluso como en el caso de la ACE cupularmente. En ese registro, encontramos asociaciones significantes donde el empalme entre distintos estratos históricos de las reformas educativas evidencian ámbitos en que los mandatos institucionales respectivos han encontrado un lugar de sedimentación, el cual se combina con la incipiente apropiación del nuevo mandato derivado de la ACE. Como apuntamos previamente, en febrero de 2013 tuvo lugar una nueva reforma educativa, con respecto a la cual se generó un movimiento de resistencia por parte de la CNTE. El cual, se mantiene hasta el momento presente, en especial de la sección 22 de Oaxaca, en un nuevo escenario marcado por la reestructuración decretada en julio de 2015, por el gobierno de Enrique Peña Nieto, del Instituto Estatal de Educación Pública de Oaxaca. Desde esa perspectiva, se abre un nuevo momento de desestabilización identitaria, en el cual han sido profundizados lineamientos ya apuntados en la ACE, especialmente en lo relativo al acceso, permanencia y promoción laboral en concordancia con una dinámica profesionalizante en estrecho vínculo con la práctica de la evaluación.

LOS MÚLTIPLES SENTIDOS DE LA ACE

En este apartado incluimos una primera aproximación analítica a los procesos de resignificación de los cinco ejes que constituyeron el programa de política denominado ACE:

1. Modernización de los centros escolares (infraestructura y equipamiento, tecnologías de la información y la comunicación, gestión y participación social).
2. Profesionalización de los maestros y de las autoridades educativas (ingreso y promoción, profesionalización, incentivos y estímulos).
3. Bienestar y desarrollo integral de los alumnos (salud, alimentación y nutrición; condiciones sociales para mejorar el acceso, permanencia y egreso oportuno).
4. Formación integral de los alumnos para la vida y el trabajo (reforma curricular).
5. Evaluar para mejorar (evaluación).

Si bien queda pendiente un análisis de carácter más sistemático en torno al proceso de resignificación de la ACE, por parte de los profesores, decidimos incorporar algunas argumentaciones preliminares sobre los sentidos que atribuyen a los ejes

institucionales que constituyeron este programa. La riqueza de datos generados producto de esta investigación permite situar algunos indicios sugerentes para el estudio de los docentes y su grado de involucramiento, reconocimiento o negación de una de las tantas expresiones de política educativa recientes como fue la ACE en 2008.

Como argumentamos a lo largo del contenido de este libro, ante la creciente complejidad de los escenarios societales contemporáneos que orientan el ámbito educativo, el diseño, la implementación y evaluación de las políticas educativas involucra desarrollar perspectivas analíticas innovadoras y sistemáticas que hagan viable su estudio y revisión crítica.

Es importante destacar que el desarrollo de las políticas en todas sus fases, no sólo atiende el plano local, regional e internacional; supone la participación de diversos actores, con distintos rangos de influencia. Por ejemplo, las autoridades encargadas del sector; el sindicato y organizaciones magisteriales. En el caso de México, la complicidad –aunque no exenta de tensiones en diversas coyunturas– entre las burocracias de la SEP y el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE), han jugado un papel protagónico en el curso que ha tenido la política educativa nacional; aunque la acción de la CNTE también ha incidido en determinados escenarios, su papel en el juego político-burocrático ha sido de subordinación. Mención particular, involucra la consideración de las prescripciones y orientaciones establecidas por organismos internacionales con incidencia financiera como el Banco Mundial (BM), el Fondo Monetario Internacional (FMI), la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE), principalmente, cuya influencia en el desarrollo de las políticas y reformas educativas, ha sido una constante en las últimas décadas.

En tales escenarios, el ciclo de la reforma educativa iniciado formalmente durante el gobierno de Carlos Salinas de Gortari en la década del noventa con el *Acuerdo para la Modernización de la Educación Básica* (1992); la *Ley General de Educación* (1993); el *Programa de Carrera Magisterial* (1993, 1994) continuado en años

recientes con el *Compromiso Social por la Calidad de la educación* (2002) y la *Alianza por la Calidad de la Educación* (2008) ha estado signado por la creciente centralidad del signifiante “calidad educativa”, el cual se ha constituido en punto nodal del discurso gubernamental contemporáneo.

En ese contexto, en el caso de la ACE, nos interesó aproximarnos a las disposiciones que aluden directamente al *locus* de la condición y posición docente, con la idea de establecer indicios acerca de las *huellas* o marcas que detonaron los lineamientos establecidos en los ejes institucionales de la ACE. Noción derrideana que es retomada por el análisis político de discurso y que desde este último, alude a la presencia sedimentada de elaboraciones simbólicas e imaginarias, que provenientes de distintos discursos y temporalidades, operan activamente en los procesos de resignificación de determinado discurso en este caso el de la ACE. Nos pareció fundamental aproximarnos a las voces de los actores en los contextos específicos en que tales disposiciones cobran vida; es decir, recuperar desde el lugar de los profesores cuáles son las formas de procesar las políticas educativas que se dictan desde la cúpula SEP-SNTE.

Antes de presentar ciertos datos obtenidos sobre la concepción de los maestros encuestados es importante destacar que el término calidad educativa, cobró una centralidad en la política educativa de los últimos años, no sólo en los documentos oficiales, sino desde la perspectiva de los profesores, quienes lo han asociado a diferentes significados como se mostrará en los siguientes párrafos.

CALIDAD EDUCATIVA COMO REFERENTE ORIENTADOR

La condición articuladora del signifiante calidad educativa como base del discurso público en el sector educativo en México, y en otras latitudes, también revistió esa centralidad en los datos construidos a partir de las seis escuelas consideradas. De tal manera que los maestros encuestados aludieron a ésta en diferentes proporciones porcentuales

que van desde 18, 36, 40, 47, 50 hasta 63%; aunque hay que precisar que en el cruce de los datos generados y su respectiva categorización, pudimos percatarnos que sólo en algunos casos los docentes conocían con detalle los lineamientos de la ACE. En general predominaban referencias que se habían constituido en un sentido común local y el reconocimiento de determinados componentes de la denominada calidad educativa, aunque no suponía llevarlos a la práctica en la vida profesional y laboral de los profesores (véase tabla 12).

Tabla 12. Objetivo central de la ACE

Variables	Frecuencia	Porcentaje (%)
Acuerdos FMI y BM	4	4.8
Calidad educativa	35	42.2
Cursos externos y SEP	5	6
Desarrollo de alumnos	4	4.8
Desarrollo integral y responsabilidad	7	8.4
Desconoce o falta información	3	3.6
Herramientas para la vida	12	14.5
Integración de actores	4	4.8
Moda sexenal	7	8.4
No contestó	8	9.6
No tiene sentido	3	3.6
Obtener resultados	0	0
Presionar, atribuir y evidenciar maestros	2	2.4
Sistema transparente de calidad	1	1.2
Transformación educativa	3	3.6
Valores y conciencia ecológica	3	3.6

Fuente: CA PEDIP (2011-2013) Actores y políticas educativas: resignificación e identidades, el caso de la ACE. Investigación Promep/UPN.

Frente a este fenómeno discursivo podemos hablar de una dispersión significativa –diferentes usos o sentido del término calidad educativa– como pauta de ordenación de los significados detectados en las enunciaciones de los profesores. Además, los docentes también asociaron el programa de la ACE con otras expresiones como

“herramientas para la vida”, con 14.5 % de consideraciones. En otro tenor, como parte de la citada dispersión, se encuentran ausencias ya sea por la omisión: no contestó con 9.6% o la ignorancia: desconoce o falta de información con 3.6%; en su conjunto ambas categorías suman un porcentaje de 13.2%, que corresponde a 11 de los maestros encuestados, los cuales no emitieron ninguna información sobre el posible objetivo asociado a la ACE. Un tercer grupo de sentidos relacionados con la ubicación del propósito u objetivo de la ACE, tienen que ver con considerar a ésta como moda sexenal 8.4% y como fuera de lugar no tiene sentido 3.6%; en dichas consideraciones que sumadas llegan a 12%, puede situarse una visión crítica respecto a la ACE, la cual, aunque cuantitativamente limitada, tuvo presencia en prácticamente todos los rubros considerados en el cuestionario aplicado.

Al especular acerca de una vía posible de interpretación, con relación a la ausencia de referencias relativas al objetivo de la ACE, podemos abarcar un espectro que va desde la falta de difusión, ausencia de compromiso de los profesores o desinterés de los mismos, hasta las formas de diseñar o construir las propias políticas educativas. Desde la perspectiva analítica que planteamos este último supuesto parece más viable.

En primer término, las decisiones de política no sólo se toman de forma cupular, sino en un juego de colusión entre la SEP y el actor que supuestamente debe defender los intereses de sus agremiados: el SNTE. En segundo lugar, la conformación de una especie de juicio al maestro, haciendo recaer en él el éxito o el fracaso de la política, produciendo un desplazamiento significativo que elude el análisis profundo de las condiciones estructurales que atraviesan el sistema educativo nacional. En tercer lugar, los procesos de profesionalización descuidados, cuando no improvisados y poco pertinentes. En su conjunto, tales aspectos y otros, conforman un escenario que distancia política y afectivamente a los profesores de las pautas que se proponen en la citada ACE.

Una vez que hemos señalado que ante el cuestionamiento sobre los objetivos de la ACE los profesores asocian éstos a la calidad

educativa, también es importante destacar que dicho término lo vinculan con los acuerdos signados con los organismos internacionales, por ejemplo: BM y FMI. Lo anterior, si bien puede ser defendido y argumentado oficialmente como un imperativo de los países ante el proceso global que exige una educación de calidad para enfrentar los retos. Es claro que la calidad educativa deriva de una lógica de pensamiento económica denominada neoliberal, donde los organismos internacionales se han encargado de promover esta visión. En consonancia con este aspecto, Martínez Boom, plantea que:

Se asume la economía de mercado como único criterio para garantizar el crecimiento económico sostenible el cual depende de la existencia de un mercado sin distorsiones, competitivo y en pleno funcionamiento [con lo que] el desarrollo amistoso al mercado se convertiría entonces en la estrategia fundamental del Banco Mundial y del Fondo Monetario Internacional para la década de los noventa, lo que se constituyó en la cristalización definitiva del neoliberalismo (Martínez, 2004, pp. 180-181).

En esta perspectiva, la noción de calidad educativa se sostiene en una mirada mercantil que atraviesa los distintos planos en que el sistema educativo se constituye. Por lo tanto, produce una serie de asociaciones significantes que van desde conceptos como la competitividad hasta la eficiencia y eficacia. Así la conceptualización de educación planteada desde la RIEB señala:

Una educación de calidad entonces significa atender e impulsar el desarrollo de las capacidades y habilidades individuales, en los ámbitos intelectual, afectivo, artístico y deportivo, al tiempo que se fomentan los valores que aseguren una convivencia social solidaria y se prepara para la competitividad y exigencias del mundo del trabajo (SEP, 2011, p. 7).

En ese tenor, la lógica económica predomina en la conceptualización de la tarea gubernamental a desarrollar, de tal suerte que el sistema educativo es percibido como un eslabón estratégico en

la maquinaria productiva y, por lo tanto, se concibe el desarrollo educativo como una inversión que busca la rentabilidad. Este señalamiento, sin duda, nos remite, por ejemplo, a la discusión de la teoría del capital humano.

En el marco de la formalización de la ACE con cambios en la normatividad y diversos mecanismos administrativos como recursos de poder del Gobierno Federal –la reforma educativa de 2013 supuso una continuidad en esos cambios–, también se refuerzan las significaciones en contra de la ACE. En particular se abre un ámbito de conflicto en el terreno de lo laboral, a partir del cual se ponen en cuestión otros aspectos que sumados han generado una disposición no sólo desfavorable, sino incluso de rechazo a la ACE y la actual reforma educativa (2013-2015).

También encontramos que en los sentidos construidos por los profesores encuestados se halla el sedimento de nociones acuñadas mediante otras políticas, por ejemplo: el concepto de CM, insumos a partir de los cuales los profesores conciben y resignifican los programas posteriores como el de la ACE, aunque ello no suponga un conocimiento preciso de su objetivo, según los respectivos lineamientos.

En efecto, el significado de la educación ha sido ubicado y pretendido desarrollar en consonancia con el desarrollo económico, en especial a partir de los años noventas en México, y ratificado en el pasado reciente para la educación básica en el *Programana Sectorial de Educación 2007-2012* (SEP, 2007) y en la *Reforma Integral de la Educación Básica* (RIEB), en donde se afirma que los objetivos y acciones de estos programas “están en correspondencia con las recomendaciones que la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE) expone en su análisis del sistema escolar mexicano a la luz de PISA 2006” (SEP, 2011, p. 10).

En coherencia con el papel rector del término calidad, aparece como significación subyacente una visión que asocia la idea de progreso social, económico, cultural, entre otros; como vinculado necesariamente con la calidad educativa. Lo anterior se encuentra argumentado en la RIEB en el apartado de “La educación básica en

el contexto internacional”, en la que se destaca los conceptos de cobertura y calidad. En este espacio se hace énfasis en el Foro Mundial celebrado en Dakar en el 2000 donde la comunidad internacional reafirmó el compromiso de brindar una educación primaria de alta calidad para el año 2015.

En este contexto, se entiende entonces que la calidad educativa se haya antepuesto mundialmente como la categoría dominante de la política educativa internacional desde los años noventas, al respecto Gimeno Sacristán destaca lo siguiente:

La calidad educativa se convirtió en el referente único en el pensamiento de las políticas educativas que estipulan la baja calidad y la baja de eficacia en la ausencia rigurosa sobre qué y para qué sirve la educación que se financia, lo cual se liga, señala el autor, con la rendición de cuentas y el establecimiento de la competencia entre lo público y lo privado, considerando a los establecimientos públicos como captadores de clientes en función de su calidad (Gimeno, 2008, pp. 20-21).

Como se mencionó anteriormente, los sentidos y significados que pudimos detectar a partir de las respuestas de los profesores encuestados, muestran la presencia de expresiones como: calidad educativa, herramientas para la vida, desarrollo integral, acuerdos del BM o del FMI, transformación educativa, entre otros; los cuales permiten especular sobre la conformación de una tendencia de pensamiento más colindante con un lógica administrativa-empresarial que empezó a predominar en México con las referidas reformas o propuestas de cambio desde los años noventas.

SIGNIFICANTES QUE ARTICULAN LOS EJES DE LA ACE

A partir de los datos inicialmente construidos se observa que para los maestros la calidad educativa es el elemento central de la ACE, ya que está presente como la única o al menos la principal razón

de los cambios propuestos y reformas desde los años noventas. Lo anterior, en primera instancia pudiera parecer acertado en razón de las disertaciones oficiales. Sin embargo, habría que considerar; primero que ninguna hegemonía –discursiva– se constituye como absoluta y, por lo tanto, siempre se producen fisuras y aparecen actores con propuestas alternativas que se inscriben en éstas; segundo, en sentido estricto, desde la perspectiva del análisis de discurso, quizá no es pertinente hablar incluso de hegemonía en la medida en que ésta es resultado de una lucha entre fuerzas antagónicas y en el escenario educativo actual, pareciera que las posibles fuerzas antagonizantes se han diluido. Por lo tanto, más bien estaríamos en presencia de un proceso de articulación (Laclau y Mouffe, 1987).

En otro orden de ideas, la ACE es vista con intenciones y provechos políticos, ubicando al Gobierno Federal y la dirigencia del SNTE como principales beneficiados:

[...] se considera que la confianza y percepción entre actores, son factores necesarios para una buena implementación de política, la ACE, presenta una seria dificultad al no existir dicho factor para poder influir en los participantes de política, en este caso, los profesores (Flores y Mendoza, 2012, p. 76).

Aun cuando parece conformarse la ACE con mecanismos administrativos como recursos de poder establecidos por el Gobierno Federal. También se ratifican inconformidades en sectores de los profesores que se muestran renuentes a aceptar la ACE e incluso en estos momentos la actual reforma educativa de 2013. Con la Reforma Educativa de 2013 los cambios administrativos planteados por la ACE en el 2008 fueron en parte confirmados por las modificaciones constitucionales en los artículos 3 y 73; por ejemplo, los mecanismos de acceso al servicio educativo.

En la tabla 13 se presentan las asociaciones significantes más relevantes categorizadas a partir de las enunciaciones de los docentes encuestados, con relación al eje denominado Modernización de los centros escolares:

Tabla 13. Modernización de los centros escolares

Variables	Frecuencia	Porcentaje (%)
Actualización docente	5	6.0
Adecuación infraestructura capacidades diferentes	4	4.8
Burocracia obstaculiza gestión	1	1.2
Centros de capacitación	2	2.4
Desconoce	4	4.8
Espacios lúdicos	1	1.2
Estrategias didácticas	1	1.2
Mejora de la infraestructura y equipamiento	22	26.5
Ninguno	1	1.2
No contestó	9	10.8
Pseudo-modernización	1	1.2
Programa escuelas de calidad	0	0
Programas federales	21	25.3
Recursos insuficientes y obsoletos	4	4.8
Reforma educativa	3	3.6
TIC aulas digitales y medios	36	43.4

Fuente: CA PEDIP (2011-2013) Actores y políticas educativas: resignificación e identidades, el caso de la ACE. Investigación Promep/ UPN.

La variable de mayor frecuencia es la referida a las TIC aulas digitales y medios con 43%; en segundo término aparece mejora de la infraestructura y equipamiento con 26.5%; como tercer elemento ubicamos programas federales con una representación del 25%; y el cuarto lugar correspondiente al rubro no contestó con 10.8% de los encuestados.

Confrontando con el programa de la ACE, referido a este eje, se encuentra que el objetivo es “Garantizar que los centros escolares sean dignos, libres de riesgos; que sirvan a su comunidad;

que cuenten con la infraestructura y el equipamiento necesario y la tecnología de vanguardia, apropiados para enseñar y aprender” (SEP/SNTE, 2008, p. 7).

Aquí se desprenden tres líneas de acción: infraestructura y equipamiento, TIC y gestión y participación social. Como se observa, las respuestas se enfocan a las dos primeras líneas, en donde se relacionan las respuestas de los docentes con un 69.5% sumando las dos primeras categorías de mayor representación e incluso existe una pequeña crítica en este sentido del 4.8%, al señalar la existencia de recursos insuficientes y obsoletos en las escuelas. Cabe destacar que no hay menciones directas a la gestión y participación social como tercer componente del primer eje, el cual está encaminado fundamentalmente a la organización de los Consejos Escolares de Participación Social.

Entre los elementos que sí señalan los profesores y que se contemplan en este último lineamiento se encuentra el reforzamiento de programas como: escuela segura, escuelas de tiempo completo, escuelas en horario discontinuo, escuelas fuera del horario escolar y escuelas de bajo rendimiento; modalidades que fueron considerados en las respuestas de los docentes en programas federales lo que representa 25%. Un 10.8% no contestó y 4.8% señaló desconocer el eje modernización de los centros escolares; lo cual en suma nos marca que 15.6% no tenía ningún referente o no le pareció significativo hacer alguna alusión al respecto.

A partir de los datos obtenidos, es posible especular que los profesores encuestados parecen estar más familiarizados con los objetivos que plantea este eje, a diferencia de los restantes; en especial, en lo que concierne a la primera línea de acción del eje modernización de los centros escolares referida a la infraestructura y equipamiento.

Por lo que respecta al segundo eje denominado profesionalización de los maestros y de las autoridades educativas, en la siguiente tabla presentamos las categorizaciones desarrolladas a partir de los datos generados en ese rubro.

Tabla 14. Profesionalización de los maestros y de las autoridades educativas

Variables	Frecuencia	Porcentaje (%)
Actualización continua, cursos por internet	39	47.0
Adecuación normatividad	0	0
Capacitación continua	19	22.9
Capacitador deficiente	0	0
Carga de trabajo exceso	3	3.6
Consejo Técnico	1	1.2
Desconoce	2	2.4
Desvinculación cursos y práctica docente	0	0
Diplomado RIEB	12	14.5
Estímulos ENLACE	1	1.2
Evaluación docente	6	7.2
Examen de oposición	10	12.0
Fortalecimiento curricular	0	0
Mayor profesionalización	3	3.6
Ninguno	0	0
No contestó	8	9.6
No oportunidades para todos	5	6.0
Pronab	1	1.2
Proyecto	0	0
Pseudo-actualización	5	6.0
Reforma educativa	1	1.2
Sanción docentes	1	1.2
Taller formación CM	5	6.0

Fuente: CA PEDIP (2011-2013) Actores y políticas educativas: resignificación e identidades, el caso de la ACE. Investigación Promep/UPN.

La variable de mayor frecuencia la tiene actualización continua, cursos por internet con 47%, en segundo lugar capacitación

continúa con 22.9%, le sigue diplomado RIEB con 14.5%, examen de oposición con 12%. La siguiente variable en términos de la frecuencia registrada corresponde al rubro no contestó, que alcanzó un porcentaje de 9.6%.

Con base en los datos generados, podemos señalar como tendencia dominante una asociación significativa entre la noción de profesionalización y las de actualización, cursos, capacitación y diplomados con una suma total de casi 85%, correspondiente a estas tres primeras categorías de mayor representación porcentual, si en esta lógica se considera también la relativa a taller formación CM con 6%, en total da una suma del 91%. Esta tendencia fortalece la idea de que los profesores ubican la profesionalización con conceptos que implican estar en constante actualización mediante cursos, talleres, diplomados u otros estudios; que forman parte de su “ser” docente (segunda parte Identidad Profesional y política educativa: encuentros y desencuentros).

En dicho contexto, parece predominar la idea de que únicamente mediante la actualización constante y certificaciones se podrá ser profesional. Esta concepción, ha sido reforzada por la actual política de formación docente, conlleva a lo que el Consejo de Especialistas para la Educación (CEPE) señala que implicaría el concepto profesionalización:

La capacidad, la facultad, la responsabilidad y el compromiso que deberán tener todos los profesores para tomar decisiones altamente calificadas sobre los aspectos cotidianos y de política general, directos e indirectos, inmediatos y mediatos que formen la esencia de su desempeño laboral (CEPE, 2006, p. 83, citado en Flores y Mendoza, 2012, p. 111).

En este sentido, la profesionalización supondría no sólo un factor de conocimiento actitudinal bajo criterios institucionales, sino una cualidad individual con un carácter incluso ético.

Regresando a los datos obtenidos se encuentra que en menor proporción se ubica la referencia al “examen de oposición” con un

12%, ello pudiera responder a la relación que plantea Tenti entre los retos de los nuevos escenarios y el requerimiento de formación docente: “en el cuerpo docente existe una conciencia generalizada acerca de la necesidad de la formación permanente para responder a los desafíos que representa la complejidad y novedad crecientes del trabajo” (Tenti, 2011, p. 43).

Estaríamos considerando que parte de los rasgos identitarios del ser docente, involucra el requerimiento de la formación continua y quizá la respectiva evaluación. Sin embargo, dicha visión se estrecha y limita frente a la actual política educativa de formación y profesionalización docente que establece que sólo la actualización permanente y la certificación estandarizada permitirán ser competente y profesional (*cfr.* Lineamientos del eje de la Profesionalización de los maestros y de las autoridades educativas). Por lo anterior, se puede especular que los significantes planteados por los profesores tales como: actualización continua, cursos por internet; capacitación continua; diplomado RIEB; entre otros; están asociados a estrategias para incorporarse o promoverse en la CM y otros órdenes de evaluación. Esa disposición o estrategia por parte de los docentes, que vincula la búsqueda de profesionalizarse con la promoción y obtención de incentivos, parece estar en consonancia con la institución gradual de una racionalidad subjetiva pautada por la idea de que los profesores para ser profesionales requieren ser competentes, lo que implica estar en constante actualización mediante cursos y otros estudios que les permita dicha certificación.

Es importante subrayar que en este eje los profesores, no hayan mencionado de manera significativa el examen ENLACE, de hecho únicamente 1.2% lo refiere. No obstante, sí se menciona examen de oposición pero sólo con 12%, lo cual es un porcentaje bajo, si se considera que es el lineamiento de mayor trascendencia en el eje ingreso y promoción y tal vez el más polémico de la ACE y la actual reforma, pues aunque sí fue mencionado por los profesores, esto se presentó, con relación a otros ejes. Finalmente se destaca también que 9.6% no contestó y que 2.4% señaló desconocer.

En cuanto a las variables que expresan directamente una crítica está seudo actualización con 6%, no oportunidades para todos también con 6%, y carga de trabajo excesivo con 3.6%; lo que conjuntamente representa que en 15.6% las consideraciones de los profesores encuestados se encuentran en desacuerdo con lo referente a la propuesta de la ACE en relación con la profesionalización.

En la tabla 15 se presentan las líneas de resignificación situadas a partir de los datos generados con relación al eje denominado: bienestar y desarrollo social.

Tabla 15. Bienestar y desarrollo social

Variab les	Frecuencia	Porcentaje (%)
Apoyo padres de familia	1	1.2
Buen trato en el aula	4	4.8
Deficiente formación asesores USAER	2	2.4
Desconoce	2	2.4
Educación integral para la vida	13	15.7
Espacios recreativos	3	3.6
Familias disfuncionales	2	2.4
Fomentar valores	9	10.8
Injerencia padres de familia	2	2.4
Ninguno	2	2.4
No contestó	9	10.8
Programas federales	42	50.6
Proyecto ilusorio	1	1.2
RIEB	6	7.2
Seguro alumno	1	1.2
Sociabilización	1	1.2

Fuente: CA PEDIP (2011-2013) Actores y políticas educativas: resignificación e identidades, el caso de la ACE. Investigación Promep/UPN.

El porcentaje mayor fue el rubro programas federales con 50.6%, en donde se engloban respuestas relacionadas con: escuela segura, escuela inclusiva, escuela siempre abierta, escuela jornada ampliada, programa nacional de lectura, programa de vida saludable, desayunos escolares, programa de becas y educación ambiental. Como puede observarse, (tabla 15), otras referencias a programas y prácticas prescritas, también emergieron de modo que las pudimos vincular con las enunciaciones de los profesores encuestados. Así en segundo lugar se encuentra la referencia a la idea de educación integral para la vida con 15.7%, en tercer lugar está la asociación con la práctica de fomentar valores y no contestó, ambas con 10.8% y, en cuarto lugar se encuentra la RIEB con 7.2%.

Cabe aclarar que este eje refiere, de acuerdo al documento oficial, lo siguiente:

La transformación de nuestro sistema educativo descansa en el mejoramiento del bienestar y desarrollo integral de niños, niñas y jóvenes, condición esencial para el logro educativo; lo cual se contempla en 2 líneas: 1. Salud, alimentación y nutrición: cultura de salud, desayunos escolares y prevención obesidad. 2. Condiciones sociales para mejorar el acceso, permanencia y egreso oportuno: Becas Oportunidades, situación alimentaria, extrema pobreza, atención a niños con discapacidad y aquellos sobresalientes (SEP/SNTE, 2008, p. 17).

En función de los datos generados, especulamos que una mediación importante en la resignificación que produjeron los docentes de los ejes de la ACE fue constituida a partir de los programas oficiales establecidos, entre otros: escuela siempre abierta y escuela de tiempo completo. Otro elemento de significación destacable que no se deriva directamente de los ejes de la ACE, a los cuales se les asocia es el relativo a la idea de: educación integral para la vida planteamiento que está contemplado en el *Plan Sectorial de Educación 2007-2012* y que, en específico, la RIEB hace referencia como contexto del rumbo a seguir, al señalar: “Objetivo 4 Ofrecer una edu-

cación integral que equilibre la formación en valores ciudadanos, el desarrollo de competencias y la adquisición de conocimientos” (SEP, 2007, p. 9).

En síntesis, planteamos que las formas de resignificación de los docentes encuestados se conforman a partir de lo que podríamos denominar como distintos estratos de resignificación, cuyos insumos identificados en esta primera aproximación, destacan diversos conceptos que se encuentran en los programas oficiales y en especial en el documento de la RIEB.

En otra vertiente del eje en comento, parece haber una recuperación más directa, nos referimos al rubro de salud y alimentación, dado que los docentes aludieron directamente a algunos de sus contenidos como: desayunos escolares y prevención de la obesidad. A diferencia de lo anterior, en lo que respecta al lineamiento condiciones sociales para mejorar el acceso, permanencia y el egreso oportuno, nuevamente las enunciaciones de los docentes, nos conectan con una apropiación de éste tanto a partir de otros insumos programáticos, así como de forma dispersa, en la cual parece trascender una resignificación preferentemente desde su práctica docente y no de la apropiación o familiaridad con las pautas establecidas en el Programa de la ACE.

En la tabla 16 damos cuenta de las categorizaciones producidas con relación al eje: formación integral de los alumnos para la vida y el trabajo.

Tabla 16. Formación integral de los alumnos para la vida y el trabajo

Variabes	Frecuencia	Porcentaje (%)
Acceso-permanencia	4	0.8
Autodidacta	1	1.2
Ausencia trabajo conjunto padres-maestros	2	2.4
Desconoce	1	1.2

(continúa)

(continuación)

Coherencia aprendizaje-textos	1	1.2
Integración-interrelación de asignaturas	1	1.2
Ninguno	1	1.2
No contestó	16	19.3
Objetivos no logrados	1	1.2
Programas federales	12	14.5
Reforma educativa	18	21.7
Trabajo por competencias	13	15.7
Trabajo conjunto escuelas profesores	1	1.2
Valores	6	7.2
Vinculación contenidos vida cotidiana	16	19.3

Fuente: CA PEDIP (2011-2013) Actores y políticas educativas: resignificación e identidades, el caso de la ACE. Investigación Promep/UPN.

Observamos que la variable con mayor porcentaje es reforma educativa con 21.7%, le sigue vinculación contenidos vida cotidiana con 19.3%, al igual que no contestó con 19.3% y en tercer lugar trabajo por competencias con 15.7%.

Este eje se reitera incluso con la categoría que reunió el mayor porcentaje: reforma educativa, en el que la RIEB continúa siendo el referente más directo aludido por los profesores con la noción formación integral de los alumnos para la vida y el trabajo y la segunda categoría: vinculación contenidos vida cotidiana. Asimismo es un criterio central en las competencias para la vida señalada en el perfil de egreso de la educación básica (*cfr.* SEP/SNTE, 2008).

La tercer categoría trabajo por competencias con 15.7% es la más cercana a lo que señala el documento de la ACE con referencia a este eje, pues se determina como principal lineamiento la reforma curricular orientada al desarrollo de competencias.

Es importante destacar lo que el documento enfatiza como deseable de alcanzarse en la educación básica: “la escuela debe asegurar una educación basada en valores y una educación de calidad, que propicie

la construcción de ciudadanía, el impulso a la productividad y la promoción de la competitividad para que las personas puedan desarrollar todo su potencial” (SEP/SNTE, 2008, p. 21).

En síntesis los indicios que pudimos establecer sobre los sentidos elaborados por los docentes encuestados respecto a la ACE apuntan a la idea de que existe una importante ausencia en el conocimiento que éstos tienen dicho programa. Tal escenario parece encontrar su correlato en las estrategias que el gobierno federal emplea en el diseño e implementación de las políticas educativas, en las cuales el docente es pensado como un instrumento y no como un sujeto constructor, vía su actualización, de la política educativa.

La evaluación es otro de los aspectos que están incluidos en la ACE, como una estrategia de política educativa para elevar la calidad educativa, mediante concursos de oposición que permitan tener el control de ingreso y promociones de las autoridades educativas, intención expuesta y establecida en el cambio constitucional de 2013 con la denominada reforma educativa que tiene más elementos de una reforma laboral. Particularmente éste es uno de los aspectos que han generado una serie de tensiones entre los diversos actores de los centros escolares sobre todo los docentes, quienes están en el centro de atención como señala Tedesco:

La situación de los docentes parece definida por una paradoja casi universal. Por un lado, se reconoce que la calidad de la educación depende de la calidad de los docentes y, por otro lado, se aplican medidas que provocan un profundo proceso de desprestigio de la profesión docente, asociado a la desmoralización, al creciente corporativismo de sus organizaciones gremiales y a la debilidad de saberes profesionales (2012, p. 157).

En la tabla 17 se presentan las categorizaciones producidas a partir de los señalamientos que los docentes plantearon con relación al eje: evaluar para mejorar.

Tabla 17. Evaluar para mejorar

Variables	Frecuencia	Porcentaje (%)
Desconoce	3	3.6
Identificar áreas de oportunidad	5	6.0
Indiferencia de alumnos frente a evaluación	1	1.2
Ninguno	1	1.2
No contestó	14	16.9
Observar logros y debilidades	5	6.0
Programas federales	4	4.8
Pruebas estandarizadas	17	20.5
Profesionalización	5	6.0
Reforma educativa	10	12.0
Rendición de cuentas	4	4.8
Tipos de evaluación (diagnóstica, formativa y sumativa)	32	38.6

Fuente: CA PEDIP (2011-2013) Actores y políticas educativas: resignificación e identidades, el caso de la ACE. Investigación Promep/UPN.

En la tabla 17 se muestra que la categoría más representativa es tipos de evaluación –diagnóstica, formativa, sumativa– con 38.6%, seguida de pruebas estandarizadas con 20.5%, en tercer lugar nuevamente está no contestó con 16.9%, y en cuarto lugar reforma educativa con 12%. En menor representación se encuentran tres categorías que se relacionan con aspectos que efectivamente sostienen la evaluación tales como: observar logros y debilidades, identificar áreas de oportunidad, así como profesionalización; todas éstas con 6% cada una. Con un porcentaje bajo aparece el criterio central de rendición de cuentas con 4.8%.

En cuanto a lo que podemos considerar como atisbos de crítica por parte de los docentes y quizá apatía, se encuentra que la categoría indiferencia alumnos frente a evaluación presenta un porcentaje bajo de 1.2% (1), mientras que vuelve a llamar la atención el del

rubro no contestó con 16.9% (14), así como el relativo a desconoce con 3.6% (3); en su conjunto tales consideraciones relativamente negativas suman un total de 21.7%.

A partir de los datos construidos, podemos especular que en los señalamientos de los profesores encuestados se encuentran presentes los diferentes tipos de evaluación de su práctica docente, que además se han apropiado de la noción de pruebas estandarizadas con 20.5%, el cual constituye un concepto central en la actual política de evaluación.

En cuanto a lo expresado en la ACE se encuentra que la evaluación se considera esencialmente un coadyuvante para alcanzar el desarrollo de competencias con base en criterios de desempeño, por lo que se señala que ésta “debe servir de estímulo para elevar la calidad educativa, favorecer la transparencia y la rendición de cuentas, y servir de base para el diseño adecuado de políticas educativas” (SEP/SNTE, 2008, p. 23). En consecuencia “la calidad educativa [debe concebirse] con parámetros y criterios de desempeño internacionales” (p. 24). En este sentido, se encuentra que la evaluación es el elemento central para alcanzar la calidad. Es decir, el mecanismo de control, principal para alcanzar dicho fin.

EPÍLOGO

Uno de los desafíos más importantes en la teoría sociopolítica y pedagógica contemporánea tiene que ver con el estudio de las políticas educativas y sus actores; en ese terreno de discusión hemos desarrollado una perspectiva de análisis que se nutre de una mirada discursiva y un abordaje institucional, ya que consideramos que las posibilidades de desarrollo de una analítica de la política educativa centrada en sus actores constituye una vía que debe privilegiarse para problematizar los alcances y los límites de toda reforma educativa.

Esa preocupación nos ha llevado al desarrollo de una perspectiva que involucra dos ejes analíticos uno político y otro psicosocial (Fuentes, 2008 y 2010), los cuales a su vez abrevan del análisis de discurso de Laclau y del análisis institucional de Kæes, respectivamente.

Desde esa mirada proponemos alumbrar el juego de significaciones que se producen entre el nivel prescriptivo de la política educativa y su efectiva puesta en acto en escenarios institucionales particulares. Se trata de reconocer que dichos mandatos derivados de las disposiciones de política educativa, sufren una serie de mediaciones hasta llegar a sus destinatarios finales, en este caso maestros de educación primaria. Así, en el marco de la resignificación del mandato institucional, los profesores de educación básica generan

sentidos particulares que orientarán sus prácticas efectivas y, sobre todo, impactarán o no sus propias identidades. Los diversos juegos de identificación y las dinámicas institucionales específicas en que éstos cobran forma, constituye un terreno de indagación complejo que en este trabajo hemos explorado a través de la ubicación de indicios acerca de la resignificación de la ACE y de su posible trascendencia en la reconfiguración de las identidades docentes.

En esa tesitura nos aproximamos a la ACE (2008) como una de las más recientes estrategias de política que apostó a la modificación de los mecanismos para la asignación de plazas para los profesores de educación básica; ese desafío, como lo hemos argumentado a lo largo del trabajo, enfrentó múltiples dificultades, tanto por parte de las autoridades federales y estatales, como de los docentes. La importancia de la citada reforma, visualizada en el terreno de los actores y sujetos educativos, involucró la fisura del universo simbólico e imaginario que pautó durante mucho tiempo las prácticas de profesionalización y de ingreso y promoción de los docentes de educación básica.

En este trabajo exponemos el abanico de vertientes significantes que fue posible explorar a través del universo de estudio conformado por 82 profesores de escuela primarias en el DF. Dichos resultados permiten argumentar que el discurso de la calidad educativa se ha instituido gradualmente como hegemónico en las formas de conceptualizar y resignificar que los docentes de educación básica encuestados mostraron a través de los aspectos que seleccionaron. De esa forma encontramos que nociones como profesionalización, la cual por cierto constituyó una de las más subrayadas por los maestros, fueron atravesadas por el significante de la calidad educativa, en combinación con distintos sedimentos significantes como los valores, la vocación y la misión social del profesor; todos ellos aspectos que si bien subordinados no han desaparecido en su carácter de referentes de significación del oficio docente.

Otra línea de significación importante fue la relativa a la construcción imaginaria y simbólica que los maestros de educación

básica definieron. Por una parte rescataron un ethos profesional cuyas huellas se remontan a periodos como el vasconcelista, donde el profesor misionero constituía el ideal hegemónico; en otra vertiente también dieron cuenta de significantes como competente o promotor de aprendizaje, nociones más vinculadas al citado discurso de la calidad educativa. En resumen, la definición identitaria de esos docentes puede concebirse como una hibridación con distintos insumos significantes.

Finalmente, podemos considerar, según los hallazgos que exponemos y argumentamos, que los profesores de educación primaria recibieron los lineamientos de la ACE, por una parte, como un nuevo momento de desafío donde sus prácticas e identidades establecidas enfrentaron nuevas demandas y cuestionamientos; y por la otra en un intenso trabajo de resignificación del mandato institucional como posibilidad de asumirlo y de orientarlo en el marco de sus escenarios cotidianos de ejercicio de la labor docente.

REFERENCIAS

- Arnaut, A. (1998). *Historia de una profesión. Los maestros de educación primaria en México, 1887-1994*. México: SEP/CIDE.
- Arnaut, A. (1999). Los maestros de educación primaria en el siglo XX. En P. Latapí (coord.). *Un siglo de educación en México* (pp. 201). T. II. México: FCE.
- Arnaut, A. (2004). El sistema de formación de maestros en México. Continuidad, reforma y cambio. En *Hacia una política integral para la formación y desarrollo profesional de los maestros de educación básica* (pp. 7-40). México: SEP (serie Cuaderno de Discusión, núm. 17).
- Ávalos, M. (2002). Identidad normalista en la Escuela Nacional de Maestros (1960-1997). En M. Ruiz, (coord.). *Lo educativo: teorías, discursos y sujetos* (pp. 65-95). México: SADE/Plaza y Valdés. (Cuadernos de De-Construcción Conceptual, núm. 5).
- Ball, S. (1989). *La micropolítica escolar*. Madrid: Paidós.
- Buenfil, R. (1994). *Cardenismo, argumentación y antagonismo en educación*. México: DIE-Cinvestav-IPN/Conacyt.
- Buenfil, R. (1993). *Análisis de discurso y educación*. México: DIE-Cinvestav.
- Buenfil, R. (2000). Globalización y políticas educativas en México 1988-1994 (pp. 55-92). Encuentro de lo universal y lo particular. *Revista latinoamericana de estudios educativos*. Vol. XXX, núm. 3, 3er trimestre. México: CEE.
- Castells, M. (1999) La red y el yo (pról.). En *La Era Información. La Sociedad Red*, Vol I. México: Siglo XXI Editores, pp. 27-51.
- Clacso (2005). *Las reformas educativas en los países del cono sur: un balance crítico*. Buenos Aires: Clacso.
- Comunicado 237. *Entregará SEP tabletas a alumnos de quinto grado de primaria en 6 entidades*. Recuperado el 20 de agosto de 2014 de www.comunicación.com.

- sep.gob.mx/index.php/comunicados/agosto-2014/649-comunicado-237-entregara-sep-tabletas-a-alumnos-de-quinto-grado-de-primaria-en-seis-entidades
- Covarrubias, A. (2012, octubre 16). Maestros de Guerrero exigen más seguridad, *El Universal*, Recuperado el 2 de septiembre de 2013 de <http://www.eluniversal.com.mx/notas/876932.html>.
- Cruz, O. (2000). *El discurso modernizador: proyecto político del Estado mexicano para la formación de docentes, 1988-1994*. Tesis de maestría: UNAM.
- Cruz, O. (2005). La formación docente. Una mirada genealógica del concepto. En *VIII Congreso Nacional de Investigación Educativa. Área temática Actores, Sujetos y Procesos de Formación*. Hermosillo, México: Comie/Universidad de Sonora.
- Cruz, O. (2007). *La reforma del profesorado. Configuración, tensiones y regulación. México 1989-2006*. Tesis de doctorado. UNAM, México.
- Cruz, O. (2007). Políticas educativas recientes en la formación del profesorado. Algunos elementos conceptuales para su análisis. En P. Padierna y R. Mariñez (coords). *Educación y comunicación. Tejidos desde el Análisis Político de Discurso*. México: Juan Pablos/PAPDI, pp. 39-67 (Investigación Social y APD).
- Cruz, O. (2008). La formación del profesorado. La capacitación como referente de las políticas de formación. *EducAccion*, nueva época, enero-diciembre, año 5, núm. VIII 1 y 2. Hidalgo, México.
- Cruz, O. (2009). El contexto socio-político de la Alianza por la Calidad de la Educación. Algunas consideraciones. Conferencia 1° Foro Políticas y Reformas Educativas. Xalapa-México: Benemérita Escuela Normal Veracruzana "Enrique Rébsamen". Recuperado el 11 de febrero de 2015 de http://www.benv.edu.mx/memorias/conferencia_ofelia_piedad.p
- Cruz O. y Echavarría L. (coords). (2008). *Investigación social: Herramientas Teóricas y Análisis Político de Discurso*. México: Juan Pablos.
- Del Castillo, G. y Azuma, A. (2013). *La reforma y las políticas educativas: Impacto en la supervisión escolar*. México: Flasco.
- Díaz, A. (1997). La profesión y la elaboración de planes de estudio. Puntos de articulación y problemas de diseño. En T. Pacheco y Á. Díaz (coord.). *La profesión. Su condición social e institucional* (pp. 65-108). México: CESU/Miguel Ángel Porrua.
- Ezpeleta, J. (2004). Innovaciones educativas. Reflexiones sobre los contextos en su implementación (pp. 403-424). *RMIE*, vol. 9, núm.21, abril-junio.
- Fernández, L. (1994). *Instituciones educativas. Dinámicas institucionales en situaciones críticas*. Buenos Aires: Paidós.
- Fuentes, S. (2002). El sujeto de la educación, una identidad imposible (pp. 109-120). En: M. Ruiz, (coord.) *Lo educativo: teorías, discursos y sujetos*. México:

- Plaza y Valdés/SADE. Serie Cuadernos de De-Construcción Conceptual en Educación, 5.
- Fuentes, S. (2008). *Sujetos de la educación: identidad, ideología y medio ambiente*. México: UPN.
- Fuentes, S. (2010). Estudio introductorio. Hacia una analítica de la política educativa. En Fuentes y O. Cruz (coords.). *Identidades y políticas educativas*. México: UPN.
- Fuentes, S. (2014). Identidades educativas. Entre la simulación y la decisión posible. (pp. 85-103). En: M. Jiménez y A. Valle (eds.) *Sociología y Educación. Imaginar la Universidad*. México: Juan Pablos/FES Acatlán-UNAM.
- Fuentes, S. y Cruz, O. (coords). (2010). *Identidades y políticas educativas*. México: UPN.
- Flores, P. y Mendoza, D. (2012). *Implementación de políticas educativas. Los concursos de oposición y la Alianza por la Calidad de la Educación*. México: UIA/Gernika.
- Gimeno, J. et. al. (coords). (2008). *Educación por competencias, ¿qué hay de nuevo?* Madrid: Morata.
- Gobierno Federal (2008). *Alianza por la Calidad de la Educación*. México.
- Gobierno Federal. *Plan Nacional de Desarrollo 2007-2012*. México. Recuperado el 20 de agosto de 2014 http://pnd.calderon.presidencia.gob.mx/pdf/PND_2007-2012.pdf
- Gobierno Federal. *Programa Sectorial de Educación 2007-2012*. México. Recuperado el 21 de agosto de 2014 <http://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/93128/5/PSE-PISAV2.pdf>
- Hargreaves, A. (2005). Entrevista en el Seminario Liderazgo en el Aula. ¿Realidad u utopía? Pontificia Universidad Católica de Chile. *Revista Docencia*, núm. 27. Recuperado el 23 de octubre de 2007 de <http://www.revistadocencia.cl/pdf/20100731204037.pdf>
- Hernández, J., Garro, N. y Llamas, I. (2012). El mercado de trabajo de los trabajadores de la educación (pp. 313-343). En: De la Garza, E. (coord.) *La situación del trabajo en México, 2012, el trabajo en la crisis*. México: Plaza y Valdés.
- Ibarrola de, M. (2012). Los maestros en el ojo del huracán (pp. 61-79). En: Solana, F. (coord.) *Educación bajo la lupa*. México: Siglo XXI.
- Imbernon, F. (2002). *La formación y el desarrollo profesional del profesorado*. 5a ed. Barcelona: Grao.
- Juárez, O. (2009). *Discursos hegemónicos en la producción de la política de formación permanente en México: Pronap*. Tesis de doctorado: DIE-Cinvestav.
- Käes, R. (1989). Realidad psíquica y sufrimiento en las instituciones (pp. 15-67). En Käes, R. *La institución y las instituciones. Estudios psicoanalíticos*. Buenos Aires: Paidós.

- Laclau, E. y Mouffe, Ch. (1987). *Hegemonía y estrategia socialista*. Madrid: Siglo XXI Editores.
- Ley General de Educación (1993). *Diario Oficial de la Federación*. México, 13 de julio.
- Maccabelli, M., Rasskin, I., y Martín, E. (2013). La investigación sobre la identidad profesional en contextos educativos: una revisión bibliográfica. *Eidos*, 6, 18-23. Ecuador: Universidad Tecnológica Equinoccial.
- Martínez, A. (2004). Reorientación del discurso educativo: Neoliberalismo y Globalización. *De la escuela expansiva a la escuela competitiva. Dos modos de modernización en América Latina* (pp. 173- 202). Barcelona: Anthropos.
- Mendoza, J. (2002). *Transición de la educación superior contemporánea en México: de la planeación al Estado evaluador*. México: CESU/UNAM/Miguel Ángel Porrúa.
- Mingorance, P. (2001). Aprendizaje y desarrollo profesional de los profesores. En C. Marcelo (ed.). *La función docente* (pp. 85-101). Madrid: Síntesis.
- Navarrete, Zaira (2013). Formación e Identidad. En P. Ducoing, y B. Fourtull (coords.) *Procesos de formación*. T. I. Estado del Conocimiento 2002-2012. México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa.
- NOTIMEX (2014) La SEP entregará más de 700,000 tabletas a alumnos y docentes, CNN México. Recuperado el 20 de agosto de 2014 de www.mexico.cnn.com/nacional/2014/08/12/la-sep-entrega-mas-de-700000-tabletas-a-alumnos-y-docentes
- Ornelas, C. (2010). *Política, poder y pupitres. Crítica al nuevo federalismo educativo*. 2a ed. México: Siglo XXI.
- Ornelas, C. (2012). *Educación, colonización y rebeldía. La herencia del pacto Calderón-Gordillo*. México: Siglo XXI.
- Ornelas, C. (2013). *El sistema educativo mexicano. La transición de fin de siglo*. México: FCE.
- Poder Ejecutivo Federal (1992). *Acuerdo Nacional de Modernización de la Educación Básica*. México: ANMEB.
- Poder Ejecutivo Federal/Segob (26 de febrero de 2013). Decreto de reforma al artículo tercero constitucional. *Diario Oficial de la Federación*.
- Popkewitz, T. (1994). *Modelos de poder y regulación social en pedagogía*. Barcelona: Pomares/Corredor.
- Remedi, E. (2008). *Detrás del murmullo. Vida político-académica en la Universidad Autónoma de Zacatecas, 1959-1977*. México: UAZ/Casa Juan Pablos.
- Rizvi, F. y Bob L. (2013). *Políticas educativas en un mundo globalizado*. Madrid: Morata.
- Santibáñez, L., Martínez, J., Datar, A., et al. (2007). *Haciendo camino. Análisis del sistema de evaluación y del impacto del programa de estímulos docentes Carrera Docente en México*. Recuperado el 20 de agosto de 2014 <http://www.rand.org/>

- content/dam/rand/pubs/monographs/2007/RAND_MG471.1.sum.pdf
- SEP (2003). *Política Integral para la formación y el desarrollo profesional de los maestros de educación básica*.
- SEP (2007). *Programa Sectorial de Educación 2007-2012*.
- SEP (2011). *Reforma Integral de la Educación Básica*.
- SEP/SNTE (1998). *Lineamientos Generales de Carrera Magisterial*.
- SEP/SNTE (2008). *Alianza por la calidad de la educación*. México: SEP/SNTE.
- SEP/SNTE (2008). Recuperado el 10 de febrero de 2009 de http://alianza.sep.gob.mx/pdf/avances_1/Avances_Alianza10oct08. http://alianza.sep.gob.mx/pdf/avances_1/Avances_Alianza10oct08
- Subsecretaría de Educación Básica y Normal-SEP (2003). *Hacia una política integral para la formación y el desarrollo profesional de los maestros de educación básica. Documento base* México: SEP. (serie Cuadernos de Discusión, núm. 1).
- Subsecretaría de Educación Básica-SEP (2011). *Acuerdo número 592 por el que se establece la articulación de la educación básica*.
- Tedesco, J. (2012). *Educación y justicia social en América Latina*. Buenos Aires: FCE.
- Tenti, E. (2005). *La condición docente: análisis comparado de la Argentina, Brasil, Perú y Uruguay*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Tenti, E. (comp.). (2006). *El oficio docente: vocación, trabajo y profesión en el siglo XXI*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Tenti, E. y Steinberg, C. (2011). *Los docentes mexicanos: datos e interpretaciones en perspectiva comparada*. México: Siglo XXI/UNESCO/IIPE.
- Torres, J. (2007). *Educación en tiempos de neoliberalismo*. Madrid: Morata.
- Valdéz, S. (1998). Carrera Magisterial: Una mirada desde los docentes (pp. 111-121). En Díaz, Á. y Pacheco, T. (coords.). *Universitarios: institucionalización académica y evaluación*. México: UNAM-CESU (colección Pensamiento Educativo, núm. 86).
- Varela, J. (2001). Prólogo a la edición española. En S. Ball, *Foucault y la educación. Disciplina y saber* (pp. IX-XV) Madrid: Morata.
- Varela, J. (2007) *Las reformas educativas a debate (1982-2006)*. Madrid: Morata.
- Whitty, G., Power, S. y Halpin, D. (1998). *La escuela, el estado y el Mercado*. Madrid: Morata.

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA

Aurelio Nuño Mayer *Secretario de Educación Pública*
Salvador Jara Guerrero *Subsecretario de Educación Superior*

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

Tenoch Esaú Cedillo Ávalos *Rector*
Ernesto Díaz Couder Cabral *Secretario Académico*
Romel Cervantes Angeles *Secretario Administrativo*
Alejandra Javier Jacuinde *Directora de Planeación*
Martha Isela García Peregrina *Directora de Servicios Jurídicos*
Fernando Velázquez Merlo *Director de Biblioteca y Apoyo Académico*
Xóchitl Leticia Moreno Fernández *Directora de Unidades UPN*
Alejandro Gallardo Cano *Director de Difusión Cultural
y Extensión Universitaria*

COORDINADORES DE ÁREA ACADÉMICA

Lucila Parga Romero *Política Educativa, Procesos Institucionales y Gestión*
Jorge Tirzo Gómez *Diversidad e Interculturalidad*
Pedro Bollás García *Aprendizaje y Enseñanza
en Ciencias, Humanidades y Artes*
Carlos Ramírez Sámano *Tecnologías de la Información
y Modelos Alternativos*
Iván Rodolfo Escalante Herrera *Teoría Pedagógica y Formación Docente*

COMITÉ EDITORIAL UPN

Tenoch Esaú Cedillo Ávalos *Presidente*
Ernesto Díaz Couder Cabral *Secretario Ejecutivo*
Alejandro Gallardo Cano *Coordinador Técnico*

Vocales académicos internos

Carlos Lagunas Villagómez
María Guadalupe Díaz Tepepa
Ana Lidia Magdalena Domínguez Ruiz
Verónica Hoyos Aguilar
María del Rosario Soto Lescale
Martín Antonio Medina Arteaga

Vocales académicos externos

Judith Orozco Abad
Raúl Ávila
Rodrigo Muñoz Talavera

Subdirectora de Fomento Editorial: Griselda Mayela Crisóstomo Alcántara

Formación: Angélica Fabiola Franco González

Diseño de portada: Manuel Campiña Roldán

Edición y corrección de estilo: Priscila Saucedo García

Esta primera edición de *Actores, identidades y políticas educativas. Una revisión desde la Alianza por la Calidad de la Educación* estuvo a cargo de la Subdirección de Fomento Editorial de la Dirección de Difusión y Extensión Universitaria de la Universidad Pedagógica Nacional y se terminó de imprimir en noviembre de 2016.