



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MEXICO

**FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS
DIVISIÓN DE ESTUDIOS DE POSGRADO**

**LA REFORMA DEL PROFESORADO.
Configuración, tensiones y regulación. México 1989-2006**

TESIS
QUE PARA OBTENER EL GRADO DE
DOCTORA EN PEDAGOGIA
PRESENTA:

OFELIA PIEDAD CRUZ PINEDA

Directora de tesis Dra. Rosa Nidia Buenfil Burgos

México, D.F., Ciudad Universitaria,
Noviembre 2007



Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MEXICO

**FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS
DIVISIÓN DE ESTUDIOS DE POSGRADO**

**LA REFORMA DEL PROFESORADO.
Configuración, tensiones y regulación. México 1989-2006**

TESIS
QUE PARA OBTENER EL GRADO DE
DOCTORA EN PEDAGOGIA
PRESENTA:

Maestra en Pedagogía OFELIA PIEDAD CRUZ PINEDA

Directora de tesis Dra. Rosa Nidia Buenfil Burgos

Comité tutorial:

Mtra. **Patricia Ducoing Watty** (cotutora)

Dr. **Hugo Casanova Cardiel** (cotutor)

Lectores:

Dra. **Concepción Barrón Tirado**

Dr. **Aldo Muñoz Armenta**

México, D.F., Ciudad Universitaria,
Noviembre 2007

Agradecimientos

En este espacio agradezco a quienes de diferentes maneras y momentos contribuyeron en la realización de esta tesis. A todos mi afecto y gratitud.

A mi directora de tesis la **doctora Rosa Nidia Buenfil Burgos**, quien aceptó acompañarme en la elaboración de este texto sin restringir tiempos. Agradezco su dedicación, cuidado y atención a cada una de nuestras reuniones de trabajo, sus comentarios y precisiones a mis argumentos. Estas acciones intelectuales han contribuido en la identificación de otras rutas analíticas para estudiar los temas educativos. Mi gratitud a *una maestra* que ha contribuido con diferentes trazos intelectuales en mi formación profesional y académica, a *una maestra* que hace escuela y nos deja seguir nuestros propios caminos, a *una maestra* que nos ofrece hospitalidad solidaria.

A mi jurado integrado por reconocidos investigadores en los campos de la educación y la sociología. La lectura rigurosa de cada uno de ellos permitió ajustar y argumentar mis reflexiones teóricas, metodológicas y temáticas planteadas a lo largo de la tesis. Asimismo, sus observaciones fueron delineando otras posibles líneas de investigación en un futuro. Por su gentileza y decisión en compartir la redacción de esta tesis agradezco su muy generoso tiempo.

Mi amplio reconocimiento a la **maestra Patricia Ducoing Watty**, quien ha contribuido significativamente en mi capacidad reflexiva sobre la formación docente, además agradezco su distinción por invitarme a compartir otros espacios del mundo académico; al **doctor Hugo Casanova Cardiel**, quien me alentó y respaldó intelectualmente para estudiar desde otros campos el tema central de mi interés, sobre todo, su disposición para leer una problemática de la educación básica y desde su campo de conocimiento sugerirme diferentes precisiones analíticas; a la **doctora Concepción Barrón Tirado**, quien a través de sus consideraciones me permitió subrayar en el contenido de la tesis el énfasis por las aportaciones del trabajo al campo de la pedagogía, disciplina que exige su espacio, al **doctor Hugo Muñoz Armenta**, quien gracias a sus revisiones puntuales a la tesis me sugirió revisar otras perspectivas teóricas desde dónde se puede indagar mi objeto de estudio, esta revisión fue productiva; por un lado, me permitió sistematizar mis propias lógicas de razonamiento y por otro considerar otras vías posibles de construcción del conocimiento de lo educativo.

Aprovecho también este espacio para reconocer los apoyos de la Coordinación del Posgrado de la Facultad de Filosofía y Letras, así como las continuas motivaciones por parte de la doctora Concepción Barrón Tirado, coordinadora del programa, para culminar la tesis.

Durante la elaboración de esta tesis tuve la posibilidad de presentar avances preliminares y mantener discusiones con diferentes colegas en eventos nacionales e internacionales. Estos diálogos me permitieron repensar mis hallazgos. Conté también con un espacio de discusión permanente: el Programa de Análisis Político de Discurso e Investigación. Con los colegas que participan en este programa se generaron discusiones, se hicieron comentarios y críticas a las versiones previas y finales de este trabajo. Debo agradecer a Octavio César Juárez Némer quien revisó la primera parte del capítulo III; a José Carbajal Romero; a María del Pliar Padierna Jiménez; a Guillermo Daniel Saur Moyano por sus observaciones puntuales. Mi agradecimiento a María del Rosario Maríñez, quien me ayudó en la tarea de la revisión de estilo. Igualmente, agradezco a Zaira Navarrete Cazales; Reyna Soriano; Dolores Ávalos Lozano; Abelardo Donoso; Marco Iván Vallejo; Laura Echavarría Canto; y las sugerencias a mis últimas presentaciones de parte de Itzel López y Ernesto Treviño Monzón. También agradezco a Silvia Fuentes Amaya por sus aportaciones en las diferentes conversaciones y encuentros académicos. Espero no omitir a nadie.

Por último, mi agradecimiento profundo a las personas más importantes de mi vida: mis queridos Mamá y Papá, quienes han compartido conmigo su tiempo; a mi hermano Carlos, a Paty su compañera y al pequeño Carlos Sebastián, mi adorable sobrino. Un agradecimiento especial a Luis quien me distingue con su amistad pero sobre todo con su compañía afectiva, amorosa y solidaria.

**LA REFORMA DEL PROFESORADO.
Configuración, tensiones y regulación. México 1989-2006**

Resumen

La formación docente y la política educativa es un campo de conocimiento que requiere de discusión y análisis desde entramados teóricos y metodológicos que contribuyan a una mejor comprensión de esta temática. Esta tesis doctoral explora los procesos de producción de la política educativa y explica que las políticas dirigidas al magisterio conllevan sistemas de razón que intentan ordenar los comportamientos de los profesores, aunque no siempre logren el éxito que esperan. El tratamiento teórico que ofrece esta tesis gira en torno a la articulación de diferentes perspectivas, como el análisis político de discurso (desde las prácticas hegemónicas) y la sociología crítica/política (desde la regulación social). Estas herramientas de pensamiento permiten poner en evidencia la dimensión política que está implícita en la formación de subjetividades que despliega *la reforma educativa* ≈ *la política de gobierno* dirigida al profesorado en los últimos tres sexenios (1989-2006) en México. La tesis recupera diferentes documentos a través de los cuales las políticas se enunciaron. El énfasis por el estudio de la reforma no se ubica en la existencia de las políticas educativas sino en develar aquello que constituye la discursividad de la reforma. La tesis se divide en dos partes. La primera, comprende los capítulos I y II que ofrecen los puntos de partida teóricos y contextuales; la segunda, abarca los capítulos III y IV que muestra ejercicios analíticos sobre documentos centrales de la reforma mencionada.

**TEACHERS REFORM
Configuration, tension and regulation. Mexico 1989-2006**

Abstract

Teachers' training and educational policy is a field of knowledge that requires discussion and analysis comprising theoretical and methodological frameworks towards a better understanding of the field. This doctoral dissertation, analyses the processes of educational policy making and shows that the policies for teachers comprises systems of reason that seek to organize teacher's behaviors and sensibilities but they do not entirely succeed. Theoretical approaches used in this research include the discourse political analysis (hegemonic practices) and critical sociology (social regulation). These analytical tools show the political aspects underlying in the construction of subjectivities as deployed by the educational reforms launched in the last three administrations (1989-2006) in México. This research focuses not simply on the existence of the policies but also on the reform discursivity. The dissertation involves two parts. The first one comprises, Chapters One and Two deploying the theoretical framework and the context. The second one, Chapters Three and Four, provides analytical exercises concerning central documents of the reform under examination.

CONTENIDO

INTRODUCCIÓN. EL DESPLIGUE DE IDEAS Y CÓDIGOS O RUTAS DE LECTURA	
1.	La discusión que orientó la tesis 1
2.	Tensiones y orientaciones conceptuales. Un breve apunte 6
3.	Objeto de estudio, aproximación metodológica, estrategia de trabajo 9
3.1	Un apunte sobre los referentes empíricos 11
4.	La caja de herramientas, el uso de la teoría, de los conceptos 12
5.	Los códigos o rutas de lectura 12
6.	Argumentos, discusiones, capítulos 14
6.1	Cómo leer la primera parte del capítulo III 17
6.2	Cómo leer la segunda parte del capítulo III 17
6.3	Cómo leer la tercera parte del capítulo III 19
7.	Advertencias finales 20
I. REFERENCIAS CONCEPTUALES. MIRADAS ANALÍTICAS NECESARIAS EN LA INVESTIGACIÓN	
	Presentación 21
I.1.	Entramado teórico: Análisis Político de Discurso. Una herramienta analítica para el estudio y abordaje de las cuestiones educativas
I.1.1.	Puntos de partida 23
I.1.2.	Las preocupaciones conceptuales de Ernesto Laclau y Chantal Mouffe 25
I.1.2.1.	Sobre el énfasis en el concepto de hegemonía en la constitución de lo social 28
I.1.3.	El Análisis Político de Discurso Educativo 31
I.1.4.	El beneficio teórico que tiene esta perspectiva en mi objeto de análisis: la política educativa y la formación docente 36
I.2.	Reforma y cambio. La discusión conceptual para explicar la reforma en la formación del profesorado. Algunos apuntes
I.2.1.	Puntos de partida 42
I.2.2.	Reforma y cambio. Un entramado conceptual 43
I.2.3.	La reforma educativa y la administración social. El Estado y la regulación social 47
I.2.4.	Puntos de encuentro entre la sociología política (Thomas Popkewitz) y APD (Ernesto Laclau) 53
I.2.4.1.	Algunas de las coincidencias ontológicas y epistemológicas de los autores 53
I.2.4.2.	La discusión de estos autores para el estudio de lo educativo. Algunas reflexiones necesarias 57

I.3.	Recapitulación: anudando la analítica de la investigación	63
I.4.	Formación del profesorado y análisis político de discurso. Encuentros analíticos iniciales	
I.4.1.	Puntos de partida	66
I.4.2.	El concepto formación docente. Un ejercicio intelectual genealógico de carácter preliminar	70
I.4.2.1.	Formación como intervención pedagógica	71
I.4.2.2.	Formación ligadas a la conciencia que se tiene de sí mismo para decidir	73
I.4.3.	Un análisis de la formación docente utilizando algunas herramientas analíticas del APD. Un ejercicio de aproximación	77
I.4.4.	Recapitulación: disputa por la formación	81
I.5.	Formación docente y política educativa. Una aproximación al debate desde el análisis del poder	
I.5.1.	Puntos de partida	83
I.5.2.	La cuestión del poder. Algunas alusiones al concepto	85
I.5.3.	El poder y las políticas como prácticas discursivas	87
I.5.4.	Recapitulación: formación, política y poder, un ejercicio de análisis	91
I.6.	Consideraciones finales	92
I.6.1.	Primer momento: el conceptual	93
I.6.2.	Segundo momento: el analítico	95
II.	LOS CONTORNOS SOCIALES QUE TEJEN Y ENTRETEJEN LA REFORMA DE LOS SISTEMAS EDUCATIVOS. LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO	
	Presentación	98
II.1.	Perspectivas de formación docente en América Latina. La configuración social del escenario de la formación del profesorado	
II.1.1.	Puntos de partida	100
II.1.2.	La transferencia de formación de maestros de las escuelas normales a la universidad. Debates recientes en América Latina. Tendencias recientes en la formación del profesorado en América Latina	103
II.2.	Reconstrucción histórica de la formación del profesorado en México. Los antecedentes y los rumbos políticos que estableció a partir de los noventa	
II.2.1.	Puntos de partida	108
II.2.1.1.	Acontecimientos significativos en relación con la formación del profesorado	109
II.2.1.2.	El discurso modernizador de los ochenta y noventa	115
II.3.	Recapitulación: rasgos históricos en la formación	126

II.4.	Formación del profesorado. La capacitación como un significativo nodal	
II.4.1.	Puntos de partida	127
II.4.1.1.	La capacitación como significativo nodal que articula el discurso educativo de la reforma educativa	128
II.4.1.2.	La estrategia de la formación permanente	131
II.4.2.	Recapitulación: tránsito hacia las prácticas de capacitación ..	140
II.5.	Consideraciones finales	142
III.	LAS POLÍTICAS DE FORMACIÓN, LA SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA Y EL SINDICATO. LOS TRAZOS SOCIALES QUE CONFIGURAN EL ESCENARIO O EL CAMPO DE LA FORMACIÓN.	
	Presentación	146
III.1.	La orientación de políticas públicas en el diseño de las políticas educativas. Apuntes necesarios para comprender las políticas de formación del profesorado	
III.1.1.	Puntos de partida	148
III.1.1.1.	Política pública. Una herramienta de diseño puesta en consideración por los últimos gobiernos	151
	<ul style="list-style-type: none"> • Algunos aspectos necesarios de distinguir: Política pública, Política gubernamental y Política de Estado 	156
III.1.1.2.	Lo público y la decisión. Nociones centrales en el debate de las políticas públicas	
	<ul style="list-style-type: none"> • Sobre <i>lo público</i>: algunos puntos al debate • Sobre <i>la decisión</i>: algunos puntos al debate 	165 169
III.1.2.	Recapitulación: <i>lo público</i> , <i>la decisión</i> y la formación	173
III.2.	El diseño de las políticas educativas: Ernesto Zedillo Ponce de León y Vicente Fox Quesada. Algunos rasgos en la formación de profesores	
III.2.1.	Puntos de partida	175
III.2.1.1.	Rasgos, entrelazados y tejidos sociales. Lo que subyace en las acciones gubernamentales o el sentido de la reforma	177
III.2.1.2.	Cualidades analíticas de las categorías de desplazamiento y de condensación	184
III.2.1.3.	Documentos estratégicos de los dos sexenios. La expresión analítica del desplazamiento y de la condensación	
	<ul style="list-style-type: none"> • Los ejes rectores en el sexenio de Ernesto Zedillo Ponce de León • Los ejes rectores en el sexenio de Vicente Fox Quesada ○ La formación del ciudadano ○ El papel del maestro ○ La escuela 	187 199

	<ul style="list-style-type: none"> • Federalización, revaloración del profesor. La continuidad de la retórica desde principios de los noventa • El sistema educativo y los sistemas estatales de formación de maestros 	212 216
III.2.2.	Recapitulación: dibujos y desdibujos en la formación	226
III.3.	Las políticas de formación del profesorado y el SNTE: ¿un juego cínico o la perversidad simbólica? Un dilema por analizar	
III.3.1.	Puntos de partida	232
III.3.2.	Articulación y antagonismo: una relación inseparable	237
III.3.3.	El SNTE: la organización sorprendente	
III.3.3.1.	La originalidad del sindicato	243
III.3.3.2.	El ordenamiento sindical	248
III.3.3.3.	Los acontecimientos en los que participa el sindicato y lo reconfiguran	255
III.3.4.	El respaldo del SNTE en los sexenios de Ernesto Zedillo Ponce de León y Vicente Fox Quesada	
III.3.4.1.	Ernesto Zedillo Ponce de León	259
III.3.4.2.	Vicente Fox Quesada	262
III.3.5.	Lógicas internas bajo las que opera el SNTE: algunos rasgos estructurales	268
III.3.6.	Salario≈profesionalización≈carrera magisterial≈calidad educativa	271
III.3.7.	Recapitulación: relaciones estrechas, extensas y flexibles ...	280
III.4.	Consideraciones finales	284
IV.	TEXTURAS SOCIALES EN LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO EN MÉXICO. LOS ESCENARIOS POSIBLES O IMPOSIBLES: LA TENSIÓN INMINENTE	
	Presentación	289
IV.1.	La formación del profesorado. Los Cuadernos de discusión: una herramienta propuesta por la SEP	
IV.1.1.	Puntos de partida	291
IV.1.2.	Fases de la etapa de consulta. Las intenciones y las orientaciones	293
IV.1.3.	Los títulos y los contenidos de los Cuadernos de discusión. Resonancias y silencios	301
IV.1.4.	Recapitulación: un balance de la colección cuadernos de discusión	325
IV.2.	Los candidatos presidenciales 2006-2012. Algunas opiniones sobre profesores ¿Recuperación posible?	
IV.2.1.	Puntos de partida	332
IV.2.2.	Las arengas presentadas por los candidatos a la presidencia de 2006-2012	335
IV.2.2.1.	Andrés Manuel López Obrador	336
IV.2.2.2.	Felipe de Jesús Calderón Hinojosa	340

IV.2.2.3. Roberto Madraza Pintado	346
IV.2.3. Recapitulación: recuento general de las propuestas. Profesores y sindicato	348
IV.3. Consideraciones finales	352
CONSIDERACIONES FINALES. LOS TRAZOS ESBOZADOS EN LA TESIS Y LAS LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN PRÓXIMAS	
1. Puntos de partida	361
1.1. Dónde inicié y qué aprendí	362
2. Los aportes de cada capítulo: ¿dónde surgen los contenidos capitulares? Un juego entre las preguntas de investigación, los referentes conceptuales y empíricos	364
3. Hallazgos, argumentos y trazos esbozados	369
3.1. Contribuciones al estudio de la política educativa	370
3.2. Contribuciones teóricas	375
4. Nuevos cuestionamientos, nuevas interrogantes, nuevos silencios	380
5. Líneas de investigación en proceso, por el momento nuevos tópicos de reflexión	382
5.1. Los documentos como textos. El texto como referente simbólico	382
5.2. La formación y la identidad	383
5.3. El tiempo de pensar el uso de la teoría y la pedagogía	383
6. Un último rasgo...	384
REFERENCIAS	385
SIGLAS	424

Introducción.

El despliegue de ideas y códigos o rutas de lectura

1. La discusión que orientó la tesis

Pensar la formación del profesorado continua siendo un reto intelectual de importancia, sobre todo, para quienes estamos interesados en contribuir al debate y a la reflexión sobre este campo de conocimiento. Éste al estar estrechamente relacionado con el educativo resulta ser aún más complejo, ya que ambos forman parte de procesos sociales y políticos de primer orden. En los últimos años la reforma educativa de los años noventa puesta en marcha en México y en América Latina tomó como uno de los elementos centrales el asunto de los profesores. En este sentido, la reforma en la formación del profesorado supone conjuntos complejos de interacciones entre y dentro de las instituciones sociales (Popkewitz, T., 1994: 7), dichas interrelaciones orientan y disponen formas de organización y regulación del profesorado.

Cabe destacar que la reforma educativa tiene como trasfondo la inestabilidad del capitalismo contemporáneo (cambios en las reglas del mercado económico; en las reglas laborales y salariales; en el uso de las tecnologías; etcétera). La reforma educativa radicalizó la vida social de los profesores, de las organizaciones que los representan y de las instituciones educativas. De esta manera, el marco de referencia en los estudios de la reforma educativa ha sido el llamado neoliberalismo o economía de libre mercado. Asimismo, otro punto de acotación es el avance de la derecha, de la derecha educativa que ha colonizado el pensamiento popular y la política educativa gubernamental (Kenway, J., 2001: 169). Ambos recuadros ofrecen testimonios y detallan los acontecimientos educativos de los últimos años del siglo XX.

Estos bordes referenciales y analíticos (neoliberalismo y neoconservadurismo) son, sin duda, significativos para dar cuenta de la reforma educativa del profesorado. De hecho son referentes de esta investigación doctoral. Sin embargo, el margen de discusión que apunto en esta tesis tiene dos argumentaciones particulares, por un lado, coloco en la discusión los márgenes de discursividad (negociaciones, pactos, articulaciones,

antagonismos, desplazamientos, condensaciones, *Cfr.* capítulos II y III) que constituyen a la reforma educativa del profesorado y, por otro, anoto y destaco que la reforma educativa del profesorado dispone sistemas de razón que buscan ordenar y pautar los comportamientos de los actores educativos. Dichos razonamientos desarrollados en los capítulos que integran esta tesis plantean horizontes de inteligibilidad y un tratamiento conceptual que orienta otros caminos al estudio de la formación de profesores, particularmente, de la educación básica.

Por otra parte, también arguyo que las indagaciones que realicé, tanto de carácter temático como teórico, así como la confrontación conceptual, la discusión epistemológica y ontológica, fueron acciones que me permitieron primero, conformar y dialogar con el objeto de estudio; y segundo, replantear, una vez más, mi compromiso con el campo de la pedagogía.¹

Sobre este último asunto deseo destacar que la pedagogía –el discurso pedagógico– conlleva la reflexión sobre lo educativo en varios niveles, por ejemplo, la enseñanza, el aprendizaje, el conocimiento, los saberes, los contenidos, el aula, la identidad, etcétera. Mi preocupación por el campo se ha dirigido a las cuestiones epistemológicas y ontológicas que bordean a la pedagogía sin buscar entramados objetivos, prescriptivos o normativos, por el contrario, mi posición es virar hacia horizontes conceptuales que me permitan analíticamente compaginar mi interés por el asunto epistémico, ontológico y político.

En otras palabras, señalo que tengo como punto de referencia tres dimensiones, primero mi preocupación por generar conocimientos; segundo mi discusión sobre la constitución discursiva de los fenómenos; y tercero mi posición ética-política como pedagoga. Particularmente, me interesa respaldar y enriquecer el objeto de análisis de la

¹ Agradezco a la doctora Concepción Barón Tirado su comentario para destacar lo pedagógico en esta tesis. Por ello, en diferentes momentos de mi escritura coloqué el énfasis en la aportación de elementos conceptuales al campo de la pedagogía. De hecho, tuve presente varias preguntas que orientaron mi investigación, por ejemplo, ¿cómo construir, elaborar, producir, y escribir una tesis doctoral que aportara un conocimiento al campo de estudio de la formación del profesorado? ¿cómo esta tesis podía contribuir en parte, a dar cuenta del beneficio obtenido al estudiar un doctorado en pedagogía? Algunas respuestas a estas interrogantes las expresé en la parte de las consideraciones finales de la tesis.

pedagogía, a través del estudio sobre la constitución de los sujetos en los contornos culturales en los que se ubique, por ejemplo, en el ámbito de las políticas educativas.

En este sentido, la tesis partió de dos puntos nodales, por un lado, la política educativa y, por otro, la formación de profesores de educación básica. Ambos puntos convergen en una preocupación central: las políticas educativas dirigidas a los profesores. Asimismo, enfatizo que estas estrategias políticas están enmarcadas en una política de gobierno que desplegó una reforma educativa en los noventa. Por ello, subrayo la siguiente composición: *la reforma educativa ≈ la política de gobierno ≈ la modernización educativa*. Dicha equivalencia me permite destacar la relación que guardan estas denominaciones en mi tesis.

El tema de los estudios sobre política educativa ha resultado ser un tópico relevante por varias razones, por ejemplo, para la toma de decisiones (en escasas ocasiones); para valorar el impacto y la puesta en marcha de alguna estrategia concreta; etcétera. Estas razones son, sin duda, importantes. Sin embargo, mi punto de partida para estudiar las políticas dirigidas a los profesores de educación básica pretende incursionar en un ámbito orientado por la discusión del conocimiento como una práctica política. En otras palabras, estoy interesada en mostrar que las políticas educativas no sólo son propuestas y acciones técnicamente evaluables, sino que tienen implicaciones políticas.²

En suma, mi preocupación, como en párrafos anteriores apunté, giró en tres direcciones mutuamente relacionadas una con otra. La primera de carácter epistemológico, la cual vira en torno a comprender y explicar cómo se producen las políticas.³ La segunda y la tercera destacan mi interés por argüir dos cuestiones: lo político y lo histórico. Al respecto señalo que la política conlleva decisiones, las cuales instituyen, organizan y estructuran de forma temporal la formación del profesorado. En otras palabras, puedo argumentar que en la política subyace lo político, es decir, se expresa un juego de dominación y convencimiento; de inclusión y exclusión a través del

² Las políticas producen narrativas que hacen actuar y participar a los actores y/o sujetos (los profesores) el asunto de cuáles son las actuaciones y eventuales participaciones de los docentes son temas que en esta tesis no son ejes centrales de discusión.

³ Para establecer este énfasis arguyo que cuando aludo a la política (*politics*) apunto la competencia que busca organizar la coexistencia de condiciones conflictivas; a las políticas (*policy, policies*) indico decisiones respecto a problemas determinados; a lo político (*the political*) me refiero a un dimensión constitutiva del ser (Cfr. capítulo III; y consideraciones finales de la tesis).

cual se instituye una concepción de ser del sujeto, del ser del profesor. Esta concepción es histórica y cobra sentido en la medida que los sujetos se la apropian, la resignifican, la rechazan o la niegan. Es decir, que la historia puede ser pensada como una posibilidad de imaginación que demanda, como plantea Popkewitz (2003) forjarla y reescribirla permanentemente.

Planteados estos tres ángulos de estudio y análisis que subyacen en la tesis, deseo apuntar que esta investigación tiene una orientación particular. A diferencia de mi tesis de maestría, la cual giró en torno a las condiciones de producción del discurso modernizador desde la recuperación de las propuestas de los organismos internacionales y la apropiación de éstas en el ámbito nacional, hasta los cambios estructurales gestados durante la década de los años ochenta y principios de los noventa. La tesis de doctorado⁴ a la vez que profundiza estas discusiones se orienta hacia otros ángulos analíticos.

La tesis de doctorado vuelve al abordaje del discurso modernizador, pero se distingue por otros bordes temáticos y analíticos. Mi tópico de estudio en esta investigación doctoral es el asunto de la formación del profesorado⁵ en educación básica a partir de la política educativa de los sexenios de Ernesto Zedillo Ponce de León (1994-2000) y de Vicente Fox Quesada (2000-2006). No obstante, también recupero el sexenio de Carlos Salinas de Gortari (1988-1994), puesto que el discurso modernizador fue iniciado en el periodo del salinismo. El discurso modernizador se convirtió en el dispositivo que reorientó, trastocó y otorgó otros sentidos al escenario educativo. La tesis doctoral coloca el énfasis en precisar las continuidades y las rupturas expuestas en los últimos años (1989-2006) (*Cfr.* capítulos II, III y consideraciones finales).

⁴ Agradezco la sugerencia del doctor Hugo Casanova Cardiel sobre la posibilidad de cambiar el título de la tesis *La formación del profesorado de educación básica en México. Un análisis del discurso de la política gubernamental de las últimas administraciones, 1989-2006*, por una denominación que condensara el aporte al conocimiento del campo de la formación docente. A partir de esta propuesta revisé y analicé el contenido de la tesis en su conjunto y decidí nombrarla de la siguiente manera: *La reforma del profesorado. Configuración, tensiones y regulación. México 1989-2006*.

⁵ Reconozco la valiosa y oportuna advertencia de la maestra Patricia Ducoing Watty de precisar que la noción de formación en esta tesis alude tanto a la formación inicial como en servicio (continua), esta última incluye la actualización y la superación. En otras palabras, mi investigación esta centrada en estudiar a la políticas de formación del profesorado sin privilegiar una modalidad particular. También indico que la revisión conceptual sobre la noción de formación, sugerida por la maestra Ducoing Watty, está expuesta en el capítulo I.

Por lo que se refiere a las exigencias analíticas apunto que la tesis de doctorado está anclada a dos horizontes conceptuales:⁶ el Análisis Político de Discurso (APD) y la Sociología Crítica Política (SCP) (Cfr. capítulo I), desde los cuales es posible revisar, reflexionar, problematizar y discutir el campo de la formación de profesores y las políticas educativas. Estos horizontes me han permitido comprender, interpretar y construir la realidad de la formación de profesores y con ello contribuir en la producción del conocimiento educativo

Sobre la elaboración del estado de la investigación o del estado del arte, me interesa apuntar que la literatura revisada fue una actividad permanente. Además, la consulta sobre el estado del conocimiento en cuestión –políticas educativa y formación docente– no está en un sólo bloque o capítulo independiente, esta revisión se encuentra desagregada en cada apartado que tiene relación directa con lo que se discute en la tesis. Hay una revisión en cada capítulo de la tesis, por ejemplo, en el capítulo I se revisan estudios de reforma educativa, de formación docente; en el capítulo II se consultan los movimientos de reforma educativa en algunos países de América Latina y de la historia de la formación en México; en el capítulo III se hace un recuento de la participación del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE) en la vida educativa; etcétera.

⁶ Aquí refiero horizontes conceptuales, no obstante en ocasiones también aludo a horizontes de intelección. Al respecto recupero a Susana García que apunta lo siguiente: [Se está habituado] a la noción de “modelo generador” (Bourdieu, 1987) para nombrar a la estrategia de investigación, donde la teoría es una herramienta analítica con la que se indaga y se objetiva, se produce un campo de argumentación armado y desarmado por aproximaciones sucesivas, a través de sistematizar analizando, analizar interpretando e interpretar escribiendo, haciendo uso de cuadros sinópticos, diagramas, tablas estadísticas, estructuras conceptuales, intuiciones, paciencia, angustia, imaginación, [...] vigilancia epistemológica. La metáfora de “horizontes de intelección”, maleza del “como si”, [es útil] para nombrar las *artes de hacer*. El horizonte es una línea aparente, pero línea al fin, es la intersección entre dos superficies, en consecuencia es límite, superficie y extensión, [...] produciendo “efectos de frontera” construyendo “desde los límites” unos entramados epistémicos o dispositivos teóricos, capaces de procesar analíticamente los fenómenos [que se quiere] indagar (Vid. García Salord, S., 2007: 22) [las cursivas son del original].

2. Tensiones y orientaciones conceptuales. Un breve apunte

Al respecto de la orientación analítica, apunto que en la búsqueda de argumentos y de avíos intelectuales para el estudio de la reforma educativa en la formación del profesorado de educación básica, particularmente en la investigación de los procesos de producción y los márgenes de discursividad de la reforma del profesorado, opté por la perspectiva de SCP y el APD. Además, subrayo que estos planos analíticos ofrecen herramientas para estudiar la dimensión política –poder– que subyace en la reforma educativa.⁷ Por estos motivos hallé en el APD y en la SCP dos horizontes conceptuales que orientaron mi tesis y han contribuido a fortalecer mi formación profesional, la cual está y seguirá estando, sin duda, interpelada por otras perspectivas que me permitan ampliar mi interés intelectual sobre las cuestiones educativas.

Reconozco la presencia en el ámbito de las ciencias sociales y políticas de otros marcos o puntos de partida teóricos que pueden enriquecer el estudio de las políticas educativas y la formación del profesorado. En esta búsqueda y ubicación de elementos conceptuales me fue sugerida la posibilidad de incursionar en una de las corrientes del análisis institucional. En este sentido, señalo que realicé algunas lecturas sobre esta corriente intelectual, específicamente, el texto de March G. J. y J. P. Olsen (1997),⁸ así como la introducción que hace Rodolfo Vergara al libro de estos autores, el cual se titula *El redescubrimiento de las instituciones. La base organizativa de la política*. Los autores consultados ofrecen abordajes interesantes, por ejemplo, subrayan los modos en que la institucionalización de los valores y las creencias conllevan un significado que afecta la vida política; destacan que las instituciones políticas son fuente de orden y estabilidad en un mundo interactivo, que de otra manera podría parecer caótico, pero señalan que el entorno de las instituciones políticas no es estable y la adaptación a él no es instantánea; consideran una institución como un entramado de tres sistemas: el individual, la institución y el conjunto de instituciones que llaman entorno; apuntan que entender la transformación de las instituciones políticas requiere reconocer que con frecuencia se presentan intenciones múltiples y no necesariamente congruentes, que las intenciones a menudo

⁷ El poder no como dominación, sino como aquello que produce formas y estilos de pensar (Cfr. capítulo I).

⁸ Al respecto agradezco al doctor Aldo Muñoz Armenta, las sugerencias de literatura y argumentos sobre esta perspectiva.

son ambiguas y que forman parte de un sistema de valores, metas y actitudes que sitúa la intención en una estructura correspondiente a otras creencias, y que esta estructura de valores e intenciones se conforma, interpreta y crea en el transcurso del cambio de la institución. Asimismo, sugieren prestar atención al modo en que las preferencias (intereses), recursos y reglas del juego político no son exógenos a la política, pero son muy influenciados por los procesos institucionales (March G. J. y J. P. Olsen, 1997: 110, 113-114, 115, 127).

Los autores revisados también exploran la utilidad del concepto de racionalidad para explicar la política y la relación con la dimensión institucional; analizan los mecanismos de consenso y creación de metas colectivas en la sociedad; estudian no el individuo y sus preferencias, sino el conjunto de reglas, normas y tradiciones que existen en las distintas organizaciones que conforman el sistema político; reconocen la importancia del contexto institucional –político, social, económico– dentro del que actúan los individuos, el cual influye en su comportamiento (Vergara, R., 1997: 9, 24, 35-40).

Finalmente, apunto que la corriente de análisis institucional que revisé de forma preliminar, se pregunta tópicos interesantes como: la estabilidad y el cambio institucional así como integrar el análisis racional e institucional al estudio de la política. En este contexto el eje no es tanto quién se beneficia con una decisión pública, sino cómo se toma esa decisión, es decir, se centra en el estudio de las reglas que norman la toma de decisiones y el comportamiento de los actores en las instituciones políticas (Vergara, R., 24, 36). De esta manera, el centro de interés es la institución, la cual define normas e identidades en la sociedad.

En suma, la corriente manifiesta un interés por el estudio de los procesos, es decir, por el funcionamiento interno de las instituciones en la producción de las políticas públicas, más que en los efectos que éstas puedan tener en la sociedad, la perspectiva es útil en el estudio de las instituciones administrativas del Estado.⁹

⁹ Es importante apuntar otra corriente productiva y de sugerente interpelación orientada por los trabajos de autores como Eduardo Remedi. Algunas notas que puedo apuntar son las siguientes: las instituciones reúnen formaciones y procesos heterogéneos de carácter social, económico, cultural, político y psíquico. Para Remedi la realidad psíquica es movilizadora, trabajada, paralizada y, en última instancia sostenida por la estructura de la institución. En este sentido, el interés está en advertir cómo la institución, como caja de resonancia social, dirige las nuevas políticas de la prestancia trasladándolas a dispositivos de control valorativo de los sujetos institucionales, destacando los procesos indigestos que provoca con los

No obstante lo fructífero que puede resultar esta perspectiva para el estudio de la reforma educativa, mi elección por el APD y la SCP, como horizontes de intelección, responde a varias cuestiones. Por ejemplo, ambos horizontes ofrecen posibilidades de análisis en el campo de las ciencias sociales y humanidades, entre las cuales recupero en este momento las siguientes: marcar los límites de la racionalidad; rechazar la condición objetiva del pensamiento moderno; examinar las reglas y las normas a través de las cuales se construyen los significados; objetar la noción de un sujeto universal e insistir en la discusión que plantea que el sujeto se constituye y se modifica en cada contexto social; hacer resaltar el plano de la decisión en el marco de una estructura –abierta, precaria e inestable. Particularmente, estas perspectivas teóricas –SCP y APD– contribuyeron en mi investigación para dar cuenta de la dimensión política en la reforma del profesorado. La dimensión del poder –política–, subraya que el poder productivo circula y forma parte de las relaciones sociales, de las relaciones educativas. Engarzar estas dos secuencias analíticas me permitió ubicar los sistemas de razón y/o sistemas de regulación (Popkewitz, T., 1994, 1998 b, 2000 a, 2007) que se disponen y circulan en la reforma del profesorado, y la teoría de la hegemonía –articulación y antagonismo– (Laclau, E., 1987) fue útil en la medida que me permite problematizar la forma y los mecanismos que organizan la discursividad de reforma del profesorado.

En suma, sostengo que mi elección por estos dos horizontes teóricos tiene dos particularidades, por un lado, la posibilidad de investigar bajo estos planos analíticos que la reforma educativa de la formación de profesores puede ser entendida y argumentada como una configuración social que es a su vez una configuración significativa, la cual dispone un sistema de ideas y de razón en los profesores; por otro, las perspectivas elegidas ofrecen herramientas que logré compaginar y hacer converger para dar

consecuentes efectos de sufrimiento institucional de sus miembros. De esta manera, la institución genera un sistema de representaciones, imaginarios que le sirve para definir al grupo, distribuir en su seno los roles y fijar las necesidades colectivas y las metas a alcanzar. Si bien las instituciones no son ni una persona ni un sujeto, no poseen inconscientes, no funcionan como un aparato psíquico, si son producciones sociales y por tanto, objeto de inversiones o depósitos psíquicos individuales y colectivos. La institución opera como una superficie de proyección e introyección, de idealización que moviliza y canaliza las pulsiones de los sujetos, el deseo y la influencia de funcionamiento psíquico de los individuos que la componen (Remedi, E., 2006: 61-62, 77, 86).

seguimiento al tipo de preguntas que pretendo responder, por ejemplo, ¿cómo se produce y cómo puede ser estudiada la política educativa?

Si bien, resultan notables las preocupaciones y cuestionamientos de March G. J. y J. P. Olsen, mi interés es dar cuenta de dos cuestiones mutuamente relacionadas, la primera enfatizar la discursividad de la reforma educativa del profesorado. En otras palabras, estudiar cómo la reforma educativa del profesorado está entrelazada en un contexto discursivo que le da sentido social y orienta estilos de pensar y razonar a los profesores. En este orden de ideas, lo discursivo se torna un horizonte teórico (Laclau, E., 1993: 119) a la vez que analíticamente productivo. La segunda cuestión es resaltar la dimensión política que opera en la reforma del profesorado, es decir, examinar y colocar en la discusión el poder que subyace en la reforma educativa, el cual contribuye en la formación de subjetividades. Por lo anterior opté por la perspectiva de SCP y el APD para el estudio de la reforma educativa del profesorado.

3. Objeto de estudio, aproximación metodológica, estrategia de trabajo

El campo de la pedagogía implica, necesariamente, una preocupación que va desde la discusión de los presupuestos ontológicos y epistemológicos para generar conocimientos sobre lo educativo, hasta posicionamientos éticos y políticos. La reflexión y la discusión abierta de las diferencias y la búsqueda de diversas “soluciones” son acciones que contribuyen a establecer vínculos y generar sentidos de los complejos espacios educativos, tan complejos que no se agotan de una vez y para siempre. Lo deseable en la investigación educativa, una vez que se “aclara” un objeto de estudio en particular, es realizar un juego entre la teoría y el referente empírico, es decir, vincular el fenómeno por estudiar con un trabajo teórico. Estos retos llevan a precisar que emprender un diálogo con el campo educativo, con el campo de la pedagogía, sólo es posible a partir no de la exactitud sino de la rigurosidad. Es decir, aprender a leer deconstructivamente el campo de la pedagogía no con el fin de llegar a soluciones acabadas o verdades absolutas, sino acercarse al campo de lo verosímil; de la posibilidad de revelar lo contingente, de aquello que subvierte el campo educativo (Cruz Pineda, O. P., 2006).

La pedagogía se ha auxiliado de metodologías de las ciencias sociales y humanidades que le han permitido indagar las problemáticas educativas. Por mi parte, he

recuperado, por un lado, el APD y la SCP perspectivas analíticas y de investigación que permitieron construir y hacer inteligible el objeto de estudio. Particularmente, la SCP es la disposición teórica que orientó mi exposición para argumentar sobre los sistemas de razón que subyacen en la reforma educativa. Estos sistemas de razón o formas de razonamiento ancladas en la reforma del profesorado, contribuyen a la regulación social (Cfr. capítulo I). En otras palabras, la reforma del profesorado de educación básica conlleva un conjunto de políticas que han contribuido a diseñar formas de ser, de comportarse, de actuar de los profesores –campo de interés sin duda interesante y prometedor para futuras investigaciones. Estas prácticas sociales han configurado la discursividad educativa y han dado sentido al escenario de la formación de profesores. Cómo se ha construido esta discursividad es el punto nodal de esta tesis. Por ello, entre las preguntas de investigación planteadas al inicio de esta tesis, las cuales fueron reformuladas y precisadas en más de una ocasión, destaco dos cuestionamientos: ¿cómo se produce la política educativa? y ¿qué continuidades y rupturas han caracterizado a las políticas educativas de la formación del profesorado en la última década del siglo XX?

Las interrogantes planteadas me obligaron a precisar el propósito de la tesis, el cual es enunciado de la siguiente manera: la tesis busca conocer e interpretar los procesos de producción de la reforma educativa en tanto que programas significantes y políticos. Al mismo tiempo expone que las políticas dirigidas al magisterio conllevan sistemas de razón que buscan ordenar y pautar los comportamientos de los actores educativos.

En cuanto al proceder metodológico lo entiendo como un proceso que entreteje principios epistemológicos y analíticos que permiten orientar, construir y dar cuenta del objeto de estudio. En este sentido, el procedimiento metodológico seguido en esta tesis consistió tanto en elegir estrategias que proporcionaran información para ser analizada como la utilización de categorías que permitieran la articulación entre el cuerpo conceptual y los referentes empíricos, todo esto en relación con las preguntas de investigación formuladas previamente.

Esta investigación es de carácter interpretativo, documental y de historia reciente. Las fuentes consultadas están clasificadas de acuerdo al uso otorgado al realizar la indagación y posterior interpretación. Por ejemplo, puedo señalar que hay dos tipos de lecturas que convergen en algún momento determinado. Por un lado, la consulta de literatura y/o textos teóricos y, por otro, aquella revisión documental relacionada con la

política educativa; al respecto de esta última, señalo que consideré como fuentes primarias los documentos emitidos y difundidos por el gobierno federal a través de la Secretaría de Educación Pública (SEP) y otras subsecretarías; por el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE); así como leyes, reglas de operación y/o reglamentos; por otra parte, denominé fuentes secundarias a los trabajos, ensayos e investigaciones que reportan y analizan las políticas educativas desde diferentes posicionamientos disciplinares o teóricos.

En este sentido, las estrategias de trabajo que seguí y desarrollé son tres. Las primeras, consistieron en revisar la documentación existente tanto de fuentes primarias como de secundarias; consulté bibliografía e investigaciones afines que apoyaron mi estudio. Las segundas, radicarón en el análisis de la información, es decir, relacioné analíticamente la información historiográfica, epistemológica, conceptual, con el fin de dar sentido al *corpus* de la tesis. Estas acciones fueron las más complejas y en ocasiones las más difíciles. Las terceras, permitieron condensar y elaborar los cuatro capítulos de la tesis. Cabe señalar, que estas tres actividades estuvieron involucradas entre sí, y no se han realizado de forma secuenciada; aunque en algunos momentos requerí de una para empezar otra, es decir, se llevaron a cabo de forma paralela.

3. 1. Un apunte sobre los referentes empíricos

La estrategia analítica seguida estuvo centrada en la revisión de la emergencia de los proyectos y/o programas del gobierno sobre la formación del profesorado, a través de documentos oficiales, planes de desarrollo, informes gubernamentales, etcétera. En este sentido, la lectura y el análisis de textos fue una actividad privilegiada, y estuvo orientada por lo histórico –para comprender el sentido que ha tenido el desarrollo de la formación del profesorado–; lo político –para explicar la dimensión del poder que subyace en la reforma educativa–; y lo pedagógico –para discutir horizontes conceptuales que respalden, afiancen y ratifiquen la productividad del campo de la pedagogía.

4. La caja de herramientas, el uso de la teoría, de los conceptos

Partiendo de Foucault (1992), la teoría no se traduce, no se aplica en una práctica; es una práctica. En este sentido, la teoría no es un conjunto de definiciones y/o conceptos estructurados, por el contrario la teoría es un punto de partida sensible a la vez que notable, que ofrece rutas y/o miradas sugerentes. Es necesario y fundamental recuperar aspectos de la(s) teoría(s) como parte de un intento amplio de emprender y desarrollar una(s) pedagogía(s) destinada(s) a re-construir explicaciones del fenómeno educativo (Cruz Pineda, O. P., 2006). De esta manera, entiendo la metáfora de la teoría como caja de herramientas como el “depósito” que guarda una serie de conceptos, categorías, etcétera, que están dispuestos para ser utilizadas de una y otra manera, e incluso diría que esta caja guarda y conserva sugerencias, pero depende del trabajo creativo (Chomsky, N., y M. Foucault, 2006: 55), es decir, de la creatividad del investigador de poner en juego el uso de herramientas de intelección. Al mismo tiempo cabe apuntar que esta creatividad va de la mano con una decisión política. En otras palabras, la creatividad supone una acción política. Los actos mismos de categorizar, distinguir y diferenciar los datos son políticos (Popkewitz, T., 1998 b). En otras palabras, son actos políticos porque subyace una decisión en la elección, es decir, elegir una clasificación u otra implica una dimensión ética y a la vez política.

Por ejemplo, esta tesis presentó una serie de juegos analíticos a través de los cuales doy cuenta de los datos obtenidos al analizar los referentes empíricos. El uso de tal o cual concepto, categoría o lógica dependió de las preguntas de investigación, de los referentes empíricos y teóricos, y, sobre todo, de mi decisión al usar la teoría como un dispositivo que me permitiera explorar, actuar, realizar y elaborar mis hallazgos sobre el fenómeno en estudio. En fin, estas elecciones y decisiones sobre el uso de la teoría pretenden forjar un conocimiento de la política educativa y la formación de profesores (Cfr. capítulos II, III, y consideraciones finales de la tesis).

5. Los códigos o rutas de lectura

Hasta el momento, he intentado destacar las discusiones que están presentes en esta tesis. Estas discusiones giran sobre dos ejes. El primero, es la problemática de la reforma

del profesorado desde los años noventa; el segundo, es la exigencia de traer al campo de la pedagogía cuestiones y encuentros teóricos que abonen al debate y a la investigación por lo educativo. Cabe reiterar que estas discusiones no son absorbentes, ni tampoco arbitrarias, pero sí creo que son necesarias sobre todo para quienes nos interesa problematizar la formación docente y aportar elementos y estrategias de análisis al campo de la pedagogía.

Desde el inicio de la introducción he intentado orientar a los lectores sobre los puntos de partida de esta tesis, así como las reflexiones que han orientado esta investigación y los horizontes conceptuales que dan sostén a este estudio. Cabe señalar que aún tengo inquietudes y tensiones en el abordaje sobre la reforma educativa del profesorado y, seguramente estas preocupaciones teóricas y temáticas continuarán. Sin embargo, estoy convencida de la relevancia que tiene mi estudio y los trazos analíticos y conceptuales que apunto para el estudio de la política educativa y la formación del profesorado.

No obstante, subrayo que esta tesis no persigue establecer un principio único y definitivo para estudiar la reforma del profesorado, ni tampoco busca ofrecer un listado de políticas enunciadas por x o y gobierno federal en turno. Por el contrario, mi tesis intenta ofrecer un acercamiento al estudio de la reforma educativa y la formación del profesores de educación básica, con la intención de colocar en la discusión no sólo la descripción de la una u otra política sino cómo se producen y en que contextos discursivos.

Ahora bien, en los siguientes párrafos intento ofrecer al lector de esta tesis, una serie de códigos o rutas con el fin de orientar la lectura.¹⁰ Estos códigos son sólo una propuesta, ya que cada quien decidirá y construirá los caminos para revisar este trabajo. También señalo que mi escritura resulta, la mayor de las veces, en espiral. Es decir, un ir y venir sobre el mismo asunto aunque destacando aspectos distintos. Por ello, cada capítulo puede ser leído de forma independiente pero, a la vez, se requiere del apartado previo o posterior para comprender la tesis en su conjunto. Los códigos o rutas que ofrezco están relacionados mutuamente y se desprenden de los argumentos y las

¹⁰ La posibilidad de escribir y lo que resultaba escrito siempre se movía de lugar, entre varias razones por la estructura y la construcción de cada capítulo. En este sentido, intentar orientar al lector resulta paradójico, puesto que la relación entre lector/autor establecida alrededor de los capítulos (textos), los cuales concentran a su vez una experiencia extratexto, resulta compleja. No obstante, la lectura de esta tesis puede ser vivida por la propia historia y desde diferentes posiciones de cada lector/autor (*Vid.* García Salord, S., 2007: 18).

discusiones que estructuran este trabajo, pero también puedo señalar que los argumentos expuestos en el contenido me permitieron organizar los códigos o rutas de lectura que en párrafos siguientes expongo. Con fines didácticos propongo los siguientes códigos y/o rutas, a la vez que argumentos y discusiones que despliego en los cuatro capítulos.

6. Argumentos, discusiones, capítulos

La política educativa y la formación de profesores es un campo que requiere abordajes conceptuales para su estudio. En cierto sentido, este primer código refleja mi preocupación profesional por enfatizar la discusión conceptual para comprender los fenómenos educativos. De esta manera, el capítulo I expone los puntos de partida teóricos y analíticos que incorporé para construir mi objeto de estudio. En este capítulo discuto que el estudio del campo educativo implica relacionarse con objetos complejos y opacos, y requiere la articulación de enfoques disciplinarios. Mi acercamiento al Análisis Político de Discurso (APD) a través de las lecturas de Ernesto Laclau y particularmente de los trabajos de Rosa Nidia Buenfil Burgos,¹¹ ofrecieron un entramado conceptual y lógicas de inteligibilidad a través del cual fue posible comprender y explicar el escenario educativo de la formación docente. Por otra parte, mi investigación recupera algunos de los aportes de la Sociología Crítica Política (SCP) para lo cual recupero los planteamientos de Thomas Popkewitz, quien se ha preocupado por explorar las formas en que la regulación social y los sistemas de razón operan a través de los procesos de reforma educativa. Bajo estas perspectivas logré revisar, discutir y reflexionar la formación del profesorado, específicamente plantear que la reforma educativa está relacionada con pautas de regulación social, es decir, con el establecimiento de formas de conocimiento o sistema de razón en la escuela, las cuales encuadran y clasifican la visión del mundo y configuran la identidad de los sujetos.

¹¹ La aproximación a la perspectiva del APD ha sido por las sugerentes e interesantes interpelaciones de la doctora Rosa Nidia Buenfil Burgos, a quien agradezco su contribución profesional y afectiva en mi formación académica y disciplinaria, así como motivarme por fortalecer el campo de la pedagogía. La doctora Buenfil Burgos ha contribuido de manera significativa en mi abordaje teórico y metodológico por las cuestiones educativas.

Las discusiones planteadas en el párrafo anterior están presentes en el capítulo I. Por ejemplo, primero reviso los aportes del APD y la SCP, y la utilidad analítica y conceptual que ofrecen estas perspectivas. A partir de estos acercamientos tuve la exigencia de hallar las coincidencias ontológicas y epistemológicas de ambos horizontes teóricos con el fin de dar cuenta de mi objeto de estudio propio; segundo, una vez planteados los puntos de partida iniciales, construyo un encuentro analítico entre estas perspectivas y mi objeto de estudio. Por un lado, indago sobre el término formación docente desde una lectura del APD; por otro, bosquejo la dimensión política –el poder– que subyace en la reforma educativa del profesorado desde una lectura de la SCP y del APD.

La política educativa y la formación de profesores es un campo que interroga al pasado para su estudio. Por ello, tuve que abordar una discusión sobre el contexto social y la política educativa de los años noventa. Particularmente, me interesó partir de la política iniciada a finales de los años ochenta, la cual desplegó una reforma educativa que reestructuró el sistema educativo y con ello estableció políticas dirigidas al profesorado.

La preocupación por precisar ciertos acontecimientos de corte histórico me obligó a diseñar el capítulo II siguiendo algunos asuntos nodales. Primero tuve que plantear que las transformaciones recientes del patrón de acumulación de capital en el mundo han provocado profundos cambios en la sociedad contemporánea; éstos, por su parte, han erosionado a las regiones menos desarrolladas, como es el caso de América Latina. En este contexto, una de las preocupaciones centrales de los Estados ha sido la de impulsar reformas educativas cuyo objetivo es apoyar la reconfiguración de los sistemas educativos para hacerlos congruentes con las nuevas condiciones económicas, políticas, sociales y culturales. Estas reformas¹² no sólo han considerado los aspectos curriculares,

¹² En el marco de la reforma del Estado, los sistemas educativos de distintos países en el mundo empezaron a vivir procesos de reforma desde de los ochenta del siglo XX. Las llamadas reformas de primera generación se dirigieron a cuestiones como la descentralización y la focalización del financiamiento. Las reformas de segunda generación incorporaron las transformaciones del currículo y de los enfoques pedagógicos, a la formación inicial y en servicio de los profesores, cambios a las leyes educativas y la utilización de la evaluación y el énfasis por la calidad. Las reformas de tercera generación son aquellas que dirigen sus esfuerzos a la transformación de la escuela (Zorrilla Fierro, M. y L. Villa Lever, 2003: 28-29).

como sucedió en otras décadas,¹³ sino que examinan tanto la enseñanza como la formación docente y la transformación de las escuelas. En América Latina, los programas de formación de profesores se han encaminado, recientemente, al nivel superior. Esta marcada tendencia ha generado varias problemáticas: por ejemplo, en el caso de México existe una fuerte presión de las escuelas normales por continuar siendo los centros de formación de los docentes en el país.

Una vez que abordé este primer asunto, me obligué a reconstruir y puntualizar algunos acontecimientos de formación del profesorado previos a la década de los noventa. Esta reconstrucción configuró el segundo asunto nodal del capítulo II. Por último, tuve que retornar a las dos décadas finales del siglo XX y aporté a la discusión estrategias de análisis de la política gubernamental, por ejemplo, destacar el diseño de un programa permanente de actualización docente y la implementación de la carrera magisterial como mecanismos que terminan asociándose con el incremento salarial. Asimismo, menciono algunas modificaciones a las escuelas normales, las cuales han tenido características propias tanto de diseño como de institucionalización de la vida escolar. Estos últimos acontecimientos fueron pauta para argumentar que la formación del profesorado se ha articulado en los últimos años del siglo XX con significantes nodales como eficiencia, productividad y competencia, los cuales nos llevan a plantear, la tendencia hacia una capacitación docente más que a un proceso de formación del profesional de la docencia. En este sentido, se advierte un escenario de racionalidad práctica y gerencial del proceso de formación del profesorado a través de la evaluación a su desempeño bajo estándares previamente diseñados, la concentración del profesor en el aula, el énfasis respecto al dominio de especializaciones disciplinarias.

Hasta este momento he presentado dos códigos o rutas, argumentos o discusiones que pueden ser caminos para leer esta tesis. Por un lado, es sugerente estudiar *la política educativa y la formación de profesores* como configuraciones discursivas que para su estudio requieren horizontes teóricos; por otro, es interesante indagar *la política educativa y la formación de profesores* desde los recuentos históricos, así como ampliar la mirada a otros espacios referenciales, es decir, conocer otros lugares

¹³ Por ejemplo, en la reforma educativa de los años setenta, uno de los ejes fue la incorporación de la tecnología educativa y los cambios de planes en la educación primaria y la formación de profesores en las normales.

comunes o distintos que contribuyan a comprender los procesos educativos, en especial la formación de profesores. En los siguientes párrafos expongo otras dos rutas de lectura.

La política educativa y la formación de profesores es un campo productivo que puede ser analizado a través de un arsenal de categorías y conceptos que son colocados en juego analítico. En este sentido, decidí emprender diferentes caminos. Cabe señalar que esta ruta fue compleja y extensa, y comprende el capítulo III. A fin de guiar al lector, los siguientes párrafos presentan las tres partes que organizan el capítulo.

6.1 Cómo leer la primera parte del capítulo III

Sin duda, recurrí a enunciar a las políticas dirigidas al profesorado desplegadas a partir de la reforma educativa. Sin embargo, mi pretensión no fue elaborar y estructurar un listado de programas que enuncian una *x* o *y* política, no obstante que tuve que recurrir a éstas y presentarlas como mis referentes empíricos –por ejemplo los documentos oficiales revisados. En este sentido, establecí una distinción analítica entre política pública, política de gobierno y política de Estado (*Cfr.* capítulo III). Además, me obligué a discutir conceptualmente la noción de *lo público* y de *la decisión*. Estas dos nociones resultan ser términos fructíferos puesto que orientan una ruta para problematizar el carácter público que subyace a la política educativa y la decisión –como acción política– que lleva consigo la posición política de quienes diseñan, participan y reciben una política educativa.

6.2. Cómo leer la segunda parte del capítulo III

La construcción de la segunda parte es producto del análisis de algunos documentos oficiales¹⁴ –referentes empíricos– que ha emitido el gobierno federal. Con el fin de analizar la información recuperada y discutirla conceptualmente, las categorías que utilicé y destaque son: desplazamiento y condensación, las cuales están estrechamente

¹⁴ Los documentos no sólo son datos que pueden ser clasificados, sino son referentes empíricos que pueden ser dispuestos e investigados desde entidades teóricas, las cuales permitan situar y construir los objetos de estudio en el tiempo y en el espacio.

asociadas con la noción de sobredeterminación. Es importante señalar que estos términos son recuperados por el APD como herramientas analíticas que permiten dar cuenta de un objeto de estudio en particular. La noción de sobredeterminación me permite dar cuenta de la multiplicidad de articulaciones de las políticas educativas producto de la última reforma educativa de los años noventa. El desplazamiento es entendido como un mecanismo o proceso a través del cual circula un significante a través de diversos significados o un significado a través de diversos significantes, por su parte, la condensación es conceptualizada como un amarre, como un haz que une temporal y parcialmente un significante para dar lugar al juego de la significación. El uso analítico de estas categorías me permitió, de una manera conceptual, dar cuenta de cómo se tejen y entretejen diversos elementos –significantes– que dan sentido a las políticas educativas, las cuales se expresan a través de diferentes estrategias contenidas en los documentos oficiales que circulan en diferente periodo sexenal.

Además, este ejercicio analítico está atravesado por una argumentación constante en la tesis en su conjunto: la política educativa que activó una reforma del profesorado emplazó diferentes formaciones subjetivas en los docentes, es decir, situó y convocó –interpeló– a los profesores. Reitero que mi tesis no explora los niveles de apropiación y/o resignificación de los profesores frente a los “nuevos” dispositivos ofrecidos por la reforma educativa, mi preocupación está en los límites o bordes de cómo se produce la discursividad de la reforma del profesorado. Asimismo, hago ahínco en usar entramados epistémicos como el APD y la SCP para exponer y explorar otras formas de conocimiento sobre la formación del profesorado.

En fin, en esta segunda parte el lector encontrará los trazos, las intenciones y los sentidos que subyacen en los rasgos de gobierno. Es importante que precise en este momento que también recurro a la noción de gubernamentalidad a partir de los aportes de Foucault, uso esta noción con el objetivo de comprender y explicar los mecanismos de regulación, administración, naturalización y universalización que operan en el ámbito de lo social a través de diferentes actores sociales, por ejemplo, el gobierno.

6.3 Cómo leer la tercera parte del capítulo III

Mi argumentación gira en torno a las nuevas o diferentes articulaciones que el gobierno federal ha sostenido con el gremio magisterial. Esta parte permite al lector acercarse al escenario en el que diferentes actores, por ejemplo, el SNTE y la SEP han negociado los escenarios educativos. El sindicato ha mantenido su articulación con el gobierno federal y los gobiernos estatales a partir de conservar como puntos nodales y estratégicos los temas permanentes de política educativa –salarios, plazas, promociones, etcétera. Sin embargo, el SNTE también ha logrado engarzarse e infiltrarse en asuntos “estrictamente” educativos –la escuela y en el aula–, en este sentido el sindicato actúa sobre la vida diaria de los profesores.

En otras palabras, el SNTE se afilió al reconocer la necesidad de revisar y evaluar el desempeño de los docentes en el ámbito escolar y, por lo tanto, de la formación, actualización, capacitación y superación del profesorado. En este sentido, el sindicato logró una articulación política distinta a la tradicional, pero conservando la arenga opositora que lo ha distinguido: las demandas principalmente laborales y salariales de sus agremiados.

La política educativa y la formación de profesores un escenario futuro. Esta ruta o código ofrece un panorama que dibuja posibles escenarios en el campo de la formación docente. Concluyo con el análisis de una de las últimas estrategias impulsadas por el llamado gobierno del cambio representado por Vicente Fox Quesada. Específicamente, presento una colección de cuadernos de difusión que abordan asuntos y temas educativos, la característica central de algunos de estos cuadernos es que recuperan trabajos de investigación reciente, aspecto que resulta interesante, no obstante, el punto está en el uso técnico y político de la colección.

Por otra parte, subrayo que el periodo de estudio de esta tesis (1989-2006), coincidió con el término de gobierno (2000-2006) y además con el momento en que yo concluía el capítulo IV, por lo que motivada por la agitada vida política que se vivió en ese año no logré escapar de dar cuenta de algunos acontecimientos centrales y debates entre los actores que se disputaban la presidencia de la república para el periodo de 2006-2012. Por ello, recuperé algunas fuentes que me proporcionaran información que pudiera ser analizada e interpretada con el fin de ubicar los posibles entornos en los que muy probablemente se oriente las políticas de formación de profesores.

Finalizo, arguyendo que no se observa un cambio en las políticas del profesorado, incluso se dibujan algunas prácticas que agudizan la situación de la formación de profesores, se hace evidente una política deliberada de desestabilizar y administrar prácticas que permitan disponer las acciones de tal manera que los profesores contengan, desalienten, sujeten, reduzcan y disciplinen su acción política. Incluso algunas acciones emprendidas desbordan la vida política y emergen prácticas alejadas de un proceso democrático. Un ejemplo es la excesiva e imponente presencia del SNTE en la educación y en particular en la formación del profesorado.

Cierro la tesis a partir de desdoblar algunas consideraciones finales – conclusiones–, apartado que puntualiza los argumentos y hallazgos elaborados durante esta investigación y mostrados en cada uno de los cuatro capítulos. Además ofrezco trazos y nuevas líneas de investigación por emerger. Además, enfatizo que se requiere, sin duda, de una reforma educativa, pero ésta tiene que pensarse en sus dimensiones federales, estatales, locales, y contemplar la audacia y la imaginación de todos los involucrados en diseñarla, llevarla a cabo, y revisarla permanentemente.

7. Advertencias finales

Por último, señalo que la tesis se divide en dos partes, la primera comprende el capítulo I y II que aluden a los referentes teóricos e histórico-empírico del estudio, y la segunda parte está integrada por los capítulos III y IV que abordan el *corpus* y su análisis. Cada capítulo tiene al inicio una presentación; después los apartados de cada capítulo se organiza en tres secciones: puntos de partida, desarrollo y recapitulación, al final de cada capítulo se ofrece una serie de consideraciones finales.

Por último, el despliegue de ideas y las sugerencias de lectura ofrecidas en esta introducción, permiten organizar las intenciones de esta tesis, sin embargo, han surgido otros intereses que no fueron abordados pero los hallazgos logrados están dispuestos para provocar diálogos y debates. Por otra parte, las rutas esbozadas son propuestas y el lector decidirá que código o ruta elige.

Capítulo I

Referencias conceptuales. Miradas analíticas necesarias en la investigación

Presentación

El campo de la educación, casi siempre, ha visto históricamente a la teoría como una especie de instrucción innecesaria. El término de teoría está tan “difamado” que los docentes suelen confundirlo con métodos, al tiempo que rechazan su valor, sosteniendo que nunca la han encontrado útil en sus clases. A menudo se desacredita como el refugio de una élite que está irremediablemente desconectada de la realidad, incluso se cree que la teoría no tiene nada que ver con la educación (Giroux, H., 1996: 171). Es posible que la teoría se convierta en algo demasiado “denso” “complejo” y “peligroso” para la gente que trabaja en campos “aplicados” como la educación, por lo tanto exige un examen más detenido para reconocer sus fronteras (Giroux, H., 1996: 172). Sin embargo, estas posturas resultan cada vez más difíciles de sostener. Es necesario y fundamental recuperar aspectos de la(s) teoría(s) como parte de un intento amplio de emprender y desarrollar una(s) pedagogía(s) destinada(s) a reconstruir explicaciones del fenómeno educativo.

Mi investigación sobre la política educativa y la formación del profesorado en México está orientada por tres momentos que convergen entre sí. Por un lado, interesada por lo histórico, en la idea de comprender el sentido que ha tenido el desarrollo de la formación del profesorado en México, es decir, indagar sus mutaciones y sus vaivenes; por otro, motivada por lo político, con el fin de interpretar y explicar la dimensión de dominación, de convencimiento y de decisión en la formación de profesores; finalmente, preocupada por lo pedagógico, en la lógica de abrir nuevas posibilidades teóricas que permitan discutir presupuestos ontológicos y epistemológicos del conocimiento de lo educativo, particularmente, de la formación docente. Estos tres momentos confluyen en ciertas orientaciones teóricas que posibilitan dar cuenta de mi objeto de estudio.

En este sentido, el Análisis Político de Discurso (APD) es una perspectiva analítica que involucra posicionamientos ontológicos, epistemológicos, éticos y políticos, y ofrece

un entramado conceptual a través del cual abre la posibilidad de hacer inteligible la realidad educativa, es decir, propone lógicas de inteligibilidad para comprender y explicar el escenario educativo.

El campo disciplinario de la pedagogía demanda reflexiones y aportes desde el plano ontológico, filosófico. Incorporar este debate a la investigación educativa requiere, sin duda, de aspectos teóricos. El APD, por ejemplo, puede resultar una perspectiva abierta, relativamente precaria y relacional, a partir de la cual es posible estudiar el campo de la educación.

Por otra parte, mi investigación recupera algunos de los aportes de la sociología política de la reforma educativa, para lo cual rescato los planteamientos de Thomas Popkewitz, quien se ha preocupado por explorar las formas en que la regulación social y el poder político operan a través de los procesos de reforma educativa, especialmente, a partir de la revisión y análisis del Estado y la administración de la libertad. Bajo esta perspectiva, cabe señalar, por un lado, que la reforma educativa está relacionada con pautas de regulación social, es decir, con el establecimiento de formas de conocimiento en la escuela, las cuales encuadran y clasifican la visión del mundo y participan en la configuración de la identidad de los sujetos. Además, la regulación no es sólo lo que se entiende cognitivamente en la escuela sino también es aquello que produce sensibilidades, disponibilidades y atenciones; por otro, investigar la reforma educativa requiere, demanda y conlleva un estudio histórico, a través del cual se de cuenta de las interrupciones, de las discontinuidades y de las rupturas que han generado el cambio educativo.

Los aportes de Popkewitz me permiten colocar en el centro de la discusión cómo se relaciona la reforma educativa con los múltiples aspectos de las cuestiones sociales: desde las organizaciones de las instituciones hasta los deseos y pasiones de los sujetos involucrados.

En este sentido, tanto el APD como las contribuciones de Popkewitz me permitirán hacer inteligible el escenario educativo de la formación del profesorado desde el punto de vista del diseño de las reformas. De esta manera, este primer capítulo tiene como propósito presentar los puntos de partida teóricos y analíticos bajo los cuales se construye mi objeto de estudio: la política educativa y la formación del profesorado.

El capítulo se divide en cuatro apartados. El primero, describe y analiza la perspectiva del APD; el segundo, plantea y examina ciertos conceptos analíticos, por

ejemplo: reforma, regulación social, etcétera; el tercero, expone un encuentro analítico entre el término formación y el APD; finalmente, el cuarto; traza algunas cuestiones sobre la política y las cuestiones de poder.

I.1 Entramado teórico: Análisis Político de Discurso (APD). Una herramienta analítica para el estudio y abordaje de las cuestiones educativas

I. 1.1 Puntos de partida

La educación es una práctica social compleja que requiere de herramientas teóricas que permitan dar cuenta de ésta. El Análisis Político de Discurso (APD) es una posibilidad analítica que permite examinar los procesos y las prácticas educativas por la riqueza conceptual que aporta al estudio de los fenómenos sociales. Los aportes del APD permiten organizar y pensar diversos sectores de la realidad, es decir, hacer inteligible la realidad social, particularmente, la educativa y con ésta la formación del profesorado ante la reforma educativa impulsada en la última década del siglo XX en México.

El análisis de discurso proporciona un relevo entre las preocupaciones más tradicionales de las ciencias sociales y las reflexiones centrales de la posmodernidad,¹ reconoce la necesidad de analizar los esquemas relativamente estables de las relaciones sociales, pero rechaza los intentos tradicionales de traducir los fenómenos sociales en estructuras anónimas, al mismo tiempo, enfatiza la efectividad de los agentes sociales y coloca la lucha y el conflicto en el eje de la ontología social (Torfing, J., 1998: 31).

El APD se inscribe en la polémica teórica política desarrollada por Ernesto Laclau y Chantal Mouffe. Es una perspectiva que se coloca en la intersección de diversas miradas disciplinarias, fundamentalmente: teoría política; análisis de discurso; teorías sociales; filosofía, psicoanálisis, historia, entre otras.²

¹ Es conveniente que mencione que los pos, intentan ser una respuesta ante la exagerada racionalización de las instituciones sociales, así como el rechazo a las explicaciones y soluciones universales (Popkewitz, T., 1994: 303-304).

² La recuperación de, por ejemplo, estas disciplinas, y su relación entre éstas, parte de la noción de que el objeto de estudio es establecido históricamente y, por tanto, depende del contexto. Asimismo, el reconocimiento de la crisis de la ilusión de "inmediatez de lo dado", en otras palabras, se reconoce que no hay

Cabe señalar, como lo aclara Jacob Torfing (1998), que el análisis de discurso no es ni una teoría en el sentido estricto de un más o menos formal y extenso conjunto de hipótesis substanciadas, ni tampoco un método en el estricto sentido de instrumento para la representación de un campo dado, desde una perspectiva exterior a él. Sin embargo, este argumento no es suficiente, como lo menciona Torfing, para decir que el análisis de discurso está desprovisto de categorías teóricas ni de una técnica rigurosa. Lo que significa que se puede caracterizar en dos premisas. La primera, es que el análisis de discurso es substancialmente vacío, en el sentido de que no contiene demandas substanciales y, de esta manera, no tiene un campo privilegiado de aplicación; y la segunda, es que el analista de discurso es alguien que usa las herramientas analíticas a la mano y sabe almacenarlas para uso posterior (Torfing, J., 1998: 32), es decir, el quehacer de un analista de discurso es intentar reconstruir la secuencia del sentido a través de la cual lo social se va configurando, en el entendido que lo social no llega a ser armónico.

Por tanto, el APD es una analítica en el sentido de Michel Foucault de análisis contexto-dependiente, histórico y no objetivo, de las formaciones discursivas. Es dependiente del contexto en tanto que siempre se inserta en diversas superficies discursivas, es histórico no en el sentido de un intento de escribir una historia general, sino en el sentido que se lanza dentro de la historia concebida como una temporalidad de los sucesos. Finalmente, es no-objetivo en tanto que no proclama el descubrimiento de una sola verdad universal, sino más bien aspira a develar posibles verdades estrictamente locales, cuestionando los horizontes ideológicos totalizadores que niegan el carácter constitutivo de la negatividad (Torfing, J., 1998: 33), del antagonismo.³

En este momento tomaré un ejemplo con el fin de ir argumentando a lo largo de este capítulo las razones por las cuales el APD, como una perspectiva de análisis, me permite examinar la reforma educativa y la formación del profesorado. *La reforma educativa* \approx ⁴ *la modernización educativa* es una formación discursiva a través de la cual

un acceso inmediato a los hechos que no pase a través de una mediación. Estas consideraciones han hecho que esta perspectiva permita pensar la construcción del conocimiento y la relación ético-político en su historicidad y en su contingencia.

³ El antagonismo social es un concepto que aporta el APD, a través del cual argumenta que lo social no alcanza una armonía plena sino que es asimismo constitutivo de lo social.

⁴ El símbolo \approx indica equivalencia y será utilizado de esta manera en la tesis.

no se logra un acceso inmediato a los hechos educativos, puesto que dicho acceso tiene mediaciones. La reforma \approx la modernización como objeto discursivo, se constituye en el contexto de una acción, es decir, de momentos discursivos que le dan sentido. El encadenamiento de (los) sentido (s) es uno de los propósitos de esta investigación, la cual no pretende una definición “objetiva y verdadera” de la reforma educativa, más bien busca dar cuenta de aquellos antagonismos y articulaciones que constituyen lo educativo, particularmente, la formación del profesorado en México.

Una vez que he establecido los puntos de partida de esta investigación. El propósito del primer apartado del capítulo primero es mostrar, de manera general, los aportes de tres autores que han dado lugar a la construcción del APD con el fin de recuperar algunos de sus planteamientos para mi investigación. El apartado se divide en tres partes. La primera, da cuenta de las preocupaciones conceptuales de Laclau y Mouffe;⁵ la segunda, presenta el arraigo conceptual que ha tenido este enfoque en el campo educativo a través de los escritos de Buenfil y otros autores; la tercera, muestra la utilidad teórica que tiene esta perspectiva en mi objeto de análisis: la política educativa y la formación docente.

I.1.2. Las preocupaciones conceptuales de Laclau y Mouffe

A continuación expongo algunos de los aspectos teóricos que dieron pauta al desarrollo de la perspectiva analítica denominada APD con la intención de ubicar ciertos rasgos productivos y prometedores para el análisis del campo de lo social, en este caso del educativo y, particularmente, el de la formación docente.

Laclau y Mouffe comparten el debate en el cual se sostiene que el pensamiento de izquierda se encuentra hoy en una encrucijada acerca de los fundamentos teóricos y políticos que habían constituido tradicionalmente el horizonte intelectual de la izquierda.

⁵ Ernesto Laclau y Chantal Mouffe publicaron un libro denominado *Hegemonía y estrategia socialista. Hacia una radicalización de la democracia* 1985 en inglés y dos años más tarde en español. Esta publicación ha generado diversas polémicas y debates teóricos y políticos, y se puede considerar como uno de los puntos de partida para la construcción de la propuesta analítica llamada Análisis Político de Discurso (APD) (Laclau, E. y Ch. Mouffe, 1987). En 2004, se publicó la 2ª edición en español, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica. También consultar la nota 111 del capítulo III pág. 237 de esta misma tesis.

Sin embargo, reconocen también un conjunto de fenómenos nuevos y positivos que hacen imperiosa la tarea del recuestionamiento teórico, por ejemplo: el surgimiento del nuevo feminismo, los movimientos contestatarios de las minorías étnicas, nacionales y sexuales, las luchas ecológicas y antiinstitucionales, las poblaciones marginales, el movimiento antinuclear; entre otros. Este reconocimiento implica la extensión de la conflictividad social a una amplia variedad de terrenos que crea sólo el potencial para el avance hacia sociedades más libres, democráticas e igualitarias.

Los autores sostienen que esta proliferación de luchas se presenta, en primer término, como exceso de lo social respecto a los cuadros racionales y organizados de la sociedad (Laclau, E. y Ch. Mouffe, 1987: 1), es decir, que las nuevas formas que ha asumido la conflictividad social han hecho entrar en crisis otros marcos teóricos y políticos: los correspondientes a los discursos clásicos de la izquierda y a sus modos característicos de concebir a los agentes del cambio social, a la estructuración de los espacios políticos y a los puntos privilegiados de desencadenamiento de las transformaciones históricas. En segundo término, lo que está actualmente en crisis es toda una concepción del socialismo fundada en la centralidad ontológica de la clase obrera, en la afirmación de la Revolución como momento fundacional en el tránsito de una sociedad a otra, y en la ilusión de la posibilidad de una voluntad colectiva perfectamente una y homogénea que tornaría inútil el momento de la política.

De esta manera, el carácter plural y multifacético que presentan las luchas sociales contemporáneas han terminado por disolver este imaginario político poblado de sujetos universales y constituidos en torno a la Historia concebida en singular: el supuesto de la sociedad como una estructura inteligible. Este escenario desafía la imaginación y la creatividad política, en el desarrollo de una epistemología más modesta (*Cfr.* Laclau, E. y Ch. Mouffe, 1988: 112), que dé cuenta de los fenómenos sociales, particularmente de los fenómenos educativos en cuanto a la búsqueda permanente de integración e interdependencia, así como de la tensión y de la ruptura en que se constituyen dichos acontecimientos sociales y educativos.

El APD, en particular la teoría de la hegemonía de Laclau y Mouffe, surge como una respuesta a los cuestionamientos de las últimas décadas, acerca de la pertinencia o no del análisis marxista, de la existencia o no de un futuro para el marxismo, entre otros asuntos (Southwell, M., 2000: 73).

De esta manera, Laclau y Mouffe inician sus trabajos con la finalidad de no descartar el socialismo sin más, y pretender una utopía radicalmente nueva, sino deconstruir al marxismo, particularmente los conceptos de hegemonía, historia, sujeto social y lucha, desembarazándolos de sus usos economicistas y esencialistas (Buenfil Buenfil, R. N., 1998 a: 15), por ejemplo, rechazan la idea de que la sociedad es una totalidad gobernada por un principio de organización determinada por una causa económica y la historia como el resultado del cumplimiento de leyes económicas.

Los autores ubican tres cuestiones que subyacen las discusiones teóricas del APD: la crítica al esencialismo filosófico, el nuevo papel asignado al lenguaje en la estructuración de las relaciones sociales y la deconstrucción de la categoría del sujeto en lo que respecta a la constitución de las identidades colectivas (Laclau, E. y Ch. Mouffe, 1987: vii).⁶

El propósito de Laclau y Mouffe es amarrar la problemática teórica de la crítica esencialismo y a la concepción del sujeto unitario y fundante, con el conjunto de problemas vinculados a la emergencia de nuevos antagonismos y a la transformación de la política en el mundo actual. De esta manera, Mouffe y Laclau intentan redefinir el proyecto socialista en términos de una radicalización de la democracia; como articulación de las luchas contra las diferentes formas de subordinación. En otras palabras, la articulación entre socialismo y democracia es un proyecto ético-político (Cfr. Laclau, E y Ch. Mouffe, 1988: 139).

Entre la tesis que sostienen ambos autores, se destaca, por ejemplo, la necesidad de abandonar ciertos presupuestos epistemológicos del Iluminismo, ya que sólo a través de la crítica del racionalismo y del esencialismo, es posible dar cuenta de la multiplicidad y de la diversidad de las luchas políticas contemporáneas. En este mismo sentido, Foucault señala que los compromisos de la Ilustración no están atados a una doctrina particular o a

⁶ En este mismo apartado se describen cada una de estas tres cuestiones. Señalan, por ejemplo, la crítica "wittgensteiniana" a la noción de un sentido determinable al margen de los distintos "juegos del lenguaje", la afirmación de la facticidad e historicidad del ser en Heidegger, la crítica posestructuralista a la fijación de la relación significante/significado en la constitución del signo. La explicación no sólo lingüística de lo social, sino el reconocimiento de que aquellas lógicas relacionales, analizadas en el campo de lo lingüístico, tienen un área de pertinencia mucho más amplia con el campo de lo social. Finalmente, la crisis de la categoría de sujeto atribuida a los agentes sociales. Éstos son concebidos como sujetos descentrados, como constituidos a través de la unidad relativa y débilmente integrada de una pluralidad de posiciones de sujeto.

un cuerpo particular de conocimiento, sino que hay que considerar que la Ilustración es una actitud, un *ethos*, en la que la crítica de lo que somos es al mismo tiempo una análisis histórico de los límites que se nos imponen y un experimento con la posibilidad de ir más allá de ellos (Popkewitz, T., 1995 a: 46).

I.1.2.1 Sobre el énfasis en el concepto de hegemonía en la constitución de lo social

Laclau y Mouffe retoman como hilo conductor de su análisis: las transformaciones del concepto de hegemonía, en tanto superficie discursiva y punto nodal fundamental de la teorización política marxista. La conclusión básica que sostiene Laclau y Mouffe es: detrás del concepto de hegemonía se esconde algo más que un tipo de sociedad política *complementario* de las categorías básicas de la teoría marxista. Con el concepto de hegemonía se introduce una lógica de lo social.⁷ Determinar cuál es esa lógica específica de la contingencia es uno de los propósitos que persiguen Mouffe y Laclau. Pero, ¿por qué encarar esta tarea a partir de una crítica y deconstrucción de las diversas superficies discursivas del marxismo clásico?, se cuestionan Laclau y Mouffe. Por un lado, no existe un discurso y un sistema de categorías a través del cual lo real hablaría sin mediaciones, por otro, si se redimensiona las pretensiones y el área de validez de la teoría marxista, es decir, si se renuncia a toda prerrogativa epistemológica fundada en la presunta posición ontológicamente privilegiada de una clase universal, el grado de validez actual de las categorías marxistas puede ser discutido.

De esta manera, ni la concepción de la subjetividad y de las clases que el marxismo elabora, ni su visión del curso histórico del desarrollo capitalista, ni, desde luego, la concepción del comunismo como sociedad transparente de la que habían desaparecido los antagonismos, puede seguir manteniéndose hoy. En este sentido, la

⁷ Frente al racionalismo del marxismo clásico, que presentaba la historia y a la sociedad como totalidades inteligibles, constituidas en torno a leyes conceptualmente explicables, la lógica de la hegemonía se presentó desde el comienzo como una operación suplementaria y contingente, requerida por los desajustes coyunturales respecto a un paradigma evolutivo cuya validez esencial o morfológica no era en ningún momento cuestionada (*Vid.* Laclau, E. y Ch. Mouffe, 1987: 3).

postura es posmarxista y, por lo tanto, el proyecto intelectual de Laclau y Mouffe es posmarxista.

En este sentido, Laclau y Mouffe sostienen que el concepto de *hegemonía*⁸ puede llegar a ser un instrumento útil en la lucha por una democracia radicalizada, libertaria y plural. De esta manera, la aproximación a los textos marxistas es un intento de rescatar su pluralidad,⁹ las numerosas secuencias discursivas –en buena medida heterogéneas y contradictorias– lo cual es su riqueza y son punto de referencia del análisis político. Los discursos que constituyeron el campo del marxismo clásico pueden contribuir a la formación de una nueva izquierda,¹⁰ legando parte de sus conceptos, transformando o abandonando otros, y diluyéndose en la intertextualidad infinita de los discursos emancipatorios, en la que la pluralidad de lo social se realiza.

La construcción del concepto hegemonía no supone un esfuerzo especulativo en el interior de un contexto coherente, sino un movimiento estratégico más complejo, que requiere negociar entre superficies discursivas mutuamente contradictorias. En este sentido, el concepto de hegemonía supone un campo teórico dominado por la categoría de articulación; y ésta supone la posibilidad de especificar separadamente la identidad de los elementos articulados.¹¹

Laclau y Mouffe se ubican en el campo de la articulación, y para ello renuncian a la concepción de la sociedad como totalidad fundante de sus procesos parciales; consideran la apertura de lo social como constitutiva, como esencia negativa de lo existente, y a los diversos órdenes sociales como intentos precarios y en última instancia fallidos de domesticar el campo de las diferencias. Por tanto, no existe un espacio suturado como una sociedad, ya que lo social carecería de esencia (Laclau, E. y Ch. Mouffe, 1987: 108). En este sentido, mediante la categoría *articulación*, Laclau y Mouffe reelaboran el concepto de hegemonía.

⁸ La hegemonía, como lógica de la facticidad y la historicidad que no se liga a una ley necesaria de la historia, sólo puede ser concebida sobre la base de una crítica a toda perspectiva esencialista acerca de la constitución de las identidades colectivas.

⁹ La pluralidad no es el fenómeno a explicar, sino el punto de partida del análisis (Cfr. Laclau, E. y Ch. Mouffe, 1987: 161).

¹⁰ Una “nueva izquierda” reconceptualizada y reconfigurada en el campo discursivo.

¹¹ Laclau y Mouffe establecen que si la articulación es una práctica y no el nombre de un complejo relacional dado, implica alguna forma de presencia separada de los elementos que la práctica articula o recompone.

En suma, la teoría de la hegemonía elaborada por Laclau y Mouffe, se destaca, por ejemplo, por dos conceptos del campo posestructuralista: un análisis del poder centrado en la categoría de hegemonía y la noción de discurso. En este sentido, el entramado del APD está articulado en torno al concepto de discurso¹² entendido como una configuración de prácticas significativas que pueden o no implicar la manipulación de objetos físicos. De esta manera, discurso incluye tanto elementos lingüísticos como extralingüísticos, es socialmente construido, es condición de inteligibilidad de la realidad social, y se caracteriza por tener un carácter relacional, abierto y precario.¹³ Asimismo, hegemonía, otro de los conceptos nodales, es entendida como un intento de extender un conjunto relativamente unificado de discursos, es decir, como horizonte dominante de lo social, a través de articular elementos no mezclados, en un contexto atravesado por fuerzas antagónicas. Finalmente, el antagonismo social implica la exclusión de identidades sociales que se colapsa en cuanto son atrapadas en cadenas de equivalencias (Torfing, J., 1998: 44-45).

EL APD presenta la configuración conceptual bajo el cual se teje una perspectiva teórica que da cuenta de los procesos sociales. El entramado que presentan Mouffe y Laclau, parte de la deconstrucción de conceptos del marxismo, con el fin de reconceptualizar y reconfigurar su campo discursivo. La intención es reincorporarlos, por un lado, a una conceptualización que enfatiza tanto el antagonismo y la negatividad, como la articulación y las equivalencias, como constitutivas de lo social y, por otro, a una

¹² El concepto de discurso en Laclau (1987) es equivalente a dispositivo en Michel Foucault (1977) y texto en Jacques Derrida (1989). Al respecto apunto lo siguiente; para protegerse del idealismo discursivista Foucault plantea la vinculación entre "las dos series" (discursiva y extradiscursiva), que trata de ser resuelto con el concepto de dispositivo (Cfr. Terán, O., 1995: 16-17). Por otra parte, subrayo que Derrida "expone cómo el significado de un texto asume varias convenciones y contiene sus propios códigos; muestra cómo adquiere sentido un texto, y no qué significa; indica cómo se simplifica el texto" (Strathern, P., 2002: 48). Por otra parte, cabe recordar que Laclau (1987) señala que Derrida "parte de una censura radical en la historia del concepto de estructura. constituida por el momento en que el centro –el significado trascendental bajo sus diversas formas: [...] *telos*, [...] es abandonado y con él la posibilidad de fijar un sentido exterior al flujo de las diferencias. En este punto Derrida generaliza el concepto de discurso en un sentido coincidente con el de [Laclau]" (Laclau, E., 1987: 128). A diferencia de Foucault que preserva la exterioridad del discurso en las series no discursivas.

¹³ Es relacional porque tiene la posibilidad de relacionarse con otros significados diferentes a los que fue creada; abierta porque no es una práctica cerrada sino permanece en la incompletud y precaria porque es inestable, efímera e incierta.

intervención política que reconozca la heterogeneidad de las condiciones históricas contemporáneas contradictorias.

La línea de pensamiento desarrollada por Laclau y Mouffe se ubica en un horizonte conceptual que involucra una articulación de avances no sólo de diversas disciplinas, sino además de tradiciones teóricas de índole distinta. De ellas se recuperan argumentos para cuestionar las pretensiones absolutistas del pensamiento occidental y para avanzar en otras formas de abordar la historicidad de nuestros valores éticos como políticos y epistemológicos (Buenfil Burgos, R. N., 1998 a: 11-12). Por ejemplo, el APD se articula en torno a una posición filosófica antiesencialista y antifundacionalista (Wittgenstein, Derrida); elementos conceptuales de la teoría política postmarxista (Gramsci, Laclau); del psicoanálisis lacaniano (Lacan, Žižek); y de la lingüística posestructuralista (Derrida); y herramientas analíticas diversas (análisis argumentativo, de la enunciación, historiográfico, genealogía, etcétera) que convengan al estudio de procesos sociales específicos.

Si ningún proyecto es fundante de los procesos sociales, no existe, por tanto, una manera absoluta de entender lo educativo. Asimismo, la lectura, la revisión, la comprensión, el análisis y la reflexión que plantea este horizonte teórico permiten incursionar en el terreno filosófico y político que exige el estudio de la educación. De la misma manera, surge la necesidad de asumir una responsabilidad política que dé lugar al recuestionamiento y dislocación de las formas de entender lo educativo, para generar tendencias que hagan de las políticas y sus proyectos educativos no una explicación teologal sino política, social y cultural.

I.1.3. El Análisis Político de Discurso Educativo (APDE)

Para finalizar este apartado, destaco la necesidad conceptual de recuperar la línea de investigación de Buenfil, quien se caracteriza por un conocimiento profundo de la problemática educativa utilizando perspectivas de investigación propias del análisis de discurso. Sus estudios¹⁴ sobre diferentes periodos históricos de la educación en nuestro

¹⁴ Entre sus libros destacan, por ejemplo, Buenfil Burgos, R. N., (1993). *Emergencia de la mística de la revolución y su componente educativo*. En Documento DIE, núm., 32, nov, México: DIE-CINVESTAV; (1994).

país han contribuido a colocar discusiones educativas y pedagógicas que se consideraban agotadas. Las lógicas y las perspectivas analíticas que ofrecen los trabajos de Buenfil¹⁵ han contribuido, de manera significativa, en mi investigación sobre la formación del profesorado en México, a partir del análisis de discurso de la política gubernamental.

Cabe destacar que los estudios de Buenfil permiten reencontrarnos desde perspectivas y significados diferentes con el pensamiento pedagógico e histórico de la educación en México, destacando la utilización del entramado argumentativo para explicar la vinculación entre la educación y la política. Además, hace énfasis en que los alcances y las aportaciones dependen de la articulación teórica-metodológica que configure el investigador y no precisamente de la disciplina.

Dentro de los diversos aportes de Buenfil cabe destacar dos cuestiones: la noción de significación y la de discurso. Para explicar éstas, recupera los aportes realizados por Saussure, quien propone el concepto de signo como una entidad doble compuesta por concepto (significado) y una imagen acústica (significante) cuya relación es arbitraria; aunque una vez instituida permanece como condición de comunicación dentro del sistema lingüístico. En este sentido, el proceso en el cual un significado es ligado a una imagen acústica es denominado significación.¹⁶

Por otro lado, el valor es el concepto que pone de relieve la relación de un signo frente a otros signos. El signo es pues relacional y diferencial, su valor está sujeto a la

Cardenismo: argumentación y antagonismo en educación. México: DIE-CINVESTAV-CONACYT; (1996). *Revolución mexicana, mística y educación.* México: Torres Asociados; Buenfil Burgos, R. N., y M. M. Ruiz Muñoz (1997). *Antagonismo y articulación en el discurso educativo: iglesia y gobierno (1930-40 y 1970-93)* México: Torres Asociados; Buenfil Burgos, R. N., (2004). *Argumentación y poder. La mística de la Revolución Mexicana rectificada.* México: Plaza y Valdés.

¹⁵ En diversos textos se encuentran las aportaciones de Buenfil al estudio del discurso educativo desde la perspectiva analítica del APD, por ejemplo, Buenfil Burgos., R. N., 1983; 1985; 1993; 1995. También, cabe señalar, los diferentes textos que se encuentran en la colección Cuadernos de Construcción Conceptual en Educación, productos estos últimos del Seminario de Análisis de Discurso Educativo dirigido por Buenfil.

Asimismo, las tesis de grado que ha dirigido bajo la perspectiva analítica del APD, entre las que destacan, por ejemplo, López Ramírez, J. J., 1999; Fuentes Amaya, S., 1999; Ruiz Muñoz, M. M., 2000; Cruz Pineda, O. P., 2000; Ávalos Lozano, M. D., 2002; Juárez Nemer, O. C., 2005; entre otras.

¹⁶ La significación nunca es absoluta, ya que los conceptos no se fijan a los significantes de una manera única y definitiva, sino que cambian de valor dependiendo del lugar que ocupan en un sistema más amplio de significaciones.

presencia de otros signos en el marco de una cadena discursiva. Los signos no significan algo en sí mismos, no son positivities, sino que marcan diferencias de significados entre sí mismos frente a otros signos al interior de un sistema.¹⁷ De esta manera, el contexto dentro del cual aparece un enunciado o un término establecerá los parámetros de su significación posible,¹⁸ todo tipo de relación social es significativa, entonces, cobra relevancia la idea de que la significación es entendida como diferencialidad dentro de una cadena discursiva.

Buenfil, considera que si reconocemos que toda configuración social es significativa, entonces es impensable alguna posibilidad de convención social al margen de todo proceso de significación. Independientemente del tipo lenguaje de que se trate, la necesidad de comunicación emerge paralelamente con la necesidad de organización social. En este sentido, discurso se entiende como significación inherente a toda organización social. Escogeré, en este momento, un ejemplo, la reforma educativa \approx modernización educativa está inherentemente asociada a una formación social que no está definida apriorísticamente. *La reforma \approx la modernización* está referida no sólo a los documentos oficiales, sino también a las prácticas discursivas que ésta generó en momento particular entre el magisterio, los funcionarios, el sindicato, etcétera.¹⁹

De esta manera, todo objeto o práctica es significada de alguna manera al ser apropiada por los agentes sociales. Toda configuración social es discursiva en este sentido. Las prácticas educativas, las prácticas sociales, son también discursivas, lo discursivo es algo de lo que no se puede prescindir, puesto que no hay acceso inmediato a los sucesos que no pase por mediaciones. Asimismo, hay que destacar, que el discurso en tanto significación tiene tres características: diferencial, relacional, inestable y abierto.

¹⁷ Buenfil sostiene que Wittgenstein llega a una postura semejante al proponer su noción de *juegos de lenguaje* como manera de explicar la polisemia e inestabilidad de las significaciones (Cfr. Buenfil Burgos, R. N., 1993: 3).

¹⁸ Para Wittgenstein la inexistencia de un significado inmanente y positivo es resultado del uso del lenguaje, por lo que critica la distinción entre semántica y pragmática, ya que no hay significación fuera del uso del lenguaje; no hay significación posible al margen de un sistema de reglas y usos, fuera de un contexto discursivo, es decir, fuera de un juego de lenguaje mayor o menormente explicitado. Además, va más allá de la tradición lingüística al señalar que todo acto puede ser significativo: no hay acción que no tenga un significado y ningún significado está al margen de la acción. En este sentido, se pone de relieve el carácter discursivo de lo social: todo tipo de relación social es significativo (Buenfil Burgos., R. N., 1993: 4).

¹⁹ Sobre este punto consultar el capítulo III, pág. 146-288 de esta misma tesis.

Es diferencial en el sentido de que ni el discurso como totalidad, ni sus elementos discretos, tienen una significación intrínseca o inmanente, es decir, no son positivities sino que adquieren sentido por el lugar que ocupan dentro de cadenas o sistemas discursivos más amplios debido a las relaciones que establecen con otros discursos o con otros elementos (signos) dentro de un mismo discurso. De esta manera, es relacional porque no hay positivities fijas, la constitución de las identidades se da en y por relación. Por ser relacional y diferencial, el discurso es inestable en la medida en que el significado no se fija de una vez para siempre, sino que se establece temporalmente en función del sistema discursivo dentro del cual ocupe un lugar.²⁰ El discurso es abierto e incompleto en el sentido de que al ser relacional, diferencial e inestable, es siempre susceptible de ser ligado a un nuevo significado. Por último, el discurso, en la medida en que es constitutivo de lo social, es el terreno de constitución de los sujetos, es el lugar desde el cual se proponen modelos de identificación, o como lo diría Althusser es una interpelación (Buenfil Burgos, R. N., 1993: 6-7).

Tomaré un ejemplo con el fin de articular estas bases conceptuales con mi objeto de estudio, *la reforma ≈ la modernización educativa* no tiene un origen único o positividad inherente a una formación social fija y/o específica. *La reforma ≈ la modernización* se articula con significantes que pueden ser asimismo antagónicos (*calidad-eficiencia-competitividad- revaloración social-participación-salario digno*)²¹. *La reforma ≈ la modernización* asume en un momento x o y, la representación de una totalidad que es asimismo incomensurable, es decir, asume la representación, como señala Laclau, de una relación y/o momento hegemónico en la vida educativa del país en los últimos años del siglo XX. En este sentido, la hegemonía es ordenada a partir de una práctica discursiva, dentro de la cual las esferas diferenciales reedifican, por medio de equivalencias, ciertos polos antagónicos, reemplazando una formación social por otra. En otras palabras, la hegemonía siempre precaria de *la reforma ≈ la modernización educativa* se construye entre la articulación y el antagonismo en un campo discursivo específico.²²

²⁰ Sin embargo, hay que destacar, como lo señala Buenfil, que la inestabilidad del discurso no es total, en otras palabras, hay una estabilidad relativa que permite la regularidad y permanencia de los signos convencionalmente aceptados. Por ejemplo, la condición de posibilidad de la lengua.

²¹ Sobre este punto consultar el capítulo III, pág. 271-280 de esta misma tesis.

²² Sobre este punto consultar el capítulo III, pág. 237-243 de esta misma tesis.

El discurso es espacio de las prácticas educativas, es decir, no hay prácticas educativas al margen de una estructuración de significación. En suma, se entiende el concepto de discurso como una configuración de significación relacional, abierta, y precaria; y el concepto de educación como relación social que involucra la aceptación de modelos de identificación, lo cual, por un lado, alude al carácter relacional²³ de la educación, con lo cual se rechaza toda noción positiva de la educación y se pone de relieve la imposibilidad de establecer una definición de educación al margen de un discurso,²⁴ por otro, concierne al carácter abierto de la educación, es decir, a la imposibilidad de indicar, de manera exhaustiva, la totalidad de características, elementos y prácticas que podrían definir lo específico de la educación. Finalmente, el carácter precario de la educación, en el sentido de que no puede alcanzar una estabilidad final, sino que es susceptible de ser desarticulada por la inserción de elementos –no previstos– en las fisuras del propio discurso educativo. Esto sugiere considerar a la contingencia como algo constitutivo de lo educativo, es decir, a la irrupción de elementos exteriores al discurso educativo, imprevistos que modifican el carácter mismo del concepto, el proceso y los sujetos involucrados, modificando así la identidad de lo educativo.

De esta manera, el discurso educativo puede analizarse desde la perspectiva de su producción y de su recepción.²⁵ Lo que es fundamental es el hecho de que su análisis implica la constitución de configuraciones discursivas al menos en dos niveles: la del discurso educativo frente a otros discursos en cuya relación lo educativo se define, y la

²³ Buenfil argumenta que decir que algo es relacional o relativo no implica que todo o cualquier cosa sea educativo, que todo sea igualmente válido o que dé lo mismo una práctica que otra. En principio cualquier práctica puede ser educativa pero no necesariamente lo es en todo momento; sólo lo será en la medida en que establezca ciertas relaciones con los otros elementos de una configuración frente a la consecución de un proyecto (Buenfil Burgos, R. N., 1993: 20).

²⁴ Al respecto, Buenfil Burgos considera que se puede definir lo específico de la educación relacionadamente frente a otros elementos diferenciales dentro del discurso disciplinario (pedagogía, sociología, antropología, psicología, etcétera) o dentro del discurso axiológico (educación para una propuesta ética o dentro de un discurso cultural, etcétera) (Buenfil Burgos, R. N., 1993: 20).

²⁵ Desde la perspectiva de la producción implica cómo se genera, quién interviene, con qué fines explícitos, dentro de qué condiciones, etcétera. Desde la perspectiva de la recepción alude a qué sujetos lo reciben, en qué condiciones, cómo se lo apropian, qué efectos tiene en su práctica cotidiana, etcétera (Buenfil Burgos, R. N., 1993: 22).

del discurso educativo como una configuración en sí misma con sus elementos discretos y donde las relaciones entre dichos elementos dan cuenta de lo educativo del discurso.

I.1.4. El beneficio teórico que tiene esta perspectiva en mi objeto de análisis: la política educativa y la formación docente

Una vez que he intentado dar cuenta, por el momento, de algunos autores que guían esta investigación sobre la formación docente y las políticas educativas, a continuación planteo y argumento algunas de las razones por las cuales retomo como punto de partida teórico y metodológico la perspectiva analítica del APD, en la medida que ésta posibilita una aproximación diferenciada de la realidad social, específicamente de la educativa y, de manera particular, de la formación del profesorado en México. Asimismo, destaco la necesidad de la reflexión teórica en el quehacer y comprensión de lo educativo.

El estudio del campo educativo implica insertarse en objetos complejos y opacos, cuyo abordaje sólo puede hacerse viable a través de la articulación de enfoques disciplinarios diversos (Ducoing Watty, P., 1993: 45),²⁶ alejándose de las lógicas del pensamiento positivista –marco insuficiente para comprender los procesos educativos. En este sentido, un objeto de estudio educativo es construido por un entramado conceptual susceptible de entrar en redes de relaciones, es decir, que el tratamiento teórico en la construcción de un objeto se produce a partir de diferentes perspectivas analíticas y campos disciplinarios. Al parecer es en el rescate del pluralismo metodológico, a través de la pluralidad disciplinaria, que descansa la prospectiva epistemológica de las ciencias sociales y humanas (Ducoing Watty, P., 1993: 47).

El carácter plural hace referencia no sólo a los campos disciplinarios para el estudio de lo educativo (psicoanalítico, sociológico, antropológico, económico e histórico), sino también a las diferentes perspectivas de las situaciones, las prácticas, los fenómenos, los hechos y los sistemas educativos que revelan el episteme –paradigma– de las ciencias del hombre y de la sociedad, y encuentran, por consecuencia, los paradigmas en función de los cuales, éstos se posicionan (Ducoing Watty, P. y M. Landesmann Segal, 1993: 12-13).

²⁶ Existe una primera edición en francés por Clanet, C. (1990).

De esta manera, la tarea consiste en mostrar los parámetros en que se ubican las teorías, y las diferencias de contenidos teóricos que presentan cada una de éstas. Lo que subyace, entonces, es la consistencia y vigilancia epistemológica por parte del investigador, por ejemplo, en las posturas ontológicas y epistemológicas en la organización del objeto de estudio; en la identificación de diferencias y de alianzas entre los autores representativos de una disciplina; en la ubicación y delimitación del referente empírico, el valor que se otorga a las diversas series discursivas, por ejemplo, las cifras, los testimonios, los documentos oficiales, etcétera.

Ducoing y Landesmann, por ejemplo, señalan como un reto la conciliación, la articulación y la coherencia entre los diversos horizontes epistemológicos y disciplinarios, aparentemente irreconciliables y excluyentes derivados de diferentes formas de representación (Ducoing Watty, P. y M. Landesmann Segal, 1993: 11). Asimismo, plantea que el recorte del problema, la complejidad para el tratamiento de lo educativo y la distinción de las perspectivas analíticas, así como la posibilidad del tránsito de una a otra y de su articulación, dan cuenta no sólo del avance de las disciplinas sociales y educativas en lo relativo a la producción del conocimiento, sino también del valor de la complementariedad de los diferentes sistemas conceptuales en la comprensión de los campos social y educativo (Ducoing Watty, P., 1993:46).

En términos estratégicos consiste en preguntarse: ¿qué pensamiento sirve de inspiración a nuestros hallazgos teóricos? (Gómez Sollano, M., 2002: 25). Esta tarea es fundamental no sólo por las particularidades del campo de la educación y la pedagogía en su relación y diferencias con otros campos del conocimiento, sino por el tipo de apropiaciones de los insumos teóricos por parte de los educadores y especialistas, algunas de las cuales más que contribuir a la comprensión histórica de los procesos educativos se sitúan como explicaciones generales que pierden de vista las particularidades históricas del fenómeno (Gómez Sollano, M., 2002: 26).

Desde la década de los noventa, Ducoing y Landesmann señalaban la diversidad de abordajes metodológicos y la pluralidad de formas de producción en la investigación educativa. Esta expansión y heterogeneidad, destacan las autoras, ha convocado a una reflexión y un debate epistemológico y una preocupación por el rigor metodológico (Ducoing Watty, P. y M. Landesmann Segal, 1993: 11).

Es en este marco en que se ubica, por ejemplo, el APD –y el Análisis Político de Discurso Educativo (APDE)– como una perspectiva de investigación, como una forma

estratégica y como un dispositivo que tiene posicionamientos ontológicos, epistemológicos, políticos y éticos, a través de los cuales abandona la pretensión de una definición verdadera o esencia de los objetos que aborda y estudia. Esta perspectiva articula disciplinas que provienen de diferentes ámbitos como la filosofía, teoría política, semiología, antropología, sociología y psicoanálisis. Asimismo, recupera diversas estrategias analíticas que no son propias del APD. Esta articulación teórica y metodológica²⁷ depende del objeto de estudio en cuestión y de la dimensión ética política del investigador.

En este sentido, el aporte de este desarrollo teórico ha generado una producción significativa en el campo pedagógico²⁸ exigiendo ajustes metodológicos críticos que sustituyan la exactitud de la experimentación por el rigor de los abordajes. En el campo educativo, entonces, no se dialogaría a partir de la exactitud sino de la rigurosidad. El rigor pasa a ser así, un valor del quehacer científico y se acepta que la pregunta epistemológica esté vinculada con la dimensión ética y política, es decir, afecta los procedimientos, los dispositivos y la propia posición del investigador (Sánchez Puentes, R., 1993: 37-38).²⁹

En esta misma dirección apunta mi preocupación por el estudio de la educación y la pedagogía. Esta inquietud exige dos premisas, por un lado, pensar la relación teoría, epistemología y educación y, por otra, aprender a leer deconstructivamente el campo de la pedagogía no para llegar a soluciones acabadas o verdades absolutas, sino para acercarse al campo de lo verosímil, de la posibilidad de revelar lo contingente.³⁰ Por ejemplo, mi intención es más en el sentido metafórico de una revelación que de una explicación definitiva sobre *la reforma ≈ la modernización educativa ≈ la política de gobierno*, y por el contrario es un intento por la conceptualización de la discursividad que

²⁷ La metodología es un proceso de articulación y ajuste permanente de principios ontológicos y epistemológicos; cuerpo conceptual; referente empírico, elección de formas y estrategias, elección de técnicas y articulación de resultados (Cfr. Buenfil Burgos, R. N., 1998 b).

²⁸ Existen trabajos en México y en otros países latinoamericanos que han recuperado esta perspectiva para el estudio del campo educativo y pedagógico.

²⁹ Existe una primera edición en francés por Filloux, J. C. (1990).

³⁰ Todo elemento contingente requiere de un trabajo de articulación con los restos de algún orden o con algún orden subversivo del orden, para inocular los discursos establecidos y adquirir continuidad histórica (Puiggrós, A., 2003: 30).

constituye al significante reforma educativa, el cual se convierte, para ciertos sectores educativos como el gobierno y el sindicato, en un proyecto y/o programa acabado que puede “resolver” la problemática educativa. El APD me aporta la posibilidad de discutir *la reforma ≈ la modernización educativa ≈ la política de gobierno* como un proyecto que excluye e incluye significantes de la superficie discursiva, ésta decisión de inclusión y de exclusión tiene una dimensión política. En este sentido, revelar lo político, es decir, revelar la decisión y/o de la política³¹ del *gobierno ≈ de la reforma educativa*, consiste en nombrar las articulaciones –las negociaciones– expresadas, por ejemplo, en los documentos oficiales del gobierno federal, del sindicato, de las autoridades educativas. Es decir, dar cuenta de las cadenas discursivas que permiten aludir a la reforma educativa en México, particularmente, a la formación del profesorado. Asimismo, el nombrar en la idea metafórica del retorno ≈ pasado, para ser simbolizado en el tejido de la memoria histórica, de la memoria educativa.

Por lo anterior, mi interés por el estudio de la reforma ≈ la modernización educativa oscila en una narrativa,³² que no busca establecer las causas del proceso a través del cual *la reforma ≈ modernización* ha sido construida, sino narrar las continuidades, las discontinuidades, las identificaciones y las rupturas de un dispositivo discursivo como lo es *la reforma ≈ la modernización educativa*.

³¹ La política educativa como la negación del otro. Esta es una idea que recupero de Eduardo Remedi, quien destaca [que las políticas han gestado] al interior de las instituciones y sus actores, reacomodos académicos y reconversiones de trayectorias, auspiciando la transformación de los sujetos institucionales. Este fenómeno afecta a los sujetos institucionales, se caracteriza por lo excesivo e insaciable de las exigencias internas que se impone el individuo para triunfar en un entorno cada vez más competitivo [...] a lo que se agrega el miedo y la vergüenza que el fracaso implica, gestando sentimientos omnipresentes que impiden que el individuo pueda escapar [...] a la exigencia del triunfo en todo los sentidos. El individuo institucional se ve conducido a desarrollar y perseguir una imagen de sí mismo, de conformidad a los estándares externos de excelencia [...] provocando que las distancias entre lo que somos y lo que parecemos se haga cada vez más profunda (Vid. Remedi, E., 2006: 63-86).

³² Al tener como objeto de estudio las prácticas educativas y al estar tan íntimamente articuladas con ellas, las humanidades oscilan entre la explicación entendida como la aproximación científica que busca la simplificación y la transparencia del objeto; y la implicación como el acercamiento al objeto se inscribe en la complejidad y el reconocimiento de la opacidad de las prácticas sociales. De esta manera, es el reconocimiento del valor de su aproximación analítica (una aproximación científica a la ambigüedad) (Landesmann, M., 1993: 19). Existe una edición en francés por Ardoino, J., (1990). Asimismo, Laclau plantea que la ambigüedad es constitutiva de las formaciones discursivas.

De la misma manera, *la reforma ≈ la modernización educativa* se encuentra articulada a prácticas sociales que la constituyen, está elaborada a través de tejidos complejos de representaciones, de elaboraciones imaginarias, de procesos inconscientes, de producciones del lenguaje, de efectos de fuerza y de sentido, de interrelaciones, de situaciones que producen o apelan a sujetos individuales y colectivos tanto como agentes o como actores (Ardoino, J., 1993: 25). El APD me permite, a través de sus estrategias analíticas hacer inteligible lo discursivo de *la reforma ≈ la modernización educativa*, en el entendido, como plantea Laclau, de que lo discursivo es un horizonte teórico.³³

Asimismo, otra de mis preocupaciones es dar cuenta de que *la reforma ≈ práctica de gobierno*, es expresada en una política educativa, la cual es producto de antagonismos y articulaciones que en un momento coyuntural, “hegemoniza” el campo de la educación, particularmente de la formación del profesorado en México. Por ejemplo, el *Acuerdo nacional para la modernización educativa* (ANMEB) es firmado por actores sociales, que en una primera instancia y de manera natural son contrarios: líderes sindicales, autoridades educativas, gobernadores, pero que son enlazados por significantes como la calidad educativa, la revalorización del profesor, salario digno. Es decir, que la articulación discursiva que brota en una superficie discursiva es precaria inestable y abierta, pero “hegemoniza” el campo de lo social, el campo de lo educativo, el campo de la formación de profesores.

En este sentido, el APD es una posibilidad que, particularmente, me interesa recuperar para realizar una investigación de la política educativa referida a la formación del profesorado en México, con el fin de aportar conocimientos desde un debate teórico y/o metodológico, que en este caso me lo proporciona el APD, y contribuir

³³ Laclau plantea que fuera de todo contexto discursivo los objetos no tienen ser; tienen sólo existencia. Las cosas, sostiene Laclau, sólo tienen ser dentro de una cierta configuración discursiva o “juegos del lenguaje” como Wittgenstein lo denomina (Cfr. Wittgenstein, L., 1988: 25). En otras palabras, dice Laclau, la “verdad”, factual o de otro tipo, acerca del ser de los objetos se constituye dentro de un contexto teórico y discursivo, y la idea de que una verdad fuera de todo contexto carece de sentido. En este sentido, se apunta a una posición relacionista la cual implica que cualquier fundamento es establecido históricamente, es decir, depende del contexto (Cfr. Laclau, E. y Ch. Mouffe, 1993: 118-119). La apuntado anteriormente se sustenta en la diferencia óntico (existencia-condición de existencia), ontológico, en la cual la constitución del ser (ontológico) siempre es situada histórica y discursivamente como se indica en su máxima: *El ser habita en el lenguaje, el lenguaje es la casa de ser*. En otras palabras, el plano ontológico no es metafísico sino discursivo (Heidegger, M. 1993; 2001 y Vattimo, G. 2002).

conceptualmente en los análisis sobre el diseño, la operación y posiblemente de los resultados de las políticas educativas.

Cabe señalar que parto de la noción de un análisis de discurso entendido como una forma de hacer un estudio histórico, que recupera los procesos históricos en que se construyen los significados, y reconoce las condiciones de producción como internas y no externas de los procesos sociales, en este caso de los educativos. Por ejemplo, Derrida sugiere que la investigación en especial en las humanidades, debe sostenerse en un “como si”. Para Puiggrós el “como si” de Derrida puede estar asociado como suposición de la posibilidad de educar, de dar cuenta del fenómeno educativo, en este sentido, si consideramos nuestras imágenes del pasado éstas se encuentran registradas en una trama discursiva, el relato de la historia se sostiene en un “como si”. El lazo entre el presente y el futuro tiene como condición construir algún relato que permita soportar el hiato entre lo que fue y lo que será. La revisión del pasado educativo puede ser, de esta manera enriquecedora (Puiggrós, A., 2003: 25-27), en otras palabras, en un proceso de producción de alternativas que puede denostarse, admirarse o criticarse lo heredado. Lo que no es posible es de hacerse de ello, ignorarlo. Tampoco es posible alternativa sin representaciones del pasado ni elementos utópicos prospectivos (Puiggrós, A., 2003: 25).

El APD en la medida que apunta a la construcción de una epistemología, Thomas Popkewitz diría de una epistemología social (2001), insiste en el diálogo y cuestionamiento con el pasado, en este sentido, el pasado es una realidad pasajera y contingente, y adquiere sentido en la medida que es simbolizado. Mi interés por la historia educativa, por la formación del profesorado es revelar de qué manera la reforma educativa se ha institucionalizado. En este sentido, el estudio por la formación docente y la política educativa parte de estas premisas que orientan el deseo por historizar la educación, por detallar históricamente los modos de razonamiento construidos. *La reforma educativa ≈ la política de gobierno* es una forma de razonamiento que ha orientado la construcción de la vida educativa, de la vida de los profesores.

I.2. Reforma y cambio. La discusión conceptual para explicar la reforma en la formación del profesorado. Algunos apuntes

I.2.1. Puntos de partida

El tema de la reforma educativa en los últimos años ha cobrado un interesante debate no sólo en nuestro país sino a nivel mundial, por ejemplo, en países que se distinguen por su desarrollo industrial ha sido una preocupación actual. Sin duda, en América Latina también estos temas han sido abordados, sobretodo, en eventos académicos.

La plataforma “imaginaria y teorizante” en que se funda, de manera precaria, esta investigación se configura a través de la sociología política de la reforma educativa, para lo cual recupero los aportes de Popkewitz³⁴; y, para hacer inteligible la realidad educativa, particularmente, la formación del profesorado, recupero a Laclau y Buenfil, autores que han sido abordados en el primer apartado de este capítulo.

El estudio de la reforma educativa ha sido en los últimos años un asunto nodal. Sin duda, cabe destacar, los trabajos de Popkewitz, quien orienta y desarrolla sus estudios teóricos en la construcción y organización de un campo teórico denominado sociología política de las reformas educativas. En las últimas décadas del siglo pasado, la reforma educativa ha sido uno de los aspectos centrales de la acción estatal no sólo en los países industrializados sino también en los que no lo son. Popkewitz se ha preocupado, por ejemplo, desde la sociología política, por explorar las formas en que la regulación social y el poder político operan a través de los procesos de reforma educativa. El autor aborda el asunto de la reforma educativa, especialmente, a partir de la revisión y análisis del Estado y la administración de la libertad.

En los siguientes párrafos analizo y recupero los aportes de Popkewitz en relación con la diferencia que sostiene entre reforma y cambio, y conceptos como regulación social y las estrategias de la administración de la libertad de los sujetos. El propósito de este segundo apartado del capítulo primero es presentar una discusión teórica, la cual es necesaria y pertinente para estudiar la reforma educativa en los últimos años en nuestro país. La organización de este segundo apartado se divide en tres partes. En la primera,

³⁴ La referencia bibliográfica de Popkewitz, no es especificada en este momento, puesto que aquí me refiero a su obra en general que será citada en los capítulos que integran la tesis.

presento los conceptos de reforma y cambio; enseguida, analizo el papel del Estado y la administración de la libertad, finalmente, planteo algunos comentarios al respecto de este apartado con la intención de enlazar los aportes con mi objeto de estudio: formación docente y política educativa.

I.2.2. Reforma y cambio. Un entramado conceptual

En una primera instancia y con fines analíticos, Popkewitz aborda los términos reforma y cambio. Para este autor, la palabra reforma se refiere a la movilización de los estamentos públicos y a las relaciones de poder que definen el espacio público. El término cambio está relacionado con las prácticas que establecen prioridades y posiciones de los individuos en las relaciones sociales, es decir, son los aspectos que interactúan entre la tradición y las transformaciones de los procesos de producción y reproducción social (Popkewitz, T., 2000 a: 13-14). A partir de esta distinción que hace Popkewitz de reforma y cambio, cabe destacar que mi interés se centra en la noción de reforma de la que él parte. En este sentido, tomaré en este momento un ejemplo, si la reforma alude a transformaciones en los niveles o jerarquías públicas podría argumentar que *la reforma educativa* \approx *política de gobierno* dio lugar a un cambio jurídico: *Ley federal de la educación* (1973) por *Ley general de educación* (1993) que expresó giros jurídicos significativos, entre los cuales se destacan los conceptos de *federalización* \approx *descentralización*, y participación social, la cual dio lugar a relaciones de poder diferentes; que en algunos casos han llevado hacia un mayor control por parte del Estado, como es el caso de la distribución financiera en las entidades federativas del país y la modificación del artículo 3º constitucional.

Asimismo, Popkewitz sitúa la reforma en el campo social de la escolarización y de la ecología. La reforma como fenómeno ecológico, permite ubicar o contemplar los campos en los que se produce y, al mismo tiempo, trata de resolver las diferentes relaciones entre la enseñanza y la sociedad en el transcurso del tiempo. En este sentido, reforma es una palabra cuyo sentido cambia de acuerdo a las transformaciones sufridas por la enseñanza; la formación del profesorado; las ciencias de la educación y la teoría del currículum. Por otra parte, el autor destaca que la reforma no alude a progreso aunque

sí tenga en cuenta relaciones sociales y de poder (Popkewitz, T., 2000 a: 14).³⁵ En este sentido, señalo, por ejemplo, que *la reforma educativa ≈ política de gobierno* irrumpe en las formas y lógicas de razonamiento –de la educación, de la formación, de la actualización, de la capacitación de los docentes– desde las cuales se desplaza el poder, un poder que circula en las prácticas institucionales –planes de desarrollo educativo; reformas curriculares– y en las alocuciones y alegatos de los actores sociales –de las autoridades educativas, de los miembros del sindicato, de los profesores– y construye la discursividad de la vida educativa. Es decir, se establece, como dice Nietzsche: una *voluntad de dominio* a través de la cual los sujetos son disciplinados y expuestos a reglas de conocimiento (Popkewitz, T., 1995 a: 47).

La reforma educativa emprendida desde finales de los años ochenta, requiere ser reflexionada, comprendida y analizada, con la idea de construir otras posibilidades y alternativas teóricas desde donde pensar lo educativo, particularmente la formación del profesorado. En este sentido, el tratamiento analítico que ofrece el APD se convierte en una herramienta del pensamiento para estudiar la reforma educativa, en la medida que permite problematizar aquello que aparece como dado. De esta manera, para estudiar la reforma educativa contemporánea como práctica social y política (Popkewitz, T., 2000 a: 26), es necesario como lo señala Popkewitz: tener en cuenta diversas cuestiones conceptuales sobre el estudio de la reforma.

Entre estas cuestiones se encuentran las siguientes: en primer lugar, la reforma educativa está relacionada con pautas de regulación social, es decir, con el establecimiento de formas de conocimiento en la escuela, las cuales encuadran y clasifican la visión del mundo y configuran la identidad de los sujetos, por ejemplo, los profesores. En este sentido, las prácticas escolares, que se desarrollan en la escuela como producto de la reforma educativa, son maneras políticamente justificadas por las que los individuos organizan sus perspectivas del ser (Popkewitz, T., 2001: 116). Además, cabe señalar que, como lo refiere Popkewitz, la regulación no es sólo lo que se entiende cognitivamente en la escuela sino también es aquello que produce sensibilidades, disponibilidades y atenciones.

En segundo lugar, la reforma educativa contempla un estudio histórico, a través del cual se dé cuenta de las interrupciones, de las discontinuidades y de las rupturas que

³⁵ El tema de poder lo abordo en este mismo capítulo I, pág. 83-91 de esta misma tesis

han generado el cambio educativo. El interés en la historia consiste en entender de qué manera los actuales problemas educativos definidos en la reforma educativa, se han instituido en lo que son ahora.

Para Popkewitz, la comprensión de la historia como una actividad que no sólo construye interpretaciones de datos que examina; “la historia es una actividad teórica que construye su objeto de investigación mediante distinciones y categorías de fenómenos históricos” (Popkewitz, T., 2001:98), las narrativas del pasado, por ejemplo, de la escuela; de la formación del profesorado, son algo más que simples interpretaciones de datos, de clasificación y de razonamiento, son las que dan cuerpo teórico a presupuestos en los que los objetos de estudio se construyen en el tiempo y en el espacio. El estudio del dato histórico requiere atender la manera en que los hechos son contruidos. Esta construcción le da forma a estrategias aceptadas para formular preguntas, y los conceptos que dan forma y estilo al dato empírico son organizados y ordenados como objeto de estudio. La investigación determina las disposiciones a través de las cuales debe mirarse y la manera en que ese mirar concibe las cosas en el mundo (Popkewitz, T., 2001: 103-104).

En este sentido, las dos consideraciones de las que parte Popkewitz sobre la reforma educativa, por un lado, relacionada con pautas de regulación social, y por otro, la exigencia de su estudio histórico, me permiten considerar que *la reforma ≈ la política de gobierno* diseña nuevas normas a través de las cuales se constituyen los sujetos sociales, en otras palabras, *la reforma ≈ la política de gobierno* regula y controla las subjetividades y da lugar a la debilidad de las relaciones sociales, de las relaciones educativas, de las relaciones entre los actores sociales. De esta manera, la reforma educativa de los últimos años es producto de interrupciones en los modelos de regulación social, con los cuales se ha configurado el escenario educativo,³⁶ particularmente, la formación del profesorado.

³⁶ Popkewitz utiliza el término escenario (ámbito) para pensar en las prácticas educativas como algo que ocurre en un campo de relaciones cambiantes. Estas relaciones suponen la adopción de posiciones entre los actores y las prácticas discursivas. Escenario como un concepto histórico, para considerar el cambio de las posiciones sociales y de poder dentro de la educación. La noción de escenario se toma del punto de vista de Bourdieu sobre campo; y la noción de discurso se relaciona con los argumentos de Foucault sobre la ciencia como una práctica tanto normalizadora como disciplinadora. La forma de relacionar estos dos conceptos se expone, aclara Popkewitz, como una epistemología social (*Vid.* Popkewitz, T., 1998 a: 161). También sobre el concepto de escenario consultar el capítulo III, pág, 177-178 de esta misma tesis.

Asimismo, el estudio de *la reforma ≈ la política de gobierno* desde una dimensión histórica, particularmente genealógica, permite revelar aquellos antagonismos y articulaciones sociales que dieron lugar a la emergencia y al desplazamiento de la reforma educativa ≈ la modernización educativa ≈ la política de gobierno referida a la formación del profesorado.

Además, la participación del Estado, entendido éste como concepto que dirige la atención hacia las cambiantes relaciones de gobierno y la escolarización³⁷ y, por lo tanto, de la formación de los profesores, constituye un elemento importante; porque asume un papel fundamental en la formación de la sociedad civil; ya que la regulación social del yo es fundamental para la creación de la voluntad, el deseo y el valor en la sociedad. El Estado supervisa y certifica, en tanto que la escuela, por su parte, produce la disciplina moral, cultural y social de la población (Popkewitz, T., 2000 a: 54). En otras palabras, *la reforma ≈ la política de gobierno* pretende acoplar y eliminar los conflictos sociales, los conflictos educativos, los cuales, sin embargo, son tensiones permanentemente irresolubles.

Los aportes de Popkewitz me permiten colocar en el centro de la discusión cómo se relaciona la reforma educativa con los múltiples aspectos de las cuestiones sociales: desde las organizaciones de las instituciones hasta los deseos y pasiones de los sujetos involucrados. De esta manera, la reforma educativa puede ser estudiada como un entramado de saber, poder y prácticas históricamente contextualizadas. Además, se destaca que la formación del profesorado, su propia práctica y las ciencias de la educación, forman una red de relaciones con los cambiantes problemas del saber y la regulación de la sociedad.

En suma, el estudio de la reforma educativa y junto con ésta la formación del profesorado está inmersa en un tejido social y aparece como un objeto de las regulaciones sociales. Por lo tanto, se requiere revisar las continuidades, las rupturas y las disparidades incorporadas en la reforma.

³⁷ Popkewitz alude al concepto de Estado como un problema de gestión y gobernación sociales dentro de las pautas de socialización y educación (Vid. Popkewitz, T., 2000 a: 54). En otras palabras, el Estado visto como pautas de relaciones en las que ciertos actores reciben autorización para organizar, clasificar, y administrar las prácticas escolares. Asimismo, se refiere a los sistemas de gobernación que organizan y clasifican objetos para el escrutinio y la acción en el escenario de que se trate.

I.2.3. La reforma educativa y la administración social. El Estado y la regulación social

Se han producido discusiones acerca del cambio de relaciones entre el Estado y el escenario educativo, las cuales se centran en temas relativos a la centralización y descentralización del Estado, o a la devolución de poder. Estos análisis sitúan al Estado como una entidad “real” en oposición a la sociedad civil. A un nivel diferente, se producen también discusiones sobre la “privatización” y la “comercialización” de la política social, conceptos que indican un cambio en la relación entre el Estado y la sociedad civil, en otras palabras, se formula una relación de carácter lineal entre el neoliberalismo y los cambios educativos actuales, por ejemplo, la reducción del papel del Estado en la educación mediante reformas de mercado y privatizaciones (Popkewitz, T., 2000 b: 11). Estas discusiones, dice Popkewitz, aceptan la retórica política como presupuestos del análisis, en lugar de convertirla en el foco mismo de lo que se tiene que comprender y explicar. Por ejemplo, convendría que los análisis sobre la reforma educativa ≈ la política de gobierno no sólo se contextualizaran a partir del neoliberalismo económico, que, sin duda, es un fenómeno necesario de reconocer; sin embargo, hay una dimensión quizá aún más productiva que consistiría en dar cuenta de los dispositivos de racionalización social que se impulsan a través de este hecho, sin ocuparse de causalidades y origen de la reforma educativa. De esta manera, destaco mi preocupación por las alteraciones sociales en las líneas de acción gubernamentales propuestas por la reforma.

En este sentido, retomo la propuesta de Popkewitz, que consiste en situar el problema del Estado en el marco de la regulación social. Para discutir esta idea, por un lado, argumenta que los cambios en el escenario educativo son ejemplos de los ocurridos en la regulación social, los cuales se producen en dos capas diferentes pero relacionadas: la reconstitución de las relaciones entre los actores de los organismos gubernamentales y la sociedad civil, por otro, explora el problema del Estado como un sistema de regulación en tres niveles.³⁸ Primero, considera necesario observar la relación entre actores y

³⁸ Popkewitz realizó un estudio donde recuperó estos tres niveles. Los países que analiza son: Rusia, Sudáfrica, Suecia y Estado Unidos (Vid. Popkewitz, T., 1998 a).

discursos³⁹ en las reformas educativas con el fin de dar cuenta de la constitución histórica de las subjetividades de los diversos actores a través de las pautas de relación producidas.⁴⁰ Segundo, plantea vigilar las homologías⁴¹ entre la construcción del maestro y del niño en el escenario educativo, y los cambios ocurridos en la política, las artes y la economía, para explorar una amalgama de intersecciones no causales en las pautas de gobernación. Tercero, considera ubicar a la pedagogía como un lugar específico que relaciona las racionalidades políticas con las capacidades del individuo. Al respecto, señala que la gobernación⁴² no ocurre en un nivel de campo de juego en el sentido de que se produzca una distribución desigual de elegibilidad para la participación y acción. Los sistemas de distinciones y diferenciaciones en la pedagogía producen sistemas de inclusión y exclusión, en la medida en que los conocimientos locales y parciales quedan inscritos como universales y globales.

Teniendo como referencia estas notas de Popkewitz, me permitiré plantear, por ejemplo, dos cuestiones: la primera, el *Acuerdo nacional para la modernización de la educación básica* (ANMEB) firmado en 1992, tiene como propósito generar una lógica diferente de relaciones entre diferentes autoridades educativas y sindicales, las cuales imponen, de manera precaria, cierto orden y disciplina a las acciones de los sujetos, contribuyendo, de este modo, a la construcción de la subjetividad de los actores sociales. La segunda, *la carrera magisterial* (CM) \approx *modelo o esquema salarial*, en la que participan profesores a partir de cumplir ciertos criterios de evaluación, tiene la intención de colocarlos en la competencia y es propuesta por el Estado para controlar el desempeño

³⁹ El término discursivo es entendido por Popkewitz a la manera de Foucault, que es diferente del concepto que propone Laclau y que se abordó en el primer aparato de este capítulo I.

⁴⁰ Las pautas de gobernación no sólo se hallan relacionadas con el niño y el maestro, sino con el campo de los actores que intervienen en el escenario educativo (Popkewitz, T., 1998 a: 120).

⁴¹ El término homologías sirve para considerar relaciones de educación con otras prácticas sociales de un modo que ni es casual ni sugiere un origen único de los cambios. Es decir, sugiere una relación histórica entre acontecimientos y discursos y no tiene la intención de significar una relación causal.

⁴² La gobernación se utilizó para centrarse en pautas históricamente específicas a través de las cuales los individuos pueden pensar, conducirse y evaluarse en sí mismos como personas productivas. La socialización, como *habitus* de Bourdieu es el resultado de prácticas sociales específicas a través de las cuales se construyen subjetividades (Vid. Popkewitz, T., 1998 a: 120). Sobre el tema de gobierno, gobernación y gubernamentalidad consultar el capítulo I, nota 71, pág 64 y nota 113, pág. 89; el capítulo III, pág. 165-169; de esta misma tesis.

escolar. La CM pueda ser comparada con las transformaciones en otros ámbitos como el productivo, lugar donde se puede encontrar ciertas similitudes –ciertas homologías– entre las que señalaría, por ejemplo, las siguientes: de un modelo de empleo estable, que se destaca por la modalidad de contrato fijo, con sistemas de promoción vertical, protección sindical, condiciones y jornada de trabajo previsibles y regularizados para la mayor parte de los trabajadores, se ha pasado a un modelo de empleo en el que convienen situaciones diferenciadas, han comenzado a normalizarse empleos inestables, contratos temporales, a tiempo parcial, etcétera (Santos Ortega, J. A., 1995: 165-166).⁴³

Finalmente, Popkewitz, arguye que las reformas son tecnologías de gobernación⁴⁴ que ordenan las posibilidades de acción y autorreflexión. Asimismo, reconoce que la gobernación no constituye una historia lineal, sino que se compone de movimientos fluctuantes y desiguales y de transformaciones impredecibles, en la medida que las racionalidades políticas intervienen en el discurso pedagógico a través de múltiples capilaridades, que recorren a su vez las distinciones entre Estado y sociedad civil (Popkewitz, T., 1998 a: 119-120). En este sentido, el estudio de la reforma educativa ≈ la política de gobierno resulta interesante en la medida que su análisis puede dar lugar a

⁴³. Por otra parte, es conveniente señalar, que lo importante del conocimiento no es el producto material o el servicio bruto, sino más bien el conocimiento que se necesita para innovar, diseñar, producir con eficiencia, comercializar y transformar los productos y servicios en símbolos de identidad y estilo de vida (*Vid.* Gee, J. P., G. Hull y C. Lankshear, 2002: 57. En este mismo orden de ideas cabe mencionar a Whitty, quien señala que Stephen Ball ve en las nuevas formas de escolarización un cambio desde la escuela “fordista” de la época de la producción masiva a la “escuela” posfordista, y que el surgimiento de clases de escuelas nuevas y especializadas podría ser el equivalente educativo de la aparición de la especialización flexible, impulsada por el consumo diferenciado. Estas escuelas “posfordistas” están diseñadas “no sólo para producir al obrero posfordista, innovador y dotado de múltiples habilidades, sino para alejarse de la producción masiva y de los mercados de masas, y acercarse a los nichos de mercado y especialización flexible”. Whitty también refiere que Kenway señala que la mentalidad posfordista está teniendo implicaciones en los estilos de dirección, el curriculum, la pedagogía y la evaluación de las escuelas. No obstante, los comentarios de estos autores, Witty destaca que debe adoptarse una actitud más prudente antes de llegar a la conclusión de que experimentamos un alejamiento de un sistema de bienestar de producción en masa, para acercarnos a otro posfordista, flexible, individualizado y hecho a la medida del cliente. En este sentido, Whitty dice que en el campo de la educación resulta difícil establecer una distinción nítida entre sistemas masivos y de mercado, sin embargo, quizá asistimos a intensificar las diferencias sociales en una nueva retórica de legitimación (Whitty, G., 2001: 101-102).

⁴⁴ Tecnologías del yo en Foucault, sobre este punto revisar el capítulo III, pág 165-169 de esta misma tesis.

cuestionar los márgenes en los que se sitúa dicha reforma y, de la misma manera, la posibilidad de transgredir las normas impuestas por ésta.

Popkewitz problematiza una discusión iniciada con la filosofía moral y política hegeliana y poskantiana,⁴⁵ la idea de que el Estado no sólo es la regulación de formas legitimadas de acción política y económica, sino también los modos o maniobras que actúan sobre las disposiciones, sensibilidades y tomas de conciencia que permiten a los individuos ser actores productivos y autónomos. La subjetividad de la persona se encuentra no sólo sujeta al juego de fuerzas que se da en el aparato social, sino que también interviene como autor y sujeto de su propia conducta (Popkewitz, T., 1998 a: 121). De esta manera, la reforma educativa, por un lado, ha generado en el profesorado prácticas escolares diferentes, las cuales no siempre responden a la lógica escolar, además, ha sido obviado en el debate público sobre el cambio educativo y, en ocasiones, ha sido urgido a adoptar estrategias concebidas y diseñadas desde fuera del espacio en el cual trabaja: la escuela (Rivas Flores, J. I., 2000: 10) ⁴⁶ y, por otro, ha provocado la modernización de las instituciones, por ejemplo, nuevos modelos curriculares; sistemas de supervisión escolar diferentes; materiales curriculares; formación del profesorado; relaciones distintas con la comunidad, etcétera.

Al centrar la atención sobre el Estado como pautas de regulación, Popkewitz introduce una noción de poder que ha destacado en los análisis posmodernos sobre la política del conocimiento. La preocupación por la noción de poder consiste en comprender cómo se despliega éste a través de múltiples capilaridades que producen y constituyen el

⁴⁵ En el texto de Popkewitz y Brennan, titulado "Reestructuración de la teoría social y política en la educación: Foucault y una epistemología social de las prácticas escolares". Los autores señalan que la discusión sobre la descentralización del sujeto consiste en centrar la atención sobre los sistemas de ideas como prácticas históricas a través de las cuales se hallan construidos los objetos del mundo y se convierten en sistemas de acción (Cfr. Popkewitz, T., y M. Brennan, 2000: 25-26, 30). El texto de Popkewitz y Brennan lo presenté en la 3ª sesión del seminario de los jueves del Programa de Análisis Político de Discurso e Investigación Coordinado por la Dra. Rosa Nidia Buenfil Burgos en el Departamento de Investigaciones Educativas (DIE) Cinvestav el 17 de marzo de 2005. El trabajo presentado lo denominé *Popkewitz y sus preocupaciones por el estudio de la educación. Algunos planteamientos iniciales*, el cual puede ser consultado en la bitácora electrónica del seminario: <http://papdi.blogspot.com>

⁴⁶ Rivas Flores refiere que a los profesores se les ha situado en el centro de la responsabilidad social del cambio y la mayoría de los males de la sociedad son achacables a este "descualificado" y "amargado" cuerpo profesional.

sí mismo como un agente del cambio. Con la utilización del concepto de *escenario educativo* el autor pretende interpretar el poder de forma relacional e históricamente, como una amalgama de prácticas institucionales y discursivas⁴⁷ que funcionan como un ensamblaje colectivo de partes dispares sobre una sola superficie social (Popkewitz, T., 1998 a: 121).

La idea de que el Estado⁴⁸ podía proporcionar la necesaria administración social de la libertad, supuso una planificación social destinada a producir al nuevo ciudadano/nuevo hombre. Las capacidades personales y subjetivas de los individuos quedaron conectadas con el alcance y las aspiraciones de los poderes públicos, a través de un complejo aparato que tenía como objetivo el niño, la escuela, el sistema de bienestar, los sistemas de justicia y la familia, y fue lo que Norbert Elias llamó el proceso civilizador y Foucault la gubernamentalidad (Popkewitz, T., 1998 a: 123).⁴⁹ Las nuevas instituciones, por ejemplo la educativa, vincularon las nuevas metas de bienestar social del Estado con una forma particular de experiencia para organizar la subjetividad, los principios que organizan el pensamiento, el sentimiento, la esperanza y el saber del ciudadano productivo. El nuevo conocimiento profesional personificó una idea de progreso que vinculó las racionalidades políticas con la construcción del individuo.⁵⁰ De esta manera,

⁴⁷ Revisar capítulo I, nota 5, pág. 25; nota 12 pág. 30; capítulo III, nota 111, pág. 237; nota 112, pág. 238 de esta misma tesis sobre el concepto de discurso.

⁴⁸ Popkewitz señala que el surgimiento de las reformas como política social, en el Estado moderno y en las ciencias pedagógicas, fueron innovaciones sociales del siglo XX que estuvieron relacionadas entre sí. La reforma acompaña al desarrollo del Estado moderno, en el que se buscó dirección para las múltiples transformaciones que se produjeron en la gobernación, asociadas con el surgimiento del Estado liberal democrático. El autor plantea tres elementos históricos que permiten explorar la relación de las ciencias sociales (pedagógicas), la política estatal de reformas, y la gobernación del ciudadano. Por ejemplo, las sociedades liberales del siglo XIX supusieron una nueva relación entre la gobernación de la sociedad y la gobernación del individuo. Las nuevas pautas de gobernación vinculan el registro de la libertad con el registro de la administración social que impregna a la sociedad civil y al Estado (*Vid.* Popkewitz, T., 1998 a: 122).

⁴⁹ Sobre la noción de gubernamentalidad consultar el capítulo I, nota 71, pág. 64; nota 113, pág. 89-90; capítulo III, pág. 177-184; de esta misma tesis.

⁵⁰ Por ejemplo, en Estados Unidos el enfoque normativo y filosófico de las ciencias sociales de mediados del siglo XIX se vio sustituido, a finales de ese mismo siglo, por una tendencia reformista fundamentada en el conocimiento de los hechos. Más aún los métodos de las ciencias sociales universalizaron y secularizaron valores morales y religiosos, relacionados con el capitalismo organizado y con un protestantismo generalizado (*Vid.* Popkewitz, T., 1998 a: 124).

las instituciones de educación –de salud pública, de empleo– fueron inventadas para controlar incertidumbres, riesgos y domesticar las probabilidades que abrían los cambios sociales y, de esta manera, promover estrategias de administración social. Por ejemplo, el Estado moderno y la escuela moderna se desarrollaron como sistemas de administración preocupados por la formación de un ciudadano que pudiera actuar dentro de las nuevas instituciones políticas y culturales como personas autorreguladas y autodisciplinadas (Popkewitz, T., 2000 b: 6,9).

A principios del siglo XX las ciencias sociales combinaron la idea de progreso derivada de una tradición mesiánica con una búsqueda de cambio racional. La visión mesiánica de progreso introdujo una cultura de la redención en las nuevas ciencias sociales y pedagógicas. La producción del individuo autogobernado transfirió los conceptos religiosos de revelación al plano de lo personal, a la autorreflexión y al desarrollo moral, interno y autoguiado de la persona.⁵¹ La cultura redentora supuso un proyecto social y colectivo que trató de identificar soluciones universales a cuestiones sociales. En este sentido, la identidad se concibió como algo que tenía posiciones fijas y estables en su relación con los escenarios institucionales.⁵²

La escolarización era un programa para disciplinar y formar las capacidades políticas y sociales del ciudadano democrático. Para ello, se deseaba un profesor que debía comprometerse con los ideales generales de servicio, formación científica y ambición en la carrera profesional.⁵³ Las prácticas civilizadoras del maestro debían

⁵¹ Por ejemplo, la psicología fue una disciplina central en la cultura redentora de las ciencias sociales. Se introdujo la omnipresente convicción política de que la ciencia produciría las mentalidades del ciudadano que actuaría con sabiduría y autonomía en los nuevos sistemas democráticos. Se transfirió las prácticas de la confesión religiosa al autocontrol de la persona, a través de la reflexión y la autocrítica. La reflexión sustituyó a la revelación en la búsqueda del progreso humano (*Vid.* Popkewitz, T., 1998 a: 125).

⁵² Por ejemplo, los modelos de producción fordistas y tayloristas se estructuraron sobre reglas comunes, identidades fijadas y partes definidas que posibilitaban la intercambiabilidad en la cadena de montaje. Cabe señalar que estas ideas se extendieron a las instituciones sociales y educativas. (*Vid.* Popkewitz, T., 1998 a: 126).

⁵³ La profesionalización se convirtió en una herramienta para reconfigurar las líneas de autoridad en la administración escolar y para instalar un sistema de lealtad, no en la comunidad, sino en el director, el inspector y el profesorado (*Vid.* Popkewitz, T., 1998 a: 127).

sustituir a la familia y a la comunidad en el proceso de socialización del niño.⁵⁴ Asimismo, las teorías pedagógicas y de la infancia construyeron un *continuum* de valores que localizaron lo que es normal y anormal en el pensamiento, la actuación, la visión y el sentimiento. La introducción de normas produjo un sistema de calificación y descalificación de los niños para la acción y la participación, y a aquellos que quedaban al margen de la normatividad se les designó como no educable, puesto que existían fuera de la razón y de la salvación (Popkewitz, T., 1998 a: 128). En este sentido, la inclusión y la exclusión son lógicas que están presentes y que son organizadas a partir de lo que se considera como razonado y como normativo.

I.2.4. Puntos de encuentro entre la sociología política (Thomas Popkewitz) y APD (Ernesto Laclau)

En la intención de construir mi objeto de estudio *formación docente y políticas educativas* he recurrido, por el momento, a Popkewitz y a Laclau con el fin de contar con un entramado conceptual a través del cual hacer evidente, con fines de análisis, la realidad social, la realidad educativa. En los siguientes párrafos intentaré puntualizar algunos de los aportes de los autores mencionados. Estas contribuciones conceptuales, considero me dan pauta para desarrollar el tema central de esta tesis.

I.2.4.1. Algunas de las coincidencias ontológicas y epistemológicas de los autores

Iniciaré por ubicar a estos autores como partidarios de un posicionamiento posmoderno. Por una parte, Popkewitz destaca que durante la última parte de la década de 1980 aparecieron “nuevos grupos o personas” que articularon y exploraron cuestiones e ideas acerca de la política del conocimiento, estas ideas fueron llamadas “posmodernismo” y “posestructuralismo” o bien “marxismo revisado” o “marxismo sin garantías” (Popkewitz, T.

⁵⁴ Popkewitz, señala que la práctica civilizadora resulta aparentemente irónica hoy en día frente a los movimientos contemporáneos de reforma que hacen regresar a los padres y a la comunidad a las discusiones pedagógicas, aunque hoy como problemas de gobernación relacionados con racionalidades políticas (*Vid.* Popkewitz, T., 1998 a: 127). La idea de la reforma educativa como una visión pastoral la discuto en capítulo III, pág. 204-207; capítulo IV, pág. 319-321 y 325-331 de esta misma tesis.

y M. Brennan, 2000: 19). Estas “nuevas” ideas no son simplemente, dice Popkewitz, forcejeos intelectuales, sino que encarnan cambios en la construcción del poder en la modernidad de la que el trabajo intelectual constituye una parte importante. Por su parte, Laclau sostiene que hay una mutación radical en el pensamiento y cultura de las últimas décadas, pero que ella no pasa por una crisis y, mucho menos, por un abandono de los metarelatos, y el cambio discursivo se vincula al nuevo *status* de lo discursivo y a los nuevos juegos del lenguaje que se practica en torno a los relatos.⁵⁵ En este sentido, Laclau argumenta que es el *status* ontológico y lógica de construcción de las identidades sociales y culturales, lo que se coloca en la discusión teórica (Laclau, E., 1998: 56; y Buenfil Burgos, R. N., 1998 c: 18).

Asimismo, Laclau sostiene que la posmodernidad no implica un cambio de valores ni la sustitución del metarelato iluminista por otro nuevo, sino un debilitamiento del carácter absoluto de los valores del metarelato sea éste el que fuere. Este debilitamiento, por ejemplo, en el pensamiento político consiste en que ante la inutilidad de buscar un fundamento último “objetivo” mediante la argumentación política, la acción política se apoya en la argumentación, por una parte, como constructura y no como “descubridora” de la realidad y, por otra, como una acción que al no operar en términos exclusivamente lógicos, se constituye en un espacio abierto para la constitución de múltiples sujetos de emancipación. Asimismo, Laclau destaca que la ausencia de certezas últimas más que conducir hacia la inmovilidad política, promueve la proliferación de intervenciones tendientes hacia la construcción de la realidad (Buenfil Burgos, R. N., 1998 a: 19). Popkewitz, comparte este mismo aspecto al señalar que es importante discutir los fundamentos epistemológicos del iluminismo porque éstos no son adecuados para explicar las sociedades contemporáneas (Popkewitz, T. y M. Brennan, 2000: 21-22),⁵⁶ por ejemplo, las nociones de que el sujeto está dado por supuesto o que el cambio es una evolución y un progreso.

⁵⁵ Afirma Laclau que la idea misma de abandono de los metarelatos es lógicamente contradictoria, ya que reproduce al interior del discurso posmoderno la “lógica del fundamento” que habría caracterizado presuntamente a la modernidad (Vid. Laclau, E., 1998: 56; y Buenfil Burgos, R. N., 1998 c: 18).

⁵⁶ Asimismo, hay que destacar que Popkewitz, en este texto señala que la filosofía de la conciencia avanzó en ciertas discusiones teóricas, no obstante, que la epistemología que subyace en ambas tiene el mismo eje de discusión.

De esta manera, por una parte, Laclau arguye que la posmodernidad no puede ser, el simple rechazo de la modernidad, sino una nueva modulación de sus temas y categorías, una más vasta proliferación de los juegos de lenguaje en que es posible embarcarse a partir de ella (Lacalu, E., 1998: 57), por otra, Popkewitz argumenta que las discusiones actuales sobre posmodernismo y posestructuralismo reflejan y responden a preocupaciones sobre la excesiva racionalización de las instituciones sociales; hay un rechazo de explicaciones y soluciones universales para el conocimiento social y pragmático de los asuntos económicos y culturales; el conocimiento se define como socialmente construido, y se da legitimidad a las soluciones regionales y al pluralismo (Popkewitz, T., 1994: 303-304). En suma, para Laclau la posmodernidad no implica un cambio en los valores de la modernidad iluminista sino un particular debilitamiento del carácter absoluto de los mismos, y para Popkewitz, es indispensable revisar la excesiva racionalización que conllevan dichos valores, como Sujeto, Historia y Razón. Así, la perspectiva analítica de ambos autores permite plantear que la posmodernidad es una condición de inteligibilidad que se produce en la articulación de diferentes planteamientos intelectuales que tienden al cuestionamiento, debilitamiento, erosión y exceso del carácter absoluto, universal de las bases del pensamiento moderno (Buenfil Burgos, R. N., 1998 a: 22).

Continuaré por señalar que los aportes de Popkewitz en el campo educativo son valiosos por varias razones, entre las cuales destaco en este párrafo, por ejemplo, las siguientes: muestra una preocupación por el conocimiento como un campo de prácticas culturales y de reproducción cultural; expone una inquietud por comprender cómo las ideas construyen, configuran, coordinan y constituyen las prácticas sociales, a través de las cuales razonan los individuos sobre su participación y su identidad; fija una atención especial en investigar las reglas y normas con las que el docente y el niño construyen los significados; expresa un interés por discutir cómo la actual política social y las políticas educativas se hallan relacionadas con pasadas configuraciones, o bien son discontinuas con respecto a ellas (*Vid.* Popkewitz, T., 1998 b; y Popkewitz, T., B. M. Franklin, M. A. Pereyra, 2003). En otras palabras, Laclau, aunque no desde el campo educativo sino desde la filosofía y teoría política, apunta a favor de otra manera de pensar el conocimiento, la subjetividad, etcétera, en su historicidad y su contingencia. Además, desde una perspectiva ontológica argumenta que el ser de los objetos es discursivo (*Vid.*

Buenfil Burgos, R. N., 1998 a: 14 y 18), y la ausencia de un fundamento afirma su finitud e historicidad.

Por otra parte, Popkewitz destaca, en diversos textos (Popkewitz, T., 2000 b: 5-31) que las propuestas de reforma educativa como los proyectos o planes de acción no son objetivos y desinteresados; puesto que tienen importancia social e implicaciones políticas. Al respecto, resulta importante recordar que Laclau argumenta que hay una dimensión ético-política que subyace en la elaboración de un programa y/o proyecto político sea éste o no educativo.

Otra cuestión también relevante en Popkewitz es que señala que todavía hoy en día, algunas tradiciones críticas⁵⁷ consideran que los agentes de la redención son nociones universalizadas de actor, posición que en la actualidad se coloca en duda (Popkewitz, T. y M. Brennan, 2000: 21).⁵⁸ Laclau por su parte, también rechaza la noción de un sujeto universal y tiene una amplia discusión sobre el tema del sujeto –como categoría política– el cual, dice este último autor, no tiene un centro preestablecido o universal, éstos se modifican y se constituyen en cada contexto. Cabe destacar que en un primer momento, Laclau y Mouffe aludían al tema del sujeto desde múltiples posiciones que lo configuran, recuperando, por ejemplo, a Foucault e incluyendo el concepto de antagonismo. Posteriormente, Laclau, refiere a la noción de *sujeto de la falta o de la decisión* (Cfr. Laclau, E. y Ch. Mouffe, 1987; Laclau, E., 1988). Ambas posiciones teóricas son productivas.

Por último, mientras Popkewitz subraya la noción de una teoría del conocimiento como proyecto intelectual, como una estrategia para centrar la atención sobre la teoría como un problema epistemológico, como un esfuerzo por explicar las condiciones en las que se produce el conocimiento, es decir, que la epistemología social ofrece una forma de orientar y de problematizar las condiciones sociales en las que se halla construida la vida social contemporánea. El APD, como perspectiva analítica desarrollada e impulsada por Laclau, es también un proyecto intelectual preocupado por el funcionamiento de lo social que cuenta con posicionamientos ontológicos, epistemológicos, políticos y éticos a través

⁵⁷ Por ejemplo, desde la crítica de Popkewitz, estaría la teoría crítica de la educación cuyos exponentes son McLaren, Giroux.

⁵⁸ Es conveniente aclarar que la utilización de la noción de actor o de sujeto en Popkewitz es indistinta, situación que no ocurre con Laclau quien con diferentes matices aborda la cuestión. Sin embargo, ambos autores coinciden con la crítica al tema de una noción universal y absoluta.

de los cuales se cuestiona cómo *algo* llega a ser *algo* o se está haciendo, en otras palabras, el cuestionamiento está no en discutir la existencia del objeto sino cómo se apropia el sujeto de esa existencia, cómo el sujeto se apropia significativamente de la existencia, cómo le confiere su ser. De esta manera, el APD es una manera de hacer inteligible la realidad social. Por ejemplo, el estudio de la emergencia de la reforma educativa ≈ la política de gobierno, es, sin duda, un asunto nodal en el estudio del campo educativo, del campo de la formación del profesorado en nuestro país.

Tanto la epistemología social de Popkewitz como el APD de Laclau, son formas estratégicas, son dispositivos que dan cuenta del papel del conocimiento en la construcción social de la vida cotidiana, en este sentido, el estudio del conocimiento, del conocimiento educativo, como práctica social es también una teoría política que exige una dimensión de intervención en ambas posiciones teóricas.

I.2.4.2. La discusión de estos autores para el estudio de lo educativo. Algunas reflexiones necesarias

Los aportes de Popkewitz se desatacan en varios planos. Por un lado, reconoce que aunque existe un debate sobre las reformas educativas, las categorías que utiliza ésta para estructurar al maestro, no suelen percibirse como problemáticas; por otro, que las pautas de regulación pueden examinarse ahora a través de un reposicionamiento de los actores y de la resolución de problemas producidos en el escenario escolar. Asimismo, destaca que las prácticas de gobernación se articulan con dos palabras: currículum y profesionalismo.⁵⁹ Estas palabras no son simplemente entidades fijas sino que introducen reglas de razonamiento sobre las capacidades de los maestros, de los investigadores educativos, de los burócratas y de quienes se dedican a la formación del profesorado. En este sentido, por ejemplo, como parte de las estrategias impulsadas en la década de los

⁵⁹ La palabra currículum centra la atención sobre distinciones en la enseñanza, y ayuda a estructurar a un maestro que tiene semiautonomía y capacidades en la planificación local, la organización, la dirección y la evaluación del conocimiento escolar. Profesionalismo se relaciona con una revisión de la identidad ocupacional. Aumenta el valor del trabajo escolar, que incluye una mayor responsabilidad del maestro y flexibilidad para poner en práctica los enfoques estatales gobernados por los objetivos (*Vid.* Popkewitz, T., 1998 a: 130).

noventa, destaca la transformación y el fortalecimiento académico de las escuelas normales de 1997, situaciones que permitieron impulsar la reforma curricular en las normales del país. De esta manera, como señalaría Popkewitz, la práctica de gobernación subyace en el nuevo currículum de la formación inicial; que da lugar a una regulación social, es decir, a nuevas formas de razonar y pensar la formación del profesorado.

Los cambios en la problemática de la regulación no sólo se refieren a las reglas sobre maestros y estudiantes; también afectan a las subjetividades de los diferentes actores en el escenario educativo.⁶⁰ Epistemológicamente, los análisis de la educación desde la perspectiva del Estado se han visto desafiados por un enfoque más pragmático, que se centra sobre los problemas de los maestros y de la didáctica, con mayor uso de los métodos cualitativos para valorar la puesta en práctica local de las reformas y las capacidades de los maestros para solucionar problemas (Popkewitz, T., 1998 a: 131). De hecho, el nuevo plan de estudios de las escuelas normales de 1997, tiene algunos de estos rasgos, por ejemplo, la formación se orienta a lograr ciertas competencias en los profesores: adquisición del dominio de contenidos de la educación básica y los enfoques y metodologías para su enseñanza; desarrollo de habilidades intelectuales que consisten en la lectura, la capacidad de expresarse en forma oral y escrita y solucionar problemas; reconocimiento del desarrollo cognitivo de los alumnos; entre otros. De esta manera subyace una formación docente orientada a formar un profesor reflexivo del proceso enseñanza y aprendizaje capaz de vincular la teoría con la práctica.

Los cambios en la estructuración de los maestros no sólo ocurren mediante directivas gubernamentales formales, sino también por medio de cambios en los programas y estrategias que impulsan la idea de educación profesional y maestro reflexivo. La incorporación del currículo, profesionalización, didáctica e investigación en la acción se hallan posicionados dentro de un conjunto de relaciones cuyas pautas gobernantes abarca el Estado. El proceso de reforma ignora el ensamblaje de técnicas e imágenes que se entrecruzan para crear posiciones del sujeto y para posicionar y

⁶⁰ Por ejemplo, existe una autoproblematización de la burocracia. El antiguo funcionario gubernamental que controlaba la escuela actuaba desde la suposición de que las reglas de la escolarización estaban claramente definidas dentro del marco de una autoridad jerárquica, Ahora el funcionario necesita actuar ahora en un contexto más fluido, pragmático y localmente definido por la resolución de problemas. En este sentido, se define y se comprende al burócrata que administra la escuela en el marco de la reconstitución de los principios de gobernación que se aplican al escenario educativo (*Vid.* Popkewitz, T., 1998 a: 131).

reposicionar a los actores (Popkewitz, T., 1998 a: 134). En esta parte, me permito aludir a Laclau, específicamente al APD, en la idea de que esta perspectiva analítica, a través de lógicas de razonamiento como sobredeterminación (desplazamiento-condensación); inclusión-exclusión; antagonismo-articulación, hace inteligible el proceso social, es decir, hace específico los vínculos y lazos que tejieron simbólicamente *la reforma educativa ≈ la política de gobierno*.

Por otra parte, el problema educativo señala Popkewitz, es, entre otras cosas, la exigencia de desarrollar una gestión de administración de las escuelas que sea más fluida y esté menos burocráticamente centralizada. Esta experiencia no es simple competencia técnica, supone una reconstitución del maestro: cómo se siente, piensa, ve y actúa como un sujeto competente en la escolarización⁶¹. Los nuevos regímenes necesitan producir más maestros, volver a formar a los existentes y estructurar un nuevo contenido en el currículum. Sin embargo, las prácticas de la reforma son algo más que prácticas de reclutamiento o cambios en los espacios curriculares, también se tienen que reordenar el mapa del escenario educativo a través de las relaciones establecidas.⁶² Por ejemplo, el caso mexicano se ha caracterizado por la reformulación curricular de la formación inicial; reorganización del esquema de actualización y capacitación en los últimos tres sexenios. Tanto la reformulación como la reorganización se han centrado en cuestiones técnicas,

⁶¹ Lo mismo que en Suecia y Estados Unidos la gobernación de maestros y niños es fundamental para la estructuración del escenario educativo (Vid. Popkewitz, T., 1998 a: 137).

⁶² Esta reordenación se expresa en Rusia a través de la elaboración de libros de texto para la escuela superior en los que se presta atención a las nuevas comunidades imaginadas de nacionalidad, y en los que se introduce al ciudadano en la filosofía liberal y en las historias de las ciencias occidentales. Estos nuevos libros tienen la intención de construir mentalidades que combinen diferentes enfoques rusos a la pedagogía con nociones liberales y progresistas occidentales de la educación centrada en el niño. El nuevo maestro debe ser alguien capaz de actuar con autonomía, de usar las capacidades para solucionar problemas. Debe ser la personificación del maestro que soluciona problemas. En este sentido, la tarea de estructurar una comunidad nueva e imaginada supone mucho más que simplemente escribir libros de texto, significa reconstituir al autor como sujeto y objeto de escrutinio. Por el contrario, en Sudáfrica el Congreso Nacional Africano estableció unidades de actuación política que rivalizaron con las que ya funcionaban en el gobierno federal, controlado por el Partido Nacional Afrikaaner. Uno de estos grupos produjo el NEP (Plan de Educación Nacional) el cual tenía la intención de valorar y desarrollar metas para un nuevo sistema multicultural de la educación. Asimismo, el plan asumía que el Estado jugaría un papel importante para dirigir al país hacia objetivos nacionales (Vid. Popkewitz, T., 1998 a: 137-138).

las cuales no han favorecido, de manera notable, el análisis de la función social y sentido histórico que subyace en el trabajo docente.

Popkewitz señala que si vemos al Estado como únicamente confinado a los organismos gubernamentales en la actual coyuntura política, no podremos reconocer la relación de poder a través de la cual se forman prácticas de gobernación;⁶³ diversos actores existentes dentro de la sociedad civil y del gobierno no tienen atributos esenciales inmutables, sino que se los define a través de los sistemas de relaciones establecidas; las reformas surgen a través de múltiples trayectorias y se les concede autoridad por medio de diferentes conjuntos de actores situados tanto en el Estado como en la sociedad civil.⁶⁴ En este mismo sentido el APD, entre los supuestos que plantea, señala que los actores sociales, por ejemplo, los profesores, no poseen una esencia inalterable sino que son constituidos dentro de tramas discursivas. De esta manera, *la reforma educativa ≈ la política de gobierno* cobra sentido en la medida que los actores –los profesores-las autoridades-el sindicato– les otorgan algún sentido sea éste positivo o negativo o ambos. Por lo tanto, el énfasis por el estudio de la reforma educativa no se ubica en la existencia de esta política de gobierno, sino en revelar aquello que está constituyendo la discursividad de la reforma educativa.

Asimismo, Popkewitz destaca que la comprensión de las pautas de regulación exige que consideremos la noción de actor como problemática; que comprendamos empíricamente las relaciones que se producen en su escenario de actuación práctica, y que consideremos los sistemas de conocimientos que aportan dirección e interpretación a esas prácticas. Esto último permite situar en un primer plano el problema de la gubernamentalidad,⁶⁵ para comprender cómo las reglas epistemológicas de la resolución de problemas posicionan y son posicionadas a su vez por los diversos actores del escenario educativo (Popkewitz, T., 1998 a: 139). Cabe señalar, como lo apunté al inicio

⁶³ Al respecto revisar el capítulo I, pág. 83-91 de esta misma tesis.

⁶⁴ En Rusia y Sudáfrica la posición de los actores científicos académicos es utilizada en los principios de gobernación (*sic*) para estructurar al maestro y al niño en la escolarización y en la formación del profesorado. Pero ni siquiera, señala Popkewitz, podemos asumir que los actores académicos formen un sólo grupo unificado. Sólo ciertas agrupaciones de académicos están autorizadas para hablar (Popkewitz, T., 1998 a: 139).

⁶⁵ Al respecto revisar el capítulo I, pág. 83-91. Sobre la noción de gubernamentalidad consultar el capítulo I, nota 71, pág. 64; nota 113, pág. 89-90; capítulo III, pág. 177-184 de esta misma tesis.

de este apartado, Laclau coloca también en discusión la noción de sujeto al criticar concepciones que hacen de él un agente racional y transparente a sí mismo; al rechazar a la supuesta unidad y homogeneidad entre el conjunto de sus posiciones, y al objetar la concepción que ve en él el origen y fundamento de las relaciones sociales (Laclau, E. y Ch. Mouffe, 2000: 153).

Popkewitz señala que a los cambios ocurridos se les ha calificado con frecuencia como neoliberalismo, un movimiento que se aleja de la gobernación estatal para acercarse más a una economía social de mercado y privatizada. Al respecto, el autor retoma un trabajo de Rose, N. quien ha argumentado que las políticas neoliberales de mercado, elección y privatización se hallan insertadas en cambios a más largo plazo (Popkewitz, T., 1998 a: 147-148),⁶⁶ en las formas de comprender, clasificar y actuar sobre las materias de gobierno en las nuevas relaciones entre las formas mediante las cuales ellos se gobiernan a sí mismos. La gobernación así producida, destaca Popkewitz, supone nuevas pautas sociales que producen a su vez los principios autorreflexivos y autogobernadores de la individualidad.

Por otra parte, señala el autor, hay cambios en la participación cívica y en las estrategias de gobernación. Para ampliar su idea, Popkewitz cita, por un lado, a Putnam quien argumenta que se ha producido un declive en la conexión de la gente con su comunidad y con las asociaciones sociales; por otro, retoma a Deleuze que sugiere que hemos pasado desde una sociedad disciplinaria en que la gente se hallaba encerrada e internada en un tiempo y un espacio ordenados, a una sociedad de control (Popkewitz, T., 1998 a: 148). En este sentido, Popkewitz destaca lo siguiente: si desde los escenarios cultural y social hasta los campos políticos queremos introducir cambios estructurales y políticos en el escenario educativo, también introduciremos la subjetividad del maestro y del niño participativo y colaborador. Respecto al tema de la subjetividad, Laclau elabora una dimensión teórica importante por incluir en los debates sociales (Laclau, E., 1998; 1996)⁶⁷ y en los debates educativos, ya que si la incompletud, la insatisfacción, la

⁶⁶ Rose la llama mutaciones en las sociedades liberales avanzadas.

⁶⁷ Convendría también revisar a Rancière, quien señala que la universalidad no está encerrada en ciudadano o ser humano, por ejemplo, en maestro o en formación docente, sino en el qué se desprende de ello, en la elaboración discursiva y práctica de lo que se desprende de ser o no ser considerado como un ciudadano o un ser humano, un maestro o una formación docente. Rancière reitera que un proceso de subjetivación es un proceso de desidentificación o desclasificación (Vid. Rancière, J., 2000: 148).

precariedad y la ausencia de sutura de una identidad plena, son características de la subjetividad (por ejemplo, la del maestro) es necesario tomarlas en cuenta para su análisis. *La política educativa ≈ política de gobierno* ubica que la enseñanza y el maestro son categorías consideradas como estables, además parte del supuesto que éstas son significantes que pueden ser fijados a un sólo sentido. No obstante, que *la política educativa ≈ política de gobierno* ordena la acción y la participación de los sujetos sociales.

En suma, las identidades profesionales y participativas de las reformas escolares también forman parte de los profundos cambios económicos que se han producido de formas desiguales durante por lo menos las cuatro últimas décadas. De esta manera, existen diferentes lugares en los que se estructuran las identidades participativas y colaboradoras como un efecto de poder (Popkewitz, T., 1998 a: 150-151).

La gobernación constituye una economía que permite e incapacita las subjetividades a través de la inscripción de diferentes reglas de participación y acción. La normatividad no aparece directamente, sino a través de las reglas de lo normal que se presentan como universales y aplicables a todos. Pero los sistemas que se incluyen nunca son universales, y se producen exclusiones simultáneas. Es decir, al igual que en APD, hay una tensión irresoluble permanentemente en el ámbito social, en el ámbito educativo, hay una lógica de inclusión y de exclusión, sin embargo, *la reforma educativa ≈ la política de gobierno* plantea como un universal que propone resolver la “desorganización” del sistema educativo. En este sentido, podría incluso aludir a la idea que la reforma educativa es un significante vacío.⁶⁸

Por otra parte, Popkewitz destaca que si se analizan las reglas de razonamiento de las prácticas educativas, comprenderemos a éstas como parte de un conjunto más amplio de discursos y prácticas, que persiguen la intención de reestructurar la forma en que los maestros piensan sobre sí mismos y valoran su rendimiento. El problema del Estado, sostiene Popkewitz siguiendo a Rose y Miller, es la estructuración de las prácticas gobernantes. Esta postura transpone buena parte de los análisis contemporáneos que definen al Estado como un objeto que dispensa poder, antes que un conjunto de relaciones a través de las cuales se producen la gobernación y el gobierno (Popkewitz, T., 1998 a: 157). La importancia de las estrategias de la reforma en el problema de la

⁶⁸ Revisar la utilización de este concepto en la pág. 68-69; 78-81 de esta misma tesis.

gobernación se encuentra en sus cualidades intrusivas.⁶⁹ Pero la calidad intrusiva y reguladora no es un elemento reflexivo del discurso.

Para terminar este apartado de la tesis, el cual intenta ser una primera aproximación al entretrejo conceptual de dos perspectivas distintas, la de Popkewitz y la de Laclau, mencionaré una categoría que considero necesaria de aclarar desde un inicio. Mientras que para el primero, *discurso* alude a disertaciones, alocuciones, arengas, exposiciones; para el segundo, por el contrario, *discurso* es un intento de domesticación de la diferencia, es un intento de detener el fluir de la significación sea ésta lingüística o extralingüística. No obstante, que reconozco las diferencias conceptuales sobre el término discurso de ambos autores, en esta investigación los concilio a partir de que los dos reconocen la importancia de la discursividad de los objetos sociales, al rechazar la inmediatez de lo dado. En este sentido, por ejemplo, *la reforma educativa ≈ la política de gobierno* pasa por una significación, sea esta lingüística o extralingüística, que establece modelos de administración social que incluye y excluye diferentes elementos sociales. Lo interesante es revelar qué se negocia, qué se articula y frente a qué antagonismos sociales.

I.3. Recapitulación: anudando la analítica de la investigación

Popkewitz sostiene que su interés por el Estado ha sido el de considerar el problema de la gobernación en la educación como relacional, histórico, comparativo, no estable, abierto y con posibilidades de articulaciones diferentes, en otras palabras, no es decidible de una vez y para siempre, no están decididas las características *a priori* del escenario educativo. La noción de escenario, es la idea de dirigir la atención hacia la posición de los diferentes actores como análoga a quienes participan en un juego (Popkewitz, T., 1998 a: 157),⁷⁰ además hay que destacar la relación de los actores con la estructuración de sistemas de regulación.

⁶⁹ Al respecto, Popkewitz plantea que el énfasis de las *disposiciones* es que el maestro no sólo sea capaz sino que esté *inclinado a* (Vid. Popkewitz, T., 1998 a: 153).

⁷⁰ Algunos jugadores, dice Popkewitz, tienen más recursos y capital que otros, en el sentido de Bourdieu.

El concepto de escenario, señala Popkewitz, se basó en la noción de gubernamentalidad de Foucault,⁷¹ para dirigir la atención hacia las reglas del juego que disciplinan la “razón” y la autogobernación de la gente “razonable”. Aunque esa disciplina nunca es totalmente coercitiva, la producción de conocimiento posiciona y produce poder a través de los principios regulares aplicados como “razón” y “verdad”. En este sentido, el análisis de la política educativa consiste, por ejemplo, en dar cuenta de esa razón o reglas bajo las cuales se construyen estas políticas. Asimismo, recalca el autor, el Estado fue tratado como una categoría epistemológica para considerar empíricamente las pautas de gobernación. Además, agrega que su preocupación no se limitó a las pautas de relaciones, sino que también se enfocó sobre las prácticas de gobernación como productoras de sistemas de inclusión y exclusión. La gubernamentalidad para incluir y excluir ocurre a través del principio denominado razón.

Además insiste el autor, los actores y sus posiciones en el escenario educativo no pueden ser categorías estables y fijas. Las categorías de actores son a veces los efectos del poder mismo. Además, los actores del escenario educativo no son grupos monolíticos y universalizados, sino que son agrupamientos históricamente formados y reformados. En este sentido, señala Popkewitz, no hay actores antiguos o nuevos que detentan el poder, sino sólo pautas de relaciones.⁷² De esta manera, la producción del poder puede comprenderse como relacional con respecto a las pautas mediante las que el actor se halla estructurado y constituido. En este sentido, *la reforma educativa ≈ la política de gobierno* da lugar a ciertas condiciones de vida escolar y de acciones particulares en la formación docente. Asimismo, introduce una combinación de principios ordenadores regidos por el Estado, partiendo de entender que éste es un sujeto que gobierna.

Otro punto importante que destaca el autor es el siguiente: aunque la mayoría de análisis de la política de la reforma aplican conceptos estructurales de poder, es decir, cuestionan sobre quién gobierna y quién es gobernado, las subjetividades del escenario

⁷¹ Para Foucault la gubernamentalidad es entendida como las tácticas mediante las que la sociedad regula, como las pautas de toma de decisiones y de “razonamiento” personal que juzgan la competencia y los logros del individuo, y que se entrecruzan con los macroproblemas de la gobernación del Estado (*Vid.* Popkewitz, T., 1998 a: 160).

⁷² Reglas de juego, gubernamentalidad, tácticas de regulación, pautas de gobernación entrecruzan de lo individual con macroproblemas.

educativo se forman a través de una amalgama de ideas, tecnologías y relaciones que son históricamente contingentes. Al respecto, comenta Popkewitz, existe la negativa a problematizar al sujeto siendo ésta una de las principales dificultades de la política y de los estudios sobre la educación (Popkewitz, T., 1998 a: 158). Por ejemplo, el “razonamiento” aplicado, sin embargo, asume lo que tiene que hacerse problemático, es decir, el sujeto del Estado como gobierno. Se deja así sin escrutar el ensamblaje de actores, técnicas e imágenes que se interseccionan en la estructuración de la gobernación. Es decir, dentro de una superficie discursiva, por ejemplo la reforma educativa, circulan elementos –significantes– que son articulados en torno a un punto nodal que estructura, en momento determinado, la gobernación en la educación: calidad, profesionalización, competitividad, etcétera.

Popkewitz reconoce que la pedagogía como una tecnología del poder, vincula razonamientos políticos con el examen autónomo, la reflexión y el cuidado de sí mismo por parte del individuo. Asimismo, la pedagogía inscribe sistemas de diferencias y distinciones que incluyen y excluyen, a través de prácticas normalizadoras que aplican disposiciones y sensibilidades locales como si fueran universales y naturales para todos.

Finalmente, el autor establece una serie de reflexiones, entre las cuales se encuentran las siguientes: las ciencias sociales y educativas necesitan historizar las prácticas sociales. Esta historización, sin embargo, no es sólo la de los actores en el escenario educativo, sino la de las categorías, distinciones y diferenciaciones a través de las cuales se ordena los fenómenos educativos. Este enfoque sobre el conocimiento es la sociología del conocimiento. Se trata de reconocer que las palabras se forman históricamente dentro de sistemas de ideas que incluyen estilos de razonamiento, estándares y distinciones conceptuales en las prácticas escolares y en sus materias.

Los aportes de Popkewitz permiten colocar en el centro de la discusión cómo se relaciona la reforma educativa con los múltiples aspectos de las cuestiones sociales: desde las organizaciones de las instituciones hasta los deseos y pasiones de los sujetos involucrados. El estudio de reforma educativa está inmerso en un tejido social y parece como un objeto de las regulaciones sociales (Cruz Pineda, O. P., 2003: 15), y es a través de las lógicas de razonamiento que me proporciona el APD, por ejemplo inclusión y exclusión, que puedo dar cuenta de la discursividad que media la reforma educativa en México a finales del siglo pasado.

I.4. Formación del profesorado y análisis político de discurso. Encuentros analíticos iniciales

I.4.1. Puntos de partida

Una de las consecuencias de la complejidad como rasgo estructural de las sociedades actuales es la imposibilidad de producir descripciones únicas sobre los procesos de la vida social (Granja Castro, J., 2003: 9).⁷³ En el ámbito de los procesos y prácticas de la educación, la complejidad, señala Granja, ha producido efectos que es posible identificar en múltiples planos. La educación es vista cada vez menos como un proceso que sólo resulta de otras determinaciones sociales y, aunque no pierde de vista los vínculos que mantiene con el resto de las estructuras de la sociedad, se le reconoce, hoy en día como un ámbito diferenciado, es decir, con ritmos, dinámicas y lógicas propias conforme a las cuales “responde” a las irritaciones que le vienen del entorno social (Granja Castro, J., 2003: 9).

Esta complejidad ha dado lugar a contextos sociales diferenciados en los cuales encontramos, por ejemplo, reposicionamientos y diferenciaciones en las concepciones del Estado; nuevos referentes como diversidades étnicas y regionales, articulaciones entre lo público y lo privado, identificación de nuevos actores y sujetos colectivos, irrupción de lo educativo más allá de las fronteras de lo escolar, etcétera. Bajo esta complejidad, la educación, particularmente, la formación del profesorado admite ser observada y descrita mediante distinciones emergentes que cobran sentido y relevancia en estos nuevos espacios sociales.

El tema de la formación del profesorado en los últimos años, ha cobrado mayor interés ante la reforma educativa de los años noventa,⁷⁴ no sólo en nuestro país sino en casi todo el mundo. Sin embargo, el debate teórico sobre la noción de formación y,

⁷³ Con respecto al concepto de complejidad, Josefina Granja refiere que éste, por un lado, se entiende como surgimiento de nuevos elementos actuantes en la vida social y dibujamiento de relaciones inéditas, o como diferenciación funcional en sus diversas instancias que da lugar a estructuraciones donde todas las funciones resultan igualmente importantes y, por tanto, sin orientación a un vértice o centro primordial.

⁷⁴ En América Latina los procesos de reforma educativa y, particularmente, de la formación de docentes se iniciaron en la década de los años noventa, pero en los países industrializados, por ejemplo, Australia, España, Estados Unidos, Finlandia, Islandia, Portugal, Reino Unido y Suecia, la reforma por la formación del profesorado surgió desde principios de los ochenta.

particularmente, en torno a la formación docente ha sido uno de los puntos más débiles sobre los cuales se han diseñado las distintas políticas educativas, principalmente, en la región latinoamericana. No obstante, Ducoing destaca dos cuestiones importantes de resaltar, por un lado, refiere que en la década de los ochenta el desarrollo conceptual sobre la formación fue escaso debido a la ausencia de preocupación por la temática, pero en la década de los noventa aumentaron de manera significativa, lo cual representa un avance en el debate, particularmente, el de corte filosófico-pedagógico, en cuanto a la posibilidad de activar las teorías, las lógicas y las epistemologías subyacentes en los discursos, políticas, proyectos y programas formativos para abrir los cuestionamientos y opciones de racionalidad, como exigencias de orden teórico; por otro, señala que las políticas educativas han pautado y continúan orientando no sólo la temática de la formación de docentes, sino de manera genérica las acciones de formación (Ducoing Watty, P., 2005: 74-75).

La revisión y el debate teórico sobre estas nociones exigen un abordaje ineludible para quienes, de una u otra manera, estudiamos el fenómeno de la formación del profesorado. En esta óptica es imprescindible cuestionar los diferentes supuestos relativos al ser y al deber ser de la formación docente, por ejemplo, el supuesto de que el maestro es el único portador de conocimientos; el maestro es el único que tiene voz, el maestro sólo tiene que buscar el método de enseñanza, el maestro y la preocupación metodológica por el material y el control, las normales son los únicos espacios que proporcionan el deber, hacer y saber del enseñante; entre otros muchos asuntos que deben debatirse en los espacios académicos.

En suma, en los últimos años, principalmente en las dos últimas décadas del siglo pasado, el tema de la formación del profesorado ha sido un tema de discusión tanto de las autoridades como de los interesados por revisarla a partir de un tratamiento teórico.⁷⁵ No obstante, este debate no ha sido del todo sistematizado. En el reciente estado del conocimiento de la década de los noventa, Ducoing puntualiza que la temática de la formación y la naturaleza polisémica del propio término presenta tal complejidad teórica que es preferible plantear la idea de noción de formación más que de conceptos de formación (Ducoing Watty, P., 2005: 74).

⁷⁵ En el plano del tratamiento conceptual, encontramos diversos autores, por ejemplo, Ferry, G., 1991.

A través de las políticas educativas actuales se ha considerado que la reforma educativa, particularmente, la del nivel básico requiere atender cambios en los procesos y las prácticas de la formación docente. En este sentido, el tema de la formación del profesorado es un tema de debate en el ámbito académico. Mi interés en relación con la temática es abordar el concepto de formación docente a partir de examinar algunos de sus posibles significados y sus implicaciones, para realizar esta mirada la perspectiva es el Análisis Político de Discurso (APD).⁷⁶

En otras palabras, mi análisis consiste en ubicar algunos de los giros discursivos del signo formación, es decir, dar cuenta del significante y sus significados en la historia⁷⁷ con el fin de mapear el horizonte conceptual de la formación docente, y como apunta Ducoing el diseño de una línea de construcción conceptual posibilitaría una reflexión rigurosa para emprender un análisis y un cuestionamiento sobre la temática de la formación y los supuestos y lógicas bajo las que opera en los múltiples espacios institucionales (Ducoing Watty, P., 2005: 74).

La proliferación de significados del significante *formación docente* no se debe a los intereses particulares, por ejemplo, de la política educativa del momento, sino al carácter flotante⁷⁸ y vacío de un punto nodal como es éste. No obstante, la formación ha sido un

⁷⁶ Análisis Político de Discurso (APD) es una perspectiva que proporciona un relevo entre las preocupaciones más tradicionales de las ciencias sociales y las reflexiones centrales de la posmodernidad, reconoce la necesidad de analizar los esquemas relativamente estables de las relaciones sociales, pero rechaza los intentos tradicionales de traducir los fenómenos sociales en estructuras anónimas, al mismo tiempo enfatiza la efectividad de los agentes sociales y coloca la lucha y el conflicto en el eje de la ontología social. (Torfing, J., 1998: 31). Considero señalar que la línea de estudio que asumo forma parte de la perspectiva de investigación de análisis político de discurso educativo (APDE) desarrollada, organizada y favorecida por Rosa Nidia Buenfil Burgos desde principios de la década de los años noventa.

⁷⁷ Historia para comprender la modificación de los significados entre lo necesario y contingente. Cabe señalar que, la reconstrucción histórica tiene como eje no la descripción de los hechos y acontecimientos sobre la formación de los docentes en los últimos años sino comprender el sentido que han tenido en el desarrollo la formación del profesorado en México, es decir, indagar sus mutaciones y sus vaivenes (*Vid.* Cruz Pineda, O. P., 2003: 2).

⁷⁸ El cúmulo de significantes flotantes se estructuran en un campo unificado mediante la intervención de un determinado punto nodal, el *punto de capiton* lacaniano, que los acolcha, detiene su deslizamiento y fija su significado. Lo que está en juego es cuál de los puntos nodales totalizará, incluirá en su serie de equivalencias a esos elementos flotantes. Žižek, S., 1992: 125-126). Por su parte, Laclau y Mouffe, sostienen que la imposibilidad de fijación última del sentido implica que tiene que hacer fijaciones parciales. Los puntos

significante nodal en la política educativa de los últimos años sin abrir espacios de reflexión y análisis teórico sobre la noción de formación docente por quienes diseñan, por ejemplo, los programas del profesorado.

La ambigüedad constitutiva, es decir, el exceso del significado que el significante posee, tiene carácter estructural, en otras palabras, se liga con la indecidibilidad y con la imposibilidad de fijar un sólo sentido, aún dentro de un mismo contexto de habla. De esta manera, el término formación docente,⁷⁹ particularmente de los enfoques, perspectivas o tendencias que han circulado en diferentes superficies discursivas,⁸⁰ abre la productividad social del término, es decir, la posibilidad de su uso⁸¹ en diferentes planos. Sin embargo, asumir uno u otro uso demanda responsabilidades éticas y políticas de quienes los asumen en campos discursivos diferentes.

El propósito de esta sección es mostrar la ambigüedad constitutiva del concepto formación docente.⁸² Este tercer segmento del capítulo primero está organizado por tres

discursivos privilegiados de esta fijación parcial se denominan: puntos nodales. (Laclau, E. y Ch. Mouffe, 1987: VII). En suma, punto nodal se asigna a un significante que articula una producción discursiva, tiene la función de articulación, de anudamiento, de amarre, de fijación parcial y temporal, es decir, se entiende como un nudo de significación que fija el sentido de la cadena de significantes temporalmente en un contexto social.

⁷⁹ El término formación docente y sus diferentes significados han influido de una u otra manera tanto en la estructuración de los planes y programas de formación inicial en las Escuelas Normales como también en los procesos de actualización, capacitación de las/os profesoras/es en servicio.

⁸⁰ De estas perspectivas destaco, por ejemplo, la académica, la técnica, la práctica, la de reflexión en la práctica. Estas cuatro perspectivas, distinguidas por Pérez Gómez, identifican corrientes o enfoques que enriquecen o singularizan tales posiciones, por ejemplo, en la perspectiva académica: enfoque enciclopédico y el comprensivo; en la perspectiva técnica: modelo de entrenamiento y el modelo de adopción de decisiones; en la perspectiva práctica: enfoque tradicional y reflexivo sobre la práctica; en la perspectiva de reflexión en la práctica para la reconstrucción social: enfoque de crítica y reconstrucción social y el de investigación acción y formación del profesor para la comprensión. Cabe destacar, como lo señala este autor, esta clasificación encuentra límites difusos de encuadrar, que fácilmente deberían encontrarse en la intersección de alguna de las perspectivas (*Vid.* Pérez Gómez, Á. I., 1997: 398-428).

⁸¹ Wittgenstein plantea que hay innumerables géneros diferentes de empleo de todo lo que llamamos signos, palabras, oraciones. Y esta multiplicidad no es fija, dada de una vez por todas; sino que nuevos tipos de lenguaje, nuevos juegos de lenguaje nacen y, otros envejecen y se olvidan (Wittgenstein, L., 1998: 39).

⁸² Un propósito posterior consistirá en averiguar cómo opera en formaciones discursivas distintas el significante *formación*, por ejemplo, en diversas orientaciones conceptuales entre las cuales se destacan: la *perennialista o académica*; la racional o técnica y las basadas en la práctica. Así como, a las señaladas en la nota 59 y 86 del capítulo I.

partes. En la primera, intento construir una genealogía del término formación docente; en la segunda, pretendo llevar a cabo un ejercicio aproximativo de análisis utilizando algunas herramientas analíticas del APD; finalmente, en la tercera, presento ciertas consideraciones finales para continuar.

I.4.2. El concepto formación docente. Un ejercicio intelectual genealógico de carácter preliminar

Este apartado tiene como fin dar cuenta de la dispersión de la formación docente como signo, la cual se ha producido, la mayor de las veces, por distintas perspectivas o tendencias que sobre la formación docente subyacen.⁸³ No obstante, ha estado ausente la reflexión sobre la noción y su impostergable discusión (Cfr. Ducoing Watty, P. y M. Landesmann Segal, 1996: 266). Para presentar los diferentes abordajes sobre formación docente recupero las siguientes herramientas analíticas: la categoría de *lazos genealógicos*, entendidos como principios ordenadores⁸⁴ desde la perspectiva de Foucault; y las nociones de *semejanza de familia*, y *juego de lenguaje*, la primera concebida como parentescos que surgen y desaparecen y la segunda alude al proceso de uso de palabras que dependen del contexto,⁸⁵ ambas nociones desde la perspectiva de Wittgenstein.

⁸³ Vid. Capítulo I, nota 77, pág. 68 de esta misma tesis.

⁸⁴ Recorro a esta categoría con la intención de dar cuenta de la modificación de los significados en la historia, por ejemplo, del significante *formación*. Asimismo, mi intención parte de recuento histórico para hacer inteligible un acontecimiento, es decir, ubicar temporal y precariamente un suceso en un entramado de significaciones. Retomando a Foucault, la genealogía se opone a las significaciones ideales, se opone a la búsqueda del origen. En cambio, dar cuenta de la procedencia permite encontrar bajo el aspecto único de un carácter, o de un concepto, la proliferación de sucesos a través de los cuales (gracias a los que, contra los que) se han formado. La búsqueda de la procedencia no funda, al contrario: remueve aquello que se percibía inmóvil, fragmenta lo que se pensaba unido; muestra la heterogeneidad de aquello que se imaginaba conforme a sí mismo. Por su parte, la emergencia, el punto del surgimiento se produce en el intersticio. Las diferentes emergencias que pueden percibirse no son las figuras sucesivas de una misma significación; son más bien efectos de sustituciones, emplazamientos, y desplazamientos, conquistas disfrazadas, desvíos sistemáticos (Vid. Foucault, M., 1992: 8, 13, 15-16, 18).

⁸⁵ Semejanza de familia alude a una red de parecidos que se superponen y entrecruzan lo mismo que surgen y desaparecen. El juego de lenguaje, alude al proceso de uso de palabras, es decir, al todo formado por el

Entre los *lazos genealógicos*, es decir, los principios ordenadores o rasgos en común se encuentran, por ejemplo, por un lado, la formación docente en relación con la práctica educativa, la enseñanza y el aprendizaje y, por otro, como desarrollo personal. Estos rasgos permiten ubicar dos *semejanzas de familia*: 1. Formación como intervención pedagógica y 2. Formación ligada a la conciencia que se tiene de sí mismo para decidir.⁸⁶

I.4.2.1. Formación como intervención pedagógica

En este sentido, encontramos quienes consideran que la formación debe examinarse en relación con los diferentes modos de concebir la práctica educativa y otros que establecen la distinción entre formación y aprendizaje. Ubicados en esta *semejanza de familia* encontramos, por ejemplo, a Ángel I. Pérez Gómez para quien la función del docente y los procesos de su formación y desarrollo profesional deben considerarse en relación con los diferentes modos de concebir la práctica educativa (Pérez Gómez, Á. I., 1997: 398).⁸⁷ Por

lenguaje y las acciones con las que está entretejido. El juego de lenguaje debe poner de relieve que hablar el lenguaje forma parte de una actividad o de una forma de vida (Wittgenstein, L. 1998: 25, 87-88).

⁸⁶ En los estados del conocimiento de la década de los noventa, Ducoing destaca que como resultado de la revisión y análisis sobre la producción del tema de formación se organizaron cinco rubros:

- 1) La formación desde el tratamiento filosófico-educativo.
 - a. La formación desde diferentes tradiciones filosóficas.
 - b. La formación desde diferentes categorías humanístico-sociales.
- 2) La formación desde la práctica.
- 3) La formación desde la mirada del docente intelectual.
- 4) La formación desde la centralidad del sujeto.
- 5) Nociones colindantes (Este apartado se refiere a reflexiones muy diversas y abundantes, que recogen tanto trabajos de elaboración conceptual, como elucidaciones derivadas de investigaciones de corte empírica alrededor de prácticas vigentes vinculadas con la actualización de docentes).

Por otra parte, es importante destacar el tipo de trabajos consultados en la década objeto de análisis. Ducoing arguye que no se trata de trabajos de investigación empírica, sino de construcciones que se pueden ubicar como ensayos, los cuales, constituyen trabajos de investigación teórica en virtud de que a partir de un sistema categorial se realizan los análisis correspondientes, por ello los textos analizados son tan apreciables como aquellos otros que cuentan con referentes empíricos de diversa naturaleza. (Ducoing Watty, P., 2005: 73).

⁸⁷ Cabe destacar en este momento que José Antonio Serrano Castañeda señala que la producción sobre las tendencias en la formación de docentes en nuestro país establece ciertos enlaces con sus respectivos

su parte, Ángel Díaz Barriga distingue entre formación y aprendizaje señalando que la formación está ligada tanto a la cultura que construye el docente como al trabajo escolar.⁸⁸

Para Gilles Ferry la formación es diferente de la enseñanza y del aprendizaje. No obstante, estos conceptos pueden ser útiles y ser soportes para entenderla. Sin embargo, Ferry sostiene que la formación y su dinámica, este desarrollo personal que es la formación, consiste en encontrar formas para cumplir con ciertas tareas, para ejercer un oficio, una profesión o un trabajo. Cuando se habla de formación, dice Gilles Ferry, se alude a la formación profesional, es decir, a la acción de ponerse en condiciones para ejercer prácticas profesionales (Ferry, G., 1997: 53). Hay que distinguir, señala Ferry, la formación de las acciones educativas, las cuales son los medios. La formación no debe reducirse a una acción ejercida por un formador sobre un formado maleable que reciba de forma pasiva la configuración que le imprima el formador (Ferry, G., 1991: 53).

La formación puede verse también como una institución. Una institución es un dispositivo de organización que está hecho de programas, de planes de estudio, de certificaciones, de construcciones. Asimismo, aparece la formación como mercado donde se vende y se compra ésta, por ejemplo, en jornadas de talleres, en paquetes de formación, en videocasetes o en terminales de computación (Ferry, G., 1991: 51) o aulas virtuales.

Por su parte, la UNESCO define a la formación docente, particularmente, a la permanente, como un proceso dirigido a la revisión y renovación de conocimientos, actitudes y habilidades previamente adquiridas, determinado por la necesidad de

matices con tendencias internacionales y cita, por ejemplo, el texto de Ángel I. Pérez Gómez el cual afilia con el de Liston, D. P. y K. M. Zeichner, (1993). Serrano Castañeda también apunta que las tendencias en la formación en México apenas expresan las ideas sostenidas por Gilles Ferry (1990) (*Vid.* Ducoing Watty, P., 2005: 240).

⁸⁸ Díaz Barriga argumenta que la formación está ligada tanto a la cultura, ya que el hombre es el único ente que tiene conciencia de sí mismo, como al trabajo; puesto que éste sintetiza diferentes relaciones y procesos sociales (*Vid.* Ducoing Watty, P. y M. Landesmann Segal, 1996: 266-267). Para la década de los años noventa, Díaz Barriga analiza el problema de la formación intelectual en el marco de los posgrados en educación y plantea la escasez de trabajos de investigación sobre los posgrados en educación y la carencia expresada, en estos escasos productos, sobre la problemática de la formación intelectual (*Vid.* Ducoing Watty, P., 2005: 127).

actualizar los conocimientos como consecuencia de los cambios y avances de la tecnología y de las ciencias (Imbernón, F., 2002: 7).

Para Francisco Imbernón (2002) la formación docente se entiende como un aprendizaje constante que se acerca al desarrollo de actividades profesionales. A esta concepción, señala Imbernón, hay que añadirle como característica básica las prácticas del aula y la escuela como centros predominantes. Esta característica significa, argumenta el autor, reconocer el carácter específico profesional del profesorado en la existencia de un espacio donde la formación pueda ser ejercida. Asimismo, implicará, sostiene Francisco Imbernón, tomar en cuenta que los profesores pueden ser verdaderamente agentes sociales, planificadores y gestores de la enseñanza-aprendizaje y que pueden y deben intervenir en los complejos sistemas que conforman la estructura social.⁸⁹

En suma, esta primera *semejanza de familia* permite colocar como centro de atención la formación docente desde una mirada en la que la *formación* se asocia al proceso de mejora de los conocimientos profesionales. Sin embargo, cabe destacar que en estas posturas no pasa inadvertido el significado de formación desde una concepción que alude al plano del desarrollo personal, pero desde lo profesional. Al respecto Imbernón señala que si el desarrollo profesional es una evolución continua y un proceso dinámico, será difícil establecer etapas estancadas en su desarrollo. En este sentido, este autor, considera las siguientes etapas: formación básica y socialización profesional; inducción profesional y socialización en la práctica y perfeccionamiento. Estas tres etapas permiten, sostiene Francisco Imbernón, un análisis del desarrollo profesional del profesorado y la asunción de una determinada cultura profesional (Imbernón, F., 2002: 48).

I.4.2.2. Formación ligada a la conciencia que se tiene de sí mismo para decidir

Hay quienes enfatizan que lo específico de la formación es que se trata de un proyecto propio, asumido personalmente. Pasillas Valdez señala que quien decide formarse

⁸⁹ Imbernón sostiene que para asumir cualquier definición de formación docente es necesario analizar: los conceptos de educación, formación y profesión; los cambios sociales y de las necesidades futuras; la situación actual de las instituciones de formación; la situación actual de la enseñanza; la situación actual de la profesión docente; las funciones y responsabilidades del profesorado. (Imbernón, F., 2002: 11-12).

participa activamente en el proceso. Asimismo, Reyes destaca que la formación es un proyecto personal (Ducoing Watty, P. y M. Landesmann Segal, 1996: 267).

Compartiendo las dos *semejanzas de familia*: por un lado, la formación docente que cobra sentido y se trastoca a partir de la vida escolar y, por otro, la dimensión personal y social, se encuentran, por ejemplo, Pasillas Valdez y Serrano Castañeda⁹⁰ quienes consideran que la formación tendría que analizarse bajo tres miradas: la primera denominada información, al maestro se le proporciona las informaciones que se consideren necesarias para desplegarse en la escuela; la segunda llamada conformación, ésta consiste en adecuar el desempeño del maestro a las modalidades de trabajo y orientaciones teóricas definidas en la escuela; y la tercera, designada transformación, consiste en proponer aportaciones y encontrar mecanismos para establecer consensos.

En este mismo sentido, Rosas alude a la formación docente como un concepto que debe replantearse desde lo individual, pasando por el grupo de referencia y la institución escolar hasta la comunidad (Ducoing Watty, P. y M. Landesmann Segal, 1996: 268).⁹¹ Esta misma autora añade que la formación docente incluiría la reflexión de las siguientes dimensiones: institucional, interpersonal, pedagógica, valoral, y la relación pedagógica.

De manera semejante, Castañeda aborda la noción de formación a partir del plano de lo social, Reyes del institucional, al igual que Furlan y Reygadas quienes además destacan que el concepto de formación no sólo se reduce al aula (Ducoing Watty, P. y M. Landesmann Segal, 1996: 268-269).

Ducoing señala que Yurén se inscribe en la revisión de la formación desde diferentes tradiciones filosóficas, por ejemplo, la noción de *formación* desde la perspectiva de la *paideia* griega; la *formación* desde la perspectiva hegeliana; la *formación* desde Habermas. Respecto a la primera, la *formación* supone un trabajo consciente de

⁹⁰ En los estados del conocimiento de la década de los años noventa Serrano Castañeda, trabaja la formación del profesorado desde el análisis de las prácticas sociales, distinguiendo la práctica como fabricación, *poïesis* y la *praxis* como acción, *prhronesis*, retomando los postulados aristotélicos que trabajó Arendt, Fullat e Imbert. En esta misma argumentación se inscribe Patricia Ducoing Watty (Ducoing Watty, P., 2005: 97, 99).

⁹¹ En los recientes estados del conocimiento de la década de los noventa, Rosas rescata la figura del maestro capaz de reflexionar sobre su práctica educativa, contraponiéndola a la visión técnico-pedagógica y analiza la forma como los docentes reconstruyen su proceso de formación, se apropian de su profesión y activan propuestas de desarrollo profesional (Ducoing Watty, P., 2005: 111-112).

modelaje, de producción, de perfeccionamiento, de mejoría, de cambio de un hombre sobre otro hombre, concepción que, desde el punto de vista ontológico, se funda en a) la consideración de que el hombre posee una materia –el cuerpo– que lo individualiza y una forma –el alma– que es partícipe de una esencia universal y que es en el alma donde se sitúan los rasgos en potencia a desarrollar; y b) el orden existente en el universo, del que se derivan los principios que habrían de regular la formación de los sujetos, el de la convivencia y el de la posibilidad. En cuanto a la segunda y tercera tradición se relacionan a partir de los elementos estructurales del mundo de la vida: la cultura (enculturación), la sociedad (socialización), la personalidad (competencia y motivaciones producto de los dos procesos anteriores que tiende a la configuración del desarrollo cognitivo). Asimismo, la formación puede ser entendida como un proceso cuyo movimiento se asemeja a un espiral (Ducoing Watty, P., 2005: 76-89).

Cabe destacar que Yurén recupera a Hegel para explicar que la formación es una construcción o configuración, lo cual significa que el sujeto no sólo se apropia de la cultura de las órdenes institucionales, sino que es capaz de actuar creativamente para producir cultura e instituciones o para transformar lo ya existente. Esta transformación, señala esta autora, se realiza mediante la interacción con otros sujetos (Yurén Camarena, M. T., 2000: 29-30).

También encontramos a Ferry, para quien formarse no es más que un trabajo sobre sí mismo, libremente imaginado, deseado y perseguido, realizado a través de medios que se ofrecen o que uno mismo se procura (Ferry, G., 1991: 43). Este autor argumenta que formarse es adquirir una cierta forma. Una forma para actuar, para reflexionar y perfeccionar esta forma. En este sentido, la formación es entendida como la dinámica de un desarrollo personal. Una formación no se recibe, nadie puede formar a otro.⁹² En otras palabras, la formación es un proceso de desarrollo individual tendiente a

⁹² Sobre el asunto argumenta que el individuo se forma, uno se forma a sí mismo, pero uno se forma sólo por mediación. Las mediaciones son variadas: los formadores son mediadores humanos, las lecturas, las circunstancias, los accidentes de la vida, las relaciones con los otros. Los dispositivos, los contenidos de aprendizaje, el currículo no es la formación en sí, sino medios para la formación. Sobre este mismo asunto, Ferry plantea tres condiciones para realizar este trabajo sobre sí mismo: condiciones de lugar, de tiempo y de relación con la realidad. Por ejemplo, un profesor no se forma a partir de su experiencia, porque hace un trabajo para otro, en este caso para sus alumnos, pero si encuentra los medios de volver, de rever lo que ha hecho, de hacer un balance reflexivo entonces se forma. Reflexionar es al mismo tiempo reflejar y tratar de

adquirir o perfeccionar capacidades. Capacidad de sentir, de actuar, de imaginar, de comprender, de aprender, de utilizar el cuerpo (Ferry, G., 1991: 52).

Para terminar este apartado, arguyo que más que comparar cuál significado de formación es mejor que el otro, reconozco que el significante *formación docente* se inscribe en diferentes superficies discursivas⁹³ que se caracterizan por ciertas condiciones de producción, las cuales permiten construir diversos juegos de lenguaje. En otras palabras, los juegos de lenguaje forman parte de una actividad o de una forma de vida, es decir, de un contexto desde el cual se emiten y se construyen los significados. Mi intención es mostrar cómo se puede dar cuenta de la proliferación de sentidos y cómo esta ambigüedad constitutiva permite recuperar una dimensión política sobre el asunto, es decir, el compromiso con la decisión y la responsabilidad asumida ante el juego de la dominación y el convencimiento sobre uno u otro sentido.

Finalmente, el carácter no unívoco del signo, permite, por un lado, reconocer que los diferentes valores a que se alude con el significante *formación* pueden identificarse por la posición que éste ocupa en un juego de lenguaje, y por otra, la imposibilidad de definir el sentido último y definitivo de un signo aún dentro del mismo juego de lenguaje.

comprender, y en ese momento sí hay formación. Entonces sólo hay formación cuando uno puede tener un tiempo, un espacio para este trabajo sobre sí mismo. El tercer aspecto de la formación es un cierto modo de relación con la realidad, es una distancia que se establece con la realidad. Uno se desprende de la realidad para representársela. Representar quiere decir presentar otra vez la realidad, porque uno tuvo que ver directamente con esa realidad. Cuando se está en un lugar o en una acción de formación se trabaja sobre las representaciones. No se trabaja sobre la realidad. Representar quiere decir trabajar con imágenes, con símbolos, con una realidad mental, pero no con una realidad, Ferry, la denomina real (*Vid.* Ferry, G., 1997: 55-56).

⁹³ Un significante se inscribe en diferentes superficies discursivas, al respecto se destaca la noción de *diseminación* en Derrida, quien alude a la proliferación significativa y a su iterabilidad, la repetición en la alteración. Las aportaciones de este autor son apuntadas en la parte de las consideraciones finales de la tesis, primer tópico de reflexión titulado *Los documentos como textos. El texto como referente simbólico*. Sin embargo, considero importante mencionar la noción de *diseminación* con el fin de dirigir, en un momento posterior, una mirada conceptual para abordar el análisis de las políticas educativas sobre la formación del profesorado en las tres últimas décadas a partir de que este pensador abre un camino hacia la deconstrucción y nos adentra a un abordaje distinto de la lectura textual.

I.4.3. Un análisis de la formación docente utilizando algunas herramientas analíticas del APD. Un ejercicio de aproximación

La perspectiva analítica asumida en esta investigación es el APD, cuyos aportes permiten organizar y pensar diversos sectores de la realidad, es decir, hacer inteligible la realidad social, particularmente, la educativa y con ésta la formación del profesorado. Entre los conceptos que involucra el APD desde diferentes miradas teóricas⁹⁴ subrayo, por ejemplo: *signo*, *significado* y *significante*, los cuales son facilitados por Ferdinand Saussure,⁹⁵ y *puntos nodales* a partir de la propuesta de Slavoj Žižek.

La formación docente aparece como un punto nodal, es decir, como un significante que anuda, amarra, acolcha una cadena de significantes flotantes. Mientras que unos establecen la unión o diferencia con enseñanza y aprendizaje otros colocan el énfasis en la dimensión personal que este significante nodal tiene. Cabe señalar, que no intento ni ubicar qué significado es el más importante o principal ni tampoco determinar preferencia por uno de los autores revisados en la medida en que éstos se inclinen por una u otra tendencia, posiblemente, sus aportaciones son complementarias y no diferentes. Al contrario, lo interesante es la posibilidad de dar cuenta de la dispersión del significado de este signo, es decir, de su ambigüedad, la cual es rasgo constitutivo del sistema mismo de significación. Por tanto, es imposible definir de una vez y para siempre un significado preciso y unívoco.

Esta posibilidad de colocar en la discusión la “irradiación” del significante *formación docente* me permite intentar un trabajo conceptual. Por un lado, señalar la imposibilidad de encontrar un sentido único sobre el cual fundar una superficie discursiva cerrada y definitiva *a priori*. Esto alude a la indecidibilidad⁹⁶ del signo y por otro, que la

⁹⁴ El análisis político de discurso como perspectiva cualitativa no involucra un método propio sino, en correspondencia con el interés específico y la unidad analítica particular elegida, seleccionada de entre una caja de herramientas teóricas, aquellas que le sean apropiadas, siempre y cuando sean conceptualmente compatibles (Cfr. Buenfil Burgos, R. N., 2003 a: 23).

⁹⁵ Lo que el signo lingüístico une no es una cosa y un nombre, sino un concepto y una imagen acústica. El signo lingüístico es, pues, una entidad psíquica. El signo es la combinación del concepto y la imagen acústica. En otras palabras, el signo se utiliza para designar el conjunto; significado es equivalente a concepto y significante a imagen acústica (Vid. Saussure, F., 1959: 128-129).

⁹⁶ Derrida utiliza la categoría *indecidibilidad*. Reconozco la necesidad de profundizar sobre este asunto. Sin embargo, recuperando un texto de Derrida, él señala lo siguiente: “La indecidibilidad es la experiencia más

articulación del significante es contingente, su carácter no unívoco corresponde a las condiciones de producción en las que se utiliza. En este sentido, la posibilidad de su uso, facilitado por la contingencia, permite tomar alguna decisión y las consecuencias de ésta son parte de la constitución de los sujetos.

Los significados que existen de formación, dependen de quienes los emiten y desde donde los producen. Por ejemplo, hay autores que entienden la formación docente a partir de definir la enseñanza y el aprendizaje, en este sentido, la formación docente ha estado subordinada tanto a la adquisición de conocimientos como a la realización de cursos para transmitirlos. Bajo esta mirada la formación docente sólo es entendida a partir de una función social de transmisión de saberes que se ejerce en beneficio del sistema socioeconómico o de la cultura dominante. En este sentido, la formación será un juego de poder según la medida de los sometimientos y de las automatizaciones que suscite (Ferry, G., 1991: 50).

Por otra parte, la formación es asumida como un proceso de desarrollo y de estructuración de la persona que lo lleva a cabo bajo el doble efecto de una maduración interna y de posibilidades de aprendizajes, de reencuentros y de experiencias. Esta mirada apunta al plano de la subjetividad, del deseo que supone todo proceso personal (Ferry, G., 1991: 50).

En este sentido, la connotación del término *formación docente* se encuentra en flotación, y responde al carácter relacional del signo. Por un lado, el significante *formación* articulado con la práctica educativa –enseñanza-aprendizaje– en el plano de la prescripción, y por otro, del desarrollo personal. De esta manera, la formación se inscribe

lúcida y también la más arriesgada por la que puede optar el pensamiento. Y ello porque es asimismo la condición misma de la responsabilidad en su dimensión más rigurosa. En este sentido, [dice Derrida] la responsabilidad es siempre creación y riesgo, no tiene un fundamento último y definitivo en lo calculable". Derrida, J., 1997: 9). Sobre este asunto Buenfil argumenta lo siguiente: "la decisión está basada en una indecidibilidad estructural radical y cualquier decisión presupone un acto de poder, y el sujeto no es otra cosa que la distancia entre una estructura indecidible y la decisión. Es en este sentido, [arguye Buenfil, que se entiende la decisión] como condición para la subjetivación, para el acto político; por ello es irrelevante que sean o no conscientes y deliberadas. Empero, [discute esta autora] es crucial sostener que no operan como libre albedrío y mucho menos como determinación esencial; tampoco se inscriben en una línea voluntarista de la política ya que, por una parte, las condiciones a que está sujeta toda decisión y por otra, el carácter contingente de toda resolución, impiden que ésta se base en la pura voluntad (Cfr. Buenfil Burgos, R. N., 2003 a: 25).

en un contexto histórico y cultural que la sobredetermina. Entonces, no hay manera de que un sólo significado agote todos los usos posibles que de la palabra se hacen.

Es posible señalar, una vez que se ha insistido en la no univocidad del significante nodal *formación docente*, que en la actualidad, particularmente, a partir de la reforma educativa de los años noventa, el interés por la formación docente aparece como un mito –un ideal de plenitud– en el escenario educativo.⁹⁷ De la formación docente se espera el dominio de las acciones y situaciones nuevas, el cambio social y personal que uno ya no espera de las transformaciones de las estructuras sociales, en este sentido, se expresa una idea fantasmática de la formación docente (Ferry, G., 1991: 46),⁹⁸ un advenimiento ineludible de un orden de cosas.

En otras palabras, sería la noción de un horizonte de plenitud, el imaginario, el momento de cierre de una superficie discursiva, es decir, es un punto nodal que fija el sentido de la cadena de significantes temporalmente en un contexto social. Por ejemplo, cuando las autoridades educativas destacan su voluntad política por redefinir los objetivos del sistema educativo y de la función de la escuela, dentro de una sociedad que evoluciona hacia una mayor justicia, la *formación del profesorado* aparece como un punto nodal a través del cual se fijan no sólo decisiones técnicas y organizativas sino también políticas, las cuales consisten en promover un conjunto de medidas organizadas con metas propiamente educativas, y de una política general que pretenda conformar un cierto tipo de sociedad en relación con un conjunto dado de fuerzas (Ferry, G., 1991: 50).

En la actualidad, por ejemplo, la política educativa en México, particularmente aquella relacionada con la formación de los profesores de educación básica, se traduce en el diseño de una política nacional e integral para la formación y el desarrollo profesional de los maestros de educación básica (*Cfr.* Secretaría de Educación Pública, 2003 a: 7).

[...] la importancia de la función que realizan los maestros para elevar la calidad de la educación de los niños y jóvenes de nuestro país; la necesidad de unificar los esfuerzos para mejorar las prácticas educativas de los profesores y transformar la gestión de las escuelas; el derecho de los maestros a tener oportunidades para su formación y desarrollo

⁹⁷ *Vid.* Capítulo I, nota 36, pág. 45.

⁹⁸ Cabe destacar que la idea de fantasmática es retomada de René Kaës, y retomada por Ferry (Kaës, R. *et al.*, 1993).

continuo y su obligación de aprovecharlas para mejorar sus condiciones laborales y profesionales; así como la necesidad de contar con definiciones de mediano y largo plazo para consolidar un sistema nacional que atienda, de manera efectiva y congruente, la preparación profesional de los maestros y reditúe en el aprovechamiento racional de los recursos públicos (Secretaría de Educación Pública, 2003 a: 9).

De regreso al análisis conceptual sobre formación docente, arguyo que tanto el carácter flotante como vacío de este significante nodal. Es decir, la formación docente puede ser analizada como un espacio discursivo construido a partir de elementos sin ligar, sin amarrar, significantes flotantes, cuya identidad está “abierta”, sobredeterminada por la articulación de los mismos en una cadena con otros elementos (Žižek, S., 1992: 125). Asimismo, si se parte de reconocer analíticamente la pluralidad de elementos que circulan alrededor de la *formación docente*, los cuales no pueden ser fijados a una articulación discursiva última, entonces el concepto de *formación docente* puede ser considerado un significante vacío, mejor dicho tendencialmente vacío, no sólo porque acepta varios significados,⁹⁹ sino porque ofrece un ideal de plenitud o imaginario que intenta completar la falta en una articulación discursiva, en una hegemonía que se impone en un momento particular, pero no definitivo. Por otra parte, el concepto de *formación docente* tiene la característica de ser nodal porque cierra parcial, precaria y temporalmente una cadena discursiva. De esta manera, tanto el carácter flotante como vacío son condiciones de posibilidad e imposibilidad para significar la *formación docente*.

En suma, destaco que existe una dispersión del significante formación docente, la aproximación genealógica que del concepto intenté trazar en la primera parte de este trabajo da la posibilidad de observar la precariedad de su estructura formal sin que se pretenda buscar un origen, más bien apunto a destacar la procedencia y la emergencia conceptual de un significante nodal como *formación docente*. Asimismo, las nociones de *semejanza de familia* y *juegos de lenguaje* me permiten ubicar, por un lado, ciertos lazos en común entre las diferentes miradas que de formación docente subyacen, por otro, arguyo que el significado del significante formación docente depende del contexto en que éste se utilice. Por otra parte, y para terminar el segundo apartado, señalo que utilizo algunas herramientas del APD, por ejemplo, *punto nodal* y junto con éste la noción de

⁹⁹ Laclau plantea que el significante vacío es representación de lo no representable, distorsión, subversión, desplazamiento, condensación (Vid. Laclau, E., 1996. 69-86).

significante flotante, la cual me han permitido transitar a un trabajo de corte más conceptual sobre el tema de la formación del profesorado. A continuación, y para cerrar, momentáneamente, esta tercera parte del capítulo primero presento algunas consideraciones finales para continuar.

I.4.4. Recapitulación: disputa por la formación

La reflexión y el análisis de algunos de los diferentes significados que de *formación docente* subyacen son imprescindibles en el ámbito educativo, y como apunta Ducoing, el problema de la formación constituye una noción central en las ciencias de la educación y se sitúa ineluctablemente en la encrucijada de la teoría y de la práctica (Ducoing Watty, P., 2005: 165-166). Los sentidos de un significante nodal como es el de *formación docente* corresponden, de una u otra forma, a ciertos criterios epistemológicos, ontológicos y éticos.¹⁰⁰ Conocer, por un lado estos criterios, permite dar cuenta de las orientaciones, de la construcción, del desplazamiento y de las condensaciones que este signo teje en diversas superficies discursivas, por ejemplo: en la reforma educativa, en las escuelas normales, en el aula, en el sindicato, etcétera, por otro, el recorrido histórico que sobre el concepto de formación se puede hacer, da cuenta de ciertos lazos genealógicos que permiten orientar la discusión de la noción de formación docente.

La influencia que ha tenido el significado de *formación docente* desde el plano de la práctica educativa, asociada ésta a la enseñanza y el aprendizaje en los programas de formación del profesorado, es indiscutible. En este sentido, la revisión y el análisis de los planes y programas; de las estrategias de actualización y capacitación de los profesores; de los materiales didácticos con los que trabajan; de la formación de los formadores del profesorado; entre otros muchos tópicos, es un campo que aún hoy en día requiere un tratamiento teórico.¹⁰¹

¹⁰⁰ Lo ético alude al momento de la decisión y a la responsabilidad que conlleva tal decisión (Buenfil Burgos, R. N., 2003 b).

¹⁰¹ Ducoing Watty apunta que en la tradición mexicana no muchos investigadores habían participado en la reflexión y la construcción conceptual sobre la formación, si muchos políticos, funcionarios, líderes sindicales y millares de académicos y docentes se han preocupado y ocupado de ella, al mismo tiempo que han participado en la definición, en la puesta en marcha e incluso en la evaluación de proyectos formativos a lo

Asimismo, arguyo que la *formación* entendida como un proceso de desarrollo individual que tiende al plano de la adquisición; del sentir; del actuar; del imaginar; del comprender; del aprender, es decir, de utilizar el cuerpo, es una mirada poco abordada en los procesos de *formación docente*. De esta manera, puedo señalar que este marco de significación sobre la *formación docente* difícilmente se discute, ya que alude al plano de las políticas de la subjetividad, es decir, de las políticas sociales. En otras palabras, requiere pensarse desde múltiples perspectivas que pueden cruzarse.

Más que excluir o incluir alguno u otro significado del significante formación docente, se puede asumir como un significante vacío que se articula en diversas configuraciones discursivas; y la decisión y la posición que se asuma frente a uno u otro sentido, es el reto intelectual.

Por otra parte, uno de mis puntos de partida conceptuales es la noción de que las reformas educativas son tecnologías de gobernación que ordenan las posibilidades de acción y autorreflexión, sin que la gobernación constituya una historia lineal, sino que se compone de movimientos fluctuantes y desiguales; así como de transformaciones impredecibles (Popkewitz, T., 1998 a: 119-120), sin duda las políticas educativas referidas a la formación del profesorado contribuyen en esta gubernamentalidad; puesto que éstas no sólo son expresiones técnicas sino que apuntan a administrar el alma, es decir, la subjetividad, la afectividad y el sentimiento. En este sentido, la formación del profesorado y la concepción que de ésta se tenga es un campo sin duda necesario de abordar.¹⁰²

En este apartado, de consideraciones finales para continuar, también quiero argumentar destacar que abordar la formación docente más allá de lo meramente técnico-instrumental, me permite discutir el campo de la formación del profesorado desde una

largo y ancho del país y en todos los niveles del sistema educativo. Asimismo, la autora agrega que los actores que intervienen en la formación participan muy frecuentemente en propuestas formativas sin referencia o sin oposición a otros puntos de vista y se ostentan, con toda legitimidad, como portadores de nuevas prácticas, de nuevos programas y métodos, de nuevas relaciones e incluso de nuevas formas de gestionar el conocimiento. Sin embargo, muy escasamente aluden a la manera de concebir la formación, al igual que a sus fundamentos e implicaciones. Finalmente, Ducoing Watty arguye que la carencia de reflexión seria y rigurosa sobre la formación y la educación, en general, puede estar vinculada con la familiaridad y, tal vez, parcialidad con que estos términos son utilizados, al acompañar los discursos y las prácticas tanto de políticos y docentes como de cualquier actor social (Crf. Ducoing Watty, P., 2005: 164).

¹⁰² Esta idea de reforma educativa como regulación social, como expresiones de gubernamentalidad y su análisis a partir de la formación del profesorado, es tema que será abordado en otro trabajo posterior.

mirada teórica, camino que resulta necesario de emprender, con el fin de reconocer que las concepciones que de formación docente subyacen derivan de miradas teóricas diversas que orientan de manera precaria y temporal en determinado momento el curso de la historia de la formación de los profesores.

Para finalizar este escrito, destaco dos aspectos. Por un lado, la perspectiva analítica del APD permite, a través de los diversos entramados conceptuales, hacer inteligible un suceso o conjunto de sucesos tejidos simbólicamente en un entramado de significaciones, por ejemplo, la *formación docente*; por otro, la revisión y discusión sobre el concepto de la *formación docente* no tiene la intención de asumir una u otra postura o corriente sino desarrollar, consolidar y fortalecer nuestro pensamiento crítico mezclado con análisis y emoción para colocar en el debate teórico la realidad social, particularmente, la educativa.

Por otra, parte, los lazos genealógicos de la formación docente, me permiten subrayar que cuando de formación se habla se hace alusión a un proceso social e histórico que ha tenido diferentes miradas, en el que ninguna de ellas puede establecerse como verdad única. En este sentido, se requiere recuperar un sujeto como ser pensante y crítico frente aquello que se establece como verdadero.

I.5. Formación docente y la política educativa. Una aproximación al debate desde el análisis del poder

I.5.1. Puntos de partida

La formación docente y la política educativa ha sido un tema poco abordado por los estudiosos del campo educativo en los últimos años en México. No obstante, la existencia de trabajos de destacados académicos reconocidos nacional e internacionalmente que, de forma permanente, han contribuido a este campo del conocimiento.¹⁰³ Con excepción de los documentos elaborados por estos académicos, la producción sobre la investigación

¹⁰³ Cabe señalar que entre los trabajos recopilados y seleccionados encontramos a autores como Arnaut (1998, 1999, 2004), Ibarrola (1996, 1999, 2001), Latapí (2004, 2005) entre otros, quienes se han distinguido, de manera permanente, por realizar investigación educativa relacionada con la formación de los profesores en nuestro país.

y/o estudio de la formación docente y la política educativa ha sido generada en los últimos años tomando como referencia de análisis la reforma educativa en la educación básica en la década de los noventa y no específicamente un estudio sobre la formación docente y la política educativa.¹⁰⁴

En este sentido, resulta interesante contribuir en la construcción del objeto de estudio denominado *formación docente y política educativa* a partir de una mirada analítica que tenga como eje de investigación el tema del poder,¹⁰⁵ el cual se incluye, sin duda, en los movimientos de reforma en la educación. Cabe destacar, que parto de reconocer que las cuestiones sobre *la reforma ≈ la política gubernamental* involucran

¹⁰⁴ El estado del conocimiento del subcampo formación docente y política educativa, elaborado hace poco más de diez años, señalaba que en la década de los ochenta los estudios realizados en ese periodo daban cuenta de este fenómeno desde dos dimensiones. Por un lado, como factor de lucha y espacio de confrontación y disputa y, por otro, como acercamientos que buscaban entender la importancia de las políticas educativas implantadas por el Estado para su constitución hegemónica. En este sentido, los trabajos elaborados en los años ochenta explican la relación entre la política y los procesos de formación docente desde los grandes problemas tradicionales de la política: el poder, la legitimidad, la autoridad y las formas de gobierno (Ducoing Watty, P. y M. Landesmann Segal, 1996: 302-307).

¹⁰⁵ El poder es una noción que necesito estudiar, sin duda, con más rigurosidad conceptual, no obstante, este primer escrito sobre el asunto tiene la intención de presentar uno de los ejes de discusión teórica que pretendo desarrollar y argumentar en mi tesis de doctorado. Cabe señalar, que parto de la tesis que el poder está presente en la reforma educativa, en la política de la formación del profesorado no sólo como un mecanismo de dominación y/o proceso de legitimación institucional sino como una forma o estilo que hace pensar, sentir, y actuar a los profesores, es decir, en la reforma subyacen dispositivos que interpelan a los profesores. Foucault señala en *Microfísica del poder* lo siguiente: "Hasta ese momento me parece que aceptaba la concepción tradicional del poder, el poder como mecanismo esencialmente jurídico, lo que dice la ley, lo que prohíbe, lo que dice no, con toda una letanía de efectos negativos: exclusión, rechazo, barrera, negaciones, ocultaciones etc. Ahora bien, considero inadecuada esta concepción. Sin embargo, me había servido en la Historia de la Locura" (Crf. Foucault, M., 1992: 154). Por otra parte, destaco que me inclino, en este momento, por revisar y analizar el tema del poder ante la exigencia analítica de mi tema de investigación, entendiendo que el uso de la teoría es un juego de relevos, es decir, a veces te sesgas o avanzas más en el tratamiento del referente empírico para formar el *corpus* y, en otras con el despliegue de conceptos. Asimismo, creo conveniente aludir, en este momento, a la metáfora de caja de herramientas, la cual me permite entender que el uso de la teoría no retrata la realidad como si ésta estuviera ya construida, sino que durante el proceso de investigación ésta se construye y requiere de ciertos conceptos tal construcción (Notas de la sesión sobre estrategias de análisis del *Programa de Análisis Político de Discurso e Investigación*, coordinado por la Dra. Rosa Nidia Buenfil Burgos en el Departamento de Investigaciones Educativas (DIE) México, D.F. 7 de octubre 2004).

relaciones de poder, las cuales producen y regulan, a través de diferentes estilos de razonamiento la vida social de los profesores. Asimismo, estas relaciones contribuyen a crear ciertas capacidades, percepciones y subjetividades en los individuos. De esta manera, es fundamental reconocer que *la reforma ≈ la política oficial* pretende alcanzar ciertos fines sociales, y es a través de la formación del profesorado, particularmente en la actividad y/o desempeño, que se intenta lograr un tipo de enseñanza que contribuya al logro de dichos fines.

El presente apartado tiene como propósito contribuir, de manera inicial, al debate que sostiene que la política educativa trata de representar el mundo en términos concretos como si ciertas prácticas surgieran de ellas de modo natural.¹⁰⁶ Esta sección la divido en tres partes. Primero, muestro algunas alusiones necesarias al sentido de la noción de poder, enseguida, despliego algunas consideraciones sobre la concordancia entre el poder y la política, finalmente, cierro con unas reflexiones.

I.5.2. La cuestión del poder. Algunas alusiones al concepto

La cuestión del poder planteada por Foucault es significativamente diferente de cómo se le pensaba a principios del siglo XIX. Mientras antes se visualizaba el poder como desplegado básicamente a través de la fuerza física, esta noción del poder es un factor cada vez menos importante en las condiciones sociales actuales (Popkewitz, T., 1995 a: 47), hoy en día se perfila un poder más sutil y más fino.

El hecho de centrarse en el conocimiento de las políticas de la formación del profesorado hace posible que se tome en consideración un fenómeno significativo de la vida moderna: el poder se ejerce cada vez menos mediante la fuerza bruta y reviste formas en las que el saber (las reglas de la razón) construye los “objetos” por medio de los cuales organizamos y actuamos sobre los acontecimientos, los problemas y las prácticas de la vida cotidiana. En este sentido, por ejemplo, las políticas relacionadas con las prácticas educativas se sitúan en el campo de la práctica cultural que da pie a la creación de nuevas historias de la nación, del “yo” y del “otro”. Los argumentos pedagógicos para la formación del profesorado plasman ansiedades, sublimaciones y

¹⁰⁶ Vid. Por ejemplo, trabajos de Popkewitz, Thomas. y S.J. Ball.

principios particulares en cuanto a la calificación y la descalificación, la inclusión y la exclusión de individuos para la participación y la acción (Popkewitz, T., 2000 b: 6).

Cabe destacar que, el poder como pura negatividad recurre a lo que la norma establece, lo permitido y lo prohibido, y de este modo sólo excluye. En cambio, el poder positivo, productivo, tiene una función de inclusión y regulación.¹⁰⁷ De esta manera, las reglas o modos de razonamiento inscritas en sistemas de ideas guían y clasifican cómo debemos ver, pensar, hablar y actuar como maestros. Así, las políticas educativas son tecnologías disciplinadoras bajo las cuales los profesores construyen una visión de sus límites y posibilidades de acción.

Para discutir el tema del poder, sin duda, hay que recuperar a Foucault, quien invierte la creencia tradicional de que el saber es poder, y busca al poder en los modos en que la gente hace efectivo el saber para intervenir en los asuntos sociales, por ejemplo, en los educativos. Foucault se preocupa por la cualidad productiva del poder, por sus efectos, en tanto circula a través de las prácticas institucionales y de la vida cotidiana. Asimismo, argumenta que el poder está incorporado en los sistemas dominantes de orden, apropiación y exclusión por los cuales se construyen las subjetividades y se forma la vida social (Popkewitz, T., 1995 a: 50-51).

La definición de Foucault sobre el poder parece sencilla dice Deleuze (citado por Terán, O., 1995: 28): “el poder es una relación de fuerzas, o más bien toda relación de fuerzas es una relación de poder, el único objeto de la fuerza son otras fuerzas, [...] la relación es una acción sobre la acción”. Esto implica varias consideraciones, por ejemplo, no estudiar al poder como poder estatal; no contentarse con señalar quién lo detenta, sino sobre todo cómo se ejerce; el poder no se posee como un bien: es una relación desigual que se ejerce, circula, funciona en cadena; el poder no actúa represiva o ideológicamente sino produciendo lo real; las relaciones de poder no son exteriores sino inmanentes a los procesos económicos, a las relaciones de conocimiento, no son una superestructura o una expresión de realidades anteriores, sino una materialidad productora; las relaciones de poder son a la vez intencionales y no subjetivas, persiguen ciertos fines, pero no hay ningún sujeto particular que se proponga alcanzarlos: es una relación anónima de fuerzas; por lo tanto, no hay que pensar sólo en indagar el poder en el edificio jurídico que detenta

¹⁰⁷ Lo que no tiene la visión jurídica represiva de poder, la cual es fincada en el enunciado de la ley y en el funcionamiento exclusivo de lo prohibido (Vid. Terán, O., 1995: 22).

un poder, más bien centrarse en los operadores materiales de la dominación y de las formas locales de funcionamiento (citado por Terán, O., 1995: 28).

En suma, averiguar sobre la noción de poder resulta productivo para reconceptualizar el problema de la formación del profesorado y junto con ésta la enseñanza; puesto que las estrategias,¹⁰⁸ y prácticas de formación docente son modos o reglas de razonamiento que “sugieren” caminos en los procesos de civilización¹⁰⁹ o de normalización. Es decir, resulta interesante argumentar que el diseño de las políticas educativas induce, seduce y fustiga ciertas formas de razonamiento y principios ordenadores, por ejemplo, el profesorado piensa y actúa en la producción de su vida escolar cotidiana. En este sentido, el poder es coextensivo al cuerpo social, en otras palabras, las relaciones de poder son intrínsecas a otros tipos de relación (de producción, de alianza, de familia, de sexualidad), en las que juegan un papel a la vez condicionante y condicionado; que no obedecen a la forma única de lo prohibido y el castigo, sino que tienen formas múltiples (Foucault, M., 2001: 97-98).

I.5.3. El poder y las políticas como prácticas discursivas

Es importante destacar que no podemos definir la política sin referirnos al poder, pero, a su vez, no podemos definir el poder sin deslizar ya un concepto de la política (Puelles, M. de, 1996: 80, 86),¹¹⁰ no se puede señalar una situación y calificarla como política, mientras que otra acción no se considera así. Los actos políticos ocurren de ciertas maneras, a las cuales ya nos hemos acostumbrado y también ocurren en las interacciones que se llevan a cabo en la vida cotidiana de una organización (Tierney, W. G., 1999: 43-44), por ejemplo, la escuela, los espacios de formación de profesores: las escuelas normales, los centros de maestros, etcétera; donde algunas voces se incluyen y otras se excluyen.

¹⁰⁸ Estrategias entendidas como los mecanismos puestos en juego en las relaciones de poder (Vid. Terán, O., 1995: 187).

¹⁰⁹ Vid. Noción de civilización en Norbert Elias (Elias, N., 1978).

¹¹⁰ Este mismo autor considera que la política de la educación se ocupa de las *politics*, es decir, de las políticas como manifestaciones de poder que operan en el ámbito de la educación.

La política es un fenómeno de poder, ya sea del Estado,¹¹¹ de otras instituciones públicas o de grupos sociales. A veces se visualiza al Estado como una especie de poder político que ignora a los individuos, cuidando sólo los intereses de la totalidad o de una clase o un grupo entre los ciudadanos, pero el hecho es que el poder del Estado es simultáneamente una forma individualizante y totalizante de poder y ésta es una de las razones de su fuerza (Terán, O., 1995: 171). Asimismo, es importante mencionar que el Estado es una estructura sumamente sofisticada en la que los individuos pueden ser integrados, con una condición: la que esta individualidad esté configurada de una nueva forma, y sujeta a una serie de pautas muy específicas (Terán, O., 1995: 173). El Estado mexicano enuncia y declara políticas educativas oficiales relacionadas con la formación de profesores de educación básica intentando representar un mundo sin fisuras, cerrado y completo, es decir, *la reforma ≈ la política*, la manifiesta un Estado soberano que actúa en nombre de todos los profesores (Knight, J., R. Smith y J. Sachs, 2001: 140-141), de todo el magisterio pero en el fondo se trata de una arenga que articula el poder y el saber.

En este sentido, las reformas educativas se refieren a producciones y realizaciones sociales en la formación del profesorado. Popkewitz (1995 b) sostiene que la idea de la reforma social como una planificación racional para producir progreso es una invención de la modernidad, y enfatiza que la reforma como una política racional de intervención es parte integral de la regulación, control y gobierno del Estado. Cabe señalar, por ejemplo, que los términos *política* y *policía*¹¹² están epistemológicamente

¹¹¹ Estado es algo más que política o ley gubernamental: más bien es una categoría teórica para explorar cómo los distintos discursos sobre la política social y las prácticas institucionales se interrelacionan para producir pautas de gobierno y regulaciones sociales, así como de gestión de las instituciones en la vida cotidiana, y de las prácticas de la escolaridad y la formación docente (Vid. Popkewitz, T., 1995 b: 31).

¹¹² En relación con los términos *politics* y *policy*, conviene señalar lo siguiente. Cristián Cox argumenta que mientras el concepto *política* se refiere a poder, intereses, competencia, conflicto, representación; *políticas* hace alusión a decisiones o cursos de acción respecto a problemas determinados. El autor puntualiza que el término *política* incluye desde luego al de *políticas*, lo central en la distinción, es la referencia de *políticas* a un problema sectorial. Asimismo, destaca que la categoría de problemas, se refiere a una condición sociopolítica, por ejemplo, Cox dice que la pobreza es un problema sólo en una sociedad orientada por valores de equidad. En este sentido, un problema puede ser, normalmente es, objeto de múltiples políticas o de otro modo, surgen políticas cuando frente a un problema se toma una decisión; se opta por cierto curso de acción. También Cox, citando a T. Smith, señala que él define *policy* como atados de decisiones gubernamentales basadas en problemas, lo cual sitúa al proceso de toma de decisiones en el centro del análisis. (Vid. Cox, C., 1993: 89-90). En este mismo sentido, para Jacques Rancière, caracteriza *policy* como procesos mediante los cuales se

relacionados: policía en su origen francés y germano, alude a las técnicas específicas por las cuales el gobierno, en el marco del Estado, capacita a los individuos para ser útiles en la sociedad (Popkewitz, T., 1995 b: 32).

Asimismo, cada sistema educativo es un medio político de mantener o modificar la adecuación de las disertaciones con el conocimiento y el poder que traen consigo (Popkewitz, T. y M. Brennan, 2000: 11). Sin embargo, las políticas emiten relatos que interpretados por el público, por ejemplo, por los profesores, quedan vacíos de significado, se rellenan con los mitos sociales y se convierten en recursos para descifrar (Knight, J., R. Smith y J. Sachs, 2001: 135) y resignificar la política oficial.

En el caso de América Latina y particularmente en México, *la reforma ≈ la política gubernamental*¹¹³ ha tomado el tema de la formación de profesores en las últimas

efectúan la agregación y el consentimiento de las colectividades, la organización de los poderes, la distribución de los lugares y los sistemas de legitimación de esta distribución (Vid. Rancière, J., 1996: 43). Es decir, desde la tradición de Foucault aludiría a regulación, dispositivos y estrategias o políticas específicas relativas a tópicos de interés en un espacio y tiempo dado, y es en este ámbito donde se concreta la problematización de las políticas públicas (Vid. Buenfil Burgos, R. N., 2005). En suma, *policy*, traducida como *policía*, será entendida como *políticas* y alude a los mecanismos que se deciden para enfrentar un asunto y/o problema. Por su parte, *política*, apunta a las relaciones de inclusión y exclusión, antagonismo y articulación. Finalmente, *lo político*, es el registro ontológico, la discusión constitutiva del ser, es decir, el ser de lo social ligado a la política.

¹¹³ Gobierno no se refiere únicamente a las estructuras políticas o a la conducción de los Estados; designa más bien la forma en que la conducta de los individuos o grupos puede dirigirse. De esta manera, no sólo abarca las formas legítimas constituidas de la sujeción política o económica, sino también modos de acción, más o menos considerados o calculados, que están destinados a actuar sobre las posibilidades de acción de otras personas. Gobernar, en otras palabras, es estructurar el posible campo de acción de otros. La relación de poder propiamente dicha no debería pues buscarse por el lado de la violencia o la lucha, ni por el consentimiento voluntario (factores todos que, en el mejor de los casos, sólo pueden ser los instrumentos del poder), sino más bien en el área del singular modo de acción, ni militar ni jurídico, que es el gobierno (Cfr. Terán, O., 1995: 181). Asimismo, las prácticas de gobierno son múltiples y atañen a mucha gente. Gobernar significa gobernar las cosas. El gobierno se define como una manera de disponer las cosas para conducir las no al bien común, como decían los textos de los juristas, sino a un fin conveniente para cada una de las cosas que hay que gobernar. Esto implica ante todo una pluralidad de fines específicos, los cuales se convierten en el objetivo mismo del gobierno. En este sentido, las técnicas o tácticas permiten definir paso a paso qué es lo que compete al Estado y qué es lo que no le compete, qué es lo público y qué es lo privado, qué es lo estatal y qué es lo no estatal, etcétera. En consecuencia el Estado, en su supervivencia y en sus límites, no puede entenderse más que a partir de las tácticas generales de gubernamentalidad (Cfr. Foucault, M., 1991: 13, 16-

décadas del siglo XX como uno de sus centros de atención. Además, dicha reforma ha sido enunciada y/o producida dentro de tendencias neoliberales de mercado, elección y privatización, las cuales se hallan incrustadas en cambios a largo plazo, en las formas de comprender, clasificar y actuar sobre los sujetos sociales y en las nuevas relaciones entre las formas en que los individuos son gobernados por otros y las formas en que se gobiernan así mismos (Popkewitz, T. y M. Brennam, 2000: 20).

En otras palabras, las estrategias de la política producen nuevas formas mediante las que se normalizan las relaciones de poder, es decir, se pone atención a la producción y al control del saber y la verdad. Cabe señalar que en el caso mexicano, por ejemplo, la Carrera Magisterial (CM) ha jugado un punto nodal en la reelaboración de nuevas formas de gobernación y regulación de las individualidades del magisterio. La CM es una estrategia que genera ciertas capacidades que aluden a la competitividad y a la eficacia individual dejando de lado, la mayoría de las veces, el trabajo colectivo entre los profesores, de esta manera, el conocimiento como elemento material de la vida social promueve un tipo de acción y participación más de carácter personal que de colaboración. Más aún, la CM clasifica y distribuye al profesorado; reglamenta el desempeño profesional; define las actividades escolares; marca las diferencias de cada profesor y de los niveles del conocimiento; ofrece premios o estímulos entre otros aspectos.

Por otra parte, cabe destacar que significantes como profesionalización del magisterio, competencias básicas, profesores críticos y reflexivos, entre otros, carecen de sentido fijo, éstos son construidos y producidos y/o enunciados en contextos históricos y marcos figurativos específicos.

En este sentido, considerar *la reforma ≈ las políticas* como proyectos, planes o estrategias de acción desinteresadas, indiferentes, o bien optimistas equivaldría a ocultar la importancia social y las implicaciones que conllevan. Además, como refiere Casanova, los gobiernos que han ejercido el poder público en los últimos años, han otorgado énfasis distintos a la problemática educativa que responde a su particular contexto y perspectiva política (Casanova Cardiel, H., 2000: 107-108).

A través de los documentos de políticas y de las prácticas sociales de los sujetos, por ejemplo, de los profesores, se sanciona un tipo de participación social, un lenguaje

17, 25-26). Sobre gobierno, gobernación y gubernamentalidad, consultar el capítulo I, nota 71, pág. 64; nota 113, pág. 89-90; capítulo III, 177-184 de esta misma tesis.

público que ayuda a generar creencias acerca de la naturaleza, las causas, consecuencias y remedios para la práctica institucional (Popkewitz, T., A. Pitman y A. Barry, 1998: 7). Las propuestas de reforma quizá tengan poco que ver con la vida cotidiana de la escolarización y la formación del profesorado pero mucho con los procesos de legitimación. Por ejemplo, por un lado, uno de los aspectos del lenguaje público de los últimos años es el tema de la calidad educativa, el cual ha marcado una redefinición en el rumbo de las políticas gubernamentales, dando lugar a establecer nuevos criterios surgidos de la nueva racionalidad gubernamental (Casanova Cardiel, H., 2000: 109),¹¹⁴ por otro, se expresa una falta de precisión en el análisis de los sujetos (profesores) y procesos, que se desenvuelven bajo condiciones cambiantes y articuladas a su entorno social (Casanova Cardiel, H., 1999 a: 18).

I.5.4. Recapitulación: formación, política y poder, un ejercicio de análisis

He intentado mostrar que la discusión sobre el poder es imprescindible al estudiar *la reforma ≈ la política gubernamental*. En este sentido, la lectura de Foucault es fundamental. Asimismo, fui construyendo, de manera preliminar, algunas asociaciones analíticas y argumentativas con mi tema de investigación *formación docente y política educativa*. En esta última sección presento ciertas reflexiones finales para terminar este documento y continuar escribiendo otros.

La riqueza intelectual del estudio de las políticas oficiales, entendidas éstas como relatos, consiste en argumentar que *la reforma ≈ la política* es un discurso social abierto, con fisuras que dejan las políticas al ser enunciadas y/o producidas. Dar cuenta de estos intersticios es vital para denunciar los modos o los estilos de razonamiento que a través de las cuales se despliega el poder. En este sentido, estoy interesada por revelar cómo *la*

¹¹⁴ El autor destaca que, por ejemplo, en los años ochenta y los noventa se consolidaron la planeación como un instrumento de racionalización de la acción gubernamental. De esta manera, se implantó en grado constitucional el llamado “sistema nacional de planeación democrática” en 1982, y la consecuente obligación gubernamental de presentar al inicio de cada sexenio un plan nacional de desarrollo así como diversos programas sectoriales, lo que implicaría una nueva perspectiva en el ejercicio del poder gubernamental. El primer *Plan Nacional de Desarrollo* (PND) fue presentado en el régimen de Miguel de la Madrid Hurtado (1982-1988).

reforma ≈ *la política gubernamental* del Estado mexicano involucra una forma particular de conciencia sobre la formación del profesorado, es decir, promueve ciertas identidades magisteriales, por ello sería necesario tratar de analizar el poder a través de los antagonismos que enuncia o produce la misma *reforma* ≈ *la política educativa*. En otras palabras, lo interesante no está sólo en indicar la institución que detenta el poder sino evidenciar la tecnología que se usa para generar poder; puesto que esta forma o tecnología se ejerce sobre la inmediata vida cotidiana de los profesores, se impone como ley de verdad que el profesorado debe reconocer y que los demás tienen que reconocer en él.

Por otra parte, una de las herramientas analíticas a las que puedo recurrir, por ejemplo, es la reconstrucción,¹¹⁵ entendida como una lectura estratégica de un conjunto de textos que surgen de una política oficial. La deconstrucción de los documentos que circulan sobre *la reforma* ≈ *la política gubernamental, de la formación del profesorado*, puede contribuir, más que a comprender, a revelar las complejidades que subyacen a los procesos de reforma y pueden promover justificaciones para el diseño de las políticas.

En otras palabras, es importante dar cuenta que *las reformas* ≈ *las políticas* siempre presentarán tensiones irresolubles, contradicciones y, asimismo, sus ambigüedades serán constitutivas. No pretendo decir si la política es útil o eficiente, por el contrario, mi intención es contribuir a la discusión que alude a que la reforma educativa es una forma de regulación social que es importante develar.

I.6. Consideraciones finales

La intención del capítulo I, denominado *Referencias conceptuales. Miradas analíticas necesarias en la investigación*, ha sido la de colocar como punto de partida de esta tesis la dimensión epistemológica, exigencia teórica que me permita dar cuenta y, al mismo tiempo, orientar la construcción de mi objeto de estudio: *la formación docente y la política*

¹¹⁵ La revisión y análisis sobre la deconstrucción es motivo de otra línea de investigación por iniciar. Sin embargo, la menciono antes de concluir este escrito con la intención de ir construyendo ejes rectores de estudios posteriores. Sobre este punto consultar *Los documentos como textos. El texto como referente simbólico* pág. 382.

educativa. También subrayo, que este capítulo surge a partir de recuperar mis interrogantes iniciales, a las que considero como ejes de análisis que sugieren el andamiaje de esta tesis.

En este primer capítulo mostré dos momentos que se articulan entre sí. En el primero, expuse el entramado conceptual entre APD y Thomas Popkewitz, como perspectivas de análisis que guían y orientan este estudio. En el segundo, desplegué dos ejercicios analíticos: *formación docente* y APD, y el otro, *formación docente* y *política educativa* desde la cuestión del poder.

I.6.1. Primer momento: el conceptual

Entre los argumentos que propuse fue la de abrir líneas que permitan discutir presupuestos ontológicos y epistemológicos del conocimiento de lo educativo, en particular del conocimiento de la formación docente. Al respecto, destaco la necesidad de que la investigación educativa, particularmente, la relacionada con la formación del profesorado, demanda recuperar aspectos teóricos que permitan explorar el campo de la educación. De la misma manera, el campo disciplinario de la pedagogía exige junto con las discusiones sobre la enseñanza, el aula o la escuela, una discusión ontológica y filosófica de este terreno disciplinario.

En este sentido, el APD es un dispositivo analítico que ofrece diversas herramientas teóricas a través de las cuales es posible construir mi objeto de estudio. En este momento, y con el fin de cerrar este capítulo me permito señalar dos cuestiones:

La primera, relacionada con ciertas lógicas de razonamiento o lógicas discursivas que den cuenta de la formación docente, por ejemplo, la sobredeterminación y la necesidad y la contingencia, entendidas como aquellas que permiten explicar que no hay una causa necesaria y suficiente que explique de una vez y para siempre *la reforma educativa* \approx *la política de gobierno*, sino que ésta es una formación discursiva que se instituye de manera precaria, a través de diversos elementos discursivos que se articulan, se antagonizan, se desplazan, se condensan en un contexto específico como puede ser la formación docente; otra lógica de conocimiento es la indecidibilidad, la cual me ofrece la posibilidad de explicar que *la reforma educativa* \approx *la política de gobierno* es un significante

cuyo sentido no es decidible apriorísticamente y de manera definitiva, es decir, no están decididas las características del sentido de la reforma de antemano, éstas dependen de la historicidad, la contextualidad y la referencialidad en la que surge *la reforma educativa ≈ la política de gobierno* referida a la formación docente.

La segunda cuestión está asociada con el cuerpo conceptual que ofrece la dimensión teórica del APD, por ejemplo, hegemonía, entendida como movimiento estratégico entre las superficies discursivas antagónicas con aquellas que es posible articularse a través de ciertas equivalencias en un momento específico. Así, *la reforma educativa ≈ la política de gobierno*, asume un momento hegemónico en el cual se antagoniza o se articulan, se excluye y se incluyen diversos elementos que presentan diferencias entre sí como el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE), la Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación (CNTE), la Secretaría de Educación Pública (SEP), el magisterio, los padres de familia, etcétera.

Por otra parte, me permito considerar un par de cuestiones que tienen la intención de señalar algunos de los planteamientos de Popkewitz, quien, sin duda, me aporta junto con el APD, un tejido conceptual a través del cual estudiar a la educación en general, particularmente, a las políticas educativas referidas a la formación docente. De los aportes de Popkewitz recupero, entre muchos otros asuntos, que el estudio de las políticas educativas implica, por ejemplo, preguntarnos de qué manera los actuales problemas educativos se han instituido en lo que son ahora, qué significados se han adoptado, o cómo se elaboran estos significados como elementos de relaciones de poder.

Asimismo, los hallazgos productivos de Popkewitz me permiten abordar el campo de la teoría social, particularmente, de la educación a partir de colocar en el centro del debate el tema del poder como despliegue, con el fin de estudiar la forma en que éste circula por las prácticas tanto institucionales como de la vida cotidiana. En suma, el conocimiento es una práctica social que genera acción y participación, es decir, que los sistemas de razonamiento (conocimiento) generan principios de acción y de participación. En este sentido, *la reforma educativa ≈ la política de gobierno* está en la interrupción de las formas de razonamiento en las cuales se despliega el poder.

A lo largo de este primer capítulo, argumenté que *la reforma educativa ≈ la política de gobierno*, presenta rupturas en las formas de razonar de los sujetos sociales: de los profesores. Para *la reforma educativa ≈ política de gobierno* los profesores son categorías

estables y fijas. No obstante, los profesores incorporan y resignifican las formas de conocer, de sentir, las cuales son promovidas por la misma reforma educativa que tiene elementos que la bordean, que la circundan, que la rodea y que, finalmente, la hacen surgir en un contexto social particular.

De esta manera, explorar la relación de poder, conocimiento y reforma es una dimensión productiva; que en términos de Popkewitz puede ser conceptualizada como una epistemología social, la cual implica revisar y discutir cómo los sistemas de ideas en la escolarización organizan la percepción y formas de responder en el mundo.

Finalmente, el estudio sobre las políticas educativas puede ser un campo productivo de análisis si nos planteamos como ejes de reflexión las categorías y postulados del saber que subyacen en éstas. Es decir, resulta provechoso dar cuenta tanto de los sistemas de ideas –construcciones sociales y efectos de poder– que norman las políticas educativas como de la función de las políticas –de las prácticas de gobernación– como productoras de sistemas de inclusión y exclusión. De esta manera, la gubernamentalidad para incluir y excluir ocurre a través del principio denominado razón. En este sentido, investigar sobre la razón o las reglas bajo las cuales se construyen las políticas educativas, resulta, sin duda, un campo importante por explorar.

I.6.2. Segundo momento: el analítico

En el primer ejercicio analítico tuve la intención estudiar de manera conceptual la noción *formación docente*. De esta manera, partí de reconocer que el significante *formación* ha tenido diferentes sentidos y/o formas de entenderlo. La diversidad de significados que recuperé y desplegué en las páginas correspondientes a este análisis, lejos de provocar un sentido negativo generado por la dispersión del término, resulta por el contrario una cualidad positiva. Entre las razones que puedo argumentar están las siguientes: el significante *formación docente* y sus diferentes significaciones se deben al carácter flotante y vacío que representa el término.

En otras palabras, la noción *formación docente* “navega” a través de diversas superficies discursivas –como intervención pedagógica, como diferente de enseñanza y aprendizaje, como una institución, como dispositivo, como mercado donde se vende y compra, como revisión y mejora de conocimientos, como aprendizaje constante, como

proyecto personal, como concepto que debe platearse desde la dimensión individual, como construcción o configuración, como dinámica de un desarrollo personal, etcétera— hay un plano de diseminación, dispersión, propagación, irradiación del significante *formación*. Asimismo, la *formación docente* es un significante tendencialmente vacío no sólo porque acepta varios significados, sino porque ofrece un ideal de plenitud que intenta complementar la falta, la carencia, ante la inquietud y necesidad de ostentar un sentido definitivo, verdadero y único sobre la formación docente.

Sin embargo, el momento hegemónico de alguno de los significados de formación docente depende de las equivalencias que articule de manera contingente en determinadas cadenas discursivas, convirtiendo al significante *x* o *y* en un significante o punto nodal que fija un significado particular, siendo éste parcial y temporal. Además, subyace una dimensión indecible, es decir, la imposibilidad de establecer *a priori* las equivalencias y las articulaciones que establecerá el significante *formación docente*; puesto que éstas dependen del contexto social en el que emergen.

Una vez concluido mi primer ejercicio analítico, me enfrenté con otra exigencia epistemológica: intentar explicar de manera conceptual la política educativa, para lo cual tuve una aproximación al debate desde el análisis del poder. Entre las razones de esta orientación destaco, por ejemplo, que elegir y decidir un significado de formación docente es una intención no sólo técnica sino política, en este sentido, subyace una dimensión de poder. Partiendo de esta tesis, argumenté, a lo largo del apartado correspondiente, que el poder está presente en *la reforma educativa* \approx *en la política de gobierno* de la formación del profesorado no sólo como proceso de dominación y legitimación, sino como proceso que promueve formas o estilos que hacen pensar, sentir, razonar y actuar a los docentes

En este sentido, las políticas educativas son tecnologías disciplinadoras que contribuyen a la apropiación de ciertos modos, usos y manifestaciones de los docentes en la configuración educativa, en la configuración social. Es decir, que la reforma educativa, por ejemplo, pretende ciertos tipos de regulación social y es a través, por ejemplo, de la formación del profesorado que lleva a cabo esta encomienda.

En suma, subrayo que la política es un fenómeno de poder, que enuncia y representa un espacio social sin rupturas; que regula y emiten relatos, muchas veces, sin sentido para los docentes, y establece un ideal de plenitud en un momento particular. Sin embargo, las políticas son *discursos* abiertos con fisuras, fracturas, a través de las cuales

es posible mostrar y evidenciar los usos de razonamiento que en éstas subyacen y de esta manera estudiar el despliegue del poder que emerge de éstas.

Finalmente, este capítulo me permite mostrar ciertos dispositivos analíticos a partir de los cuales continuar el desarrollo de esta tesis. La discusión conceptual la continuaré a lo largo de los siguientes capítulos tomando eje central mi objeto de estudio la política educativa y la formación docente.

Capítulo II

Los contornos sociales que tejen y entretejen la reforma de los sistemas educativos. La formación del profesorado

Presentación

El tema de las políticas educativas es actualmente complejo por varias razones, entre las cuales puedo mencionar, por ejemplo, la forma en que éstas se diversifican a través de múltiples programas y proyectos puestos en práctica, situación que dificulta el análisis de los significados e intenciones que originalmente proponía determinada política. Cabe destacar que la complejidad de las políticas es aún más seria si se trata de aquéllas que se relacionan con la formación del profesorado. Los motivos son varios, entre los cuales destaco, por ejemplo, la ausencia de la formación como tema de debate conceptual en las políticas públicas, por la falta de análisis específicos del quehacer escolar, el cual se ha orientado más bien a lo instrumental y a lo didáctico de los aspectos psicopedagógicos; y a los procesos y procedimientos de la administración escolar.

Sin embargo, desde la década de los años noventa se ha vuelto a plantear la necesidad de una política de formación del profesorado frente a la fuerte crisis social¹ del sistema escolar en su conjunto, el cual no ha logrado responder a ciertos requerimientos económicos y políticos vigentes en los países. Asimismo, esta preocupación por el diseño de políticas que atiendan la formación del profesorado se enfatiza bajo un contexto en el cual se destaca una relación distinta entre educación y sociedad. Por ejemplo, la educación está dejando de ser un derecho social para transformarse en un elemento que

¹ En el origen de los sistemas educativos universales y obligatorios, los docentes fueron percibidos como uno de los pilares de la construcción de la identidad nacional y rodeados, por ello, de un significativo prestigio social; posteriormente fueron percibidos como profesionales técnicamente responsables de los resultados de aprendizaje de los alumnos y, en ese contexto culpabilizados por el fracaso de la escuela o victimizados por el deterioro de las condiciones en las cuales desarrollan sus tareas. La reforma de la década de los años noventa y el desarrollo de nuevas tecnologías de la información dieron lugar a disertaciones críticas y desestabilizadoras, donde el papel del docente y de la propia escuela son amenazados en su rol educativo tradicional o sujetos a modificaciones (Tedesco, J. C., 2005: 11).

se analiza desde el mercado, con todas las consecuencias políticas, sociales, individuales que trae consigo esta relación.

Por otra parte, se advierte un escenario de racionalidad instrumental del proceso de formación del profesorado a través de la evaluación a su desempeño bajo estándares previamente diseñados en otros contextos culturales, la concentración del profesor en el aula, el énfasis respecto al dominio de especializaciones disciplinarias, el nuevo rol del profesor asociado al logro de objetivos mirados bajo el prisma de la mundialización de la economía y de la gobernabilidad democrática (Rodríguez Fuenzalida, E., 2001 a: 22).²

En este sentido, el estudio sistemático de las políticas públicas: su análisis, diseño, puesta en práctica y evaluación obedece a mi interés por el estudio de las políticas educativas, particularmente aquéllas relacionadas con la formación del profesorado en nuestro país. Destaco, asimismo, que el rescate de lo público puede ayudar a enfrentar varias limitaciones de la decisión y gestión gubernamental, por ejemplo, la conducción centralizada, la tentación patrimonialista, el descuido de recursos y bienes públicos, la burocratización de las iniciativas y, principalmente, la fundamentación factual, narrativa y proyectual del Estado mexicano, en vez de una normativa, argumentativa, académica y estratégicamente funcional de las políticas educativas (Aguilar Villanueva, L. F., 2003 a: 5-6).

El segundo capítulo de esta tesis tiene como propósito central reflexionar sobre el contexto social económico y político que delimitan y establecen los márgenes o contornos sociales bajo los cuales se diseñan y se proponen las políticas educativas de la formación del profesorado. Es importante destacar que hago alusión al término de contexto como una herramienta analítica³ que hace referencia a las condiciones sociales en las cuales se producen y cobran significado tales políticas. Es decir, lo que se busca, en este primer apartado, es lograr identificar, comprender y explicar los contornos sociales que permiten

² El texto que retomo menciona el término gobernabilidad. Cabe señalar, como lo referí en el capítulo anterior mi preocupación es por la gubernamentalidad recuperando la noción de Foucault (*Vid.* capítulo I, nota 71, pág. 64; nota 113, pág. 89-90; capítulo III, 177-184; de esta misma tesis. Gubernamentalidad, por ejemplo, alude al conjunto de instituciones, procedimientos, análisis y reflexiones, cálculos y tácticas que han permitido ejercer (al Estado) esta forma específica y muy compleja de poder que tiene por blanco la población (Popkewitz, T., 1994: 68). El tratamiento que Foucault hace sobre gubernamentalidad, puede consultarse en Foucault, M., 1991; y Terán, O. 1995.

³ *Cfr.* Capítulo I, 28-36 de esta misma tesis.

tejer y, al mismo tiempo, entretelar las reformas de los sistemas educativos, particularmente, la relación con el rol esperado del profesor y los instrumentos necesarios para la formación, actualización y capacitación de éste.

En este sentido, este capítulo se organiza en tres apartados. En el primero, se da cuenta del contexto macrosocial que caracteriza a las sociedades en el mundo, particularmente las latinoamericanas; en el segundo, se destaca la reconstrucción histórica de la formación de profesores en nuestro país con el fin de ubicar los antecedentes y los rumbos políticos que estableció a partir de la década de los noventa; en el tercero, se analiza la formación *versus* capacitación como un significativo nodal.

II.1. Perspectivas de formación docente en Latinoamérica. La configuración social del escenario de la formación del profesorado

II.1.1. Puntos de partida

En los países industrializados, desde la segunda mitad del siglo XX, el tema de la reforma educativa ha sido una de sus preocupaciones permanentes. Entre las estrategias que se han adoptado destacan aquéllas que han perseguido racionalizar los sistemas educativos, de tal forma que se ordenen de acuerdo con los objetivos políticos y las estructuras económicas nacionales vigentes en estos países. No obstante que la reforma educativa sigue siendo un tema actual en los años recientes, sobre todo a partir de las dos últimas décadas del siglo pasado, la preocupación por llevarla a cabo se ha centrado no sólo en la reorganización de los sistemas educativos sino que también ha cobrado una relevancia significativa el trabajo de los profesores y la formación de éstos. En este sentido, la construcción de los sistemas educativos ha puesto en el debate educativo distintos componentes del sistema, entre las cuales está la formación de los profesores.

Cabe señalar, que los debates en la segunda mitad del siglo pasado han girado en torno a dos cuestiones: la reforma educativa y los avances en las disciplinas pedagógicas, por ejemplo, el desarrollo de la disciplina curricular en los Estados Unidos. Las reformas de los años 60 y 70 que se impulsaron en los países de Iberoamérica tuvieron una fuerte influencia de las corrientes teóricas basadas en el currículum, y tendieron a la especialización del profesor a partir de las disciplinas que componían el conjunto de

planes y programas de la educación básica o primaria y de la educación secundaria o media. En este contexto, se produce un proceso de progresiva exigencia de un título profesional para ejercer la función docente. El énfasis de la formación en esos años fue en los contenidos que se debían enseñar, en el currículum como estructura de aprendizaje y en las metodologías de enseñanza de esos contenidos (Rodríguez Fuenzalida, E., Á. Díaz Barriga y C. Inclán Espinoza, 2001: 9-10).

De esta manera, se pueden ubicar tres momentos que caracterizan las políticas de formación del profesorado en América Latina. En el primero, el Estado se hace responsable de la educación primaria, y sienta las bases de los sistemas escolares a principios del siglo XX; en el segundo, los gobiernos reforman el currículum escolar,⁴ y en el tercero, existe fuerte crítica social al sistema escolar referida a la incapacidad de responder a ciertos requerimientos económicos-políticos (Rodríguez Fuenzalida, E., 2001 a: 14), este último momento se presenta a finales de la década de los años ochenta.

Para finales de la década de los ochenta, la reforma educativa centra su preocupación en la formación de los docentes desde perspectivas teóricas diversas. Por ejemplo, la economía, la cual apunta hacia dos dimensiones: la primera, en términos de logros de aprendizaje, y la reducción del porcentaje del presupuesto del sector educativo que se aplica al ítem pago de salarios docentes; y la segunda, el tema de la calidad de la educación a llevado a un substancial incremento en muchos países del salario de los profesores, para lograr los objetivos que las reformas se han planteado. Otra de las perspectivas que subyacen en estos años es el papel de la educación como formadora de ciudadanos que contribuyan a consolidar sistemas democráticos. Esta tendencia ha puesto su intención no sólo en las reformas curriculares sino también en el papel de los profesores en la escuela y en la formación de éstos tanto en su etapa inicial como durante su ejercicio profesional. Una perspectiva más proviene de la calidad de la enseñanza, es decir de aquello que se enseña y de los que los alumnos aprenden. Estas dos últimas perspectivas apuntan a dos cuestiones: la primera, hacia la calidad de la formación de los profesores en sus respectivas especialidades; y la segunda, se dirige a la forma en que se enseña y se aprende. Este debate se ve enriquecido por la incorporación de las nuevas

⁴ Por ejemplo, en México en los años setenta se planteó la especialización del profesor en los contenidos escolares a partir de la reforma educativa de esos años.

tecnologías, por ejemplo, la teleinformática (Rodríguez Fuenzalida, E., Á. Díaz Barriga y C. Inclán Espinoza, 2001: 10-11).

Aunque la profesionalización de la docencia se implanta en las escuelas normales desde 1984,⁵ en la década de los años noventa aparece como una estrategia para mejorar la calidad y la eficiencia de los sistemas educativos. Los procesos de profesionalización se tornan indispensables como mecanismo de constitución de las burocracias profesionales entendidas éstas como la normalización de habilidades que se producen a través de la formación y el perfeccionamiento (Braslavsky, C. y S. Gvirtz, 2000: 63). En otras palabras, se puede considerar que la escuela como una institución de vida es un espacio más, donde los sujetos, por ejemplo, los profesores condensan la sumisión a ciertas normas que permiten mantener tanto cierta estabilidad como incorporar una lógica diferente de razonamiento. En este sentido, las políticas de reforma en la formación del profesorado contribuyen a la regulación social. En otras palabras, los proyectos y/o planes en materia de formación de profesores, por ejemplo, Carrera Magisterial (CM) y *Programa nacional de actualización de profesores* (Pronap) son no son acciones objetivas desinteresadas, sino que tienen una destacada importancia social en la regulación de diferentes pautas de conducta.

El primer apartado del capítulo segundo tiene el propósito de dar cuenta del contexto actual de las políticas de formación de profesores principalmente en algunos países latinoamericanos. En este sentido, se aborda la estrategia de transferir la formación de profesores de la normal a la universidad.

⁵ Es importante destacar que la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) tuvo una licenciatura denominada Licenciatura en Educación Básica (LEB Plan 79) que tenía como propósito nivelar a los profesores normalistas que no tenían estudios de nivel licenciatura. Asimismo, hay que recordar que el Instituto Federal de Mejoramiento y Capacitación del Magisterio (IFCM) también ofreció una licenciatura titulada (LEPEP Plan 75).

II.1.2. La transferencia de formación de maestros de las escuelas normales a la universidad. Debate reciente en América Latina. Tendencias recientes en la formación del profesorado en América Latina

La reconversión industrial es un amplio y profundo proceso de adaptación del aparato productivo al conjunto de mecanismos tecnológicos que las sociedades actuales han desarrollado, las cuales tienen como propósito promover la competitividad y la eficiencia de la estructura económica, requisitos indispensables para acceder al mundo globalizado a través del comercio exterior y depender menos, en el caso de las sociedades latinoamericanas, del mercado interno. Esto, como puede observarse, es condición necesaria para aumentar la productividad en un esquema de competencia internacional.

Esta reconversión industrial es elemento central y constitutivo del cambio del patrón de acumulación de capital que ha transformado la organización de las sociedades. Este proceso ha provocado, por supuesto, el cambio del papel que el Estado había venido desempeñando en las sociedades latinoamericanas de la posguerra. Es por ello, que la reconversión del patrón de acumulación provocó la revocación del compromiso que el Estado benefactor había establecido con los sectores más vulnerables.

Estos cambios han transformado el panorama de las sociedades latinoamericanas. Por su parte, el Estado ha impulsado procesos de cambio que, en el caso de la educación supuso la puesta en marcha de reformas educativas que están transformando las formas de entenderla y cuya nueva reconfiguración está asociada a un nuevo tipo de sociedad en la que confluyen nuevas nociones como la competitividad, la eficiencia y la educación entendida como mercancía. Estas nociones, por ejemplo, han avanzado significativamente a través de diversos mecanismos de evaluación. En este sentido, a través de los cambios educativos, particularmente de la formación del profesorado se manifiestan las transformaciones ocurridas en los niveles sociales, económicos, políticos y culturales. De esta manera, como refiere Popkewitz, los planes, programas y los informes sobre la reforma deben considerarse no simplemente como instrumentos formales para describir los acontecimientos, sino como parte de estos mismos, que sirven para estructurar la lealtad y la solidaridad social. Incluso, las propuestas de reforma, poco tienen que ver con la vida cotidiana de la escuela y de las actividades docentes, pero

mucho con los procesos de legitimación que se dan en las sociedades (Popkewitz, T., A. Pitman y A. Barry, 1998: 7-8).

En América Latina estos cambios se iniciaron en los años ochenta como resultado, entre otras cosas, de la transformación del patrón de acumulación de capital. Estas transformaciones han abarcado todos los ámbitos de la sociedad. En el caso de la educación, se han transformado no sólo los aspectos curriculares, como sucedió en los años sesenta y setenta,⁶ sino también la formación del profesorado, la cual se ha convertido en un aspecto clave en dichos cambios.⁷ Por ejemplo, la consolidación de la formación de profesores basada en las universidades ha sido una constante en las últimas décadas fundamentalmente en España, Gran Bretaña y Australia. Esta tendencia, está asociada a otros fenómenos como las nuevas formas de organización laboral de carácter más flexible y, también como mecanismos para mejorar el control del desempeño profesional (*Vid.* Dicker, G., F. Terigi, 1997).⁸

En esta perspectiva, el establecimiento de nuevos modelos de certificación para la formación docente tiene como objetivo, en estos nuevos contextos, modificar los criterios de evaluación y al mismo tiempo transformar las formas de enseñanza asociadas a nuevas concepciones de la educación. El nuevo papel que están desempeñando los organismos internacionales en la transformación de las prácticas de enseñanza y del ejercicio docente de los profesores está modificando los proyectos educativos en diversos países.⁹ En el caso de Europa estas propuestas están impulsadas por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE).

Para el caso de América Latina, la investigación reciente sobre el fenómeno de la formación de profesores muestra que en las últimas décadas hay una tendencia a

⁶ Cabe recordar que en los años setenta la reforma se centraba en el cambio del currículum, en el cambio de los contenidos, hoy en día la preocupación va dirigida no sólo a este aspecto sino a la una evaluación de los currículos establecidos.

⁷ En efecto, por ejemplo, la bibliografía especializada sobre este aspecto de la formación de profesores para los países industrializados ha llamado la atención particularmente en los casos de países como: Finlandia, España, Gran Bretaña y Estados Unidos, entre otros; países cuyas trayectorias y niveles de industrialización muestran similitudes.

⁸ *Vid.* capítulo I, nota 43, pág. 49 de esta misma tesis.

⁹ En este sentido, conviene señalar que, Popkewitz es uno de los teóricos que ha desarrollado estudios sobre los modelos de poder en la formación de profesores asociados a la necesidad de la regulación social en las sociedades capitalistas (*Vid.* Por ejemplo, Popkewitz, T., 1994).

transferir los programas de formación inicial de los docentes para la educación básica a los niveles de la educación media superior y superior. Este fenómeno denominado por Mesina como terciarización (Mesina, G., 1997) está cobrando significado en los países de la región latinoamericana; al mismo tiempo hay una marcada tendencia a aumentar los años de escolaridad para obtener el título de docente. Un hecho evidente sobre este fenómeno es el caso de México. En la década de los años ochenta en este país se aumentó el número de años de estudio para la formación de profesores y, asimismo, se exigió la educación media superior como antecedente para la formación de maestros.

Sin embargo, la profunda heterogeneidad de los programas de formación de profesores a nivel regional y nacional muestra significativas diferencias. Por ejemplo, en algunos casos se combina la universidad con la normal como en Colombia y Honduras, escuelas de nivel medio con estudios profesionales como Argentina. Asimismo, la formación docente como proceso diferenciado se identifica en los casos de: Chile y Ecuador entre otros. Instituciones más homogéneas en un sólo nivel educativo se ejemplifican con Costa Rica y Cuba. En el caso de Brasil, para desempeñarse como profesor de educación básica, la formación docente deberá ser de nivel superior, cursos de licenciatura graduados en universidades e institutos superiores de educación, la formación mínima para el ejercicio del magisterio de educación infantil y las cuatro primeros grados o series de enseñanza fundamental será la ofrecida en el nivel medio y la modalidad de normal,¹⁰ de esta manera, la formación inicial es responsabilidad de las instituciones de educación superior, las instituciones de formación media (modalidad normal) ofrecen formación para profesores de enseñanza infantil y las cuatro primeras series de enseñanza fundamental. La formación continua es parte estratégica para la mejora permanente de la calidad de la educación.

Esta tendencia a transferir la formación docente a las universidades ha supuesto una ruptura con el modelo normalista que ha regido los procesos de formación docente en América Latina durante más de un siglo como parte del amplio movimiento liberal del siglo XIX; en el cual se postulaba una educación pública, gratuita y laica asumida por el Estado educador y, por ende la formación de profesores para la educación básica.

Lo anterior se puede observar de manera específica en las últimas décadas en los siguientes países latinoamericanos: a) durante el periodo de la dictadura militar en Chile

¹⁰ LEI N° 9394 de 20 dezembro de 1996. título VI, arts. 61-67 (*Vid.* <http://www.mc.gov.br/legis/pdf/lei9394.pdf>).

(1973-1990) con el cierre definitivo de las escuelas normales y la transferencia de este nivel a la universidad para la formación docente; *b*) en el caso de Panamá y Costa Rica, las universidades comparten el campo de formación inicial de los maestros con las normales.

Uno de los aspectos que caracterizan a este fenómeno de despliegue de las escuelas normales a las universidades en el caso latinoamericano es que en estos países se plantea como condición *sine qua non*, para impulsar la calidad de la educación básica. En esta perspectiva los argumentos básicos para impulsar estos procesos de cambio son fundamentalmente dos: la competitividad y la eficiencia. Sin embargo, el elemento que da coherencia a la propuesta anterior es que la formación docente es un medio de jerarquización que permite garantizar los posgrados y una formación más sólida para los profesores. No obstante, la transferencia de la formación docente a la universidad reconoce la complejidad del fenómeno asociado a la formación disciplinaria y al mismo tiempo como resultado de la legitimidad que la universidad tiene como depositaria del saber científico.

Además, aunado a esto, está la flexibilidad de la formación profesional sustentada en una nueva forma de concebir los ámbitos de la formación docente que buscan cambiar la cultura organizacional de los maestros para favorecer su inserción en las nuevas formas que están asumiendo los ámbitos escolares. Asimismo, este fenómeno, tiene también como referente las recientes propuestas de los distintos países de la región para incrementar el número de años para la educación básica que en algunos países ha llegado a ser de nueve a 10 años. Por ejemplo, el caso de Argentina, a partir de la reforma de 1993, la Ley Federal de Educación (LFE) incrementó la educación primaria a nueve años denominada Escuela General Básica (EGB). En Brasil, la estructura actual del sistema educativo regular comprende una educación básica de ocho años de Educación Fundamental y los tres años de Educación Media (formada por la educación infantil, enseñanza fundamental y enseñanza media).¹¹ La educación infantil, primera etapa de la educación básica, se ofrece a niños de tres años de edad y las *pré-escolas* para niños de cuatro a seis años. La enseñanza fundamental, con duración mínima de ocho, es

¹¹ Una carga horaria mínima anual será de ochocientas horas, distribuidas por un mínimo de doscientos días efectivos de trabajo escolar. LEI N° 9394 de 20 dezembro de 1996. titulo V, Capítulo II, art. 24, fracc. I (*Vid.* <http://www.mc.gov.br/legis/pdf/lei9394.pdf>).

obligatoria y gratuita en escuelas públicas.¹² La enseñanza media,¹³ etapa final de la educación básica, tiene una duración mínima de tres años y atiende la formación general del educando, puede incluir programas de preparación general para el trabajo y habilita profesionalmente.¹⁴ El caso de México, en 1993 la Ley General de Educación (LGE) estableció la educación básica con nueve años de escolaridad, lo cual motivó que la Secretaría de Educación Pública (SEP) incluyera como nivel obligatorio la secundaria.

Estas disposiciones legales en el ámbito educativo de los contextos latinoamericanos no son desinteresadas, en éstas subyace la noción de que el avance de las sociedades depende de la escolarización, desconociendo las condiciones sociales y marginales en las que vive la población que aún hoy en día no tiene acceso a la escuela, la cual es vista como un instrumento que puede mantener una relación ordenada y planificada del desarrollo de la sociedad. De manera que este supuesto ignora que las condiciones sociales y culturales no son iguales, que la selección y la organización del conocimiento escolar contiene disposiciones y valores que excluyen a ciertos grupos e incluyen a otros.

¹² Tiene por objetivo la formación básica y del ciudadano, mediante el desarrollo de capacidades de aprender, teniendo pleno dominio de la lectura, la escritura y el cálculo. (Vid. LEI N° 9394 de 20 dezembro de 1996. título V, Capítulo II, art. 32, fracc. I. Por otra parte, en la actualidad el currículum, valoriza un paradigma curricular que posibilite la interdisciplinariedad, y abra nuevas perspectivas de desarrollo de habilidades que la sociedad actual demanda. El currículum se compone de las disciplinas tradicionales y se propone incorporar temas transversales como ética, medio ambiente, pluralidad cultural, trabajo y consumo, entro otras. Asimismo, se pretende ampliar a nueve años la duración de la enseñanza fundamental obligatoria hincando a los 6 años. También mantener y consolidar el programa del libro didáctico diseñado por el Ministerio de Educación, promover la literatura, de textos científicos, obras clásicas; asegurar una carga horaria semanal de por lo menos 20 horas semanales (*Plan Nacional de Educação*, 24-27 <http://www.mec.gov.br>). <http://www.mc.gov.br/legis/pdf/lei9394.pdf>).

¹³ LEI N° 9394 de 20 dezembro de 1996. Título V, Capítulo II, art. 35 y 36. (Vid. <http://www.mc.gov.br/legis/pdf/lei9394.pdf>).

¹⁴ Por enmienda constitucional núm. 14 prevé su progresiva universalización.

II.2. Reconstrucción histórica de la formación del profesorado en México. Los antecedentes y los rumbos políticos que se establecieron a partir de la década de los noventa

II.2.1. Puntos de partida

La formación inicial del profesorado en México da lugar a la discusión de tres aspectos: el alumnado, los formadores de docentes y el plan de estudios (Barquín Ruiz, J., 2000: 101). Por un lado, el estudio de las prácticas educativas que han caracterizado tanto al alumnado como a los formadores de profesores –ambos considerados como actores clave en el proceso de formación– y por otro, el reconocimiento de los principios axiológicos que han orientado y normado los proyectos educativos del Estado mexicano sobre la formación de los profesores –los cuales se han plasmado en los diseños curriculares– permiten dar cuenta de los diferentes procesos discursivos que han configurado el campo de la formación inicial. Sin embargo, conviene aclarar que la relación entre los estudios y la reforma educativa no es clara, más bien es compleja; puesto que la lógica de la construcción de las políticas públicas es producto de diferentes mediaciones. Por ejemplo, entre los estudios que se solicitan para dar cuenta del estado que guarda la educación y/o la formación del profesorado; el diseño en sí de los programas que condensan tanto las necesidades producto de los resultados de los estudios como de las intenciones políticas de gobierno; las negociaciones que existen entre SNTE-SEP; y la implementación de las políticas a través de diferentes estrategias. En este sentido, un elemento que, sin duda, es indispensable reconocer es la presencia de múltiples tensiones que subyacen en las políticas educativas.

En los últimos años las políticas de formación del profesorado han sido políticas diseñadas por el Estado, las cuales, sin embargo, no necesariamente se caracterizan específicamente por ser educativas y pedagógicas. Más bien, lo que subyace en éstas es establecer determinadas lógicas de razonamiento sobre los asuntos sociales. Cabe señalar, que el problema del Estado se sitúa en el marco de la problemática de la regulación. Al centrar la atención sobre el Estado como pautas de regulación, Popkewitz introduce una noción de poder que ha destacado en los análisis posmodernos sobre la política del conocimiento. La preocupación por la noción de poder consiste en comprender

cómo se despliega éste a través de múltiples capilaridades que producen y constituyen el sí mismo como un agente del cambio (*Vid.* Popkewitz, T., 1998 a).¹⁵

En las dos últimas décadas del siglo XX, los cambios en la formación del profesorado en México han tenido características significativas. Una de éstas fue, por ejemplo, que en los años ochenta se elevó a nivel de licenciatura los estudios de las escuelas normales; en los noventa, se impulsó la profesionalización de la docencia como una estrategia para mejorar la calidad y la eficiencia de los sistemas educativos.¹⁶ No obstante, la importancia histórica de estas dos últimas décadas del siglo pasado, creo necesario dar cuenta, aunque de manera sucinta, de ciertos antecedentes históricos sobre la formación del profesorado.

De esta manera, el segundo apartado de este capítulo tiene la intención de exponer algunos de los rasgos históricos constitutivos que han caracterizado la trayectoria de la formación del profesorado en nuestro país. Se divide en tres partes. La primera, ubica algunos acontecimientos significativos en relación con la formación del profesorado en México; la segunda, sitúa la política educativa de los años ochenta y principios de los noventa; y la tercera algunas consideraciones para continuar.

II.2.1.1. Acontecimientos significativos en relación con la formación del profesorado

La historia de la formación docente de los profesores que trabajan en la educación básica ha sido una trayectoria caracterizada por varios acontecimientos. Por ejemplo, las modificaciones curriculares a los planes y programas de estudio han sido producto de intereses políticos, cuya intención es incidir en un tipo de formación “necesaria y requerida” para mantener ciertos procesos ideológicos. En este sentido, los cambios han sido resultado de los análisis académicos o estudios sistemáticos sobre el seguimiento de los egresados, así como el desempeño laboral y profesional del magisterio, los cuales han sido usados o integrados de forma confusa. Estos sucesos, sin embargo, han provocado

¹⁵ Sobre este mismo asunto consultar el apartado cuatro del capítulo I de esta misma tesis.

¹⁶ En 1984 por decreto presidencial la formación de maestros para la escuela básica se elevó a nivel de licenciatura. Con el Programa para la Modernización Educativa (PME) de la década de los años noventa. En 1997 se modificó el plan y los programas de estudio para la formación inicial.

continuidades,¹⁷ pero también discontinuidades y rupturas en la formación del profesorado en nuestro país. De esta manera, se han impuesto distintos rumbos a la formación docente, los cuales no siempre han sido diseñados desde una perspectiva académica, sino organizadas a partir de decisiones del gobierno federal en turno, situación frente a la cual los actores del escenario escolar: los profesores han estado ausentes, o su presencia ha sido mediada por la representación sindical y básicamente legitimadora de decisiones tomadas en otros espacios. Además, es importante reconocer que el escenario educativo es una especie de amalgama de prácticas discursivas que funcionan como un ensamblaje colectivo de partes dispares sobre una sola superficie social.

La escuela normal¹⁸ se ha concebido a lo largo del siglo XX como una institución de amplio alcance; esta concepción surge a partir de la disposición constitucional en la que se prescribe que el Estado se reserva en lo general, y el gobierno federal en particular, la decisión y definición sobre los planes y programas de estudio para la educación normal.¹⁹ La Escuela Nacional de Maestros (ENM), fundada en 1925, se creó para convertirse en un centro profesional que graduara maestros rurales, misioneros, educadores de jardín de niños, de primaria y técnicos. Esta institución fue una de las principales expresiones del México posrevolucionario.

La historia de la formación del profesorado puede ser entendida, de forma general, por tres etapas fundamentales que caracterizan la educación en México durante la primera mitad del siglo XX. La primera, la educación revolucionaria que permitió iniciar las

¹⁷ Entre las continuidades destacaría, por ejemplo, la búsqueda permanente de la identidad de un magisterio y su reconocimiento social y profesional; la confrontación permanente con los gobiernos en turno sobre las políticas y estrategias de formación, actualización y capacitación. Por otra parte, la transformación de la docencia de una profesión libre a una profesión de Estado y con ello el predominio de una organización sindical del magisterio, la cual se destaca por representar no sólo los intereses laborales sino también los profesionales y los políticos.

¹⁸ La descripción histórica la ubico a partir de los años cuarenta, cuando se reorienta la política social de régimen político y el desarrollo de un proceso de urbanización. Asimismo, hay que señalar que la historia de la formación docente ha jugado, desde finales del siglo XIX, un papel importante, por ejemplo la fundación de las primeras normales con el propósito de lograr la unificación del país y no tanto por una demanda de tipo cuantitativo ni cualitativo de la formación de los maestros (*Vid.* Cárdenas Vázquez, S. et al., 1984; y Cruz Pineda, O. P., 2000: 37-39).

¹⁹ Esta disposición en materia de formación del profesorado va de la mano en con las disposiciones de la educación básica.

tareas de organización del sistema educativo mexicano, por ejemplo la creación de la Secretaría de Educación Pública (SEP), en 1921; el desarrollo de la educación rural y la creación de la ENM.

La segunda se ubica en el periodo socialista²⁰ en la cual los profesores desempeñaron una variedad de tareas que iban más allá de las propiamente docentes (la enseñanza de la lectoescritura, el cálculo y la historia de México). Se les exigía que se comprometieran con el mejoramiento social de las comunidades y con las reformas sociales promovidas por los gobiernos posrevolucionarios²¹.

La tercera etapa se puede identificar con la llamada unidad nacional, estrategia del gobierno federal para erradicar las ideas y los postulados de la educación socialista.²² Bajo esta tendencia, en 1945 se inició un *Plan nacional de formación magisterial* que unificó el programa de normales urbanas y rurales. Esta medida trajo como consecuencias desfavorables, por ejemplo, para que las escuelas rurales cambiaran en los contenidos el sentido de la educación que las caracterizaba y distinguía: el compromiso social con las comunidades donde trabajaban; se cerraron normales rurales por ser consideradas “subversivas”;²³ además, se brindó la oportunidad a los maestros rurales de emigrar a las ciudades. En 1944 se fundó el Instituto Federal de Capacitación

²⁰ La participación de los profesores, particularmente, de las zonas rurales representó un notable papel por su compromiso social, sin embargo, el desconocimiento de las comunidades sobre las tendencias socialista provocaron que fueran perseguidos en algunos lugares del país (*Vid.* Por ejemplo: Vaughan, M. K., (2001). La política cultural en la Revolución. Maestros, campesinos y escuelas en México, 1930-1940. México, Fondo de Cultura Económica; Actualización política del magisterio socialista en Puebla y Sonora (1934-1939) s/r).

²¹ Es importante señalar que las características que distinguen al profesor en este periodo no son exclusivas de estos años, es necesario contextualizar el trabajo que venían desempeñando los profesores desde el surgimiento de la escuela rural mexicana en los años veinte. Sin embargo, como lo refiere Arnaut, es en esta etapa cardenista y, particularmente, con la educación socialista, que los maestros consolidan su compromiso social con sus comunidades (*Vid.* Arnaut, A., 1999: 201).

²² En los años cuarenta se inicia un proceso de industrialización que cobra fuerza particularmente después de la posguerra, lo cual impulsa el interés del Estado por fortalecer las escuelas urbanas, fenómeno asociado a este desarrollo industrializador.

²³ Sobre el tema de las escuelas normales puede consultarse una tesis que estudia la relación entre el Estado mexicano y las reformas en las normales en periodo posterior al cardenismo: Rodríguez Salazar, M. y R. García Centeno, 1982.

del Magisterio (IFCM),²⁴ con el propósito de preparar profesionalmente a los maestros no graduados, de preferencia a los maestros rurales en servicio. Además, cabe señalar que en esta década, en diciembre de 1943 se creó el Sindicato Nacional de Trabajadores del Estado (SNTE), institución que no sólo representaba los intereses laborales y económicos del magisterio, sino también sus intereses políticos y profesionales, convirtiéndose al paso de los años en una organización que domina la profesión magisterial.

Con el *Plan de once años* se quiso atender los retos de una sociedad que exigía la atención de los rezagos educativos acumulados en las zonas rurales más marginadas y aisladas del país y, al mismo tiempo, atender las exigencias de la vida urbana (Arnaut, A., 1999: 201-202). De esta manera, se impulsó la reforma curricular de la educación primaria y del sistema de formación de profesores. En este sentido, los años cincuenta constituyen una década de transición hacia una escuela, un magisterio y un destino laboral cada vez más urbanos.

En suma, la primera mitad del siglo XX está marcada y definida por las propuestas de la educación revolucionaria, la socialista y la de unidad nacional; las cuales marcaron y

²⁴ Este instituto orientó su atención a los profesores de zonas rurales y urbanas; promovió la modalidad semiescolarizada y por correspondencia de los profesores en ejercicio; poseía dos departamentos, la escuela oral y la escuela por correspondencia; graduó 15 620 maestros entre 1945 y 1958, y 17 472 entre 1959 y 1964. Entre 1958 y 1964 hizo imprimir y repartir 3 213 017 volúmenes de carácter pedagógico; introdujo tanto medios audiovisuales, por ejemplo, filminas y guiones audiovisuales y transmisiones radiofónicas, como cursos para directivos e instructores de primaria. En 1971 dio por terminada la capacitación de maestros no titulados y unos años después se le autorizó para que organizara, dirigiera, administrara, desarrollara y vigilara el mejoramiento profesional de los maestros de educación media y superior. De forma paulatina, se transformó en la Dirección General de Mejoramiento Profesional del Magisterio y en 1978 en la Dirección General de Actualización y Capacitación Magisterial que opera los Centros Regionales de Actualización Magisterial (CRAM), mismos que después adoptarían la forma de los Centros de Actualización Magisterial (CAM) (Vid. Ibarrola, M. de, 1999: 255-256). También consultar Arnaut, A. 1998: 96-98). Asimismo, Loyo y Muñoz, destacan que para Arnaut el IFCM surge para satisfacer de alguna manera las aspiraciones salariales y escalafonarias de los maestros no titulados y sus cursos se vincularon a un sistema de movilidad escalafonaria y aumento progresivo de sueldos para los profesores que acudían a sus aulas, hasta igualarlos a la categoría y al sueldo de un profesor de educación primaria titulado (Loyo Brambila, A. y A. Muñoz Armenta, 2003: 337). Por otra parte, también es importante señalar que los CAM, con la federalización pasaron a ser parte de los servicios educativos estatales. En el periodo de Ernesto Zedillo Ponce de León existían 46 CAM en el país; Guerrero, Jalisco y Sinaloa eran las entidades que tenían hasta tres CAM, y entre los servicios que ofrecían destacaba la nivelación pedagógica a través de la licenciatura en Educación Tecnológica (Maya Alfaro, C. O., 2005: 144).

definieron los rumbos del sistema educativo mexicano, particularmente, la educación primaria y junto con ésta la del subsistema de formación docente. Posterior a estos años, y junto con las transformaciones económicas que sufrió el país ante el impulso del modelo de industrialización sustitutivo de importaciones,²⁵ se observan acontecimientos que consolidan y fortalecen la educación en México, por ejemplo, en los años cincuenta, las tendencias que incidieron en la formación magisterial fueron, entre otras, las siguientes: formar un docente que estuviera comprometido con la unidad nacional, la eficiencia y la capacidad de responder a la crisis social de la época, la ideología clara y firmemente asentada en los postulados de la Revolución Mexicana y su Constitución, así como el afán de conquistar la libertad y la justicia social. En 1959 se plantea un profesor con cultura general a partir de ofrecerles un panorama de la ciencia y la filosofía contemporánea, conocimientos de la política industrial del país así como la adquisición de elementos de economía política rural e industrial.

Las tres propuestas –educación revolucionaria, la socialista y la de unidad nacional– en su momento fueron expresiones de una práctica hegemónica, la cual resulta de una articulación discursiva específica. Por ejemplo, en el ámbito educativo esta articulación tuvo como referencia de unión a la figura del profesor. En este sentido, el docente puede ser analíticamente considerado como significativo nodal que anuda una cadena de acontecimientos sociales característicos del periodo histórico del país.²⁶

Por otra parte, el crecimiento de instituciones de formación docente fue significativo. Para el año de 1964 se registraban 166 escuelas normales en lo que se constituye todo un sistema de enseñanza normal de carácter nacional; entre las instituciones que se destacan se encuentran: la ENM, la Escuela Nacional de Educadoras, los Centros Normales Regionales, las Escuelas Normales Rurales y las Escuelas Normales Particulares Incorporadas; de ellas 38 eran federales, 41 estatales y 87 particulares (Ibarrola, M. de, 1999: 247). El auge de los centros formadores de docentes presenta, ya desde estos años, un complejo subsistema de formación

²⁵ Estos modelos intentaron impulsar un crecimiento económico en el país. El modelo sustitutivo de importaciones fue producto de una coyuntura mundial: la Segunda Guerra mundial. Por otro lado, este desarrollo fue la propuesta que impulsó, por ejemplo, la CEPAL, para favorecer el desarrollo industrial en algunos países que, como México, tenían ya condiciones para favorecerlo.

²⁶ Bajo esta perspectiva analítica revisar de Buenfil Burgos, R. N., 1996; 1994; 2004.

magisterial que, a través de los años, se convertirá en un espacio administrativo y burocrático más que uno académico.

En los finales de la década de los sesenta, en 1969, se reitera la idea de una formación docente con amplia cultura general, que consistía en ofrecer una formación filosófica para lograr normas éticas, adquirir conocimientos científicos, pedagógicos y habilidades técnicas para ejercer la docencia.

En 1972, los planes y programas de formación docente incorporan la idea de dominar los contenidos de la educación básica y líneas de formación para continuar estudios superiores. En 1975, la reestructuración curricular se organiza a partir de una idea de formación que incorpora el conocimiento y dominio de la programación por objetivos, y después un énfasis en el conocimiento de la materia sobre el de la didáctica.

Nuevamente, es importante argüir que la formación docente se ha articulado a diferentes significados, producto de las diferentes articulaciones sociales a las que ha estado expuesta. En este sentido, sugiero que la formación docente analíticamente, puede ser contemplada como un significante tendencialmente vacío por su capacidad de aglutinar el sentido de otros aspectos de las reformas educativas; porque ofrece un ideal de plenitud al campo; porque es susceptible de múltiples significaciones dada la pluralidad de acontecimientos sobre los cuales ha girado la historia de la formación del profesorado en México.²⁷

Las dos últimas décadas del siglo XX se caracterizaron por la reforma del sistema educativo mexicano. Estos últimos acontecimientos de finales del siglo XX han marcado los rumbos en la formación del profesorado en México tanto para los que inician como para los profesores en servicio. Los mecanismos que han seguido tales acontecimientos son materia de discusión para quienes están interesados por estudiar el ámbito de la formación de los docentes que trabajan en educación básica.

²⁷ Cfr. Capítulo I, pág. 66-81.

II.2.1.2. El discurso modernizador de los ochenta y noventa

Los ochenta y noventa son décadas que se van a caracterizar por el impulso de *la reforma educativa ≈ las políticas de gobierno* en nuestro país. La administración de Miguel de la Madrid (1982-1988) cumplió la función de “limpiar” el camino para implantar la modernización del Estado mexicano. Esta política tuvo un severo impacto en los campos educativos, culturales y científicos, que provocaron la dispersión o desarticulación de los significados sobre estos espacios. Ejemplo de ello fue la política educativa del sexenio conocida como “revolución educativa”.²⁸ Sin embargo, las acciones realizadas fueron de carácter marginal,²⁹ contra lo que haría suponer la insistencia del discurso en una “revolución educativa”.

Los ejes de acción de la política educativa de ese momento fueron: en primer lugar, la descentralización educativa,³⁰ la cual consistía, desde aquellos años, en procesos que implicaban la transferencia a los estados de la parte administrativa de los

²⁸ Vid. *El Excelsior*, 5 de octubre de 1983. En este sentido, cabe señalar que Jesús Reyes Heróles, secretario de educación pública ofrecía: una revolución educativa y no una política de “parches y remiendos” cuya orientación tomó forma en el Programa Nacional de Educación Cultura, Recreación y Deporte 1984-1988.

²⁹ Por ejemplo, en el discurso de toma de posesión del primero de diciembre de 1982, el presidente dio a conocer la decisión de transferir a los gobiernos locales los servicios de educación preescolar, primaria, secundaria y normal, así como los recursos financieros correspondientes (Vid. De la Madrid Hurtado, M. 1982) (Véase también *El Plan Nacional de Desarrollo (1983-1988)*, documento que estableció la descentralización de la educación básica y normal, especificando que el gobierno federal tendría atribuciones rectoras respecto a los contenidos de los planes y programas de estudio comunes y obligatorios a nivel nacional, así como funciones de evaluación, validación y reconocimiento de estudios.

³⁰ El proyecto de descentralización que intentó el gobierno de Miguel de la Madrid fue la primera expresión concreta de la “reforma del Estado”. Sin embargo, las funciones “rectoras y de evaluación” seguirían siendo ejercidas por el gobierno federal a través de la SEP (Vid. Fuentes Molinar, O., 1992: 82). Asimismo, hay que señalar que el proceso de descentralización en México ha estado presente desde los años setenta, cuando se crearon las Subunidades de Servicios Regionales y más tarde la creación de 31 delegaciones regionales de la SEP en dos etapas: Coordinación y desconcentración de los niveles educativos. En los inicios de los años ochenta se crearon las Unidades de Servicios Educativos a Descentralizar (USEDES), después éstas se transformaron en Direcciones Generales de Servicios Coordinados de Educación Pública. La descentralización educativa impulsada por Miguel de la Madrid fue utilizada para reconstituir los espacios de decisión, pero no como espacios de apertura de nuevas fuerzas interactuantes para revitalizar el proyecto educativo nacional, sino como mecanismo ideológico de la tecnocracia (Vid. Miranda López, F., 1992: 20).

subsectores de educación, manteniendo la SEP la formulación de planes y programas nacionales, así como el control, la supervisión y la evaluación del sistema educativo.³¹

En segundo lugar, fue la decisión de planificar el egreso de las normales como resultado de que el número de inscritos en educación primaria se estaba reduciendo y había un considerable aumento en secundaria, así como un incremento en preescolar con el consiguiente déficit de maestros, por lo que era necesario regular y reorientar a las normales de los estados.³² Por otra parte, se cerró la Normal Superior de México y en sustitución de ésta, se anunció la creación de la licenciatura en educación en la Universidad Pedagógica Nacional (UPN),³³ lo cual convertiría a ésta en una fase complementaria del proceso de actualización magisterial.

En tercer lugar, se consideró como premisa de la política educativa del momento elevar la calidad de la educación básica, para lo cual fue necesario e imprescindible el mejoramiento de la formación de los maestros, tanto de los nuevos profesores como de los que ya estaban en servicio, sin considerar, las condiciones en las cuales los maestros desempeñaban su trabajo. Esta reforma estableció la correspondencia de que: a mayor escolaridad mejor formación, para lo cual se exigió como requisito de ingreso el bachillerato.

En este mismo sentido, por acuerdo presidencial del 22 de marzo de 1984, la educación normal, en todos sus grados y niveles, quedó establecida con el grado de

³¹ Vid. "Decreto que establece los lineamientos para la Descentralización de los Servicios Federales de Educación Básica y Normal", *Diario Oficial de la Federación*, marzo 20 de 1984.

³² Por ejemplo, en 1983 hubo una oferta de 33 724 maestros de primaria, contando normales federales, estatales y particulares, mientras la demanda fue de 15 944 lo que dio un exceso de 23 785 mentores (Vid. Campos, G., *et al.*, 1994: 19). Para regular la oferta de profesores de primaria en las 76 escuelas normales federales del país se redujo a 23 grupos la matrícula de primer ingreso, mismos que se incrementaron en preescolar. En el caso de las 65 escuelas normales incorporadas a la federación se redujo en 17 grupos de los cuales nueve se transformaron a preescolar. Hay que añadir además la mala ubicación de algunas escuelas particulares, por ejemplo, 20 normales particulares para preescolar están en el Distrito Federal. En lo que respecta a las 42 escuelas normales estatales se redujo en 26 grupos el ingreso al primer semestre, en tanto que las 103 normales particulares incorporadas a los estados, redujeron en 28 grupos la matrícula de primer ingreso. En suma, se redujo un total de 94 grupos de primer ingreso a normal primaria y se abrieron 32 grupos de preescolar (Vid. *El Excelsior*, 5 de octubre de 1983)

³³ El decreto de esta licenciatura en la UPN se publicó en el *Diario Oficial de la Federación*, el 23 de marzo de 1984.

licenciatura, reforzando el requisito del bachillerato como antecedente para el ingreso.³⁴ De hecho esta reforma requería no sólo del aumento de años de formación sino un cambio curricular en los contenidos de los planes y programas de estudio.

El Plan de la Licenciatura en Educación Primaria de 1984 estableció el fortalecimiento de la formación y superación profesional del magisterio y el mecanismo para lograrlo fue elevar a nivel profesional la licenciatura cuyo antecedente sería el bachillerato pedagógico. En el plan se incorporó como uno de los principales componentes el estudio de las ciencias de la educación, para formar a los estudiantes como profesores e investigadores de la enseñanza.³⁵ La pretensión de la formación de docentes investigadores, los enfoques y las orientaciones provocaron una ruptura con la idea de formar para la enseñanza y para el trabajo en la escuela.

Por otra parte, la reforma jurídica del Ejecutivo implicó que las escuelas normales se organizaran con las tres funciones sustantivas que caracterizan a las universidades: la docencia, la investigación, la difusión y la extensión universitaria (Rendón Esparza, J., 1988). De esta manera, las normales pasaron a ser instituciones de nivel superior, con la facultad de otorgar título de licenciatura, sólo que sin la modificación de sus recursos y formas básicas de organización.³⁶ Asimismo, cabe destacar que la normal ha tenido una identidad propia construida en los ámbitos curriculares, organizativos e ideológicos³⁷ que, a través de los años, la han caracterizado.

³⁴ Antes de este año, sólo UPN ofrecía estudios de licenciatura diseñados para profesores de educación básica. En el caso de la Escuela Normal Superior de México y las del Estado de México. Y no obstante, estas reformas se habían anticipado desde un año antes (*Vid.* SNTE, 1994 b: 5).

³⁵ Al respecto, Patricia Medina señala que las innovaciones establecidas se concentraron en el área de las didácticas, espacio considerado importante para la tradición normalista, las cuales fueron reemplazadas por laboratorios de docencia (*Vid.* Medina, P., 1998: 73).

³⁶ Los cambios en las normales superiores, por ejemplo, suponían considerarse instituciones de posgrado (*Vid.* SNTE, 1994 a: 8).

³⁷ La formación del profesorado de educación básica en escuelas normales tiene una historia de más de cien años. En 1883, se fundó la primera escuela lancasteriana para la formación de maestros en la ciudad de México, y en 1887, la Escuela Normal para profesores de la ciudad de México, la cual posteriormente en 1924 se transformó en la Escuela Nacional de Maestros. Asimismo, en ese mismo año se unificaron los planes de estudio de las escuelas normales urbanas y rurales. Por otro lado, en 1944, se fundó el Instituto Federal de Capacitación del Magisterio (IFCM); y en 1945 se crearon los Centros de Actualización del Magisterio (CAM) (*Vid.* Cruz Pineda, O. P., 2000).

Sin embargo, lo que auguraba una política diferente que promovería el desarrollo y la consolidación de las escuelas normales, así como sus efectos sobre la calidad de la formación del profesorado y, por ende, en la educación básica, se vio truncado por los sentidos institucionales que incidieron en este discurso; pero principalmente la caída de la matrícula.³⁸

La medida política de elevar a nivel de licenciatura los estudios de normal en la década de los ochenta, más que de carácter pedagógico, refleja una vez más que las propuestas formuladas por el gobierno federal para la formación de profesores están sujetas a planteamientos de orden político. Por ejemplo, disminuir el egreso masivo de profesores, la contracción del número de plazas y la caída del poder adquisitivo no está asociado a los análisis de quienes llevan a la práctica tales propuestas. En este sentido, se puede decir que las prácticas a las que aludían los cambios en la formación de docentes son de orden político e incluso gremiales, más que de carácter educativo. Otro elemento constituyente en el campo discursivo de la formación de docentes es la influencia de los particulares en la formación de maestros.³⁹

³⁸ De 250 escuelas de educación normal que reúne las de control federal, estatal y particular que había en 1970-71, se llegó, tras un incremento continuo a 858 escuelas en 1985-86; a partir de ese momento se inició una tendencia depresiva, ininterrumpida, hasta llegar en 1992-93 a 473 escuelas, en porcentaje: de 243% de 1970 a 1985, mientras que para el periodo 1985-1993 el porcentaje fue de 55% menos. De 1970-71 a 1981-82 creció la matrícula a un ritmo rápido y en algunos casos acelerado de 75 000 a 332 700 alumnos, con tasas promedio anuales de 15.4% (1970/71-1975/76) y 14.3% (1976/77- 1981/82), mientras que a partir de 1982-83 se inicia una rápida y grave caída de la matrícula, hasta llegar a 111 000 alumnos en 1992-93 lo que representa en comparación con la de 1982, una pérdida del 66%, es decir, dos terceras partes. De esta manera, la matrícula se redujo en 8 600 alumnos normalistas en 1982-83 y 24 900 menos en 1983-84, aunque el establecimiento de la licenciatura originó una caída drástica de la matrícula: 72 700 alumnos menos que en el año anterior (*Vid.* SNTE, 1994 a: 8).

³⁹ Por ejemplo, en el ciclo 1987-1988 la educación normal de licenciatura se ofreció en 477 escuelas, de las cuales 125 estaban bajo control federal, 177 bajo control estatal, 167 bajo control particular y ocho bajo instituciones autónomas. Hay estados en los que la federación no ofrece educación normal (Colima, Guanajuato, Nuevo León, Querétaro, Sinaloa y San Luis Potosí); otros en donde la educación normal impartida por los particulares representa una altísima proporción: Tamaulipas, 94%; Coahuila, 78%; Durango, 89%; Guanajuato, 57%. La participación de los particulares ha descendido proporcionalmente en la matrícula (43% en 1984 y 32% en 1988), pero ha aumentado en número de escuelas (81 en 1984 y 192 en 1988) (*Vid.* Guevara Niebla, G., 1992: 54).

El proyecto de “revolución educativa”, sin embargo, dejó sin tocar algunos aspectos centrales de la educación en México. Por ejemplo, la discusión sobre las nuevas lógicas de trabajo magisterial; los programas de actualización y profesionalización del magisterio, fueron tareas pendientes; así como la definición del papel que jugarían en el proceso de descentralización las entidades formadoras de docentes en cada estado.

No obstante, es importante reconocer que, a pesar de que no hubo cambios significativos en el periodo de Miguel de la Madrid, las acciones que se llevaron a cabo reflejaron varios problemas, entre ellos, el descenso de la matrícula y la reducción del número de escuelas normales. También es importante reconocer que, aunque se postulaba que a mayor escolaridad para los maestros éstos mejorarían su formación, la planta de profesores de las escuelas normales no fue cambiada, ni tampoco recibieron la capacitación correspondiente, lo que trajo como consecuencia la continuidad de las mismas “rutinas académicas”. Asimismo, tampoco se logró integrar un sistema coherente entre las diversas instituciones formadoras de maestros: normales y UPN (Fuentes Molinar, O., 1992: 95). Algunas de las explicaciones sobre los resultados son, entre otras, tanto la carencia de recursos financieros como la falta de investigación educativa sobre la evolución de la formación de maestros.

La crisis económica propició que el sexenio de Miguel de la Madrid atravesara por incertidumbres y ajustes, avalados por un proyecto de reestructuración que en lo económico buscaba redefinir el patrón de acumulación orientado a una apertura comercial y financiera con fuerte tendencia privatizadora; en lo social intentaba replantear la versión del Estado benefactor, y en lo político, fortalecer la autonomía de la clase política y la inserción hegemónica en el Estado de una fracción tecnocrática que asumía el derecho y el poder para iniciar un nuevo proceso de modernización del país (Miranda López, F., 1992: 19).

Antes de presentar algunos de los rasgos del periodo de gobierno siguiente al de Miguel de la Madrid, destaco que uno los puntos centrales que no dejan de estar presentes es la descentralización, la cual enfatiza la toma de decisiones locales, estatales y regionales; sin embargo, lo que se sitúa y se organiza de manera estructural es el alcance y los límites de las decisiones. Por ejemplo, se gestionó la transferencia a los estados de la parte administrativa de los servicios educativos, pero la SEP ha mantenido la especificación de planes y programas nacionales, así como el control, la supervisión y la evaluación del sistema educativo.

En este sentido, iniciado ya el gobierno de Carlos Salinas de Gortari (1988-1994), la descentralización educativa profundizó la rearticulación de las estructuras burocráticas de la SEP, con efectos diferentes en distintos campos de intervención educativa. Respecto a la formación de docentes destacan las políticas orientadas a formar y actualizar docentes, dichas políticas constituirían un frente clave de acción para convertir a la función magisterial en una “profesión” de Estado (Miranda López, F., 1992: 27).

En el sexenio salinista la profesionalización magisterial y su actualización pedagógica a través de las prácticas de evaluación al docente, influyeron en el establecimiento de mecanismos como el escalafonario, la nivelación, la basificación y la regulación de la matrícula en lo regional y nacional. De esta manera, se impulsaron “mediciones objetivas” que resultaron ser mecanismos de mayor extensión y legitimación del control de la política educativa.

Al tomar posesión como presidente de la República mexicana Carlos Salinas de Gortari, se anunció una nueva reforma con la denominación de modernización, la cual convocaba a la sociedad a participar en un proceso de consulta sobre el estado que guardaba el sistema educativo mexicano. Como resultado de ésta, en octubre de 1989, se presentó el *Programa para la modernización educativa* (PME), de esta manera se abrió una nueva década en la política pública de la educación.⁴⁰

El sexenio de Salinas de Gortari se caracterizó por la prioridad en la búsqueda de la calidad educativa, a través de la revisión de los contenidos escolares, la renovación de los métodos didácticos, el privilegio de la formación de maestros, la articulación de los diversos niveles educativos y la vinculación de los procesos pedagógicos con los avances de la ciencia y tecnología. En este sentido, fue necesario promover un sistema adecuado de formación de maestros, de actualización de sus conocimientos y de perfeccionamiento continuo de sus capacidades.

En 1989, como se señaló renglones arriba, apareció el PME, el cual dedicó un capítulo específico a la formación y actualización de los docentes. Este programa pautó los cambios en materia de formación de docentes, más tarde, y con la participación del SNTE, el *Acuerdo nacional para la modernización de la educación básica* (ANMEB) de

⁴⁰ Para ampliar el análisis sobre la política de revolución educativa en este periodo consultar: Cruz Pineda, O. P., 2000.

1992 subrayó el concepto de revaloración de la función magisterial desde la perspectiva tanto de su formación inicial como de su actualización permanente.⁴¹

El PME reconocía que “el futuro maestro había de ser en las aulas el agente promotor del proceso de modernización social” (SEP, 1989: 63), para lo cual se requiere no sólo su vocación y voluntad sino su compromiso para comprender y contribuir a transformar la realidad económica, política, social y cultural de la nación (SEP, 1989: 69). El modelo de formación y actualización de docentes de este periodo propuso cuatro instancias para la coordinación del sistema nacional que operarían de forma descentralizada. La primera, representada por el Consejo Nacional Consultivo de Educación Normal; la segunda, una Dirección General que tendría las funciones normativas y de evaluación que permitieran poner en práctica las políticas propuestas por el Consejo; para la tercera, se consideró que cada entidad federativa integraría un sistema de formación, bajo un mando operativo a cargo de la instancia correspondiente.⁴² Finalmente, la cuarta asumía que la UPN se constituiría en la institución de excelencia del normalismo nacional a efecto de formar en ella a los cuadros académicos (SEP, 1989: 63). Con esta nueva organización se intentó que el modelo de formación y actualización de docentes respondiera a la propuesta de formación de maestros.

En este sentido, se pretendió formar profesores cuya capacidad profesional, conciencia, responsabilidad y actitud de servicio asumiera los retos de la modernización, para lo cual, era necesario establecer, en el marco de la descentralización, un sistema de formación y actualización de maestros que precisara las responsabilidades y funciones de cada institución involucrada para asegurar un servicio de calidad congruente con la modernización de la educación. Por otra parte, se requería fomentar los estudios de posgrado, apoyar los proyectos de investigación y elevar el nivel académico de las escuelas normales al de instituciones de educación superior (SEP, 1989: 73). De esta manera, el PME, presentó las políticas y directrices hacia la modernización del subsistema de formación y actualización docente, además, reconoció a la figura del profesor como un elemento importante y necesario para promover y consolidar la política

⁴¹ En el ANMEB se distinguen tres acciones fundamentales sobre las cuales se tejió simbólicamente el Acuerdo, éstas son: la reorganización del sistema educativo; la reformulación de los materiales y contenidos educativos y la revalorización de la función magisterial.

⁴² Incluía todos los servicios federales de educación normal, capacitación y actualización del magisterio, así como las unidades de la UPN.

de modernización educativa. Por su parte, el ANMEB, estableció las estrategias a seguir para lograr los cambios dirigidos a la modernización durante los años noventa.

Cabe mencionar que, en el periodo de gobierno salinista se distinguen dos momentos de política educativa, los cuales marcan un sentido al proyecto político del Estado mexicano. El primero se inicia con el relevo del secretario en la SEP,⁴³ y el segundo, con la firma ANMEB en 1992.⁴⁴ Al año siguiente, se aprobaron dos documentos importantes que fueron precisando la política del gobierno en materia educativa: la reforma al artículo 3° constitucional⁴⁵ y la creación de la *Ley general de educación*.⁴⁶

Aunque el ANMEB reconoce que existe un avance en educación, principalmente a nivel básico, promovido por diferentes factores como la labor del maestro, no deja de señalar la necesidad de la profesionalización del docente, reconociendo que es la única vía para alcanzar la modernización, la eficacia y la excelencia académica (Imaz Gispert, C., 1992: 105). En este sentido, uno de los planteamientos centrales del Acuerdo es la noción de la profesionalización de los docentes cuyo sustento es la idea de elevar la calidad de la educación a través del desempeño profesional en el aula.

⁴³ El Secretario de Educación al inicio de la administración salinista fue Manuel Bartlett Díaz (1/diciembre/1988-6/enero/1992) quien fue sustituido por Ernesto Zedillo Ponce de León (7/enero/1992-30/noviembre/1993). Es importante destacar que durante el gobierno salinista hubo cuatro cambios de los titulares de la Secretaría de Educación Pública, después de Zedillo Ponce de León siguió Fernando Solana Morales (1/diciembre 1993-9/mayo/1994) por último, José Ángel Pescador Osuna (11-mayo1994-30/noviembre/1994).

⁴⁴ El ANMEB surgió en el sexenio salinista y se elaboró en un contexto caracterizado por dos momentos, el primero, finalizaba el sexenio y el otro, los conflictos entre la SEP y el SNTE. La caída de Vanguardia Revolucionaria permitió reorganizar la dirigencia del sindicato, cuyo propósito fue adecuar la estructura sindical a los “nuevos” tiempos, principalmente en relación con la descentralización educativa que se consolidaría en el Acuerdo y, más tarde se reafirmaría con la Ley General de Educación en 1993.

⁴⁵ El 4 de marzo de 1993 se aprobó la reforma al Artículo Tercero constitucional que reconoce a la educación secundaria como obligatoria. La reforma fue publicada en el *Diario Oficial de la Federación* del 5 de marzo del mismo año. También es importante señalar que con la modificación a los artículos 130° y 3° constitucional, este último favorece que la Iglesia católica participe con particulares en la educación privada con carácter confesional, con lo cual se elimina un propósito surgido de la Revolución mexicana: la unificación del sistema escolar a través de la laicidad tanto en las escuelas públicas como privadas. Estos cambios representan un avance de la posición eclesiástica en su permanente esfuerzo por ganar espacios en la esfera pública (*Vid.* Buenfil Burgos, R. N., y M. M. Ruiz Muñoz, 1997: 167-168).

⁴⁶ El 12 de julio de 1993 se promulgó la Ley General de Educación.

Asimismo, es conveniente destacar que el ANMEB fue un documento fundamental, puesto que no sólo estableció los cambios para la formación del profesorado, sino los relacionados con la educación básica. De esta manera, fueron necesarias la reorganización educativa,⁴⁷ y la reformulación de los contenidos y materiales educativos, por lo que se optó por una enseñanza básica que asegurara la utilidad del español y las matemáticas. En este sentido, se modificaron los planes y programas de estudio y se elaboraron nuevos libros de texto gratuitos.

En cuanto la revaloración de la función magisterial, el papel del maestro tenía un significado relevante: elevar la calidad de la educación básica. Por ello se pensó que ésta podría asegurarse con un desempeño profesional diferente. Se reconocía que es el profesor quien transmite los conocimientos, fomenta la curiosidad intelectual y es ejemplo de superación personal. Por ello, uno de los objetivos centrales de transformación educativa es revalorar la función del maestro.

En este sentido, *la modernización educativa ≈ la política de gobierno* impulsó diferentes prácticas, las cuales se convirtieron en modelos de administración social que imponen, más allá de cuestiones formales, ciertas disciplinas en la participación de los sujetos, por ejemplo, el ANMEB estableció la noción de revaloración del magisterio, estrategia que demandaba del docente no sólo su vocación y voluntad, sino su compromiso para contribuir a transformar la realidad económica, política, social y cultural del país. Por otra parte, los documentos que circularon en ese momento, por ejemplo, el PME y el ANMEB, revisten simbólicamente intereses particulares, al mismo tiempo que, justifican y legitiman una reforma.

La política educativa reconoció una vez más que el maestro ha sido y sigue siendo un sujeto clave en los desafíos de la realidad mexicana, considerándolo como guía del alumno, al cual transforma a partir de aptitudes y actitudes; por ello, para el gobierno federal el maestro debe ser uno de los principales beneficiarios del nuevo federalismo educativo y la nueva participación social en la educación. Esta insistencia está asociada a

⁴⁷ La reorganización del sistema educativo en lo que se refiere a la educación básica se sustentó en una política de descentralización llamada federalización, conforme a la cual el gobierno federal traspasó y los gobiernos recibieron los elementos de carácter técnico y administrativo, derechos y obligaciones, bienes muebles e inmueble, recursos financieros utilizados, con los que la SEP venía prestando los servicios educativos en el respectivo estado. En esta transferencia se incluyeron las diversas instituciones formadoras de profesores: Escuelas Normales, Centros de Actualización del Magisterio y unidades de la UPN.

la reiterada revaloración de la identidad del docente, la cual sin embargo, no considera que la valorización tiene que ver con la aceptación no sólo de su entrega social sino de su trayectoria histórica. No obstante, la revaloración del magisterio se asoció con “nuevas” tareas para la formación inicial de los nuevos profesores; la actualización, la capacitación y la superación del magisterio en servicio; el salario profesional y la carrera magisterial; así como su vivienda.⁴⁸ Por lo que se refiere a la formación del maestro se pensó que los gobiernos estatales tendrían que integrar un sistema para la formación de docentes que articulara esfuerzos y experiencias en los ámbitos de formación inicial, actualización, capacitación, superación e investigación.

En la formación inicial se diseñaría un modelo con un tronco básico general, y opciones orientadas a la práctica preescolar, primaria y secundaria. Esta medida se elaboró en función de que la modernización del sistema educativo plantea la educación básica en esos tres niveles, aunque sólo se reconocen como obligatorios los dos niveles últimos. Con la reforma curricular de la educación básica, iniciada en 1993, fue necesario un nuevo esquema de formación para los maestros. Cuatro años después, en 1997, se dio a conocer el nuevo plan de estudios para la licenciatura de educación primaria, en el que se orienta la formación del profesor para lograr las siguientes competencias: adquisición del dominio de los contenidos de la educación básica y los enfoques y metodologías para su enseñanza; desarrollo de habilidades intelectuales como la lectura, la capacidad de expresarse en forma oral y escrita y solucionar problemas; reconocimiento del desarrollo cognitivo de los alumnos; valorar la identidad profesional y ética; capacidad de percepción y respuesta a las condiciones de sus alumnos y del entorno de la escuela. Con estas modificaciones curriculares pareciera subsistir una visión instrumentalista que persigue centralmente responder a los nuevos enfoques curriculares propuestos en la reforma de educación básica.⁴⁹ Esta reforma entró en vigor en el ciclo

⁴⁸ Para ampliar sobre este aspecto de la política de modernización educativa en este periodo (*Vid.* Cruz Pineda, O. P., 2000).

⁴⁹ Entre los rasgos de la educación primaria destacan los enfoques de la enseñanza del lenguaje y las matemáticas, los cuales otorgan prioridad al uso de estas capacidades en la comunicación y su aplicación creativa en la definición y solución de problemas. Los contenidos de ciencias sociales han sido sustituidos a partir del tercer grado por contenidos de historia, geografía y educación cívica. En el campo de las ciencias naturales se incluyeron la educación para la salud y para la protección del ambiente y de los recursos

escolar 1997-1998 en las escuelas normales.⁵⁰ Con las reformas curriculares a la educación básica se diseñó un *Programa emergente de actualización del maestro* (PEAM), para fortalecer en un corto plazo, los conocimientos de los maestros y mejorar su desempeño. El objetivo de este programa fue transmitir un conocimiento inicial, suficiente y sólido sobre la reformulación de contenidos y materiales para la educación básica. Para el logro de estos objetivos se organizó una estrategia utilizando recursos tecnológicos, para promover la educación a distancia. Posteriormente, en mayo de 1994, la SEP y el SNTE fijaron criterios para el establecimiento del *Programa nacional para la actualización permanente de los maestros de educación básica en servicio* (Pronap) que atendería a los tres niveles de la educación básica.

naturales. De esta forma, se dio prioridad al desarrollo de las capacidades de pensamiento del niño, sus posibilidades de expresión y de aplicación creativa de lo que aprende (*Vid.* SEP, 1997: 18).

⁵⁰. Sin embargo, estas propuestas para la actualización de los profesores en servicio, necesitan ser revisadas y cuestionadas; por ejemplo: ¿por qué para la actualización y la superación del magisterio, sólo se diseñaron cursos y talleres sin la consideración de los antecedentes formativos de los profesores? Por otro lado, hay que señalar que la Carrera Magisterial (CM) daría respuestas a distintas necesidades de la actividad docente: estimular la calidad de la educación y establecer un medio claro de mejoramiento profesional, material y de la condición social del maestro, acordándose un mecanismo de promoción horizontal para el personal docente frente a grupo. Su propósito consiste en que el maestro acceda dentro de su misma función, a niveles salariales superiores con base en su preparación académica, atención de cursos de actualización, su desempeño profesional y su antigüedad en el servicio. En síntesis, la CM es un sistema de estímulos y promoción horizontal para los profesores de educación básica agremiados en el SNTE, los factores a evaluar son: antigüedad, grado académico, preparación profesional, acreditación de cursos de actualización, y desempeño profesional. Se impulsa con tres vertientes: para profesores frente a grupo, para directivos y personal de supervisión y para comisionados en actividades de apoyo técnico-pedagógico. Sin embargo, un análisis más profundo de esta estrategia permitirá identificar si los procedimientos son transparentes, los criterios claros y abiertos, los dictámenes justos, que no genere burocratización administrativa y no se convierta en un instrumento de control de las autoridades o del sindicato. Será necesario una evaluación de CM que permita valorar si sus resultados han estimulado el desempeño del profesor. Asimismo, el discurso modernizador reconocía que una educación de calidad contribuye a valorar mejor la tarea del maestro. En suma, el discurso modernizador plantea en el plano económico: mejor salario, favorecer programas de vivienda, e incluir estímulos económicos al desempeño profesional, y en el plano social: destaca la capacidad participativa y protagonista del maestro en los cambios educativos, los maestros, son para las autoridades los responsable de llevar a cabo la modernización educativa, olvidando que los maestros son sólo una parte de un complejo sistema educativo, en el que también se encuentran otros actores.

El programa dependía del Sistema Nacional de Formación, Actualización, Capacitación, y Superación Profesional para Maestros de Educación Básica, y de las autoridades educativas estatales y federales del país. Así el Pronap, reconoció que la actualización es una actividad formativa que contribuye al desarrollo profesional de los maestros, a partir de la cual definió como sus propósitos: la consolidación y la puesta al día de los conocimientos científicos y humanísticos que los maestros requieren para conducir el aprendizaje de los diversos contenidos programáticos de la enseñanza preescolar, primaria y secundaria. Para llevar a cabo tales propósitos, se establecieron como componentes básicos: los Cursos de Actualización, en dos modalidades: los nacionales y los estatales que otorgan puntos en carrera magisterial. Por otro lado, se establecieron Talleres Generales de Actualización en los que los maestros comparten experiencias de trabajo. Al mismo tiempo se instauraron los Centros de Maestros, que son espacios que cuentan con biblioteca, recursos audiovisuales de informática y de asesoría a los que pueden asistir todos los profesores de educación básica de manera individual o grupal.

II.3. Recapitulación: rasgos históricos en la formación

La reforma de los años noventa ha traído consigo diferentes sentidos a la educación en general, y particularmente a la formación del profesorado, los cuales requieren ser comprendidos y reflexionados con la intención de analizar sus secuencias y sus rupturas.

La reforma educativa de los últimos años del siglo pasado, ha generado prácticas educativas escolares diferentes, las cuales no siempre responden a la propia vida escolar y, al mismo tiempo, ha provocado alteraciones institucionales. En este sentido, la reforma educativa, particularmente, la que corresponde a la formación del profesorado, ha jugado como un punto nodal como pauta de regulación social, es decir, ha contribuido al establecimiento de formas de conocimiento en la escuela que configuran la identificación de los sujetos, a través de ideales que pretenden crear la voluntad, el deseo y el valor de la comunidad. El Estado vigila y afirma, en tanto que la escuela, a través de los docentes produce la disciplina moral cultural y social de la población.

El estudio de la reforma de la formación docente requiere de la reconstrucción histórica, con el fin de revisar y analizar las continuidades, rupturas y disparidades de los

procesos educativos. Asimismo, es necesario explorar las políticas educativas diseñadas por el Estado, a través de los diferentes sexenios en turno, ya que éstas dirigen la atención hacia las cambiantes relaciones del gobierno, la escolarización y la formación del profesorado, y asumen un papel fundamental en la formación de la sociedad civil.

II.4. Formación del profesorado. La capacitación como un significativo nodal

II.4.1. Puntos de partida

El proceso de globalización, que se ha estado viviendo desde las últimas décadas del siglo XX a nivel mundial, ha implicado tanto la reorganización de la economía de los distintos países como la incorporación de diversas y sofisticadas tecnologías, por ejemplo, la informática. Estos acontecimientos han modificado, de manera profunda, la vida política, económica y cultural de las sociedades. Los sistemas educativos no han sido la excepción. En México, la reforma educativa ha sido un punto nodal para las últimas administraciones gubernamentales. En relación con la formación del profesorado que trabaja en la escuela básica, los cambios se han reflejado, por ejemplo, en el diseño de un programa permanente de actualización docente y en la implementación de la carrera magisterial –como mecanismos de incremento salarial– desde inicios de los noventa; asimismo, la reformulación curricular de 1997 en las escuelas normales. Cada una de estas transformaciones ha tenido características propias tanto de diseño como de institucionalización de la vida escolar. Sin embargo, la formación del profesorado se ha distinguido en estos últimos años con una proclama articulada con significantes nodales como eficiencia, productividad y competencia, elementos que analíticamente son considerados como flotantes, los cuales detienen su flotación a través de un significativo maestro que sería el significativo capacitación docente.

En este sentido, el estudio y la discusión sobre la formación del profesorado en México es un punto nodal para pensar los desafíos que nos plantea el siglo XXI, ante el avance de la globalización y, particularmente, del modelo económico neoliberal. Este tercer apartado denominado: *La formación del profesorado. La capacitación como significativo nodal*, que forma parte del capítulo segundo de esta tesis tiene como propósito ofrecer un análisis de carácter preliminar del discurso del gobierno federal de los

últimos años, el cual utiliza entre sus recursos discursivos la lógica del pensamiento empresarial, la cual se basa, entre otros rasgos, en reconocer que los valores del mercado organizan las instituciones sociales, por ejemplo las instituciones educativas. En este sentido, habría que puntualizar que el mercado tiene como función intercambiar mercancías en relación con la oferta y demanda, mientras que el Estado construye y modera las cuestiones sociales. Asimismo, en un sentido estrictamente económico cabe señalar que las políticas de “casi” mercado en la educación no pueden considerarse como una privatización del sistema educativo, pero sí exigen que las instituciones del sector público funcionen más como las del sector privado (Whitty, G., 2001: 98).

La organización de este apartado presenta dos momentos. En el primero, se identifican algunos de los significantes nodales como *eficiencia* y *competencia* que articulan el discurso educativo y, por lo tanto, a la formación del profesorado; enseguida, se plantean algunas consideraciones sobre la problemática de la formación docente.

II.4.1.1. La capacitación como significativo nodal que articula el discurso de la reforma educativa

La reforma educativa de la década de los noventa, como se señaló previamente, estableció varias estrategias que permitieron definir los rumbos de la formación del magisterio, por ejemplo, con el *Acuerdo nacional para la modernización de la educación básica* (ANMEB) se definieron tres grandes líneas de política educativa para transformar el subsistema de formación magisterial: la primera, relacionada con la federalización de los servicios; la segunda, unida con la reformulación de contenidos y materiales; y la tercera, vinculada con la revaloración de la función del maestro. Esta tercera línea se ha desarrollado siguiendo dos mecanismos: la formación permanente y junto con ésta el establecimiento de la Carrera Magisterial (CM). Además, cabe señalar que para la formación inicial se estableció en 1996 el *Programa para la transformación y el fortalecimiento académico de las escuelas normales* (PTFAEN), a través del cual se estableció la reforma curricular en la formación inicial del magisterio.⁵¹

⁵¹ La SEP consideró que después de una década de vigencia de los planes de estudio de 1983-1984 de la educación normal, los objetivos de la formación inicial de maestros de educación básica aún no se habían logrado. Algunos factores que incidieron en esta situación se encuentra en el *currículum* mismo, en sus formas

Este apartado tiene la intención de presentar, de forma breve, las políticas educativas dirigidas a la formación y actualización del magisterio, a través de dos estrategias, el *Programa nacional para la actualización permanente de los maestros de educación básica en servicio* (Pronap), parte integrante de un programa de competitividad y eficiencia, y la CM (Vid. Sánchez Cerón, M., 2002). Estas estrategias tienen una tendencia más a la capacitación que al análisis y reflexión sobre el quehacer docente, además la CM se ha convertido en un mecanismo de incremento y compensación salarial.

Antes de describir las estrategias seguidas por la política educativa, particularmente, las relacionadas con la formación del profesorado en México, cabe señalar algunos puntos considerados necesarios para ubicar el contexto social en el que se desarrollan estas reformas. Desde hace más de una década la educación latinoamericana ha enfrentado importantes procesos de transformación tanto en la parte administrativa de los sistemas educativos como en espacios concretos como la escuela. La agenda educativa actual, principalmente de estos países, se ha caracterizado por tres desafíos: el primero, la calidad; el segundo, la equidad, y el tercero, la eficiencia en el uso de los recursos. Estos tres desafíos no son recientes al interior de las retóricas y las prácticas educativas. Sin embargo, en los últimos años han sido significantes nodales⁵² en tanto en el diseño de las políticas como en la implementación de las estrategias.

En este sentido, expresiones como calidad, equidad y eficiencia, promueven un compromiso con la sociedad y hace que ésta deje a un lado el cuestionamiento sobre la

de aplicación, en una propuesta de contenidos poco articulada y en los resultados de la formación de los nuevos profesores que se incorporaban al sistema educativo. Los contenidos de aprendizaje no se integraban; desvinculación con la práctica docente y la teoría enseñada; se debilitó el desarrollo de las capacidades, habilidades y los recursos básicos del trabajo docente. En este sentido, fue necesario revitalizar intelectualmente y profesionalmente el marco de las experiencias que las escuelas normales ofrecían a las nuevas generaciones. En 1996, atendiendo a la necesidad de elevar la calidad de la educación básica, la SEP determinó que las escuelas normales continuarían encargándose de la formación inicial, pero con un profundo esfuerzo de renovación. Con este fin, se conformó y comenzó la operación, en coordinación con las autoridades educativas de las entidades, del Programa para la Transformación y el Fortalecimiento Académico de las Escuelas Normales, integrado por cuatro líneas de acción: transformación curricular, actualización de normas y orientaciones para la gestión institucional y la regulación del trabajo académico, mejoramiento de la planta física y del equipamiento de sus establecimientos (Vid. Deceano Osorio, F., 2000: 127-148).

⁵² La categoría de significativo nodal se refiere ciertos términos o significantes privilegiados que fijan el sentido en la cadena discursiva, es decir, son aquellos que articulan un discurso. El concepto de significativo nodal es desarrollado en el capítulo I

vida social. Al respecto, Popkewitz señala que la forma de categorizar la vida social bajo estos términos incluidos en programas o informes que promueven la reforma educativa, adormece la sensibilidad de los actores sociales ante el conflicto social (Popkewitz, T., A. Pitman y A. Barry, 1998: 28).

Por otra parte, cabe destacar que las políticas neoliberales⁵³ proponen el desmantelamiento del Estado de bienestar y la concepción de la educación no como un servicio público sino como una mercancía de destacado valor, sometida, lógicamente, a la regulación de las relaciones entre la oferta y la demanda. Al respecto hay que señalar que el neoliberalismo y el desmantelamiento del Estado de bienestar es más bien una reconstrucción de las prácticas de gobierno que no empezó con las políticas recientes. Además, se trata de una sobredeterminación de prácticas discursivas que reúne un andamiaje complejo de técnicas y de conocimientos.⁵⁴ En este sentido, por ejemplo, la eficiencia, la productividad y la competencia son términos que han articulado el discurso educativo contemporáneo.

⁵³ La década de los ochenta presenció en el plano latinoamericano el ascenso de una corriente de pensamiento denominada neoliberalismo, que ha significado la disminución de la excesiva regulación del Estado a través del peso de la burocracia estatal; así como, el desplazamiento de los sindicatos y las organizaciones populares, incluidos, desde luego, los movimientos campesinos. Esta transformación ha provocado la reducción del gasto social impulsado, simultáneamente, mecanismos que privilegian las soluciones de mercado por encima de cualquier forma de cooperación alternativa, cuyo objetivo es impulsar con fuerza procesos que permitan alcanzar el libre mercado mundial. Esta propuesta en el ámbito educativo, ha consistido en un desmesurado pragmatismo vinculado al fortalecimiento de la escuela privada, favoreciendo con ello la desresponsabilización del Estado de la obligatoriedad de ofrecer niveles de escolarización mínimos gratuitos. En general, el fenómeno de la restricción de la oferta educativa por parte del Estado, y el aumento de los índices de pobreza han contribuido a profundizar las desigualdades educativas en América Latina y, al mismo tiempo, han fortalecido la aparición de nuevas desigualdades. En suma, el neoliberalismo, se entiende como el pensamiento que postula la preeminencia del mercado y de la libre competencia de la que derivan políticas económicas y sociales promovidas por los organismos internacionales como el Fondo Monetario Internacional (FMI) y el Banco Mundial (BM); entre otros.

⁵⁴ Popkewitz refiere que los discursos políticos del neoliberalismo forman parte de cambios sociales, culturales y económicos más profundos que ocurrieron mucho antes de que Margaret Thatcher llegara al poder en Gran Bretaña o Ronald Reagan en Estados Unidos (Popkewitz, T., 2000 b: 27).

II.4.1.2. La estrategia de la formación permanente

Los antecedentes inmediatos del Pronap son: el *Programa emergente de actualización del maestro* (PEAM) en 1992, cuyo propósito consistía en transmitir un conocimiento inicial, suficiente y sólido sobre la reformulación de contenidos y materiales para la educación básica. Más tarde, el *Programa de actualización del maestro* (PAM) en los meses de julio y agosto de 1993, tuvo como objetivo dar a conocer los avances en el diseño de los nuevos planes y programas, principalmente de historia y geografía.

Ambos programas partían de los siguientes postulados: el maestro deber ser el actor de su propia formación y la escuela tiene que convertirse en el centro de la actualización. Sin embargo, las dificultades de la puesta en práctica de dichos presupuestos en un país con alrededor de un millón de maestros de educación básica dispersos a nivel nacional, los cuales no habían sido atendidos después de dos décadas; quienes además, se encontraban inmersos en un complejo proceso de doble reforma, uno relativo a la organización de los servicios que, en ese momento, se encontraban en pleno tránsito de un funcionamiento centralizado a otro federalizado y un segundo proceso de amplia modificación curricular (Martínez Olivé, A., 2000: 154).

El desarrollo de estos dos programas a inicios de la década de los noventa deja ver, que la actualización es considerada como un mecanismo que contribuye a los logros de la modernización educativa, además de corresponder a las necesidades y dinámicas de la vida escolar. Sin embargo, es necesario destacar que la reforma a los contenidos y la incorporación de un modelo pedagógico distinto en la escuela básica, no surgió de la reflexión sobre los procesos y prácticas pedagógicas y educativas a las que se enfrentaban miles de maestros que se desempeñan en los diferentes centros educativos del país, sino que los cambios fueron establecidos por las autoridades de SEP en acuerdos con el SNTE. Además, la reforma se inicia en el nivel de educación básica y no en el subsistema de formación magisterial, en este sentido, los profesores tienen que “ajustarse” a tales cambios y, de esta manera, adecuarse y someterse a procesos diferentes de trabajo, por ejemplo, fue indispensable conocer y socializar a toda prisa el plan y los programas de la educación básica, particularmente, de historia y geografía.

Posteriormente al PEAM y al PAM, fue necesario impulsar un programa nacional que ofreciera diversas opciones de actualización a los maestros de educación básica. El nuevo programa tendría que considerar dos momentos, por un lado, la necesidad de

enseñar a niños y adolescentes a formarse como seres autónomos, constituirse en vida plena, desarrollar la capacidad de reflexionar y actuar sobre el mundo social y natural, la posibilidad de seguir aprendiendo y tener las herramientas intelectuales básicas; y por otro, reconocer que la escuela es una institución en la que los alumnos deben vivir experiencias formativas.

En este sentido, las autoridades de la SEP consideraron “apoyar” a los profesores en el conocimiento de las asignaturas de enseñanza, de los mejores enfoques pedagógicos, del desarrollo del niño y de los problemas que afectan a la educación en general. Como resultado de estas consideraciones surgió el Pronap⁵⁵; programa que se propuso ofrecer a los profesores elementos para mejorar su quehacer docente, entendiendo que su actualización es la vía más real de revaloración de su función social (Martínez Olivé, A., 2000: 152). Asimismo, se reconocía que la actualización docente es un elemento indispensable para mejorar la calidad de la educación preescolar, primaria y secundaria del país. Se planteaba en el marco del federalismo en el cual debería llevarse el programa y definía sus componentes: los programas de estudio, los paquetes didácticos, los centros de maestros y los mecanismos de evaluación y acreditación.

Los propósitos concretos del Pronap fueron: el dominio de los conocimientos de las distintas disciplinas que son indispensables para enseñar adecuadamente los contenidos escolares; la comprensión de los enfoques y los contenidos de los planes y programas de estudio; el dominio de los métodos de enseñanza y de los recursos educativos; el conocimiento de los procesos de desarrollo del niño y del adolescente; el conocimiento y análisis de las relaciones internas en las instituciones escolares y las que existen entre éstas, los padres de familia y la comunidad; el conocimiento de las características, aplicación y avances de la política educativa vigente; el trabajo colegiado para lograr la innovación y mejoramiento de la práctica docente. Además, cabe mencionar que para llevar a la práctica tales propósitos se establecieron como componentes básicos: los Cursos de Actualización, en dos modalidades, por un lado, los estatales, en los que si

⁵⁵ En 1994 existía en la SEP la percepción de que era urgente emprender la constitución de un programa permanente de actualización docente; una convicción semejante se expresaba desde la organización sindical. El asunto fue discutido en las mesas de negociación que se instalaron con motivo del día del maestro, y dieron origen al Anexo I de la respuesta de la SEP al pliego petitorio del SNTE del 15 de mayo de ese año. Este documento, titulado, *Criterios para el establecimiento del Programa Nacional para la Actualización Permanente de los Maestros de Educación Básica en Servicio*, es el texto fundador del Pronap.

el profesor asiste se le otorgan puntos para CM, y los nacionales, al final de los cuales se aplica un examen para su acreditación; los Talleres Generales de Actualización (TGA) que consisten en compartir experiencias de trabajo a partir de un análisis colectivo de los maestros, pero en los cuales no se otorgan puntos; los Centros de Maestros (C de M), que son espacios que cuentan con bibliotecas, recursos audiovisuales de informática y de asesoría a los que pueden asistir los profesores de manera individual; Biblioteca para la Actualización del Maestro, colección de libros que edita y distribuye la SEP para los profesores (*Vid.* Instituto Estatal de Educación Pública de Oaxaca, 1996: 79-85).

Al dar inicio la administración 1994-2000, se firmó en enero de 1995 el Convenio de ejecución y seguimiento del Pronap. Posteriormente, se trabajó con las autoridades educativas estatales sobre el diagnóstico, su estructura, sus propósitos y los efectos en la calidad educativa. Asimismo, se trataba de precisar qué correspondía efectuar a la SEP y qué tareas se derivaban para los estados. Estas acciones, sin embargo, fueron muy desiguales, como fue señalado en su momento por las autoridades de la SEP (Martínez Olivé, A., 2000: 156). Sin embargo, y a pesar de las diferentes interpretaciones y desigualdades en el desarrollo del Pronap⁵⁶ se consideró avanzar y consolidar la reforma

⁵⁶ Entre 1995-1997 se implementó de manera nacional el Pronap. Una vez logrado el consenso entre las autoridades educativas estatales acerca de los tópicos básicos sobre los cuales se desarrollaría este programa, se procedió a elaborar el convenio de extensión del Pronap que firmaron autoridades educativas locales y la SEP, así como, los Lineamientos generales para su establecimiento. Los convenios de extensión constituyeron el marco legal que debía permitir la incorporación del servicio de actualización de maestros a la vida educativa regular de las entidades federativas. Las acciones del Pronap, motivo del acuerdo entre federación y los estados, fueron: realización de talleres generales para el conocimiento y adecuado aprovechamiento de los materiales educativos; oferta de cursos nacionales de actualización para maestros en servicio y actividades de apoyo académico a sus estudios; instalación y funcionamiento de Centros de Maestros (C de M); evaluación y acreditación pedagógica de los cursos nacionales de actualización; planeación y evaluación nacional y estatal de las acciones, resultados e impacto del Pronap. En el convenio se establecían los compromisos de la SEP: diseñar y producir los programas de estudio, los materiales de apoyo, la Biblioteca para la Actualización de Maestro, producir o adquirir materiales para televisión, instalar los equipos receptores de red Edusat, equipar los C de M y sus bibliotecas, apoyar con recursos monetarios, participar en la capacitación del equipo técnico estatal, de los equipos directivos de los C de M y en la formación de asesores y diseñar lineamientos que permitieran su administración, seguimiento y evaluación, hacerse cargo de los exámenes nacionales de acreditación y emitir las constancias respectivas. Las autoridades educativas, por su parte, asumían crear una instancia técnica de dirección del programa, ubicarla en la estructura de la secretaría de educación estatal, distribuir los materiales educativos, destinar y mantener

de la educación básica a través de la transformación de la formación inicial de los maestros y la actualización de quienes ya estaban en servicio. A este último respecto se dice: “el papel estratégico en la elevación de la calidad de la educación lo desempeñarán los maestros y directores” (*Vid.* SEP, 1995).

En este sentido, la actividad fundamental fue el programa de actualización destinado al personal en servicio de los tres niveles de la educación básica, es decir, que el eje directriz consistió en los cambios en los procesos de escolarización inicial y posteriormente las modificaciones al subsistema de formación del profesorado. Este procedimiento deja ver que las reformas educativas no son propiamente surgidas del entorno social y educativo en el que se desarrolla el trabajo de los profesores, lo que se observa son ajustes necesarios que se tienen que hacer ante las transformaciones. Además, los programas son documentos centrales que sirven para legitimar formas específicas de control a través de las prácticas sociales que establecen y justifican la regulación social, por ejemplo, los Cursos de Actualización, TGA, los C de M. De esta manera, los programas y los informes son textos que crean o mantienen poder, y son, al mismo tiempo, expresiones de la reforma educativa, la cual se lleva a cabo dentro de un ámbito político que tiene varias intenciones.

los espacios físicos para los C de M y sus bibliotecas, seleccionar y destinar personal competente para atenderlos, destinar los recursos para su operación y el desarrollo de los servicios, invitar a otras instituciones formadoras de maestros a coadyuvar en el desarrollo del programa, asegurar que los Centros de Actualización del Magisterio se incorporaran al Pronap, proponer programas y cursos estatales, dar seguimiento a las acciones del Pronap y enterar a la SEP de los resultados y, finalmente, procurar las condiciones suficientes para el desarrollo de las acciones del programa. El Convenio de extensión del Pronap implicaba la creación en cada estado de un conjunto de condiciones institucionales para desarrollar no un simple programa –que siempre tendrá un sentido de transitoriedad y que puede depender de órganos informales y externos a la estructura educativa– sino para garantizar la prestación de la actualización docente como un servicio educativo regular tal como lo prevé la Ley General de Educación en la fracción IV del artículo 13. No todos los estados asumieron la firma del convenio como la creación de un instrumento que les permitía comenzar a dar más fuerza a cambios dentro de las secretarías estatales de educación que, sobre todo, coadyuvaran a la articulación de las dispersas iniciativas de actualización de maestros (*Vid.* Martínez Olivé, A. 2000).

Por otra parte, el sentido de la actualización se centró en la tarea de enseñar,⁵⁷ es decir, la actualización docente acotada a la preparación para el quehacer del aula y de la escuela, olvidando que la práctica de enseñanza cobra sentido a partir de reconocer y reflexionar sobre la responsabilidad social, profesional y personal que involucra y determina el quehacer docente. Además, la actualización⁵⁸ quedó reducida a la noción de conocer los contenidos escolares y materiales educativos de la educación a través de la asistencia a los cursos estatales y nacionales –cursos⁵⁹ a los que asisten para obtener el

⁵⁷ Cabe señalar que en los años ochenta repercutieron tanto en la disminución drástica del nivel salarial de los profesores, como en el poco aprecio social hacia la profesión docente. Durante ese mismo lapso, se extendió entre los propios maestros una concepción desde la cual parecía que sólo era valioso ser profesor en la medida en que se fuera investigador y se manejara un importante bagaje teórico.

⁵⁸ La inscripción en el primer semestre de 1997 fue de 200 000 profesores. Posteriormente, fue necesario elaborar los exámenes de acreditación correspondientes. Esta tarea fue encomendada al Centro Nacional de Evaluación (CENEVAL). La coordinación general del proceso estuvo a cargo de la entonces Unidad de Normatividad y Desarrollo para la Actualización, Capacitación y Superación Profesional de Maestros en Servicio. Participaron como revisores de los contenidos los especialistas de la Dirección General de Materiales y Métodos Educativos, y la primera aplicación contó con la participación de la Dirección General de Evaluación, todas de la SEP. El periodo de implantación del Pronap concluye con la primera aplicación de exámenes nacionales de los cursos de actualización en noviembre de 1997. A ella se presentaron como sustentantes más de 59 000 profesores. En esta primera aplicación se tomó la decisión de entregar a los sustentantes el cuadernillo con las preguntas del examen con la idea de generar un análisis posterior del mismo y desencadenar procesos de estudio. Desde entonces, el lema del examen es: Una oportunidad para reflexionar sobre lo aprendido y lo que falta por aprender. Al concluir 1997 se habían puesto en marcha todos los componentes del Pronap: autorizados 371 centros de maestros. Se habían realizado tres ediciones de los talleres generales, éstos habían pasado a formar parte del calendario escolar en su fase intensiva y se había propuesto trabajar una segunda fase a lo largo del ciclo que permitiese a los maestros de educación primaria y secundaria contar al menos con 20 horas anuales para su actualización. Se habían inscrito casi 300 000 profesores a los cursos nacionales, de los cuales 10% había acreditado el examen (*Vid.* Martínez Olivé, A. 2000).

⁵⁹ En esos primeros años los cursos no tuvieron el reconocimiento de CM, a pesar de que sus lineamientos señalaban que se podría otorgar hasta 12 puntos a los profesores que los acreditaran. Aunque el mecanismo autónomo de evaluación de los cursos se había establecido con la organización sindical, en los Criterios para el establecimiento del Pronap para asegurar la transparencia de la calificación y la homogeneidad con independencia de las formas en las cuales se hubiera estudiado, no había disposición para aceptarlo como forma de acreditación en el seno de la Comisión SEP-SNTE de CM. Se argumenta que la normatividad del escalafón horizontal no lo preveía y se ponía como parámetro a seguir la acreditación de los cursos estatales que se hace demostrando sólo asistencia de los profesores (*Vid.* Martínez Olivé, A., 2000).

puntaje necesario para CM. Asimismo, la asistencia de los profesores a los TGA,⁶⁰ se presenta de forma irregular; puesto que no se les otorga algún estímulo. Finalmente, la creación de los C de M dio lugar a una nueva forma institucional, al que deberían asistir los profesores para desarrollar un trabajo individual y grupal, sin embargo, la idea del trabajo personal que deberían desarrollar los profesores es aún una estrategia poco reconocida por los docentes, ya que prevalece en la mayoría del magisterio la práctica de la modalidad presencial.

En este sentido, la estrategia del Pronap buscó revalorar el quehacer de los profesores a través de su actualización tanto de las disciplinas curriculares como de los materiales didácticos que se utilizan en la escuela, con el fin de mejorar la calidad de la educación que se impartía en el proceso de escolarización básica y de esta manera lograr a través de esta estrategia la revaloración de la función social del docente. En otras palabras, para lograr la calidad y la eficiencia de los servicios educativos, grandes desafíos de la reforma educativa, sólo era posible a través de actualizar al profesorado. Sin embargo, esta propuesta de actualización, a través de la del Pronap, da lugar a concebirla como un ejercicio de capacitación⁶¹ que proporciona las herramientas para desempeñar el trabajo de los maestros de acuerdo con los “nuevos” requisitos, por ejemplo, conocer los contenidos escolares y materiales a trabajarse en la escuela.

De esta manera, queda pendiente, una vez más, que los procesos de actualización y superación del profesorado son una cuestión tanto personal como institucional. Es decir, se requiere del trabajo organizado y sistemático, particularmente en espacios concretos como la escuela, con los profesores para que reconozcan y resignifiquen su entorno de la

⁶⁰ En 1996, comenzó a comprenderse “mejor” la modalidad de taller autodirigido, a mediados de este año se pusieron a disposición siete cursos nacionales de actualización: La enseñanza de las matemáticas en la escuela primaria en dos partes; y la enseñanza de la biología, el español, la geografía, las matemáticas, la lengua extranjera y la química en la escuela secundaria. Los propósitos de esos cursos son el dominio de los contenidos de las asignaturas de enseñanza por parte de los profesores y el enfoque pedagógico de los planes y programas de estudio (*Vid.* Martínez Olivé, A., 2000).

⁶¹ La capacitación en este sentido no sólo está dirigida a aquellas personas que se desempeñan como profesores y no tienen la formación docente, sino que las estrategias se orientan sólo ofrecer herramientas necesarias para el desarrollar el trabajo frente a grupo, sin poner en el centro del debate y la discusión la reflexión de la práctica docente y las repercusiones sociales que ésta tiene tanto en la escuela como en el entorno social.

enseñanza. Para lograr estas intenciones es necesario construir junto con ellos conceptos que les permitan explicar su papel como docente y su responsabilidad social.

Con el Pronap se propone una estrategia diferente de formación, actualización y superación, sin embargo, es necesario reflexionarla y estudiarla, de forma sistemática. Entre las razones para hacerlo destacaría, principalmente, tres: la primera, la actualización y la superación profesional⁶² del magisterio no sólo consisten en diseñar cursos, talleres o espacios específicos donde los profesores asistan, sino exige tomar en cuenta varios aspectos tanto de la formación como del desempeño del profesorado, por ejemplo, los antecedentes de formación –plan de estudios, institución pública o privada en donde se realizaron los estudios–; las preocupaciones e intereses de actualización y superación; las experiencias profesionales que el profesor ha adquirido a través del tiempo: hábitos, rutinas, conocimientos, estilos y estrategias de trabajo; la segunda, la necesidad de realizar estudios de seguimiento al desempeño de los profesores que participan en el Pronap; la tercera, analizar el diseño de los cursos de actualización tanto estatales como nacionales, particularmente en la revisión de los criterios académicos que se siguen para aprobar o desaprobar los cursos, quién los elabora, qué temáticas son prioritarias y para quiénes.

Por otra parte, la CM se convirtió en una estrategia salarial que daría respuestas a las necesidades de la actividad docente, por ejemplo, estimular la calidad de la educación y establecer un medio claro de mejoramiento profesional, material y condición social del maestro, acordándose un mecanismo de promoción horizontal para el personal docente frente a grupo que enseña en los ciclos de la educación básica. Su propósito consiste en que el maestro acceda dentro de su misma función, a niveles salariales superiores sobre

⁶² Cabe señalar que en el Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000 se señaló los cuatro campos de acción para la formación permanente del profesorado: nivelación, se refiere a la formación que tiene como objetivo fundamental que los maestros que cursaron sus estudios profesionales antes de entrar en vigor del plan 1984 puedan obtener su licenciatura en educación básica; actualización, se refiere a la formación de los profesores para enfrentar mejor los cambios curriculares y ponerse al día respecto de los avances de las ciencias de la educación; capacitación se refiere a la formación destinada a maestros que no cursaron estudios formales para la docencia y que actúan, sobre todo, en regiones apartadas y difíciles; superación profesional es la formación destinada a quienes desean especializarse en campos diversos relativos al quehacer educativo y alcanzar mayores niveles profesionales. Con base en estos criterios normativos quedaba claro que, en su quehacer, el Programa Nacional para la Actualización Permanente no podría invadir otros campos distintos a los que le había sido determinado.

la base de su preparación académica, atención de cursos de actualización, su desempeño profesional y su antigüedad en el servicio y en los niveles de la propia carrera magisterial.

La carrera magisterial fue la respuesta a la demanda que en febrero de 1990 formuló el propio SNTE buscando satisfacer dos genuinas y urgentes necesidades de la actividad docente: elevar los índices de calidad de la educación, así como establecer un medio claro y justo de mejoramiento profesional, de arraigo y de motivación de los maestros. Además, cabe destacar que la CM se convierte en un significante que articula dos instituciones, aparentemente antagónicas la SEP y el SNTE, espacios sociales que marcan diferencias, sin embargo establecen una equivalencia que los anuda: la CM. En decir, se satisface, por un lado, una mejora salarial a través de un esquema laboral horizontal y, por otro, el mejoramiento de la calidad de la enseñanza en la escuela básica a través del profesorado que participa en los cursos de actualización, en los TGA y los C de M.

De esta manera el objetivo de CM fue elevar la calidad de la educación nacional a través del reconocimiento y del mejoramiento de las condiciones de vida de los docentes. Sus objetivos específicos fueron: elevar la calidad de la educación, reconociendo y estimulando la labor de los mejores maestros; reforzar el interés en la actuación profesional del magisterio al ofrecer mejores niveles de remuneración para la mayor calidad docente; reconocer el desempeño y la permanencia del maestro en el servicio docente así como la preparación académica, sus conocimientos y la asistencia a cursos de actualización; promover el arraigo profesional y laboral de los docentes en el nivel educativo y en lugar donde trabajan, reconociendo aquellos que presten sus servicios en comunidades de bajo nivel de desarrollo y escasa atención educativa; generar esquemas que promuevan la participación del maestro en la escuela y en la comunidad (Miklos, T., 1993: 217-225).

La CM es un sistema de estímulos y promoción horizontal para los profesores de educación básica agremiados en el SNTE, los factores por evaluar son: antigüedad, grado académico, preparación profesional, acreditación de cursos de actualización, capacitación y superación y desempeño profesional. Se realiza en tres vertientes: para profesores que se desempeñan frente a grupo, para directivos y personal de supervisión y para comisionados en actividades de apoyo técnico-pedagógico y técnico educativo. Sin embargo, un análisis más profundo de esta estrategia permitirá identificar si los procedimientos son transparentes, los criterios claros y abiertos, los dictámenes justos y

que no genere burocratización administrativa y no se convierta en un instrumento de control de las autoridades o del sindicato. Será necesario una evaluación de carrera magisterial que permita valorar si sus resultados se han convertido en estímulo al desempeño del profesor o si se han integrado como una estrategia salarial (Cruz Pineda, O. P., 2000: 129-131).

Sin embargo, el programa de CM no ha contribuido a mejorar la calidad de la educación, puesto que los grados académicos; los puntajes; los resultados de los exámenes y el hecho de que los profesores ocupen las categorías más altas, no mejoran automática ni mecánicamente los procesos y las prácticas en el aula. Además, en 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 profesores reciben en las escuelas normales. En este sentido, CM ha sido significada como un programa de evaluación y de mejoramiento de la calidad de la educación, un mecanismo de discriminación y clasificación del profesorado agudizando las desigualdades existentes entre los maestros (Valdez Aragón, S., 1998: 111-121).

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. Es decir, se 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, los principios, y los criterios axiológicos que orientan y norman el proyecto educativo actual, y por otro, sin lograr identificar las presencias ideológicas dominantes. No obstante, subyacen y se promueven formas diferentes de razonar y pensar destinadas al profesorado, es decir, se diseñan y se promueven nuevas regulaciones sociales, que excluyen ciertas prácticas pero incluyen otras. Por ejemplo, centrar, exclusivamente, la atención en los profesores y lo que éstos enseñan en la escuela y dejar a un lado, la consideración de otros aspectos como el papel de escuela en una sociedad con diferencias sociales y la función de la escolarización en un proceso de transformación y reproducción social.

Por otra parte, frente a la CM, estrategia que se torna cada día más selectiva, subyace la idea para algunos de que el hecho de pertenecer a este sistema garantiza

mejores resultados al interior de los centros educativos. En este sentido, es probable que se inicie una competencia entre las escuelas que tienen dentro de su personal docente a profesores de CM, por ejemplo, los padres de familia preferirían, muy posiblemente, que sus hijos acudan a estas escuelas. De esta manera, destacaría dos situaciones muy puntuales, la primera, la CM permite ubicar a la carrera docente como una mercancía que tiene que ser cada día más competitiva y productiva, y la segunda someter a la escuela a la regulación de la oferta y la demanda.

De esta manera, se observa la necesidad de que los profesores tengan los elementos para resolver problemas concretos en el aula; para lo cual tienen que tener los conocimientos “mínimos” para desempeñar de forma eficiente su trabajo. Por ello, fue considerado por parte de las autoridades necesario implantar mecanismos de evaluación como CM, que valore de forma continua el desempeño del profesorado.

La problemática de la formación y con ella de la actualización y superación profesional sigue siendo hasta nuestros días un gran dilema. Es necesario profundizar los trabajos de quienes estamos interesados por la educación, la cual ha dejado de ser una cuestión de justicia social para convertirse en un tema de economía política, en donde la educación, o conocimiento, se convierte en un factor fundamental para el desarrollo de los países (Barrón Tirado, C., 2000: 41).

II.4.2. Recapitulación: tránsito hacia las prácticas de capacitación

Para concluir este apartado destacaría algunas consideraciones finales sobre el asunto. La reforma educativa ha traído consigo nuevos sentidos a la educación en general, y en particular a la formación del profesorado. Estas transformaciones requieren ser evaluadas de forma sistemática con la intención de comparar los márgenes de eficiencia o deterioro de la estrategia implantada a través de CM y particularmente del Pronap. Además, es necesario reconocer los márgenes de discursividad que median estas transformaciones; puesto que *la reforma educativa ≈ la política de gobierno* tiene distintos motivos que demandan revelarse.

Quizá la tendencia más significativa con la nueva administración es la permanencia de las políticas implantadas hace casi más de una década. En este sentido,

la lógica del pensamiento empresarial,⁶³ agudizará a mediano y largo plazo nuestro sistema educativo mexicano, se requiere como lo señala María de Ibarrola (1999: 270) dar continuidad en el tiempo y el espacio a las políticas orientadas al magisterio, una continuidad que deberá caracterizarse por evaluaciones constantes sobre el estado que guarda tanto en el plano de la administración y de la gestión como de los aspectos más educativos: el Pronap y la CM.

No obstante, es necesario tener como eje directriz reformar curricular e institucionalmente la formación del profesorado en nuestro país. Además, creo que uno de los aspectos que se requieren fortalecer son los propios centros de trabajo de los profesores, a través de dos mecanismos principalmente, el primero la socialización del saber pedagógico y disciplinario que les permita resignificar su práctica docente; y el segundo construir junto con ellos herramientas teóricas que les permitan explicarse los principios axiológicos e ideológicos que subyacen en el proyecto educativo. Será necesario proponer una propuesta de formación docente que pretenda apoyar al docente a reconstruir sus creencias y sus prácticas reales en el aula; en otras palabras, pensar la práctica a partir de problemas escolares y educativos.

Sin embargo, es difícil promover la transformación cualitativa de la cultura docente hacia prácticas más innovadoras y creativas cuando se deteriora su *status quo* y su consideración profesional. En los últimos años la preocupación por el desarrollo profesional del docente, tanto en sus aspectos de formación como de ejercicio de su práctica, condiciones de trabajo, consideración social, control y evaluación, se han convertido no sólo en un problema político administrativo y técnico, sino en un importante objeto de estudio teórico, investigación, debate público y desarrollo legislativo (Pérez Gómez, A.I., 2000: 179).

⁶³ Lawn y Ozga señalan que la política actual hacia los docentes y las escuelas es de “modernización” caracterizada por la instalación en la escuela como lugar de trabajo de nuevos procesos de producción que le deben mucho a prácticas empresariales bastante anticuadas. Estos mismos autores destacan que la política previa se había basado en las fuerzas del mercado para mejorar el rendimiento y a partir de la década de 1990 asistimos a un desplazamiento hacia un mayor cambio gestionado, a través de un “liderazgo gubernamental energético, consistente e imaginativo” (Lawn, M. y J. Ozga, 2004: 207). Al respecto, cabe señalar que en el caso mexicano la participación del gobierno ha sido más errática que enérgica y lejos de marginar las fuerzas del mercado sucede lo contrario.

II.5. Consideraciones finales

Para finalizar este capítulo destaco que mi propósito consistió en delimitar los contornos y condiciones de producción de las políticas educativas de la formación docente. Asimismo, apunto que el montaje o construcción de este capítulo tiene como ejes de dirección algunas de las preguntas de investigación de esta tesis. Por ejemplo, qué continuidades y rupturas han caracterizado a las políticas educativas de la formación del profesorado.

Los argumentos desplegados a lo largo de este capítulo II, me permiten sostener que el estudio de *la reforma educativa ≈ de las políticas educativas ≈ de las políticas de gobierno* no se pueden entender si no relacionamos históricamente su devenir a partir de los encadenamientos, los contrastes, las disputas y las rupturas sociales, condiciones que otorgan sentidos a dichas políticas.

De esta manera podemos acotar que las prácticas educativas dirigidas a la formación inicial son tejidas socialmente alrededor de un contexto que involucra aspectos económicos, políticos y sociales que han configurado la realidad mexicana y consecuentemente han definido el rumbo de la formación del profesorado en México. Sin embargo, como señala Beatriz Calvo, las decisiones tomadas no se han hecho necesariamente en función de las necesidades pedagógicas de la educación normal en México, sino en función de otras decisiones, como por ejemplo, dirigir las políticas de formación de maestros asociadas a las “inquietudes” gubernamentales que permitan la continuidad o ruptura del *status quo* de la sociedad (Calvo Pontón, B., 1991: 373).

El capítulo muestra tres dimensiones que tejen y entretejen simbólicamente la formación del profesorado. La primera alude a ciertos acontecimientos de la periferia internacional, principalmente, en América Latina. La segunda, indica algunos rumbos políticos en materia de formación docente en la década de los noventa. Cabe señalar que consideré necesario precisar acontecimientos históricos como momentos clave en el marco de las reformas educativas en la historia de la educación en México en el siglo XX (constitución 1917, reforma socialista, Unidad Nacional, Plan de once años, revolución educativa y modernización educativa). Finalmente, la tercera, anuncia una de las tendencias o estrategias impulsadas para reformar la formación del profesorado a través de la capacitación, ubicando a ésta como un significante nodal que articula *la política educativa ≈ la política de gobierno*.

En este sentido, subrayo que gracias al examen de las políticas educativas en su historia podemos hoy comprender que la formación de profesores en las últimas décadas del siglo XX se encuentra motivada tanto por la conciencia de las insuficiencias cualitativas del sistema, por su incapacidad para facilitar el desarrollo educativo de ciudadanos autónomos, como por las exigencias imperiosas e insoslayables de la economía de libre mercado.

Las políticas neoliberales proponen, por ejemplo, el desmantelamiento del modelo de Estado de bienestar y la concepción de la educación no como un servicio público sino como una mercancía de destacado valor, asociada con la regulación de las relaciones entre la oferta y la demanda. Bajo esta idea, es importante entender las propuestas neoliberales sobre la desregulación y la privatización del sistema educativo en general, y de la escuela en particular, siendo estas exigencias de la denominada la sociedad posmoderna y de la economía de libre mercado. No obstante destaco, como lo argumenté en una parte de este capítulo II, que la reforma educativa coloca en la discusión las cambiantes relaciones de gobierno con la escolarización y la formación docente en un plazo de largo alcance, que va más allá de las políticas conservadoras que impulsa el neoliberalismo.

La discusión sobre la formación de maestros se ha caracterizado, durante todo el siglo pasado, por los conflictos internos entre la SEP y el SNTE. Tal es el caso, por ejemplo, del centralismo de la SEP y el corporativismo sindical del SNTE, y la crítica de la disidencia de la CNTE. Asimismo, es necesario destacar que a veinte años de elevarse a nivel superior la formación del profesorado en México y de iniciarse la modernización de la educación hay aspectos que aún no se han revisado y discutido por quienes intervienen de forma directa en la formación inicial. El establecimiento de estudios universitarios para los profesores a partir de 1984 fue un proceso que en vez de favorecer la ruptura de “estilos” institucionales, dio lugar a sedimentar las estructuras institucionales, por ejemplo, de las escuelas normales.

De esta manera, la formación inicial del profesorado, a pesar de ser de educación superior, sigue controlada por las políticas estatales y sindicales, lo cual no significa que la docencia en las universidades no esté controlada también por el Estado; si no que el control político en las normales es más evidente. En esta perspectiva discutir la formación normalista, o la docencia universitaria, plantean retos tanto teóricos como conceptuales. En este sentido, por ejemplo, la docencia como objeto de discusión implica el análisis de

dos dimensiones, por un lado, la consideración de los contenidos escolares en sí mismos, y por otro, la práctica didáctica asociada a la reflexión pedagógica. Sin embargo, históricamente los planes y programas de estudio han priorizado el aspecto instrumental, cancelando la posibilidad de una formación de carácter sociológico que favorezca el análisis crítico de los docentes.

Algunas consideraciones necesarias sobre el fenómeno del desplazamiento de la normal a la universidad son las siguientes: ¿cuáles son las prácticas que se buscan cambiar con esta transferencia de la normal a la universidad y para qué?; ¿se trata de encontrar una estructura que pueda favorecer nuevas prácticas educativas?; ¿es posible que en este desplazamiento se pueda confundir la elevación del nivel de formación con el mejoramiento de la formación profesional? Al respecto, puedo considerar, por ejemplo, que la discusión de estas cuestiones obedece a dos planos: el primero, asociado a un terreno social que incluye el impulso de la terciarización de la formación del profesorado; el segundo, relacionado con el ámbito conceptual, la formación docente, por ser un significante flotante, opera como un significante flotante y vacío que es articulado a una superficie discursiva, es decir, *a una política educativa ≈ a una política de gobierno* que caracteriza un periodo determinado. Por ejemplo, en la actual política educativa, caracterizada por el centralismo, la noción de profesionalización va asociada al mecanismo de la constitución de las burocracias profesionales, las cuales impulsan la estandarización de las habilidades que se producen a través de la formación y el perfeccionamiento docente (Braslavsky, C. y S. Gvirtz, 2000: 63). En esta perspectiva, el punto crítico es comprender el sentido que tiene una profesión como la de los maestros y las acciones para su profesionalización.⁶⁴

Los aspectos señalados manifiestan la necesidad de reconocer una configuración de múltiples determinaciones de carácter social, que implican la discusión y la definición de los proyectos de formación, así como el reconocimiento de las necesidades e intereses regionales o estatales en los procesos de formación de docentes

Los cambios educativos deben verse dentro de un contexto de reformas socioeconómicas, que además no pueden funcionar como sustitutas de éstas. Es

⁶⁴ Conviene señalar que, en los últimos años, la propuesta de profesionalización impulsada por las políticas neoliberales, reduce la formación docente a los procesos de actualización, sin considerar su discusión teórica.

necesario que las reformas educativas se pongan en marcha de manera gradual considerando sus procesos y tradiciones.

Finalmente, este legado de continuidades y giros de rumbo deja negociaciones y formas de operar la regulación social que imprimen huellas en las políticas públicas de inicios del siglo XXI, en el *Plan de desarrollo educativo*, que es objeto de análisis del siguiente capítulo.

Capítulo III

Las políticas de formación, la Secretaría de Educación Pública y el sindicato. Los trazos sociales que configuran el escenario o el campo de la formación

Presentación

En los dos anteriores capítulos de esta tesis¹ construí y destacué, por un lado, el planteamiento teórico a partir del cual estudio las políticas educativas y la formación del profesorado; por otro, el bosquejo analítico del contexto social económico y político bajo el cual cobran sentido las políticas no sólo en nuestro país sino en algunos otros de Latinoamérica.

Una vez que dispongo de estos dos momentos analíticos que, sin duda, han estado enlazados entre sí, esta segunda parte de mi tesis, conformada por el capítulo III y IV, tiene el propósito de acentuar y enfatizar el juego simbólico de las continuidades y de las rupturas que ha tenido *la reforma educativa ≈ la modernización educativa ≈ la política de gobierno* en los tres periodos de gobierno que van de 1989 a 2006. Particularmente en este capítulo III, presento el análisis de los sexenios de Ernesto Zedillo Ponce de León (1994-2000) y de Vicente Fox Quesada (2000-2006).

Es importante señalar, nuevamente, que el periodo seleccionado obedece a varias razones históricas y analíticas de mi interés. Por lo que concierne a las primeras, diría que la realización de esta investigación, es decir, la construcción del objeto de estudio: la política educativa y la formación docente, me ha permitido reconocer las mutaciones, las alteraciones, los vaivenes, así como las permanencias del *discurso modernizador* de la educación en general y, particularmente, de la educación básica y de la formación del profesorado. Estas sucesiones de eventos han dejado “profundas” huellas históricas tanto

¹ Cabe recordar tiene como propósito central aportar algunas perspectivas analíticas al campo de la educación, específicamente al de la formación del profesorado a través del análisis de las políticas gubernamentales de los últimos años del siglo pasado.

en el plano jurídico como en el trabajo de los profesores en el aula, y en las mismas relaciones sociales entre los protagonistas que intervienen en la educación.

En los capítulos I y II he intentado destacar el significado que ha tenido *discurso modernizador* desde finales de la década de los ochenta. Cabe mencionar que este discurso se fue tejiendo simbólicamente a través de diferentes superficies discursivas, por ejemplo, en el periodo de gobierno de Carlos Salinas de Gortari se encuentra el *Programa para la Modernización Educativa* (PME) de 1989; el *Acuerdo nacional para la modernización de la educación básica* (ANMEB) de 1992; la Carrera Magisterial (CM) de 1993; la *Ley general de educación* (LGE) de 1993. Posteriormente con Ernesto Zedillo Ponce de León, estas circunscripciones discursivas dieron pauta a otras, y de esta manera, organizaron e instituyeron un cierto orden al escenario de la formación docente. Finalmente con el gobierno de Vicente Fox Quesada, esta ordenanza social ha continuado y, en muchas ocasiones, ha erosionado la vida social y educativa en el país.

Por otra parte, entre las razones analíticas por la selección de este periodo señalo, en un primer momento, mi preocupación por recurrir a ciertos presupuestos ontológicos y epistemológicos que orienten mi estudio del conocimiento de lo educativo. Es decir, aproximarme a un tratamiento teórico cuyo referente es la formación de docentes y la política educativa; en un segundo momento, mi inquietud e imaginación intelectual por averiguar, revelar y considerar la dimensión de lo político en las políticas de formación de profesores.

De esta manera, el capítulo III tiene como propósito dar cuenta de algunos de los documentos que orientaron la política educativa, específicamente la referida a la formación del profesorado durante el periodo que va de 1994 a 2006; asimismo, ubicar ciertas condiciones sociales en las que fue posible la continuidad de *la reforma educativa* \approx *la modernización educativa* \approx *la política de gobierno* en estos sexenios.

Cabe señalar que al iniciar el sexenio de Ernesto Zedillo Ponce de León, las circunstancias sociales, políticas y económicas del periodo no fueron del todo favorables, por ejemplo, los sucesos políticos a finales del gobierno de Salinas de Gortari dieron lugar a “dinámicas” que marcaron el acontecer nacional. Sin embargo, Ernesto Zedillo al fungir como secretario de Educación en el periodo de enero de 1992 a noviembre de 1993, favoreció la continuidad de las políticas de formación al asumir la presidencia de la república. Durante su estadía en la secretaría se dieron acontecimientos significativos que caracterizaron y encauzaron el desarrollo de las políticas educativas, por ejemplo, la firma

del ANMEB en mayo de 1992, acuerdo que marcó varios procesos, entre los cuales destaca el de la *federalización ≈ descentralización*.

Para este propósito, este capítulo se divide en tres apartados. En el primero, se discute un tópico que ha estado presente a lo largo de esta tesis, sin embargo, no ha tenido el espacio analítico requerido, me refiero al tema de las políticas, particularmente, de las políticas públicas; en el segundo, se argumenta sobre las permanencias de las políticas educativas referidas a la formación del profesorado en el periodo de gobierno de Ernesto Zedillo Ponce de León y Vicente Fox Quesada; en el tercero, se expone la relación que ha mantenido la Secretaría de Educación Pública y el sindicato, convirtiéndose este último en el interlocutor reconocido por el gobierno en turno para negociar y acordar la política de la formación de profesores.

III.1. La orientación de políticas públicas en el diseño de las políticas educativas. Apuntes necesarios para comprender las políticas de formación del profesorado

III.1.1. Puntos de partida

En México hasta antes de la década de los ochenta, el tema de la elaboración y la implementación de las políticas en general, y en particular de las educativas, no era un objeto de conocimiento riguroso, más bien, para algunos era una cuestión de opinión.² La elaboración de las políticas, en la mayoría de las veces, se ha realizado bajo esquemas corporativos orientados a favorecer el régimen en el poder. No obstante, en los últimos años, el asunto relacionado en torno a las políticas y a la sociedad, se convirtió en una preocupación para diferentes actores.³ Entre estos actores se encuentra, por ejemplo, el

² En la tradición de nuestras administraciones, la implementación, fuera de atender con cuidado a su formulación inicial, no ha constituido una "categoría" política clara, un "momento", objeto en sí mismo de construcción para abordar la inducción y el aprendizaje de los procesos que intenta desatar (Ezpeleta Moyano, J., 2004 a: 416).

³ Tradicionalmente los estudios sobre las políticas educativas de la educación básica, se centraron en la acción gubernamental. El sexenio, el periodo de gestión del Ejecutivo federal era la delimitación temporal clásica, situación que resulta comprensible dado el existente presidencialismo del sistema político. No obstante, en la década de los ochenta, los cambios en la sociedad y en el sistema político, así como la introducción de nuevos enfoques en el análisis de políticas públicas fueron flexibilizando este esquema. La

gobierno, cuyo esfuerzo se orientó principalmente hacia el ordenamiento del sistema educativo. Cabe señalar, que las políticas que el gobierno promueve con frecuencia no son analizadas o cuestionadas ni por el aparato gubernamental ni por la sociedad. La práctica más común ha consistido, hasta nuestros días, en buscar y establecer los mecanismos de ejecución de las decisiones sobre los diferentes problemas del país o bien ofrecer un conjunto desordenado, discordante y beligerante sobre diversos asuntos entre los que destacan, por ejemplo, los educativos.

Las estrategias a través de las cuales el gobierno realiza el diseño de las políticas casi siempre son veladas para la mayoría de la población y, al mismo tiempo, poco cuestionadas por la sociedad en su conjunto. Por ejemplo, en el campo educativo, esta falta de crítica y seguimiento a las políticas asumidas por el gobierno se deben a varias razones, entre las cuales se pueden mencionar los “compromisos” asumidos por el sindicato que agrupa a los profesores de educación básica, es decir, el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE), el cual ha ajustado sus objetivos, estructuras y procedimientos a las exigencias del régimen priísta basado en el control gremialista y corporativo de sus agremiados, muchas veces, con la complicidad de las autoridades educativas (Latapí Sarre, P., 2004: 32, 34). Estos compromisos y complicidades se reflejan en la subordinación de sus agremiados a quienes les ofrecen comisiones, licencias, permisos, etcétera, situación que contribuye a que los profesores y el sindicato difícilmente cuestionen las decisiones tomadas por el gobierno en relación con la educación.

No obstante, la existencia de estas limitantes en el tema de la elaboración e implementación de las políticas emitidas por el gobierno, la administración gubernamental ha generado ciertas condiciones que favorecieron la incorporación de la política pública como un plan de acción que contribuyera, de una mejor manera, en la solución de diversas problemáticas en torno al diseño y ejecución de las políticas. Esta incorporación y énfasis por las políticas públicas han sido debatidos en diferentes ámbitos de la gestión gubernamental.

Aunque el tema en sí de la política pública, el cual considero, desde mi punto de vista, como una alternativa que busca mejorar los procesos de planeación y evaluación en

acción gubernamental mantuvo su lugar central en los análisis de políticas, pero éstos empezaron a incluir adicionalmente a otros actores sociales (Loyo Brambila, A. y A. Muñoz, 2003: 327).

materia de diseño e implementación de políticas⁴ no sólo educativas sino de las políticas sociales en su conjunto, sin duda, demanda un estudio riguroso y específico. Mi intención en esta tesis es abordar a la política pública a partir de revisar y analizar dos elementos que se relacionan mutuamente y que forman parte de la denominación de políticas públicas: la noción de *lo público* y el tema de la *decisión*. La revisión y análisis de estos dos elementos serán los puntos de partida en esta primera sección del capítulo tres de mi tesis.

Es importante destacar, que en los capítulos anteriores, principalmente, en el segundo, se abordaron las condiciones sociales del país, específicamente, del campo educativo en general y de la formación del profesorado en la década de los ochenta en particular. Es importante destacar que la década de los ochenta se caracteriza por la discusión sobre el tema de las políticas públicas en la vida social del país.

Por otra parte, es importante, sin duda, subrayar que el tema de política pública lleva una marca de racionalidad instrumental que es difícil evadirla, sin embargo, mi intención no es ponderar o enaltecer la utilidad de la política pública, por el contrario, me interesa analizar lo público y la decisión desde la *mirada* conceptual del Análisis Político de Discurso (APD). Es decir, colocar en un juego discursivo, elementos analíticos que permitan analizar las políticas educativas y la formación del profesorado.

En suma, este apartado inicial del capítulo III de esta tesis, tiene el propósito, por un lado, de señalar algunas de las razones que justifican la importancia que el gobierno ha otorgado al diseño de las políticas educativas y, por otro, discutir conceptualmente el tema de lo público y de la decisión. Esta sección se divide en tres partes. En la primera, describo y ubico algunas razones y características que permitieron incorporar el debate de las políticas públicas. En esta misma parte, establezco una distinción analítica entre política pública, política de gobierno y política de Estado. Para finalizar este primer rubro

⁴ Los gobiernos actuales han visto en el enfoque de políticas públicas dos movimientos: por un lado, restablecer la naturaleza pública de la acción gubernamental y, por otro, restablecer la capacidad directiva y eficacia de la acción gubernamental. Estos dos movimientos permitirían, de una u otra manera, un gobierno de calidad, con una dinámica institucional y contando con información para analizar. Sin duda, la idea de un gobierno con estas características se presta para debatir varios asuntos, consideré pertinente incluir esta cita con el fin de enfatizar algunos rasgos que caracterizan la política pública, sin que estos rasgos se estén llevando a la práctica, lo que implicaría un estudio en particular. Algunos de estos rasgos fueron ofrecidos por el Luis F. Aguilar Villanueva en una conferencia (Aguilar Villanueva, L. F., 2005).

presento un par de documentos oficiales⁵ en los que se refleja la política educativa que centra el tema de la formación del profesorado en nuestro país. En la segunda parte, planteo una discusión conceptual sobre la noción de lo público y de la decisión. En la tercera, expongo ciertos elementos que me permiten cerrar esta primera parte del capítulo tercero.

III.1.1.1. Política pública. Una herramienta de diseño puesta en consideración por los últimos gobiernos

Una de las características significativas de los gobiernos ha sido la elaboración de planes nacionales y sectoriales. La idea gubernamental de gobernar conforme a un plan nacional de desarrollo ha sido la estrategia que el gobierno considera la forma directiva más apropiada desde los años ochenta para superar la profunda crisis económica del país⁶ (Aguilar Villanueva, L. F., 2005 a: 2) Es conocido que el estilo de gobernar en México es a través de un plan, el cual intenta la racionalización de la gestión y universalidad del consenso.⁷ El plan nacional actualiza y concretiza, en un específico tiempo político del país, un proyecto nacional cuyo sentido y meta son considerados claros, manifiestos y compartidos colectivamente (Aguilar Villanueva, L. F., 2003 a: 25). Aguilar Villanueva señala que gobernar de acuerdo a un plan, exige la mayor de las veces, control autoritario

⁵ Sobre el tema de los documentos conceptualizados como textos consultar las consideraciones finales de la tesis, líneas de investigación en desarrollo.

⁶ *Vid.* Nota 3 de este mismo capítulo III, pág. 148. La nota al pie de página refiere la importancia que se le dio a la planeación en la década de los años ochenta. También es importante destacar como lo refiere Jacqueline Peschard, los planes y programas de gobierno fueron formulados inicialmente por el Partido de la Revolución Mexicana (PRM) (1° y 2° planes sexenales), pero a partir de las reformas internas de 1951, el PRI dejó de hacerlo para invertir su relación con el gobierno, convirtiéndose en promotor de los programas postulados por cada presidente en turno (Peschard, J., 1990: 186-187, citado en Peschard, J. y L. Peralta., 1997: 85).

⁷ Sin embargo, como lo destaca Bhabha, recuperando un texto de Habermas, señala que la racionalización del mundo de la vida implica una diferenciación y condensación a la vez, un engrosamiento de la red flotante de hilos intersubjetivos que al mismo tiempo mantienen unidos los componentes cada vez más marcadamente diferenciados de la cultura, la sociedad y la persona (*Vid.* Bhabha, H. K., 2003: 97-98). En otras palabras esta pretendida racionalización tiene que reconocer la imposibilidad de una totalidad cerrada o saturación última expresada en un plan de trabajo; aunque cabe señalar, la necesidad de cierto orden tentativo y precario.

o bien un consenso masivo y apoyo político. Este consenso, destaca Aguilar Villanueva, sería tan intenso que las democracias plurales no pueden llevar a cabo, viabilizar o dar seguimiento. En suma, es un plan para gobernar la nación pero no el plan de acción de la nación (Aguilar Villanueva, L. F., 2003 a: 26-27).

El plan nacional reproduce, la mayoría de las veces, la tradicional idea de gobierno inteligente, omnipotente y providencial (Aguilar Villanueva, L. F., 2005 a: 3); puesto que pareciera que a través del proceso de enunciación de ciertas directrices, intenciones, propósitos, así como de diferentes acciones se otorga un rumbo alternativo a la conducción del país, sin discutir quienes elaboran, con que intenciones, para qué y en qué condiciones, con el propósito intermedio o final, para algunos actores como el gobierno, de elevar la “racionalidad” de decisión.⁸

Los años ochenta en México constituyen una década caracterizada por crisis económica y política.⁹ Paradójicamente, estas situaciones prevaletentes en el país permitieron estudiar y cuestionar el proceso que el gobierno seguía en su toma de decisiones, es decir, la manera como formulaba las políticas y las ponía en práctica. En este sentido, el origen de las políticas públicas en México tiene lugar dentro de la crisis

⁸ El entrecomillado es del autor. La racionalidad decisoria y operativa sigue normas científico-técnicas, distintas de las normas legales y valorativas (Aguilar Villanueva, L. F., 2005 b: 4-6). Crespo Flores, citando a Torgerson, afirma que el “sueño” de fundamentar los asuntos políticos en bases racionales apareció en el siglo XVIII durante la Ilustración y se fortaleció en el siglo XIX, con el advenimiento del positivismo (*Vid.* Flores-Crespo, P., 2004: 74).

⁹ Las características del sistema educativo en nuestro país, así como el de algunas regiones de América Latina, fueron expuestas en el capítulo dos de esta misma tesis. No obstante, cabe recordar que en la década de los años ochentas, el país reflejaba una crisis del sistema político, asociada con la fiscal y en conjunto con el modelo económico seguido en México desde los años cuarenta, impulsado por el régimen priísta que dominó la vida del país hasta finales de la década de los años noventa. La erosión social del país dio lugar a la democratización del régimen. Por otra parte, y como en otros apartados se ha destacado, la década que va de 1980 a 1990, se caracterizó en la mayor parte de los países latinoamericanos por la descentralización, la cual fue promovida desde una perspectiva administrativa y presupuestaria con el fin de reducir el gasto público y buscar su utilización de forma más eficiente (*Vid.* Tedesco, J. C., 1998: 21). Finalmente, es importante apuntar, como lo refiere Francisco Miranda L., que hacia finales de la década de los ochenta, la sociedad mexicana parece haber iniciado una etapa de transición institucional, que enfrenta el agotamiento del modelo centralizador estatal (presidencialista y partido hegemónico), y de su modelo político de legitimidad y control (corporativismo vertical, clientelismo político y corrupción) mientras busca las innovaciones necesarias para enfrentar tanto los vacíos institucionales heredados como las nuevas realidades de la interacción social y política (*Vid.* Miranda López, F., 2001: 167-168).

fiscal y política del régimen, en el marco programático del ajuste de las finanzas públicas y de la democratización del régimen autoritario (Aguilar Villanueva, L. F., 2005 b: 7).¹⁰ No obstante, señala Aguilar Villanueva que la democracia es condición de entrada necesaria, pero no suficiente para la corrección de las políticas públicas, en este sentido, la vida democrática inspira el trabajo de análisis y diseño de las políticas, no lo sustituye (Aguilar Villanueva, L. F., 2003 a: 23-24). Con la democracia, en México tenemos ahora una estructura de poder fragmentada, con gobiernos divididos y yuxtapuestos en diferentes niveles (De Vries, W. y G. Álvarez Mendiola, 2005: 4). La aparición de la disciplina¹¹ y práctica de la política pública fue posible a finales de los años ochenta, puesto que había quedado claro que el gobierno por sí solo con su aparato tecnoburocrático era incapaz o insuficiente para señalar el rumbo a la sociedad mexicana y para realizar los futuros deseados de desarrollo (Aguilar Villanueva, L. F., 2005 a: 8). El propósito de las políticas públicas consistió en reformar mediante análisis el proceso tradicional de decisión de los gobiernos (Aguilar Villanueva, L. F., 2005 b: 7). Quizá uno de los aportes más relevantes de la recepción de la disciplina de la política pública en el país fue reivindicar y reactivar la

¹⁰ Asimismo, Roberto Varela señala que a partir de 1968 el régimen priísta no tuvo capacidad para mantener el control de los movimientos electorales de oposición; además, la economía y el Estado se fueron separando al privatizarse las empresas gubernamentales y el Estado hubo de retirarse de las formas de control político y económico (Vid., Varela, R., 2001: 259-282).

¹¹ El objetivo disciplinario de la política pública, las *Policy Sciences / Policy Análisis*, desde su fundación académica en los años cincuenta, consistió en estudiar y racionalizar el *policy decisionmaking*, el proceso de diseño (Vid. Aguilar Villanueva, L. F., 2005 b: 7). Cabe señalar que, la disciplina de política pública tuvo que construir su identidad, diferenciándose de la administración pública y de la ciencia política. Estableció como su objeto o campo de estudio específico la decisión pública del gobierno. Al centrarse la disciplina en la hechura de la decisión, en el trabajo de información y análisis que sustenta la racionalidad de la toma de decisión, es decir, en el análisis. De esta manera, se deslindó de la administración pública. Asimismo, se separó de la ciencia política al señalar, primero, que cultivaba un objeto de estudio sin estudio politológico y que el campo conceptual de ésta no podía ser un proceso decisorio del gobierno, en la medida que la decisión implicaba consideraciones científico-técnicas, irreductibles para la lógica del comportamiento político. En la parte de la disciplina se acercaba a la ciencia política por cuanto incluía la tarea del “conocimiento de”, de conocer cómo ocurría el proceso de decisión de los gobernantes. Pero se distinguía de ella en tanto se obligaba a la tarea del “conocimiento en” la política, a introducir conocimiento en la toma de decisiones a fin de asegurar su eficacia causal y eficiencia económica (Aguilar Villanueva, L. F., 2005 b: 11). Por otra parte, Aguilar Villanueva cita que en el campo disciplinario el aporte de la política pública fue lograr que la manera como la política era elaborada, decidida e implementada por los gobiernos y burocracias se convirtiera en un objeto de estudio epistemológico.

noción de *lo público* (Aguilar Villanueva, L. F., 2005 b: 8). Aguilar Villanueva sostiene que quince años después de incorporar al debate y en ocasiones al diseño de determinadas políticas, la idea de política pública (si no la disciplina) ha influido notablemente en el ejercicio de gobierno (Aguilar Villanueva, L. F., 2005 a: 4). De esta manera, la actual transformación de la sociedad y el sistema político mexicano está contribuyendo al desarrollo del enfoque de políticas públicas, lo que sirve para debilitar las tradicionales formas de actuación gubernamental en la resolución de los problemas sociales (Flores-Crespo, P., 2004: 86).

Sin duda, era necesario un gobierno por políticas específicas que abordaran de manera más precisa y con mayor cuidado la solución de problemas públicos, por ejemplo, la educación. La propuesta de política pública representaba una alternativa al ejecutivo federal, hasta ese momento considerado el actor protagónico de la sociedad y, al mismo tiempo, significaba en teoría una idea de gobierno comprometido con la ley pública, respetando las libertades de los ciudadanos de quienes necesitaba su participación y aceptación (Aguilar Villanueva, L. F., 2005 a: 3). El sector educativo en México, es un campo fértil para el diseño y el análisis de políticas públicas, debido a que existe un constante interés gubernamental en la educación como lo demuestra el marco normativo existente en materia educativa: leyes federales y estatales y los programas de desarrollo educativo. Al respecto es posible señalar, por ejemplo, que tanto los gobiernos revolucionarios (1920-1982) como los modernizadores (1983-2000), y el gobierno denominado del “cambio” (2001-2006), han expresado su convicción del papel central que debe tener la educación en las políticas públicas (Flores-Crespo, P., 2004: 89)¹².

Sin embargo, Aguilar Villanueva destaca que, en nuestros días, “las políticas públicas en este país se han ido concentrando [...] en la solución de los problemas particulares [y] han perdido de vista el contexto general del país o sus problemas estructurales” (Aguilar Villanueva, L. F., 2005 a: 3), además la población (sociedad civil, el magisterio, los profesores en formación, etcétera) participa pero no decide.

En suma, el interés por las políticas públicas, en las cuales subyace la intención por la racionalización de los recursos, se ha expresado por definir problemas sociales, como los educativos y formular ciertas acciones y estrategias por resolverlos. Por

¹² Revisar también el capítulo II de esta tesis, en el cual se destaca, a través de un recorrido histórico, la importancia que se le ha otorgado a la educación en el país.

ejemplo, en el campo de la educación, durante las últimas décadas de los gobiernos priístas, la costumbre consistía en que cada gobierno federal entrante revisaba lo que se venía haciendo y, de esta manera, preparaba su plan de acción; esto se hacía durante la campaña electoral y los primeros meses de la nueva administración, en este sentido, se diseñaba un plan nacional de desarrollo y un plan o programa de desarrollo educativo (Latapí Sarre, P., 2005: 25-26).

Es importante señalar que el sexenio actual (2000-2006) representado por el denominado gobierno del “cambio” o “alternancia” se formó un grupo encargado de la elaboración de las *Bases para el programa 2001-2006* del sector educativo, las cuales sirvieron de plataforma para la elaboración del *Programa nacional de educación*. Después de julio de 2000, el presidente electo Vicente Fox organizó, más bien, confirmó el grupo que venía previamente trabajando como equipo de transición, para preparar su programa de gobierno. Este equipo de trabajo examinó, por ejemplo, las políticas fundamentales del ANMEB establecidas desde 1992¹³ con el fin de continuarlas y añadir otras derivadas de las declaraciones y discursos del candidato electo. Se esperaba que las políticas fueran obstruidas por la oposición o por los gobiernos locales, pero ocurre lo contrario: la transición política va acompañada por la continuidad de las políticas. Es un fenómeno extraño: en setenta años de centralismo y dominación del PRI, las políticas educativas sufrieron cambios sexenales. Actualmente, son persistentes (De Vries, W. y G. Álvarez Mendiola, 2005: 4). En la actividad política la combinación de continuidad con innovación es imprescindible, sin embargo, una premisa que debería regir la continuidad en las políticas educativas sobre la formación del profesorado sería la constante y permanente evaluación y seguimiento de las mismas.

En cuanto al tema de la racionalización de recursos y de la búsqueda de mayor eficiencia en los procesos educativos, en años recientes esta preocupación se expresa, por ejemplo, en la firma en el 2002 del *Compromiso social por la calidad de la educación*. Este documento se divide en siete temas (¿por qué y para qué este compromiso?; la educación que tenemos; los retos que enfrentamos; nuestra visión común; tareas en la educación; nuestros compromisos; naturaleza y sentido del presente compromiso) que

¹³ Este equipo estuvo integrado por Rafael Rangel Sostman (coord.), Sylvia Schmelkes, María de Ibarrola, Margarita Zorrilla, Pablo Latapí Sarre, Julio Rubio, Roberto Rodríguez, Jesús Álvarez, Antonio Argüelles, Carlos Mijares López, Fernando Rivera Barroso, José Treviño Ábrero y Enrique Villa Rivera (Latapí Sarre, P., 2004: 48 y Flores-Crespo, P., 2004: 96).

marcan el deseo por objetivizar y ordenar el escenario el educativo. En unas de las páginas del *Compromiso social* se menciona lo siguiente:

El sistema educativo presenta [...] fallas, rigideces, insuficiente diversificación [...] repetición y deserción, falta de aprovechamiento [...] desigualdades

La SEP ratifica su compromiso de elevar en forma permanente la calidad del sistema educativo nacional [...] función rectora y coordinadora de la educación [...] [exige] mayor racionalidad a los procesos de gestión educativa [...] alta prioridad a la formación y el desarrollo profesional de los maestros (SEP, 2002: 2-3, 6-7).

Finalmente, el interés por la política pública conlleva una intención por la racionalización de la gestión, y por lo tanto de los recursos. Por ejemplo, la reforma educativa nombrada modernización educativa es una categoría referencial de organización de proyectos, planes, programas y procesos institucionales que pretenden la racionalización y la eficiencia del sistema educativo mexicano. Cabe señalar, sin embargo, que esta pretensión es necesaria, en cierta medida, para establecer algunos rumbos o tendencias que den solución a problemáticas sociales, por ejemplo, la educativa. No obstante, el interés por la racionalización de la gestión pública tiene implicaciones teóricas y prácticas necesarias de discutir en conjunto: tanto por parte del gobierno como de la comunidad educativa en particular, esta discusión puede ser considerada desde la noción de lo público y de la decisión.

- **Algunos aspectos necesarios de distinguir: Política pública, Política gubernamental y Política de Estado**

Con fines analíticos considero necesario establecer una distinción entre política pública, política gubernamental y política de Estado.¹⁴ Siguiendo a Valenti y del Castillo, las

¹⁴ Es importante recordar que esta distinción conceptual se planteó en el capítulo I de esta misma tesis, en el apartado denominado: *La formación docente y la política educativa. Una aproximación al debate desde el análisis del poder*. Sin embargo, en ese momento no fue la intención profundizar en la noción y distinción de políticas públicas, gubernamentales y de Estado; puesto que uno de los ejes en ese momento fue la discusión del poder a partir de relacionar formación docente y política educativa. Asimismo, en esa misma parte de la tesis aclaré la utilización indistinta entre *políticas de gobierno* ≈ *políticas educativas* etcétera.

distinciones serían las siguientes: respecto a las primeras sólo tienen esta connotación si las estrategias de acción tienen un sentido público, es decir, si sirven al interés público y/o responden al resultado de la agregación de las voluntades individuales del público ciudadano y se debaten en público. En cuanto a las segundas, son elaboradas por el gobierno en el poder o en turno (Valenti, G. y G. del Castillo, 1997).¹⁵ Finalmente, las terceras se distinguen por la temporalidad y por el sustento legal. Latapí señala que las políticas de Estado se asocian con otros requisitos (no todos esenciales), por ejemplo, que el Estado, a través de sus órganos de representación, se involucre en su propuesta y formulación; que cuente con alguna base en la legislación, en otras palabras, que no dependa de la voluntad del gobierno o, al menos, no sólo del poder Ejecutivo; que el público, los grupos de ciudadanos afectados por ella la conozcan y en términos generales la acepten, y que exista alguna forma de rendición de cuentas por parte de quienes la aplican (Latapí Sarre, P., 2004: 49-50).

De esta manera, como lo destaca Flores-Crespo, las políticas de Estado están más cerca de la connotación de política pública que de acción gubernamental, puesto que éstas también responden al interés público. Lo interesante es saber si una política de Estado cumple con algunos criterios que se usan a la hora de analizar las políticas públicas como la rendición de cuentas y el manejo transparente de recursos (Flores-Crespo, P., 2004: 81).

A partir de esta distinción puedo señalar que la reforma educativa¹⁶ como referente de los últimos años del siglo pasado, desencadenó o engarzó diferentes políticas educativas, nominadas como políticas modernizadoras, algunas de las cuales pueden considerarse como políticas de Estado más que de gobierno, pero no política pública por

¹⁵ Este texto también es citado por Flores-Crespo, P., 2004: 80-81.

¹⁶ Sobre las conceptualizaciones de reforma y cambio, consultar el capítulo I de esta misma tesis. En este momento no me detengo en discutir a la reforma educativa en México, la intención en esta parte es destacar qué políticas desencadenó *la reforma educativa* \approx *reforma modernizadora* de las últimas décadas del siglo XX. Es importante también destacar como lo señala Justa Ezpeleta Moyano: "A diferencia de las reformas anteriores, ésta encuentra su origen en el movimiento de reestructuración y adelgazamiento del Estado. Mediada por variables financieras, esta situación signa para los gobiernos la importancia política de su adopción y acelera [su implementación]. Desde ese "interés de Estado", se trasciende el tradicional alcance de las reformas educativas: si con anterioridad ellas se generaban en el sector específico del gobierno para proponer ajustes hacia su interior, [...] el modelo actual, pone en cuestión a los propios sistemas educativos y rebasa con mucho la preocupación pedagógica" (Ezpeleta Moyano, J., 2004 a: 407-408).

distintas razones, por ejemplo, la realización de las consultas nacionales, es una estrategia que no implica el reconocimiento de las voluntades individuales del público ciudadano, por que éstas no se debaten en público, a lo que se llegó fue a negociaciones del Comité Ejecutivo Nacional del SNTE y sus secciones con los gobernadores.

Por otra parte, es importante destacar la implicación jurídica que tuvieron algunas de estas políticas para su ejecución, implicación normativa que permitiría ubicarlas como políticas de Estado, las cuales plantean entre sus criterios el reconocimiento legal. Sin embargo, el sólo proceso de legislación no es garantía del reconocimiento de la voluntad pública, ni tampoco, hasta el momento, se han hecho evaluaciones sobre las mismas por parte de quienes las emitieron, es decir, por parte del gobierno, que permita en corto plazo reorientarlas.

En los siguientes párrafos presentaré un par de ejemplos:

- La política educativa de la que formó parte el *Acuerdo nacional para la modernización de la educación básica* (ANMEB) implicó modificaciones constitucionales como el reconocimiento de la educación secundaria como parte de la educación básica, es decir, fue necesario un cambio jurídico que garantizara la permanencia del cambio.
- En 1992, la decisión política de reformar la educación se estructuró en tres líneas:
 - La reorganización del sistema educativo mediante la descentralización. Cabe destacar que el término se fue sustituyendo por el de “federalización”, quizá en la idea de matizar y concebir más que un proyecto político-laboral que implicaba la descentralización, desplazar y nombrar al proyecto como educativo. La reorganización del sistema educativo también incluyó la participación social. Estas medidas implicaron decretar una nueva *Ley general de educación* (LGE) en 1993, sustituyendo a la de 1973. Éste nuevo marco jurídico contempla en el capítulo II el federalismo educativo y en el capítulo VII la participación social en la educación.

- La reformulación de contenidos y materiales educativos, que se ha traducido en la reforma curricular y pedagógica de la educación básica y la formación de maestros más importante de la segunda mitad del siglo XX. Con la firma del acuerdo se anunció por un lado, el *Programa emergente de reformulación de contenidos y materiales educativos* y, por otro, en el nivel de secundaria se regresaba a la organización por asignaturas sustituyendo las áreas y se enfatizaba el estudio de la historia, la geografía y el civismo. Los nuevos planes y programas entraron en vigor en septiembre del mismo año (Latapí Sarre, P., 2004: 43). En el caso de las normales en 1996, se dio a conocer el *Programa para la transformación y el fortalecimiento académico de las escuelas normales* (PTFAEN),¹⁷ el cual contempló los cambios curriculares, justificadas en la LGE.
- La revaloración de la función magisterial en la cual destaca el Programa de Carrera Magisterial (CM) como un mecanismo de promoción horizontal de los maestros (Zorrilla, M., 2002),¹⁸ con el fin de introducir una estrategia de mejoramiento profesional, material y de la condición social de los maestros (Moctezuma Barragán, E., 1994: 162). La CM inició en 1993. En 1998, se hizo una revisión y una simplificación sobre los procedimientos para acceder a este programa de competitividad o de pago por mérito. También se modificaron los mecanismos de determinación de puntaje para medir más objetivamente el desempeño del profesor. Por ejemplo, el factor aprovechamiento escolar o rendimiento académico de los alumnos pasó de 10 a 35 puntos.

No obstante que el ANMEB reitera la importancia central del maestro al reconocer que su figura se ha desvirtuado por la masificación y despersonalización de la enseñanza

¹⁷ Un dato interesante por mencionar es que los diseñadores del PTFAEN no recuperaron de forma explícita las funciones sustantivas –investigación y difusión– que desde 1984 normaron la vida de las Escuelas Normales, por lo menos en el plano formal (Vid. Maya Alfaro, C. O., 2005: 152).

¹⁸ En otras palabras, la reforma postula la necesidad de conjuntar el cambio institucional con el pedagógico, por ejemplo, la descentralización en la nueva definición del nivel básico, en las atribuciones de nuevas funciones evaluadoras y compensatorias, además de las normativas, del gobierno federal (Ezpeleta Moyano, J., 2004 a: 408).

y el deterioro de su salario, todo lo cual ha repercutido en su autoestima (Latapí Sarre, P., 2004: 24) y si bien fue aceptado por quienes se vieron involucrados (ciudadanos, profesores, padres de familia, etcétera) al mismo tiempo que lo aceptaron lo resignificaron (Vid. López Ramírez, J. J., 1999) de acuerdo a sus propias condiciones sociales.

En suma, más que debatir en público los intereses por el bien común del profesorado, lo que se observó, por ejemplo, fue la negociación entre la SEP y el SNTE (Latapí Sarre, P., 2004: 52),¹⁹ por impulsar los cambios, sin debate público en el que participaran los actores educativos, entre éstos los profesores, así observamos que quienes firman son el presidente de la república; el secretario del despacho y la representante del SNTE.²⁰ Esta consideración no implica que deberían firmar todos los profesores, los directivos, etcétera, más bien, desarrollar la imaginación y la creatividad para recuperar los procesos y las prácticas educativas de quienes intervienen en el ámbito educativo.²¹ Lo pragmáticamente posible no viene determinado con independencia de nuestra imaginación, sino que se ve configurado por nuestras visiones (Whitty, G., 2001: 37).

Otros ejemplos que expresan el impulso de políticas educativas recientes, en el juego entre la política de Estado, que demanda consideraciones legales y políticas de gobiernos, que intentan dejar constancia de la gestión en turno, son los siguientes:

En párrafos anteriores destacué que el ANMEB contempló la revaloración de la función magisterial, el acuerdo consideró dos aspectos. El primero, referido a la formación

¹⁹ No obstante, el proceso de negociaciones en las que ha intervenido el sindicato, uno de los objetivos de la descentralización fue precisamente debilitar del poder de negociación de los sindicatos docentes a través de la fragmentación de los propios ámbitos de negociación (Vid Tedesco, J. C., 1998: 21).

²⁰ Cabe señalar, la consulta pública realizada al inicio del sexenio de Carlos Salinas de Gortari (Vid. SEP, 1991: 34; y Latapí Sarre, P. 2004: 28).

²¹ En mi tesis de maestría planteaba en la parte de las reflexiones finales la siguiente pregunta: ¿puede un diseñador de políticas nacionales resolver la aporía de atender las necesidades particulares y diferenciales de los profesores individuales y mantener la dimensión nacional? Esta cuestión sigue estando presente aún sin contar con una respuesta única y definitiva, pero con otras herramientas analíticas que me permiten plantear y ubicar esta problemática, por ejemplo, los espacios en los que los profesores desarrollan su trabajo, es contextualizado, sin duda, por x o y política; pero estos espacios pueden convertirse y reconocerse como espacios políticos porque los profesores toman decisiones de las que tienen que hacerse responsables. En este sentido, una de las dimensiones por reflexionar con los profesores es la cuestión del sujeto, del sujeto social y de la decisión, es decir, que el trabajo con los maestros sigue siendo un punto nodal para cualquier política educativa.

del maestro y el segundo, a la actualización, capacitación y superación del magisterio en ejercicio. En cuanto al primer punto, en virtud de que el ANMEB decretó que los establecimientos dedicados a la formación magisterial pasan a ser de jurisdicción estatal, los gobiernos de las entidades federativas asumirían la responsabilidad de integrar un sistema por cada estado para la formación de maestros (SEP, 1992).²² No obstante, la determinación de planes y programas de estudio de la normal continuaría siendo responsabilidad exclusiva de la autoridad educativa federal, esta consideración quedó establecida en la LGE. Respecto al segundo aspecto, el Acuerdo consideró desde 1992, un programa emergente de actualización. Sin embargo, es hasta el gobierno de Ernesto Zedillo Ponce de León que se estructuró este asunto:

Constituir y regular el sistema nacional de formación, actualización, capacitación y superación profesional para maestros de educación básica (*Ley general de educación*, 1993: capítulo II, arts. 12, 13 y 20).

[...] la autoridad educativa federal y las de cada entidad del país procederán a organizar y operar el sistema nacional de formación, actualización, capacitación y superación profesional. [Lo que] dará respuesta a reiterada una demanda del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE) con la cual el Gobierno de la República coincide plenamente (SEP, 1996 a: 58-61).

Aún cuando a mediados de los noventa se establece un sistema nacional y estatal de formación, actualización, capacitación y superación profesional,²³ es hasta el 2003, ya con el gobierno foxista, que se da seguimiento para establecer y formalizar el sistema de formación del profesorado. Por ejemplo, empieza a circular el primer *Cuaderno de*

²² A más de diez años de este acuerdo, cada entidad federativa tiene diferentes niveles de implementación de este sistema estatal (*Vid.* Miranda López, F., 2001).

²³ El documento titulado *Orientaciones para la elaboración de los informes sobre la situación de los servicios de formación y desarrollo profesional de los maestros de educación básica*, cita lo siguiente: "A pesar de que algunas entidades no han logrado consolidar un sistema estatal de formación y desarrollo profesional de los maestros, para efectos de realización de los informes estatales se denominará como Sistema al conjunto de instancias e instituciones que en cada entidad federativa ofrecen los servicios y programas de formación inicial y continua" (<http://www.formación docente.sep.gob.mx>, consultado el 21 de julio de 2003).

*discusión*²⁴ editado por la SEP y titulado *Hacia una política integral para la formación y el desarrollo profesional de los maestros de educación básica*. Este primer Cuaderno expone el documento base que se presentó en la VII Reunión de Titulares de Educación de los Estados con el Secretario de Educación Pública, celebrada en Nuevo León el 17 y 18 febrero de ese mismo año, con el fin de promover y organizar el proceso de discusión para definir una política nacional de formación y desarrollo profesional de los maestros de educación básica (SEP, 2003 a).

Cabe señalar que en este documento se señalan varias razones por las cuales se publica, entre las cuales llaman la atención dos puntos. El primero, destaca la necesidad de contar con definiciones de mediano y largo plazo para consolidar un sistema nacional que atienda, de manera efectiva y congruente, la preparación profesional de los maestros *y reditúe el aprovechamiento racional de los recursos públicos*; el segundo, presenta elementos que fundamentan y organizan la discusión nacional en torno a la formación inicial y continua de los maestros, en el entendido de que *las decisiones que definirán el perfil de la política pública en este campo serán producto de un amplio debate y de un proceso de construcción de acuerdos entre los principales actores vinculados con la formación docente* (SEP, 2003 a: 9).

En este sentido, por un lado, se plantea nuevamente como punto estratégico el tema de la racionalización de los recursos y, por otro, se establece que la construcción de la denominada política nacional para el magisterio en formación y en servicio, surja del debate y de la decisión de los actores involucrados, condición del diseño de la política pública. Un documento emitido por la SEP destaca lo siguiente:

Para arribar a una concepción renovada de la profesión docente y a la política a impulsar en la preparación de los maestros, se requiere llevar a cabo una *amplia discusión* sobre aspectos como: la comprensión del papel del maestro en el actual contexto social y cultural; las nuevas orientaciones de las competencias pedagógicas requeridas para promover los aprendizajes en los alumnos; la necesidad de consolidar las opciones formativas de los maestros, y el mejoramiento de las condiciones en que tiene lugar su tarea diaria (SEP, 2003 b: 2) [las cursivas son mías].

²⁴ Estos Cuadernos de discusión son una serie editorial coordinada por la SEP y se distribuye de forma gratuita.

Como se observa en la cita anterior el tema de la discusión es incorporada para definir la nueva política. Cabe recordar que la estrategia seguida por los últimos gobiernos ha sido la consulta, por ejemplo, en el periodo de Salinas de Gortari se realizó una consulta nacional; en los años recientes, Fox Quesada impulsó un proceso de participación y consulta nacional. Bajo esta perspectiva hay consenso y hay una decisión asumida, lo interesante está en las dimensiones que implica tal decisión y el nivel de compromiso y responsabilidad que se adquiere.²⁵

En 2004, circuló el documento rector denominado *Política nacional para la formación y el desarrollo profesional de los maestros de educación básica*. El documento está integrado por varios apartados que organizan la denominada política nacional, por ejemplo, se menciona el proceso de construcción; se destacan los avances del sistema de formación del profesorado; se puntualizan los propósitos y el enfoque, así como las líneas de acción. Al respecto, cabe destacar dos aspectos. El primero, relacionado con el énfasis puesto en el proceso de *consulta nacional* organizada por un equipo coordinador nacional y por comités técnicos estatales, instancias creadas desde 2003. La organización de la consulta tuvo cuatro fases: 1). Elaboración de un diagnóstico; 2). Desarrollo de estudios externos y análisis de la planta docente de educación básica y normal que dio lugar a difusión de investigaciones de especialistas nacionales e internacionales; 3). Desarrollo de discusiones estatales y regionales; 4). Definición de la política integral. De la primera fase, se buscaba obtener una visión de los sistemas de formación docente a partir de la cual elaborar un informe nacional que serviría como elemento de análisis y discusión en los foros y reuniones estatales; de la segunda, se perseguía reflexionar la situación de la educación básica y normal y el desempeño del profesor, a partir de tomar en cuenta reportes y evaluaciones de especialistas, así como documentos oficiales, publicación y difusión de una colección denominada *Cuadernos de discusión* con 20 títulos distintos,

²⁵ En algunos estados de la república, los procesos de consulta difícilmente recuperaron las voluntades colectivas de los maestros que permitieran generar una discusión y argumentación académica que permitiera analizar y proponer, en corto y mediano plazo, una reorientación a la formación del profesorado, particularmente a nivel estatal. Además, las estrategias de implementación a nivel federal se enlazan sin coordinación con las políticas estatales. Por ejemplo, en el caso de Puebla, la diversidad de ponencias, muchas de las cuales no correspondían a las temáticas previamente establecidas, fueron presentadas en el foro de discusión de septiembre de 2003. Esta amplia diversidad no permitió articular líneas de trabajo que generaran algunas propuestas concretas a nivel regional.

difusión de los diagnósticos estatales, transmisión de conferencias; de la tercera fase, se demandaba la organización de foros y reuniones estatales y regionales; de la última fase, se reconocía mediante acuerdo con las autoridades educativas estatal y federal, las líneas de política integral de formación y desarrollo profesional y finalmente contar con el *Programa nacional para la formación y el desarrollo profesional de los maestros de educación básica y normal* (SEP, 2003 b: 3-4).²⁶

El segundo aspecto que llama la atención en el documento rector se refiere a la necesidad de someter a las instituciones a procesos de certificación, en la idea de promover la articulación de las diferentes dependencias con el propósito de *racionalizar el gasto*.

De esta manera, observamos, nuevamente, dos puntos estratégicos en la circulación del documento rector, los cuales aparecen también en el documento base. Por un lado, el relacionado con la consulta pública y, por otro, la racionalización de los recursos.

En suma, tenemos que las políticas educativas referidas al establecimiento de un sistema nacional y estatal de formación del profesorado se expresan de manera normativa en la LGE 1993, y diez años después se presentan el documento base (2003) y documento rector (2004) que dan organización, operatividad y seguimiento al sistema de formación, actualización, capacitación y superación de los profesores de educación básica en nuestro país. En este sentido, persisten lineamientos políticos de similar enunciación en los dos últimos sexenios.

De esta manera encontramos un juego de políticas de Estado y de gobierno, en otras palabras existe un marco normativo que justifica la estrategia política –requerimiento de una política de estado– y la presencia de políticas de gobierno que dejan constancia en cada periodo de gobierno (1995-2000 y 2000-2006). Por ejemplo, Rodríguez y Casanova señalan que tanto el periodo de gobierno de Carlos Salinas de Gortari (1988-1994) como el de Ernesto Zedillo Ponce de León (1994-2000) se caracterizaron por un compromiso explícito con la propuesta de gestión modernizadora –iniciada desde la gestión del presidente De la Madrid–, con el fin de impulsar un modelo de desarrollo acorde con la doctrina económica neoliberal. Por su parte, la administración vigente de

²⁶ Sobre algunos de los acontecimientos seguidos en este proceso de discusión y particularmente el contenido de los *Cuadernos de discusión* revisar el capítulo IV, pág. 293-301 de esta misma tesis.

Vicente Fox Quesada (2000-2006) –anunciada como un régimen de transición y alternancia política– ha implicado, hasta donde puede observarse, una profundización de los esquemas neoliberales y la confirmación del esquema de modernización surgido en los ochenta en nuestro país (Rodríguez Gómez, R. y H. Casanova Cardiel, 2005: 46).

Finalmente, el tema de la racionalización de los recursos se expresa en una política institucionalizada, las políticas educativas denominadas modernizadoras incorporan la noción de racionalidad técnica como un significante que teje la reforma educativa, referente simbólico que expresa un proyecto social (una apuesta por el conservadurismo), en este sentido, como lo señala Popkewitz, opera la lógica de la regulación social. Sin embargo, aún cuando opera la regulación social no dejan de estar presentes las tensiones, contradicciones y vacíos normativos, administrativos y organizacionales (Ezpeleta Moyano, J., 2004 a).

III.1.1.2. Lo público y la decisión. Nociones centrales en el debate de las políticas públicas

- **Sobre lo público: algunos puntos al debate**

Si entendemos la política como esfera del interés público, como instrumento público, ésta debería constituirse en el plano de los acuerdos y las negociaciones establecidas entre los sujetos (Hoyos Medina, C. Á., 1998: 94-117), es decir, considerar el referente de mundo de vida (lo simbólico - lo cultural) de los sujetos que intervienen, en este caso particular los profesores. En este plano, la política apunta al establecimiento de relaciones permanentemente en tensión, en otras palabras, de relaciones de inclusión y exclusión, antagonismo y articulación. Por ejemplo, por un lado, la política se sedimenta a través del significante *reforma educativa*, categoría referencial que supone cierto marco de racionalidad y de objetividad, al nombrar como protagonista del cambio educativo al profesor, en este caso lo incluye, pero al mismo tiempo opera una lógica de exclusión al someterlo a programas de competitividad como la CM en el que no todos participan; por otro, observamos, por ejemplo, el replanteamiento de los arreglos institucionales entre la

SEP y el SNTE, así como la incorporación de nuevos actores sociales como la jerarquía de la Iglesia católica, los empresarios y los padres de familia.²⁷

La política supone satisfacer el interés público y el privado –en ese orden– y de esta manera se convierte en una expresión del bien común, en este supuesto sentido, la política como hacer común no es privada,²⁸ es un juego de representaciones discursivas (simbólicas) en un tiempo y espacio. La política tiene sentido en un espacio de relaciones conflictivas entre diferentes actores –profesores, sindicato, autoridades, padres de familia, empresarios, iglesia, etcétera– que desencadenan diferentes procesos a través de los cuales se efectúa, en pocas ocasiones, el consentimiento de las colectividades traducidas en las políticas (*policy*). Si este planteamiento –el diseño de las políticas por consentimiento de las colectividades– se expresara de tal manera en el ámbito gubernamental, tendríamos, por ejemplo, que la reforma educativa, particularmente la relacionada con la formación del profesorado en nuestro país, es la expresión de un interés público, de un bien común, que representa el deseo de las colectividades por transformar el sistema educativo en general y en particular el trabajo, el desempeño, la imagen de los profesores.

No obstante, la reforma educativa se convierte una regulación, una administración social (Popkewitz,), la misma reforma educativa se naturaliza (Derrida), se normaliza (Foucault) se universaliza (Laclau) en políticas educativas que se expresan en diferentes estrategias: federalización; CM, *Programa nacional para la actualización permanente de los maestros de educación básica en servicio* (Pronap), Centros de Maestros (C de M), *Programa para la transformación y el fortalecimiento académico de las escuelas de las normales*, etcétera. Estas estrategias, entre otras muchas, organizan las prácticas de la vida cotidiana –los momentos del entramado social– de los profesores, se ordenan, se

²⁷ En entrevista de Pablo Latapí a Miguel Limón Rojas, secretario de Educación (1995-2000), este último refiere que se realizaron conversaciones y reuniones de información e intercambio de ideas pero no propiamente negociaciones con diferentes actores sociales. Por ejemplo, señala que la Secretaría de Gobernación organizó reuniones de varios miembros del gabinete con los obispos al inicio del gobierno. También apunta el secretario que se reunió con el Consejo Mexicano de Hombres de Negocios (*Vid.* Latapí Sarre, P., 2004: 183-184).

²⁸ El espacio privado es un como contenedor de la expresión del deseo del sujeto, lo privado se autocomplace, lo público no (Mouffe, Ch. 1999).

construyen, se disciplinan nuevas historias en la formación del profesorado, en la acción y participación del profesorado.

De esta manera, las políticas se convierten en una práctica de gobierno que se lleva a cabo mediante el *control* de la *conducta* y los *estándares* que se aplican para la resolución de problemas (Popkewitz, T., 2000 b: 8) [las cursivas son mías]; siguiendo a Foucault se puede señalar que las políticas son técnicas de poder orientadas a los individuos e interesadas en enfiarlos en una dirección continua y permanente; asimismo, Foucault señala que si el Estado es la forma política de un poder centralizado y centralizador, el poder político, expresado en las políticas como técnicas de poder, actúa en el seno del Estado, como marco jurídico que da unidad, pero también se despliega un poder, que Foucault llama pastoral, cuya función es la de cuidar permanentemente de todos y cada uno de los sujetos, es decir, un poder individualizador (Foucault, M., 1990: 98). De este modo, las políticas forman y aseguran la unidad, cuidan a todos y a cada uno; y expresan tanto la dimensión del poder del Estado como una dimensión pastoral. Las políticas toman forma en la interacción de los actores cuyo comportamiento buscan modificar y esa interacción depende de la configuración política de la administración del sistema integrada por reglas y actores.²⁹

En este sentido, el rescate y la búsqueda de lo público puede ayudar a enfrentar las limitaciones de la decisión y gestión gubernamental; la cual se ha conducido de manera centralizada por parte del Estado, dando lugar a la tentación patrimonialista y al descuido de recursos y bienes públicos.

Asimismo, es importante destacar, por un lado, que lo público como espacio único homogéneo de representación de los intereses generales, traducido en el ámbito institucional político-estatal es insuficiente; pero, por otro, tampoco es posible desatenderse de la exigencia de su resignificación cuando asistimos a una creciente privatización intra y transnacional de las decisiones públicas, así como también a una demanda de que lo político y lo público no se restrinjan a lo estatal (Téllez, M., 1996: 59).

Sin duda, es necesario destacar la dimensión pública olvidada de la política, esta dimensión es un atributo necesario aunque no suficiente de la política y del gobierno. No

²⁹ La idea de que las políticas toman forma en la interacción de los actores es retomada de Casanova Cardiel, H., 1999; El texto es citado también por De Vries, W. y G. Álvarez Mendiola, 2005: 5.

obstante, subyace el debate sobre la naturaleza pública de las políticas, espacio donde se puede problematizar la noción de políticas públicas.

El concepto de gobernar por políticas públicas contiene la idea de gobernar con el público ciudadano y promueve un estilo de gobernar, es decir, como lo refiere Aguilar Villanueva, la nueva gobernanza³⁰ más de coordinación que de mando, más de asociación público-privado y, de esta manera, más horizontal. En otras palabras lo gubernamental es público, pero lo público trasciende lo gubernamental. No obstante, en países como el nuestro, la poca participación o ausencia de actores políticos informados – como podrían ser los maestros– quienes podrían generar “otras” dinámicas al campo de la educación, particularmente, de la formación docente, ha estado ausente, lo que más se ha privilegiado son los arreglos institucionales, sindicales y burocráticos. No obstante, la arenga de los gobiernos recientes en México, principalmente, de las tres últimas administraciones, enfatiza que las políticas, en este caso las referidas al ámbito educativo, son políticas públicas; sin embargo, lo que observamos y analizamos es una combinación desorganizada que erosiona la vida cotidiana de los profesores, por ejemplo, la mayor parte de los profesores asisten a los cursos de actualización más con el fin de contar con los puntos para CM que por intereses de reflexionar su quehacer docente.³¹

³⁰ La gobernación o gobernanza es el proceso de dirección de la sociedad o el proceso mediante el cual sociedad y gobierno definen su sentido de dirección, valores, objetivos y capacidad de dirección. La política pública es un componente de la gobernación o gobernanza. La nueva gobernanza significa que ha nacido una sociedad gubernamentalmente independiente, autónoma y competente, poseedora de capacidades que el gobierno no posee y que requiere, de modo que la dirección de la sociedad está obligada a ser una actividad compartida entre gobierno y sociedad (Aguilar Villanueva, L. F., 2005 a: 7-8).

³¹ No obstante, esta consideración, puedo señalar que en los últimos años se han realizado investigaciones que dan cuenta del sentido que tiene la actualización para los profesores, más allá de la retribución económica. Por ejemplo, los profesores sitúan a la CM como una motivación que está presente cuando se incorporan a la actualización y es colocada de manera paralela a sus preocupaciones por la enseñanza y por el reconocimiento de sí mismos como profesionales de la educación. Así la actualización es considerada como un elemento que resuelve algunas problemáticas de la enseñanza y ofrece alternativas a sus intereses personales, de esta manera, la actualización intenta acuñarse en la cotidianidad de los profesores y se vincula con las preocupaciones docentes que éstos viven en torno a la enseñanza (Encinas Muñoz, A. 2005: 5-6). Consultar también la tesis sobre actualización y resignificación de Juárez Némer O. C., 2005.

El análisis y diseño de políticas públicas, por su carácter público,³² abre todo un abanico de estrategias y de acciones entre gobierno y sociedad (Aguilar Villanueva, L. F., 2003 a: 23-32). Sin embargo, no todas las cuestiones se vuelven públicas ni todas las cuestiones públicas se vuelven cuestiones que deben ser objeto de la acción gubernamental, y formar parte de la agenda de gobierno.³³

No obstante, los párrafos anteriores, la noción de lo público, es un término que sigue siendo impreciso y vago, sin embargo, esta ambigüedad tiene un carácter productivo políticamente y es constitutiva de superficies o estructuras discursivas diversas, es decir, pertenece y corresponde a diferentes contextos sociales desde cuales se enuncie. Por mi parte, entenderé en esta tesis lo público como herramienta de análisis que se construye, de-construye y reconstruye históricamente (Téllez, M., 1996: 55) de acuerdo a las condiciones en las que se produce su uso. En política, el interés público siempre es un tema de debate y es imposible alcanzar jamás un acuerdo final; imaginarse esa situación, es decir, llegar a una armonía definitiva o consenso único, es soñar como, lo dice Mouffe, con una sociedad sin política (Mouffe, Ch., 1999: 77).

- **Sobre la decisión: algunos puntos al debate**

El tema de la decisión resulta interesante, más aún, cuando se analizan las políticas educativas. Los siguientes párrafos tienen la intención de revisar el tema de la decisión desde una discusión conceptual, el propósito es ubicar algunos puntos de partida para comprender las políticas educativas de los últimos gobiernos en México.

La decisión política no es el producto de una deliberación; de haber deliberación, la decisión interviene como una irrupción, una interrupción, un corte (y no como un

³² Es importante, nuevamente, destacar que la noción de lo público es un término inestable, ambiguo y poco claro, no obstante, esta ambigüedad es productiva y permite estructuras, de manera precaria y abierta, un campo o superficie discursiva.

³³ La formación de la agenda de gobierno deja ver quiénes son los que efectivamente definen y justifican los problemas públicos, cuáles grupos y organizaciones tienen efectivamente la fuerza de trasladar cuestiones sociales en públicas y en prioridades de gobierno. En el proceso de elaboración de la agenda es el momento en que el gobierno decide si decidirá o no sobre un determinado asunto, en el que delibera y decide intervenir o bien decide no intervenir, aplazar su intención. Se trata de la decisión que compromete o no a actuar al gobierno, a poner o no en marcha la información, análisis, legislación, operación (Aguilar Villanueva, L. F., 2003 b: 24, 27-28).

cálculo, una inferencia o una conclusión lógica de la deliberación). Hay, dice Derrida, una irreductibilidad de la urgencia precipitativa en la decisión (Ípola, E. de, 2001: 77). Derrida enfatiza esa urgencia y precipitación, en ese “lo más rápido posible”, inherente a la decisión que llama “justa” y esboza una línea de reflexión que aproxima el acto de decisión en general al acto performativo: este último, como la decisión que conservaría siempre en él mismo alguna “violencia disruptiva” (Ípola, E. de, 2001: 77).³⁴ En este sentido, la decisión política no puede ser asimilada a una elección entre alternativas. Más bien la posibilidad misma de la elección entre alternativas y el campo en el que tal elección tendría eventualmente que operarse son efectos de la decisión política. En este sentido, la decisión política es instituyente (Ípola, E. de, 2001: 77), organiza y estructura un espacio de manera temporal. Laclau apunta que la decisión no es sólo racional sino que implica planos del inconsciente, momentos en que el sujeto emerge como tal.

De esta manera, la decisión en la política es paradójica “se da una paradoja cuando las condiciones de posibilidad de una operación son, al mismo tiempo, condiciones de su imposibilidad” (Ípola, E. de, 2001: 78) [entrecomillas en el texto consultado], “en ese momento imposible” que según Žižek nos coloca frente a la responsabilidad de decidir sin garantías, nos fuerza a la decisión, en otras palabras “es el momento de la subjetividad”, la posición de responsabilidad, la urgencia de decidir en esos momentos de indecidibilidad (Ípola, E. de, 2001: 78) [entrecomillas en el texto consultado]. En este sentido, la responsabilidad de la decisión ante la indecidibilidad no es *a priori*, no tiene un fundamento último y definitivo, no están definidas de antemano las características para decidir sobre un asunto en particular, por ejemplo, en el campo educativo, específicamente en la formación de profesores, el compromiso sobre la decisión de la reforma no puede ser un *a priori* universal, más bien es posible sustituirlo por una red de *a prioris* históricos, y en consecuencia reconocer que lo que está por determinar no son las condiciones de posibilidad de la experiencia posible, sino las condiciones de posibilidad de la experiencia real y éstas se constituyen en una red de prácticas compleja (Morey, M., 1990: 27-28), es decir, corresponde a ciertas condiciones sociales que hacen posible la reforma en los planes de formación de profesores y en la

³⁴ En términos de Žižek (1992) es el momento de locura, de desgarramiento. Por su parte Castoriadis (1983) utiliza la metáfora del pozo sin fondo. En otro plano la decisión ligada a la contingencia.

formación en servicio.³⁵ Si embargo, las responsabilidades asumidas ante la decisión y lo que implica han sido un asunto que pocas veces ha sido asumido por los actores que participan en las reformas desde los mismos profesores como las autoridades educativas.

Por lo que corresponde al ámbito del diseño de la agenda política de un gobierno, el tema de la decisión era algo invisible, no cuestionada, sólo se ponía en práctica (Aguilar Villanueva, L. F., 2005 a: 5; 2005 b: 9). Aguilar Villanueva señala que la disciplina –de políticas públicas– conceptualizó la decisión gubernamental como un proceso analítico y decisorio. La decisión no como acto aislado, sino como un proceso que abarca tanto la elaboración previa de la decisión, el análisis y la deliberación e implementación (Aguilar Villanueva, L. F., 2005 b: 13).

Sin embargo, el momento de la formación de la agenda de gobierno deja ver quiénes son los que definen y justifican los problemas públicos y revela cuál es la estructura de poder que domina la hechura de una política. En este sentido, una de las decisiones importantes de un gobierno es la que concierne a la elección de sus asuntos y prioridades de acción, es decir, la configuración de su agenda (Aguilar Villanueva, L. F., 2003 c: 27). No obstante, aunque la definición de la agenda incluye una relevante decisión, previamente hay otras igual de significativas, por ejemplo, la decisión de prestarle atención, la elaboración y selección de su definición, la elaboración y selección de una opción de acción (Aguilar Villanueva, L. F., 2003 c: 29). De esta manera, los problemas de una política no pueden ser considerados datos *a priori*, sino más bien asuntos por definir, en otras palabras los problemas de la política son construcciones sociales y el proceso decisonal es contingente, es cambiante.³⁶

Los problemas plasmados en una agenda son representaciones simbólicas, es decir, representaciones discursivas que tienen un *x* o *y* significado, pero esta representación tiene *algo* (el sentido) de los encargados de tomar tal o cual decisión, en

³⁵ Derrida organiza su propuesta analítica en la estrategia de la indecidibilidad, ésta alejada del marco de la homogeneidad y univocidad a la que aspira la comprensión de los fenómenos sociales, por ejemplo de los educativos. La indecidibilidad es la experiencia más lúcida y arriesgada por la que opta el pensamiento, por ello es condición misma de la responsabilidad, la cual implica al mismo tiempo que una creación un riesgo (Vid. Derrida, J., 1997: 9).

³⁶ Estas ideas sobre que los problemas son construcciones sociales, que las decisiones son contingentes y que en la toma de decisiones se incluyen intenciones de quienes deciden proviene de Cobb, R. y Elder, Ch, 1972, (2 ed. 1983); y Kingdon, J. W., 1984. Estos textos son citados por Aguilar Villanueva L. F., 2003 c: 31, 37-38.

parte expresan sus propias ideas y preocupaciones, introducen intereses, preocupaciones, visiones y tecnologías, homogeneizando un campo determinado, por ejemplo, el de la formación de profesores. Siguiendo este análisis, diría por un lado, que la decisión sobre la elección de un problema, no sólo es una conclusión lógica de una deliberación, sino que la decisión se convierte además en un acto performativo, por otro, que la decisión que se toma para atender y/o resolver un problema, es recuperada por el gobierno para diseñar una política, y ésta se convierte en una técnica de gobierno por medio de la cual el individuo se objetiva como sujeto (Morey, M., 1990: 34), por ejemplo, la reforma objetiva al profesor a través de la convocatoria que enuncia para que se convierta en agente de cambio, desconociendo condiciones, trayectoria y experiencias de los docentes.

Por tanto, una decisión es el resultado de la intersección de varias corrientes independientes, resultado de la confluencia no casual pero tampoco previsible y controlable (Cohen, M., J. March, J. Olsen, 1972, citado por Aguilar Villanueva, L. F., 2003 c: 38-39). De esta manera, la decisión no sólo es racional, ésta es atravesada por lo irracional, lo afectivo, lo subjetivo. Por ejemplo, una decisión lleva al diseño de una política, y ésta busca interpelar al magisterio, pero esta convocatoria o bien es rechazada, o bien es aceptada, o ambas, por parte de los profesores. Entre las razones posibles que explican la ambigüedad es la existencia de las tecnologías de uno mismo, que Foucault, describe como aquellas técnicas que permiten a los individuos efectuar un cierto número de operaciones en sus propios cuerpos, en sus almas, en sus pensamientos, en sus conductas, y ello de un modo tal que los transforme a sí mismo, que los modifique, con el fin de alcanzar un cierto grado de perfección, o de felicidad, etcétera (Morey, M., 1990: 35-36). Estas tecnologías de uno mismo fijan modos de ser, tanto en el ámbito individual como en los trazos de la política y la sociedad.

Es decir, que la política pública producto de una decisión tiene dos planos analíticos interesantes, el primero estaría en relación con entender que *la política es ≈ una técnica de gobierno*, el segundo sería reconocer que en la constitución de los sujetos – profesores– gobiernan además de las técnicas de gobierno las tecnologías de uno mismo, donde, como ya vimos, interviene la estructura indecible que es condición de posibilidad de la decisión, el momento instituyente, el acto performativo, y en todo ello la dimensión inconsciente de la decisión misma. Sin embargo, la reforma condensada en una política educativa diseñada para la transformación de la formación del profesorado en México,

parte de la idea de integrar a los profesores en una totalidad homogénea, en la correlación entre incremento de la individualización y reforzamiento de la totalidad universal que tiene lugar en el dominio de lo político (Morey, M., 1990: 40-41) en ese espacio constitutivo del ser.

En suma, transitamos actualmente en un ámbito en el que el gobierno alude al diseño de políticas educativas en la idea de ubicarlas como política pública, no obstante que la política pública es el producto de una arena, donde se presentan situaciones de interlocución plurales, competitivas, polémicas y en todo caso asimétricas; la política pública es el producto de redes de políticas y/o de “emprendedores” políticos y/o “emprendedores” civiles; la política pública es la expresión de la mayor o menor sustancia social de un gobierno y de la mayor o menor inclusión social.³⁷ En este sentido, las políticas educativas son producidas por un conglomerado de redes, sin embargo, resulta más de un proceso burocrático en el que interviene, por ejemplo, el sindicato y las autoridades a través de arreglos corporativistas en vez de atención a las colectividades.

III.1.2. Recapitulación: *lo público, la decisión y la formación*

Hemos revisado, de manera conceptual, algunas cuestiones sobre las políticas educativas y el énfasis por las políticas públicas, así como la puesta al debate de nociones como lo público y la decisión. Cabe señalar algunas cuestiones que me permitan cerrar este primer apartado del capítulo III. Primero destaco que los problemas planteados por una política, en este caso educativa, no son datos *a priori* sino más bien asuntos por definir. No hay *a prioris* universales en todo caso pueden ser conceptualizados como históricos.

En la elección de datos, situaciones o problemas por resolver, etcétera, hay cuestiones de poder. Por ejemplo, al elegir el problema de la formación, actualización capacitación y superación del profesorado, se despliega una acción de poder, un poder que genera una inclusión y exclusión. Esta elección tiene el fin de diseñar una política pública que de respuesta a dicho problema o transforme la situación prevaleciente de magisterio nacional. Sin duda, ante la elección de un problema y el diseño de una política pública hay una exclusión y si bien el maestro es incluido como destinatario e incluso como voz participante (consulta) de todas maneras resulta que se privilegian los intereses

³⁷ Notas recuperadas de la conferencia de Luis F. Aguilar Villanueva (Aguilar Villanueva, L. F., 2005).

de quienes diseñan. Por ejemplo, la aplicación de políticas implica interacciones entre la esfera política, la burocracia y los actores, donde la burocracia es un agente con fuerza política, con culturas y valores propios, no un mero instrumento de implementación (De Vries, W. y G. Álvarez Mendiola, 2005: 5).

No obstante, que es difícil evadir este marco subjetivo de los diseñadores, una dimensión que puede ser explorada en el estudio de las políticas educativas es el considerar el poder como productivo,³⁸ puesto que las políticas educativas son prácticas sociales que están relacionadas con la administración del yo, con la administración de lo social.

En suma, los problemas de la política son entonces construcciones sociales y marcan la posibilidad de construir lo político. No hay problemas “en sí”, es decir, no existen de forma objetiva. Más bien, los problemas, las situaciones, los datos, son construcciones sociales, son políticas de la realidad (Aguilar Villanueva, L. F., 2003 c: 31, 57). Los problemas son un “como si” según argumenta Derrida. En este sentido, el problema de la definición de los problemas públicos es doble. Por un lado, enfrenta la dificultad de construir y estructurar una definición aceptable, que supere la polémica y pueda alcanzar el consenso y legitimidad y, por otro, debe conducir a una definición operativa que dé pie y espacio a una intervención pública viable con los instrumentos y recursos a disposición del gobierno (Aguilar Villanueva, L. F., 2003 c: 57). El punto central depende de la decisión de Estado por una política educativa, por una política social que surja de la discusión pública, en el intento por crear formas específicas de unidad entre intereses distintos relacionándolos con un proyecto común –con un proyecto de formación de docentes– y estableciendo una frontera que defina la fuerzas a las que hay que oponerse, el “enemigo” (Mouffe, Ch., 1999: 77).

El segundo aspecto que destaco, al final del apartado 1 del capítulo III, es el tema de la decisión. Como hemos visto en la parte de los análisis de los documentos, cada una de las decisiones de gobierno, necesita y consume recursos políticos y fiscales (Aguilar Villanueva, L. F., 2003 a: 17). En este sentido, un signifiante que articula la reforma educativa y el despliegue de las políticas educativas, nominadas como modernizadoras es la racionalización de los recursos públicos. Por otra parte, uno de los retos en el campo de la formación de profesores es cómo alejarnos de la toma, muchas veces, fragmentada de

³⁸ Vid. capítulo I, pág. 83-91.

las decisiones sobre política, para acercarnos a la reafirmación de la responsabilidad colectiva sobre la formación docente de los profesores de educación básica.

Finalmente, cabe señalar que el tema de las políticas educativas es complejo por varias razones, entre éstas se puede mencionar que las políticas son traducidas en programas y proyectos que presentan varias limitaciones en la decisión y la gestión gubernamental. Esta complejidad es aún más seria si se trata de las políticas de formación de profesores. El tema de la formación del profesorado ha estado ausente de la política pública durante un largo tiempo, entre las razones destaca la falta de análisis específico del quehacer escolar. Las razones pueden ser varias, entre las cuales se pueden destacar, por un lado, la ausencia de cuestionamientos académicos sobre el sistema de formación en su conjunto y, por otro, el debate sobre la formación se ha orientado más bien a lo instrumental, a los procesos y a los procedimientos de la gestión y a los aspectos psicopedagógicos y didácticos, mas que a una reflexión conceptual y sistemática sobre la formación de docentes.

III.2. El diseño de las políticas educativas: Ernesto Zedillo Ponce de León y Vicente Fox Quesada. Algunos rasgos en la formación de profesores

III.2.1. Puntos de partida

En el apartado anterior intenté discutir, a través de una serie de argumentos, el tema de las políticas públicas a partir de establecer como ejes de análisis la noción de lo público y de la decisión desde una aproximación conceptual, para ello utilicé algunas herramientas del APD. Al final del apartado 1 del capítulo III, destaqué que las políticas educativas en materia de educación han sido políticas de gobierno y, en ciertos aspectos específicos, políticas de Estado. No obstante, la orientación por políticas públicas sigue estando en la mesa del debate. Cabe señalar y reiterar que mi intención en esta tesis no es analizar si es o no política pública la política educativa, más bien el énfasis está en dar cuenta de las continuidades y posibles rupturas en las estrategias políticas seguidas por los últimos tres gobiernos en el país.

En este capítulo, específicamente, destacaré los gobiernos de Ernesto Zedillo Ponce de León y de Vicente Fox Quesada, procedentes de partidos políticos distintos lo

que haría suponer, en un primer momento, proyectos de gobierno diferentes. Sin embargo, encontramos *cambios para conservar* la lógica vigente desde las últimas dos décadas de la centuria pasada.

Mi eje de discusión en este apartado 2 del capítulo III, es dar cuenta de la continuidad de las políticas educativas. La construcción de esta sección es producto del análisis de algunos documentos oficiales –referentes empíricos– que ha emitido el gobierno federal. Con el fin de analizar la información recuperada y discutirla conceptualmente, las categorías que utilizaré y destacaré son: *desplazamiento* y *condensación*, las cuales están estrechamente asociadas con la noción de *sobredeterminación*. Es importante señalar que estos términos son recuperados por el APD como herramientas analíticas que permiten dar cuenta de un objeto de estudio en particular.

La noción de sobredeterminación me permite dar cuenta de la multiplicidad de articulaciones de las políticas educativas producto de la última reforma educativa de los años noventa. El desplazamiento es entendido como un mecanismo o proceso a través del cual circula un significante a través de diversos significados o un significado a través de diversos significantes, por su parte, la condensación es conceptualizada como un amarre, como un haz que une temporal y parcialmente un significante para dar lugar al juego de la significación.

El uso analítico de estas categorías me ha permitido, de una manera conceptual, dar cuenta de cómo se tejen y entretejen diversos elementos –significantes– que dan sentido a las políticas educativas, las cuales se expresan a través de diferentes estrategias contenidas en los documentos oficiales que circulan en diferente periodo sexenal. Asimismo, como he insistido a lo largo de esta tesis, el contexto en el que aparecen dichos documentos juega un papel importante en la medida que ofrece ciertas condiciones que provocan, inducen o desafían la generación, la producción o la enunciación de los documentos ≈ textos.

Esta sección se divide en tres partes. La primera, argumenta los trazos, las intenciones y los sentidos que subyacen en los rasgos de gobierno. Es importante que precise en este momento que también recurro a la noción de *gubernamentalidad* a partir de los aportes de Foucault. Me valgo conceptualmente de esta noción con el objetivo de comprender y explicar los mecanismos de regulación, administración, naturalización y

universalización que operan en el ámbito de lo social a través de diferentes actores sociales, por ejemplo, el gobierno. La segunda y tercera, tienen estrecha vinculación analítica, sin embargo, con fines didácticos, primero se presenta brevemente algunas de las cualidades conceptuales de las categorías de *desplazamiento* y de *condensación*, y segundo se exponen extractos y/o recortes de los documentos oficiales de los dos sexenios que revisé para elaborar este apartado 2 del capítulo III. Por último, la cuarta parte desglosa ciertos aspectos a manera de cierre de esta segunda sección del capítulo.

III.2.1.1. Rasgos, entrelazados y tejidos sociales. Lo que subyace en las acciones gubernamentales o el sentido de la reforma

Los gobiernos de Ernesto Zedillo Ponce de León (1994-2000) y el de Vicente Fox Quesada (2000-2006) han sido administraciones caracterizadas por coyunturas políticas. Por ejemplo, Zedillo se convirtió en el sustituto del candidato elegido después de que éste último fue asesinado, esta situación, de una u otra manera, dio sentido al desarrollo de la gestión que emprendió sin mayores sobresaltos políticos. Sin embargo, al inicio de su periodo hubo desajustes y rupturas en el ámbito económico. Fox, por su parte, se transformó en el primer presidente de oposición después de setenta años de los gobiernos priístas. Ambos periodos de gobiernos, el de Zedillo y Fox, ofrecieron a través de sus respectivas arengas políticas, nuevas formas de gobierno, nuevas formas de persuasión a la sociedad mexicana. Cada una de estas persuasiones,³⁹ estableció mecanismos que permitieron estructurar lo social, es decir, se constituyeron lugares y relaciones cambiantes que fijaron marcos de significación que fueron produciendo prácticas sociales diversas, entre las cuales ubico a las educativas, a las relacionadas con la formación, actualización, capacitación y superación del profesorado. Estas prácticas configuraron un escenario (Popkewitz) \approx campo (Bourdieu) educativo. Para Popkewitz (1998 a, nota 2)⁴⁰ el escenario es entendido como un concepto histórico que permite pensar el viraje de

³⁹ Cabe señalar que mi interés no es sólo mencionar la existencia de mecanismos de persuasión retóricos que usan los gobernantes, sino destacar la dimensión productiva que tiene la retórica cuando alude a la teoría de los tropos, como un forma de representación de las cosas, como una lógica política, la cual refiere el reconocimiento de elementos estructurales que constituyen la significación de lo social (Laclau, E. 2006).

⁴⁰ También puede consultarse capítulo I, nota 36, pág. 45 de esta misma tesis.

posiciones sociales y de poder en la educación; para Bourdieu el campo es concebido a partir de definir aquello que está en juego y los intereses específicos, que son irreductibles a lo que se encuentra en juego en otros campos, es decir, para que exista un campo es necesario que haya algo en juego y gente dispuesta a jugar, que esté dotada de *habitus* – modo en que las reglas de juego son interiorizadas por los individuos (Bourdieu, P., 1984: 135-136).

En otras palabras, escenario y campo son conceptos que me permiten entender, explicar, develar y manifestar que la reforma educativa de la formación del profesorado deja huellas de pertinencia histórica en las relaciones sociales, en las relaciones educativas. En este sentido, a lo largo de esta apartado, estableceré, con precaución epistemológica, como equivalentes los conceptos de escenario y campo. Asimismo, en párrafos más adelante presentaré los giros, tejidos y entretejidos de los hilos, de las posiciones o de las estructuras que han configurado la reforma educativa, la cual se ha desplegado en políticas de formación docente. Por otra parte, destaco el enlace teórico que establezco entre Popkewitz a partir de su planteamiento teórico de “epistemología social” como el esfuerzo por explicar las condiciones en las que se produce el conocimiento; y Laclau a partir de su propuesta conceptual de “análisis político de discurso” como el intento por hacer inteligible la realidad social.⁴¹

Por ahora, me interesa destacar en esta sección la distinción entre los términos gobierno, gobernación y gubernamentalidad; los cuales he venido reiterando desde el capítulo I de esta misma tesis. Estos vocablos tienen cierta relación pero poseen *status* conceptual distinto. En los siguientes párrafos, intentaré aclarar con fines analíticos tales distinciones. Asimismo, destaco que la utilización de estos conceptos me permite comprender y aprehender el sentido y las funciones en que operan las formas y/o mecanismos de gobierno que organizan, disponen y ordenan lo social, lo educativo, la formación del profesorado en los últimos dos sexenios.

En primer lugar, el término gobierno no se refiere únicamente a las estructuras políticas o gestión del Estado, más bien inviste la forma en que la conducta de los individuos o grupos puede dirigirse. Es decir, el concepto gobierno no sólo abarca las formas legítimas constituidas sino también modos de acción dispuestos a estructurar el

⁴¹ Los encuentros analíticos de estas posiciones teóricas las discutí y las desarrollé en el capítulo I, pág. 53-63 de esta misma tesis.

posible campo de acción de los otros. En este sentido, gobernar alude al singular modo de acción (Terán, O., 1995: 181)⁴². Dicho lo anterior se puede argumentar que en el caso del gobierno mexicano no se trata de imponer a los hombres –a los profesores– una ley, un código o un reglamento, por ejemplo, la *Ley general de educación* (LGE); el *Acuerdo nacional para la modernización de la educación básica* (ANMEB); la federalización; el *Programa nacional del actualización permanente de los maestros de educación básica en servicio* (Pronap); la Carrera Magisterial (CM); los Centros de Maestros (C de M), etcétera, sino de disponer las cosas, estructurar el campo de acción de los profesores a través de estas tácticas. En otras palabras, utilizar más bien tácticas que leyes, en último término, recurrir a las mismas leyes como tácticas, actuar de tal modo y a través de un cierto número de medios para que éste o aquel fin pueda ser alcanzado (Foucault, M., 1991: 18).

Siguiendo las anteriores consideraciones, es posible reconocer, desde una razón de Estado, que el gobierno alude al arte de gobernar poblaciones –la población de profesores– en la idea de gobernar un cuerpo social constituido por los docentes. De esta manera, se puede señalar que subyace un marco de regulación social, o dicho de otra manera, de administración social de los *comportamientos* de los profesores y a través de éstos la normalización de la formación docente y de la educación en general. El gobierno, entonces, no sólo tiene que ver con un territorio, con un dominio y con sus pobladores, sino con una realidad compleja e independiente que posee sus propias leyes y mecanismos de reacción, sus regulaciones tanto como sus posibilidades de desorden (Foucault, M., 1982: 239-256, citado por Ibarra Colado, E., 2003: 271).

En segundo lugar, y en relación con lo expresado en los dos párrafos anteriores, la gobernación se halla relacionada con un concepto del Estado, que presta atención a las prácticas formales de gobernación administrativa, mediante las que se organizan tanto a las prácticas institucionales como a los actores sociales. Estas prácticas administrativas promueven o limitan la integración social, cultural y económica de los grupos sociales y los individuos (Popkewitz, T., y S. Lindbland, 2005: 127), por ejemplo, de los profesores. Como ya señalé en el párrafo anterior, se puede observar que las formas de gobernación administrativa en el escenario \approx campo de la formación del profesorado en México, se expresan a través de políticas consideradas como tácticas como el Pronap; los C de M, la

⁴² También puede consultarse el capítulo I, nota 107, pág. 86 de esta misma tesis.

CM, etcétera. Al mismo tiempo, estas tácticas o formas de gobernación también nombran pautas históricas a través de las cuales los individuos pueden pensar, conducirse y evaluarse en sí mismos como personas productivas.

De esta manera, el uso del concepto de gobernación resulta analíticamente productivo para dar cuenta de un objeto de estudio en particular como las políticas educativas y la formación docente. Popkewitz y Lindbland refieren que el concepto sirve para pensar las distinciones, diferenciaciones y divisiones, es decir, los sistemas de la razón que disciplinan y producen los principios que califican y descalifican a los individuos sobre lo que es apropiado para la acción y participación de éstos, a la vez que los juzgan. Es decir, que la gobernación implica reconocer los medios con los que se dirige una actividad o conjunto de actividades, las cuales producen una serie de resultados aceptables que están de acuerdo con algún estándar social establecido (Popkewitz, T., y S. Lindbland, 2005: 118-119, 127). En este sentido, si apelamos al concepto de gobernación, éste nos permite argumentar que las políticas son medios, estrategias o tácticas que organizan la formación, la actualización, la superación y la capacitación docente no sólo de manera administrativa sino que también promueven sistemas de razón.⁴³ Evidentemente, esta intención no es declarada, pero sí está presente en las lógicas de las políticas educativas o de las políticas formación de los profesores, dimensión que me interesa enfatizar, revelar y finalmente colocar en la discusión. Además, cabe señalar que estas políticas responden a ciertos estándares sociales y económicos prevalecientes en la sociedad mexicana de los últimos veinte años del siglo pasado.⁴⁴ Finalmente, apunto que esta noción puede ser equivalente a la acción de socialización \approx *habitus* de Bourdieu, entendida como el resultado de prácticas sociales

⁴³ Revisar y analizar los sistemas de razón que subyacen en las políticas educativas y de la formación de los profesores y de las políticas sociales en su conjunto, resulta ser un tema relevante para la problemática del conocimiento, de lo educativo y de lo pedagógico; puesto que las formas o sistemas de razón que circulan a través de las políticas generan que los profesores produzcan imágenes y narrativas en las que subyacen estilos de conocimiento.

⁴⁴ Estos “estándares sociales” que en esta tesis denomino condiciones sociales de producción han sido planteados en el capítulo I de esta misma tesis. En este momento señalaría que el avance de las políticas conservadoras se refleja, por ejemplo, en el surgimiento de sistemas educativos diversificados, más privados que públicos, que intentan eliminar a los sistemas educativos que tenían entre sus asuntos prioritarios la búsqueda de la equidad para el bien común.

concretas a través de las cuales se construyen subjetividades (Popkewitz, T., 1998 a: 120).⁴⁵

En suma, la gobernación consiste en la administración estatal de instituciones y de actores sociales, la cual se expresa en una amalgama o mixtura de políticas y/o tácticas que intentan producir una sociedad integradora, con la intención de dirigir, organizar, y administrar las representaciones sociales de los profesores. Esta integración queda en el nivel de la mera ilusión, puesto que aquélla, sin duda, presenta fracturas. Estas fisuras, rendijas, hendiduras dan la posibilidad, teórica y empíricamente, de señalar la imposibilidad de una sociedad plenamente integrada y, por lo tanto, de contar con políticas integrales.

En tercer lugar, y una vez que he señalado y argumentado en los párrafos anteriores la utilidad de los conceptos de gobierno y gobernación, ahora me detendré en un concepto que fue mencionado por Foucault; quien destaca, por ejemplo, que la gubernamentalidad del Estado⁴⁶ es un fenómeno paradójico, ya que si bien los problemas de la gubernamentalidad, las técnicas de gobierno, han constituido la única apuesta del juego político y el único espacio real de la lucha política; la gubernamentalización del Estado ha sido sin duda el fenómeno que le ha permitido sobrevivir, y probablemente el Estado es actualmente lo que es gracias a esa gubernamentalidad, que es a la vez interna y externa al Estado (Foucault, M., 1991: 25). Asimismo, Foucault señala que la gubernamentalidad implica la relación de uno consigo mismo, en otras palabras, involucra un conjunto de prácticas mediante las cuales se pueden constituir, definir, organizar e instrumentar las estrategias que los individuos, en su libertad pueden tener los unos respecto a los otros. La noción de gubernamentalidad permite hacer valer la libertad del

⁴⁵ También puede consultarse el capítulo I, nota 42, pág. 48 de esta misma tesis.

⁴⁶ El Estado solo se entiende a partir de las tácticas generales de la gubernamentalidad (Foucault, M., 1991: 26). En lugar de concentrarnos en el Estado como una entidad soberana, separada de otros actores sociales (como la economía y la cultura de la sociedad civil), podemos pensar el Estado como las relaciones históricas a través de las cuales se producen los principios de gobernación. El Estado es una categoría epistemológica para estudiar las relaciones en las que las prácticas discursivas construyen principios de gobernación (Popkewitz, T., 2002: 243).

sujeto y la relación con los otros, es decir, lo que constituye la materia misma de la ética (Foucault, M., 1984: 414, citado por Ibarra Colado, 2003: 275).⁴⁷

En este sentido, la gubernamentalidad alude a técnicas de gobierno, tácticas mediante las que la sociedad regula, como las pautas de toma de decisiones y de “razonamiento” personal que juzgan la competencia y los logros del individuo, y que se entrecruzan con los macroproblemas de la gobernación del Estado (Popkewitz, T., 1998 a: 160; Foucault, M., 1991: 13, 16-17, 25-26).⁴⁸

Esta distinción conceptual entre gobierno, gobernación y gubernamentalidad, esta última, sobre todo, entendida como una categoría analítica a través de la cual es posible comprender las dos primeras, me permite señalar que cuando menciono o aludo al término gobierno, instancia que enuncia una reforma educativa sobre la formación, actualización, capacitación y superación del profesorado, no sólo nombro un armazón o soporte político sino un modo de disponer las cosas, las cosas educativas, las cosas de la formación. En otras palabras, la reforma educativa contribuye a la gobernación social, a la gobernación educativa en la medida en que cambia nuestra forma de pensar, nuestra forma de actuar, nuestra forma de vivir, nuestra forma de ser, por ejemplo, los profesores ante Carrera Magisterial (CM); los profesores, los directivos, los alumnos, los padres ante las escuelas de calidad, pueden pensarse, conducirse y evaluarse en sí mismos como personas eficientes, etcétera. En suma, como en líneas anteriores argumenté, el gobierno administra, pero administra socialmente a la población magisterial, es decir, forja, traza, esboza, proyecta mecanismos de gobernación, es decir, medios a través de los cuales se pretende controlar, orientar, instituir, las actividades de los profesores.

⁴⁷ Eduardo Ibarra Colado recupera a Foucault y señala que la novedad del concepto gubernamentalidad supone un enlazamiento entre un componente político (el gobierno de los otros) y uno psicológico (el gobierno de uno mismo) esta re-uniión explica la integración del término guber + namentalidad, neologismo que combina las prácticas de gobierno y el arte de gobernar como la conducción de conductas con la reflexión sobre los modos de racionalidad que supone tal conducción (Foucault, M., 1982: 45-94, citado por Ibarra Colado, E., 2003: 275). También consultar del texto de Eduardo Ibarra Colado las notas al pie de página 32-34, páginas 316-318. En estas referencias el autor hace un breve e interesante recuento de la noción de gubernamentalidad. Por otra parte, la dimensión ética, la cual resulta sugerente, es expuesta en la parte de las conclusiones o reflexiones finales de esta tesis. El tratamiento teórico es guiado por Žižek, particularmente en el texto escrito por él titulado: *La suspensión política de la ética*. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica, 2005.

⁴⁸ También puede consultarse capítulo I, nota 71, pág. 64; nota 72, pág. 64; pág. 46 de esta tesis.

De esta manera, la reforma educativa de la formación del magisterio es una táctica o técnica de gobernación como dice Foucault, que para llevarse a la práctica se desdobra en otras tácticas o técnicas como las políticas de formación.⁴⁹ La reforma se presenta como algo familiar, conveniente y seductor para al profesorado pero deja de lado la complejidad de la formación docente, los rasgos, los entrelazados y los tejidos educativos que van construyendo la formación docente.

La reforma educativa confiere la forma en que el comportamiento de los profesores puede dirigirse; proporciona los modos de acción listos para ordenar el escenario ≈ el campo de acción de los otros, de los profesores, de los formadores de profesores, etcétera.

Finalmente, la gubernamentalidad como categoría de análisis alude a las tácticas, las pautas, las reglas del juego mediante las que la sociedad es regulada y regula por medio de disposiciones, sensibilidades y capacidades para resolver problemas con las que los profesores juzgan su competencia y sus logros. De esta manera, puedo argumentar que la reforma de la formación de profesores lleva consigo dispositivos de regulación social vinculados con la redefinición de la naturaleza del Estado y la reelaboración de las relaciones entre el Estado y la sociedad civil; aunque vemos las políticas actuales como nuevas formas de tratar pasados problemas, por ejemplo, la formación, la actualización, la capacitación y la superación del magisterio en el país. En este sentido, como dice Popkewitz, no sólo hay que evaluar las prácticas docentes sino también reconocer que estas “nuevas” regulaciones se instituyen en la complejidad social y educativa que es materia de investigación educativa (Popkewitz, T., 1998 a: 161).

En suma, recuperar la categoría de gubernamentalidad aporta una forma analítica de develar o revelar la presencia de componentes que tiene la reforma educativa y, por lo tanto, las políticas educativas. Estos componentes se orientan hacia una modernización conservadora – calidad, eficiencia, eficacia– presente en los últimos años del siglo pasado y los primeros del presente. Es decir, como lo refiere Dale, una política que supone “liberar a los individuos para propósitos económicos, al tiempo que los controla para propósitos sociales” (Dale, R., citado por Whitty, G., 2001:105).

A continuación se presentan ciertas categorías que son útiles para desplegar un análisis sobre las políticas educativas que ha caracterizado los últimos gobiernos. Cabe

⁴⁹ Las políticas como técnica, tácticas o tecnologías las trabajé en este mismo capítulo III, pág. 165-169.

señalar que tanto gubernamentalidad, como desplazamiento y condensación aluden además a planos o dimensiones analíticas que me sirven para argumentar la lógica que ha seguido los cambios en la formación, actualización, capacitación y superación docente.

III.2.1.2. Cualidades analíticas de las categorías de desplazamiento y de condensación

La sobredeterminación como concepto alude a la fusión de múltiples elementos cuyas cualidades pueden ser distintas y contradictorias, pero que al articularse configuran una práctica discursiva; asimismo, la sobredeterminación opera como una lógica que conlleva dos dimensiones mutuamente complementarias, no existe la una sin la otra: la condensación y el desplazamiento.⁵⁰ La primera, enlaza, amarra, forma un haz en un juego de significación, en otras palabras, alude a un punto que condensa múltiples significantes de manera precaria y temporal con la intención de dar sentido a un x o y campo. Derrida, por ejemplo, alude la palabra *haz*, al parecerle adecuada para poner de manifiesto que una agrupación tiene la estructura de un tejido, de un cruce que dejará partir de nuevo los diferentes hilos y las distintas líneas de sentido, al igual que estará lista para anudar otras.⁵¹ En cuanto a la segunda, es decir, la categoría de desplazamiento,

⁵⁰ Ambos términos son utilizados por el psicoanálisis (Laplanche y Pontalis, 1987: 74-76, 97-99 y 431-433). El primero, condensación, no debe considerarse sinónimo de un resumen: cada elemento viene determinado por varias significaciones, también sucede a la inversa, por lo tanto, no es un resumen. El segundo, desplazamiento, destaca que el interés de una representación puede desprenderse de ésta para pasar a otras representaciones; aunque ligada a la primera por una cadena asociativa. Siguiendo este mismo sentido, se puede señalar que la condensación detiene, ata, a través de un significante maestro, un conjunto de significantes en un momento tentativo y precario, y proporciona un significado a un campo discursivo. Sin embargo, el significante maestro puede volver a separarse del significado inicial y pasar a otro campo de significación, siempre dejando huellas de la primera significación pero dando lugar a otras.

⁵¹ El intento de Derrida es unir en un *haz* las diferentes direcciones en las que ha podido utilizar la palabra o el concepto de *différance*. Jacques Derrida se atiene a la palabra *haz* por dos razones. Con relación a la primera, no intenta describir una historia, de contar las etapas, texto a texto, contexto a contexto, mostrando que economía ha podido imponer el desarreglo gráfico de la palabra *différance*, sino más bien, dice Jacques, del sistema general de esta economía. En cuanto a la segunda, la palabra *haz* le parece más propia para poner de manifiesto que la agrupación propuesta tiene la estructura de una intrincación, de un tejido, de un

ésta se refiere a la circulación o tránsito de un significante a través de diversos significados o un significado que transite por diversos significantes, alude al reenvío simbólico y se refiere también a la presencia de unas identidades en otras.

De esta manera, la noción de sobredeterminación es útil en mi tesis, por un lado, en tanto que concepto me permite situar el análisis de la reforma educativa, en particular de las políticas educativas de formación docente, en el entendido que éstas se construyen a través de conciliaciones, muchas de las cuales pueden resultar paradójicamente extrañas, muchas absolutamente opuestas, pero que pueden fusionarse en una unidad de ruptura; por otro, la sobredeterminación como lógica me permite orientar el proceso analítico al poner en juego dos dimensiones la condensación y el desplazamiento. Además, la sobredeterminación favorece reconocer el plano descriptivo y contingente del campo de lo social, del campo educativo y del campo de la formación de los profesores.

Por ejemplo, el significante reforma educativa, como categoría referencial supone cierto marco de racionalidad y de objetividad. No obstante, la reforma educativa y junto con ésta las políticas de formación del profesorado están sobredeterminadas por múltiples elementos extraños y opuestos que pueden articularse en una unidad de ruptura –por ejemplo, la falta de calidad educativa en la escuela básica. De esta manera, la calidad,⁵² la escuela pública del nivel básico y el papel que desempeñe el profesor, se convierten en significantes maestros –puntos nodales–⁵³ que fijan parcialmente y temporalmente el escenario ≈ el campo educativo. En este sentido, es posible entonces ver, de manera conceptual, como estos significantes o puntos nodales sobredeterminan y configuran a la reforma educativa y, por lo tanto, a las políticas de formación docente, tales significantes o puntos nodales aparecen de forma enunciativa en dos de los documentos revisados y analizados que corresponden al periodo de gobierno de Vicente Fox Quesada y que aluden particularmente a la formación de profesores:

cruce que dejará partir de nuevo los diferentes hilos y las distintas líneas de sentido –o de fuerza– igual que estará lista para anudar otras (Derrida, J., 1989: 40).

⁵² En la administración salinista el concepto estelar de calidad se esgrimió como argumento para realizar los cambios curriculares y proponer los materiales de apoyo al trabajo docente, hacer cambios a la organización de las escuelas y diseñar estrategias para la profesionalización de los docentes (Ávalos Rogel, A., 2005: 95).

⁵³ La idea de puntos nodales ya fue conceptualizada anteriormente. Específicamente consultar capítulo I, nota 78, pág. 68-69.

Para lograr una educación básica de calidad, es necesario *replantear la misión de la escuela y el papel que en ella ejerce el profesor*, cuya función ha de centrarse, principalmente, en atender las necesidades básicas de aprendizaje de los niños y de los adolescentes (SEP, 2003 a: 11-12) [las cursivas son mías].

Nuestro país encamina los esfuerzos del Sistema Educativo Nacional, de la escuela y de los profesores (SEP, 2004: 3) [las cursivas son mías].

Estos párrafos dan cuenta de cómo cobra sentido y coherencia la arenga política a partir de puntos nodales como la calidad, la escuela pública y el papel del profesor, los cuales dan consistencia a una superficie discursiva particular: la reforma educativa de los últimos años. Estos significantes vienen circulando desde los años noventa y no es extraño que se ratifiquen en el sexenio de Vicente Fox Quesada, incluso es posible sostener que el último sexenio incrementó, es decir, perfeccionó las estrategias de implementación. En este mismo plano, es posible argumentar, por ejemplo, que el significante maestro: el papel del profesor, da lugar a la constitución de otro punto nodal articulado a este último, el cual se denomina: formación (actualización-capacitación–superación) de profesores. Ambos significantes, circulan, se desplazan y se condensan en la denominada *Política integral para la formación y el desarrollo profesional de los maestros de educación básica. Documento base* (2003), y en la *Política nacional para la formación y el desarrollo profesional de los maestros de educación básica. Documento rector* (2004). En el ámbito de la vida política, pareciera que el periodo de gobierno de Vicente Fox Quesada de orientación panista, tiene como consigna implícita aplicar o dicho de otra manera, disponer, ajustar y ordenar aquellas acciones enunciadas en los gobiernos anteriores. La singular continuidad entre el gobierno de Vicente Fox Quesada y los sexenios anteriores, los cuales van desde Miguel de la Madrid Hurtado, pasando por Carlos Salinas de Gortari, hasta Ernesto Zedillo Ponce de León, gobiernos que surgieron de un mismo partido político: el PRI, es quizá explicada desde diferentes ángulos, por mi parte señalo que más allá de las diferencias ideológicas que los caracterizan, es posible encontrar en estos gobiernos una constante: el patrón económico del que forman parte. Cabe señalar, sin embargo, que dentro de los mismos partidos políticos hay características distintas, por ejemplo, al interior del PRI existen grupos que tienen como principios rectores el nacionalismo revolucionario y el bienestar social, y otros denominados tecnócratas; por parte del PAN coexiste un grupo que además de

distinguirse por su conservadurismo, incluye como ingrediente adicional lógicas económicas reguladas por el mercado. No obstante, en términos generales, los cuatro últimos sexenios que van desde 1982 hasta 2006, han compartido lógicas económicas semejantes, si no es que iguales.

III.2.1.3. Documentos estratégicos de los dos sexenios. La expresión analítica del desplazamiento y de la condensación

- **Los ejes rectores en el sexenio de Ernesto Zedillo Ponce de León**

El sexenio de Zedillo⁵⁴ no tuvo importantes cambios relacionados con asuntos educativos, entre las razones de tal ausencia, se puede señalar la crisis económica desarrollada a partir de 1994 con la devaluación del peso mexicano. Cabe señalar que el inicio de la gestión administrativa se caracterizó por gravar las finanzas públicas del país a largo plazo, acción que trajo como consecuencias una serie de acontecimientos en la sociedad mexicana.⁵⁵ Por ejemplo, como era de esperarse se dio prioridad a la estabilidad

⁵⁴ Ernesto Zedillo Ponce de León, como secretario de Educación en el periodo que va de enero de 1992 a noviembre de 1993, logró varias reformas importantes en materia educativa, por ejemplo, se reformó el artículo tercero constitucional; se promulgó la *Ley general de educación* (LGE); se inició Carrera Magisterial (CM); se emprendió la revisión de los programas y libros de texto, entre otras acciones. De esta manera, Zedillo no sólo consideró el tema de la descentralización sino también negoció otros asuntos relevantes con el SNTE, que hasta ese momento no se habían considerado (*Vid. Latapí Sarre, P., 2004: 13, 57, 59-60*).

⁵⁵ La crisis desatada en 1994 requirió un rescate de gran magnitud promovido por el presidente estadounidense William Clinton a partir de enero de 1995. El monto de 50 000 millones de dólares, que no fue necesario utilizar, se integró por 20 000 millones del gobierno de Washington, 17 800 millones del Fondo Monetario Internacional, 10 000 millones del Banco de Pagos Internacionales, otros 1 000 millones de algunos países latinoamericanos. Al respecto Latapí señala que en esta subordinación debe encontrarse la clave de las decisiones de política económica de Zedillo, como el rescate bancario; la creación del Instituto para la Protección del Ahorro Bancario (IPAB); extranjerización de la banca; control de la inflación; rígidas políticas laborales y salariales (Latapí Sarre, P., 2004: 60-61). Por otra parte, Margarita Noriega presenta un análisis detallado sobre la política económica, financiera y presupuestal en el periodo de Ernesto Zedillo Ponce de León, por ejemplo la autora destaca que la crisis se manifestó en la devaluación. El dólar que en 1993 se vendía a 3.1 pesos, en 1994 se cotizaba en 4 pesos y en 1995 en 7.60 pesos. La inestabilidad financiera se vio acrecentada por fuga de capitales, datos del Banco de México calculan que entre el 20 y 21 de diciembre de 1995 la salida de capitales alcanzó 4 630 millones de dólares y la reservas en divisas disminuyeron, de

macroeconómica y al control de la inflación, en tanto que el desarrollo social, específicamente, el educativo quedó relegado, y la restricción a las políticas salariales de los trabajadores afectó doblemente al magisterio.

El secretario de Educación en turno fue Miguel Limón Rojas, de enero de 1995 a noviembre de 2000, quien siguió las líneas impulsadas por Ernesto Zedillo cuando fue titular de la secretaría del ramo. El *Programa de desarrollo educativo* (PDE) 1995-2000; aunque sobrio y sencillo, se destaca por tres aspectos: 1). La acción de planear; 2). La realización de foros de consulta,⁵⁶ y 3). La educación como factor estratégico de desarrollo (SEP, 1996 a: 9)⁵⁷. En cuanto al énfasis por la planeación, la intención consistía por ejemplo en administrar, de la mejor forma, los recursos para ampliar la cobertura en

poco más de 24 mil millones de dólares que había en enero a sólo 4 630 millones en diciembre (Noriega, M., 2005: 21-31).

⁵⁶ El *Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000* señala en la sección preliminar haber considerado las “Diez propuestas para asegurar la calidad de la educación básica” presentadas por el SNTE. Además, puntualiza la realización de 66 eventos, 4 000 ponencias y 6 000 participantes (*Vid.* SEP. 1996 a, sección preliminar del programa).

⁵⁷ Por otra parte, cabe destacar que entre el *Programa de Desarrollo Educativo (PDE) 1995-2000* y el *Programa Nacional de Educación (PNE) 2001-2006* hay diferencia en la estructura de los documentos. El PDE cuenta con cuatro apartados: Educación básica; Educación para adultos; Educación superior; Criterios de financiamiento de la educación, los dos primeros contemplan diagnóstico y retos; objetivos y metas; estrategias y acciones; pero el que corresponde a Educación superior sustituye objetivos y metas por políticas generales y el último se divide en tendencias y necesidades de financiamiento, eficiencia en el uso de recurso y concurrencia de esfuerzos. Por el contrario el PNE es organizado en tres partes: El punto de partida, el de llegada y el camino. Asimismo, comienza con un análisis de las cuatro transiciones del México contemporáneo con relación al sistema educativo. La primera parte propone *Un enfoque educativo para el siglo XXI*, es decir, la visión de la situación deseable del sistema en 2025; y presenta en resumen los objetivos estratégicos. Esta parte termina con la evaluación y el seguimiento. La segunda parte del PNE, denominada *Reforma de la gestión del sistema educativo*, propone políticas, objetivos particulares y líneas de acción, básicamente trata de cuestiones relacionadas con la federalización y gestión del sistema: su financiamiento y los mecanismos de coordinación de consulta y de participación de la sociedad; su marco jurídico; los mecanismos de información y evaluación y los de control escolar. La tercera parte del PNE está integrada por subprogramas: Educación Básica; Educación Media Superior, la Educación Superior y la Educación para la Vida y el Trabajo. En suma, la estructura del PNE cuenta con tres partes, en la primera, se destaca la descripción prospectiva de la educación así como el establecimiento de estrategias de evaluación y seguimiento; en la segunda, se aborda principalmente la reforma de la gestión del sistema educativo y en la tercera, se presentan los programas. Finalmente, el PNE también destaca por que se le otorga el título: *Por una educación de buena calidad para todos. Un enfoque educativo para el siglo XXI.* SEP. *Programa Nacional de Educación 2001-2006.*

los niveles básicos; de la misma manera y consecuentemente con la evaluación en ese periodo se impulsó el denominado proyecto de Gestión Escolar en las escuelas públicas. Es importante señalar que el PDE 1995-2000, estableció un apartado denominado *Criterios sobre el financiamiento de la educación*, en el cual se destaca que en el “financiamiento de la educación concurren, además de los tres órdenes de gobierno, una variedad de agentes: estudiantes, asociaciones civiles, empresas, fideicomisos y fundaciones” (SEP, 1996 a: 163). Es decir, que una de las prioridades de este sexenio, debido a las condiciones prevalecientes en el país, fue buscar financiamientos alternativos ante la crisis manifiesta desde diciembre de 1994.

Entre los eventos que caracterizaron este periodo de gobierno en materia educativa destacan, por ejemplo, revisar el tema de los valores en la escuela y la formación técnico profesional.⁵⁸ Es importante recordar que en este sexenio se incorporó la asignatura de formación cívica y ética al currículum de secundaria, situación que, sin duda, coloca en la discusión de la formación de profesores la cuestión de quiénes serían los responsables de impartir dicha materia.

Asimismo, en este periodo se instaló el *Fondo para el mejoramiento de la educación superior* (FOMES),⁵⁹ se estableció la capacitación basada en normas de competencia (Conocer); se implementó el programa *Ver bien para aprender mejor*. También se pusieron en marcha los procesos de descentralización del Comité Administrador del Programa Construcción de Escuelas CAPCE, del Instituto Nacional de Educación de Adultos (INEA) y del Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica (Conalep). De la misma manera, y a través del programa *Progresas*, fue posible ampliar la apertura en los niveles básicos, principalmente, en secundaria. Además, se dio lugar a la evaluación por parte del PISA (Program For International Student Assessment); se organizó el Consejo Nacional de Participación Social; se creó un Sistema de Administración de Personal (SIAP-SEP); se diseñaron modelos novedosos como: la *Red*

⁵⁸ Entre las instituciones de nivel medio superior que cambiaron las plantas de estudio, destaca el CONALEP, institución que en 1997 realizó una reestructuración curricular e incluyó materias como Valores y actitudes I y Valores y actitudes en la vida social y profesional II.

⁵⁹ Por ejemplo, la UPN inició desde 1993-1994 trabajos para reformular curricularmente las licenciaturas que venía operando desde finales de los años setenta y durante los ochenta. Esta reestructuración estuvo financiada por FOMES. Cabe recordar que las licenciaturas que ofrecía la UPN tenían como objetivo nivelar la formación de los profesores de educación básica.

escolar, el acceso a internet para fines educativos, la Secundaria XXI, la Videoteca Nacional, el fortalecimiento de la Telesecundaria y nuevas formas de organización y planeación de los centros educativos como el proyecto de gestión escolar.

En relación con el tema de los profesores se presentaron dos acontecimientos, durante el sexenio de Ernesto Zedillo Ponce de León, el primero tiene que ver con la circulación del documento titulado *Programa para la transformación y el fortalecimiento académico de las escuelas normales* (PTFAEN), documento que abordaba las cuestiones relativas a la formación inicial, las cuales correspondían a las Escuelas Normales; el segundo dispone las acciones para establecer los centros de capacitación del magisterio conocidos como Centros de Maestros (C de M) (*Vid. Latapí Sarre, P., 2004: 158, 163, 171, 177; 1996: 203; Ávalos Rogel, A., 2005: 92-102*).

Es importante señalar que el PTFAEN⁶⁰ fue un documento que erosionó y, al mismo tiempo, redimensionó la vida cotidiana de las escuelas normales. La difusión del PTFAEN y posteriormente su puesta en marcha aunque de forma relativa, tiene características significativas para el contexto cotidiano de las escuelas normales. El PTFAEN fue un documento que vino a trastocar a la organización de las escuelas normales principalmente en áreas que difícilmente eran evaluadas o reestructuradas. Los ejes de transformación que se establecieron a partir del PTFAEN fueron los siguientes: la transformación curricular; la actualización y perfeccionamiento del personal docente de las escuelas normales; la gestión institucional que implicaba elaboración de normas, de orientaciones y de regulación del trabajo académico del personal de las escuelas y el mejoramiento de la infraestructura.⁶¹

⁶⁰ Algunos de los antecedentes de transformación al interior de las escuelas normales promovidos por diferentes dependencias y organismos se condensan en los siguientes documentos: *Seminario permanente para la elaboración del modelo de formación y actualización de docentes* en 1992; *Sistema nacional de formación, actualización, capacitación y superación profesional para maestros de educación básica* en 1994; *Hacia un programa y sistemas nacionales de formación inicial y continua de maestros de educación básica. Estrategia general* en 1995 (*Vid. Maya Alfaro, C. O., 2005: 147-148*).

⁶¹ Olga Maya señala que la transformación en las normales sólo se destacó en las cuestiones curriculares, puesto que poco se avanzó en la gestión institucional y la regulación del trabajo académico. Además, la reestructuración curricular sólo avanzó en las licenciaturas en educación primaria y preescolar pero no en la licenciatura en educación secundaria (*Vid. Maya Alfaro, C. O., 2005: 157-158*). Por su parte, Catalina Gutiérrez López destaca que la transformación curricular de acuerdo con el programa se daría en dos etapas: la primera una reforma curricular a las escuelas normales que forman profesores para la educación primaria

En suma, las acciones referidas en los párrafos anteriores, involucraron, de una u otra manera, el tema del magisterio desde su formación hasta su desempeño en las aulas, con el fin de que el profesor contribuyera y permitiera la transformación del sistema educativo mexicano, específicamente el del nivel básico.⁶² En esta serie de actividades el tema del magisterio se convirtió en un aspecto central tanto en su formación inicial como en la actualización. Uno de los logros importantes fue la creación de los C de M en el país.

Es importante mencionar aquí que lo que observamos, es un desplazamiento de elementos –significantes– que anudan una serie de acciones o acontecimientos que radicalizaron el trabajo cotidiano del profesor en el mundo escolar. Los significantes que condensan la arenga educativa son: la reforma, el papel, rol o función del profesor y la formación (actualización, superación y capacitación) docente. En otras palabras, puedo señalar que el desplazamiento de significantes o puntos nodales como *el papel del docente ≈ la formación de profesores*, han circulado en el escenario ≈ campo educativo desde que la reforma educativa, puesta en marcha a finales de los ochenta, se hizo evidente como una táctica o técnica de gobernación. La denominada reforma educativa a su vez, se desdobra y se viene desplazando a través de significantes que transitan y circulan en otras tácticas o técnicas como las políticas de formación del profesorado, por ejemplo, en la formación inicial se puede señalar el PTFAEN en 1997 y el *Programa de mejoramiento institucional de las escuelas normales públicas* (PROMIN) en 2002,⁶³ en la

en el ciclo escolar 1997-1998; la segunda, una reforma curricular en los planteles que forman profesores de educación preescolar, secundaria, especial, física y tecnológica en el ciclo escolar 1998-1999. En el año 2003 se concluyeron los trabajos de reforma curricular para la educación física y en 2004 concluyó el correspondiente a la educación especial (*Vid. Gutiérrez López, C., 2005: 147-148*).

⁶² Por ejemplo, una característica que distingue al periodo de gobierno de Ernesto Zedillo Ponce de León es la distribución de materiales de apoyo al trabajo docente. En el sexenio, por primera vez, se ofrece de manera sistemática a los profesores de secundaria materiales de apoyo al trabajo docente, que al parecer llega a la mayoría, como el *Plan y Programas de Estudio, 1993. Educación Básica. Secundaria, el libro del maestro* para la mayoría de las asignaturas, el libro *Secuencia y organización de contenidos*, y al final del sexenio se ofrecen ficheros de actividades didácticas para matemáticas (Ávalos Rogel, A., 2005: 99).

⁶³ El PROMIN es un programa que la SEP puso en marcha en el 2002, tomando como referencia al PTFAEN, específicamente el mejoramiento de la gestión institucional y la regulación del trabajo académico, que eran ejes de la transformación de las escuelas normales desde 1997. El PROMIN ofrece recursos económicos adicionales a las escuelas normales a partir de la presentación de proyectos, los cuales, sin duda, tendrán que pasar por mecanismos de evaluación. En suma, el PROMIN tiene el objetivo de incidir en la planeación y

formación en servicio es posible ubicar a los C de M. Asimismo, uno de los significantes que viene cobrando presencia durante este periodo de tiempo, es el de la calidad educativa, alrededor del cual se teje el *discurso modernizador* de los últimos años de la centuria pasada y de los primeros años del nuevo siglo. En suma, el desplazamiento de significantes –papel del docente \approx formación docente \approx calidad educativa– se condensa en superficies o contornos discursivos –documentos o textos que enuncian primero una *política integral* y después una *política nacional*– que posibilitan el entretejido de la reforma educativa, la cual se convierte en un acto del gobierno que lleva implícita una acción de gobernación, y como sugiere Foucault, estos mecanismos pueden ser explicados de forma conceptual como suceso de gubernamentalidad.

Dicho lo anterior, es posible intentar y buscar una explicación teórica que dé cuenta de la problematización de las políticas educativas de la formación docente de los profesores de educación básica, asunto que he venido planteando en renglones anteriores. En este momento, se puede observar analíticamente como algunos conceptos y lógicas de pensamiento resultan útiles para comprender este complejo fenómeno. El concepto de la gubernamentalidad, es útil como categoría analítica para hacer inteligible y revisar que la reforma educativa y las políticas de formación que conlleva, expresan

evaluación institucional, además una variable importante de señalar es que la participación al programa es voluntaria, de esta manera, las escuelas normales que no deseen aumentar recursos financieros para su institución decidirán no participar sin ninguna sanción de por medio que no sea la restricción en los apoyos. Para mayor información sobre el tema revisar Gutiérrez López, C., 2005: 137-165. Recientemente hay acontecimientos que de una u otra manera están relacionados con este asunto, por ejemplo, el 20 de septiembre de 2006, la SEP destinó 63 000 000 de pesos para el Plan Estatal de Fortalecimiento de la Educación Normal (PEFEN) en el Estado de México. (http://www.sep.gob.mx/wb2/sep/sep_Bol26009063#, consultada el 20 de septiembre de 2006). De la misma forma en el 13 de septiembre de 2006, el gobierno del Estado de Puebla recibió 17 000 000 de pesos para apoyar fortalecimiento de normales (<http://www.lajornadadeoriente.com.mx>, consultada el 14 de septiembre de 2006).

Por otra parte, se conoce por la literatura sobre políticas educativas de educación superior que estas estrategias han sido una constante en los últimos años en nuestro país. La revisión de bibliografía de política educativa y educación superior fue motivo de análisis en el Seminario Universidad Contemporánea. La educación superior en México impartido por el Dr. Hugo Casanova Cardiel en la Facultad de Filosofía y Letras, UNAM, el 20 de mayo de 2004. En este seminario tuve la oportunidad de elaborar, presentar y exponer un texto titulado *Un recuento histórico de la educación superior en México. Algunos apuntes iniciales*, el cual me permitió tener un acercamiento desde otro ángulo al objeto de estudio de mi interés: las políticas educativas y la formación del profesorado.

ciertas pautas y reglas del juego mediante las cuales la comunidad de profesores puede ser regulada, al tiempo que los profesores juzgan su disposición y sus resultados en dichas políticas, por ejemplo, la C M. Por otro lado, la lógica de desplazamiento permite identificar significantes como: el papel del docente y la formación de profesores, los cuales vienen circulando en las arengas políticas de los últimos tres sexenios gubernamentales en México como en los documentos denominados: *Política integral* (SEP, 2003 a) y *Política nacional* (SEP, 2004). Finalmente, es posible, entonces, argumentar que la reforma educativa es una categoría referencial sobredeterminada por varios significantes o puntos nodales que la hacen convertirse en un contorno discursivo que cobra sentido, no sólo en la arenga, sino en las prácticas sociales que desempeñan los profesores.

¿Por qué reforma⁶⁴ y profesor? Por un lado, la reforma es un significante referencial que permite explicar que las estrategias impulsadas por las políticas educativas durante este sexenio movilizan y, en ocasiones, radicalizan, las relaciones sociales que definen el espacio público, el espacio educativo, el espacio de la formación docente. En este sentido, retomar y subrayar la idea de gubernamentalidad es útil porque me permite comprender que en la reforma de la formación del profesorado subyacen tácticas de gobernación que regulan el escenario educativo. Por otro lado, el profesor es considerado como el sujeto, como el actor de quien depende el logro de la transformación en la escuela, es decir, se parte de un sujeto plenamente racional que examina su quehacer docente, lo analiza y lo transforma.

En cuanto al funcionamiento de los C de M⁶⁵ es importante destacar que se establecieron como una dependencia que atendería directamente a los maestros de educación básica, junto con la Unidad de Normatividad y Desarrollo para la Actualización, Capacitación y Superación Profesional de Maestros (UNy DACT), adscrita a la

⁶⁴ Los términos de *reforma* y *cambio* los trabajé de manera conceptual en el capítulo I, pág. 43-53..

⁶⁵ Es importante destacar que el tema de los Centros de Maestros (C de M), el Programa nacional de actualización permanente de los maestros de educación básica en servicio (Pronap) y CM fueron señalados en el apartado 4 del capítulo II de esta tesis. No obstante, la mención que haré en esta nueva sección tiene el propósito de destacar, como ya lo apunté al inicio de este apartado, de dar cuenta de las continuidades y rupturas, si es que las hay, en los últimos dos gobiernos en nuestro país.

Subsecretaría de Educación Básica y Normal, y la Instancia Estatal de Actualización (IEA), órgano responsable del desarrollo del Pronap en las entidades federativas.⁶⁶

También es importante destacar que en el documento que establece los lineamientos generales del Pronap, se disponía instalar 500 C de M –con biblioteca, recursos audiovisuales y de informática y asesoría (SEP, 1996 b: 9).⁶⁷ Respecto a la creación de los C de M se pueden establecer dos cuestiones analíticas interesantes. La primera relacionada con la instalación de los C de M, acción que implicó utilizar aulas escolares de la escuela básica, es decir, se creó *físicamente una nueva institución*⁶⁸ a donde los profesores pueden actualizarse de manera continua y permanentemente, buscar asesoría, consultar bibliografía y tener acceso a la red informática. Sin embargo,

⁶⁶ La UNyDACT fue creada por Acuerdo Secretarial del 4 de junio de 1994, con el fin de ofrecer al personal docente directivo y de apoyo técnico-pedagógico de educación básica programas de actualización y coadyuvar a la construcción del Sistema Nacional de Formación Actualización Capacitación y Superación profesional para Maestros. Entre sus funciones destacan definir, diseñar y difundir las políticas y lineamientos del Pronap:

- Política normativa: construir una normatividad;
- Política académica: mantener una oferta continua y permanente;
 - Estrategias: establecer vínculos y formas de colaboración entre UNyDACT e instituciones;
- Política de enlace y coordinación con las entidades federativas: garantizar el desarrollo del Pronap.
- Política de planeación y evaluación: planeación y evaluación.

Las funciones de las instancias ejecutoras del Pronap se establecieron de la siguiente manera: UNyDACT responsabilidad de normar, coordinar y dirigir el Pronap a nivel nacional; IEA coordinar y dirigir el Pronap a nivel estatal y los C de M atender directamente a los maestros de educación básica. En suma, las tres instancias ejecutoras del Programa fueron creadas para desarrollar los procesos de planeación y evaluación, con el mismo marco de referencia normativo y organizativo. El marco normativo del Pronap comprende los lineamientos o comunicaciones específicas enviadas por la UNy DACT y el organizativo se refiere a los documentos, metodología e instrumentos elaborados y dados a conocer por la UNyDACT para la realización de los procesos de planeación y evaluación (SEP, 1996 b: 8, 12, 13 15, 16, 38-39).

⁶⁷ Como ya cité anteriormente, para 1997 se habían autorizado 371 C de M (*Vid.* Capítulo II, nota 58, pág. 123-124). Para el 2003 en número de C de M es de 548, distribuidos en el país. Las entidades federativas que tiene mayor número de C de M son: Estado de México con 50; Guanajuato con 48; San Luis Potosí con 38; Chiapas con 30 y Puebla con 28 (*Vid.* SEP, 2003 g: 92-93). Más tarde, en 2005, documentos oficiales señalan que operan 558 C de M donde laboran 1 636 coordinadores y bibliotecarios distribuidos en las 32 entidades federativas (*Vid.* SEP. 2005: 15).

⁶⁸ Es conveniente que puntualice que uno de los criterios en la instalación de los C de M consiste en estar ubicados dentro de las escuelas de educación básica. Por ejemplo en Puebla, los 28 distribuidos en el estado operan, en su mayoría, en aulas escolares.

en la mayoría de las ocasiones, el profesor no asiste con estas intenciones, por ejemplo, el interés que los lleva a visitar los C de M es para solicitar información sobre la programación de los cursos nacionales y estatales de actualización que se ofrecen para obtener puntos para CM o para el escalafón. Por otra parte, la trayectoria escolar que caracteriza a los profesores, a veces les obstaculiza desarrollar un aprendizaje autodidáctica⁶⁹ por lo que demandan sistemas escolarizados; las jornadas de trabajo de dos turnos; éstas y otras situaciones dificultan que los profesores acudan a los C de M con intenciones relacionadas con lo educativo, con lo académico.

Cabe señalar en este momento, que en el gobierno de Vicente Fox Quesada, el secretario de Educación, Reyes Taméz Guerra (2000-2006), destaca que se realizó un estudio de los cursos de actualización con la intención de conocer qué docentes habían tomado cada curso en los últimos cinco años, quiénes los habían terminado y habían sido evaluados, y quiénes obtenido mejores resultados. Del estudio se obtuvo, dice el secretario, 122 profesores de excelencia de 640 000 que fueron analizados; a los profesores excelentes se le premió con una computadora y un reconocimiento (Latapí Sarre, P., 2004: 223). Esta acción que resulta, sin duda, un estímulo para el desempeño del profesor durante su proceso de evaluación, tiene también varias aristas que hay que matizar, de la muestra sólo el 1.8% es excelente y sólo ese porcentaje es premiado y compensado, el resto es excluido de la premiación. Es decir, opera una lógica de desigualdad bajo la arenga de la excelencia y la calidad, hay una negación a otras formas de trabajos iguales o mejores de desempeño docente que al no formar parte de los mecanismos de control y selección de CM son ignorados.

La función de los C de M, se ha limitado frecuentemente al trámite de solicitudes que se reducen a un proceso administrativo y burocrático. También, esta *nueva institución equipada* principalmente en las escuelas, creó una nueva figura institucional de formación de profesores; a pesar de señalar que: “las instituciones de formación de maestros que ya existían apoyarían los cursos y asesorías y, mediante convenios las instituciones de educación media superior y superior también participarían” (SEP, 1996 b: 9), estos señalamientos difícilmente han sido concretados, por ejemplo, las instituciones que ya existían entre las cuales se destacan las unidades de la UPN, no han sido consideradas

⁶⁹ En el *Programa Nacional de Educación 2001-2006* se menciona que los educadores deben aprender por cuenta propia (Vid. SEP, 2001: 50).

en este proceso de manera directa, incluso en ocasiones se han visto ignoradas por las autoridades educativas estatales.⁷⁰

La segunda cuestión que destaco sobre los C de M es la operación y los perfiles de quienes hacen funcionar estos centros. Por ejemplo, entre las funciones de los C de M están el difundir el Pronap, promover y organizar la participación de los maestros en los Cursos Nacionales de Actualización y en los programas estatales (SEP, 1996 b: 30). Esto explica en parte, que los profesores reconozcan a los C de M como una institución que proporciona información, a pesar de que en su diseño se establezca una orientación académica (SEP, 1996 b: 33), la cual difícilmente se consolida. Asociado a estas condiciones en las que operan los C de M, es importante destacar las características y requisitos para quienes trabajan en estos centros. Los C de M son integrados por el coordinador general, coordinador académico, coordinador administrativo y encargado de biblioteca, así como asesores permanentes. El requisito para desempeñar estos cargos es ser maestro de educación básica y contar con experiencia de trabajo frente a grupo (SEP, 1996 b: 34)⁷¹. Estas condiciones normativas aluden a pensar que la formación de los profesores es una propiedad exclusiva del mismo magisterio, en la que sólo participan los profesores que trabajan en la escuela básica. Esta preferencia, sin duda, es importante, sin embargo, esta normatividad y organización no permite las miradas de otros actores que coadyuven en el funcionamiento y, de esta manera, refuncionar a los C de M, es como si existiera un dominio o franquicia única por parte del magisterio –de los profesores de educación básica. Esta situación genera un ámbito complejo que traza una serie de procesos y prácticas institucionales que se tornan en manifestaciones endogámicas que hacen un tanto más difícil la reflexión del quehacer docente y de la formación del propio profesor.⁷² Sin embargo, estas condiciones descritas hacen aparecer

⁷⁰ Por ejemplo, en el caso de Puebla, se carece de políticas que integren las actividades académicas de las instituciones que atienden a los profesores de educación básica en la entidad.

⁷¹ En documentos oficiales recientes se destaca que el personal de los C de M está integrado con docentes de educación básica comisionados y seleccionados con criterios diversos, también se señala que en general los C de M tienen escasa articulación institucional con las supervisiones escolares y jefaturas de sector y eventualmente, se relacionan y se apoyan en instituciones de educación superior, universidades, escuelas formadoras de docentes, grupos de investigación y asociaciones civiles (*Vid.* SEP, 2005: 15).

⁷² Aldo Muñoz, por ejemplo, señala que en cada uno de los planteles educativos, el director y los maestros asumen que les corresponde en exclusiva el derecho a administrar lo que ellos consideran “su materia de trabajo”, evitando con ello, a toda costa la intervención de otros actores sociales en la gestión o administración

a los C de M como organismos naturales y benéficos, pero en éstos subyacen técnicas que regulan y que establecen un orden necesario dado de antemano.

Asimismo, cabe señalar, por ejemplo, un documento difundido por la Coordinación General de Actualización y Capacitación para Maestros en Servicio, el cual refiere que quienes trabajan en los C de M señalan que no hay oferta de actualización y capacitación para ellos, por lo cual participan prácticamente en las mismas opciones de los maestros en servicio; además el personal que atiende los C de M tiene como experiencia inmediata el trabajo frente a grupo, sin haber incursionado en la actualización de profesores; el personal es asignado de acuerdo a la disponibilidad de plazas; la selección de los asesores se realiza por recomendación de las supervisiones, por invitación personal o por asignación directa (SEP, 2003 g: 19, 23-26). No obstante, las limitantes que señala el documento referido son dispuestas por la misma organización de los C de M, es decir, reguladas por la misma organización y conformación de los centros. En este sentido, se establecen los dispositivos normativos a través de una serie de lineamientos generales que son diseñados para cubrir una lógica o forma de operar administrativamente pero no académicamente.

En suma, las dos cuestiones que he señalado párrafos arriba, es decir, la creación de una nueva instancia de formación y la forma de conducirla y de quienes la ejecutan, disponen las condiciones para instaurar mecanismos de administración social como dice Popkewitz, o de gubernamentalidad como lo refiere Foucault. Asimismo, la creación de los C de M se convierten en un discurso, en aquello que porta sentido y que desencadena prácticas discursivas e institucionales, a través de las cuales se desarrollan acciones que, sin duda, llevan el sentido de la regulación, del “control de la conducta“, de la pérdida, una vez más, de los sentidos académicos, de los sentidos educativos del magisterio.

Es importante volver a destacar que el mismo estudio citado en el párrafo anterior realizado por la Coordinación General de Actualización y Capacitación para Maestros en

escolar (Muñoz Armenta, A. 2001: 74). De la misma manera, Alberto Arnaut señala que el magisterio es un grupo muy celoso de sus conocimientos, habilidades y, sobre todo, de su experiencia profesional. Es un grupo que se resiste al cambio que se intenta promover “desde afuera”, “detrás del escritorio”, desde el poder político o desde la sociedad. Este rechazo se justifica mediante la deslegitimación de los actores extraños al aula, como son los padres de familia, los técnicos y funcionarios de la SEP (Arnaud, A. 1998: 211).

Servicio señala, por ejemplo, que hay un conjunto de tensiones en las que se desarrollan los C de M:

Instituciones de un programa federal o recursos para que la autoridad educativa estatal mejore su sistema educativo; lugares para la promoción y el desarrollo del Pronap o herramienta para el desarrollo de las escuelas de educación básica; espacios de una estructura externa a la educación básica o parte del servicio educativo regular en las entidades federativas; instituciones de administración de la actualización o de desarrollo educativo de los planteles de preescolar, primaria y secundaria; apoyo para el avance de los maestros en su C M o para coadyuvar en la mejora progresiva de sus prácticas pedagógicas; lugar para atender maestros interesados o para promover la conformación de colectivos docentes que aprenden en las escuelas (SEP, 2003 g: 9.)

En suma, el sexenio de Ernesto Zedillo Ponce de León se caracterizó en materia de docentes por dos sucesos, por ejemplo, el primero tiene que ver con la circulación del PTFAEN, documento que erosionó y redimensionó la vida de las escuelas normales, sin embargo, las mismas endogamias de estas instituciones –falta de trabajo colegiado, pasividad al interior de la administración institucional– no favorecieron las transformaciones que perseguía el PTFAEN; el segundo, dispone la instalación de los C de M. En estas nuevas instituciones que son confeccionadas con tecnologías y acervos bibliográficos recientes, difícilmente se analiza y problematiza el trabajo de los profesores, asimismo, no se busca ni se privilegia el trabajo colegiado entre profesores, asesores y coordinadores que contribuyan a redimensionar el quehacer educativo en la escuela.

El profesor transita por un entramado de instituciones, acciones y prácticas que, de una u otra manera, condicionan la participación social que él pueda tener y desarrollar en el ámbito educativo y social. No obstante estas consideraciones, siempre habrá intersticios o espacios marginales mediante los cuales el docente puede, por una parte, involucrarse y resignificar las actividades que realiza en la escuela y fuera de ésta y, por otra, revisar las estrategias de formación, capacitación, actualización y superación docente en las que pueden estar involucrados. Finalmente, cabe argumentar que la normalización, la regulación, la disciplina nunca se logran totalmente, ni por lo tanto llegan a ordenar un escenario \approx campo de manera global.

- **Los ejes rectores en el sexenio de Vicente Fox Quesada**

En este apartado centraré, como en el anterior de Ernesto Zedillo Ponce de León, los puntos de amarre o haz de significación que estructuran el tejido simbólico que da sentido a las políticas educativas relacionadas con la formación del profesorado en nuestro país. Los documentos⁷³ que destacaré en este apartado son: *Política integral para la formación y el desarrollo profesional de los maestros de educación básica. Documento base* (2003); y *Política nacional para la formación y el desarrollo profesional de los maestros de educación básica. Documento rector* (2004).⁷⁴ Los rubros o aspectos, es decir, los significantes maestros –puntos nodales– que centran la atención de la política denominada primero integral y después nacional son:

- La idea de la formación del ciudadano;
- La escuela y el papel del maestro;
- Federalización y revalorización del maestro.⁷⁵

Estos significantes responden a dos lógicas que se interrelacionan. No obstante, con fines de explicación, estas lógicas las clasificaré de la siguiente manera: la primera, relacionada con la concepción de un nuevo sujeto de la educación con ciertos atributos sociales que son considerados indispensables para consolidar y fortalecer la vida “democrática” en el país; y la segunda, asociada con la propuesta de una gestión diferente del sistema educativo nacional, específicamente la conformación de un rumbo y estilo en la formación del profesorado de educación básica.

⁷³ En mi análisis destaco otros documentos difundidos por las autoridades educativas, sin embargo, con fines de organizar la información recupero el de *Política integral* y *Política nacional* como puntos de partida.

⁷⁴ Los dos documentos en referencia han sido revisados bajo una lectura política en el apartado 1 del capítulo III de esta misma tesis, la cual fue realizada con la intención de ubicar las dimensiones de convencimiento y decisión que fueron articuladas para impulsar la emisión de estos documentos estratégicos de las políticas educativas del sexenio de Vicente Fox Quesada.

⁷⁵ Si bien estos aspectos han sido reiterativos durante los últimos tres sexenios, considero que en el sexenio foxista han sido consolidados, por la reiteración a lugares o alegatos comunes con los anteriores periodos de gobierno y por la marca o huella que ha impreso este sexenio.

- **La formación del ciudadano**

Cabe señalar que tanto el documento *Política integral* como el denominado *Política nacional*, destacan la necesidad de formar ciudadanos que actúen de forma distinta frente a los nuevos escenarios que se configuraban en nuestro país.⁷⁶ Como ya lo destacué en párrafos anteriores de este mismo apartado, el sexenio de Vicente Fox Quesada reconoció, al igual que los otros gobiernos, que la educación tiene un papel central en las políticas públicas y la prioridad en el campo educativo es la asignación de recursos, acciones, iniciativas y programas que la hagan cualitativamente diferente y transformen el sistema educativo. Además, el PNE 2001-2006 puntualiza que se requiere de una población responsable participativa y crítica, exigencias de una democracia moderna (SEP, 2001: 41, 47). Algunos de estas intenciones o consignas se expresan de la siguiente manera en fragmentos del PNE del último sexenio:

México aspira a una *educación de buena calidad*, que [entre otras consideraciones señala la necesidad] de *formar ciudadanos* que actúen de manera *responsable* y *comprometida* a favor de la *convivencia*, la *democracia* y la *cultura de la legalidad* [...] *ejercer una ciudadanía competente y comprometida* (SEP, 2004: 3-4) [las cursivas son mías].

La educación pública puede contribuir a la construcción de una ética global, pública, sustentada en valores de la convivencia democrática construcción de una moral pública, construcción de una ética pública (SEP, 2001: 44-45).

Es analíticamente interesante destacar que desde los años de Carlos Salinas de Gortari se ha intentado consolidar un proyecto de educación moderna, definida por los organismos internacionales como el conjunto de conocimientos y destrezas que requiere un ciudadano para participar en la vida pública y desenvolverse productivamente en la sociedad (*Cfr.* Comisión Económica para América Latina [CEPAL]. UNESCO, 1992: 78). En este sentido, se buscaría por parte de los gobiernos en turno, formar una nueva

⁷⁶ El proceso de alternancia inaugurado por el gobierno del llamado cambio, dio lugar a la alternancia del Ejecutivo, momento simbólico de la transición, pero la consolidación de la transición aún es un asunto pendiente. Sin embargo, permitió avanzar en el proceso democrático del país. No obstante que tales procesos democráticos se fueron configurando en la vida del país desde 1988.

ciudadanía que consolide la democracia, la equidad y la participación, nuevos ciudadanos que contribuyeran a la transformación de la realidad económica, política, social y cultural para alcanzar la competitividad, demanda o exigencia de los organismos internacionales.⁷⁷

Es importante señalar que, a medida que las relaciones sociales se acomodan a la noción del Estado “fuerte”⁷⁸ y a la economía liberalizada, ni el Estado ni la sociedad civil constituyen actualmente el mejor contexto para que una activa ciudadanía democrática pueda intentar, por ejemplo, la justicia social.⁷⁹ La reafirmación de los derechos de la ciudadanía en la educación parecería exigir el desarrollo de una nueva esfera pública situada de algún modo entre el Estado y una sociedad comercializada, en la que se pueden desarrollar nuevas formas de asociación colectiva (Whitty, G., 2001: 34) y, de esta manera, una ciudadanía diferente.⁸⁰

⁷⁷ En mi tesis de maestría dediqué un apartado al estudio de algunos de los planteamientos de los organismos internacionales presentes en el discurso modernizador, tema que resulta interesante por seguir estudiando (Cruz Pineda, O. P., 2000: 6, 74- 79).

⁷⁸ Nombrar al Estado fuerte no elimina desconocer las prácticas de desregulación que en los últimos años hemos observado, así como el impulso por parte del Estado a las privatizaciones. No obstante, la noción de Estado fuerte, me lleva a plantear un Estado más tenaz y perseverante en sus estrategias de *control social* que son cada vez más sutiles, las cuales aparentemente no muestran evidencias de la “fuerza” que posee el Estado que lo caracterizó hasta antes de los ochenta, por lo menos en México; sin embargo, hoy en día cobra mayor “dinamismo”, “subjetivo”.

⁷⁹ Aunque Foucault advierta contra el maniqueísmo de ver al Estado como el malo y a la sociedad civil, el ámbito de la asociación voluntaria, como el bueno, Geoff Whitty dice que tenemos que ser cuidadosos para no invertir esa evaluación, ahora que la sociedad civil se está comercializando. Asimismo, Witty destaca que los que hemos criticado en el pasado el papel del Estado en la educación, experimentamos a veces una tendencia a presentar al Estado como la solución a las desigualdades del mercado. Frente a esta cuestión considera que una visión gramsciana de la sociedad civil nos ayudaría a comprender que ni siquiera las versiones no comercializadas de la sociedad civil son depositarias de los derechos del ciudadano y un contrapeso efectivo frente al Estado. No obstante, si todas las relaciones sociales se están adaptando a la noción del Estado fuerte y de la economía libre, entonces ni el Estado ni la sociedad civil serán el contexto de una ciudadanía democrática activa a través de la cual se pueda alcanzar la justicia social (Whitty, G., 2001: 109-110).

⁸⁰ Mouffe tiene una discusión y un planteamiento interesante sobre ciudadanía. La ciudadanía tiene que ver con la identificación de principios políticos –libertad e igualdad– que constituyen la democracia moderna pluralista, es decir, aquello que compartimos y hace de nosotros ciudadanos en un régimen democrático liberal, en otras palabras compartimos una gramática de la conducta política. De esta manera, ser ciudadano

En otras palabras, es necesario crear contextos colectivos dentro de la sociedad civil, para determinar disposiciones o dispositivos institucionales y curriculares que permitan un margen de integración no absoluto sino precario y relativo, es decir, un cierto “orden”. Estas disposiciones necesitarían reflejar una concepción de la ciudadanía que suponga crear unidad, sin negar por ello la especificidad (Whitty, G., 2001: 35).⁸¹ Es decir, no habría que esperar la desaparición de los desacuerdos, sino su contención en formas tales que respeten la existencia de las instituciones (Mouffe, Ch., 1999: 77). Por ejemplo, en el caso del profesorado estas disposiciones o dispositivos institucionales y curriculares serían, por un lado, la escuela y, por otro, la formación inicial y continua de los docentes respectivamente. Es decir, la vida cotidiana en la escuela es un referente para el quehacer del profesor en preparación y en servicio, así como la delimitación del ámbito de las habilidades técnico-profesionales para desempeñar su labor intelectual.

La escuela y la formación del docente son dispositivos que pueden revitalizar la profesión magisterial, esta última conceptualizada como espacio simbólico en el que, necesariamente, se manifestarán desacuerdos. No obstante, la discusión permanente sobre la escuela y la formación del profesorado permitirán el desarrollo de las instituciones sociales entre éstas, las educativas.

En suma, los elementos –significantes– que circulan en la arena educativa son: *la educación de buena calidad y la formación de ciudadanos*; el reconocimiento de estos significantes surge por las condiciones sociales prevalecientes no sólo en el *escenario ≈ campo educativo* sino también por el ambiente que se ha vivido desde hace ya casi dos décadas. Por ejemplo, durante los últimos veinte años de la última centuria se ha insistido en formar un ciudadano con características que respondan a los nuevos escenarios sociales generados por el impulso a los procesos de democratización política, la competitividad comercial, entre otros. Frente a las nuevas capacidades, habilidades y

es reconocer la autoridad de tales principios y reglas que nos permiten establecer un vínculo ético que crea un lazo entre los participantes de una *comunalidad*, de una comunidad política (Vid. Mouffe, Ch. 1999). Los capítulos 4 y 5 del libro de Mouffe los presenté en una sesión del seminario de los jueves del Programa de Análisis Político de Discurso e Investigación, coordinado por la Dra. Rosa Nidia Buenfil Burgos en el DIE, el 27 de abril de 2006. El trabajo presentado lo denominé *Ciudadanía y política feminista. Notas de los capítulos 4 y 5 del libro El retorno de lo político de Mouffe*, el cual puede ser consultado en la bitácora electrónica del seminario: [http:// papdi.blogspot.com](http://papdi.blogspot.com).

⁸¹ El autor cita a Chantal Mouffe, *Toward a radical democratic citizenship*, *Democratic Left*, 17(2), 6-7. 1989.

competencias que se exigen, la formación del profesorado juega un papel importante; puesto que se considera que el profesor es quien puede atender con calidad a los niños y jóvenes que asisten a la educación básica (SEP, 2004: 6).

En este sentido, observamos que uno de los significantes que anudan y, por tanto, condensa el escenario \approx campo educativo es el elemento profesor, por ejemplo, de él se requiere que contribuya a formar una ciudadanía diferente; que fomente nuevos valores; que promueva la calidad educativa. Si bien es cierto que el profesor, sobre todo, el que trabaja en el nivel de educación básica, ha sido considerado un modelo a seguir, también hay que destacar que existen condiciones sociales que han obstaculizado su desarrollo profesional, recientemente la investigación educativa⁸² ha destacado que la profesión de profesor es equivalente a cualquier otra, que no hay una entrega individual o sobrehumana y prodigiosa y que es indispensable reconocer que en la profesión de docente subyace la responsabilidad y el compromiso profesional al desempeñar funciones profesionales.

- o El papel del maestro

El papel de la escuela y el papel del docente son considerados en mi análisis como significantes maestros –puntos nodales– que circulan y se condensan en el escenario \approx campo educativo y permiten configurar y dar coherencia a las políticas denominadas en un primer momento como integral, y en segundo momento como nacional.

El papel del profesor se destaca en los documentos de política educativa no sólo por las competencias didácticas para enseñar las asignaturas correspondientes al nivel básico, sino también porque se configuran dos cuestiones en relación con el papel, función o rol por desempeñar. La primera, la responsabilidad de formar ciudadanos y, la segunda, tener conocimiento sobre el desarrollo evolutivo de los estudiantes.

A continuación presento una serie de fragmentos de diversos documentos emitidos por la SEP, los cuales van desde el ANMEB de 1992; después el PDE 1995-2000; continuó con el PNE 2000-2006; posteriormente con dos escritos que circulan, uno desde 2003 titulado *Política integral* y el otro publicado en 2004 denominado *Política nacional*. En estos textos, se puede observar como el papel del profesor puede ser considerado

⁸² Por ejemplo, Díaz Barriga, Á. y T. Pacheco Méndez, 2005.

como significante que va sedimentando las políticas de formación de profesores. Este significante o punto nodal (elemento) aparece, al mismo tiempo, se reitera, y continúan produciendo el escenario \approx campo educativo. En otras palabras, la circulación de este significante pasa por la reiteración, reconocimiento y legitimación por parte de los actores sociales como los profesores, los diseñadores e incluso en la misma arenga de los funcionarios o responsables de la sistema educativo. La sedimentación del significante: el papel del profesor, permite fluir el sentido de la reforma educativa y a la vez de las políticas de formación de profesores:

El maestro ha sido –y deberá seguir siendo– el protagonista de la obra educativa del México moderno. El protagonista de la transformación educativa de México debe ser el maestro. Sin su compromiso decidido, cualquier intento de reformas se vería frustrado (SEP, 1992).

El PNDE considera al maestro agente esencial en la dinámica de la calidad, otorga atención especial a su condición social, cultural y material, prioridad a la formación, actualización y revaloración social. La conducta del maestro, [es] modelo. Los maestros factor decisivo de la calidad de la educación. Los propósitos se cumplen si los profesores los practican y los recursos para la enseñanza útiles, los problemas son menos graves donde existe un buen maestro [...] no se pretende trasladar una responsabilidad única (SEP, 1996 a: 13-14, 48, 57).

Como se puede leer en estos extractos de documentos oficiales, el papel del profesor es imprescindible, ineludible en la transformación educativa que se pretende desde el gobierno federal, en este caso particular en los periodos de Carlos Salinas de Gortari y de Ernesto Zedillo Ponce de León.

El profesor se convierte cada vez más en facilitador del aprendizaje de sus estudiantes. Los profesores afrontan una responsabilidad en el aula: la formación de los niños. Un buen maestro trata a los niños con dignidad y respeto, en la escuela no sólo se aprenden los contenidos, también se construye la autoestima.

El profesional de la docencia se caracteriza por un dominio cabal de su materia de trabajo [...] autonomía profesional [...] diseñar y poner en práctica estrategias y actividades didácticas [...] reconocer la diversidad de los niños [...] variedad de estrategias didácticas

[...] dignidad y respeto a sus alumnos [...] cuidar la autoestima [y el] desarrollo moral autónomo de sus alumnos (SEP, 2001: 51, 105-106, 125-126).

Una vez más, observamos en estos fragmentos, que el papel del profesor es trascendente y es esencial para la formación de los niños, de los alumnos, se pone de manifiesto una intención redentora o pastoral en el trabajo que desempeña el profesor. Esta característica o atributo pastoral que deberá tener el profesor se hace más evidente en el sexenio de Vicente Fox Quesada, periodo en que se coloca un mayor énfasis en la imagen y en la forma que en la discusión por el contenido educativo y por el papel y la responsabilidad social y política de un profesional de la educación. Quizá, esta marcada práctica pastoral que demandaba el gobierno de Fox al profesor, está asociada a la lógica conservadora que caracteriza al gobierno panista. Cabe señalar que la idea de la atención pastoral es un rasgo relevante en las reformas educativas de los últimos años que ha sido poco discutida, pero, sin duda, importante de señalar. Por ejemplo, Popkewitz arguye que las reformas contemporáneas de la formación del profesorado producen nuevas tecnologías de atención pastoral; en este sentido, el docente se convierte en el biógrafo profesional, cuya tarea consiste en cambiar los actos de la vida tomando como referencia los puntos que ofrece la escolarización; el docente no sólo es alguien competente, sino alguien que cuida a los niños, que tiene un deseo por conocer la comunidad, los antecedentes y necesidades de los niños para desarrollar sus potencialidades (Popkewitz, T., 1998 b: 153-154).⁸³

Estas intenciones apuntadas en el párrafo anterior, las volvemos a encontrar en los dos documentos dirigidos a la formación del profesorado en el sexenio de Vicente Fox Quesada, vemos por ejemplo, como es reiterado el papel del profesor con un sentido pastoral como el que he referido en renglones arriba:

⁸³ Este texto lo presente y expuse en el Seminario Actores y sujetos de la educación: Identidad e Identificación impartido por la Dra. Rosa Nidia Buenfil Burgos, en la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM, el 26 de abril 2004. En esa ocasión fue posible discutir con los demás colegas la noción de lo pastoral como una práctica social que cada día se hace más evidente al interior de las instituciones educativas, sobre todo, de la educación básica. Esta noción no es discutida de manera suficiente en este momento, no obstante que puede ser materia de discusión y problematización actualmente bajo los gobiernos de corte conservador.

[La función del profesor] ha de centrarse [...] en atender las necesidades básicas de aprendizaje de los niños y de los adolescentes. El papel del profesor radicará [...] en *favorecer* en sus alumnos la *formación* [de] *ciudadanos* [e] integración activa [a] la sociedad, estimular [la] curiosidad y alentar [el] pensamiento crítico, la creatividad, la iniciativa y la autodeterminación [...] cumpla el papel de *guía pedagógico* y permita [orientar] la creciente masa de información que genera el mundo contemporáneo [...] [capaz] de *ayudar y orientar* sus alumnos, no sólo para que adquieran *conocimientos básicos*, sino también para que sean *conscientes de identidad, tolerables, abiertos a los otros y a otras culturas*, cuenten con las *competencias didácticas* para la enseñanza de los contenidos, que *conozcan los enfoques* con los cuales se propone enseñar cada asignatura [...] *conocimiento* [del] *desarrollo evolutivo* de los alumnos (SEP, 2003 a: 11-16) [las cursivas son mías].

Los profesores son un *factor insustituible* del proceso educativo. Nuestro país coincide con el convencimiento que existe a nivel internacional de que el maestro es un factor clave en la formación de las nuevas generaciones y componente insustituible en la reforma de los sistemas educativos nacionales (SEP, 2004: 3-4) [las cursivas son mías].

Cabe destacar que el *Programa nacional de educación, 2001-2006*, incluso establece, como visión prospectiva para 2025 –más allá de un sexenio– un maestro con un perfil idóneo y un fuerte compromiso con sus alumnos, un profesional responsable, acostumbrado a rendir cuentas que gozará de respeto y reconocimiento de la sociedad. El programa también reconoce que no solamente depende de la voluntad del maestro sino también del resultado de las acciones de las autoridades educativas de todos los niveles (SEP, 2001: 73, 106).

De esta manera, encontramos que desde el acuerdo nacional firmado en 1992, después con el PDE 1995-2000, luego el PNE 2001-2006 y, posteriormente, con los documentos de *Política integral y Política nacional* generados por el gobierno de Fox, el profesor es reconocido como el protagonista, el agente esencial, el modelo a seguir, actor insustituible para favorecer el aprendizaje de los estudiantes de la educación básica. No obstante, este reconocimiento explícito al trabajo del profesor de educación básica, está orientado al establecimiento de un perfil “profesional” que ciñe al docente como fundador y generador de una cultura educativa que se caracteriza por la misión social y comunitaria, que, sin duda, es importante por el carácter eminentemente social que tiene

el campo educativo, pero en dicho perfil “profesional” subyace un sujeto racional, justo y sensato.

En este sentido, no se considera, por lo menos en el plano de la enunciación escrita de los documentos revisados, un perfil que centre la cuestión en cómo establecer un vínculo entre problemas globales de la educación y técnicas de trabajo escolar que realiza el docente, es decir, un perfil que contemple que el asunto del papel del docente tiene repercusión intelectual y política en la educación y en la misma formación del profesorado, un perfil que destaque que el profesor no es un sujeto transparente y racional que logra de manera objetiva la formación de un ciudadano.

En consecuencia, mi posición se centra en conceptualizar que el profesor es un agente social producto de la articulación de un conjunto de posiciones de sujeto – profesor, dirigente sindical, padre o madre de familia, directivo, etcétera– correspondientes a la multiplicidad de las relaciones sociales en que se inscribe. Esta multiplicidad se construye dentro de discursos específicos que no están relacionados necesariamente, sino que tienen formas de articulación contingentes y precarias, y se reconoce que hay movimientos de condensación, desplazamiento y, por tanto, de sobredeterminación (Mouffe, Ch., 1999: 110, 118). Por ejemplo, hablar del profesor como protagonista o como modelo, es seguir considerando una posición de profesor uniforme en la sociedad, posición que será superada sólo cuando desechemos la supuesta unidad y homogeneidad del conjunto de posiciones sociales que tiene el profesor, y avancemos en la posibilidad de teorizar las relaciones sociales que afronta el profesor, reconociendo que en estas relaciones sociales habrá elementos –significantes– que se privilegiarán en algún momento, dando lugar a una fijación del significante profesor dentro del torbellino de significados –protagonista, modelo, acostumbrado a rendir cuentas, etcétera– que circulan. En este sentido, la acción de detener y condensar en un significante un desplazamiento limitará el flujo de los significados por debajo del significante. Pero, cabe señalar que esta inestabilidad/fijación sólo es posible porque la estabilidad no está dada de antemano, porque ningún centro de subjetividad procede a las identificaciones del sujeto. El papel del profesor no es dado empíricamente sino es algo por construir, marcado por una dimensión histórica y contextual. En suma, no hay un sólo papel por cumplir, sino una responsabilidad ética y política por desempeñar su profesión.

- o La escuela

Por lo que se refiere a la escuela, ésta ha sido uno de los elementos –significante o punto nodal– bajo los cuales se ha centrado la política educativa de los últimos años. La escuela, específicamente el papel que juega en las políticas educativas y de la formación de profesores, ha cobrado un significado relevante en los últimos años en el escenario ≈ campo educativo. Al igual que el papel del profesor, este nuevo significante, identificado como el papel de la escuela, específicamente de la escuela pública, se ha ido sedimentando. Ahora presentaré sólo dos extractos de dos documentos que aparecen en el 2004 y en 2005, no obstante que desde el sexenio de Carlos Salinas de Gortari el tema de la escuela cobró un énfasis significativo, por ejemplo, en el ANMEB; en la LGE, así como en los programas educativos de cada gobierno:

Reformar el funcionamiento del sistema educativo para generalizar una política *centrada en el aula y en la escuela* (SEP, 2005: 8) [las cursivas son mías].

Lo que el país ha construido hasta ahora en materia de actualización y capacitación, siendo aún insuficiente y con problemas, constituye una poderosa base para transitar a *un modelo de formación continua centrado en la escuela y en el aprendizaje* (SEP, 2004: 7) [las cursivas son mías].

Ahora se puede ver como en el PNE 2000-2006, programa rector de Vicente Fox Quesada, el cambio educativo se plantea en tres niveles –microsistémico, intermedio y macrosistémico– en el primero de éstos, se hace énfasis por emplazar ajustes a la escuela y al aula, por ejemplo, a continuación observamos un fragmento del documento en cuestión:

Microsistemático se refiere a escuela-aula, liderazgo académico, trabajo colegiado de los docentes; intermedio se relaciona con la transformación de la supervisión escolar, macrosistemático se alude a los cambios curriculares, al federalismo educativo (SEP, 2001: 54-55).

Asimismo, cabe recordar que el PDE 1995-2000, documento eje en materia educativa de Ernesto Zedillo Ponce de León, en su rubro sobre estrategias y líneas de acción se destaca que éstas se articulaban en torno a los siguientes ámbitos: organización y funcionamiento de la educación básica; métodos, contenidos y recursos de la enseñanza; formación, actualización y superación de los maestros y directivos, entre otros (SEP, 1996 a: 35). Estos ámbitos aunque no mencionan a la escuela sí la comprometen, por ejemplo, organizar y funcionar a la educación básica implicaba revisar las formas en que se manejan la administración escolar y se usan los materiales en la escuela, este manejo y uso trastoca, revuelve y desordena el quehacer del profesor. Sin embargo, esta lógica de gestión plantea, desde esos años, una escuela sólo como espacio físico más que como espacio social.

Cabe señalar que la transformación de la gestión de la educación básica ha sido una constante de los últimos gobiernos y se vuelve una prioridad en el periodo de Vicente Fox Quesada con el fin de elevar la calidad educativa. Es importante recordar que la premisa: una nueva gestión genera una calidad educativa mejor, es recuperada de la investigación educativa reciente y de acuerdos internacionales (Guerra Mendoza, M., 2005: 15). Sin embargo, la política educativa sólo la ha recuperado como arenga retórica sin la discusión académica que implica esta idea. Años más tarde en el documento base de *Política integral* la escuela es enunciada de la siguiente manera:

La escuela no como un espacio aislado, sino como una institución social cuya misión es contribuir a la formación de los alumnos para desempeñarse con seguridad en los diferentes ámbitos de la sociedad (SEP, 2003 a: 18).

Los postulados de la reforma educativa, de las dos últimas décadas del siglo pasado y los primeros seis años del nuevo siglo, que llamaron la atención sobre la escuela son dos: el que la concibe como el centro de los cambios y el que sostiene que el cambio pedagógico es inseparable del cambio institucional (Ezpeleta Moyano, J., 2004 b: 2)⁸⁴. Respecto al segundo postulado, Justa Ezpeleta refiere que al inicio se pudo pensar, en lo novedoso e importante de integrar a la escuela dentro de una perspectiva política.

⁸⁴ La paginación corresponde al mecanograma proporcionado por Justa Ezpeleta en el seminario de los jueves en el marco del Programa de Análisis Político de Discurso e Investigación (PAPDI), del día 22 de septiembre 2005.

Sin embargo, cuando se mencionaba a la escuela, ésta era entendida como nivel educativo más que como unidad escuela (Ezpeleta Moyano, J., 2004 b: 2).

Avanzar en la profesionalización docente, mejorando las competencias pedagógicas y el desempeño laboral. Fortalecer un sistema de *formación permanente centrado en la escuela*. Favorecer el intercambio de experiencias y la reflexión sobre la propia práctica y la práctica de sus colegas. Reconocer al docente como un sujeto activo, responsable y constructor de su formación profesional (SEP, 2003 a: 21-22) [las cursivas son mías].

A pesar de que la política de desarrollo profesional que se enuncia en el documento base titulado *Política integral* mencione que el sistema de formación esté centrado en la escuela, hay rasgos que no apoyan tal decisión, por ejemplo, se menciona que se debe propiciar en el docente la comprensión de los procesos educativos que se generan en la institución escolar, premisa importante. Sin embargo, para tal reflexión al profesor se le dota de conocimientos y herramientas que no logran favorecer esta acción intelectual, por ejemplo, los cursos que ofrece Pronap salvo los nacionales que son elaboradas con cuidado y con especialistas en el área, la mayoría de los cursos estatales⁸⁵ son tan diversos que poco apoyan la reflexión del profesor sobre los procesos educativos que se viven en la escuela. Por otra parte, se insiste en que el profesor debe conocer y reconocer otras realidades educativas para analizar las prácticas educativas en la escuela, pero al mismo tiempo, los espacios a donde acuden regularmente los docentes para actualizarse, por ejemplo, los C de M son instancias que por normatividad las personas que en éstos trabajan tienen que tener como requisito ser profesores o tener experiencia en educación básica, entonces más que romper un proceso endogámico se fortalece.

La escuela se enuncia como equivalente a institución, entendida ésta como infraestructura, no como institución, como organización donde se establecen entramados sociales, momentos de la cotidianidad. Por ejemplo, en la unidad-escuela, se establecen,

⁸⁵ Aunque el documento de *Política nacional* destaque que el diseño estatal de los talleres generales de actualización será a través de equipos locales que atienden problemáticas detectadas en cada entidad y su realización en las escuelas será por colectivos encabezados por el director, criterios que reflejan avances para un nuevo modelo de formación continua, no obstante, observamos que los cursos que se elaboran atienden problemas específicos.

se organizan y se reorganizan relaciones laborales, profesionales, gremiales, personales, conflictivas, antagónicas, así como lazos o vínculos afectivos. No obstante, como lo refiere Justa Ezpeleta, las políticas del cambio siguen insistiendo en que una nueva perspectiva pedagógica cambiaría la vida de la escuela (Ezpeleta Moyano, J., 2000),⁸⁶ premisa que, sin duda, tiene mucho de veracidad, pero también las estrategias de cambio deben estar más dirigidas a convertir a las escuelas en sitios de trabajo que reconozcan y respalden las relaciones afectivas y no afectivas de los docentes con sus alumnos como una base vital para el aprendizaje (Hargreaves, A., 2003: 14).

Además, sería deseable encaminar la creación de una nueva escuela mexicana, teniendo como criterios el genio para manejar recursos políticos limitados, la facultad “razonable” de revisar los costos y beneficios (restricciones distributivas) y la capacidad de diseñar alternativas de transformación del marco institucional⁸⁷ de la unidad escuela.

Asimismo, reconocer que la institución escolar responde históricamente a la situación social en la que se encuentra inmersa,⁸⁸ es decir, que la unidad-escuela se construye a partir de los referentes sociales en los cuales se encuentra sumergida. Así la escuela es un escenario permanente de conflictos y antagonismos que no logran solucionarse, al contrario son dimensiones constitutivas de lo social, de la escuela, del magisterio, aspectos que las políticas educativas sobre la formación de profesores difícilmente reconocen. No discutir, por ejemplo, las dimensiones de conflicto y antagonismo con el magisterio en formación y en actualización que subyacen en la escuela, es responder a un pacto negociado como dice Kaës, un acuerdo inconsciente que busca el consenso y evita la realidad educativa y permite que los profesores

⁸⁶ Texto referido en la sesión del seminario de los jueves en el marco del Programa de Análisis Político de Discurso e Investigación (PAPDI), el día 22 de septiembre 2005.

⁸⁷ Francisco Miranda López señala que el tema de la factibilidad política es de primer orden para valorar las opciones y posibilidades para transformar el sistema educativo. Asimismo, arguye que hablar de sí es políticamente factible referirse no tanto a la bondad y justificación de la política, sino si se puede llevar a cabo, es decir, si se puede hacer o no lo que la política plantea. Para argumentar estas ideas, Miranda López cita a Giandominico Majone, quien plantea que es necesario considerar si la política que se propone es capaz de resolver tres ámbitos de restricción: a) la que tiene que ver con las limitaciones de los recursos disponibles; b) la que atañe a la distribución permisible de los costos y beneficios (restricciones distributivas) y c) las que impone el marco institucional (Vid. Miranda López, F. 2005: 1266, 1268).

⁸⁸ El ideal de la educación está condicionado históricamente dice Dilthey (1949) en su obra *Fundamentos de un sistema de pedagogía*. Buenos Aires: Losada (citada por Díaz Barriga, Á. 2005: 43).

mantengan la ilusión educativa (Vid. Kaës, R., 1998), del trabajo sin conflictos, del trabajo pleno y ordenado que no existe y que consideran de su propiedad.

- **Federalización, revaloración del profesor. La continuación de la retórica desde principios de los noventa**

Durante el gobierno de Vicente Fox Quesada se presentan los mecanismos y las estrategias operativas de la denominada *Política nacional* en sustitución de la titulada *Política integral*. Al respecto, las autoridades tienen la sutileza de insistir y enfatizar el término de una *nueva política*, que surge de la consulta de *todos* los actores que hacen un balance de los avances y las debilidades que se había logrado o no a partir de la publicación del *Documento base* que se presentó en la VII Reunión de Titulares de Educación Pública en febrero de 2003.

El nuevo documento denominado *Política nacional* cita, por ejemplo, que:

En todos los actores y sectores [...] existe el convencimiento de que se requiere una redefinición normativa y legal a partir de una política de Estado que defina las acciones, a nivel nacional y local, orientadas a mejorar la preparación y el desempeño profesional de los maestros de educación básica (SEP, 2004: 4).

[La] SEP y las autoridades educativas de las entidades promovieron la *construcción de una nueva política* para la formación y el desarrollo profesional de los maestros de educación básica, mediante un proceso amplio de análisis y participación que involucró a todos los actores y sectores vinculados con la formación inicial y continua de los maestros. Por iniciativa de los secretarios de educación de los estados, durante 2003 se convocó al análisis de la situación que prevalece en las escuelas normales, en las instituciones de formación de maestros y en los servicios de actualización, capacitación y superación profesional; y a la reflexión sobre los aspectos que influyen en las trayectorias de formación y laborales de los maestros. Acordaron [los secretarios] llevar a cabo un amplio proceso de consulta, con la finalidad de diseñar una política nacional que [impulsara, orientara y fortaleciera] el sistema nacional de formación, actualización, capacitación y superación profesional de los maestros de educación básica. [Al mismo tiempo, se destaca que] esta [nueva] política [reconoce] los *logros y avances* que presenta el sistema nacional y los sistemas estatales de formación, actualización, capacitación y superación profesional y *establece* un conjunto de *propósitos* y de *criterios para orientar las*

acciones que permitan enfrentar los retos, mejorar los servicios y contribuir a una revaloración de los maestros.

El análisis de los aciertos y de las debilidades impulsó al gobierno federal y a los gobiernos de los estados a plantear la necesidad de *definir las líneas de una nueva política de formación docente* (SEP, 2004: 3-5) [las cursivas son mías].

Cabe señalar dos elementos –significantes– que desde 1992 se vienen desplazando a lo largo de los diferentes documentos que circulan en materia educativa: la federalización y la revaloración de los maestros, es decir, la descentralización y la atención prioritaria al magisterio. En cuanto al primer significativo, se alude a un proyecto más de carácter político-administrativo⁸⁹ que educativo con el fin de incorporar a las autoridades educativas estatales en la arena política más que en la práctica o funcionalidad de las dependencias estatales.⁹⁰ Por ejemplo, en el ANMEB de 1992 se

⁸⁹ Cabe recordar que con la federalización (descentralización) los gobiernos de los estados participan en la organización administrativa de los centros educativos pero difícilmente los hacen en las cuestiones académicas. Por ejemplo, la LGE de 1993, en el capítulo II del federalismo educativo, art. 12, señala lo siguiente: “Corresponde de manera exclusiva a las autoridades educativas federales las atribuciones de: determinar planes y programas de educación primaria, secundaria, normal y demás para la formación de maestros, al mismo tiempo, destaca que se considerará la opinión de las autoridades educativas locales”. Es decir, reconoce la opinión pero será el Gobierno federal quien se reserva la toma de decisión. Artículos más adelante de la LGE, específicamente en el artículo 48, refiere que las autoridades educativas locales propondrán para consideración y, en su caso, autorización de la Secretaría, contenidos regionales. Asimismo, las decisiones exclusivas del Gobierno federal incluyen: establecer el calendario; elaborar y actualizar los libros de texto; autorizar el uso de libros, fijar lineamientos para el uso de material didáctico; fijar los requisitos pedagógicos de los planes y programas, realizar la planeación y la programación global del sistema educativo nacional, evaluar a éste y fijar los lineamientos de la evaluación que las autoridades educativas locales deban realizar. Por su parte, las atribuciones de las autoridades locales de acuerdo al art. 13 de la LGE les corresponde prestar servicios, proponer contenidos regionales, ajustar, en su caso, el calendario. En suma, quien controla, organiza y decide es el Gobierno federal y los gobiernos locales prestan y otorgan servicio pero no deciden. De esta manera, esta nueva gestión tiene que ver, como anteriormente lo he señalado, más con la redistribución de los recursos económicos que con organización, reorganización de los procesos y prácticas educativas. Sin embargo, como también lo destacué, la ley contribuye en la regulación social de la educación.

⁹⁰ Quizá uno de los aportes de las consultas realizadas en los estados de la república mexicana fue entregar un balance o diagnóstico sobre el estado que guardaba la formación, actualización, capacitación y superación profesional de los profesores de educación básica. Cada uno de estos diagnósticos puede ser consultado en la página electrónica de la SEP, <http://www.formaciondocente.sep.gob.mx>

citaba lo siguiente: El Ejecutivo federal traspasa y los gobiernos estatales reciben los establecimientos escolares con los elementos de carácter técnico y administrativo, derechos y obligaciones, bienes muebles e inmuebles y los recursos financieros utilizados en su operación, pero, asegurará el carácter nacional de la educación (SEP, 1992), es decir, que transfiere pero no delega responsabilidades y autonomía más allá de lo administrativo. Además, subyace el problema de uniformidad y la homogeneidad a través de los contenidos escolares básicos que se proponen a nivel nacional.⁹¹ Sobre el tema de los contenidos y aprendizaje mínimos, resulta interesante recuperar los que algunos documentos oficiales enuncian:

La función del profesor ha de centrarse, principalmente, en atender las necesidades básicas de aprendizaje de los niños y de los adolescentes [...] El conjunto de profesores y directivos de la escuela asumirán la responsabilidad por los resultados de aprendizaje y rendirán cuentas a los destinatarios de los servicios (los alumnos y sus padres o sus familias) por el desempeño de la institución escolar (SEP, 2003 a: 11-12).

Asimismo, es importante destacar dos cuestiones. La primera, que la incorporación, de manera más frecuente y directa, de las autoridades educativas estatales obedece entre muchas razones a la descentralización administrativa, pero al margen de lo que sugiera la retórica descentralizadora está claro que grupos y capas significativas de la población han permanecido excluidas de la política y de la toma de decisiones educativas, ya sea intencionadamente o como consecuencia no intencionada de decisiones tomadas con la mejor de las intenciones (Whitty, G., 2001: 34). La segunda, que la misma estrategia descentralizadora ha provocado que sólo la conceptualizemos como una acción administrativa a través de la cual se reorganiza al sistema educativo dejando de lado el centro mismo de lo que se tiene que comprender y explicar, es decir, las tácticas de gobernación social que lleva implícita la descentralización, los fines sociales que subyacen en estos cambios administrativos y burocráticos.

⁹¹ Díaz Barriga destaca que un tema recurrente en el debate pedagógico del siglo XX es encontrar un mecanismo que garantice una serie de aprendizajes mínimos, en tanto que algunos elementos de la producción en serie afectan al planteamiento educativo mismo. Esta visión sostiene la necesidad de establecer una serie de contenidos idénticos para todos los estudiantes (*Vid.* Díaz Barriga, Á. 2005: 43).

Respecto al segundo significativo denominado la revaloración, éste sigue circulando desde el momento en que parece el término en el ANMEB. Cabe recordar, por ejemplo, que en el Acuerdo nacional se señalaba que uno de los objetivos centrales en la transformación educativa es revalorar la función del maestro.⁹² Un año más tarde, como ya he referido en otros apartados de esta tesis, la SEP y el SNTE suscribieron el Programa Nacional de Carrera Magisterial (CM) con el propósito de establecer una alternativa de profesionalización de maestros en servicio que no los desvinculara de su labor docente y como lo señala el documento de *Política nacional* de 2004, la CM fue uno de los aspectos prioritarios definidos en el ANMEB para revalorar la función magisterial (SEP, 2004: 8), desde una perspectiva salarial más que educativa o académica.

El documento denominado *Política nacional* señala que en los últimos años se ha ido definiendo los rasgos que constituyen y caracterizan la carrera docente: a) requisitos y procedimientos para la admisión a las escuelas normales; b) programas de formación inicial; c) mecanismos y requisitos de ingreso al servicio docente; d) estrategias opcionales y modalidades para apoyar la actualización, capacitación y superación profesional; e) políticas laborales y salariales y f) parámetros para evaluar el desempeño y los correspondientes estímulos para su reconocimiento (SEP, 2004: 8).

De esta manera, federalización y revaloración son significantes maestros –puntos nodales– que se vienen desplazando de enunciado a enunciado, de programa a ley, de documento a documento y se condensan en el periodo de Vicente Fox Quesada en una política integral-nacional para reorientar y fortalecer la formación y el desarrollo profesional de los maestros de educación básica en la idea de mejorar la calidad de la educación básica,⁹³ contar con sujetos educativos con una formación ciudadana fortalecida y lograr la reforma de la gestión institucional.

Por otra parte, uno de los pendientes en materia de federalización, como lo refiere Reyes Taméz Guerra, es el de los criterios de distribución de los recursos federales a las entidades federativas. Los criterios de distribución actuales provienen, dice el Secretario

⁹² El Acuerdo nacional señalaba, en su momento, que la revaloración de la función magisterial comprendía seis aspectos: la formación del maestro, actualización, salario, vivienda, carrera magisterial y aprecio social por su trabajo. Las estrategias relacionadas con los procesos de actualización y el surgimiento de los diversos programas emergentes y el actual Pronap fueron analizadas en el capítulo II de esta misma tesis.

⁹³ Por ejemplo, se hace mención que uno de los factores principales para lograr el mejoramiento de la calidad y la equidad en la educación básica es el fortalecimiento de la preparación de los maestros (SEP, 2003 a: 68).

de que en 1992 se refrendaron las fórmulas entonces vigentes; esas fórmulas son producto de negociaciones bilaterales entre la SEP y cada entidad federativa (Latapí Sarre, P., 2004: 213).⁹⁴ Aunque la forma de obtener recursos vía las negociaciones sigue siendo una constante, una de las estrategias que está avanzando es la de promover que las escuelas obtengan sus propios recursos y que los municipios otorguen mayores partidas presupuestales: “Avanzamos con las escuelas para que los componentes más importantes de sus proyectos escolares no dependan de los recursos federales sino de otros; es una filosofía diferente respecto de la operación de las escuelas; a fin cuentas ellos recibirán recursos federales por tres años, pero después tendrán que mantener sus proyectos independientemente de este apoyo” (Latapí Sarre, P., 2004: 158, 163, 171, 177, 196, 214).

- **El sistema educativo y los sistemas estatales de formación de maestros**

Desde el ANMEB se destacaba que el sistema educativo en su conjunto mostraba signos de centralización y cargas burocráticas, provocando tanto el deterioro en la gestión escolar, como una densa red de procedimientos y trámites. Asimismo, se había generado cierta ambigüedad en las atribuciones educativas entre el Gobierno federal, estatal y municipal (SEP, 1992: s/p). No obstante que en el mismo Acuerdo se reitera la vigencia del concepto de educación nacional.⁹⁵ Por otra parte, y apelando a Popkewitz, el ANMEB sirve de estrategia que contribuye a la regulación social (Popkewitz, T., 1994: 297-334), o como lo plantea Foucault, es una táctica de gobernación e incluso de universalización como lo señala Laclau; puesto que ofrece pautas para organizar los procesos y las prácticas escolares, por ejemplo, la reorganización del sistema educativo nacional y la conformación de los sistemas estatales de formación de profesores da lugar a diferentes escenarios ≈ campos ≈ ámbitos en los que se desarrollan prácticas educativas que se

⁹⁴ También señala el secretario de Educación que se reunió con los secretarios de finanzas de las entidades federativas para diseñar propuestas de una mejor distribución pero no obtuvo una respuesta favorable por lo que decidió después de un año de haber celebrado las reuniones enviarlas una propuesta. Además, señala la importancia de incluir el tema de los recursos en la Convención Nacional Hacendaria en la mesa de gasto.

⁹⁵ Por ejemplo, Beatriz Calvo Pontón, presenta un análisis del ANMEB, particularmente, la interpretación de dicho acuerdo en la frontera norte de nuestro país (Vid. Calvo Pontón, B. 1993: 5-29).

generan por el surgimiento o reacomodo de las relaciones sociales de los *habitus*, siguiendo a Bourdieu.

En los siguientes fragmentos se observa cómo desde el ANMEB, después en la LGE y posteriormente en el documento de *Política integral* para la formación del profesorado se coloca el énfasis en la estrategia para integrar un sistema de formación de profesores en cada entidad educativa. A continuación, se puede observar como desde el ANMEB, signado por diferentes actores, se manifiesta la disposición por trasladar a las entidades federativas aquellas instituciones relacionadas con la formación del profesorado. En este acuerdo se pueden identificar dos consigas, la primera, que las entidades tendrán la responsabilidad sobre todo administrativa más que académica de los servicios de formación docente, sin embargo, este encargo estará sujeto a los lineamientos federales, es decir, subyace administrativamente un juego entre acciones de descentralización y al mismo tiempo de centralización, la segunda recomendación consiste en señalar que cada entidad deberá establecer un sistema de formación de profesores. Estos mandatos, que llevan consigo nuevas o diferentes reglas, dejan de lado dos cuestiones, por un lado, no se reconocen las condiciones de infraestructura en las que venían operando las instituciones relacionadas y dedicadas a la formación inicial y de servicio de los profesores; por otro, tampoco se examinan las situaciones o circunstancias de quienes están insertos en las dinámicas institucionales desde los profesores pasando por los directivos hasta los funcionarios responsables en cada entidad federativa de llevar a la práctica las disposiciones de las autoridades federales. El ANMEB dice lo siguiente:

En los términos del Acuerdo Nacional, todos los establecimientos dedicados a la formación magisterial pasan a ser de jurisdicción estatal, los gobiernos de las entidades federativas asumirán la responsabilidad de *integrar un sistema, por cada estado, para la formación del maestro*. [Pero] en uso de sus atribuciones en materia de normatividad, el *Gobierno Federal expedirá los lineamientos conducentes*. En cada entidad federativa se establecerá un sistema estatal para la formación del maestro *que articule esfuerzos y experiencias en los ámbitos de la formación inicial, actualización, capacitación, superación e investigación*. La integración de este sistema fortalecerá los recursos educativos que se destinan a la formación del magisterio, en particular, la dotación de material y equipo [...] y la disponibilidad de mayor atención del personal docente. Así habrán de mejorarse bibliotecas, laboratorios e instalaciones para observación y prácticas (SEP, 1992) [las cursivas son mías].

Un año más tarde, con la LGE, la intención de crear y organizar sistemas estatales que atendieran los asuntos relacionados con la formación del profesorado en cada estado del país, se hizo evidente una vez más a través de un marco legal que ratificó y consolidó jurídicamente la intención del gobierno federal. En este sentido, observamos cómo se pasa de un acuerdo a una ley, pero más allá de esta pretensión administrativa, lo que subyace es una nueva forma o una forma distinta de regulación en el sistema educativo nacional:

A la autoridad educativa federal corresponde [exclusivamente] regular un sistema nacional de formación, actualización, capacitación y superación profesional para maestros de educación básica (Ley general de educación, 1993: Cap. II, art. 12, fracc. VI).

Diez años más tarde de promulgada la LGE, tenemos que en el 2003 y con un gobierno de un partido político diferente, por lo menos en su denominación, se vuelve a impulsar y establecer disposiciones para la creación de los sistemas estatales. Esta prescripción, se hace evidente, nuevamente, en el documento denominado política integral que, como ya he señalado, establece acciones dirigidas específicamente a la formación del profesorado. En este sentido, este documento señala lo siguiente:

Los sistemas estatales de formación, actualización, capacitación y superación profesional de los maestros de educación básica estarían organizados bajo una misma normatividad nacional, establecida conforme a las definiciones centrales de la política integral para la formación del personal docente y mediante procesos de elaboración conjunta entre la federación y los estados, con lo cual los sistemas estatales se constituirían en unidades base del sistema nacional de formación y desarrollo profesional. La normatividad que regule los sistemas estatales deberá permitir que en cada entidad éstos respondan a las características organizativas y legales específicas de la realidad educativa local (SEP, 2003 a: 71) [las cursivas son mías].

La reorganización del sistema educativo, a través de una nueva estrategia de gestión, implicó cambios en la configuración de la organización y distribución institucional del sistema educativo nacional. Los documentos *Política integral* y *Política nacional* destacan y puntualizan la conformación de los sistemas estatales de formación,

actualización, capacitación y superación académica. De esta manera, observamos cómo las políticas de formación del profesorado han tenido más que rupturas continuidades en los últimos años. Cabe señalar que a lo largo de la historia de la educación en nuestro país, una de las demandas de quienes han estado involucrados directamente con el sistema educativo han exigido la continuidad de políticas educativas; puesto que, de manera frecuente, se observan políticas sexenales. No obstante, hoy en día resulta paradójico que esta continuidad tenga sesgos de rechazo y de inconformidad. Sin embargo, no es posible descalificar la idea de continuidad, al contrario, ésta puede ser un criterio necesario al planear, evaluar y dar seguimiento a las políticas de formación del profesorado, lo que es necesario cuestionar son los ejes políticos y económicos bajos los cuales esta continuidad subyace en nuestros días. A continuación observamos cómo uno de los documentos que aparece ya en el sexenio de Vicente Fox Quesada recupera el asunto de la conformación de los sistemas estatales:

Consolidar un sistema nacional que atienda [...] la preparación profesional de los maestros y reditué el aprovechamiento racional de los recursos públicos. Esta nueva propuesta precisa de un *sistema nacional unificado y coherente* de la formación inicial y continúa [...] *que se conforme a partir de la integración de los sistemas estatales.*

Para diseñar y poner en práctica una política nacional [...] se requiere contar con sistemas estatales de formación, actualización, capacitación y superación profesional de los maestros de educación básica. Sistemas que articulen las instituciones y permitan adoptar líneas de acción coherentes con las demandas y las necesidades educativas locales. Sistemas [...] que *respondan a una normatividad nacional* establecida de manera conjunta por las autoridades educativas (SEP, 2004: 9, 23, 70) [las cursivas son mías].

Cabe señalar que los sistemas estatales como lo refiere el documento *Política integral* estarían conformados por el conjunto de instancias, instituciones, programas y cursos dirigidos al crecimiento profesional de los maestros en servicio y a la formación inicial. Esta integración, que al parecer fuera la más óptima, en la práctica resulta ambigua y poco favorable, sobre todo, por la propia historia de las instituciones que contribuye en la formación del profesorado. Por ejemplo, las normales han establecido centros de poder y control en la formación del magisterio que resulta difícil establecer redes de trabajo académico colegiado con otras instituciones que ofrecen alternativas de formación (vía la actualización, capacitación, superación). Por otra parte, en algunos estados de la

república las unidades UPN han contribuido, particularmente, en la formación de los profesores de educación básica a través de licenciaturas, sin embargo, no han desarrollado líneas de estudio e investigación en el campo educativo que favorezca el desarrollo académico de los profesores, las razones son varias, pero se pueden destacar dos. La primera, por la falta de recursos humanos con habilidades para el desarrollo de la investigación; y la segunda, por la falta de apoyo y reconocimiento de las autoridades educativas estatales. El documento de *Política nacional* incluso refiere lo siguiente:

No obstante la preocupación y los esfuerzos que las entidades han realizado para coordinar los servicios de formación docente, en los hechos han tenido poco éxito, debido en gran medida a que las acciones emprendidas *se realizaron fuera de un marco general de política educativa y de un contexto nacional integrado*. Resalta, en este sentido, la situación que viven, en algunas entidades, las unidades de la UPN y los *Centros de Actualización del Magisterio* que, después de 10 años de la federalización educativa, *no cuentan con una definición clara sobre su adscripción y dependencia de las autoridades educativas locales y, por tanto, de su vinculación con el sistema estatal de formación*.

Diversos factores han impedido que en cada entidad se reconozcan las demandas de la educación básica como criterios para establecer *una planeación global de los servicios y acordar, entre las diferentes instituciones e instancias de formación docente, estrategias y metas comunes para atender articuladamente esas demandas*. En muchas ocasiones existe, al interior de los sistemas estatales de formación, una competencia entre las instituciones por atraer un mayor número de maestros; y la oferta de servicios responde más a opciones preestablecidas, o presiones particulares que a una necesidad claramente definida (SEP, 2004: 9) [las cursivas son mías].

A pesar del reconocimiento explícito que se enuncia en el documento de *Política nacional*, sobre todo, del aspecto relacionado con los esfuerzos por coordinar trabajos conjuntos entre las instituciones relacionadas con el magisterio; el mismo documento apunta que tal ausencia se debe a la falta de un marco general de política educativa y de un contexto nacional integrado que ha impedido instituir una planeación global de los servicios de las instituciones que atienden a los profesores en formación inicial o continua.

Sin embargo, las autoridades federales y estatales en materia educativa poco contribuyen a detener esta dinámica, en párrafos anteriores señalé que los C de M se convirtieron en una *nueva institución* que erosionó aún más una institución que

débilmente se ha ido construyendo en el contexto educativo del país, por ejemplo, las unidades de la UPN. Las estrategias de políticas educativas de los últimos sexenios, en vez de utilizar y, al mismo tiempo, fortalecer las instalaciones, recursos materiales y humanos de las unidades, la formación-actualización de los maestros se trasladan hacia otros lugares, principalmente, a salones de clases disponibles en las escuelas de educación básica, que fueron dotados de acervos bibliográficos novedosos y actuales de los que las unidades de la UPN han carecido. Asimismo, las estrategias derivadas de las políticas educativas marcaron el debilitamiento de las unidades de la UPN después de la federalización, ya que éstas dependen administrativamente de los gobiernos estatales y académicamente de la UPN Ajusco, situación que ha provocado una incertidumbre permanente.⁹⁶

Por otra parte, también es importante advertir la dificultad por parte del gobierno federal y estatal, de encontrar en algún momento un marco general de política educativa y un contexto nacional integrado que permitan una planeación global sobre la formación del profesorado como lo enuncia el documento de *Política nacional*. Creo que a lo que sí se puede apelar analíticamente es a presentar un horizonte o perspectiva común sobre la formación del magisterio en nuestro país. Es posible, por ejemplo, iniciar por debatir sobre la formación y los profesores, a partir de reconocerlos como agentes “producto” de una articulación de un conjunto de posiciones de sujeto, las cuales corresponden a la multiplicidad de relaciones sociales en que éstos se inscriben. Esta multiplicidad se construye dentro de prácticas que no están relacionadas previamente, sino que tienen formas de articulación contingentes y precarias (Mouffe, Ch., 1999: 118). Es decir, reconocer que los profesores al inscribirse en relaciones sociales múltiples como profesionista, como trabajador, como padre, como madre, como dirigente sindical, etcétera, establecen enlaces sociales azarosos y cambiantes, situación por la cual es poco posible establecer una planeación nacional de la formación docente.

Si bien es posible hacer una planeación nacional, ésta está casi condenada al fracaso; porque difícilmente pondría contemplar todas las particularidades de los estados. Lo que sí sería más factible es como se señaló renglones arriba, es la delimitación de un punto común central acompañado de una orientación a futuro (metas posibles) pero con la

⁹⁶ Para una mejor comprensión de la vida institucional de las unidades de la UPN en el país consultar el trabajo de Miranda López, F., 2001. También revisar Cruz Pineda, O. P., 2003.

apertura y flexibilidad que permita su atención por las condiciones particulares en cada caso. Esto no elimina las tensiones entre lo universal del programa nacional y las particularidades de su apropiación en cada caso.

Más bien, me afiliaría por la ampliación o intensificación de un proyecto para la formación de profesores que involucrara el reconocimiento de actores, por ejemplo de los profesores, con capacidad de decisión a partir de que éstos recordaran que el principio de universalidad de la formación aparece como la unidad en la diversidad. Sin embargo, las estrategias de las políticas educativas expresan lo siguiente:

[...] Se estima conveniente que *la política nacional de formación y desarrollo profesional de los maestros de educación básica atienda a los próximos años dos ejes principales: el primero es de la organización y el funcionamiento del sistema nacional de formación, actualización, capacitación y superación profesional de maestros, para articular mejor la operación y la calidad de las instancias, instituciones y servicios de formación inicial y continua, así como su vinculación con las necesidades de la educación básica; el segundo es el impulso y la consolidación de acciones institucionales que impacten en el mejoramiento de la calidad en la preparación, en el desempeño y en la trayectoria profesional de los maestros, de los directivos y del personal técnico de la educación básica* (SEP, 2004: 11) [las cursivas son mías].

En otras palabras, tenemos que partir de examinar que no hay una política única y nacional que pueda dar solución a la problemática del magisterio, a lo que sí apunta y alude la política es a establecer un orden; a domesticar la hostilidad y a tratar de neutralizar el antagonismo potencial que acompaña toda construcción de identidades colectivas, por ejemplo, la del magisterio. Asimismo, la coexistencia de los actos, la determinación de las funciones o roles del profesorado, son condiciones siempre conflictivas, pues está atravesada por lo político, es decir, *aquello* ligado a la dimensión del antagonismo y de la hostilidad que existe en las relaciones humanas, en las relaciones educativas. De esta manera, el antagonismo se manifiesta o cobra sentido como componente en la diversidad de las relaciones sociales (Mouffe, Ch., 1999: 13-14).

De la misma manera, llama la atención que el documento *Política integral* establezca que la coordinación de los sistemas estatales se organizaría de acuerdo con las decisiones que adopten de manera conjunta los titulares de educación a nivel nacional

y local, en un órgano colegiado⁹⁷ en el que podrían participar representantes de las autoridades educativas estatales; cuerpos directivos de las instituciones estatales (elegidos mediante procedimientos colegiados y bajo lineamientos académicos), maestros de las instituciones formadoras; maestros de educación básica; sectores interesados en el desarrollo profesional de los maestros. Sin duda, la creación de un órgano colegiado resulta novedosa. Sin embargo, si observamos los sectores que se incluirían llama la atención, por ejemplo, la presencia ineludible de los secretarios de educación de los estados como la parte institucional y cuando se hace referencia a otros interesados se puede incluir, por ejemplo, el clero entre otros.

Por otra parte, el mismo documento en cuestión *Política integral* refiere que se entenderá como sistema nacional de formación y desarrollo profesional aquél conformado por el conjunto de sistemas estatales. Asimismo, al igual que la integración de los sistemas estatales el sistema nacional, el órgano de coordinación podría incorporar a representantes de las autoridades y de los equipos técnicos estatales, así como a maestros y directivos y a profesores de educación básica y la responsabilidad de este sistema nacional sería establecer normas generales que regulen las acciones dirigidas a la formación y al desarrollo profesional de los maestros, sin restricción de la creatividad local.

Sin embargo, las propias características en las que se ha desarrollado la educación en los estados, unos por las condiciones económicas que imperan en las entidades y, otros, porque no tuvieron la misma voluntad para impulsar sistemas estatales y, específicamente, la formación del profesorado de educación básica, son situaciones que hacen difícil que las autoridades educativas y los interesados por la formación de profesores desarrollen acciones locales sin la autorización y reconocimiento de la federación. Además, como anteriormente he anotado, la arenga de los gobiernos establece la creación de sistemas estatales, la integración de instancias e instituciones dedicadas a la formación de los profesores, la participación colegiada; la propuesta de

⁹⁷ Desde el periodo de gobierno de 1995-2000, se habían celebrado varias reuniones por año. Estas reuniones de manera sistemática pueden considerarse el antecedente inmediato al Consejo de Autoridades Educativas referido en los documentos de *Política integral* y *Política nacional* (Vid. Latapí Sarre, P., 2004: 161). El 4 de marzo de 2004 se dio origen y se establecieron las bases conforme a las cuales funcionaría el Consejo Nacional de Autoridades Educativas (CONAEDU).

políticas locales; entre otras acciones, pero como también he citado en párrafos anteriores, el Acuerdo nacional de 1992 señaló que en uso de sus atribuciones en materia de normatividad, el *Gobierno federal expedirá los lineamientos conducentes*; la LGE de 1993 destacó que a la autoridad educativa federal corresponde [exclusivamente] regular un sistema nacional de formación; diez años después, en 2003, el documento de *Política integral* destaca que la formación docente estaría organizada bajo una misma normatividad nacional.

Más tarde, en 2004 aparece el documento *Política nacional* el cual reconoce la existencia de los sistemas estatales al destacar que: el sistema nacional, conformado por los sistemas estatales presenta hoy importantes fortalezas, planes y programas de estudio, materiales de apoyo a la docencia, instituciones y servicios que operan en todo el territorio nacional bajo la dirección de las autoridades educativas estatales de acuerdo a las disposiciones generales de la normatividad educativa vigente (SEP, 2004: 6). No obstante, se destaca que las entidades federativas han avanzado de manera heterogénea: algunas han establecido nuevas estructuras y formas de organización con vistas a conformar un solo sistema y otras conservan todavía dos tipos de estructura con diferente normatividad y órganos independientes: una para los servicios transferidos y otra los servicios estatales, situación que dificulta la integración del sistema (SEP, 2004: 6). Además, como anteriormente cité en un par de párrafos, el documento de *Política nacional*, en el rubro de los principales retos que se enfrentan, insiste y enfatiza que uno de los retos de la Política nacional de formación y desarrollo profesional de los maestros de educación básica es la *organización y funcionamiento del sistema nacional* para articular mejor la operación y calidad de las instancias e instituciones y servicios de formación inicial y continua (SEP, 2004: 11) [las cursivas son mías]⁹⁸.

De esta manera observamos que lo nacional puede ser entendido como un significante que opera, se desplaza y se condensa en momentos específicos con el fin de marcar y dejar huellas en superficies discursivas diversas. Cabe señalar que la intención por lo nacional se mantiene explícita en asuntos de formación del magisterio desde el

⁹⁸ Al respecto cabe señalar una nota del boletín de la SEP, la cual señala la construcción de un sistema educativo nacional renovado y próximo a la atención de las necesidades de la población a partir de de la nueva generación de funcionarios públicos que participan en el II Taller presencial en Política y Gestión Educativa que tuvo como sede FLACSO México (Boletines de la SEP, 3 de septiembre de 2006 (http://www.sep.gob.mx/wb2sep/sep_Bol26009063#))

sexenio de Carlos Salinas de Gortari, después se encuentra latente con Ernesto Zedillo Ponce de León y con Vicente Fox Quezada se acentúa nuevamente.⁹⁹ En un intento por explicar conceptualmente cómo se desplaza el significante denominado: lo nacional, diría que, como ya en otro momento lo apunte, el ANMEB, la LGE, los documentos de *Política integral* y *Política nacional*, son superficies discursivas en los que se puede observar que lo nacional -como significante nodal- circula o se desplaza y va imprimiéndose en tales superficies. Por ejemplo, en el Acuerdo nacional se dan los lineamientos o directrices para un nuevo ordenamiento del sistema educativo a nivel nacional y de la formación de profesores; con la LGE se crea o se reorganiza el sistema nacional y se promueve, al mismo tiempo uno estatal; con los documentos de *Política integral* y *Política nacional*, a pesar de que se reconocen las limitaciones y obstáculos en los que ha operado el sistema educativo mexicano específicamente el denominado sistema nacional y sistema estatal del formación, actualización, capacitación y superación de los profesores de educación, se insiste y se persevera en que lo nacional anuda a lo educativo, a la formación de profesores.

Asimismo, estas superficies discursivas, ANMEB, LGE, y otras que he mencionado, cumplen la función de regular y normar socialmente un estado de cosas –un estado de cosas educativas, así como de universalizar el campo de la formación del profesorado. De la misma manera, estas superficies discursivas apuntan a un orden distinto de las esferas públicas y al establecimiento de relaciones distintas de poder que definen el espacio público, el espacio de la formación docente en los últimos años del siglo pasado y los primeros de este nuevo siglo. En este sentido, la reforma educativa como significante referencial al que aluden las políticas educativas, se convierte en el regulador del escenario \approx campo educativo y se expresa a través de las políticas educativas de formación de profesores.

⁹⁹ Es conveniente destacar que esta práctica por el control nacional no es una novedad de los tres últimos sexenios, por el contrario es una acción que ha caracterizado las políticas educativas en nuestro país, sin embargo, por el propósito de esta tesis sólo me refiero a los tres últimos sexenios sin dejar de reconocer los procesos históricos por los que ha transitado el magisterio. Este recuento pormenorizado fue preocupación y lo realice en mi tesis de maestría, específicamente, en el capítulo II: *La formación de docentes en el contexto mexicano*. (Cruz Pineda, O. P., 2000: 37-68).

III.2.2. Recapitulación: dibujos y desdibujos en la formación

La intención de este apartado fue trabajar en el plano de las continuidades y posibles rupturas en la reforma educativa relacionada con la formación del profesorado, es decir, en el desdoblamiento que ésta tiene en las estrategias de política educativa. Lo que se observa en el análisis de los documentos ≈ texto mencionados en esta sección, es una lógica conservadora que se caracteriza, evidentemente, por resguardar y mantener los cambios ya establecidos desde finales de los años ochenta, en otras palabras es un *cambio* de algunos significantes *para conservar* el sentido general de la política existente.

La categoría de gubernamentalidad, aportó en esta sección un recurso analítico notable, al situar mi énfasis por subrayar que en la reforma educativa, categoría referencial que puede ser leída como dispositivo, subyacen tácticas que regulan el orden social, el orden educativo, el orden de la formación del profesorado y, de esta manera, estructuran y entretienen el sistema educativo y de la formación de docentes. Dichas ordenaciones y estructuraciones son superficies discursivas, superficies de juegos históricos, dispuestas con instituciones y leyes propias que también son históricas. En otras palabras, se disponen escenarios –concepto histórico como dice Popkewitz o campo como producto histórico a la manera de Bourdieu– donde se configuran posiciones y relaciones sociales y de poder que no pueden ser omitidas, por el contrario tienen que ser narradas.¹⁰⁰

Por otra parte, ante la exigencia y el rigor por comprender y explicar y, asimismo, argumentar conceptualmente las características y modos de operar de la reforma educativa y su despliegue en las diferentes estrategias de políticas educativas, referidas a la formación, actualización, capacitación y superación de profesores, utilicé las categorías de desplazamiento y de condensación, ambas tejidas bajo la idea de sobredeterminación. Aclaro que la sobredeterminación no refiere a un simple agrupamiento o conglomerado fijo de elementos –significantes– sino a la articulación móvil de los elementos a partir de la cual cobran sentidos.

¹⁰⁰ El plano de la narración es, sin duda, importante y seductor. Sin embargo, en esta tesis mi centro de interés, como lo he puntualizado desde el inicio de este trabajo, es ponderar lo que subyace y orienta la reforma educativa de la formación del profesorado y no la recepción de la misma. Este último aspecto, será propósito de un trabajo posterior una vez concluido el presente.

Por ejemplo, en el sexenio de Ernesto Zedillo Ponce de León, la política educativa se condensa en una estrategia, que va a permanecer en el sexenio de Vicente Fox Quesada, la creación de los C de M. Estos centros vinieron a redimensionar las acciones cotidianas de los profesores que trabajan en la educación básica y se convirtieron en una nueva institución entre otras existentes. La estrategia de los C de M elogia el acceso a los recursos culturales, materiales y de infraestructura que ofrece, asimismo destaca la libre elección por parte de los profesores de acudir a estos centros con fines de formación.¹⁰¹ Sin embargo, la formación de los docentes en general, condensada por ejemplo en la creación de estos centros, orienta una política de formación de acceso desigual para los profesores ante los recursos que ofrece, puesto que no todos asisten a los centros, además es posible que inhiba las oportunidades del trabajo colectivo entre los profesores a pesar de que se promuevan los talleres generales de actualización que tienen como propósito promover el quehacer colectivo entre los profesores.

Cabe recordar que en los últimos meses del año 2006 y, por lo tanto, a finales del sexenio de Vicente Fox Quesada, empezó a circular una propuesta de formación continua de los profesores, que consiste en la transformación de los C de M. En la propuesta se puede identificar tres objetivos: el primero refiere “transitar hacia un modelo de formación continua de los maestros centrada en la escuela y con el aprendizaje como razón de ser”; el segundo considera que los “centros de maestros pueden ser la pieza clave en la construcción y desarrollo de un servicio eficaz de asesoría académica permanente a los colectivos docentes en las escuelas y a los maestros en particular” y el tercero establece la creación de los Consejos Directivos de Centros de Maestros como una posibilidad de transformación” (Dirección General de Formación Continua de Maestros, 2005).

De esta manera, se observa, por ejemplo, que la formación de profesores en términos generales, se desplaza, desde el sexenio de Zedillo y después con Fox, como un significante que circula y cobra sentido en el momento que se condensa en la institución escuela y en el papel que profesor desempeñe en ésta. Para ello, los C de M en ambos sexenios cobran sentido como un espacio o lugar donde se puede generar la formación de profesores. Es decir, las políticas de formación del profesorado se entretajan a partir

¹⁰¹ Mencionaré, una vez más, que me refiero a la formación en general como un concepto que agrupa diferentes estrategias como la actualización, la capacitación y la superación de los profesores. Sobre este asunto consultar la introducción, nota 5, pág. 4 de esta misma tesis.

elementos –significante– como la escuela, como el papel del docente, ambos articulados en torno a la formación docente. En otras palabras, la formación es sobredeterminada por los significantes: escuela y papel del docente, a partir de los cuales cobra significado la misma formación. En este plano los C de M pueden ser entendidos como los espacios donde se condensan las políticas de formación docente.¹⁰² En suma, puedo señalar que la formación es sobredeterminada al menos en dos sentido, el primero como política que se articula en torno a lo administrativo y lo salarial y, segundo como instancia formadora que cobra sentido en torno a la escuela y al docente.

Por otra parte, otros rasgos importantes son un par de significantes que circulan y, por lo tanto, están presentes en los tejidos o entretejidos de las políticas de formación de profesores, básicamente me refiero, primero a la noción de lo integral, posteriormente sustituida por lo nacional, y segundo a la búsqueda del modelo.

Al respecto cabe destacar lo siguiente: nombrar una política como integral remite a la idea de incluir todos aquellos aspectos que suponen conforman la política de formación de profesores. Es decir, la pretensión de completud, de exhaustivo, de que ningún elemento quede fuera, por ejemplo, para la política de formación de los últimos tres sexenios, estos elementos se agotan en la escuela y en el papel del docente, los cuales se convierten un marco o fondo de representación que institucionalizan.

Pero la inclusión y, por lo tanto, la exclusión de significantes es un juego de relaciones. En otras palabras, la inclusión sólo cobra sentido si reconocemos que algo queda excluido. Por lo tanto, aunque la escuela y el papel que desempeñe el profesor son elementos, sin duda, ineludibles de reconocer por las políticas de formación, hay sin embargo, también otros significantes que subyacen y que en algún momento deberán cobrar sentido, por ejemplo, revisar y discutir con los profesores que la escolarización y la pedagogía son sistemas de conocimiento, y que la escuela ha jugado históricamente un papel fundamental en la construcción de las representaciones nacionales y en los principios mediante los que el individuo construye subjetividades. Asimismo, problematizar con los docentes que las prácticas de gobernación de la escolarización se encuentran no sólo en la organización formal de los grados escolares, sino también en los sistemas de

¹⁰² Cabe señalar que las escuelas normales, espacios que se han considerado como las instituciones de formación inicial, también se han redimensionado a partir de la incorporación de programas que buscan transformarlas, por ejemplo, el *Programa de mejoramiento institucional* (PROMIN). Consultar de esta mismo capítulo III, nota 63, pág. 191-192.

razón que ordenan y dividen las capacidades de los niños y de los mismos profesores (Popkewitz, T., 2002: 228-229).

En cuanto a la noción de lo nacional, cabe señalar que a pesar de ser paradójico el planteamiento del diseño de políticas nacionales para formación del profesorado, sigue siendo, por el momento, el único símbolo de un sistema de formación docente común, así como un elemento identificable por parte de los profesores en nuestro país. En este sentido lo nacional cobra sentido en un ámbito educativo que vemos cada día más individualizado y en una sociedad educativa atomizada. Esta situación parece exigir la identificación de una nueva esfera pública entre el Estado y la sociedad civil en la que se pueda desarrollar nuevas formas de asociación colectiva, nuevas formas de gobernarse democráticamente a sí mismos, en la que se pueda debatir las cuestiones educativas y de formación de profesores. Es un desafío que implica revisar cuáles podrían ser las versiones modernas de estas formas colectivas de asociación para contrapesar no sólo las prerrogativas del Estado, sino también del mercado. Parte del desafío debe de consistir en alejarse de toma de decisiones atomizada, para acercarse a la reafirmación de la responsabilidad colectiva, sin recrear por ello los mismos sistemas burocráticos cuyas deficiencias han contribuido precisamente a legitimar las reformas educativas recientes. Está claro que no se pueden desechar las instituciones pero éstas pueden adoptar diferentes formas en sociedades distintas, tomando en cuenta que siempre habrá lucha por el control (Whitty, G., 2001: 110-112).

Asimismo, y como lo refiere Chantal Mouffe, al final, lo que siempre es necesario para que una sociedad democrática funcione, es un conjunto de instituciones y prácticas que constituyen el marco de un consenso al interior del cual el pluralismo pueda existir (Mouffe, Ch., 1998: 126). Es decir, que habrá presiones, de un lado y de otro, por controlar la educación y la formación del profesorado, por instaurar una hegemonía, aunque ésta sea siempre precaria y relativa; habrá instituciones que permitan el funcionamiento, pero éstas serán construidas en condiciones históricas y contextuales. Asimismo, si queremos avanzar en el debate por la formación del profesorado de educación básica en nuestro país y que éste siga en la agenda educativa, deberíamos buscar nuevas formas de conseguir que la toma de decisiones sobre la formación docente forme parte de la vida educativa y democrática y sea una esfera pública legítima (Whitty, G., 2001: 114), esto implicaría que los profesores y los formadores de profesores se conciben como participantes de un compromiso colectivo. Finalmente, sobre la cuestión

de la búsqueda por el modelo, es decir, el énfasis de las políticas educativas de formación por registrar un ideal, un momento por asegurar una solución ante una problemática, por ejemplo, la formación del profesorado.¹⁰³ Al respecto cabe reflexionar como lo sugiere Popkewitz, que las políticas educativas son imaginarios nacionales que sirven para producir narrativas e imágenes del individuo que actúa y participa, imágenes y narrativas que estructuran un recuerdo a través del cual los individuos se sitúan a sí mismos en un hogar en el que depositan ansiedades y desplazamientos (Popkewitz, T., 2002: 226-227).

En otras palabras, si las políticas educativas centran el “hogar” sólo en la escuela como el lugar donde participa y actúa el docente y dentro de éstas, a los C de M como la pieza clave para la construcción y desarrollo educativo eficaz, y quienes operan estos centros son los mismos profesores, entonces el profesor recordará y olvidará, incluirá y excluirá, desplazará y condensará ansiedades y constituirá subjetividades encerradas en su mismo entorno, en un escenario endógeno. En este sentido, la pregunta que surge es: cómo discutir con los profesores, con los diseñadores de políticas, los sistemas de “razón” que ordenan, disponen e instituyen la acción y la participación; la forma en que circula el conocimiento y el poder; es decir, cómo cuestionar la circulación de tácticas de regulación, de mecanismos de gubernamentalidad que producen razonamientos sociales, cómo problematizar la producción social de razonamientos.

Lo planteado en el párrafo anterior es un reto relevante en la producción del conocimiento sobre la formación del profesorado. Este desafío intelectual nos sitúa en la encrucijada teórica de pensar cómo traducir una serie de conceptos que se han producido en el ámbito de la investigación educativa y de las ciencias sociales y humanas al lenguaje magisterial, con el fin de problematizar, es decir, abstraer, discurrir, al mismo tiempo que trazar posibles relaciones entre métodos, conceptos y teorías de las cuestiones educativas a la hora de construir tanto las formas de pensamiento como la ordenación de la acción educativa y la comprensión de los resultados. Al respecto introduzco la necesidad de revisar e imaginar las mejores formas a través de las cuales es posible y factible, discutir y elaborar aquellos temas que pueden ser centrales en los

¹⁰³ No es recomendable la heterogeneidad desordenada del sistema de formación de maestros que existe ahora, pero quizá lo sería menos un sistema uniforme para todo el país. En todo caso habría que buscar un nuevo “orden”: un sistema de formación y actualización de maestros que respondieran mejor a la diversidad del sistema educativo y de los distintos grupos y regiones del país (Arnaut, A., 1998: 225).

espacios de formación de profesores, tanto en las etapas iniciales de la preparación docente como durante la estancia de los profesores en los centros escolares. Esta reflexión la abordaré en la parte de las conclusiones generales de esta tesis. No obstante deseo, en este momento, inferir que el tema de la traducción engarza una problemática compleja, en este momento, sólo destacaré un par de cuestiones a partir de un acercamiento teórico a Ricoeur: primero, razonaría que la traducción es un desafío difícil a veces imposible de realizar; que la traducción no sólo plantea un trabajo intelectual, teórico y práctico, sino un problema o proyecto ético (Ricoeur, P., 2005: 18, 50), y no sólo ético sino también político, puesto que el quehacer intelectual es inherentemente político; segundo, argumentaría que hay un plano intraducible, un intraducible de partida que tiene que ver con la diversidad de las lenguas que sugiere una heterogeneidad radical, las lenguas son diferentes no sólo por su manera de recortar lo real –propondría mejor el término la realidad–, sino de recomponerlo en el nivel del discurso –diría en el nivel de la disertación–;¹⁰⁴ tercero, discutiría que si la traducción supone curiosidad y, al mismo tiempo, es una operación riesgosa, como señala Ricoeur, (Ricoeur, P., 2005: 61-62, 64, 67) entonces, la traducción de referentes conceptuales que explican el complejo campo de la formación de profesores al lenguaje magisterial, resulta un reto y una experiencia por explorar, en la medida que posibilita un encuentro con el otro, con el profesor y con los diseñadores y no la anulación de éstos, sino la apuesta por la alteralidad con los otros, y de esta manera plantear un nosotros en el terreno de la formación docente.

Sin duda, el reconocer la escuela como un espacio en que se tejen momentos de la cotidianidad escolar del profesor que lo marca y le deja huellas es importante, pero también se requiere que los profesores se expliquen los modelos de gobernación que construyen su individualidad, si la búsqueda es hacia modos democráticos, más participativos de regulación social en materia de formación docente.

¹⁰⁴ Es pertinente que aclare por qué matizo los términos *real* y *discurso* utilizados por Ricoeur, autor que cito en esta parte de mi escrito. Con el fin de elaborar esta aclaración recuperé a Lacan, quien argumenta que lo real es aquello que disloca el orden simbólico. En otras palabras, lo real es aquello que desestructura la realidad, es decir, es aquello que rompe un orden simbólico. En este sentido, creo conveniente, particularmente en esta cita de Ricoeur, utilizar mejor el vocablo *realidad* en vez del término *real*, palabra a la que apela Ricoeur. Por otra parte, cuando me refiero a *discurso* aludo a aquello que evoca un sentido y manifiesta una relación de significación. Por esta razón, es prudente que matice la expresión *discurso* con el de *disertación* con el fin de lograr una mejor explicación.

Asimismo, deseo destacar que en los documentos que enuncian las políticas educativas de formación de profesores no sólo se encuentran las formas de regulación ligadas a este tema, sino que también subyacen modelos de gobernación que constituyen al discurso pedagógico, al *currículum*, a la enseñanza, al aprendizaje y a la infancia, herramientas, sin duda, para el trabajo del profesor de grupo en la educación básica.

Por último, deseo terminar con este apartado del capítulo III, puntualizando que las políticas educativas de formación del profesorado bien pueden conceptualizarse como horizontes de posibilidad, es decir, aquello que ordena y domestica el campo de la formación docente. Estos *escenarios ≈ campos* serán siempre precarios y relativos, lo que impide cualquier posibilidad de realización de una *esencia*.

En la siguiente sección intentaré argumentar los antagonismos y ordenamientos que han caracterizado el campo de la formación, actualización, capacitación y superación del profesorado de educación básica en México en los últimos sexenios.

III.3. Las políticas de formación del profesorado y el SNTE: ¿un juego cínico o la perversidad simbólica? Un dilema por analizar

III.3.1. Puntos de partida

Hasta este momento he sostenido que la reforma educativa como categoría referencial ha generado y redimensionado distintas formas de hacer y de actuar del magisterio nacional de la educación básica, y a pesar de que el eje central de mi tesis no es dar cuenta de las actuaciones empíricas de los profesores en casos particulares, sostengo la importancia de colocar en la discusión o dicho de otra manera, revisar cómo opera la reforma en México y denunciar que en ésta coexisten mecanismos o regulaciones sociales que le han dado sentido y han constituido el campo de lo educativo, de lo pedagógico y de la formación docente. En la constitución del escenario≈campo, educativo, los últimos tres gobiernos sexenales (Carlos Salinas de Gortari, Ernesto Zedillo Ponce de León y Vicente Fox Quesada) instituyeron y lograron nuevas o diferentes articulaciones con el gremio magisterial, con el fin de impulsar la reforma educativa de finales del siglo pasado. Cabe señalar que a finales de los ochenta, específicamente en 1989, el Sindicato Nacional de

Trabajadores de la Educación (SNTE) fue protagonista en varias escenas, por ejemplo, en las movilizaciones magisteriales que se manifestaron particularmente en el centro del país; en el cambio de la dirigencia nacional del sindicato después de diecisiete años en que un grupo controló la vida sindical y en el establecimiento de nuevas alianzas partidistas, estas últimas producto del avance de la pluralidad política que caracterizó al ambiente político de esos años.

Las políticas educativas de la formación del profesorado en los últimos años han sido la expresión de la reforma educativa modernizadora desde finales de los años ochenta. Las políticas educativas han logrado domesticar, de manera temporal, el campo de la formación docente, es decir, han generado un cierto orden a través de diferentes articulaciones, al mismo tiempo que han mantenido antagonismos. En el establecimiento de este nuevo o diferente orden educativo, el SNTE continuó y, en ciertos momentos, agudizó aún más su participación en la vida política y educativa en el país. El sindicato mantuvo su articulación con el gobierno federal y los gobiernos estatales a partir de conservar como puntos nodales y estratégicos los temas permanentes de política educativa –mejores salarios, aguinaldos y prestaciones; recursos económicos para infraestructura de las escuelas; creación de plazas para nuevos profesores, etcétera–, sin embargo, el SNTE también se articuló a través de un nuevo punto nodal de referencia: la transformación de las prácticas educativas en la escuela y en el aula por parte de los profesores.¹⁰⁵ En otras palabras, el SNTE se alistó en reconocer la necesidad de revisar y evaluar el desempeño de los docentes en el ámbito escolar y, por lo tanto, de la formación, actualización, capacitación y superación del profesorado. En este sentido, el sindicato logró una articulación política distinta a la tradicional, pero conservando la arenga opositora que lo ha distinguido: las demandas principalmente económicas de sus agremiados.

Por otra parte, es importante señalar que los contenidos que llevaba implícita la reforma educativa implicaron la modernización o renovación tanto de las proclamas como de las prácticas sindicales. Por ejemplo, el cambio de los estatutos sindicales; la participación en la creación de organismos como la Fundación SNTE para la cultura del

¹⁰⁵ El tema de la escuela y el aula lo discutí y analicé en el apartado 2 de este mismo capítulo III, pág. 208-212.

maestro mexicano,¹⁰⁶ la organización del Encuentro Internacional de Trabajadores de la Educación, etcétera.

El propósito de este último apartado del capítulo III, es presentar el entorno en el que diferentes actores, por ejemplo, el SNTE y la Secretaría de Educación Pública (SEP), han negociado los escenarios≈campos educativos, en otras palabras, se han ordenado históricamente acontecimientos que han dejado huella en la formación del profesorado en nuestro país. Sin duda, una de las organizaciones docentes más relevantes en nuestra historia educativa ha sido este sindicato, que ha establecido regulaciones, normalizaciones y universalizaciones sociales que han estructurado el sistema educativo, el sistema de la formación, actualización, capacitación y superación docente en nuestro país.

Es importante señalar que este apartado, con no pretende dar cuenta de manera exhaustiva de la actuación del SNTE en la vida magisterial y particularmente en el nivel de la educación básica. Al respecto hay investigaciones rigurosas que tienen como punto de partida al propio SNTE.¹⁰⁷ Estos estudios han detallado y pormenorizado la participación del sindicato que, cabe señalar, se ha caracterizado por tener el mayor número de

¹⁰⁶ La participación de Olac Fuentes Molinar fue importante para orientar la participación del SNTE en materia educativa, por ejemplo, la fundación difundió el documento denominado *Modernizar la escuela primaria* mismo que fue retomado para la conclusiones del II Congreso Nacional Extraordinario en febrero de 1992. Para Pablo Latapí, la Fundación SNTE para la cultura del maestro, constituyó la excepción del sindicato, desde su creación en 1993 hasta noviembre de 1999 año en que, por obra de una decisión autoritaria de la dirigencia sindical, fue liquidado su patronato (Loyo Brambila, A. y A. Muñoz Armenta, 2003: 329).

¹⁰⁷ Por ejemplo, en este aparato cito frecuentemente a Loyo Brambila, A. (1997). "Las ironías de la modernización: el caso del SNTE". En Aurora Loyo (coord.). *Los actores sociales y la educación. Los sentidos del cambio (1988-1994)*. México: UNAM/Plaza y Valdés; Loyo Brambila, A. "De las virtudes y vicios de la formas corporativas de intermediación: el caso de los maestros". En M. Luna y R. Pozas (coords.). (1992). *Relaciones corporativas en un periodo de transición*. México, Instituto de Investigaciones Sociales/UNAM; Muñoz, Armenta, A. (2001). "El Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación: nuevo siglo, viejas estrategias". En G. T. Bertussi (coord.). (2001). *Anuario educativo mexicano: visión retrospectiva*. México, UPN/La Jornada, t., II. Para mayor conocimiento sobre estudios de SNTE consultar los estados del arte 1992-2002 de Loyo Brambila, Aurora y Aldo Muñoz Armenta. (2003). *El Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE)*. En Patricia Ducoing Watty. *Sujetos, actores y procesos de formación. La investigación educativa en México 1992-2002*. México, COMIE, pp. 299- 360, t., I. También revisar el estado del arte 1982-1992, de P. Ducoing Watty y M. Landesmann Segal. (1996). *Sujetos de la educación y formación docente. La investigación educativa en los ochenta perspectivas para los noventa*. México, COMIE, pp. 122- 130.

agremiados en América Latina.¹⁰⁸ Es importante destacar que el tamaño del SNTE y su concomitante importancia en las políticas educativas por espacio de casi seis décadas; y el hecho de agrupar a casi todos los trabajadores de la educación básica, así como de ser referente de los movimientos magisteriales, en especial de 1979 a la fecha, convierte al sindicato en un objeto de estudio interesante,¹⁰⁹ no sólo como estudio monográfico sino que como objeto de estudio que posibilita el desarrollo de temas políticos significativos para el ámbito educativo, laboral y político y, por lo tanto, para la interpretación sociológica (Loyo Brambila, A. y A. Muñoz Armenta, 2003: 307).

El interés por escribir y dedicar una sección al SNTE en esta tesis es con la finalidad de reconocer a uno de los actores y protagonistas fundamentales en las continuidades, más que en las rupturas de las políticas educativas vigentes en los últimos tres sexenios en el país. Sin duda, uno de los actores que ha jugado un papel sorprendente ha sido el SNTE. Por ello, esta parte de la tesis está dedicada a destacar algunas de las lógicas a través de las cuales ha operado “políticamente” el sindicato en el periodo de estudio de mi interés. La forma analítica de la cual me valgo para dar cuenta de este asunto es por medio de la relación antagonismo-articulación.

¹⁰⁸ En noviembre de 1992, año de la firma del ANMEB, el SNTE agrupaba a 1 130 041 trabajadores. El SNTE se caracteriza por ser prácticamente monopólico y la fuerza que de ello ha extraído hacen de él un sindicato de excepción. A diferencia de lo que sucede en otros países en que la heterogeneidad política y profesional, así como el regionalismo, han derivado en una multiplicidad de agrupaciones magisteriales, por ejemplo en Argentina Confederación de Trabajadores de la Educación de la República Argentina (CTERA), Unión de Docentes Argentinos (UDA), Sindicato Argentino de Docentes Particulares (SADOP) “privados” y Asociación del Magisterio de Educación (AMET) “enseñanza técnica”; en Brasil *Confederação Nacional dos Trabalhadores Educação* (CNTE) y en México una sola organización ha dominado el panorama de los docentes por espacio de 63 años (Loyo Brambila, A. 1997: 25). Para 2006, se registra más de 1 600 000 profesores que pertenecen a la SEP de los cuales en su mayoría pertenecería al SNTE (La jornada, lunes 15 de mayo de 2006).

¹⁰⁹ Por ejemplo, Francisco Miranda López destaca la importancia del SNTE como tema de estudio, específicamente dentro de los temas del poder y los actores sociales y políticos, de las burocracias estatales y sindicales (*Vid.* Miranda López F. *et al.* 1996: 29-46). De la misma manera otros estudios también refieren la historia del SNTE desde sus protagonistas, el estudio de las élites, es decir de las dirigencias sindicales: su proceso de formación y sus trayectorias políticas, sus intereses, sus relaciones con el Estado (*Vid.* Calvo Pontón, B. 1996: 122-130). Asimismo, los amplios trabajos de Alberto Arnaut, quien ha documentado la dirigencia del SNTE; la evolución de los grupos hegemónicos; los cambios en el SNTE; entre otros temas importantes que involucran al sindicato y a los profesores. Para identificar cada uno de los trabajos de Arnaut puede consultarse la bibliografía detallada que se ofrece en los estados del conocimiento de la década 1992-2002 (*Vid.* Loyo Brambila, A. y A. Muñoz Armenta, 2003: 350-351).

Con el fin de explicar algunas cuestiones conceptuales, como lo he hecho en los anteriores apartados de esta tesis, ahora corresponde abordar los términos articulación y antagonismo, con el fin de jugar con estos conceptos de manera analítica y comprender el juego entre la SEP y el SNTE. Este apartado se divide en tres partes, primero, indico algunas características y cualidades de los términos articulación y antagonismo, enseguida presento algunos rasgos de los *juegos cínicos o perversiones simbólicas* entre el SNTE y la SEP que han orientado y ordenado el escenario \approx campo educativo y, por lo tanto, el campo de la formación del profesores, finalmente, apunto algunas ideas a manera de cierre.

Antes de continuar con la respectiva argumentación sobre los asuntos citados, deseo aclarar las razones analíticas por las cuales he otorgado el subtítulo: *¿juego cínico o perversidad simbólica?* En primer lugar, la utilización de estos calificativos no es con fines de descalificación o descrédito, ni tampoco alude al uso del sentido común, sino que implica una responsabilidad y uso conceptual que proviene de la disciplina psicoanalítica.¹¹⁰ En segundo lugar, uso tales términos en esta tesis, como una forma de

¹¹⁰ También deseo aclarar que la recuperación de algunos de los conceptos utilizados por el psicoanálisis son trabajados en esta tesis desde una dimensión teórica y no clínica. El uso de esta terminología me ha permitido, hasta el momento, aclarar y nombrar acontecimientos, significantes –elementos–, más allá del sentido común, en la idea de construir puentes analíticos que me sirvan para comprender mi objeto de estudio: las políticas educativas y la formación de profesores. En otras palabras, recurrir a conceptos que me puedan “iluminar” teóricamente y dar respuesta a ciertas interrogantes sobre el fenómeno educativo de interés y a su vez abrir nuevos cuestionamientos. Por ejemplo, en psicoanálisis sólo se habla de perversión en relación con la sexualidad, aunque Freud reconozca la existencia de otras pulsiones además de las sexuales, no habla de perversión en relación con ellas. En este sentido, por perversión se designa al conjunto del comportamiento psicosexual que acompaña a tales atipias en la obtención del placer. Por otra parte, si se admite una pluralidad de instintos se ve la necesidad de otorgar al concepto de perversión una gran amplitud y a multiplicar sus formas: perversiones del “sentido moral” (delincuencia), de los “instintos sociales” (proxenetismo), del “instinto de nutrición” (bulimia, dipsomanía) (Cfr. Laplanche y Pontalis, 1987, selección de páginas sobre el concepto perversión: 286-288). A partir de estas consideraciones asumo la idea de perversión como una acción de iniquidad, de falta de equidad en varias de las actividades emprendidas por el SNTE. Asimismo, puedo arriesgarme a señalar que desde una dimensión (o mirada) social, la perversión apunta analíticamente como sustitución (desplazamiento o transferencia) del objeto (Laclau indicaría la subversión) por otro. Por ejemplo, las arengas y las prácticas del SNTE sustituyen, desplazan o transfieren el objeto –la formación docente– por otro objeto –obtener, mostrar, lograr una presencia política en la agenda. En otras palabras, excluir una finalidad (la formación docente) por una política estratégica.

nombrar un estado de “cosas” y, al mismo tiempo, arriesgarme a explicar las representaciones que ha tenido el SNTE y la SEP en la conformación de la realidad social, educativa y laboral en el país. En otras palabras, la finalidad no es descalificar o adjetivar una situación o circunstancia en las que han participado el SNTE y/o la SEP, sino dar cuenta de las formas a través de las cuales se ordena la política educativa de la formación, actualización, capacitación y superación del profesorado de educación básica en nuestro país.

III.3.2. Articulación y antagonismo: una relación inseparable

A continuación presentaré algunos rasgos analíticos sobre los términos de articulación y antagonismo desde el análisis político de discurso, perspectiva que forma parte del entramado teórico que orienta y guía esta tesis. Asimismo, cabe recordar que esta propuesta teórica se inscribe en las diferentes contribuciones que han hecho, por un lado, Laclau y Mouffe para comprender la compleja realidad social y, por otro, Buenfil para comprender la compleja realidad educativa. Por mi parte, retomo algunos de sus aportes como punto de partida para comprender la compleja realidad de la formación del profesorado en nuestro país, principalmente, la política educativa que ha orientado el campo en los tres últimos sexenios presidenciales en México.

Específicamente, utilizaré en esta sección los conceptos de articulación y antagonismo, y otras demarcaciones teóricas como los términos *momento* y *elemento*, con el fin de dar cuenta de las participaciones que ha tenido el SNTE y la SEP en la construcción o configuración del escenario \approx campo de las políticas de formación de docentes de educación básica.

Iniciaré con establecer algunos aspectos relevantes que permitan establecer puntos de partida para comprender los usos de los términos: articulación y antagonismo. Comenzaré por destacar que Laclau y Mouffe llaman articulación (Laclau, E. y Ch. Mouffe, 1987: 125)¹¹¹ a toda práctica social –práctica discursiva– que establece una

¹¹¹ Recientemente, se ha publicado la 2° edición en español, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica, 2004. Es importante tener presente que Laclau y Mouffe intentan redefinir el proyecto socialista en términos de una radicalización de la democracia, como articulación de las luchas contra las diferentes formas de

relación tal entre elementos –significantes–, que éstos resultan modificados por dicha práctica. En otras palabras, la articulación es una práctica discursiva –práctica social– que no tiene un plano de constitución *a priori* o al margen de la dispersión de los elementos –significantes– articulados. En la articulación, la identidad de los elementos –significantes– es modificada como resultado de la práctica articuladora.¹¹² Este juego analítico de palabras, me permite plantear que la relación que establece el SNTE y la SEP, a partir de la reforma educativa de los últimos años, cobra nuevos significados, es decir, no está simbólicamente construida de manera previa o *a priori* por el hecho de compartir un mismo escenario, en este caso la formación docente.

Ahora bien, continuaré por señalar que el antagonismo es el vínculo entre dos polos que se niegan recíprocamente, es una dimensión que siempre estará presente en las relaciones sociales, imposible de erradicar y es condición de posibilidad de constituir lo social, de organizar el campo de lo educativo; de instituir el campo de la formación docente.¹¹³ Reconocer esta dimensión de antagonismo, permite abogar por la

subordinación; retoman como hilo conductor de su análisis: las transformaciones del concepto de hegemonía, en tanto superficie discursiva y punto nodal fundamental de la teorización política marxista; sostienen que el concepto de hegemonía puede llegar a ser un instrumento útil en la lucha por una democracia radicalizada, libertaria y plural; entienden a la hegemonía como lógica de la facticidad y la historicidad que no se liga a un ley necesaria de la historia y sólo puede ser concebida sobre la base de una crítica a toda perspectiva esencialista acerca de la constitución de las identidades colectivas. En suma, se puede destacar que la construcción del concepto de hegemonía no supone un esfuerzo especulativo al interior de un contexto coherente, sino de un movimiento complejo que requiere negociar entre superficies discursivas mutuamente contradictorias. En este sentido, el concepto de hegemonía supone un campo teórico dominado por la categoría de articulación y ésta supone la posibilidad de especificar separadamente la identidad de los elementos articulados.

¹¹² Cabe recordar, como lo enuncié en el capítulo I que Laclau y Mouffe nombran a la totalidad resultante de la práctica articuladora como discurso.

¹¹³ En el caso del antagonismo, dice Laclau y Mouffe, nos encontramos con la presencia del Otro que impide ser totalmente yo mismo. En este sentido, la relación no surge de identidades plenas, sino de la imposibilidad de constitución de las mismas. En la medida que hay antagonismos yo no puedo ser una presencia plena para mí mismo. Pero, tampoco es la fuerza que me antagoniza: su ser objetivo es un símbolo de mí no ser y, de este modo, es desbordado por una pluralidad de sentido que impide fijarlo como positividad plena. El antagonismo, lejos de ser una relación objetiva, es una relación en la que se muestran los límites de toda objetividad. Si lo social existe como esfuerzo parcial por instituir la sociedad, ésta entendida como un sistema objetivo y cerrado de diferencias, el antagonismo, como testigo de la imposibilidad de una sutura última, es la experiencia del límite de lo social. Los antagonismos no son interiores sino exteriores de la sociedad, ellos

imposibilidad de una solución última y definitiva en el campo de la formación del profesorado que, por ejemplo, se presume, pueda surgir de la relación entre el SNTE y la SEP. Incluso se puede anotar que la relación entre la SEP y el SNTE más que una negociación es una contaminación, en el sentido de que una vez que se ha efectuado la articulación, cada uno de ellos cambia la identidad del otro (Mouffe, Ch., 2003: 27). En este sentido, la relación entre la SEP y el SNTE se construye a partir de una práctica de articulación y de antagonismo.

Por ejemplo, elementos –significantes– como la búsqueda de la calidad educativa; el desempeño profesional; la evaluación docente y la revaloración de los profesores; la eficiencia, la eficacia y la productividad educativa; entre otros, se convierten en puntos nodales que articulan y, por lo tanto, dotan de sentido al escenario ≈ campo de la formación del profesorado. En otras palabras, la unión tentativa y precaria de todos o de algunos de estos elementos es lo que va a permitir que la relación entre la SEP y el SNTE opere de cierta manera que configure la política educativa relacionada con la formación de los docentes y, al mismo tiempo, cambie la identidad social que cada uno de estos actores sociales tiene; la SEP: la búsqueda por mejorar la gestión y la administración del sistema educativo y el SNTE: la búsqueda por condiciones laborales mejores para sus agremiados, sin embargo, ambas identidades son articuladas por la búsqueda de definir los significantes calidad educativa y revaloración del magisterio.

Ahora bien, deseo señalar una distinción importante en este juego analítico. Las posiciones diferenciales, en tanto, aparecen articuladas en el interior de un discurso, se entienden como *momentos*; y por *elemento* se concibe toda diferencia que no se articula discursivamente. Por ejemplo, el SNTE y la SEP comparten un “discurso educativo” pero mantienen la diferencia. El primero, en términos de gremio y, el segundo, en cuanto a la organización de lo educativo. Así, calidad o revaloración del magisterio se encuentran como elementos flotantes, por ejemplo, en las alocuciones del Banco Mundial, etcétera, hasta que son incorporados como parte del discurso modernizador.

establecen los límites de la sociedad, la imposibilidad de esta última de constituirse plenamente. En suma, el antagonismo como negación de un cierto orden es, simplemente, el límite de dicho orden (Laclau, E. y Ch. Mouffe, 1987: 144-146).

Para que esta distinción entre *momento* y *elemento*¹¹⁴ sea más específica y comprendida, se requiere de tres precisiones: la primera, en lo que se refiere al tipo de coherencia específica de una formación discursiva; la segunda, en cuanto a las dimensiones de lo discursivo, y la tercera, relacionada a la apertura o el cierre que una formación discursiva presenta (Laclau, E. y Ch. Mouffe, 1987: 119). A continuación detallo cada una de estas exigencias:

- 1) El tipo de coherencia que se atribuye a una formación discursiva, es cercano a la que caracteriza al concepto de formación discursiva elaborado por Foucault: la regularidad en la dispersión,¹¹⁵ lo que implica pensarse como conjunto de posiciones diferenciales. Este conjunto de posiciones diferenciales no es la expresión de ningún principio subyacente exterior a sí mismo, pero constituye una configuración que en ciertos contextos de exterioridad puede ser significada como totalidad. En una totalidad discursiva articulada, en la que todo elemento ocupa una posición diferencial –en la que todo elemento ha sido reducido a momento de esa totalidad– toda identidad es relacional y dichas relaciones tienen un carácter necesario. Pero, la necesidad no deriva de un principio subyacente, sino de la regularidad de un sistema de posiciones estructurales. En este sentido, la contingencia y la articulación son posibles porque ninguna formación discursiva es una totalidad suturada, y porque, la fijación de los elementos en momentos no es nunca completa (Laclau, E. y Ch. Mouffe, 1987: 121).

Esta primera distinción, ofrece una posible vía para explicar que tanto la SEP como el SNTE constituyen y forman parte de la configuración del escenario educativo. Ambos mantienen posiciones diferentes, las cuales no son *a priori*. El SNTE y la SEP forman parte de una totalidad discursiva articulada que se caracteriza por ser transitoria e

¹¹⁴ La transición de los elementos a los momentos nunca puede ser completa, el *status* de los elementos es el de significantes flotantes, que no logran ser articulados a una cadena discursiva, y este carácter flotante penetra a toda identidad discursiva, es decir social (Vid. Laclau, E. y Ch. Mouffe, 1987: p 130).

¹¹⁵ Si aludimos a la dispersión entonces se exige determinar el punto de referencia respecto al cual los elementos pueden ser pensados como dispersos (Laclau, E. y Ch. Mouffe, 1987:3).

inestable. En esta totalidad la SEP y el SNTE, establecen una identidad relacional que no responde a una necesidad apriorística sino a la regularidad de posiciones que son diferentes. Esta regularidad, da lugar a una configuración e identidad relacional que se organiza a través de puntos de encuentro comunes –puntos nodales– que ambos comparten en una situación determinada, por ejemplo, evaluar el desempeño de los profesores con el fin de la revaloración del magisterio. En este sentido, es posible explicar la relación entre la SEP y el SNTE desde una operación analítica más allá del sentido común. Es decir, el SNTE y la SEP juegan como elementos que son reducidos a momentos en una totalidad discursiva o formación discursiva, esta última entendida como regularidad en la dispersión de acuerdo a Foucault y con rasgos de precariedad, inestabilidad y porosidad como refiere Laclau.

- 2) Laclau y Mouffe rechazan la distinción entre prácticas discursivas y no discursivas, y argumentan al respecto dos cuestiones: todo objeto se constituye como objeto de discurso, en la medida en que ningún objeto se da al margen de toda superficie discursiva de emergencia [es decir siempre emergen como objetos –y no mera existencia- en el marco de alguna configuración de sentido].

La segunda precisión, permite señalar por qué la relación entre la SEP y el SNTE es una práctica discursiva. Por ejemplo, es una práctica discursiva no sólo porque la SEP y el SNTE comparten una arenga que se caracteriza por alocuciones en beneficio de la calidad educativa, la revaloración del magisterio, etcétera, sino porque estas disertaciones están dichas, presentadas y asumidas por estos actores –la SEP y el SNTE– dentro de un contorno discursivo específico como las “sugerencias” de los organismos internacionales.¹¹⁶ Entonces, si se considera que ningún objeto y/o relación se da al margen de la significación, es posible argumentar que la relación entre la SEP y el SNTE en las tres últimas administraciones, es producto de superficies discursivas que hacen operar tal relación y no sólo por el hecho de compartir el escenario de la formación docente.

¹¹⁶ El tema de la presencia de los organismos internacionales en la reforma educativa de los años noventa lo trabajé en mi tesis de maestría (*Vid.* Cruz Pineda, O. P., 2000: 74-80).

- 3) Las relaciones, como conjunto estructural sistemático, no logran absorber a las identidades; pero como las identidades son puramente relacionales, ésta no es sino otra forma de decir que no hay identidad que logre constituirse plenamente (Laclau, E. y Ch. Mouffe, 1987: 127).

Esta última precisión brinda la posibilidad de explicar que, y a pesar de que, el SNTE y la SEP establecen una relación advertida como útil y favorable a través de la cual se consolide la reforma educativa y con ésta la política referida a la formación de profesores, tal relación no logra impregnar en forma total ni eliminar las identidades que caracterizan por un lado al SNTE y por otro a la SEP. Como mencioné anteriormente, el primero busca condiciones laborales óptimas, y el segundo busca una mejor administración del sistema educativo. Es decir, que no hay identidad social que aparezca protegida de un exterior discursivo –como la reforma educativa–, al contrario este exterior la delimita y la deforma al mismo tiempo que le impide suturarse plenamente. En otras palabras, la relación entre la SEP y en el SNTE no es necesaria *a priori*, sino contingente, producto de arenas de discusión, si fuera necesaria *apriorísticamente*, la articulación sería imposible. Entonces, la lógica relacional es incompleta, es parcial y es penetrada por la contingencia, en el entendido de que ésta, no sólo implica lo inesperado sino modifica la identidad del objeto o relación.

En este sentido, el carácter incompleto de toda totalidad, por ejemplo, la totalidad discursiva constituida por la relación entre la SEP y el SNTE, estará bordada por la permanente tensión articulación-antagonismo. O dicho de otra manera analítica: estará hilvanada simbólicamente por la interioridad-exterioridad; por la inclusión y la exclusión, planos desde los que es posible interpretar toda práctica social.¹¹⁷

En otras palabras, la relación entre la SEP y el SNTE, establecida por una articulación entre significantes, entre los cuales destaca la búsqueda por la revaloración del papel del profesor y la búsqueda por la calidad educativa, sólo concurre como una

¹¹⁷ El exceso de sentido, en la medida en que es inherente a toda situación discursiva, es el terreno necesario de constitución de toda práctica social. Este exceso es el campo de la discursividad. Este campo determina a la vez el carácter necesariamente discursivo de todo objeto, y la imposibilidad de que ningún discurso determinado logre realizar una sutura última (Laclau, E. y Ch. Mouffe, 1987: 128).

limitación parcial del campo de la contingencia,¹¹⁸ la cual, como señalé, no sólo es el instante inesperado sino que este instante modifica la identidad social de los actores, tanto al SNTE como a la SEP. En suma, es en este terreno de articulaciones y antagonismos que lo social¹¹⁹ se constituye, que la política de la formación del profesorado se instituye.

III.3.3. El SNTE:¹²⁰ la organización sorprendente

III.3.3.1. La originalidad de sindicato

El sindicato tradicionalmente se ha caracterizado por varios calificativos, los cuales son coincidentes, por ejemplo, para autores como Aldo Muñoz, el SNTE es un grupo de presión que se ha mantenido al interior de la SEP, al mismo tiempo, es un actor en el ámbito político electoral y es un participante en las negociaciones económicas (Muñoz Armenta, A., 2001: 71). Para Aurora Loyo el sindicato es una especie de centro de gravitación al interior del cual se establece una compleja red de relaciones en permanente redefinición, asimismo, esta autora refiere que el sindicato se cristalizó en una organización *corporativa* por su forma de articulación con el ámbito político, *clientelar* en lo que atañe a las relaciones entre su base y sus líderes, y *rentista* por la forma en la que obtiene sus ingresos (Loyo Brambila, A., 1997: 23, 27). Para Carlos Ornelas, es un agente

¹¹⁸ En lo que se refiere a lo social, la necesidad sólo existe como esfuerzo parcial por limitar la contingencia. Esto implica que las relaciones entre necesidad y contingencia no pueden concebirse como las existentes entre dos áreas delimitadas y exteriores la una a la otra, ya que la contingencia sólo existe en el interior de lo necesario. Esta presencia de lo contingente en lo necesario es lo que se denomina subversión, y se manifiesta bajo las formas de simbolización, de metaforización, de paradoja, que deforman y cuestionan el carácter literal de toda necesidad. (Laclau, E. y Ch. Mouffe, 1987: p 131).

¹¹⁹ Lo social es articulación en la medida en que lo social no tiene esencia, es decir, en la medida que la sociedad es imposible (Laclau, E. y Ch. Mouffe, 1987: p 131).

¹²⁰ El Sindicato Nacional de los Trabajadores de la Educación (SNTE) se fundó en 1943. Cabe señalar que el SNTE es la fusión de diversos sindicatos de maestros. Por ejemplo, el Sindicato de Trabajadores de la Enseñanza de la República Mexicana; el Sindicato Nacional Único de Trabajadores de la Educación; el Sindicato Mexicano de Maestros y Trabajadores de la Enseñanza; el Sindicato Nacional Autónomo de Trabajadores de la Educación (*Vid.* Peláez, G., 1989: 71-101).

de control sobre el magisterio y de presión en el ámbito de las políticas que obstaculizan sistemáticamente las innovaciones. Pablo Latapí advierte que es una limitante para las acciones de mejoramiento de la calidad educativa; y para María de Ibarrola, el SNTE jugó un papel importante en la concertación de la reforma educativa de la década de los años noventa (Loyo Brambila, A. y A. Muñoz Armenta, 2003: 329).

Por mi parte, y como resultado de la bibliografía revisada hasta este momento y, sobre todo, como resultado de analizar, por una parte, las formas en que se ha ido hilvanado la reforma educativa en nuestro país en los últimos tres sexenios y, por otra, argüir que tras la reforma educativa relacionada con la formación del profesorado subyacen mecanismos de regulación social o dicho de otra manera de administración de la vida social y educativa de los docentes, asumiré que el SNTE ha sido uno de los protagonistas, junto con la SEP, que ha participado en un juego de intereses de negociación y de *contaminación*, de articulación y antagonismo, en el que ambos han redefinido sus identidades sociales. El SNTE y la SEP, como ya apunté en otro párrafo, modifican sus identidades a partir de contingencias sociales, momentos inesperados que cambian la identidad de los actores.

El SNTE y la SEP son actores antagónicos que no sólo se oponen uno frente al otro, sino que el mismo carácter antagónico que los caracteriza es la condición que hace posible su articulación a partir de significantes nodales, los cuales se encuentran en flotación en una superficie discursiva. En otros términos, y a través de un ejercicio de abstracción, es posible argumentar que la superficie discursiva es la reforma educativa, y los significantes flotantes son: evaluación del desempeño docente \approx eficiencia \approx eficacia \approx competitividad \approx productividad del trabajo del docente \approx calidad educativa \approx revaloración del magisterio; etcétera. Uno o varios de estos significantes maestros o puntos nodales permitirán la articulación entre la SEP y el SNTE, por ejemplo: la calidad educativa y la revaloración social de los profesores, quizá para la SEP estos significantes son más distintivos, no así para el SNTE que se ha caracterizado más por la “lucha salarial” de sus agremiados.

Este planteamiento permite colegir que el SNTE no sólo ha establecido mecanismos de control y dominación gremial, sino al mismo tiempo ha diseñado y ha establecido, pautas o modos de comportamiento en los profesores, efectos que, sin duda, producen la realidad social, educativa y laboral.

Por ejemplo, en el plano de las negociaciones económicas, el sindicato, ha tenido que ser consultado en el caso de promociones salariales, además las cuotas sindicales son descontadas automáticamente a los trabajadores en la nómina de empleados de la SEP, descuento que quincenal o mensualmente el gobierno a través de la Secretaría de Hacienda transfiere al sindicato (Loyo Brambila, A. 1997: 26).¹²¹ En el plano político electoral, el SNTE se ha visto como un actor o fuerza gremial del magisterio que ha sido reforzada por la relación con partidos políticos, particularmente con el Partido Revolucionario Institucional (PRI), desde los años cuarenta hasta nuestros días, y en el último sexenio de gobierno con el Partido de Acción Nacional (PAN). Esta unión le ha permitido al SNTE reforzar su influencia sobre el entorno laboral y educativo (Muñoz Armenta, A., 2001: 74). Estas negociaciones han configurado la arena de la política educativa en general y de la formación del profesorado en particular y han ordenado temporalmente la política de la formación del profesorado en nuestro país.

La alianza con los partidos que han gobernado al país, el primero ideológicamente de derecha y el segundo de ultraderecha,¹²² muestra una relación paradójica. Por un lado, ha sido un obstáculo para que la SEP lleve a cabo actividades propiamente educativas; por otro, una ventaja para ordenar el escenario educativo. En otras palabras, el SNTE ha sido una organización estratégica para el Estado, que mantiene en la práctica el monopolio de dirección de la escolaridad pública del nivel básico (Muñoz Armenta, A., 2001: 72) y, por lo tanto, de la formación del profesorado que trabaja en este nivel educativo. Además, el Estado mexicano tampoco ha favorecido la democratización del sindicato, puesto que en ciertos momentos este último ha sido decisivo para conservar la estabilidad política en el país.¹²³

En este sentido, el sindicato ha estado al servicio de la SEP desde los años cuarenta, puesto que éste no surgió como una organización con carácter independiente del Estado. La constitución del SNTE vino a ser el resultado de la negociación que tuvo

¹²¹ También de la misma autora, (1992). "Actores y tiempo políticos en la modernización educativa". En *El Cotidiano*, noviembre-diciembre, UAM-A. Luis Hernández Navarro hace el cálculo de mil 750 millones de pesos que entran a las arcas del sindicato cada año (*Vid.* Hernández Navarro, L., 2007).

¹²² El PAN se ha caracterizado por la defensa de los intereses individuales y de la sociedad en contra del dominio estatal, se puede decir entonces que es poco probable que esté comprometido con un Estado con espíritu por el beneficio social.

¹²³ Sobre la noción de Estado revisar el aparato 2 de este mismo capítulo III y capítulo I.

lugar entre los sindicatos y la SEP en tiempos de Manuel Ávila Camacho (1940-1946). Cabe recordar que la política de unidad nacional impulsada en esos años, obligó a establecer un pacto entre los trabajadores y el Estado mexicano.¹²⁴ Sin embargo, es importante destacar que la presencia de diversos sindicatos que dieron origen al SNTE, permitió mantener tendencias opositoras provenientes del lombardismo¹²⁵ y del comunismo,¹²⁶ las cuales prácticamente desaparecieron ante la burocratización del sindicato. Por ejemplo, Aurora Loyo refiere que el diseño político bajo el cual empieza a operar el SNTE, es el esquema de inserción de las organizaciones sociales al partido de masas que caracterizó al Partido de la Revolución Mexicana (PRM)¹²⁷ desde su fundación en 1938, pero que en el momento del surgimiento del SNTE operaba ya bajo un signo conservador (Loyo Brambila, A., 1997: 25).¹²⁸ Por otra parte, es posible argumentar que la organización del SNTE fue producto de articulaciones y antagonismos, es decir, los grupos que integraron al sindicato tenían intereses distintos que no fueron erradicados, al contrario, las diferencias que caracterizaban a cada organización, permitieron formar este tipo de sindicato. Entonces el SNTE surge como producto de una articulación denominada: unidad nacional. Asimismo, esta unidad nacional a la vez que se puede concebir como una superficie discursiva que dio sentido al clima político y social de la época, es un punto nodal alrededor del cual se integra el SNTE.

Las primeras dirigencias del SNTE estuvieron a cargo de Luis Chávez Orozco (1943-1946) y Gaudencio Peraza Esquiliano (1946-1949), durante estos años la participación de los profesores fue relativa en problemas del magisterio. Pero a la llegada

¹²⁴ En el capítulo II discutí y presenté los escenarios por los cuales ha transitado la formación de docentes en México, en ese momento señalé el surgimiento del SNTE (*Vid.* capítulo II, pág. 109-114).

¹²⁵ La corriente popular-socialista fue heredera del lombardismo (Avendaño López H. 1992, citado por Loyo Brambila, A. y A. Muñoz Armenta, 2003: 313).

¹²⁶ Por ejemplo, se formó el Frente Nacional de Unificación Magisterial el cual fue derrotado y la oposición lo dominó. Los primeros grupos hegemónicos fueron el Frente de Unidad Revolucionaria de los Trabajadores de la Educación (FURTE) y la Fracción Nacional Revolucionaria (FNR) donde destacó Jesús Robles Martínez, dominio que no fue disputado hasta 1972 (*Vid.* Muñoz Armenta, A. 2001: 76).

¹²⁷ Cabe recordar que este partido tenía el nombre de Partido Nacional Revolucionario en 1929.

¹²⁸ También es importante señalar que el antagonismo se generó entre Manuel Ávila Camacho y Lázaro Cárdenas, además casi todos los sindicatos en ese entonces eran socialistas. Para ampliar y profundizar sobre el periodo de Manuel Ávila Camacho a partir del encuentro del proceso global de la Segunda Guerra Mundial y el proceso nacional de la posrevolución mexicana, consultar Buenfil Burgos, R. N., 2004.

de Jesús Robles Martínez (1949-1952) la participación fue disminuida y el sindicato se burocratizó. El sucesor de Robles Martínez fue Manuel Sánchez Vite (1952-1955), dirigente que inauguró la línea de la política del sindicalismo oficial (Sánchez Cerón, M., 2002: 44). Sin embargo, la disidencia no fue erradica, es decir, el sindicato como una totalidad discursiva no fue cerrada, no fue concluida como veremos más adelante. No obstante, a lo largo de 30 años y, sobre todo, los dos últimos dirigentes aislaron a la dirigencia nacional de las distintas secciones, ocasionando la incapacidad del SNTE en la interlocución con la SEP y con el mismo presidente de la República. Estas condiciones favorecieron el surgimiento de Vanguardia Revolucionaria (VR) el 22 de septiembre de 1972, representada por Carlos Jongitud Barrios, quien con el apoyo de Luis Echeverría Álvarez, presidente de México (1970-1976), se apoderó de la dirigencia nacional del sindicato junto con el grupo denominado "Movimiento 22 de septiembre". La corriente de VR no sólo funcionó como una estructura paralela a la burocracia sindical, situación que le permitió controlar horizontal y verticalmente la organización (Loyo Brambila, A. y A. Muñoz Armenta, 2003: 315), sino también como estrategia de apoyo al PRI, circunstancia que limitó, hasta llegar a excluir, la participación de grupos opositores en las dirigencias (Loyo Brambila, A., 1997: 26) pero no los eliminó, si bien fueron mantenidos en la marginalidad su aparición más evidente fue con la Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación (CNTE).

En este sentido, la corriente denominada VR se desarticuló a finales de la década de los setenta con el surgimiento de una corriente sindical que se constituyó en la tendencia político-sindical de oposición: la CNTE.¹²⁹ Al respecto es importante destacar que el SNTE demostró capacidad para negociar y redefinir las acciones y permitir corrientes disidentes como la CNTE. En otro plano de análisis, es posible argüir que estos marcos de negociación dan la pauta para comprender el juego de inclusión-exclusión, antagonismo-articulación que se desarrolla en la arena de la política educativa y de la política de la formación del profesorado.

La CNTE es un grupo que ha centrado su acción en demandas gremiales y en ciertas coyunturas ha apoyado las luchas de otros grupos sociales, convirtiendo a la

¹²⁹ La CNTE nació en 1979 como contrapeso al movimiento de Vanguardia Revolucionaria, dos corrientes promovieron su creación: una planteaba la formación de un sindicato independiente y otra buscaba luchar al interior del SNTE, su estrategia fue participar dentro de la legalidad con marchas, plantones y toma de edificios (Sánchez Cerón, M., 2002: 45).

Coordinadora en un actor relevante de la izquierda mexicana (Loyo Brambila, A. y A. Muñoz Armenta, 2003: 306) Sin embargo, poco se conoce de propuestas educativas-pedagógicas relevantes de la CNTE, quizá porque su fin es eminentemente gremial-laboral. Esta descripción del SNTE y de la CNTE permite ofrecer una advertencia analítica al respecto. Al interior de la estructura del SNTE, o dicho de otra manera de la totalidad discursiva del SNTE, fue posible abrir espacios de discusión, producto de los intersticios y fracturas del propio sindicato y, de esta manera, se formó otro actor social: la CNTE, quien organizó y generó prácticas discursivas distintas. No obstante, estas prácticas discursivas alternativas caracterizadas por la crítica contra la burocracia sindical, fueron producto no sólo de las inconformidades al interior del propio sindicato contra la dirigencia, sino que éstas estuvieron asociadas a las condiciones sociales, económicas y políticas prevalecientes en ese entonces (*Vid.* Sierra, M. T. de, 1991).¹³⁰

III.3.3.2. El ordenamiento sindical

El sexenio de Carlos Salinas de Gortari (1988-1994) inició con un conflicto político-sindical que culminó con la salida-renuncia del dirigente del sindicato durante más de quince años: Carlos Jongitud Barrios. En esta situación llegó Elba Esther Gordillo (1989-1995)¹³¹ como dirigente del SNTE y con ella una nueva o diferente forma de negociación entre los principales actores sociales¹³² de la educación: el SNTE y la SEP. Además, el *discurso modernizador* impulsado por el gobierno de Carlos Salinas de Gortari, favoreció el descontento con VR y con su dirigente, sobre todo, por la política descentralizadora del sistema educativo impulsada en el país desde los años setenta, ochenta y llevada a la

¹³⁰ En el capítulo II ofrezco algunos análisis sobre las condiciones sociales, económicas y políticas que han caracterizado a la sociedad desde los años ochenta.

¹³¹ Es importante destacar que de manera formal Elba Esther Gordillo estuvo en la dirigencia durante este periodo, sin embargo, de forma implícita se convirtió en la denominada "líder moral" del sindicato, y posteriormente, ya durante el gobierno de Vicente Fox Quesada como presidenta del CEN del SNTE, cargo de nueva creación dentro de la estructura sindical. En este sentido, suman ya 18 años al frente del sindicato al igual que su antecesor Carlos Jongitud Barrios.

¹³² Me refiero al término de actores, el cual también he utilizado para referirme a los profesores, sin embargo, la connotación que destaco en este aparatado es con el fin de subrayar a dos figuras centrales en la historia del profesorado en México.

práctica en los principios de los noventa. Cabe señalar que esta política no es privativa de México, sino que es una característica común en América Latina e incluso los estudios comparativos de Popkewitz refieren esta práctica en otros países (*Vid.* Popkewitz, T., 1998 a: 119-168).¹³³

A finales de los años ochenta con la inminente reforma educativa, especialmente en la educación básica y en la formación del profesorado, una de las políticas educativas que provocó una ruptura en el sistema educativo en el país, particularmente, en la forma de organización administrativa fue la descentralización denominada también federalización.¹³⁴ La participación del SNTE en esta política educativa fue determinante. Al respecto Loyo, Benavides y Velasco señalan que la liquidación de Carlos Jongitud y su grupo VR, se explican por la incapacidad para redefinir su vinculación con el equipo *tecnocrático* que arribó al gobierno en 1988 (Loyo Brambila, A., 1992: 245-259; 1992: 17-22; Benavides, E. y G. Velasco 1992, citado por Loyo Brambila, A. y A. Muñoz Armenta, 2003: 316, t., I). Aurora Loyo afirma también que VR se vio afectada por sostener sus excesivas exigencias al gobierno en materia laboral y educativa que tenían como objetivo que el SNTE mantuviera e incluso aumentara su influencia en la formulación de las políticas educativas (Loyo Brambila, A., 1997: 23-62; 1997 a: 207-235).

Esta pretendida influencia se manifestó, por ejemplo, en el XV Congreso Nacional realizado en 1989 en Chetumal, Quintana Roo, evento en el que se abordaron varios temas, de los cuales destacan en el rubro de asuntos generales tres organizados en el siguiente orden de importancia: primero, escalafón; segundo, actualización y superación profesional del magisterio y tercero, legislación educativa. En los resolutivos del congreso se destacan los siguientes aspectos: en cuanto al primer tema no se cuestiona el sistema escalafonario hasta ese momento vigente, por el contrario se pretende ampliarlo; se refleja la ausencia de crítica al trabajo del profesor y se demanda aumentar las plazas, crear nuevas categorías o extender la automaticidad de la promoción del personal docente a todas las líneas escalafonarias. Respecto al segundo asunto, el tema de la actualización y superación el sindicato, se destaca la necesidad de ampliar la

¹³³ Este texto lo expuse en el seminario denominado *Globalización y políticas educativas mexicanas*, impartido por la Dra. Rosa Nidia Buenfil Burgos, en la Universidad Nacional Autónoma de México, Facultad de Filosofía y Letras, División de Estudios de Posgrado, Doctorado en Pedagogía, el 30 de octubre 2003.

¹³⁴ La política de la *federalización ≈ descentralización* la he venido destacando y puntualizando desde al capítulo II, pág. 109-126 y en este capítulo III, pág. 212-216.

participación del SNTE, para tal efecto el sindicato proponía que la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) al seleccionar al personal técnico, administrativo y docente considerase viables propuestas del SNTE y aplicara exámenes de oposición al personal académico, con la intervención de un jurado tripartita (SEP-SNTE UPN), de manera parecida, se proponía que el SNTE interviniese en la planeación, revisión y evaluación de los planes y programas de estudio del Sistema de Educación Normal. Finalmente, en el tercer punto referido a la legislación educativa, se planteaba que el SNTE promoviese cambios a la Ley federal del trabajo y al artículo 123 constitucional para que la totalidad de nombramientos docentes que otorgan la SEP y los gobiernos de los estados se haga a propuesta del sindicato.¹³⁵

En suma, el SNTE intenta ampliar su red de participación en diferentes ámbitos educativos, es decir, el SNTE ha tenido como propósitos generales vigilar las actuaciones en el ámbito educativo específicamente las actuaciones de los docentes; es decir, se desarrolla, como en párrafos anteriores referí, una situación en la que subyace una perversidad simbólica, no como un atributo de malignidad sino en un plano en que se desplazan controles estratégicos que normalizan y ordenan el campo educativo, el campo de la formación de los profesores. Sin embargo, y afortunadamente, las ordenaciones no son totales, hay escisiones imposibles de erradicar, a través de las cuales habrá significantes maestros –elementos–, puntos nodales que en uno u otro momento, tenderán a organizar y/o ordenar el escenario ≈ campo educativo, escenario ≈ campo de la formación docente, normalizaciones que se caracterizaran por la transitoriedad.

Cabe mencionar que las propuestas surgidas de los resolutivos del XV Congreso no fueron hilvanadas como pretendía el SNTE, con el fin de sostener al aparato educativo y, de esta manera, consolidar al sindicato. No obstante, esta situación permitió, como más adelante lo destaco y puntualizo, generar nuevas estrategias políticas que le van ha permitir al SNTE ser nuevamente un protagonista clave en el juego de relaciones políticas, juego que he calificado como cínico en la idea de atrevido y sorprendente para acomodarse o acoplarse a las nuevas reglas que asignaba la SEP, el gobierno federal, e incluso los organismos internacionales.

¹³⁵ Esta consideraciones son ampliamente analizadas por Aurora Loyo, además, la autora puntualiza cómo en los resolutivos de este XV Congreso, Carlos Jonguitud Barrios fue defendido a ultranza en el plano discursivo (Vid. Loyo Brambila, A. 1997: 32-34).

Entre las condiciones políticas y económicas que predominaban en el ambiente social y que permiten la reconfiguración del SNTE se pueden destacar, por ejemplo,¹³⁶ la incapacidad, a pesar de todo, del sindicato para reconocer tanto los avances de la democratización del país, producto de los años ochenta, como la diversificación de la sociedad, resultante de las décadas de urbanización e industrialización, estos escenarios tropezaban con el sistema de representación corporativa, además el PRI ya no podía erigirse como representante de todos los distintos intereses y grupos sociales (Peschard, J. y L. Peralta, 1997: 87). Por otra parte, se formó el Frente Democrático Nacional de Cuauhtémoc Cárdenas como una corriente de izquierda; se manifestó el descontento social ante las controvertidas elecciones de 1988; se continuaron los proyectos de descentralización que desde los años setenta¹³⁷ se configuraron y se presentaron movimientos dentro del magisterio de miembros disidentes.

A pesar del ambiente adverso al SNTE, éste pretendió e intentó mantener vigente la influencia que lo caracterizaba, entendida como el supuesto dominio global que tenía el sindicato en la educación y en la formación del profesorado. No obstante, elementos como los citados en el párrafo anterior –avance democrático, formación de grupos disidentes– desmontaron y deshabilitaron el control sindical que se articulaba en torno a la cuestión laboral como referente, significativo o punto nodal que distinguía al sindicato y, al mismo tiempo, le permitía establecer relaciones con la SEP.

Producto de la desestabilización del SNTE, éste construye y da lugar a una hegemonía distinta, la cual resulta de nuevas articulaciones precisamente con aquellos elementos que los desestabilizaron, por ejemplo, el SNTE reconoce a la disidencia y, sobre todo, se articula a lo educativo, es decir, se enlaza con el *discurso modernizador* de la educación propuesto por parte del gobierno federal. En este sentido, lo educativo es el nuevo punto nodal que le da una consistencia diferente al SNTE con el fin de mantener la hegemonía, no sólo como control gremial y, por lo tanto laboral, sino a la par de establecer nuevas negociaciones y, al mismo tiempo, disputas por el poder en el marco de nuevas relaciones estratégicas¹³⁸ tanto con el Gobierno federal y estatal como con los profesores disidentes.

¹³⁶ Algunos de estos escenarios los he presentado y descrito en el capítulo I de esta misma tesis.

¹³⁷ Sobre federalización revisar de este mismo capítulo III, pág. 212-216.

¹³⁸ Sobre el poder revisar el apartado 5 del capítulo I: que denominé *Formación docente y política educativa. Una aproximación al debate desde el análisis del poder* y el apartado 1 del capítulo III: *La orientación de*

De esta manera, la actuación del sindicato fue la de un actor que reconoce los escenarios políticos-económicos y establece nuevos o diferentes juegos políticos de acuerdo a los acontecimientos que se generan en el ámbito educativo y nacional. En este sentido, la acción de la organización gremial en el terreno educativo fue fundamental para fortalecer su papel como gremio y, de esta manera, afianzar su presencia en el seno del aparato educativo nacional (Muñoz Armenta, A., 2001: 79-80). Por ejemplo, el SNTE reconoce las carencias educativas por la que atraviesa la escuela y los maestros no sólo desde la perspectiva laboral, que sería una cualidad natural de su gestión, sino que junto con la SEP impulsa una reforma educativa que pretende lograr la transformación de la escuela y de la formación de profesores de educación básica. De esta manera, es posible advertir que la relación entre el SNTE y la SEP, se expresa en el juego analítico de antagonismo y articulación, tanto la SEP como el SNTE conservan su identidad: uno preocupado por mejorar el sistema educativo y el otro por mejorar al gremio en lo laboral, pero convergen, es decir, ambos se articulan a través del significante denominado: lo educativo.

Por otra parte, y en el intento por la búsqueda de una explicación analítica sobre la participación de la CNTE, ésta se puede concebir como elemento –significante– que disloca o desestructura un orden existente al interior del SNTE. Al mismo tiempo, esta dislocación da la posibilidad de articular nuevos órdenes sociales o mejor dicho órdenes laborales. El SNTE reconoce la disidencia, es decir, la incluye, dando a entender la existencia de una pluralidad democrática en la vida sindical del magisterio. La CNTE contribuye, entonces, en el nuevo ordenamiento social, en la regulación social. Asimismo, la CNTE se ha caracterizado por sus alocuciones, alegatos o planteamientos disidentes y contrarios al plano discursivo del mismo SNTE y de las autoridades educativas, sin embargo, no ha logrado construir una alternativa laboral que rompa tanto con la lógica sindical burocrática como con la lógica de la política educativa impulsada en los últimos veinte años en nuestro país. Por el contrario, profesores de la Coordinadora se fueron paulatinamente incorporando a las nuevas lógicas que se establecían, por ejemplo, la incorporación a la Carrera Magisterial (CM), estrategia que era rechazada por la CNTE, pero la adhesión de los profesores se dan en un momento en que las condiciones, sobre

políticas públicas en el diseño de las políticas educativas. Apuntes necesarios para comprender las políticas de formación del profesorado en esta misma tesis.

todo, económicas son desafortunadas para los docentes. En este sentido, la CM se construye en un ambiente propicio o coyuntural que “obliga” al profesor a inscribirse en la CM, y más allá de buscar un desarrollo o reconocimiento profesional, el mecanismo que subyace es la normalización de las prácticas, de los comportamientos, de las actuaciones de los profesores que paulatinamente se incorporan en este esquema de pago por mérito; aunque en el plano estrictamente discursivo se sigan oponiendo.

En otras palabras, el sindicato se mantiene en el juego de las negociaciones junto con la SEP, es decir, que el SNTE y la SEP como actores sociales conservan su identidad pero se unen a partir de que ambos convergen en puntos nodales como la escuela y la formación del profesorado, los cuales les permiten articularse y tejer el escenario o campo educativo de la educación básica y de la formación del profesorado. Bajo este marco, de articulación y antagonismo, ha sido posible impulsar políticas como la descentralización que paradójicamente pretendían acotar la actuación del sindicato.

La nueva dirigente del sindicato Elba Esther Gordillo, desde el 23 de abril de 1989, reconoció la conflictividad interna que provocaba la “exigencia” por parte del sindicato para dar apoyo incondicional al PRI, y previendo posibles rupturas entre los agremiados al SNTE, así como las consecuencias de la política de descentralización, la dirigente promovió la reforma de los estatutos del sindicato en 1989, eliminando el artículo que obliga a los maestros a estar incorporados al PRI mientras fueran miembros del sindicato (Muñoz Armenta, A., 2001: 77-78). Además, el clima de reforma política de esos años permitió espacios para la competencia electoral, situación que tuvo como resultado que los líderes sindicales encontraran obstáculos para coaccionar el voto de los trabajadores a favor del PRI o de utilizar los recursos financieros de las organizaciones en las campañas del partido oficial hasta ese entonces. Cabe recordar que el SNTE fue la organización que obtuvo mayores cuotas de representación del PRI en las cámaras legislativas tanto en la federal como en las estatales y en los cabildos municipales (Loyo Brambila, A. y A. Muñoz Armenta, 2003: 314).¹³⁹ En este sentido, el SNTE resultó funcional para el régimen, en

¹³⁹ Es importante destacar, como lo apunta, Aurora Loyo, que el SNTE no es un partido político y cuando el CEN se refiere a la “representación del SNTE en la Cámara de Diputados”, en sentido jurídico es incorrecto. En los hechos se puede identificar a los “diputados del magisterio” como aquellos representantes populares que llegaron a ocupar sus curules por el apoyo de bases magisteriales; entre ellos se encuentran algunos profesionales y dirigentes del sindicato, pertenecientes al PRI, pero también líderes de la CNTE que contendieron bajo partidos de izquierda (*Vid.* Loyo Brambila, A. 1997: 56). Por otra parte, un tema importante

particular para el PRI pero disfuncional para la SEP, por ser un obstáculo para cambiar la política educativa (Calvo Pontón, B., et al., 1996: 126). No obstante, como lo referí en párrafos anteriores, es una situación extraña, porque así como fue una limitante, al mismo tiempo favoreció un orden educativo, particularmente del magisterio, que benefició al gobierno en turno. Por otra parte, se puede advertir desde un ejercicio analítico que, una vez más, la relación entre la SEP y el SNTE, así como las reformas a los estatutos del sindicato no se dan al margen de una superficie o contorno discursivo presente en la vida social del país, por ejemplo, la reforma política permitió una mayor participación de otros partidos políticos distintos al PRI.

En 1992, se realizó una nueva reforma estatutaria que institucionalizó la existencia de diversas corrientes al interior de la organización y garantizó a las minorías un espacio de representación en los comités nacionales, seccionales y delegacionales (Muñoz Armenta, A., 2001: 77-78).¹⁴⁰ No obstante, el SNTE no renunció a mantener sus alianzas políticas con el PRI, para legitimar su relación se dispuso la creación de un órgano plural: el Consejo Nacional de Acción Política. Este Consejo permitió crear un espacio de representación de los distintos partidos políticos con registro nacional, es decir, que se institucionalizaron las diferencias partidistas. Este Consejo es representado a través de los miembros del mismo sindicato y apoya las campañas de los candidatos “profesores” de todos los partidos políticos, y como el PRI era el que más miembros del magisterio postulaba recibían más apoyo del sindicato (Loyo Brambila, A. y A. Muñoz Armenta, 2003: 320).

Es importante apuntar las características que prevalecían en la SEP en esos años. Por ejemplo, el secretario de Educación era en ese entonces Manuel Bartlett Díaz (1988-1992), quien abrió una lucha directa con el SNTE a través de la descentralización; de abrir el debate educativo a sectores distintos del sindicato y de acercarse al clero y a los sectores privados. Aurora Loyo afirma que una de las prioridades del secretario consistía

por abordar, de cual me ocuparé en otro momento, es dar cuenta de los registros del número de diputados que provienen del magisterio, y de las acciones parlamentarias que ha tenido.

¹⁴⁰ Sobre el mismo asunto, Aldo Muñoz y Aurora Loyo destacan que el SNTE se desvinculó formalmente del PRI y estableció como norma que ningún dirigente delegacional, seccional o nacional ocuparía cargos en los partidos políticos o puestos de representación popular. Esta medida permitiría a la dirigencia sindical de todos los niveles liberarse de las tensiones internas que implicaba, ser representante gremial y promotor oficial de un partido (Loyo Brambila, A. y A. Muñoz Armenta, 2003: 320).

en debilitar al SNTE y promovió tanto alianzas con la burocracia tradicional del sindicato como con personas que no tenían arraigo en el sector, es decir, que impulsó la multiplicación de espacios de consulta con la intención de lograr consensos sin tomar en cuenta las relaciones adversas que provocaban (Loyo Brambila, A., 1997: 32-34, 41-42). De esta manera, uno de los argumentos que permitió la salida del secretario fue señalar incapacidad de la SEP para negociar con el sindicato la descentralización educativa; por otra parte, el “Modelo operativo”, propuesta educativa que impulsó el mismo secretario, no fue aceptada por el magisterio (Latapí Sarre, P., 2004: 54). Al frente de la secretaría seguiría Ernesto Zedillo Ponce de León a partir del 7 de enero de 1992.

En suma, la nueva dirigente del sindicato, asumió corresponsabilidad y participación social en el ámbito de la educación pública y, de esta manera, modificó la arena magisterial que se caracterizaba por señalar que los asuntos de la planeación y operación de los contenidos educativos correspondían solamente a los profesores (Loyo Brambila, A. y A. Muñoz Armenta, 2003: 319). Sin embargo, como lo apunté en la parte 2 del capítulo III, las instituciones que se han creado para atender a los profesores de educación básica, siguen siendo manejadas por los mismos profesores que trabajan en la educación básica e incluso por las lógicas de negociación sindical, ocasionado una mixtura o argamasa sedimentada y arraigada a las mismas prácticas que no permiten la radicalización o transformación de las instituciones, por ejemplo, los centros de maestros y las tradicionales unidades de la UPN.

III.3.3.3. Los acontecimientos en los que participa el sindicato y lo reconfiguran

Durante el sexenio de Carlos Salinas de Gortari¹⁴¹ tres acontecimientos contribuyen a

¹⁴¹ Cabe señalar que estos tres acontecimientos están configurados en un escenario político *sui generis*. Por ejemplo, ante la cuestionadas elecciones de 1988, el partido que asumió la presidencia de la república buscó una alianza estratégica con el PAN, con quien compartía los cambios en el modelo de desarrollo. La coyuntura de las elecciones intermedias de 1991, significó para el gobierno de Carlos Salinas de Gortari la recuperación de la legitimidad perdida en las urnas, así como el afianzamiento de la alianza con el PAN. Además, el control de la inflación, la renegociación de la deuda externa y el despliegue de Programa Nacional de Solidaridad (PRONASOL) fueron efectivos para la contienda electoral de ese año puesto que se logró la mayoría en el Congreso. También favoreció el ambiente las negociaciones del gobierno con el PAN sobre las elecciones en Guanajuato y San Luis Potosí. En este contexto favorable para el partido en el gobierno sería más flexible llevar a la práctica las reformas constitucionales y reglamentarias enmarcadas en el proyecto

configurar la relación entre el SNTE y la SEP. El primero, la presentación del *Programa para la modernización educativa* (PME) el 9 de octubre de 1989 en la ciudad de Monterrey, Nuevo León, ocasión en que Elba Esther Gordillo señala dos elementos –es decir, dos significantes estratégicos– que ordenan el escenario educativo desde esos años: la corresponsabilidad y la participación,¹⁴² puntos nodales que articulan la relación entre la SEP y el SNTE.

El segundo, la firma del ANMEB el 18 de mayo de 1992 en la ciudad de México, particularmente en el rubro de revalorización magisterial. Hay que destacar que el contenido del ANMEB va más allá de las exigencias del sindicato y de la misma SEP, puesto que subyace como significativo maestro el concepto de calidad educativa, que implicaba una transformación no sólo de la estructura del sistema educativo sino de la misma noción de educación. Por ejemplo, la educación pasa en el plano discursivo de una preocupación de justicia social que implicaba un amplio acceso a la educación, a una preocupación por la productividad, la eficiencia, la eficacia y la competitividad, cambios discursivos que marcan, como reiteradamente he sostenido, una nueva administración social de los actores educativos. En otras palabras se crean nuevas narrativas y representaciones que ordenan el escenario ≈ campo educativo en el que participan los profesores.

También cabe apuntar que como resultado de la firma del ANMEB y de los convenios firmados por el Comité Ejecutivo Nacional (CEN) del SNTE con los gobernadores, se precisa que las negociaciones de los comités seccionales del sindicato se ajusten a las orientaciones y asesoría que fije el CEN. En los convenios de nivel estatal se añade que el CEN podrá revocar a los comités seccionales la facultad para administrar la relación laboral colectiva, además se establece que el sindicato comunicará al gobierno

modernizador que caracterizó al sexenio. Entre estas reformas se encuentra la educativa (*Vid.* Peschard, J. y L. Peralta, 1997: 88).

¹⁴² Es importante destacar la propuesta de Consejos Escolares de Evaluación por parte del sindicato, la cual abría la posibilidad de abordar y colocar en la discusión la escuela, el aula y la formación de profesores. No obstante, esta propuesta se tornó más política que educativa (*Vid.* Loyo Brambila, A. 1997:,42-43). Por otra parte, es importante destacar que estos significantes, por ejemplo, el de la corresponsabilidad es una de las características presentes en la arenga de Felipe Calderón Hinojosa, durante su campaña política como candidato a la presidencia de la república para el periodo 2006-2012, por parte del PAN; esta información será trabajada en el capítulo IV de esta misma tesis.

de cada entidad federativa el porcentaje de salario de sus agremiados, que de acuerdo con los estatutos, éstos deben aportar por concepto de cuotas (Loyo Brambila, A., 1997: 52).

Sin duda este plano de acuerdos, convenios, pactos entre la SEP y el SNTE nos permiten observar las reglas que establecen estos actores en el juego del control por la educación. En este juego operan como puntos de articulación o establecimiento de reglas la cuestión laboral y la educativa. Las arengas sindicales en los últimos tres sexenios se caracterizan por la inclusión de lo educativo, sin embargo, esta incorporación está dibujada desde un ámbito de negociación política-económica y no por la preocupación por la educación en sí. Además se mantiene el antagonismo como elemento constitutivo entre el SNTE y la SEP, en el plano discursivo. Por ejemplo, en el plano discursivo se articulan a partir de lo educativo como punto nodal, pero mantienen distancia, uno por el énfasis en las lógicas gremiales-laborales y el otro por el “contenido” de la educación.

De esta manera, observamos que este juego que establecen el SNTE y la SEP, sin duda, tiene efectos, por ejemplo, tanto en la formación como en el desempeño de los profesores aparentemente universalizando las prácticas y domesticando el acontecer educativo y de la formación de profesores. Sin embargo, afortunadamente, esta universalización es precaria, contextual y temporal.

El tercer acontecimiento¹⁴³ que rige las relaciones entre la SEP y el SNTE está vinculado con la nueva *Ley general de educación* (LGE) de 1993, que como ya he mencionado en otros apartados de esta tesis, sustituyó a la de 1973 y delineó la reestructuración del sistema educativo mexicano en su conjunto. Son varios los aspectos que sobre la nueva LGE se pueden abordar, por ejemplo, dar seguimiento a los debates entre los legisladores sobre la nueva propuesta de Ley.¹⁴⁴ En este momento me detendré en puntualizar que el sindicato logró establecer en los artículos transitorios de la ley que se reconociera que el único titular de las relaciones laborales en la materia era el SNTE. Por otra parte, se logró eliminar de la propuesta original sanciones para maestros y escuelas por el incumplimiento de las mismas. Además, el proyecto de LGE fue

¹⁴³ Otros elementos, sin duda, significativos en estos años fue modificación al artículo 3° (el restablecimiento de las relaciones Estado-Iglesia y la educación secundaria obligatoria) y 130° constitucional, así como la elaboración de nuevos libros de texto.

¹⁴⁴ Sobre los mecanismos particulares de intervención de los partidos políticos en la arena parlamentaria consultar: Peschard, J., y L. Peralta, 1997: 83-98; González Villarreal, R. 2005: 225-268.

respaldado por el PRI y el PAN, en la medida que estos partidos concebían a la nueva ley como la adecuación reglamentaria a las modificaciones del artículo 3º, así como la posibilidad de llevar a la práctica el ANMEB (Peschard, J. y L. Peralta, 1997: 94). En este sentido, es posible observar, una vez más, cómo el sindicato es protagonista de un juego que he denominado cínico o perverso simbólicamente, características con las cuales pretendo mostrar las substituciones de funciones y poner de manifiesto un estado de “cosas”, o dicho de otra manera, la forma en que se ordenan las relaciones utilizando en este caso el marco jurídico, por ejemplo, lograr que reglamentariamente se reconozca como único interlocutor al SNTE, así como eximir, exonerar o dispensar a las instituciones y a los actores ante un eventual incumplimiento de las funciones que les correspondan.

Es notable apuntar, como sostiene Peschard y Peralta: la reforma educativa no ocupó un lugar central en las consignas y discursos parlamentarios, sus interlocutores principales fueron el SNTE y la Iglesia católica, y dado que la composición del SNTE se fue diversificando, ésta fue aprovechada en la lucha política de los partidos (Peschard, J. y L. Peralta, 1997: 98).

En suma, la participación del SNTE en la reconfiguración del sistema educativo en el país y al interior del propio sindicato, es un hecho ineludible. El sindicato favoreció y contribuyó en el diseño de los trazos neoliberales que desde la década de lo ochenta se han venido construyendo. En este sentido, el neoliberalismo y el neoconservadurismo han sido un marco de referencial al que, sin duda, se alude para comprender las políticas educativas; las políticas relacionadas con los profesores y la participación de los actores que en éstas participan. Sin embargo, junto con la identificación de estos contextos, particularmente, económicos e intelectuales hay que considerar y reflexionar los supuestos, es decir, los razonamientos que se producen en la generación del conocimiento sobre lo educativo y sobre la formación docente, cuando se tiene como recuadro esta contextura social y económica. También hay que señalar que la participación del SNTE, ha operado en la construcción social, diría Popkewitz en la construcción del yo (Popkewitz, T., 2000 b: 9, 23), dimensión importante por revelar y denunciar, ya que ha generado nuevas mixturas o argamasas aún más finas, las cuales han hecho funcionar diferentes lógicas de regulación social, de regulación educativa, y de regulación de la formación del profesorado que trabaja en el nivel de la educación básica.

III.3.4. El respaldo del SNTE en los sexenios de Ernesto Zedillo Ponce de León y Vicente Fox Quesada

III.3.4.1. Ernesto Zedillo Ponce de León

Como en párrafos anteriores apunté que los acontecimientos que marcaron al gobierno de Carlos Salinas de Gortari fueron el PME, el ANMEB y la LGE. No obstante, hay que recordar que para lograr la consolidación de estos hechos y, al mismo tiempo adquirir un mayor significado, es necesario partir del sexenio de Miguel de la Madrid Hurtado (1982-1988), periodo de gobierno en el que se establecieron las condiciones económicas, políticas y sociales para emprender a partir de 1989 la reforma educativa de todo el sistema educativo en el país (*Vid.* Noriega, M., 2000).¹⁴⁵ Desde el sexenio de Miguel de la Madrid hemos observado que las lógicas de modernización económica han estado *ad doc* con las educativas. Sin duda, las lógicas modernizadoras han sido transexenales,¹⁴⁶ las cuales pueden explicarse dado que los gobiernos que asumieron el poder pertenecían a un mismo partido político: el PRI. Sin embargo, se puede afirmar que en el gobierno de Vicente Fox Quesada, primer gobierno representado por un partido político distinto: el PAN, las lógicas modernizadoras en materia económica, hacendaria y presupuestal se siguieron manteniendo sin articularlas con políticas sociales. En este sentido, subyace la posibilidad de suponer que el reconocimiento del triunfo de las elecciones del 2000 por un partido distinto fue bajo la señal de seguir con la misma lógica económica.

Durante el periodo de gobierno de Ernesto Zedillo Ponce de León (1994-2000) como era de suponerse, puesto que él había sido secretario de Educación durante el sexenio de Carlos Salinas de Gortari, el panorama educativo transitó sin mayores contratiempos, básicamente la continuidad se siguió expresando, por ejemplo, en la federalización, el salario diferenciado condicionado a través de la Carrera Magisterial

¹⁴⁵ El análisis sobre las condiciones sociales que hacen posible el discurso modernizador lo presenté en mi tesis de maestría (Cruz Pineda, O. P., 2000).

¹⁴⁶ Margarita Noriega aporta un dato interesante sobre el asunto, la autora apunta que las reformas y políticas que resultaron y siguen resultando transexenales se atestiguan por los préstamos pactados con el Banco Mundial para el periodo 1998-2006. Específicamente el gobierno pidió al Banco Mundial préstamos en tres fases: la primera comprendió el periodo 1998-2000; la fase dos cubriría 2001-2003 y la fase tres iría de 2004 a 2006 (Noriega, M., 2005: 46).

(CM),¹⁴⁷ entre otras estrategias que describí en el apartado 2 de este mismo capítulo III y en el capítulo II.¹⁴⁸

Lo importante por explicitar son, sin duda, los acuerdos con el SNTE para mantener la continuidad de las mismas estrategias en política educativa; aunque como lo refiere Margarita Noriega el financiamiento anunciado en el ANMEB no siempre se ha cumplido, y que lo único que cambió en el sexenio fue el relevo del secretario del ramo; primero se cambió a José Ángel Pescador quien venía desempeñándose como secretario desde mayo de 1994, sustituido por Fausto Alzati, quien también salió del gabinete y terminó la administración Miguel Limón Rojas (Noriega, M., 2005: 36).

La relación entre la SEP y el SNTE se mantuvo, dispuesta por las mismas pautas corporativistas. Las acciones emprendidas por el sindicato se caracterizaron por buscar los mecanismos para controlar a los grupos disidentes al interior del SNTE,¹⁴⁹ sobre todo, en periodos de aumento salarial y en las aspiraciones de mejoramiento académico por parte de los profesores. (Noriega, M., 2005: 42). Por ejemplo, es importante registrar que durante este sexenio, el programa de CM fue reestructurado en el año de 1998. Esta reestructuración implicó, sin duda, las negociaciones entre la SEP y el SNTE (en párrafos más adelante analizaré estos cambios y en qué consistieron).

¹⁴⁷ Margarita Noriega señala que las líneas de política, que son ejes del nuevo modelo de desarrollo educativo en el contexto neoliberal y que causan mayor continuidad en los sexenios precedentes, son: la federalización; la atención focalizada hacia los más pobres; la vinculación entre sistema educativo y sistema productivo; la política laboral; y la evaluación y el financiamiento. Asimismo, la autora destaca que el gasto que el gobierno federal destinó a la educación disminuyó en 1995 en más de 6 millones de pesos, en precios deflactados de 1993 –estimados restando la inflación– y se recupera hasta 1997 (Vid. Noriega, M., 2005: 43-44, 51). Por su parte, Carlos Muñoz Izquierdo destaca que en 1998 los profesores de primaria percibieron salarios reales –descontando la inflación– inferiores a los que percibían en 1994, semejantes a los percibidos en 1992. En cambio se fortaleció carrera magisterial, con promociones y mejorías individuales según evaluaciones (Noriega, M., 2005: 50).

¹⁴⁸ Vid. Capítulo II, apartado 4: pág. 127-141.

¹⁴⁹ Catalina Maya señala que el SNTE continuaba con sus propios reacomodos buscando mayor participación en la toma de decisiones para la educación básica y la profesionalización de los maestros, además de mantener prácticamente el control sobre la CNTE. Asimismo, destaca que los grupos conservadores del SNTE pugnarán por un *Modelo para la educación normal de México: formación, actualización y superación académica de los maestros*, elaborado en 1993, el cual pretendía integrar el sistema a través de la creación de un Instituto Coordinador del Sistema Nacional de Educación Normal (Maya Alfaro, C. O., 2005: 144).

Por otra parte, dos hechos relevantes en materia de formación del profesorado en nuestro país, particularmente, en el nivel de la formación inicial que ofrecen las escuelas normales, instituciones que se han caracterizado por ser *guetos* de control entre la SEP y el SNTE, fueron la difusión del *Programa para la transformación y el fortalecimiento académico de las escuelas normales* (PTFAEN) a finales de 1996 y, al año siguiente, se instrumentó la licenciatura en educación primaria en las normales del país.¹⁵⁰

El PTFAEN fue, sin duda, un documento que erosionó la vida cotidiana de las escuelas normales en el país, tanto en la divulgación como la puesta en marcha de dicho programa. La participación del SNTE en las acciones de difusión e implementación del PTFAEN tuvo relevancia significativa y, al mismo tiempo, fue fundamental, puesto que uno de los centros de control que ha tenido tradicionalmente el sindicato han sido las escuelas normales,¹⁵¹ desde la intervención administrativa hasta en muchas ocasiones la distribución de plazas, acontecimientos que han repercutido en la incipiente vida académica que ha caracterizado por años a estas instituciones.

En otro momento de mi tesis destacué que el PTFAEN se organizó en cuatro ejes, en este momento es pertinente recordarlos: 1). La transformación curricular; 2). La actualización del personal docente de las escuelas normales; 3). La gestión institucional y la regulación del trabajo académico del personal de las escuelas y, 4). El mejoramiento de la infraestructura. Estos ejes, sin duda, apuntaban giros fundamentales a la vida de las escuelas normales. El sindicato fue uno de los actores en los procesos de negociación tanto para difundir el PTFAEN como para ponerlo en marcha. La estrategia política que se emprendió por parte de las autoridades federales, específicamente por la Subsecretaría de Educación Básica y Normal, la cual firma el documento, consistió en llevar a cabo una consulta con personajes “clave” que “facilitarían” la aceptación del programa de transformación. La consulta estaba dirigida a los profesores y directivos de las escuelas normales; investigadores, sectores públicos y privados y a los cuadros directivos del SNTE (SEP, 1996). Como se puede observar, nuevamente, el sindicato tiene una

¹⁵⁰ Sobre las escuelas normales, tema de agenda obligado cuando nos referimos a las políticas de formación de profesores, lo discutí en el capítulo II de esta misma tesis, así como en mi tesis de maestría. Por otra parte, el PTFAEN fue motivo de algunas puntualizaciones en el apartado 2 de este capítulo III de la tesis.

¹⁵¹ Algunas referencias sobre el PTFAEN las apunté en los apartados 1 y 2 de este mismo capítulo III. También revisar nota 17, pág. 159.

participación singular en la toma de decisiones sobre la transformación de las instituciones de formación de profesores en el país.

III.3.4.2. Vicente Fox Quesada

En el 2000, año de elecciones presidenciales en el mes de julio, los trabajadores de la educación mostraron su capacidad de movilización para exigir al gobierno una remuneración justa, el evento más significativo fue en mayo de ese año. Las movilizaciones iniciaron desde el mes de marzo, las cuales fueron cobrando importancia y sumando secciones sindicales, el paro indefinido de labores se inició en el mes de mayo y concluyó en el mes de junio.¹⁵² Esta movilización magisterial demostró que el segmento de los profesores en lucha, dado el contenido de sus demandas¹⁵³ y sus resultados en la negociación, caracterizan una izquierda sindical radical, que es capaz de resistir exitosamente en la lucha por la defensa de sus intereses, en la medida que cuentan con una importante capacidad de contener las políticas económicas de ajuste iniciadas a partir de 1982, prueba de ello es que se desmovilizaron después de conseguir un aumento en la partida presupuestal en materia educativa para sus respectivos estados (Muñoz Armenta, A., 2001: 85-86). Este registro de acontecimientos muestra la forma en que una de las lógicas que mueve a los profesores como trabajadores de la educación es, sin duda, el salario como una de las demandas históricas desde los años cuarenta hasta nuestros días.

Por otra parte, es importante señalar que el movimiento magisterial hizo evidente, una vez más, las estrategias políticas del sindicato. Las movilizaciones del magisterio fueron incentivadas y utilizadas por el gobierno para hacer política a favor del PRI, por ejemplo, las secciones que se movilizaron entregaron su pliego petitorio a la Presidencia de la República, a la Secretaría de Gobernación y a la SEP desde el 28 de febrero, sin embargo la solución se dio el 7 de junio, casi después de tres meses y un mes antes de la

¹⁵² Las secciones que participaron y en que momento se describen puntualmente en Muñoz Armenta, A. 2001: 85.

¹⁵³ Destinar mayores recursos al mantenimiento de escuelas, a la construcción de vivienda y al programa de CM; crear plazas para los egresados de las escuelas normales, disminución de los años de jubilación y mejorar los servicios de salud y abasto de medicamentos (Muñoz Armenta, A., 2001: 84).

elecciones presidenciales; las autoridades federales plantearon al gobierno del Distrito Federal, encabezado por el Partido de la Revolución Democrática (PRD), partido con ideología distinta a la del gobierno federal priísta, su responsabilidad para evitar que los profesores hicieran desmanes pero, al mismo tiempo, el gobierno de Oaxaca pagó por adelantado la nómina del mes de mayo (Muñoz Armenta, A., 2001: 86; 2002:144), condiciones que favorecieron que los profesores permanecieran fuera de su lugar de origen por más tiempo.

Cabe señalar que durante la campaña del año 2000, el SNTE convocó y organizó una serie de encuentros con los candidatos que buscaban la presidencia –Vicente Fox Quesada (PAN), Francisco Labastida Ochoa (PRI) y Cuauhtémoc Cárdenas (PRD)–, además el sindicato consideró oportuno convocar al Tercer Congreso Nacional de la Educación, con el fin de establecer propuestas educativas que los candidatos tomaran en cuenta una vez que el candidato electo asumiera la presidencia.

En junio de 2000, y ante los resultados de las elecciones presidenciales en las que llega al gobierno un partido que se ha caracterizado por ser ideológicamente de ultraderecha, el PAN, el SNTE, sin dejar de mantener relación directa con el PRI, establece nuevos acuerdos y alianzas políticas con el partido en el gobierno, con el que parece tener mayor afinidad política en la medida que favorece las iniciativas impulsadas por el gobierno de Vicente Fox Quesada. En este sentido, el SNTE ha avalado y apoyado a las directrices, sobre todo, económicas –neoliberales y privatizadoras–, así como directrices intelectuales y morales neoconservadoras puestas en práctica desde la décadas de los ochenta, las cuales no han sido motivo de contradicción para el gobierno de Vicente Fox Quesada. De esta manera, observamos la manera en que el SNTE forma parte de un juego discursivo entre la articulación y el antagonismo durante el periodo de Vicente Fox Quesada, por ejemplo, se pone en evidencia que el sindicato antepone los intereses gremiales sobre los educativos y conserva de esta manera el antagonismo, pero apoya y favorece la reforma educativa la cual fue iniciada e impulsada por un partido político distinto al PAN. En otras palabras, la articulación del SNTE con el PAN, partido en el poder, se logra, como lo he señalado anteriormente, a través de un punto nodal: la educación, o mejor dicho, de la formación de profesorado de educación básica.

Desde el inicio del sexenio de Vicente Fox Quesada, el SNTE define su papel protagónico, por ejemplo, primero exige al gobierno, dadas las características ideológicas del PAN, mantener los principios constitucionales: gratuidad, obligatoriedad y laicismo;

segundo, la “audacia” del sindicato es expresada en el terreno político. El sindicato logró colocar a ocho de sus integrantes en el Congreso de la Unión; seis en la Cámara de Diputados y dos en el Senado.¹⁵⁴ Cabe señalar que en el primero de estos órganos legislativos, consiguió presencia en la Comisión de Educación. Asimismo, el sindicato supo acomodarse en el nuevo gobierno, y el presidente Vicente Fox Quesada incorporó en su equipo a Benjamín González Roaro, cercano a Elba Esther Gordillo, como director del Instituto de Seguridad y Servicios Sociales de los Trabajadores del Estado (ISSSTE) (Muñoz Armenta., 2001: 82).¹⁵⁵

Por otra parte, es importante señalar que el coordinador del área educativa del equipo de transición del candidato electo Rafael Rangel Sostmann, exrector del Tecnológico de Monterrey, señaló que el reto para el nuevo gobierno, incluso por encima del problema de la insuficiencia de recursos para la educación, sería “integrar al SNTE al proyecto educativo”¹⁵⁶ del nuevo partido político en el gobierno (Navarro Gallegos, C., 2005: 283).

De esta manera, se reconocía de manera explícita la necesidad de incluir al SNTE; este panorama fue propicio para que el sindicato el 21 de septiembre de 2000 mediante la *Declaración de Guadalajara*, aprobada por el Consejo Nacional, se pronunciara por una revisión integral de la enseñanza y del sistema educativo para elevar la calidad de la educación. Al mismo tiempo, Elba Esther Gordillo en su discurso asumió que la tarea docente debería contribuir y educar para la productividad, la competitividad y para tener una mano de obra calificada.¹⁵⁷

También es importante destacar que el equipo de transición que se formó para elaborar las *Bases para el programa 2001-2006* del sector educativo, las cuales sirvieron

¹⁵⁴ Durante la campaña electoral del 2000 el SNTE apoyó 72 candidatos del PRI; 27 del PRD; 18 del PNA; 13 del Partido Demócrata Social; 6 del PT y 3 del Partido Verde (*La Jornada*, 16 de julio de 2000, citado por Navarro Gallegos, C., 2005: 281).

¹⁵⁵ Cabe señalar que en la conformación del gabinete del presidente electo figuró el nombre de Elba Esther Gordillo para ocupar la Secretaría de Educación Pública (*Vid. La Jornada*, 19 de octubre de 2000).

¹⁵⁶ En términos generales los proyectos impulsados por el gobierno de Vicente Fox Quesada son: el Programa de Escuelas de Calidad; la creación del Instituto de Evaluación Educativa (IEE); el Programa de Becas para Estudiantes de Educación Media Superior (Pronabes); y Enciclomedia, entre otros.

¹⁵⁷ Consejo Nacional del SNTE. *Declaración de Guadalajara* (21 de septiembre) México, XIII Consejo Nacional Extraordinario del SNTE, editorial del SNTE, 2000, citado por Navarro Gallegos, C. 2005: 284.

de plataforma para la elaboración del *Programa nacional de educación* del sexenio,¹⁵⁸ hizo propuestas y señalamientos que afectaban la posición del SNTE. Por ejemplo, se señaló que la SEP sería dividida en dos dependencias: la Secretaría de Educación Básica y la de Educación Media Superior y Superior, se anunció que se crearía una universidad “virtual”; se advirtió que se crearía un Instituto Nacional de Evaluación. Al respecto Aldo Muñoz destaca que estas acciones afectarían al sindicato, la división de la SEP debilitaría la capacidad de negociación del sindicato; la creación de la universidad virtual atentaría la capacidad del SNTE para reclutar miembros; y el instituto de evaluación limitaría la fuerza de los inspectores y supervisores (Muñoz Armenta, A., 2001: 81)

Sin embargo, la política educativa y particularmente la relacionada con la formación, actualización capacitación y superación del profesorado, del último sexenio y primero del siglo XXI, ha sido confirmada y garantizada por el SNTE, situación que ha dado lugar a nuevos acuerdos, convenios y compromisos. Bajo esta lógica, el SNTE ha sido copartícipe e impulsor de “cruzadas educativas” que van más allá de los propósitos, contenidos y orientaciones señaladas dentro de las tareas educativas del magisterio y las instituciones escolares (Navarro Gallegos, C., 2005: 270). En la presentación del *Programa nacional de educación* el 27 de septiembre de 2001, el presidente Vicente Fox Quesada mencionó la necesaria participación del SNTE¹⁵⁹ para lograr el desarrollo del Programa. De hecho, en la introducción general del *Programa nacional de educación 2001-2006*, se menciona que se recogieron aportaciones de diversas entidades y sectores interesados en la educación como: las comisiones de educación del poder Legislativo; autoridades educativas de las entidades; la Asociación Nacional de Universidad e Instituciones de Educación Superior (ANUIES), la Federación de las Instituciones Mexicanas Particulares de Educación Superior (FIMPES); organizaciones de padres de familia; la Comisión de Educación del Sector Empresarial (CESE); y puntos de vista de organismos internacionales y del SNTE (SEP, 2001: 20).

¹⁵⁸ En el apartado I de este capítulo III, destacué la participación de este equipo de “transición” (Cfr. Nota 13 pág. 155).

¹⁵⁹ Los líderes del SNTE cuestionaron en el 2001 el proyecto educativo gubernamental no por su contenido, no por sus métodos, sino por su eventual “unilateralidad”, es decir, la exclusión de la dirigencia sindical en las decisiones. Ante los cuestionamientos, la SEP instaló a principios de marzo de 2001 una mesa de trabajo para condensar con el SNTE su proyecto sexenal y constituir el Acuerdo Social por la Calidad de la Educación Pública (Vid. Muñoz Armenta, A. 2002: 144).

Cabe apuntar también, que los cambios de arena política del sindicato desde la década de los años noventa que se caracterizaron por establecer nuevas relaciones con otras organizaciones sindicales, partidos políticos, organizaciones empresariales, religiosas, rurales e indígenas, entre otras, se reflejaron en el impulso que el sindicato tuvo para firmar el *Compromiso social por la calidad de la educación* signado el 8 de agosto 2002.¹⁶⁰ Es interesante analíticamente ubicar que entre quienes firman este compromiso social además del testigo de honor que es el presidente Vicente Fox Quesada, se encuentran las autoridades federales y estatales; el poder judicial y legislativo; el SNTE,¹⁶¹ la Asociación Nacional y la Unión Nacional de Padres de Familia; las instituciones de educación media superior y superior; el sector de empresarios de productores de bienes y servicios; las asociaciones científicas y culturales; las

¹⁶⁰ En la profesión docente el cambio significativo fue la implantación del examen de ingreso al servicio docente y los concursos de oposición para la designación de directores, supervisores y jefes de sector pactados con la representación sindical en el *Compromiso social por la calidad de la educación* (Arnaut, A. 2004: 20). Sobre este mismo tema, Aurora Loyo señala que muy pronto la dirigencia sindical aclaraba que se buscarían mecanismos para que ello no contraviniera los derechos provenientes del escalafón vertical y que estas innovaciones solamente se aplicarían en las “escuelas modelo”, y arguye Loyo que si hablar de “exámenes de oposición” en el universo magisterial aparecía como un salto cualitativo, el avance que significaba, a corto plazo, era mínimo (Loyo Brambila, A. 2003: 151). También es importante destacar que en la *VII Reunión de Titulares de la Educación de los Estados con el Secretario de Educación Pública, Garza García, N. L.* el 17 y 18 de febrero de 2003, acordaron ratificar estas decisiones, por ejemplo, iniciar los trabajos tendientes a establecer procesos de evaluación de alcance nacional para regular la admisión de estudiantes de nuevo ingreso a las escuelas normales. De igual modo, en el caso de los profesores que se incorporen al servicio en cualquiera de las modalidades y niveles de educación básica, así como concursos de oposición para los cargos directivos en las escuelas en el marco del *Compromiso social por la calidad de la educación* (Consultado el 2 de junio de 2003 <http://www.formacióndocente.sep.gob.mx>).

¹⁶¹ El *Compromiso social por la calidad de la educación*, como señala Aurora Loyo Brambila, fue un documento inscrito dentro de una forma de “concertación” que la dirigente magisterial promovía desde su época como Secretaria General del SNTE durante la presidencia de Carlos Salinas de Gortari. El *Compromiso* tenía la intención de lograr que el SNTE apareciera como el gran promotor de la participación social en la educación; un sindicato moderno, abierto a la diversidad que existe en la “sociedad civil” y preocupado por la calidad educativa. El SNTE fue criticado por firmar el *Compromiso* y la creación del Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEE). Entre las críticas se destacó la de la CNTE e incluso militantes del PRI propusieron destituir a Elba Esther Gordillo del PRI, no obstante, el PAN defendió públicamente a la profesora (Vid. Loyo Brambila, A. 2003: 150-151). Cabe señalar que la expulsión del la profesora del PRI se dio en el mes de julio de 2006.

asociaciones de comunicación social; las organizaciones sociales como la fundación Telmex, Banamex, Televisa, Azteca; las organizaciones religiosas y las organizaciones e instituciones que suscriben convenios particulares. En efecto, el compromiso implica una obligación implícita y, al mismo tiempo, una responsabilidad social entre los actores firmantes, sin embargo, esta acción queda más en plano declarativo que en una definición institucional que fije un marco de legalidad y, por lo tanto, de legitimidad en el *escenario ≈ campo educativo*. Además, la arenga que caracteriza la reforma educativa consideró indispensable la participación social. Cabe recordar que la misma LGE promulga en 1993, establece en el capítulo VII, los aspectos por reglamentar en materia de participación social en la educación.¹⁶² También es importante señalar que la firma de este compromiso da un ejemplo de la forma en que un significativo –elemento– como la calidad educativa, logra articular a diferentes actores en un propósito en común.

Por otra parte, es difícil comprender a la dirigencia del SNTE sin la mención de Elba Esther Gordillo, quien ha ejercido el liderazgo del sindicato, formal e informalmente por 17 años. Durante este periodo ha logrado fortalecer su participación política a través de otros cargos, por ejemplo, fue en tres ocasiones diputada federal y en por ocasión senadora. En el PRI alcanzaría la dirigencia de la CNOP y más adelante la secretaría general del Comité Nacional del PRI, así como coordinadora del grupo parlamentario en la Cámara de Diputados, periodo en el que se intentó impulsar las reformas e iniciativas presentadas y pactas con el poder Ejecutivo y el PAN (Navarro Gallegos, C., 2005: 278). Posteriormente, se cambió la estructura del sindicato y se creó el cargo de presidenta del CEN de SNTE, el cual ocupa actualmente. Además, a finales del año 2004 fue constituida una nueva organización política, el Partido Nueva Alianza, en el que es evidente la participación de Elba Esther al frente del Partido Nueva Alianza, y el cual fue formalizado en enero de 2005. Por último, durante el sexenio de Vicente Fox, la participación del SNTE tuvo otro rasgo significativo al impulsar junto con la fundación Vamos México, la *Guía de padres*.¹⁶³

¹⁶² Vid. Ley General de Educación (1993). Capítulo VII. *Diario Oficial de la Federación* 13 de julio.

¹⁶³ Los libros que comprende la serie *Guía de Padres*, editados por el SNTE y la fundación *Vamos México*, está integrada por tres volúmenes. El primero comprende la edad de los 0 a 5 años con un tiraje de 600 000 ejemplares; el segundo refiere la edad de los 6 a 12 años con un tiraje de 800 000, y el tercero abarca la edad de los 13 a 15 años, del cual no se indica el tiraje. Un análisis sobre el contenido de estas guías resulta un

III.3.5. Lógicas internas bajo las que opera el SNTE: algunos rasgos estructurales

En los siguientes párrafos mencionaré algunos de los rasgos de la estructura bajo la cual opera el sindicato. De hecho, se puede señalar que es una red de puestos, cargos, que han marcado y dejado huella en la historia del magisterio, a tal grado que en muchas ocasiones es difícil para los profesores distinguir entre asuntos de carácter laboral y los de carácter educativo, situación que resulta ser un ejemplo de las formas y de los mecanismos en que los profesores organizan aquellos momentos de la cotidianidad educativa, es decir, se sitúan a sí mismo en su “hogar” (Popkewitz, T., 2002: 226)

Es importante recordar que en el Segundo Congreso Nacional Extraordinario del SNTE, realizado del 22 al 26 de febrero de 1992, el sindicato articuló una propuesta educativa elaborada por la Fundación SNTE,¹⁶⁴ la cual fue retomada en las conclusiones de este segundo congreso. De esta manera, el sindicato se involucró en el análisis de la realidad educativa en el plano discursivo.

Uno de los ejemplos significativos que reflejan la articulación del SNTE no sólo con la SEP, sino con la comunidad en su conjunto, particularmente con investigadores ampliamente reconocidos en asuntos educativos, por ejemplo, Olac Fuentes Molinar y María de Ibarrola Nicolín, ambos directores de la Fundación SNTE para la Cultura del Maestros Mexicanos, fue la figura del Congreso Nacional de la Educación.

Este congreso se creó una vez que se reestructuraron los estatutos del sindicato (Vid. Muñoz Armenta, A., 1996) y, por lo tanto, de la organización interna del SNTE. El congreso se define como un foro en que los delegados de las 55 secciones, así como representantes de diversos actores sociales o personas en lo individual, se reúnen para confrontar, debatir y proponer cambios del sistema educativo en su conjunto (Loyo Brambila, A. y A. Muñoz Armenta, 2003: 319). El congreso tuvo como eje de discusión la Educación Pública de Calidad y Trabajo Docente Profesional: el Compromiso Sindical, el

tema interesante por desarrollar en un momento posterior, tanto por la estructura didáctica que presentan los volúmenes como por los significados que subyacen en cada uno de estos.

¹⁶⁴ La Fundación SNTE para la Cultura del Maestro Mexicano dependió casi por completo del patrocinio del sindicato. También cabe señalar el Instituto de Estudios Educativos y Sindicales de América (IEESA) y la Confederación de Educadores de América (CEA) (Loyo Brambila. A. y A. Muñoz Armenta, 2003: 307); también de este mismo capítulo nota 106, pág. 234.

resultado de las discusiones fue el documento titulado *Diez propuestas para asegurar la calidad de la educación pública* (SNTE, 1994).

Para el Tercer Congreso Nacional de la Educación organizado en el mes de abril de 2000, las conclusiones se destacan en tres aspectos: el primero, la defensa de los postulados constitucionales básicos: gratuidad, laicidad y obligatoriedad; el segundo, el reclamo al problema laboral exigiendo al gobierno realizar una reforma fiscal¹⁶⁵ con el fin de destinar mayor presupuesto para elevar la calidad de la educación, incrementar a 12% del PIB al presupuesto educativo y que los gobiernos estatales, en corresponsabilidad con la federación, hicieran mayores aportaciones en materia de inversión privada, ampliar la jornada laboral del maestro; considerar programas de actualización y superación profesional del magisterio; renovación y fortalecimiento del normalismo; revisión y aumento de los estímulos de la Carrera Magisterial; el tercero, la insistencia en promover una educación pública que atendiera los rezagos entre regiones, reconocer las diferencias y responder a la diversidad cultural (Muñoz Armenta, A., 2001: 80).

Cabe señalar que el ambiente generado entre el Congreso Nacional de la Educación realizado en el mes de abril de 2000 y el IV Congreso Nacional Extraordinario¹⁶⁶ llevado a cabo en el mes de diciembre fue de confrontación entre los “oficiales” y la disidencia,¹⁶⁷ los primeros al excluir a los grupos considerados como

¹⁶⁵ Algo que resulta importante por puntualizar son las estrategias políticas que se organizan en torno a propósito comunes, por ejemplo, las reformas estructurales (eléctrica, petrolera y fiscal) impulsadas por el gobierno de Vicente Fox Quesada. Elba Esther Gordillo siendo diputada federal (2003) por parte del PRI y coordinadora parlamentaria de su partido impulsó dichas reformas. Sin embargo, sus intenciones no fueron logradas y tuvo que dejar el cargo de diputada. Para una mayor descripción sobre este asunto en particular puede consultarse Navarro Gallegos, C., 2005: 306-312.

¹⁶⁶ Los congresos nacionales de educación son eventos que iniciaron a partir de la década de los noventa con Elba Esther Gordillo al frente de SNTE. Los congresos nacionales extraordinario se realizan para elegir el secretario general del sindicato.

¹⁶⁷ Susan Street reconoce y conceptualiza a los actores participantes que, con acciones específicas, compiten por su reconocimiento en la educación pública en México: “tecnócratas” (ideólogos de la política de descentralización educativa de la SEP); “patrimonialistas” (representados por Vanguardia Revolucionara, grupo hegemónico oficialista del SNTE hasta 1989); “democráticos” (maestros identificados con la CNTE). Este aporte es destacado por Calvo Pontón, B. 1996: 127. Aldo Muñoz refiere que al disolverse el grupo de VR el control por parte de la élite sindical se estableció a través de la formación de una nueva corriente denominada “institucionales” (denominada de esta manera por sus promotores en función de su capacidad de privilegiar las vías institucionales para resolver las querellas internas y con las autoridades educativas) que, a

radicales para no debilitar su posición al interior y al exterior del gremio, es decir, que la práctica del aislamiento de la disidencia como norma fortalece su autoridad; en el lado de los disidentes la estrategia es descalificar y enfrentar la actuación de la dirigencia nacional para legitimar y afianzar su posición frente a sus seguidores (Muñoz Armenta, A., 2001: 82).

La reestructuración del SNTE, resultado de los cambios en los estatutos, generó nuevas articulaciones con otros actores sociales y políticos y, al mismo tiempo, nuevas prácticas sindicales. Al establecer nuevas relaciones con otros actores fue posible eliminar la “exclusividad” de pertenecer a un solo partido político como el PRI por el sólo hecho de ser profesor de educación básica. Esta modificación permitió mirar a un sindicato con mayor apertura partidista, a pesar de que en la práctica esta característica sea meramente declarativa. Asimismo, es importante argumentar que estas prácticas discursivas diferentes por parte del sindicato no se dan al margen de contornos discursivos de emergencia como la reforma política, la cual va a ser marco de referencia de la arena, la disputa y las negociaciones en el país desde finales de los años ochenta.

Además, hay que puntualizar que la eliminación de “exclusividad” fue resultado de las condiciones sociales y políticas del país que se gestaron después de las elecciones de 1988, las cuales no favorecían mantener las acciones y los votos de forma corporativa. El SNTE tuvo que establecer nuevas articulaciones y, por lo tanto, la necesidad de incorporar nuevos significados a las prácticas sindicales. Entre las cuales destacan, por ejemplo, incorporar en sus demandas no sólo las gremiales sino el combate por el rezago educativo y la búsqueda de la calidad educativa. Cabe recordar que el significante nodal: *calidad educativa* ha venido hilvanando la reforma educativa de los últimos años y el sindicato aprovechó la oportunidad para configurar un nuevo pacto político o concertación con el Estado y mantener, de esta manera, el carácter de sindicato nacional, mismo que había logrado ratificar con la LGE de 1993.

En suma, el SNTE mantiene el antagonismo que lo caracteriza pero logra alcanzar unidad a través de una articulación diferente, la cual tuvo como puntos nodales de unión

diferencia del anterior grupo hegemónico, no se planteó un objetivo ideológico y programático, sino de tipo pragmático que era generar cohesión social. Esta corriente creó la figura de “delegado sindical” que no existe en los estatutos, cuya función es representar al Comité Ejecutivo Nacional en cada una de las 55 secciones y asumir el mando seccional si las circunstancias lo ameritan (Loyo Brambila, A. y A. Muñoz Armenta, 2003: 318).

con la SEP, la búsqueda de la calidad educativa, la descentralización de servicios federales a estatales; la transformación de la escuela y la formación de los profesores.

Estos momentos de descripción me han permitido argumentar sobre el juego que han establecido la SEP y el SNTE. Es pertinente ahora a recurrir a un momento analítico del antagonismo. Como lo apunta Mouffe (2003) es preciso destacar que el antagonismo tiene dos formas: el antagonismo propiamente dicho es el que tiene lugar entre enemigos, entre personas que no tienen un espacio simbólico común. El SNTE y la SEP sí tienen un espacio simbólico común: la educación básica y la formación del profesorado. La otra forma que señala Mouffe, es el que denomina agonismo, que es una forma distinta de manifestación del antagonismo, ya que no implica una relación entre enemigos sino entre adversarios, una especie de enemigos amistosos, es decir, personas que son amigas porque comparten un espacio simbólico común, pero que también son enemigas porque quieren organizar ese espacio simbólico común de un modo diferente (Mouffe, Ch., 2003: 30).

Si recuperamos conceptualmente el planteamiento de Mouffe, se puede argüir que en el caso del SNTE y la SEP, el primero representa a los trabajadores de educación: los profesores y las demandas gremiales que exigen; el segundo, personifica la institución que estructura el sistema educativo, que hace operativo el desarrollo de la educación. En este plano, ambos –la SEP y el SNTE– tienen intereses distintos y ambos desean ordenar el espacio simbólico de manera distinta, pero tiene una marco de unión que es la educación básica y la formación de profesores de ese nivel educativo.

III.3.6. Salario≈profesionalización≈carrera magisterial¹⁶⁸ ≈ calidad educativa

Uno de los aspectos centrales en la relación SNTE-SEP ha sido el tema del salario y el tema de la profesionalización. Ambos han estado vinculados, aunque el primero ha sido el eje bajo el cual se ha organizado el tema de la profesión de los docentes. El salario y la profesionalización se articularon, a partir de la reforma educativa, con la calidad en la educación, elemento o signifiante que se convirtió en momento del discurso oficial y ha

¹⁶⁸ El tema de CM, lo esboqué en el apartado 4 del capítulo II: 127-141. El propósito en ese momento fue ofrecer un análisis del discurso del gobierno federal y su relación con la lógica del pensamiento empresarial.

sido uno de los puntos nodales característico de la reforma, la cual ha generado el escenario \approx campo de la educación y de la formación de profesores, además en los últimos años, específicamente desde 1992, año en que se instaló y 1993 en que se puso en marcha el programa de Carrera Magisterial, la noción de profesionalización va asociada con la CM.

El salario de los profesores ha estado por debajo de las expectativas de los docentes. Por ejemplo, desde 1944 con la creación del Instituto Federal de Capacitación (IFCM) se pretendió regular las condiciones profesionales de los profesores que desempeñaban su labor sin título y establecer un sistema de movilidad escalafonaria.¹⁶⁹ A finales de los cincuenta, el problema salarial se manifestó nuevamente, el cual se concentró en la demanda de los maestros estatales de obtener la nivelación en sueldo y prestaciones con los profesores pertenecientes al servicio federal (Loyo Brambila, A. y A. Muñoz Armenta, 2003: 337-338). Como respuesta se puso en marcha el *Plan de expansión y mejoramiento de la educación primaria (Plan de once años)*; mediante este plan se crearon más escuelas primarias y, por lo tanto, se ofrecieron más plazas docentes. En los setenta el problema del salario se hizo presente una vez más¹⁷⁰ y, en esta ocasión, la salida fue la profesionalización del magisterio a través de la creación de la licenciatura y estudios de posgrado,¹⁷¹ así como la creación de las dobles plazas y dobles turnos para los directivos. Entre finales de los setenta y principios de los ochenta el problema salarial resurgió, así como la sobreoferta de profesores, la solución fue restringir la matrícula de las normales. En 1984 se estableció la obligatoriedad del bachillerato para ingreso a las normales, con el fin de disminuir el número de aspirantes.¹⁷² Para 1987 se creó un tipo de escalafón paralelo mediante el esquema de educación básica y, de esta manera, se impulsó la creación de plazas por hora-semana-mes y el establecimiento de

¹⁶⁹ Consultar capítulo II, nota 24, pág. 112 de esta misma tesis.

¹⁷⁰ El IFCM había terminado de titular a los profesores en servicio; la SEP había creado nuevas plazas pero en zonas rurales, había desestimulado la jubilación de los profesores y había congelado la circulación en los puestos de directores y supervisores (Loyo Brambila, A. y A. Muñoz Armenta, 2003: 338).

¹⁷¹ Estas mismas condiciones dieron la posibilidad de la transformación de las normales y la creación de la Universidad Pedagógica Nacional.

¹⁷² Asimismo, la SEP creó programas de empleo como un plan de promoción de la educación artística, un programa especial para lograr que los niños de 9 a 14 años terminasen la primaria y otro de capacitación para los profesores de preescolar. (Loyo Brambila, A. y A. Muñoz Armenta, 2003: 338).

compensaciones salariales para las actividades educativas extradocentes dentro y fuera del ámbito escolar.¹⁷³ En 1989 el problema salarial, una vez más, se hizo presente, por ejemplo, la caída del salario magisterial y la diferencia escalafonaria de sueldos se redujo, la respuesta del gobierno fue otorgar aumento salarial e instrumentar un escalafón horizontal paralelo al tradicional, el cual se denominó Carrera Magisterial (CM) (Muñoz Armenta, A., 2001: 78-79) que se convirtió en un dispositivo (Foucault), un texto (Derrida) o un discurso (Laclau)¹⁷⁴ que organizó, que ordenó la realidad educativa, la realidad magisterial al incorporar reglamentos, puntajes, exámenes, etcétera, prácticas que normaron (Foucault), que administraron la vida social, es decir, que administraron o conquistaron el alma (Popkewitz, 1998 b)) de los profesores de la educación básica.

En esta ordenación social los protagonistas fueron el SNTE y la SEP los que impulsaron la CM para evaluar y promover la labor docente, al mismo tiempo, la consideraron fundamental para establecer estímulos a los profesores que se esfuerzan por desarrollar mejor su trabajo. El SNTE pretende a través de la CM mostrar preocupación por hacer más atractiva la profesión docente, la SEP, por su parte, intenta supervisar lo que sucede en el aula y estimular una labor docente de calidad (Fernández, S., 1997: 214).

El gobierno federal a finales de los años ochenta, específicamente en abril de 1989, y con la nueva dirigencia del SNTE a cargo de Elba Esther Gordillo, hizo dos

¹⁷³ El 13 de mayo de 1987, el gobierno federal decide establecer el Esquema de Educación Básica (EEB), que consideraba la creación de plazas por hora-semana-mes (h-s-m) y el establecimiento de compensaciones salariales para las actividades educativas extradocentes dentro y fuera del ámbito escolar. El EEB tomaba en cuenta las siguientes categorías: I. Plaza inicial (valor de 25 hsm: todas de docentes), en esta categoría podían entrar tanto los profesores egresados de las normales básicas con planes de estudios de dos, tres y cuatro años, como los egresados de la licenciatura conforme al acuerdo de marzo de 1984. II. Plaza de jornada de $\frac{3}{4}$ de tiempo (valor de 33 hsm: 20 docentes y el resto extradocentes), en esta categoría se permitirían que entraran los egresados de las normales básicas con estudios aún incompletos de licenciatura en la UPN o su equivalente en estudios de normal superior, conforme a una tabla de compensación entre el grado que estaban cursando en cualquiera de esas instituciones e incluso la falta de estudios y los años de servicios ininterrumpidos como profesores. También podían participar los egresados de licenciatura, conforme el acuerdo de marzo de 1984, siempre y cuando contaran con dos años de servicio ininterrumpido. III. Plazas de tiempo completo (valor de 40hsm: 20 docentes y 20 extradocentes), esta categoría correspondía a los licenciados en educación preescolar o primaria titulados en la UPN sin el requisito de antigüedad alguna en el servicio. Sobre este asunto, Alberto Arnaut ofrece un análisis detallado. (Vid. Arnaut, 1998: 170-172).

¹⁷⁴ Consultar capítulo I, nota 12, pág. 30.

anuncios: el primero referente al salario profesional de los profesores, promesa en el marco del ámbito de la justicia laboral; y el segundo, el anuncio de la CM, promesa ubicada en el ámbito de la estrategia para reanimar las expectativas profesionales de los profesores (Arnaut, A., 1998: 181). Estos anuncios se confirmaron con la firma del Acuerdo Nacional para la Modernización Educativa (ANMEB) de 1992, específicamente en el rubro de revaloración social de la función magisterial, que comprende tres planos: el primero corresponde al ofrecimiento de un salario profesional,¹⁷⁵ el segundo relacionado con la instauración de la carrera magisterial; y el tercero, con la reforma del sistema de formación y capacitación de profesores. De esta manera, queda establecida la relación entre el SNTE –a través del salario–; y la SEP –por medio de la CM y de la transformación de la formación del profesorado– y los gobiernos de los estados –como actores participantes (Arnaut, A., 1998: 183).

Es importante destacar que en este apartado de mi tesis subrayo un nuevo significado del ANMEB: el de la profesionalización de los profesores. El ANMEB promueve la profesionalización a partir de un esquema de pago por mérito, por desempeño, es decir, que la profesionalización de los docentes se observa desde una perspectiva económica en la medida que se consolida la CM.¹⁷⁶ La CM es una vía competitiva para incrementar el salario, que se enlaza con la escuela, el aula y la calidad educativa. Por ejemplo, para transformar la escuela y el aula y, por lo tanto, lo que en éstas acontece, se requiere un profesor que permita ser evaluado a través de sus alumnos y de los propios conocimientos que él posea.

La CM es una promoción horizontal o sistema escalafonario por productividad¹⁷⁷ que estimula la profesionalización, cada nivel de CM (del nivel A al nivel E) da la posibilidad a los profesores más capaces, mejor preparados, con mejor desempeño y que obtengan mayores puntajes en el sistema de evaluación, a transitar por cada una de las etapas. Asimismo, la CM establece como objetivo general elevar la calidad de la educación (SEP-SNTE, 1994: 5-9).

¹⁷⁵ Sobre las características del aumento salarial consultar Arnaut, A. 1998: 189-190.

¹⁷⁶ Asunto que apunté en el apartado 4 del capítulo II: 127-141.

¹⁷⁷ Sistema con sus propias reglas y modalidades, distinto y paralelo al sistema escalafonario vigente desde 1947. La Ley de Escalafón permanece vigente; sin embargo, desaparece el Esquema de Educación Básica, instituido en 1987, y los profesores que se habían incorporado a él pasan automáticamente a las categorías correspondientes de la CM (Arnaut, A. 1998: 186).

Es notable destacar que en los documentos oficiales que presentan a la CM se enuncia lo siguiente:

[...] Es un sistema integral de promoción horizontal, el cual incluye un esquema de *mejoramiento salarial que estimula la profesionalización, actualización* y el arraigo, al tiempo que promueve una mayor participación del docente en su escuela y en la comunidad (SEP-SNTE, 1994: 5) [Las cursivas son mías].¹⁷⁸.

Si observamos la enunciación, notamos que la prioridad de la CM consiste en presentarse como un esquema de mejoramiento en el salario que estimulará el desarrollo profesional y académico. En este sentido, es evidente que se busca mejorar el trabajo en la escuela, en el aula, a partir de estímulos económicos, los cuales son importantes y necesarios y no son cuestionables, al contrario, son demandas permanentes, y en el mejor de los casos deberían ser reglamentados. Pero la profesionalización, la actualización, en términos generales, la formación del profesorado queda subsumida a lo salarial. En otras palabras, lo educativo, la formación y por tanto el desempeño del profesorado no debería estar sujeto a las reglas de mercado o logro de estímulos para mejores salarios, por el contrario, lo monetario por regla general debería permanentemente apoyar a la educación y a la formación de profesores.

Es importante señalar que los lineamientos de operación de la CM se establecieron entre la SEP y el SNTE en enero de 1993. En este sentido, la autoridad máxima de la CM es una Comisión Mixta SEP-SNTE¹⁷⁹ y una comisión paritaria en cada entidad federativa, integrada por la autoridad educativa y la representación del SNTE. Entre las funciones que realiza cada comisión se destacan las siguientes: por ejemplo, la Comisión Mixta SEP-SNTE define los lineamientos generales y específicos de la CM; establece los criterios para diseñar la estructura general de los exámenes que la autoridad educativa formule y aplique a los docentes; la SEP y las autoridades educativas, además

¹⁷⁸ Consultar también Fernández, S., 1997: 216.

¹⁷⁹ El SNTE conserva su participación, incluso formalmente mayor que en el anterior escalafón, puesto que en éste la Comisión Nacional Mixta de Escalafón y Cambios está integrada en forma tripartita (un representante de la SEP, otro del SNTE y un tercero designado de común acuerdo entre ambas partes), en la Comisión Mixta de la CM es bipartita y paritaria (igual número de representantes de la SEP y del SNTE) (*Vid.* Arnaut, A., 1998: 192).

de formular y aplicar los exámenes, determinan los cursos de actualización y superación profesional que serán tomados en cuenta en la evaluación de la CM. Asimismo, las autoridades educativas de cada estado son las responsables de la implementación y desarrollo del sistema de evaluación de la CM. De la misma manera, en cada centro de trabajo se establece un Órgano Escolar de Evaluación (OEE), integrado por todos los profesores miembros del consejo técnico escolar y, sin faltar, un representante del SNTE, este órgano es presidido por el director de la escuela (Arnaut, A., 1998: 187).

Si analizamos los mecanismos en que opera la CM, observamos cómo el SNTE se convierte en una organización estratégica junto con la SEP para ordenar el escenario educativo. Sin duda, el diseño de organización de la CM reconoce factores, criterios y procedimientos a evaluar con mayor objetividad y un mayor margen de autonomía frente a la política burocrática y sindical en el ingreso y promoción de los profesores. Asimismo, es importante anotar que la CM ha sufrido algunos notables cambios como los que describiré más adelante, pero a pesar de estas características, es posible apuntar que una vez más observamos cómo el SNTE y la SEP regulan las prácticas como dice Popkewitz; o a la manera de Foucault, se normalizan las acciones, o bien en otro plano de análisis se universalizan las actividades como refiere Laclau. Por ejemplo, el SNTE y la SEP definen lineamientos no sólo generales sino también específicos, en este sentido, la CM depende de los recursos económicos de los que se dispongan, producto de las negociaciones que se realizan entre la SEP y el SNTE; la SEP determina los cursos; en los OEE no falta un representante del SNTE. Frente a tal situación es importante preguntarse: ¿qué margen de participación tienen los profesores? ¿A qué o a quiénes responden las estrategias de formación, actualización, capacitación y superación de los profesores? ¿Por qué tiene que aparecer un representante del sindicato en un órgano de evaluación educativa? ¿Por qué se deja al plano de las negociaciones entre el SNTE y la SEP aumentar o mantener el presupuesto para CM? ¿Por qué no se institucionaliza jurídicamente este esquema de promoción horizontal? ¿Qué pasa con la formación del profesorado que no está incorporado a la CM?

La CM ha pasado de ser una lógica de profesionalización a transformarse en una lógica de pactos y negociaciones laborales de los profesores. En otras palabras, la CM ha ido paulatinamente sustituyendo el tema del salario profesional por el del pago de estímulos logrados por cada profesor. El salario ha sido una de las demandas con mayor presencia en la historia del magisterio, pero en los tres últimos sexenios la discusión

sobre el tema ha sido reemplazada por la evaluación del ejercicio y el desempeño individual del profesor para que éste logre mayores beneficios económicos. En este sentido, la CM a más de diez años de llevarse a la práctica, más que impulsar e incitar el desarrollo profesional y académico de los profesores, vigila, fiscaliza, es decir, regula el trabajo de los profesores y sobre todo individualiza las acciones magisteriales,¹⁸⁰ ya que fomenta la competitividad entre los profesores, que a la larga desarticula los lazos sociales, o los transforma en lazos perversos.

Arnaut destaca que los objetivos, la estructura, la organización, el perfil de los beneficiarios y la extensión del programa de CM nos revelan el difícil proceso de concertación efectuado entre la SEP y el SNTE, además señala que en casi todas las dimensiones de la CM existe una especie de empate entre la autoridad educativa y la representación sindical, empate que se puede convertir en una especie de equilibrio inestable y negociable de un modo casi permanente entre ambos actores. También puntualiza que la CM no cuenta con base jurídica sino con un compromiso por establecerla o implantarla, es decir, la CM tiene como soporte un ANMEB signado por el SNTE, la SEP y los gobiernos de los estados, así como los convenios y los lineamientos se encuentran al margen de la *Ley de escalafón* y del *Reglamento de condiciones generales de trabajo* de la SEP y de los gobiernos de los estados (Arnaut, A., 1998: 190-191; Fernández, S., 1997: 229-231). En este sentido, observamos un juego en el que las reglas no están definidas legalmente, más bien dependen del “clima” político, de las condiciones sociales, económicas y políticas que hacen posible la puesta en marcha de la CM.¹⁸¹

De la misma manera, cabe señalar que a diferencia del escalafón económico o sistema de quinquenios establecido a principios de los sesenta, la CM no está asociada a la antigüedad en el empleo que es una característica para obtener una categoría¹⁸² sino

¹⁸⁰ Aurora Loyo y Aldo Muñoz sostienen que la pertenencia a la CM tiende a generar rupturas en la vida institucional de las escuelas ya que profundiza la individualización de las relaciones profesionales y de trabajo académico (Loyo Brambila, A. y A. Muñoz Armenta, 2003: 342).

¹⁸¹ En el año 2000, el número de profesores incorporados a la Carrera Magisterial fue de 625 000 en la categoría A que representa el 95% y el resto se encuentra en distintas categorías. La Carrera Magisterial se divide en categorías A, B, C, D y E (Vid. Santibáñez, L. M., 2002).

¹⁸² Por ejemplo, el caso de la Universidad Pedagógica Nacional, institución que se rige por un reglamento interior del personal académico de la UPN firmado en 1980, se establece que para acceder a otra categoría

que la CM toma en cuenta la formación, la capacitación, los conocimientos y el desempeño de los profesores; tampoco considera una compensación salarial definida en términos absolutos como los quinquenios sino en términos porcentuales.

Asimismo, es importante mencionar los factores que la CM ha evaluado durante los años que lleva de vigencia esta estrategia, además hay que apuntar que este escalafón horizontal por productividad ha tenido dos versiones: la original en 1992 y la reestructurada en 1998. En la primera, los factores de evaluación fueron: antigüedad, grado académico, preparación profesional, acreditación de cursos de actualización y desempeño profesional. Es necesario apuntar que el factor más relevante estaba asociado al control de los profesores por el sindicato a través de los directores y supervisores,¹⁸³ ya que éstos eran los que calificaban el aspecto con mayor puntaje: el desempeño profesional. En la segunda, el factor que tiene mayores puntos otorgados después de la preparación profesional es el de aprovechamiento escolar que se evalúa a través de un examen diseñado por el CENEVAL y aplicado a los alumnos, este factor no se contempló en la primera versión de CM (Sánchez Cerón, M., 2002: 51, 54).¹⁸⁴

Al respecto es posible señalar algunos aspectos de la CM, por ejemplo, en su primera versión el rubro con más puntaje fue el desempeño profesional otorgado por la OEE en el que participan los directores y el representante sindical, sin duda, existía una negociación entre el director y el dirigente sindical para otorgar los puntos. Otro factor que también ofrece un alto puntaje es la preparación académica, la cual no está asociada con el grado de escolarización de los profesores, sino con un examen de conocimientos de acuerdo con el nivel y modalidad en la que el docente trabaja.

En la segunda versión de la CM, el rubro con mayor puntaje es el de la preparación profesional, la cual es medida por un examen de conocimientos al profesor; le sigue el rubro de aprovechamiento escolar, que es medido a través de un examen de conocimientos pero a los alumnos del profesor que participa en la CM. De esta manera,

puede darse a través de la años de antigüedad y no por desarrollo académico e incluso hay personal que cuenta con la categoría más alta que ofrece la institución y no cuenta con grado de maestría.

¹⁸³ Es importante apuntar que el SNTE ha controlado a los directores de área, jefes de departamento quienes son los encargados de otorgar nuevas plazas y los supervisores y directores vigilar la labor magisterial (Muñoz Armenta, A. 2001: 73).

¹⁸⁴ Cabe señalar que este trabajo presenta una descripción sobre la CM en su conjunto y las repercusiones que ha tenido las modificaciones de la CM como escalafón de productividad.

observamos que la aplicación de exámenes como forma cuantitativa de medición es puesta en práctica, es decir, se institucionalizan en el escenario educativo los aspectos cuantitativos.

La utilización de exámenes no es negativa de manera absoluta. No obstante, hay que destacar que el profesor al someterse a diferentes exámenes, se ajustará cabalmente a los contenidos que establece el programa de estudios, enseñará de acuerdo con la forma que previamente fue autorizada y se sujetará a las normas que dicta la institución con el fin de obtener mayor puntaje (Fernández, S., 1997: 224). Por otra parte, el examen puede ofrecer un panorama básico que puede dar cuenta del estado que guarda el sistema de la educación básica en nuestro país tanto de los profesores como de los alumnos.¹⁸⁵ Sin embargo, el aspecto crítico en la aplicación del examen, es la ponderación que se le asigna en el esquema de puntuación que se utiliza para calificar a un profesor. Los dos aspectos con mayor puntaje para evaluar a un docente son la preparación profesional y el aprovechamiento escolar, en los cuales se utilizan exámenes para medir los conocimientos, es decir, que la puntuación más alta que se otorga a un profesor resulta de la presentación de exámenes, dejando a un lado, por ejemplo, el grado de escolarización o académico que tiene un docente. Claro está que no se puede decir que entre mayor grado de estudios, un profesor tiene mayor desempeño en su trabajo; pero sí implica que quien cursó otros niveles educativos es posible que desarrolle un pensamiento más analítico y complejo sobre la educación, la práctica educativa y la formación docente.¹⁸⁶ Por otra parte, los profesores no tienen acceso a la información que les permita identificar y superar sus insuficiencias, es decir, retroalimentar su desempeño; persiste la discrecionalidad en los resultados que se manejan de forma global. Sin duda, los profesores muestran deficiencias y, en su mayoría, carecen de actividades teórico-

¹⁸⁵ Arnaut, citando a Pablo Latapí, afirma que la aplicación de un examen a los aspirantes que desean ingresar o promoverse dentro de la CM resulta novedoso, por dos cuestiones, la primera por ser la primera vez que se evalúan los conocimientos del conjunto del magisterio en servicio; y segundo, puede servir para orientar o reorientar, con base en ese conocimiento, los planes y programas del sistema de formación y actualización del magisterio (*Vid.* Arnaut, A. 1998: 193).

¹⁸⁶ Al respecto Sergio Fernández señala que un elemento que muestra las intenciones controladoras del proyecto es la denominada formación, capacitación y actualización de la planta magisterial, puesto que en términos de puntaje se otorga la misma cantidad a un curso de muy dudosa calidad, pero impartido por las autoridades respectivas, que a los estudios de posgrado realizados por el maestro en cualquier institución de nivel superior (Fernández, S. 1997: 226-227).

prácticas, además no existen normas claras para su actualización (Fernández, S., 1997: 224).

III.3.7. Recapitulación: relaciones estrechas, extensas y flexibles

Una vez que he concluido este apartado cuyo propósito fue presentar algunas de las forma o mecanismos a través de los cuales el SNTE y la SEP han negociado y han configurado el campo de la formación de profesores, al mismo tiempo, han ordenado y normalizado históricamente los diferentes sucesos vinculados a la formación de docentes, es posible destacar que estos actores han protagonizado un juego *cínico* o *perverso*, representado por momentos de articulación y antagonismo, de inclusión y exclusión, y sobre todo, substituyendo temas, espacios y agentes de ordenación y regulación, control, vigilancia y decisión. En este juego el SNTE se ha articulado por medio de puntos nodales como calidad educativa y participación social, pero ha mantenido el antagonismo con la SEP por medio de la identidad gremial del sindicato, la cual se ha caracterizado, por ejemplo, en la exigencia de un salario mejor. La condición antagónica entre la SEP y el SNTE ha hecho posible mantener la relación de ambos. También hay que señalar que tanto el SNTE como la CNTE reivindican su derecho a participar en las decisiones de política educativa por considerar que ello atañe a “su materia de trabajo” (Loyo Brambila, A., 2002: 145).

A pesar de la vinculación de lo laboral con lo educativo, aunque en la mayoría de las ocasiones éste último ha quedado soslayado a lo declarativo, es decir, a la arenga discursiva del propio sindicato, el SNTE se ha mantenido como una organización que ha permitido la continuidad en la política educativa relacionada con la formación de profesores y, al mismo tiempo, ha consolidado las relaciones con la SEP, no obstante que el gobierno de Vicente Fox (2000-2006) fue de un partido político distinto.¹⁸⁷ El SNTE ha

¹⁸⁷ El triunfo de un gobierno diferente al PRI, pese a las expectativas creadas, no implicó un cambio en el papel que juegan los diferentes funcionarios del Gobierno federal, por ejemplo, en las movilizaciones que realizan los profesores, el gobierno invita a los contingentes a regresar a sus entidades para obtener solución a sus demandas y no obstante que funcionarios de la Secretaría de Gobernación se negaban a recibir a las comisiones negociadoras de los profesores movilizadas, se desarrollaba una negociación discreta con actores involucrados: gobernadores, SEP y dirigencia nacional del SNTE (Vid. Muñoz Armenta, A. 2002: 143).

mantenido la crítica a los contenidos de la política educativa en la medida que la influencia sindical es eliminada o disminuida (Muñoz Armenta, A., 2002: 131, 147).¹⁸⁸ Cabe destacar que el SNTE es una organización sorprendente en varios aspectos, por ejemplo, negocia y define no sólo la defensa por el salario y el empleo, sino que también gestiona prestaciones sociales en beneficio de los profesores como créditos, vivienda y becas-comisión.

El SNTE ha logrado mantener la hegemonía mediante articulaciones y antagonismos, negociaciones y pactos en materia de formación docente, no sólo como control burocrático, sino que ha logrado establecer negociaciones y acuerdos que le han permitido fortalecer las estructuras organizativas, por ejemplo, uno de los tejidos que ha fortalecido el sindicato involucra al ámbito jurídico a través de la Ley Federal de los Trabajadores al Servicio del Estado, las Condiciones Generales de Trabajo y el Reglamento de Escalafón de la Secretaría de Educación. Estas disposiciones garantizan la inmovilidad de los empleados de base y una fuerte injerencia sindical en el reclutamiento, permanencia y movilidad dentro del servicio. Las plazas son propiedad, no del servicio, no del organismo, sino del profesor y de cierta manera del SNTE. El profesor tiene no sólo el derecho de inmovilidad laboral, sino también de inmovilidad en el puesto y en las funciones que cumple (Arnaut, A., 1998: 210-211).¹⁸⁹ En este sentido, el profesor se desarrolla en un escenario educativo que considera su “hogar” su lugar de pertenencia, un lugar inamovible para él, en el que la búsqueda por lo diferente resulta ausente de su discurso, es decir, alejado de aquello que le puede aportar otros sentidos sobre su quehacer profesional, sobre su formación docente.

En otras palabras, el sindicato se rige por una legislación administrativa y laboral que integra un segmento importante no sólo de profesores sino también de directores de

¹⁸⁸ En este artículo el autor da cuenta de los acontecimientos que ha protagonizado el SNTE durante el año 2001, al mismo tiempo que expone y analiza la lógica de acción de los participantes en las manifestaciones que año tras año realizan los profesores en la ciudad de México.

¹⁸⁹ Al respecto, la descentralización puso al SNTE en un limbo jurídico, como refiere Aldo Muñoz Armenta, en virtud de que los trabajadores de las entidades federativas, con excepción de los que laboran en las secciones del Distrito Federal (9, 10 y 11), a partir de mayo de 1992, dejaron de pertenecer a la SEP. Así, en estricto sentido normativo, los docentes y demás personal de los diferentes estados de la república pasaron al apartado A del Artículo 123 constitucional y los de la ciudad de México se quedaron en el apartado B. Esta situación, como lo expone Muñoz Armenta, ha generado discusión jurídica (*Vid.* Muñoz Armenta, A. 2002: 145-146; Loyo Brambila, A. 2003: 144-145).

escuela; supervisores; empleados; técnicos; administrativos y manuales que dependen de la SEP y de los gobiernos de los estados (Arnaut, A., 1998: 211). Es tal la influencia del SNTE que resulta evidente su interés por no salir de la escena de los acontecimientos políticos. Por ello, se observa que el SNTE durante finales de los ochenta logra diseñar y configurar un “nuevo” ordenamiento al cambiar los estatutos normativos del propio sindicato, con la finalidad de responder no sólo a las exigencias del PRI, sino del Ejecutivo federal que fue presidido desde el año 2000 por un partido distinto: el PAN, con el cual al parecer se tenían diferencias históricas. El SNTE no buscó discrepar con el gobierno de Vicente Fox Quesada, al contrario, como lo he apuntado en las páginas anteriores, estableció alianzas y participó como interlocutor en materia educativa. Por ejemplo, la descorporativización del SNTE no significaría automáticamente el rompimiento de la alianza histórica del magisterio organizado con los gobiernos posrevolucionarios, sino el condicionamiento de su respaldo a la negociación particular y específica (Peschard, J. y L. Peralta, 1997: 90).

Para lograr este fin, la relación entre la SEP y el SNTE se articuló en torno a lo educativo y a la formación docente como significantes nodales. Estos significantes o elementos permitieron establecer y dar continuidad a las estrategias de política educativa emprendidas anteriormente como la CM y el Pronap. En otras palabras, es posible argumentar que estos significantes han permitido consolidar los momentos discursivos que han caracterizado a la reforma educativa desde 1989 hasta nuestros días. Asimismo, es posible señalar que la participación del SNTE en la vida política ha sido una de las ganancias del sindicato más que el compromiso con el debate educativo.

El SNTE y la SEP han sido los protagonistas para la toma de decisiones sobre política educativa nacional, particularmente, sobre la formación del profesorado en nuestro país. Ambas instancias han configurado el sector educativo, la primera ha monopolizado la representación de los trabajadores y la segunda, ha contribuido en esa monopolización. El escenario educativo y de la formación docente representado por el SNTE y la SEP ha generado confusión en asuntos pedagógicos, administrativos y laborales. Esta confusión, argumenta Arnaut, de cuestiones sindicales y laborales en cuestiones pedagógicas y educativas y viceversa, dificulta la definición y ejecución de políticas en el sector educativo, de tal manera que a veces no se puede distinguir entre un asunto sindical y uno técnico, como tampoco se puede saber cuándo la crítica o el rechazo de un programa educativo obedece a razones de carácter técnico y pedagógico o a intereses de tipo

político, sindical o laboral (Arnaut, A., 1998: 217). Asimismo, los trabajos de los estados del conocimiento de la última década destacan como elemento anómalo el que el SNTE además de ostentar todas las funciones inherentes a una representación sindical, de intermediación entre trabajadores y autoridades, se involucre constantemente en el funcionamiento de los centros educativos y exija ser tomado en cuenta en lo que considera ser su materia de trabajo (Loyo Brambila, A. y A. Muñoz Armenta, 2003: 328).

En este sentido, la relación entre la SEP y el SNTE ha dejado evidencias de articulaciones y de antagonismos, juego discursivo en el que se ha negociado intereses de grupo, en los que se excluye el debate educativo por privilegiar ganancias políticas y salariales. Sin duda, las políticas educativas y de la formación de profesores se construyen en la arena de las exclusiones y de las inclusiones, de la interacción de fuerzas y actores en contextos institucionales particulares, es decir, en condiciones de posibilidad emergentes, sin embargo, en este escenario, lo educativo y la formación docente no han salido *bien librados*.

De esta manera, un apunte más por destacar consiste en señalar que el profesor en la cotidianeidad del aula y de la escuela vive y resignifica las condiciones sociales bajo las cuales se establecen las relaciones, por ejemplo la del SNTE y de la SEP. Dar cuenta de estos procesos de resignificación es un terreno de la investigación educativa que ha sido estudiando ampliamente. Cabe mencionar una vez más, que este territorio no es un eje de mi tesis. No obstante, es importante destacarlo y enunciarlo.

Por otra parte, como lo he señalado en la introducción de esta tesis, me inclino por colocar en la discusión, en el debate y en la investigación del campo de la formación de profesores, categorías como la regulación social, la normalización de la *conducta*, la administración social –la administración del alma como dice Popkewitz– que subyacen en la reforma educativa y específicamente en las políticas referidas a la formación docente. Este trazo analítico o ponderación de categorías de análisis que orientan esta investigación en particular, me permite argumentar que bajo esta lógica de normalización del comportamiento de los profesores a través diferentes estrategias como CM, dispositivo de control que fue un diseño en el que la SEP y el SNTE jugaron un papel importante, subyace una lógica bajo la cual opera la construcción del conocimiento sobre lo educativo, sobre la formación docente, sobre la pedagogía, es decir, se trama o se ejercita una epistemología que exige ser reflexionada. Es decir, colocar en el escenario

educativo la interrogante sobre: cómo las políticas educativas operan como tecnologías del yo, como sugiere Foucault.

III.4. Consideraciones finales

Una vez concluido el capítulo III de esta tesis señalo algunos apuntes finales con el propósito de recuperar ciertos argumentos que he presentado. Particularmente, deseo señalar que estudié las políticas educativas desde tres ángulos analíticos. En el primero, acentué una discusión conceptual basada en las nociones de la *decisión* y lo *público*; en la segunda, recalqué los desplazamientos y condensaciones que han seguido la políticas de la formación del profesorado en los últimos sexenios, así como la utilización del concepto de gubernamentalidad planteado por Foucault, y en el tercero, maticé la relación entre la SEP y el SNTE a partir de reconocer el juego discursivo producido por estos actores a través del antagonismo y la articulación.

Estos ángulos analíticos expuestos en el capítulo intentan responder a las interrogantes que me he planteado desde el proyecto de investigación, las cuales han servido como guías didácticas para construir esta tesis. Mi preocupación básica ha sido dar cuenta de las continuidades en las políticas educativas referidas a la formación docente de los profesores de educación básica. Esta inquietud por explorar el campo de las políticas educativas y de la formación de profesores, exigió recurrir a conceptos o dimensiones a través de las cuales comprender, explicar e interpretar este objeto de estudio, con el fin de contribuir al desarrollo del campo de conocimiento sobre las políticas y la formación. Una vez señalado los puntos de partida de este capítulo, en los siguientes párrafos desarrollaré algunos apuntes para concluir.

Una de los rasgos que distinguen este capítulo, a diferencia de los anteriores, es la recuperación y el énfasis por identificar estrategias concretas de políticas que atañen a la formación de profesores. Así como, la ubicación de documentos oficiales, considerados en esta tesis como superficies discursivas que ordenan y dictan los comportamientos a seguir en materia de formación docente. Estos documentos circulan y orientan las conductas sociales de los profesores, al mismo tiempo, son producto de las propias subjetividades de quien diseña y paradójicamente se enlazan con las subjetividades de

los docentes, construyendo, de esta manera, el tejido social en que se desempeñan y actúan los profesores.

Este reconocimiento obliga a examinar, advertir y discutir que la construcción de la política se genera en una arena de negociaciones, de acuerdos, pero también de juegos de inclusiones y exclusiones, de antagonismos y articulaciones, juegos que expresan o evocan un concepto que no se puede separar, imposible de tratarse uno independiente del otro. La política que se produce en este coliseo de intereses expresa una serie de políticas, en este caso, educativas y de formación de profesores, que se convierten en acciones para resolver problemas específicos. Ahora bien, la política, al constituirse como un espacio de conflicto es una construcción social donde lo político juega un papel importante en la medida que se convierte en una dimensión constitutiva del ser de lo social. Si reconocemos estos matices o planos de análisis, es posible considerar que lo político puede estar asociado con una dimensión ética por el bien común. El bien común es equivalente a un horizonte como condición de posibilidad de representación, es decir, un imaginario social que apunte la posibilidad de acciones que contribuyan de la mejor manera a la formación del profesorado. En otras palabras que el bien común confeccione una gramática de la conducta política que favorezca o reconstruya el campo de la formación del profesorado.

Por otra parte, también puedo apuntar desde otro ángulo, que las políticas son prácticas sociales que administran el yo de los profesores y orientan las conductas sociales, como refiere Foucault son técnicas de poder. Este reconocimiento obliga a examinar y advertir que en el plano de la política se mantiene la tensión y el conflicto que no pueden ser erradicados, por el contrario son constitutivos de lo social. En este sentido, la política es pública, no hay esencia que oriente de una forma única y definitiva el diseño de las políticas de formación del profesorado. En suma, la dimensión pública es productiva en la medida que no se inclina por la búsqueda de un beneficio único y definitivo sino como herramienta de análisis que puede orientar la discusión en el ámbito de la política. Asimismo, la decisión es instituyente, porque organiza y estructura de forma temporal el escenario \approx campo de la formación del profesorado.

Los trazos teóricos planteados en los párrafos anteriores fueron producto de las exigencias que demandó la construcción de mi objeto de estudio: las políticas educativas y la formación de profesores. Una vez hecha esta tarea fue necesario recurrir a referentes empíricos que dieran cuenta de las continuidades o rupturas en las estrategias de política

de formación del profesorado en los últimos sexenios. Para realizar esta actividad recurrí, nuevamente, a documentos oficiales emitidos por los gobiernos en turno. Principalmente, recuperé los sexenios de Ernesto Zedillo Ponce de León y Vicente Fox Quesada. El análisis conceptual sobre el estudio de las continuidades más que de las rupturas encontradas en los documentos oficiales que orientan la política educativa, se basó en la utilización de categorías como desplazamiento y condensación asociadas con la noción de sobredeterminación.

Entre los resultados logrados puedo señalar que durante el sexenio de Ernesto Zedillo Ponce de León, existen dos directrices en materia de política educativa y de formación del profesorado, la primera con la creación de sistemas educativos estatales y las nuevas versiones curriculares en las licenciaturas de las escuelas normales; la segunda con el impulso a los procesos de actualización, por ejemplo, el Pronap. Por su parte Vicente Fox Quesada quien provenía de un partido político distinto, no cambió el rumbo de las acciones emprendidas por su antecesor, por el contrario, en materia educativa y particularmente con la formación de profesores se consolidaron y fortalecieron acciones que dieron lugar a la continuidad de la política de formación docente.

Por ejemplo, con Ernesto Zedillo Ponce de León se encuentran el Pronap y C de M en 1996; el PTFAEN en 1997 y con Vicente Fox Quesada se ubican el PROMIN 2002; *Compromiso social por la calidad de la educación* en 2002; *Hacia una política integral para la formación y el desarrollo profesional de los maestros de educación básica* en 2003; *Política nacional para la formación y el desarrollo profesional de los maestros de educación básica* en 2004. Uno de los rasgos que caracterizan estos documentos y estrategias puestas en acción, es la presencia de significantes que se desplazan y/o circulan en estas superficies discursivas. Los significantes con mayor presencia son: *revalorar el papel del docente* ≈ *formación* (actualización - capacitación) *de profesores* ≈ *calidad educativa* ≈ *desempeño docente* ≈ *evaluación docente*. Estos significantes o puntos nodales se convierten en un batería o hilera de armamentos que se disparan al escenario o campo de la formación docente, logrando, aunque no siempre, la conducción social de los profesores.

Un ejemplo más que puede ser recuperado de lo dicho a lo largo del capítulo III es el siguiente: un signifiante que distingue estos periodos de gobierno es la formación ≈ actualización que se expresa en la creación e instalación de los C de M, es decir, que la formación de los profesores en servicio se desplaza y circula durante los sexenios en

cuestión, a través del fortalecimiento, por lo menos discursivo, de los C de M. De esta manera, los C de M se convierten en los espacios donde se condensan o se concreta la política de formación de docentes en servicio. Asimismo, con el impulso a los C de M como instancia formadora, se advierte que la formación es sobredeterminada por significantes como la escuela. La escuela se convierte en punto nodal que da sentido a la política de la formación de docentes. Este reconocimiento de la escuela como lugar de indagación por el profesor, es un significante que sobredetermina la formación en un momento específico. Pero el significante escuela se reconoce sólo como un lugar físico – un nivel educativo– más que un lugar social –unidad escuela– donde se tejen y entretejen subjetividades que tienen que ser puestas en consideración por los actores que en éstas participan, por ejemplo, los profesores.

En otro plano analítico, cabe señalar que este capítulo sirvió para argumentar, a través de la categoría de gubernamentalidad, que cuando se alude al gobierno, que en términos prácticos es el que enuncia o da a conocer la reforma educativa y las políticas sobre la formación del profesorado, no sólo se nombra una base política sino un estilo de disponer las cosas, una forma de gobernación social, de administración social de los actores que participan en la construcción del tejido educativo que se expresa de diferente manera, por ejemplo, los C de M. En suma, la reforma educativa de la formación docente de profesores de educación básica es una táctica o técnica de gobernación que se presenta como una arenga seductora para la formación de profesores que se preocupa más por la forma –rotación de imágenes– que por el contenido y complejidad del campo del conocimiento de la formación.

Con el fin de reconocer y ubicar a quienes han sido protagonistas en la construcción del escenario de las políticas en materia de formación docente, resultó indiscutible analizar la participación del SNTE y de la SEP. Para ello, utilicé un juego discursivo representado por la articulación y el antagonismo, categorías que forman un mismo concepto. Es decir, que no hay antagonismo sin articulación y a la inversa, por lo menos en el terreno del análisis social.

El SNTE, como organización social-gremial, ha tenido la habilidad sorprendente por ordenarse a las circunstancias o condiciones sociales y temporales por las que transita la vida política y educativa en el país. Como lo he planteado en este capítulo, el SNTE logró articular a la arenga discursiva del sindicato diferentes significantes como: calidad educativa y evaluación al desempeño de los profesores, sin desaparecer de la

misma proclama sindicalista la lucha magisterial representada, por la exigencia del salario. Este margen antagónico y, al mismo tiempo, de articulación con la SEP, ha sido lo que, desde mi análisis, le ha permitido al sindicato mantenerse como un de los protagonistas en la escena educativa.

Otro rasgo importante de subrayar en esta alianza entre la SEP y el SNTE ha sido la vinculación tan estrecha con los gobiernos, pero resulta, una vez más, sorprendente la forma en la que ha manifestado su apoyo a un gobierno representado por el PAN. Esta relación, que he señalado como perversa, expresa las “ganancias” políticas del sindicato más allá de la proclama que pregona por la calidad educativa y por la formación profesional de los agremiados que aglutina. Un ejemplo más de esta fidelidad entre la SEP y el SNTE es la instalación de la CM que ha sido la estrategia para obtener mejores condiciones económicas, esquema al que los profesores se integran a pesar de que ellos mismos señalen y critiquen el esquema de pago por mérito.

Finalmente, en el siguiente capítulo se expone un análisis producto de los escenarios posibles en las políticas de formación del profesorado de educación básica, una vez concluido el gobierno panista encabezado por Vicente Fox Quesada.

Capítulo IV

Texturas sociales en la formación del profesorado en México. Los escenarios posibles o imposibles: la tensión inminente

Presentación

En el capítulo anterior me dediqué a presentar y argumentar las acciones que en materia de política de formación de profesores han venido circulando en los últimos años. Estas acciones, diversas, han sido producto de dos direcciones mutuamente relacionadas. Por un lado, las premisas derivadas por las influencias de las lógicas de *mercado* en el ámbito educativo (competitividad y libre comercio), y por otro, la presencia y participación del gobierno federal, que se mantiene como rector de la vida educativa y de la formación del profesorado en nuestro país, a pesar de los procesos de descentralización que desde hace más diez años son vigentes en México.

No obstante la lógica de mercado y la participación del gobierno federal, a través de la Secretaría de Educación Pública (SEP) en la denominada reforma educativa de los años noventa, se ha conformado un nuevo orden social, una nueva esfera pública¹ que cruza, entrelaza y configura *el escenario ≈ el campo de la formación docente* de los profesores de educación básica en nuestro país. Por ejemplo, se incorporan otros actores en las conversaciones educativas que tradicionalmente habían quedado en la frontera formal de la discusión como es el caso de la Iglesia católica, y los empresarios. Estas inclusiones de una u otra manera influyen en la discursividad que sitúa a la formación del profesorado; ya sea por la tendencia conservadora por la que se caracterizan los grupos religiosos o por la visión empresarial que dispone acciones privatizadoras de la educación. Por otra parte, el gobierno federal diseña estrategias innovadoras (imparte conferencias vía satélite; difunde ejemplares gratuitos que recuperan trabajos de reconocidos investigadores nacionales e internacionales; integra equipos de trabajo con investigadores de trayectoria en los estudios de formación de profesores en nuestro país;

¹ Una esfera que da cuenta de diálogos, debates, consensos, resistencias diferentes a las que estábamos habituados.

organiza foros nacionales de discusión; entre otras tácticas) con el fin de ordenar y encauzar la Política integral y nacional en el 2003.

De esta manera, tanto la inclusión de “nuevos actores” en la discusión y práctica de la educación como las técnicas novedosas que impulsa el gobierno federal constituyen e instauran el escenario de la educación en nuestro país en general y en particular de la formación docente. Por ello, cabe destacar que lo analizado en los capítulos I, II, y III da cuenta de un presente vivo (representado en su momento por el gobierno de Vicente Fox Quesada [2000-2006]) el cual recupera tanto el pasado reciente por el que han transitado las políticas de la formación del profesorado (caracterizado por Carlos Salinas de Gortari [1989-1994] y por Ernesto Zedillo Ponce de León [1994-2000]), como de un futuro inminente (personificado por Felipe de Jesús Calderón Hinojosa [2006-2012]). En otras palabras, atribuimos al presente situaciones que están inscritas en nuestra herencia y que debieran tal vez ser averiguadas con mayor precisión, para poder definir qué es lo nuevo, qué es lo viejo, qué está estructuralmente definido en el mediano plazo, y qué de lo que tenemos de aquello amerita ser definido o renovado. No se conservan ni se innova con un horizonte de posibilidades absolutamente indefinido y abierto, sino con un horizonte o abanico de posibilidades definido desde un cierto imaginario que comparte “conceptos estelares” y ciertos “conceptos controversiales”. Los primeros, aparecen como componentes inevitables de los discursos escuchados, y los segundos, como aquéllos respecto de los cuales no existe consenso (*Vid.* Braslavsky, C., 2000: 43-44).²

La reforma educativa se ha desplazado, ha circulado y se ha traducido en diferentes superficies discursivas como la denominada *Política integral y nacional para la formación de profesores*. Asimismo, la utilización de términos como revaloración magisterial, la evaluación al desempeño docente, la calidad educativa, etcétera, han servido para *legalizar* la producción de políticas docentes que sitúan el estilo de trabajo de los profesores, o dicho de otra manera, ha contribuido a normalizar las pautas de comportamiento social de estos actores, quienes constituyen un grupo ocupacional relevante y significativo a la vez que problemático en el ámbito educativo, espacio en el que confluyen procesos sociales, políticos y económicos.

² De manera parecida, como sostienen Lawn y Ozga, no se puede escribir sobre el futuro sin mirar hacia atrás, así como hacia delante, porque el pasado forma parte de la argumentación que destaca que ninguna política se transmite nunca sin encontrarse con procesos colocados por políticas anteriores (Lawn M. y J. Ozga., 2004: 208).

Para finalizar esta tesis, el contenido del capítulo IV, a la vez que cierra un periodo de estudio sobre *la reforma educativa ≈ la política educativa* de la formación de profesores de educación básica, ofrece un atisbo, un indicio, una huella de lo que será en los próximos años las acciones en materia de educación y de formación de profesores de nivel básico. La información que se presenta en este último capítulo responde a varias razones, por ejemplo, continuar ofreciendo posibles respuestas a las preguntas iniciales de investigación, específicamente, cuáles han sido las continuidades en las políticas de formación de profesores. Por ello, el capítulo IV de esta tesis tiene una doble intención. La primera, consiste en presentar la colección denominada *Cuadernos de discusión* difundida por la SEP con el fin de revisar y analizar una de las últimas estrategias impulsadas por el gobierno de Fox Quesada en el año de 2003. Esta colección resulta interesante puesto que reúne tanto a destacados investigadores reconocidos nacional e internacionalmente, como a otros estudiosos que presentan análisis sobre la educación y la formación de profesores del nivel básico. La segunda, pretende ofrecer una mirada al mañana que está siendo planteada por el candidato y ahora presidente legal de la república mexicana, Felipe de Jesús Calderón Hinojosa. Los planteamientos de Calderón Hinojosa tanto en la etapa de las campañas electorales como en los primeros meses de gobierno ofrecen pautas bajo las cuales se orientará la educación en general y la formación docente, en particular.

Este capítulo se divide en dos partes, en la primera doy cuenta de la revisión y análisis de una de las formas a través de las cuales el gobierno de Vicente Fox Quesada logró dar continuidad al tema de los docentes como política relevante. Particularmente, me refiero a la colección de *Cuadernos de discusión* difundidos por la SEP en el año de 2003; en la segunda, presento un balance de las propuestas de los candidatos a la presidencia de la república correspondiente al periodo 2006-2012.

IV.1. La formación del profesorado. Los *Cuadernos de discusión*: una herramienta propuesta por la SEP

IV. 1.1. Puntos de partida

En los capítulos anteriores, principalmente en el III, he analizado con detalle la publicación, la difusión y los mecanismos que promovieron la elaboración de las

estrategias en materia de formación de profesores de educación básica, específicamente la difusión de dos textos, el primero denominado *Hacia una política integral para la formación y el desarrollo profesional de los maestros de educación básica. Documento base*, publicado en 2003; el segundo, titulado *Política nacional para la formación y el desarrollo profesional de los maestros de educación básica. Documento rector*, difundido en 2004. Ambos documentos circularon durante el gobierno de Vicente Fox Quesada a través de la Secretaría de Educación Pública (SEP). No obstante, el examen que realicé de estos documentos en otros apartados de esta tesis, en este nuevo y último capítulo me detendré en estudiar algunos de los componentes que integran las fases del proceso nacional de discusión que tuvo como objetivo definir una política nacional para la formación y desarrollo profesional de los profesores.

La descripción y ubicación de las fases que se diseñaron a nivel nacional para la discusión/consulta de la formación del profesorado, ofrece una visión amplia sobre las estrategias seguidas por las autoridades educativas para difundir las etapas de consulta en las que se pretendía que participaran tanto la sociedad en general como los involucrados en materia de formación de maestros en particular. En un plano analítico bien se puede destacar que dichas estrategias puestas en marcha desde el gobierno federal e involucrando a los gobiernos de los estados de la república, resultan ser mecanismos o regulaciones a través de las cuales se ordenan las acciones en materia de formación de profesores, por ejemplo, la convocatoria que se publicó para llevar a cabo a nivel nacional los Foros Estatales de Análisis sobre la Formación y Desarrollo Profesional de los Maestros establece: ¿qué se discute y cómo? ¿qué tipo de diagnósticos son necesarios? ¿en qué tiempo y lugar se discute? etcétera. Quizá estos cuestionamientos sean necesarios para ordenar la participación de los interesados, sin embargo, para los profesores, en muchas ocasiones, resultan ser normas y procedimientos que hay que seguir ante el cumplimiento de la “autoridad” representada por la SEP o por el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE).

El proceso de consulta tuvo dos aspectos centrales de discusión, por un lado, el Documento base titulado *Hacia una política integral para la formación y el desarrollo profesional de los maestros de educación básica* (Cuaderno núm. 1 de la colección *Cuadernos de discusión*); por otro, diagnósticos, análisis, reflexiones, propuestas, etcétera, sobre las temáticas incluidas en la convocatoria que se publicó para llevar a cabo

a nivel nacional los Foros Estatales de Análisis sobre la Formación y Desarrollo Profesional de los Maestros.

Antes de continuar, reitero que el propósito de este segundo apartado del capítulo IV, es analizar uno de los componentes que integran el proceso de discusión/consulta, me refiero a la colección denominada *Cuadernos de discusión*, cada título de los *Cuadernos* indica un tema que demanda revisión en el campo de la formación, no obstante me detendré en destacar algunos elementos que desde mi análisis sobre cómo se produce la política educativa y formación docente, son de utilidad en esta tesis. Además, de una u otra manera, las temáticas de cada uno de los 17 *Cuadernos*, orientan las presentes y futuras discusiones en materia de formación inicial y continua de los profesores de educación básica. Pero, sobre todo, el contenido de este apartado busca dar cuenta tanto de los procesos por los que transita la producción de la política educativa orientada a la formación de profesores, como de los mecanismos de continuidad en la formación docente que subyacen desde los noventa.

La organización de esta sección del capítulo se divide en tres momentos, primero, describo las fases del proceso nacional de discusión puesto en marcha a partir de 2003; segundo, detallo y analizo la colección *Cuadernos de discusión*; enseguida para cerrar esta sección y dar continuación al siguiente apartado, esbozo un balance de la colección.

IV.1.2. Fases de la etapa de consulta. Las intenciones y las orientaciones

Desde el inicio de 2003 las autoridades educativas decidieron organizar un proceso nacional de discusión y consulta. Cabe recordar que con la celebración de la VII Reunión de Titulares de Educación de los Estados con el Secretario de Educación Pública, celebrada en Garza García, Nuevo León, los días 17 y 18 de febrero de ese mismo año, se presentó el *Documento base* referido en el párrafo anterior, a través del cual se organizó la consulta que consistió en cuatro fases: 1) Diagnóstico de los sistemas estatales de formación docente; 2) Estudios externos y revisión analítica; 3) Desarrollo de la discusión estatal y regional, y 4) Definición de la política integral.³

³ Sobre estas fases y sus intenciones revisar la pág.148-177 de esta misma tesis.

También se acordó en la reunión nacional, la integración de un Equipo Coordinador Nacional (ECN) y Comités Técnicos Estatales (CTE). Asimismo, cabe señalar que las autoridades educativas que participaron en la reunión nacional justificaron de la siguiente manera la necesidad de una política integral:

[...] La importancia de la *función que realizan los maestros para elevar la calidad de la educación* [...] la necesidad de unificar esfuerzos para *mejorar las prácticas educativas de los profesores y transformar la gestión de las escuelas*; el *derecho de los maestros a tener oportunidades para su formación y desarrollo continuo, y su obligación de aprovecharlas para mejorar sus condiciones laborales y profesionales* (SEP, 2003 b: 2) [las cursivas son mías].

En el mismo sentido, otro documento emitido por la SEP, producto de esta reunión nacional, refiere lo siguiente sobre la definición de una política integral:

Trabajar para que la política integral de formación y el desarrollo profesional de los maestros de educación básica, que resulte del proceso de participación y consulta, se consolide como *política de Estado* cuyo propósito central será *contribuir a elevar la calidad de la educación* que se imparta a los niños y adolescentes, mediante programas y servicios que mejoren el desempeño de los maestros (SEP, 2003 d) [las cursivas son mías].

Lo que se observa es que la función del profesor y, en este sentido, la misma formación docente, es articulada por un lado, con la calidad educativa y la gestión escolar y, por otro, con el mejoramiento de las condiciones laborales. Los significantes: *desempeño del profesor ≈ calidad educativa ≈ gestión escolar ≈ condiciones laborales* – carrera magisterial– vienen circulando desde el gobierno de Carlos Salinas de Gortari y se consolidan, se arraigan como puntos nodales que contribuyen a definir y configurar el escenario de la formación de profesores durante el gobierno de Vicente Fox Quesada. En otras palabras, se advierte, una vez más, la circulación de estos significantes en diversas superficies discursivas –en diferentes documentos. Dicho de otra manera, arguyo que estos significantes, condensan e instituyen el campo de la formación de profesores desde hace varios años, particularmente desde la reforma educativa en nuestro país en los años noventa. Es evidente que la constitución del escenario de la formación docente conlleva mecanismos a través de los cuales se regulan, se normalizan, se disciplinan las acciones,

de los profesores como bien lo argumenta Popkewitz (1994) al estudiar los modelos de regulación social que operan en las reformas educativas, o como lo destaca Foucault (1990) desde otro ámbito.

El proceso de discusión/consulta nacional⁴ durante el gobierno de Vicente Fox Quesada, como ya lo he mencionado en párrafos anteriores, se integró por diferentes componentes que dieron sustento a cada una de las fases, por ejemplo, la elaboración de diagnósticos estatales que dieran cuenta de las instancias e instituciones que se relacionan con la formación, actualización, superación y capacitación de profesores; la búsqueda de informes y reportes de investigación que proporcionaran información sobre la educación y la formación; la distribución por parte de la SEP de la serie titulada *Cuadernos de discusión*, la emisión de conferencias vía Sistema de Televisión Educativa (Edusat) y la celebración de foros y reuniones estatales y regionales.⁵

A continuación subrayo dos aspectos que considero importantes de destacar en el proceso de consulta que sirvió de base para definir la política nacional para la formación y desarrollo profesional de los profesores a partir de 2003: por un lado, la importancia que da el ECN para que las autoridades estatales presenten diagnósticos precisos y, por otro, el tipo de temáticas que se incluyeron para llevar a cabo los Foros Estatales de Análisis sobre la Formación y Desarrollo Profesional de los Maestros.

Por ejemplo, el ECN difunde un documento titulado *Orientaciones para la elaboración de los informes sobre la situación actual de los servicios de formación y desarrollo profesional de los maestros de educación básica*, y en éste detalla los

⁴ Estrategia seguida de manera muy significativa por los últimos tres sexenios. Consultar el apartado 1, capítulo III: 148-177.

⁵ De acuerdo al calendario establecido y que corresponde al año 2003, las fechas son las siguientes: en enero, las autoridades deciden organizar un proceso nacional; el 17 y 18 de febrero, se reúnen los Secretarios de Educación Pública de los Estados con el Secretario de Educación Pública; el 19 y 20 de mayo se celebra una Reunión Nacional de los Comités Técnicos Estatales; durante el mes de junio se publica la Convocatoria Nacional a los Foros Estatales de Análisis sobre la Formación y el Desarrollo Profesional de los Maestros de educación Básica para celebrarse en la segunda quincena de septiembre, esta misma convocatoria refiere que la fecha límite para enviar propuestas es el 30 de septiembre; del 13 al 17 de octubre reuniones de trabajo en siete sedes regionales del país; del 20 al 31 de octubre elaboración del documento rector; y del 3 de noviembre al 12 de diciembre el resultado final es el *Programa nacional para la formación y desarrollo profesional de los maestros de educación básica y normal*. Por ejemplo, en el estado de Puebla, los foros y las reuniones estatales se llevaron a cabo del 22 al 26 de septiembre.

requisitos que tendrán que seguir los responsables estatales en el momento de elaborar los diagnósticos en materia de formación por cada entidad federativa.

El documento en cuestión, refiere que el propósito de dichas orientaciones es: [...] apoyar a los CTE en la elaboración del balance sobre la situación que guardan los sistemas de formación inicial y continua de los maestros [en cada estado] (SEP, 2003 c).

En el mismo documento el ECN exhorta a las autoridades estatales para que:

[Los informes o diagnósticos estatales ofrezcan] un carácter propositivo, [es decir que aporten], elementos que permitan evaluar el alcance de las acciones enfocadas a la formación y al desarrollo profesional de los maestros de educación básica, [además es] un punto de partida para [...] identificar insuficiencias y un apoyo para orientar la reflexión crítica, a partir de la información disponible [asimismo] generar la discusión y sustentar la toma de decisiones y el diseño de estrategias orientadas a mejorar la calidad de los procesos y los resultados de los servicios (SEP, 2003 c).⁶

Como se puede observar, se pretende que los responsables de elaborar los diagnósticos estatales (CTE) expresen un “sentido propositivo”, es decir, subyace la intención de que las diferentes autoridades encargadas de la formación y el desarrollo de los docentes se comprometan con los cambios que puedan generarse como resultado de la discusión/consulta, asimismo, tener la disposición frente a las nuevas propuestas que se presenten a nivel nacional. Por ello, el ECN ofrece y difunde una serie de orientaciones de contenido y forma para presentar los informes/diagnósticos respectivos. Este propósito, que puede ser expresado con la mejor intención, no deja de instaurar un énfasis en el proceso de la enunciación, puesto que, de una u otra manera, orienta diagnósticos favorables al mismo tiempo que compromete a las autoridades con los cambios a futuro, y se recibe como norma.

El documento *Orientaciones para la elaboración de los informes sobre la situación actual de los servicios de formación y desarrollo profesional de los maestros de educación básica*, ofrece un temario-guía que se divide en tres ámbitos: 1) Centros educativos o instituciones que prestan los servicios de formación de profesores; 2) Programas y

⁶ Cabe señalar, por ejemplo, que en el estado de Puebla, este informe o diagnóstico no se tuvo previo al foro estatal del 22 al 26 de septiembre de 2003, al foro se llevaron ponencias diversas intentando seguir los temas propuestos por la convocatoria.

servicios de formación y desarrollo profesional, y 3) El sistema de formación y desarrollo de los maestros (SEP, 2003 c). El primero pretende obtener la información y la valoración sobre cada una de las instituciones que ofrecen formación inicial, servicios de actualización y capacitación y estudios de posgrado. Los elementos que deben tomarse en cuenta son: caracterización de las instituciones de formación, su organización y funcionamiento, así como los recursos; el segundo refiere al análisis de los servicios y programas por tipo de servicio, es decir, formación inicial, actualización, capacitación, superación y nivelación. Cada uno de estos servicios tiene que contemplar la caracterización institucional, la organización y funcionamiento; el tercer ámbito contempla valorar los elementos constitutivos del sistema,⁷ las instituciones y dependencias dedicadas a la formación inicial y continua, los planes y programas, los materiales de apoyo, y la infraestructura material y de servicio de cada entidad. Los aspectos por destacar en el informe/diagnóstico son: la normatividad, la planeación, la organización y el financiamiento (SEP, 2003 c).

Otro aspecto que merece atención durante el proceso de discusión/consulta son los temas presentes en la Convocatoria para los Foros Estatales de Análisis sobre la Formación y Desarrollo Profesional de los Maestros, el temario en cuestión se divide en seis puntos:

1) Los *maestros como factor clave en una educación de calidad*, [se distingue por la transformación de la gestión escolar, la profesionalización y mejoramiento de las condiciones del trabajo docente, la participación de los maestros en la formulación de las políticas educativas];

2) Las *condiciones del trabajo docente* y sus implicaciones en la formación profesional, [se destaca por selección y contratación de los maestros, escalafón vertical y mecanismos de promoción, la carrera magisterial];

3) Balance de las acciones para la formación actualización, capacitación y superación profesional de los maestros, [se caracteriza por el *Programa para la transformación y el fortalecimiento académico de las escuelas normales* (PTFAEN), el *Programa nacional para la actualización permanente de los maestros de educación básica en servicio* (Pronap), la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), los Centros de

⁷ Consultar capítulo III, pág. 156-165 de esta misma tesis.

Actualización del Magisterio (CAM), los programas de formación e inducción de maestros para el medio indígena, situación de los posgrados, etcétera];

4) Avances y dificultades en el funcionamiento actual de las Escuelas Normales, [se resalta la normatividad, planeación, el perfil académico de los profesores de las escuelas normales];

5) Los retos de la formación de maestros y las líneas de política para su atención, sobresale [la articulación curricular y pedagógica, la articulación de los servicios de formación inicial y continua];

6) El sistema nacional y los sistemas estatales de formación y desarrollo profesional de los maestros, marco legislativo que se requiere para consolidar la formación y desarrollo los mecanismos para consolidar los sistemas estatales, el financiamiento (SEP, 2003 e).

De la lista de temas enunciados en la convocatoria, llama la atención la “amplitud” de las temáticas que se pretenden revisar en los foros estatales de análisis sobre la formación y desarrollo profesional de los maestros. Como se observa son seis temáticas generales, de las cuales se desprenden diversos subtemas que en su conjunto hacen un total de 33, distribuidos de la siguiente manera: la primera temática comprende cuatro subtemas; la segunda, la cuarta, la quinta y la sexta abarcan cinco subtemas; la tercera temática contempla nueve subtemas siendo la más extensa. Esta última temática se denomina *Balance de las acciones para la formación, actualización, capacitación y superación profesional de los maestros*, y a través de los subtemas respectivos plantea la discusión/consulta de diferentes programas e instituciones, como el *Programa para la transformación y el fortalecimiento académico de las escuelas normales* (PTFAEN); el *Programa nacional para la actualización permanente de los maestros de educación básica en servicio* (Pronap); la Universidad Pedagógica Nacional (UPN); el Centro de Actualización del Magisterio (CAM); la situación de los posgrados entre otros asuntos.⁸

No obstante, la “amplitud” de las temáticas y los respectivos subtemas, la convocatoria para la realización de los foros estatales se destaca por enunciar y, de esta manera, centrar la discusión en temas como: *el maestro como factor clave*, la calidad educativa y las condiciones de trabajo. De esta manera, una vez más, observamos, cómo

⁸ Para identificar cada uno de los subtemas, consultar la Convocatoria Nacional a los Foros Estatales de Análisis sobre la Formación y el Desarrollo Profesional de los Maestros de educación Básica (en <http://www.formación docente.sep.gob.mx>, consultado el 21 de julio de 2003).

estos aspectos colocan la discusión de la formación inicial y el desarrollo continuo de los profesores de educación básica.

En otros términos, la puntualización de estas temáticas en la convocatoria, me permite argumentar dos cuestiones que se encuentran relacionadas mutuamente. La primera, el enlace o la continuidad que han tenido diferentes documentos que han circulado en materia de formación docente en las últimas tres administraciones. Cabe señalar que “oficialmente” no puede expresarse (o no se desea expresar) de otra manera, puesto que refleja la secuencia “lógica” de una estrategia de política educativa seguida en los últimos años a pesar de gobiernos asumidos por dos partidos políticos distintos (Partido Revolucionario Institucional [PRI] y Partido de Acción Nacional [PAN]). Sin embargo, analíticamente es posible argumentar que este enlace o tejido textual ha permitido construir diversas superficies discursivas que se han expresado en diferentes documentos relacionados con la formación, los cuales han circulado en los últimos años. La segunda, relacionada con la anterior, tiene que ver con la presencia de puntos nodales como *el maestro como factor clave ≈ la calidad educativa ≈ las condiciones de trabajo*, entre otros significantes que han permitido la configuración y han dado sentido a superficies discursivas diversas. Esta óptica me permite argüir y dar cuenta de una manera analítica cómo se trama el tejido educativo en el campo de la formación de profesores de educación básica. Además, estas tramas discursivas hilvanan un tejido educativo y social que lleva un sentido, una regulación, una normalización, una universalización del campo de la formación de profesores. A su vez estas regulaciones sociales generan comportamientos en el escenario de la formación o desarrollo docente. Estos comportamientos pueden ser de rechazo, de impugnación, de negación, de desdeño, de protesta y también de aceptación, de acatamiento, de conveniencia, de aprobación e incluso de manifestación de elogios. En esta sentido, estos marcos regulativos tienen, sin duda, suturas que no cierran y que abren la posibilidad de modificar, alterar, es decir, dar otros sentidos a la formación del profesorado.

En suma, la convocatoria de los foros estatales expresa o enuncia temas de tal manera que ordena la discusión o la consulta nacional, por ejemplo, resulta interesante mencionar que el tema del financiamiento a la formación y al desarrollo de los profesores ocupe, notablemente, el último lugar. Es decir, se ubica en la temática número seis y es el último subtema. Esta característica quizá no tenga mayor repercusión, no obstante, es pertinente plantearla puesto que la cuestión del financiamiento y, por lo tanto, de los

recursos para el desarrollo de la educación y en particular de la formación es un punto estratégico y político que implica discutir y consultar las responsabilidades del Estado mexicano.

Una vez que he planteado y ubicado algunos de los senderos seguidos por el proceso titulado *Hacia una política integral para la formación y el desarrollo profesional de los maestros de educación básica*, título con el que se conoció el primer documento base, cabe hacer mención de la distribución gratuita de una colección de textos denominada *Cuadernos de discusión*.⁹ La edición estuvo a cargo de la Dirección General de Normatividad, perteneciente a la Subsecretaría de Educación Básica y Normal. El propósito de estos *Cuadernos* tal como lo expresa la SEP, es “promover el diálogo razonado de todos los actores en el proceso de participación y consulta nacional con miras a definir y establecer una política integral para la formación y el desarrollo profesional de los maestros de educación básica”.¹⁰ Es importante destacar que la distribución inicial de los primeros *Cuadernos* se realizó previa a la celebración de foros de discusión llevados a cabo por cada estado de la república mexicana. Es probable que tales *Cuadernos*, hayan servido para configurar y orientar el escenario de la formación de profesores del nivel básico en nuestro país. Aquí, cabe hacer mención de la necesidad de dar cuenta de la utilización de la colección *Cuadernos de discusión* por parte de los profesores y de otros actores involucrados en los asuntos de formación docentes, puesto que tanto para las autoridades, como para los profesores, lo sabemos por experiencia colectiva, recibir la colección en algunos casos, sólo se traduce al plano del cumplimiento de normas y disposiciones ordenadas por las autoridades educativas, pero no subyace un interés académico por el análisis de los contenidos, tanto de forma sistemática como de manera colegiada.

No obstante, el interés por conocer los usos específicos que, por ejemplo, el profesor otorga a esta colección hecha pública en 2003, mi propósito de incluir una revisión de los 17 cuadernos consiste en dar cuenta de las temáticas que organizan dicha

⁹ Cabe recordar, como en los anteriores capítulos he señalado, que el gobierno de Vicente Fox Quesada en el año de 2003 difundió el documento base titulado *Hacia una política integral para la formación y el desarrollo profesional de los maestros de educación básica*. Este documento es el primer número de la colección *Cuadernos de discusión*. El análisis de este documento es presentado en el capítulo III: 151-177.

¹⁰ Presentación que aparece en toda la colección de los *Cuadernos de discusión*.

colección y, de esta manera, analizar la última estrategia hecha pública durante el gobierno de Vicente Fox Quesada.

IV.1.3. Los títulos y los contenidos de los *Cuadernos de discusión*. Resonancias y silencios

La colección de los denominados *Cuadernos de discusión* suma un total de 17 volúmenes. Las temáticas son diversas, pero relacionadas con la formación docente. De hecho, esta colección está enmarcada en el nombre de la política impulsada por el gobierno federal de Vicente Fox Quesada denominada *Hacia una política integral para la formación y el desarrollo profesional de los maestros de educación básica*. Como referí en párrafos anteriores, los cuadernos se publicaron en el año 2003, se distribuyeron de forma gratuita a las instituciones relacionadas con la formación, en particular a los Centros de Maestros. Además, se diseñó una página en Internet. En el sitio electrónico se publicaron las fases de la discusión/consulta; aparecieron periódicamente los cuadernos de la colección; se presentaron las conferencias. También se mostraron las conexiones con páginas electrónicas de los estados de la república y los avances que cada uno tenía en relación con las etapas de la consulta. Los nombres de cada uno de los *Cuadernos*¹¹ son los siguientes:

- 1) Hacia una política integral para la formación y el desarrollo profesional de los maestros de educación básica (documento que he citado en varias ocasiones a lo largo de esta tesis).
- 2) Dos experiencias en formación docente: Estados Unidos de América y Chile.
- 3) La buena enseñanza y el éxito escolar de los estudiantes en América Latina.
- 4) Enseñanza, aprendizaje y organización escolar.
- 5) El posgrado para profesores de educación básica.

¹¹ La colección completa de los *Cuadernos de discusión* puede ser consultada en las bibliotecas de los Centros de Maestros. Estos cuadernos estaban disponibles en la página electrónica de la SEP <http://www.formaciondocente.sep.gob.mx>. Los datos bibliográficos de cada uno de estos *Cuadernos* se encuentra en la lista general de referencias de esta tesis.

- 6) ¿Cómo aprenden los maestros?
- 7) Formación de maestros para una enseñanza en contextos indígenas.
- 8) Formación docente: desafíos de la política educativa.
- 9) El desarrollo profesional de los maestros. Nuevas estrategia y políticas de apoyo.
- 10) Nuevos escenarios en la formación de los educadores mexicanos. Una visión sistémica.
- 11) El desafío de la calidad en el posgrado para educadores.
- 12) Carrera Magisterial. Un proyecto de desarrollo profesional.
- 13) Escuelas normales: propuestas para la reforma integral.
- 14) Centros de Maestros. Un acercamiento a su situación actual.
- 15) La UPN y la formación de maestros de educación básica.
- 16) Las escuelas normales frente al cambio. Un estudio de seguimiento a la aplicación del Plan de Estudios 1997.
- 17) El sistema de formación de maestros en México. Continuidad, reforma y cambio.

Sin duda, la lista de temas que abordan la *Colección* resulta interesante, puesto que se observa un esfuerzo por sistematizar y ordenar una serie de preocupaciones centrales en torno a la problemática de la escuela, la enseñanza y la formación de los profesores de educación básica.

A continuación recupero algunos puntos que considero relevantes de los *Cuadernos de discusión*, cabe aclarar que no pretendo presentar un resumen de cada uno de los ejemplares, mi interés se centra en recuperar aspectos que desde mis preocupaciones por el tema de la política y la formación de profesores es posible señalar de esta colección. Asimismo, es conveniente aclarar que no aludo al *Cuaderno* núm. 1 porque éste presenta la política titulada *Hacia una política integral para la formación y el desarrollo profesional de los maestros de educación básica*, así como las estrategias a seguir. Por otra parte, he discutido y analizado, el contenido del *Cuaderno* núm. 1 principalmente en el capítulo III de esta tesis. También es pertinente destacar que el contenido de la mayoría de los *Cuadernos de discusión* presenta documentos y artículos expuestos en otros eventos o con otros fines de publicación, no obstante, hay algunos

específicamente elaborados para la colección que en su momento difundió la Secretaría de Educación Pública.

- **Sobre el Cuaderno de discusión núm. 2¹²**

El *Cuaderno de discusión* núm. 2, presenta las experiencias en formación docente de EUA y Chile, y reproduce un texto publicado por la UNESCO/OREALC en el año 2002. El contenido de este *Cuaderno* en general es importante porque da cuenta de las últimas transformaciones que ha sufrido la formación de docentes en esos países.

En el caso de los Estados Unidos, llama la atención que la transformación de los procesos de formación y de capacitación de docentes pasa de “entender al maestro como un `trabajador´ y considerar su instrucción como `capacitación´, hacia una concepción que lo considera un `profesional´ y a su instrucción como formación y desarrollo profesional” (Villegas-Reimers, E. y B. Ávalos, 2003: 9). Esta nueva concepción en Estados Unidos, fue producto de dos cambios, uno de carácter interno que proviene de la comunidad de los educadores (maestros, investigadores, elaboradores de política, administradores, etcétera); y el otro de carácter externo que proviene de los funcionarios del gobierno, tanto al nivel federal como estatal. No obstante, la primera encuentra expresión en un intento por concebir al maestro, tratarlo y formarlo como a un profesional; la segunda, busca promover la responsabilidad por los resultados, el desarrollo de estándares y la medición del desempeño y la formación del maestro en función de esos estándares.¹³

También, se reconoce que en Estados Unidos la formación docente ha sido entendida como capacitación docente, es decir, que los profesores cuenten con algún conocimiento sobre una materia de estudio y algunas herramientas pedagógicas de manera que sean capaces de transferir la información a sus alumnos, sin embargo, en la actualidad el término capacitación se usa en forma exclusiva para referirse a cursos específicos, de corta duración o a oportunidades de aprendizaje que el maestro puede recibir con el fin de aprender una destreza específica: “[...] hoy la instrucción de los

¹² Este cuaderno recupera dos artículos cuyo título original es el siguiente: *Formación docente: un aporte a la discusión. La experiencia de algunos países*, Santiago de Chile, UNESCO/OREALC, 2002.

¹³ Popkewitz destaca que en Estados Unidos el desarrollo y la formación de docentes, en función de ciertos estándares, ha orientado el surgimiento de algunas tesis culturales, por ejemplo, aquella que se expresa en el individualismo de mercado, de competencia pero no de solidaridad (Popkewitz, T., 2006).

docentes y su educación se conoce como formación docente y desarrollo profesional” (Villegas-Reimers E. y B. Ávalos, 2003: 12-13).

Asimismo, se señala que una de las más recientes propuestas se conoce como *Let no Child be Left Behind* (Que ningún niño quede atrás), a través del cual se ofrece entregar más recursos financieros a las iniciativas encaminadas a mejorar el rendimiento escolar de los niños de nivel primario y secundario de educación (Villegas-Reimers E. y B. Ávalos, 2003: 20-21).

Al respecto cabe señalar dos cuestiones, por un lado, parece que se cambia la concepción capacitación por la de formación y desarrollo profesional y por otro, la posibilidad de otorgar mayores recursos si se “cumplen” los estándares fijados para evaluar el rendimiento de los profesores. Estos dos puntos son importantes de subrayar, puesto que en el caso mexicano al parecer es a la inversa, es decir, hacemos todo lo contrario. Como he planteado a lo largo de esta tesis, la formación docente se orienta más a la capacitación que a una formación y desarrollo de los profesores. Es decir, que subyace una noción y práctica de capacitación en los propios procesos de formación, aunque en la retórica de los documentos que circulan se enfatice todo lo contrario.¹⁴

Por otra parte, es importante mencionar que una de las estrategias que han estado presentes en la escuela básica en México en los últimos años es el modelo de escuelas de calidad, el cual se caracteriza, de manera general, en que cada escuela presente proyectos y cumpla con ciertos perfiles (estándares) con el fin de otorgar presupuestos adicionales.¹⁵

En el mismo *Cuaderno de discusión* núm. 2, se recupera un trabajo que da cuenta de la formación docente continua en Chile. Dos aspectos son importantes subrayar del estudio chileno. Primero, la dificultad que tienen los profesores para asumir reformas en su práctica docente, también destaca que quienes diseñan no toman en cuenta que el cambio docente es un proceso de aprendizaje y que como tal se construye sobre una realidad ya enraizada en la práctica docente de cada maestro. Segundo, la ausencia de una política en torno a un sistema articulado de formación en servicio, evaluación e incentivos ligados a posiciones en una carrera docente propiamente tal que le proporcione

¹⁴ Consultar el capítulo II: 127-141.

¹⁵ El Programa escuelas de calidad, sin duda, requiere seguir realizando estudios de seguimiento tanto en la parte académica como en la administrativa-financiera que permitan reorientar o transformar el funcionamiento de este programa.

sentido a la evaluación y estímulo a la práctica docente “bien hecha” (Villegas-Reimers E. y B. Ávalos, 2003: 53-54).

Sin duda, la problemática de la formación docente, tanto en Estados Unidos como en Chile, resulta interesante por revisar y, de ser posible, recuperar aquellos elementos que permitan ubicar, seleccionar y sobre todo contextualizar elementos que favorezcan un mejor encuentro entre las políticas educativas y la formación docente en nuestro país. Cabe señalar que en el caso de Estados Unidos el cambio de concepción en el ámbito de la formación resulta significativo, no obstante, las estrategias puestas en práctica en Estados Unidos a través de estándares resulta una situación compleja. En el caso de Chile, es interesante indagar con meticulosidad su propia historia, puesto que este país fue uno de los que iniciaron la reforma educativa desde los años ochenta, situación que puede permitir encontrar semejanzas y diferencias en materia de política educativa y formación docente entre los dos países.

- **Sobre el *Cuaderno de discusión* núm. 3¹⁶**

El contenido del *Cuaderno* núm. 3, discute el tema de la educación en América Latina, destaca que ésta transcurre entre las enormes esperanzas que se tienen en los docentes y lo poco que en la escuela se aprende, asimismo, puntualiza que para revertir esta situación se requiere desarrollar las competencias pedagógicas de los docentes. Cabe señalar que este *Cuaderno* reproduce un trabajo de Fernando Reimers, quien señala que la historia del desarrollo de la educación en América Latina durante el último siglo es en realidad, la competencia entre dos proyectos educativos, uno que ve a la educación como una forma de reproducir el orden y la estructura social existentes, y otro que ve a la educación como un mecanismo para construir un orden social más incluyente. Reimers señala también que hay un conjunto de ideas que compiten entre sí sobre la situación de la educación en América Latina. Por un lado subyacen aquellas que destacan que es necesario enseñar mejor en las escuelas para que los estudiantes de escasos recursos aprendan, y por otro, las que plantean que para mejorar el funcionamiento de las escuelas hay que definir estándares, desregular la operación del sistema educativo y promover la competencia entre establecimientos. Esta visión, sigue argumentando Reimers,

¹⁶ El contenido de este cuaderno es un trabajo de Reimers, F. 2003.

reemplaza el énfasis en ampliar la oportunidad en el acceso a la educación que caracterizó a las políticas educativas de los años 50, 60 y 70 (Reimers, F., 2003: 32-34), por uno que propone mejorar la calidad de la educación para quienes ya lograron el acceso a la escuela.

El planteamiento que hace Reimers resulta ilustrativo en la medida que argumenta que cobra vigor el proyecto educativo excluyente en América Latina ante la austeridad y los ajustes fiscales. Es decir, que se reemplaza la búsqueda por aumentar la igualdad de oportunidades educativas por una intención de alinear a los sistemas educativos con las demandas de la economía para afinar la competitividad de las naciones. En otras palabras, se encuentran iniciativas que privilegian mejor la eficiencia en la gestión, sobre otros objetivos educativos, y los mecanismos de mercado para asignar recursos educativos (Reimers, F., 2003: 34-35).

El trabajo que presenta Reimers, el cual es reproducido en la *Cuaderno* núm. 3, aporta una serie de argumentos relevantes sobre el contexto en que se desarrolla la educación en América Latina, cuestionamientos que, sin duda, obligan a pensar, inventar y a veces a reinventar a las instituciones educativas y conjuntamente a los actores que en éstas transitamos.

Otro de los aportes que sobresalen de este trabajo es el señalamiento que hace Reimers sobre la escuela, instancia a la que se asigna una doble función: la política y la cívica. Las escuelas, dice Reimers, pueden enseñar prácticas democráticas aún en sociedades con altos niveles de autoritarismo se puede aprender a razonar con ética y a actuar solidariamente; y también en sociedades donde existen prácticas generalizadas de corrupción o donde el tejido social muestra altos niveles de fragmentación; pero estas prácticas, arguye Fernando Reimers, definitivamente no construyen mejores sociedades sólo desde la escuela. La escuela, sigue puntualizando Reimers, pueden formar personas con actitudes democráticas pero no garantizan la democracia, pueden formar personas con la capacidad de tener productividad y eficacia, pero no pueden generar oportunidades de empleo para estas personas. La escuela juega un papel en la recreación y cambio de prácticas y valores culturales, pero comparten este papel otras instituciones sociales. No obstante, la escuela es responsable de desarrollar en los estudiantes ciertas competencias, actitudes y disposiciones (Reimers, F., 2003: 38-39).

Por mi parte, destaco que si pensamos así la escuela, al profesor le corresponde desarrollar un proyecto educativo tejido o articulado por una dimensión ética y política que

guíe las acciones profesionales del docente y le permita contribuir al desarrollo de competencias, actitudes y disposiciones en los estudiantes y en ellos mismos.

Finalmente, Reimers concluye que la mejora de las condiciones de vida en América Latina descansa en parte en la profundización de la democracia, en la construcción del tejido social, en el fortalecimiento de las capacidades asociativas y de la confianza interpersonal, así como, la construcción de un diálogo democrático y público sobre los desafíos del sistema educativo, característica que si bien entra en la arenga de los gobiernos, enfrenta la inercia institucional y cultural que se caracteriza por ser excluyente y centralista (Reimers, F., 2003: 41 y 43).

En resumen, resulta interesante revisar y recuperar los argumentos que plantea Reimers en su escrito. Particularmente, sobre el tema de la confianza interpersonal, la cual es indispensable para diseñar y crear espacios donde la cordialidad y la lealtad permitan tomar decisiones significativas que favorezcan el desempeño de los actores involucrados en el ámbito educativo como los profesores.

- **Sobre el *Cuaderno de discusión* núm. 4¹⁷**

El *Cuaderno* núm. 4 recupera uno de los capítulos de un libro publicado en inglés, cuyo contenido se refiere a la reestructuración en el salón de clases. Resulta interesante la traducción recuperada en este cuaderno, puesto que se plantean varias consideraciones que de recuperarse en materia de política educativa en nuestro país puede resultar un aporte significativo para pensar las transformaciones que requiere y necesita el sistema educativo en el país, en especial la educación básica. Entre los aportes del texto escrito en inglés se destacan, por ejemplo, las siguientes: “La reestructuración escolar presupone que para cambiar la manera en que los maestros enseñan, las escuelas deben cambiar la manera en que se organiza el trabajo de los maestros y de los estudiantes [...]. Los cambios en la organización del trabajo de los maestros pueden estar relacionados con los cambios en cómo enseñan” (Elmore, R. F., P. L. Peterson y S. J. McCarthey, 2003: 9).

En este sentido, las preocupaciones tanto por el proceso de cambio como por el contenido de la enseñanza y el aprendizaje, son complementarias y deberían operar en

¹⁷ Este cuaderno es la traducción del capítulo 14 del texto de Elmore, R. F., P. L. Peterson y S. J. McCarthey (1996).

conjunto. El *Cuaderno* en cuestión refiere que los maestros participaban activamente en el proceso de cambiar la escuela pero no recibían mucho apoyo en sus intentos por atender nuevas formas de enseñar el contenido.

Finalmente, el capítulo traducido para ser presentado en este cuaderno, concluye que el problema de proporcionar acceso al nuevo conocimiento y habilidades para los maestros deberá ser más importante que la atención al problema de cómo reestructurar las escuelas. La energía invertida para cambiar las estructuras no parece tener éxito en términos de cambios en gran escala en la práctica de la enseñanza. Enfocarse en cambios estructurales distrae la atención del problema más fundamental: el acceso al conocimiento y habilidades necesarias por parte de los maestros para responder a las mayores expectativas sobre la enseñanza y el aprendizaje.

En suma, la exposición que se presenta da un viraje significativo a la forma de concebir los cambios al interior del sistema educativo, puesto que se concibe que los cambios estructurales son fundamentales, pero la formación disciplinaria de los profesores es, sin duda, un aspecto central que es indispensable atender por parte de quienes toman decisiones sobre política educativa y formación docente. Es decir, tanto los cambios de estructura como las actuaciones de los profesores, van de común acuerdo.

- **Sobre los *Cuadernos de discusión* núms. 5¹⁸ y 11¹⁹**

Los *Cuadernos de discusión* núms. 5 y 11 colocan la atención en el tema de los estudios de posgrado dirigidos a los profesores de educación básica, así como la calidad que en éstos subyace. El contenido del *Cuaderno* núm. 5, resulta interesante por varias razones, entre las cuales destaco, por ejemplo, el análisis detallado que Moreno Bayardo realiza sobre el posgrado para profesores de educación básica a partir de los posgrados en educación. La autora refiere que la expansión ocurrió como consecuencia de una política nacional que exige a las instituciones de educación superior que sus académicos tengan estudios de posgrado y que vincula el cumplimiento progresivo de esa condición al otorgamiento de ciertos apoyos presupuestales (Moreno Bayardo, M. G., 2003: 14).

¹⁸ El contenido de este cuaderno es un trabajo de Moreno Bayardo, M. G. (2003).

¹⁹ El contenido de este cuaderno es un trabajo de Pérez Jiménez, J. A., A. H. Aguilar Guadarrama y F. Nájera Ruiz (2003).

Asimismo, Moreno Bayardo señala que el problema no es sólo de tipo didáctico (cómo enseñar a investigar), sino sobre todo es de solidez de la vida académica y de producción en su conjunto, asociado estrechamente a las precarias condiciones en que nacieron algunos programas de posgrado en educación y a una cultura en transformación donde la tarea educativa necesita estar cada vez más vinculada a la investigación, no como mero asunto de socializar, sino también de producir conocimiento (Moreno Bayardo, M. G., 2003: 33).

Como producto de su análisis, Moreno Bayardo destaca que algunas de las acciones que involucran la puesta en práctica de programas de posgrado resultan improvisadas, por ejemplo, buen número de los académicos responsables de la formación no tiene una trayectoria profesional y/o investigación que avale y sustente su tarea formadora y, por otra parte, muchos de los demandantes ingresan a los posgrados en educación más por la oportunidad que como expresión de un genuino interés por la investigación educativa, por la superación profesional y/o por una carrera académica (Moreno Bayardo, M. G., 2003: 47).

Por su parte, el *Cuaderno* núm. 11 se distingue por reflexionar sobre la calidad, equidad, eficiencia y cobertura de los posgrados en educación. Básicamente, se discute sobre la operatividad, la relación que guardan los contenidos con la práctica de los profesores y el impacto que tienen en el servicio educativo. La información de este *Cuaderno* también señala la necesidad de ubicar y puntualizar la concepción de la formación y la profesionalización que ha de prevalecer en la política educativa, en los programas institucionales de formación de profesores y en los mismos docentes. Así como el diseño de una normatividad que regule la proliferación de los posgrados que se ofrecen a los profesores de educación básica.

Sin duda, el tema de los posgrados en educación y en especial los que se dirigen a los profesores de educación básica, requieren de evaluaciones de profesores, de *currículum*, de infraestructura así como de seguimiento de los egresados. Los aportes de estos dos *Cuadernos* son un avance significativo que bien puede ser recuperado y analizado para repensar la profesionalización de los docentes, de tal manera que contribuya a mejorar el desempeño de los profesores de educación básica. La información presentada en estos dos *Cuadernos* también da pauta para pensar la profesionalización de los docentes vía los estudios de posgrado, siempre y cuando éstos partan de estudios previos de diagnósticos, además la oferta de estudios de posgrado da la posibilidad de

considerar la formación y superación de los profesores más allá de cursos o talleres y también de estrategias más a mediano y largo plazo.

- **Sobre el *Cuaderno de discusión* núm. 6²⁰**

En este texto, Pablo Latapí señala que el tema de la formación y la actualización del magisterio aparece siempre en los programas sectoriales de la Secretaría de Educación Pública desde hace cuando menos cuatro sexenios, pero no se han encontrado soluciones satisfactorias; agrega que la formación de los maestros no sólo es asunto central para mejorar la educación, sino constituye el mecanismo fundamental para reoxigenar el sistema educativo; continua señalando que los modelos de formación y actualización magisterial muestran síntomas de agotamiento y dispersión. Asimismo, coloca en la discusión el tema del aprendizaje específico de los maestros, es decir, cómo aprenden los docentes, dónde y cuándo pueden aprender y con qué condiciones y enfatiza que los profesores aprenden en su práctica diaria (Latapí Sarre, P., 2003: 7, 14-15, 18), pero la condición para que el profesor aprenda es que tenga disposición a aprender y querer relacionar lo que se aprende con la práctica.

Sin duda, los aportes de Latapí, como en otros momentos también lo he referido, resultan significativos puesto que considera que uno de los elementos centrales en la transformación del sistema educativo es el trabajo de los profesores y no sólo los cambios a nivel estructural. No obstante, la serie de consideraciones que el autor coloca en la discusión, una que resulta particularmente interesante es la temática de cómo, dónde y cuándo aprenden los maestros, tópico por reflexionar en el ámbito de la formación inicial y continua de profesores de educación básica.

- **Sobre el *Cuaderno de discusión* núm. 7²¹**

El contenido de este *Cuaderno* núm. 7 ofrece un análisis del proceso de formación docente en la licenciatura en Educación Preescolar y en la Licenciatura en Educación Primaria para el Medio Indígena, Plan 1990 (LEP y LEPMI 90) de la Universidad

²⁰ El contenido de este cuaderno es un trabajo de Latapí Sarre, P. (2003).

²¹ El contenido de este cuaderno es un trabajo de Jordá Hernández, J. (2003).

Pedagógica Nacional (UPN). El trabajo que ofrece Jordá Hernández está dividido en dos partes. La primera da cuenta del proceso de formación de los profesores para el medio indígena a partir de ubicar a los actores que están involucrados: diseñadores; asesores, estudiantes; y destaca el contexto institucional (unidades y subunidades de la UPN) en el que se desarrolla esta licenciatura en el país. La segunda, expone de forma particular la experiencia de formación de una localidad del estado de Guerrero.

La información de este *Cuaderno de discusión* resulta ser interesante al mismo tiempo que preocupante por los datos y análisis que presenta. Por ejemplo, destaca Jordá Hernández:

[...] aunque el Plan de Estudios [...] promueve el enfoque reflexivo sobre la práctica, la ausencia de una preparación previa de los asesores en este perspectiva del campo de formación de maestros hace a sus acciones más intuitivas que reflexionadas. [Los asesores] atribuyen [...] las dificultades a los estudiantes, sin preguntarse qué estrategias han empleado para resolverlas (Jordá Hernández, J., 2003:17).

Sin duda, el tema de la formación de profesores para el medio indígena es complejo, tanto en la preparación de los formadores de docentes como de los profesores de la educación básica, en este sentido, este ámbito requiere continuar los estudios que den cuenta de la forma en que se diseñan, interpelan y resignifican la educación indígena y la formación de profesores en esta modalidad, los profesores y los formadores respectivamente.²²

²² Cabe señalar que en 1995, Ibarrola y Silva señalan lo siguiente: “resulta impresionante constatar, [...] que la educación indígena en un país como México no cuenta con programas especializados de formación de maestros. Existe sólo uno a partir de 1990, impartido por la Universidad Pedagógica Nacional [...] en cambio los maestros en ejercicio en las escuelas indígenas, muchos de los cuales apenas tienen 9 años de escolaridad y no escriben su lengua materna, se inscriben por miles en programas [...] de nivelación que imparte la misma institución en diferentes entidades del país” (Vid. Ibarrola M. de, y G. Silva. 1996: 19-20).

- **Sobre los *Cuadernos de discusión* núms. 8²³, 9²⁴ y 10²⁵**

Los *Cuadernos* núms. 8, 9 y 10 tienen como eje central el análisis de las políticas educativas y los desafíos que éstas enfrentan en materia de formación de profesores. El número 8 plantea una serie de desafíos a la política educativa actual, específicamente en América Latina; el número 9 discute la relación entre la política educativa y los conceptos de enseñanza centrada en el estudiante y el aprendizaje del maestro a lo largo de toda su carrera, teniendo como referencia los Estados Unidos; y el número 10 presenta los escenarios de los educadores en nuestro país.

Por la temática común que atraviesa a estos tres *Cuadernos* decidí presentarlos en un sólo bloque. De esta manera, a continuación expongo algunos de los argumentos sostenidos en cada uno de estos *Cuadernos*. Sobre todo, recuperando aquello que resulta importante en nuestro análisis.

En el *Cuaderno* núm. 8, Aguerro parte del siguiente supuesto: “enfrentar los problemas de los profesores como tema de decisión política tiene todas las características de los problemas más difíciles enfrentados por los gobiernos y las sociedades” (Aguerrondo, I., 2003: 8), y sostiene que todos los aspectos que tienen que ver con la cuestión docente requieren decisiones de política pública, por ejemplo, las presupuestales, las reglamentarias, los salarios, etcétera. Este planteamiento es sin duda importante, puesto que emprender las respectivas políticas de reforma, involucra no sólo cuestiones escolares sino otros ámbitos como los financieros y de programación, aspectos que son centrales para las decisiones del gobierno en turno. Respecto de este asunto, el contenido del *Cuaderno* núm. 9 desataca lo siguiente: la práctica educativa en la que se basa la reforma, implica que los profesores reflexionen sobre su propia práctica, es decir, que la reforma depende de que los profesores logren la compleja tarea de aprender las habilidades y actitudes planteadas por los nuevos enfoques. Sin embargo, se ofrecen pocas oportunidades al profesor y el apoyo que se brinda es insuficiente para que

²³ El contenido de este cuaderno es un trabajo de Aguerro, I. (2003).

²⁴ El contenido de este cuaderno es un trabajo de Darling-Hammond, L. y M. W. McLaughlin (2003).

²⁵ El contenido de este cuaderno es un trabajo de Jacobo García, H. M. y J. L., Pintos (2003).

este desarrollo profesional exista en el escenario de la docencia (Darling-Hammond, L. y M. W. McLaughlin, 2003: 7).

El *Cuaderno* núm. 8 también plantea un análisis de la formación inicial y en servicio y señala los desafíos para estos niveles. Para la formación inicial se requieren: cambios en la estructura y contenidos de la formación docente inicial (ubicación de los espacios de formación; revisión de la formación pedagógica y disciplinar y de relación entre teoría y práctica); control de la calidad de la formación que se imparte (establecimiento de regímenes de acreditación, incentivos, presentación de proyectos, circuitos de capacitación, revisión de las prácticas desarrolladas por los formadores de docentes, formadores de formadores); y el reordenamiento de la oferta de instituciones formadoras de profesores (adecuación del sistema de formación de docentes y compromiso del sistema educativo y de las instituciones para cumplir con la cantidad de personal que el sistema necesita en los diferentes niveles y modalidades) (Aguerrondo, I., 2003: 20). Por lo que respecta a la formación en servicio, consiste en establecer la diferencia entre una formación continua que pretende subsanar deficiencias de los profesores y una formación como desarrollo profesional, apuntando a esta última como la de mayor alcance²⁶ que una reforma debería de tomar en cuenta.

Aguerrondo, autora del *Cuaderno* núm. 8 destaca que las estrategias de capacitación no han sido suficientes para eliminar una serie de rupturas difíciles de superar, por ejemplo, la falta de relación entre la formación inicial y la capacitación permanente o desarrollo profesional de los profesores. Además, la formación docente sigue ocupando espacios y presupuestos menores, dirigida a los profesores en servicio a

²⁶ Asimismo, señala los avances por los que transitó la formación docente en servicio: un primer modelo fueron los cursos o la capacitación previos a una innovación que no eran masivos, lo que resultó inconveniente. Entonces la solución fue la capacitación en servicio, es decir, el recurso de atender las necesidades del personal en el mismo momento en que se realizaban los cambios, principalmente, de contenidos. Esta capacitación fue llamada en “ondas” o en “cascada”, la cual también resultó poco efectiva debido a que la tarea de enseñar, como la de enseñar a enseñar, requieren para su aprendizaje de estrategias mucho más complejas y de tiempos mucho más largos. Más tarde, se empieza a percibir al docente ya no como “carente” de las calificaciones necesarias para el cambio, sino como actor protagónico de la reforma, y se centra el interés en el cambio de su actitud. De esta manera se inicia la reconceptualización de estas actividades hacia la idea de desarrollo profesional. Esta última etapa comprende dos modelos: talleres de reflexión sobre la práctica y el del perfeccionamiento institucionales (Aguerrondo, I., 2003: 36-37).

través de programas cortos y relacionados con la puesta en marcha de tal o cual reforma, básicamente la puesta al día de los contenidos (Aguerrondo, I., 2003: 39).

Cabe señalar que tanto la formación inicial como en servicio (continua) en nuestro país, ha tenido –como ya lo he analizado en otro momento de esta tesis– políticas específicas de reordenamiento, por ejemplo, el *Programa para la transformación y fortalecimiento académico de las escuelas normales*, el cual planteó entre sus objetivos la reforma curricular de los licenciaturas para formar a los profesores (licenciatura en Educación Primaria 1997; licenciatura en Educación Preescolar y Educación Secundaria 1999). En la formación en servicio se implantaron los Centros de Maestros (C de M) y el *Programa nacional de actualización para profesores de educación básica* (Pronap). No obstante, como lo refiere Aguerrondo, se requiere la institucionalización del desarrollo docente como parte de un proyecto de toda la sociedad, con la finalidad de generar las bases para que las instituciones formadoras adquieran el compromiso de hacerse cargo de orientar a los profesores a lo largo de toda la carrera profesional. Esto es sólo posible si el objetivo es influir sobre prácticas cotidianas escolares y colaborar en el desarrollo de nuevas estrategias de enseñanza y, como consecuencia, mejorar la calidad de los aprendizajes y por ende de los docentes. Porque como refiere Rosa María Torres, el aprendizaje permanente –saberes y competencias docentes– son resultado no sólo de su formación profesional, sino de aprendizajes realizados a lo largo de la vida, dentro y fuera de la escuela y en el ejercicio de la misma docencia (Aguerrondo, I., 2003: 42-43).

Por otra parte, García y Pintos en el *Cuaderno* núm. 10 destacan la falta de equidad en la implantación de reformas en los planes y programas de educación básica y normal y señalan que las escuelas normales han sido atendidas buscando responder oportunamente a las irritaciones generadas por los nuevos escenarios que trajo consigo la implementación del *Acuerdo nacional para la modernización de la educación básica* (ANMEB), pero se ha hecho al margen de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) y de los Centros de Actualización del Magisterio (CAM) y en los últimos años también al margen hasta de los mismos C de M que fueron creados como parte de la política educativa derivada del ANMEB (Jacobo García, H. M. y J. L. Pintos., 2003: 20).

Otro rasgo planteado en el *Cuaderno* num. 8 es el relativo a la carrera docente, en particular lo relativo a las condiciones de trabajo. El docente en América Latina es un servidor público por lo que sus condiciones laborales están reguladas fuera de un campo educativo. Es decir, tienen que ver con la estabilidad del empleado público. Esto significa

que cuando se institucionalizan mecanismos laborales a través de regulaciones legales uno de los primeros aspectos a considerar es la antigüedad. Al respecto han surgido dos conceptos que buscan romper con el esquema: idoneidad académica y eficiencia en el desempeño. Estos conceptos han provocado un problema al aparato estatal en general y en el sector educativo en particular. Sin duda, este planteamiento es uno de los ejes centrales, puesto que a la vez que el profesor es un profesional también es un trabajador, ámbitos en los que tanto la SEP como el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE) se han engarzado de tal manera que es difícil separar los espacios y las responsabilidades educativas y laborales. Esta relación ha sido compleja y será aún más compleja cuando reconocemos que la línea divisoria entre escuela y puesto de trabajo es cada vez más difusa; es posible, como señalan Drucker y Hargreaves citados en el *Cuaderno* núm. 10, que el edificio escolar del futuro no sea una escuela ni un edificio, sino el propio lugar de trabajo (Jacobo García, H. M. y J. L. Pintos., 2003: 15).

Sin duda, la discusión sobre la carrera docente es compleja porque significa replantear el modelo de institución escolar; definiciones centrales del papel del docente; la formación y la capacitación para el desarrollo profesional; los modelos de gestión de la educación en general; el reclutamiento, ingreso, ascenso y retiro del personal. Al respecto han surgido tres escenarios posibles; el primero, certificar periódicamente al profesor; el segundo, la competencia entre las escuelas asociadas con la “libre elección” (*vouchers*) y el tercero, une a los dos previos lo que resulta más complejo y es un modelo que se ha dado en llamar: “escalar” (Aguerrondo, I., 2003: 49). Estos tres modelos expuestos por Aguerrondo, en el *Cuaderno* núm. 8, ofrecen ubicar y comparar algunas de las similitudes que se encuentran en el contexto mexicano, por ejemplo, las escuelas de calidad y los exámenes que se aplican a los profesores para certificar sus conocimientos.

El contenido del *Cuaderno* núm. 9 es una traducción de un texto en inglés que refiere las reformas que se han llevado a cabo en Estado Unidos y centra su interés en el aprendizaje y en el establecimiento de estándares y competencias. A pesar de las diferencias sociales entre Estado Unidos y México, lo que apuntan Hammond y McLaughlin resulta importante, puesto que centran la discusión de la reforma en el concepto de desarrollo profesional destacando las implicaciones y exigencias que

demandan nuevas estrategias de trabajo centradas en apoyar el desarrollo profesional de los docentes.²⁷

El problema de las políticas para el desarrollo profesional en esta época de reformas no se refiere sólo a apoyar a los maestros en la adquisición de nuevas habilidades o conocimientos; [...] el desarrollo profesional también significa proporcionar la oportunidad para que los maestros reflexionen de manera crítica sobre su práctica y construyan nuevos conocimientos y conceptos sobre los contenidos, la pedagogía y los estudiantes [es decir] el desarrollo del maestro debe centrarse en profundizar su comprensión sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje [que el profesor] experimente tanto el rol de estudiantes como de profesores. [Además] para rediseñar la educación se requiere de un replanteamiento sobre la preparación y el desarrollo profesional de los maestros, [...] se requiere que el maestro acceda al conocimiento sobre la naturaleza del aprendizaje; así como al desarrollo y al desempeño de diferentes competencias (Darling-Hammond, L. y M. W. McLaughlin, 2003: 8 y 10).

La cita anterior permite ubicar un par de cuestiones que en el contexto mexicano pueden ser puntos de discusión, por ejemplo, para Hammond y McLaughlin el desarrollo profesional de los profesores, no sólo requiere de habilidades y competencias sino reflexión y construcción de conocimiento sobre la práctica docente. Pero, la reflexión no la hacen sólo de manera individual los profesores, sino que se requieren de colectivos de trabajo que favorezcan la crítica y la toma de consciencia sobre la escuela y lo que pasa dentro de ésta.

Una tendencia internacional consiste en que la formación profesional debe darse en un proceso continuo y que ha de hacerse centrada en el puesto de trabajo, conviviendo y promoviendo la ayuda mutua entre los profesionistas experimentados, los principiantes y los que están en formación. Es decir, que la formación profesional de los maestros no debería realizarse en las instituciones formadoras y actualizadoras de docentes con independencia técnica de las escuelas de educación básica y de la cultura de las comunidades en las que éstas se ubican (Jacobo García, H. M. y J. L. Pintos., 2003: 15, 19). En la experiencia mexicana, como ya lo he planteado en otro apartado de

²⁷ Uno de los autores que han señalado de forma sistemática críticas a la reforma educativa en Estados Unidos es Thomas Popkewitz (consultar la lista de referencias de esta tesis)

esta misma tesis específicamente en el capítulo III, por ejemplo, los Centros de Maestros se han instalado en escuelas de educación básica y quienes coordinan estos centros son profesores que han trabajado o trabajan en este nivel educativo, situación que resulta, sin duda, interesante. Sin embargo, como ya también lo he apuntado y argumentado en otro momento, los mecanismos normativos de organización y coordinación de estos centros lejos de favorecer un espacio para la reflexión del quehacer de los docentes, estos espacios se han convertido en lugares poco frecuentados por los profesores, y si los profesores transitan por el centro es para solicitar, por ejemplo, información sobre los periodos de exámenes de carrera magisterial. La forma de operar los centros de maestros requiere de estudios que permitan evaluarlos puesto como refieren García y Pintos en párrafos anteriores, las reformas a las instituciones formadoras de docentes se están haciendo al margen del conjunto de instituciones que se dedican a estas funciones.

Por otra parte, García y Pintos recuperando a Fullan hacen un señalamiento interesante pero difícil de compartir:

La profesión docente debe ser estudiada por jóvenes que tengan probada vocación por el estudio de los objetos sociales, con mucha capacidad para querer y amar a las nuevas generaciones, con sensibilidad suficiente para comprometerse emocional y cognitivamente con el estudio y la solución de los problemas educativos de las comunidades, sobre todo las marginadas; además deben tener los antecedentes suficientes que les permitan comprender que el ejercicio de la profesión docente está comprometido con el cambio y desarrollo social y que es una carrera que debe ejercerse con propósito moral explícito y que, por lo tanto, demanda ser generoso en grado superlativo porque en esta carrera se da mucho más de lo que se recibe (Jacobo García, H. M. y J. L. Pintos., 2003: 19).

Lo citado en el párrafo anterior, específicamente cuando los autores, apuntan que los profesores deben contar con cualidades de querer y amar a las nuevas generaciones, además de ser generoso en grado superlativo, resulta ser un planteamiento, sin duda, interesante pero da la idea, una vez más, que la profesión docente es una actividad pastoral y de redención por las causas sufridas que requieren de actitudes de abnegación por los demás. Sin embargo, mi postura y desafío es girar en torno a un proyecto ético y político mediante el cual se organicen la responsabilidad y el desempeño de los profesores, y de esta manera alejarse tanto de la lógica pastoral como de la lógica del

mercado. Al mismo tiempo, evidenciar las formas de razonamiento que conllevan dichas lógicas y orientan la formación del profesorado.

En suma, los *Cuadernos de discusión* núms. 8, 9 y 10 plantean elementos interesantes por analizar y discutir sobre la formación de profesores. El primero, inclinado en dar cuenta de la situación por la que atraviesa la educación y la formación de maestros en América Latina puntualizando la necesidad de institucionalizar a la formación; el segundo, preocupado por centrar la atención en la enseñanza del estudiante y el aprendizaje del profesor; y el tercero sugiriendo un propuesta de formación a partir de ciertos aportes de la teoría de sistemas.

- **Sobre el *Cuaderno de discusión* núm. 12²⁸**

El contenido del *Cuaderno* núm. 12 describe el programa nacional de Carrera Magisterial, suscrito el 14 de enero de 1993, con la intención por parte de las autoridades educativas de coadyuvar a elevar la calidad de la educación nacional por medio del reconocimiento e impulso de la profesionalización del maestro. Este *Cuaderno de discusión* resulta interesante por varias razones, entre éstas puedo señalar las siguientes: el texto da cuenta de la construcción del marco jurídico; del paso del escalafón vertical al horizontal; de la polémica sobre si Carrera Magisterial es un servicio profesional o bien tiene objetivos distintos,²⁹ de la trayectoria y cambios que ha tenido el programa desde que se puso en marcha hasta la actualidad, así como los mecanismos de evaluación para recibir el incentivo económico.

El apartado final de este *Cuaderno* presenta una serie de consideraciones interesantes de resaltar, por ejemplo, se señala que las tendencias de formación de maestros apuntan a procesos multidimensionales, complejos y vulnerables, determinados por las condiciones histórico-sociales del contexto; se destaca que la formación de profesores presenta una dicotomía mediada por la razón y la pasión, en la que la primera margina a la segunda (Ortiz Jiménez, M. B. 2003: 63); se plantea un esquema de contratación que permita la celebración de un contrato no sólo administrativo-laboral, sino

²⁸ El contenido de este cuaderno es un trabajo de Ortiz Jiménez, M. B. (2003).

²⁹ El autor señala que desde su punto de vista la Carrera Magisterial no es un servicio profesional de carrera, aún cuando comparte referencias cercanas. Esta afirmación parte de un análisis previo que ofrece el autor (Vid. Ortiz Jiménez, M. B. 2003: 16-20).

social y particularmente ético y moral entre el profesor y la SEP (Ortiz Jiménez, M. B. 2003: 68).

El *Cuaderno* núm. 12 es uno de los ejemplares de la colección que presenta de manera específica información, y de cierto modo, valoración sobre una de las estrategias puesta en marcha en los últimos años en materia de formación continua de los profesores de educación básica, el caso de Carrera Magisterial.³⁰ Los estudios sobre políticas concretas implementadas en el contexto mexicano resultan interesantes y necesarias; puesto que a partir de éstas se pueden reorientar e incluso suprimir determinadas acciones si existe disposición política. Además, los estudios realizados desde la academia permiten colocar en la discusión temas que contribuyan a consolidar y fortalecer el debate en el campo de la formación de profesores. Por otra parte, cabe destacar como ya lo he referido en el apartado que titulé: *Salario ≈ profesionalización ≈ carrera magisterial ≈ calidad educativa* en esta tesis, que la Carrera Magisterial es un dispositivo de control que fue dispuesto tanto por la SEP como por el SNTE, el cual ha instaurado sistemas de razón en el comportamiento de los profesores ante lo educativo (interés por cubrir el programa; preocupación por los resultados de los exámenes aplicados a los estudiantes; asistencia a los cursos estatales y nacionales) y ante su posición como trabajador (incrementar puntajes para acceder a otro nivel y con ello obtener un mejor ingreso económico).

- **Sobre los *Cuadernos de discusión* núms. 13³¹ y 16³²**

En este apartado me refiero a los cuadernos de la colección números 13 y 16, esta presentación conjunta se debe al tema que ambos documentos abordan: las escuelas normales. El primero, aborda la situación de las escuelas normales de forma general, y el segundo refiere específicamente el seguimiento realizado a uno de los planes de estudios.

El contenido del *Cuaderno* núm. 13 resulta significativo en varios sentidos, desde un inicio se ubica un punto de vista crítico frente al estado que guarda la educación en general y en particular las escuelas normales. Por ejemplo, Savín Castro sostiene que el

³⁰ Sobre el tema de Carrera Magisterial consultar capítulo II: 127-141 y capítulo III: 271-280.

³¹ El contenido de este cuaderno es un trabajo de Savín Castro, M. A. (2003).

³² El contenido de este cuaderno es un trabajo de Czarny, G. (2003).

tema del cambio y de la resistencia son dos momentos que vive el normalismo: el profesor añora cambiar pero este mismo cambio es un obstáculo para transformar, ya que los normalistas, sucumben ante el delirio narcisista de la profesión, el maestro siempre quiere dar más, “ofrecer más a nuestros alumnos [ofrecer más de] nuestra propia vida, [...] ser un buen maestro, [es ser] como soy yo” (Czarny, G., 2003: 8).

A lo largo del *Cuaderno* núm. 13, Savín Castro intenta explicar por qué han fracasado las reformas de las escuelas normales y qué elementos tomar en cuenta para reencauzar el cambio en estas instituciones. Asimismo, destaca que los movimientos de cambio desde los 80 hasta finales de los 90 han estado marcados por la lógica y los plazos de la política, la administración o el financiamiento, más que por los plazos y la lógica de la educación (Czarny, G., 2003: 20). También refiere que se tiene que pensar a la reforma como una estrategia integral que denote a lo largo de todo el sistema, que no articule sólo los planes y programas de estudio, sino otras áreas: infraestructura, normatividad académica y laboral, financiamiento, reclutamiento de los estudiantes, del personal y los tipos de contratación; el desarrollo profesional de los maestros normalistas, sobre todo, Savín Castro (2003: 20) plantea la necesidad de intervenir con sensibilidad en aquellos elementos que dificulten su aplicación, para transformar sin erradicar totalmente el *ethos* de cada institución. En suma, el *Cuaderno de discusión* núm. 13 propone varios retos por lograr en el ámbito de las escuelas normales, sobre todo, al destacar el papel que juegan los sujetos involucrados en estas instituciones (Czarny, G., 2003: 7).

El contenido del *Cuaderno de discusión* núm. 16, presenta algunas de las condiciones y situaciones identificadas en el seguimiento del plan de estudios 1997 en las escuelas normales; tanto las correspondientes al trabajo que desarrollan en el aula como a la organización académica de las instituciones. Los ejes de análisis del proyecto fueron: las prácticas de enseñanza de los docentes de las escuelas normales; el trabajo colegiado; y el aprovechamiento y la utilización de los recursos (Czarny, G., 2003: 13). Cabe destacar que el proyecto de seguimiento al Plan de Estudios 1997 impartido en las escuelas normales fue sostenido por la Subsecretaría de Educación Básica y Normal y coordinado por Gabriela Czarny, quien es la autora del *Cuaderno* núm. 16.

Czarny señala algunas de las problemáticas que se identifican al final del estudio, las cuales pueden convertirse en temas de agenda que requieren revisarse al interior de cada escuela, así como líneas de acción que deberían fortalecerse desde las autoridades educativas, por ejemplo, las formas de trabajo de los formadores docentes; la utilidad y el

sentido del trabajo colegiado en las escuelas normales; la vinculación con las escuelas primarias; el aprovechamiento de los recursos; la revisión de las áreas sustantivas – docencia, investigación y difusión– en las escuelas normales (Czarny, G., 2003: 42-44). Cabe recordar que la incorporación de las tres áreas sustantivas no trajo consigo recursos de manera integrada e institucional a las nuevas funciones propias de las instituciones de educación superior, en particular la investigación y la difusión, además en la mayor parte de las escuelas normales se “comisionaron” algunas horas repartidas entre tres o cuatro profesores (Ibarrola M. de. y G. Silva, 1996: 20).

En resumen, la información presentada en los *Cuadernos* núms. 13 y 16 plantea uno de los elementos torales en la educación en nuestro país; puesto que abordan el caso de las normales y los planes de estudios que en éstas se ofrecen para la formación de los futuros profesores de educación básica. El contenido de estos dos cuadernos resulta interesante por discutir, revisar y analizar, así como dar seguimiento a los planteamientos que ofrecen Savín y Czarny sobre la problemática de las escuelas normales. Sin duda, el funcionamiento académico y administrativo en las escuelas normales es complejo y requiere tanto de análisis e investigación como de voluntad y capacidad política de las autoridades educativas federales y estatales para enfrentar, de la mejor manera posible, decisiones académicas y administrativas para redimensionar el trabajo que desempeñan no sólo las escuelas normales sino también otras instituciones involucradas con el profesorado en nuestro país, por ejemplo, la Universidad Pedagógica Nacional; los Centros de Actualización del Magisterio; los Centros de Maestros; entre otras. Por ejemplo, Ibarrola y Silva señalan que plantear nuevas metas; así como mantener lo hasta ahora realizado sobre la profesionalización de los docentes y superar las condiciones de inequidad de los sistemas educativos requiere de voluntad y compromiso de quienes tienen en sus manos la toma de decisiones (Ibarrola, M. de, y G. Silva, 1996: 18).

- **Sobre el *Cuaderno de discusión* núm. 14³³**

El contenido del *Cuaderno* núm. 14 ofrece información testimonial, ya que recoge opiniones de los responsables, los asesores y los profesores que utilizan los servicios de los Centros de Maestros. Sin embargo, en la introducción se destaca que no es una

³³ El contenido de este cuaderno es un trabajo de la SEP (2003 g).

evaluación formal, más bien se proporcionan algunos elementos que permitan la reflexión y, al mismo tiempo, se motiva al análisis para futuros trabajos (SEP, 2003 g: 7).

También se señala que el estudio testimonial se realizó en 40 Centros de Maestros de ocho entidades federativas, se aborda, por ejemplo, la infraestructura, la organización, el trabajo que se desarrolla al interior de los Centros, la vinculación con las autoridades educativas y órganos de gobierno, y la satisfacción del usuario.

Cabe señalar que desde el inicio se aclara que es un estudio cuyos ejes de trabajo son la descripción y la recopilación de documentación. La estrategia puesta en marcha consistió en permanecer durante un día en cada lugar para recabar información (SEP, 2003 g: 12).

El estudio refiere una serie de consideraciones finales que se consideran necesarias para el funcionamiento: la normatividad; la situación laboral y profesional del personal; la vinculación entre los niveles estatales y locales con la estructura que opera la educación básica en general; entre otras.

Sin duda, el contenido de este cuaderno coloca en la discusión una de las estrategias puesta en marcha en los últimos años para atender la formación continua de los profesores de educación básica, el documento ofrece algunos elementos de reflexión y análisis importantes de recuperar para dar seguimiento al funcionamiento de los Centros de Maestros, no obstante que el punto de partida, como se hace explícito desde el inicio del documento, no es una evaluación formal, sin embargo, del estudio es posible delinear algunas líneas de investigación futuras, sobre todo, con en la idea de evaluar acciones concretas puestas en marcha en los últimos años.

- **Sobre el *Cuaderno de discusión* núm. 15³⁴**

El *Cuaderno* núm. 15 de la colección ofrece un recuento interesante de una de las instituciones vinculadas con la formación, actualización y superación de los profesores de educación básica. Se destacan los programas de formación que ha ofrecido la Universidad Pedagógica Nacional a través de los diferentes planes y programas de estudio. Asimismo, se dedican amplios análisis sobre las licenciaturas para el Medio

³⁴ El contenido de este cuaderno es un trabajo de Castañeda Salgado, A., R., Castillo Rodríguez y X. I. Moreno Fernández (2003).

Indígena (LEP y LEPMI 90), y Educación (LE 94).³⁵ También, se ocupa un espacio para presentar las cualidades, las contribuciones y las problemáticas de dos licenciaturas recientes que la UPN ofrece, la licenciatura en Enseñanza del Francés y la licenciatura en Intervención Educativa (Castañeda Salgado, A., R., Castillo Rodríguez y X. I. Moreno Fernández, 2003: 27-35).

Por otra parte, la información que ofrece este *Cuaderno* núm. 15 refiere el tema de la investigación en la UPN y la vinculación con el posgrado, en este apartado se explica que la investigación desarrollada en la Unidad Ajusco ha articulado, la mayor de las veces, la actividad académica de los profesores y ha orientado los procesos de formación en diferentes programas curriculares de licenciatura y posgrado (Castañeda Salgado, A., R., Castillo Rodríguez y X. I. Moreno Fernández, 2003: 42).³⁶ No obstante, el mismo documento destaca que en las:

Unidades UPN la investigación ha planteado una problemática permanente durante el desarrollo de los programas curriculares de nivelación diseñados en modalidades abierta y semiescolarizada, relacionada con el fortalecimiento de las prácticas de asesoría que se realizan al interior de ellos, pues las estrategias de aproximación a la propia práctica docente adquiere más un carácter prescriptivo que de indagación como objeto de estudio” (Castañeda Salgado, A., R., Castillo Rodríguez y X. I. Moreno Fernández, 2003: 42).

Sobre los posgrados se destaca que a partir de 1985, la oferta de formación de la UPN se fortaleció con la apertura de programas de posgrado. Cabe destacar que sobre este tema, se señala que en la Unidad Ajusco presenta varias fortalezas que van desde su planta docente hasta la infraestructura con la que se cuenta para el desarrollo de la oferta de estudios a nivel de posgrado. Sin embargo, se acentúa que las Unidades UPN atraviesan por severas debilidades como la falta de infraestructura, un acervo bibliográfico mínimo; falta de órganos de difusión entre otros.

Finalmente, el *Cuaderno* núm. 15 concluye con una serie de reflexiones sobre los retos futuros de la UPN, por ejemplo, la idea de desarrollar una cultura de investigación

³⁵ Sobre dicho análisis consultar: Castañeda Salgado, A., R., Castillo Rodríguez y X. I., Moreno Fernández (2003: 15-25).

³⁶ Al respecto cabe señalar el trabajo de Latapí Sarre, P. (coord.). M. de Ibarrola, J. Ezpeleta, M. Gómez Palacio y F. Martínez Rizo (1997: 3- 23).

que estimule el estudio sistemático; la producción académica continua; el intercambio y la confrontación cotidiana de los saberes; la identidad institucional en cuanto a determinados enfoques teóricos y metodológicos; entre otras cuestiones.

- **Sobre el *Cuaderno de discusión* núm. 17³⁷**

El contenido de *Cuaderno* núm. 17 presenta el análisis realizado por Alberto Arnaut sobre la continuidad que ha presentado el sistema de formación de profesores en los últimos años. Arnaut inicia señalando varias cuestiones, por ejemplo, que los planes y programas de estudio de formación de maestros se han reformado más veces que los de la educación básica; la reforma a la enseñanza normal ha afectado no sólo los contenidos de los programas de estudio, sino también otros aspectos como la estructura y el número de años de estudio; la acelerada expansión de la educación básica durante los años 60 y 70 rebasó la capacidad de las instituciones públicas oficiales para satisfacer la demanda de los maestros, situación que provocó la masificación de las escuelas normales públicas y la proliferación de las privadas (Arnaud, A., 2003: 10-11).

Sobre la última década del siglo XX, destaca que hubo una fuerte continuidad en la política y los programas orientados a su transformación, misma situación que ocurre en la profesión docente. En el sistema de formación el *Programa de mejoramiento institucional de las escuelas normales públicas* (PROMIN), y en la profesión docente, la reforma proyectada más significativa es la implantación del examen de ingreso al servicio docente y los concursos de oposición para la designación de directores, supervisores y jefes de sector, pactados con la representación sindical en el *Compromiso social por la calidad de la educación* en agosto de 2002 (Arnaud, A., 2003: 20).

También Arnaut recuerda que con la federalización se generó mayor complejidad y la SEP tuvo que desarrollar estrategias para lograr consenso en torno a la reforma. El autor agrega que tanto las transformaciones en la formación inicial como en la formación permanente presentan varios problemas. Sobre esta última destaca que la problemática se debe entre varios factores a los siguientes: deficiente regulación de los programas de formación ya que intervienen varias autoridades e instituciones públicas y privadas; la íntima relación entre la formación permanente y las condiciones laborales y salariales

³⁷ El contenido de este cuaderno es un trabajo de Arnaut, A. (2003).

(determinadas por el antiguo escalafón, la carrera magisterial y otros escalafones no escritos) por ello, los programas de actualización, capacitación y mejoramiento profesional queden sometidos, más que al imperativo de la calidad y pertinencia académicas, al mejoramiento laboral y salarial del magisterio (Arnaut, A., 2003: 26-27).

Finalmente, Arnaut, puntualiza que el sistema de formación de maestros y de la profesión docente tiene retos de conducción, planeación y gestión de la formación inicial y permanente, así como de la regulación de la profesión docente. Estos retos, dice Arnaut, implican tanto al gobierno federal como a los gobiernos estatales. Se requiere planeación tanto de la matrícula y de la oferta de las licenciaturas y de los posgrados, como de las actividades de actualización.

IV. 1.4. Recapitulación. Un balance de la colección *Cuadernos de discusión*

De los 17 cuadernos de la colección, 10 presentan contenidos escritos específicamente para su edición, dos son traducciones de obras escritas en otros idiomas; cinco son textos presentados en otros eventos nacionales e internacionales. Del conjunto de estos cuadernos, tres abordan tópicos relacionados al campo educativo en general y 14 son específicos de la formación de profesores. De los 14 que abordan el asunto de la formación de profesores, cinco aluden a las políticas educativas y la relación con la formación de profesores.

Los contenidos en general resultan interesantes, plantean tópicos que involucran situaciones por las que atraviesan algunas instituciones (*Escuelas normales: propuestas para la reforma integral; La UPN y la formación de maestros de educación básica; Las Escuelas Normales frente al cambio. Un estudio de seguimiento en la aplicación del Plan de Estudios 1997; Formación de maestros para una enseñanza en contexto indígenas*); ubican problemáticas específicas (*El posgrado para profesores de educación básica; El desafío de la calidad en el posgrado para educadores*) destacan resultados de algunas de las estrategias políticas impulsadas en los últimos años y los desafíos que hoy en día se tienen (*Carrera Magisterial. Un proyecto de desarrollo profesional; Centros de Maestros. Un acercamiento a su situación actual; Formación docente: desafíos de la política educativa; El desarrollo profesional de los maestros. Nuevas estrategias y políticas de apoyo; Nuevos escenarios en la formación de los educadores mexicanos. Una visión sistémica; El sistema de formación de maestros en México. Continuidad, reforma y*

cambio). Finalmente, presentan discusiones temáticas que son recuperadas vía traducciones de libros, conferencias, artículos publicados en diversas fuentes (*Dos experiencias en formación docente: EUA y Chile; La buena enseñanza y el éxito escolar de los estudiantes en América Latina; Enseñanza, aprendizaje y organización escolar; ¿Cómo aprenden los maestros?*)

Sin duda, la colección *Cuadernos de discusión* resulta interesante por varias razones, entre éstas puedo destacar las siguientes: la acción de sistematización y agrupamiento de temáticas generales de educación y específicamente sobre formación de profesores; la actividad de distribución a nivel nacional implicó un tiraje de 15 000 de cada uno de los 17 *Cuadernos*, haciendo un total de 255 000 ejemplares. El ejercicio de difusión no sólo fue de forma impresa sino también a través de una página electrónica que permitía tener acceso de manera inmediata a la impresión del contenido de los *Cuadernos*; además de que la distribución fue gratuita.

No obstante, las características favorables que presenta la colección, existe una serie de obstáculos que pueden ser mencionados, por ejemplo, no sólo consiste en agrupar, publicar y difundir una serie de temáticas, sino los usos que pueden darse. Sobre este último punto, distingo dos usos mutuamente complementarios. El primero, determinado por cuestiones administrativas, es decir, se reciben los cuadernillos porque son entregados en reuniones por los directores y es necesario, en la mayoría de las ocasiones, firmar de recibido. El segundo, asociado con los aspectos normativos; puesto que los ejemplares al ser editados, publicados y distribuidos por la SEP tienen de forma “automática” un reconocimiento por los profesores, ya que la SEP representa para muchos de los docentes, la autoridad que dispone las acciones a seguir. De esta manera, tanto el uso administrativo como el normativo se complementan. Ambas utilidades orientan, guían y modelan las pautas que hacen funcionar las instrucciones que establece la SEP. Estas instrucciones disponen sistemas de razón bajos los cuales los profesores se comportan y actúan, manifestando aceptación, rechazo, indiferencia o la combinación de estas expresiones.

En la presentación que aparece al inicio de cada uno de los *Cuadernos de discusión* se anota lo siguiente:

[...] los cuadernos tienen como propósito promover el diálogo razonado de todos los actores en el proceso de participación y consulta nacional con miras a definir y establecer

una política integral para la formación y desarrollo profesional de los maestros de educación básica [...] la reflexión y la discusión colectiva que se generen a partir del análisis de los Cuadernos enriquecerá las líneas de política y las estrategias necesarias para elevar la calidad de los servicios [...] y por ende, de la atención a los niños y jóvenes que asisten a la educación básica (SEP, 2003 h).

A este respecto, varios aspectos son motivo de análisis, por ejemplo, la discusión colegiada entre los profesores a partir de los temas que abordan los *Cuadernos* resulta ser un interesante procedimiento retórico, alegórico, que justifica la acción de promover una política integral de formación y desarrollo del profesorado desconociendo las condiciones en que comúnmente transita el trabajo de los profesores, las cuales se caracterizan por un quehacer aislado, solitario, sin un proyecto de desarrollo profesional continuo. La discusión sobre diferentes temas es una práctica poco trabajada al interior de las escuelas de educación básica; así como en los espacios de formación, actualización y superación de profesores. Esto suele ser así porque no hay condiciones ni de organización para la discusión colegiada y, a veces, tampoco intelectuales para la reflexión. Varias pueden ser las causas, por ejemplo, la falta de una adecuada distribución del tiempo en las escuelas de educación básica, el exceso de funciones burocráticas; la falta de tradición para recurrir a fuentes bibliográficas que contribuya a fortalecer las concepciones temáticas y teóricas de las que parten los profesores; entre otras. De esta manera, el propósito enunciado en los *Cuadernos de discusión*, el cual se caracteriza por enfatizar el diálogo razonado y la discusión colectiva, resultan ser puntos de partida, sin duda, interesantes y necesarios para redefinir y reorientar el trabajo de los profesores y la formación docente, sin embargo, la ausencia de condiciones operativas e intelectuales de los profesores son obstáculos que requieren atención y disposición política para superarlos.

Por otra parte, hay tópicos interesantes y significativos que muestran algunos de los cuadernos, por ejemplo, el tema de la confianza entre los actores en el ámbito educativo que plantea Reimers; el cambio de concepción y práctica de formación en Estados Unidos que pasa de acciones de capacitación a una serie de acciones de

desarrollo profesional,³⁸ la reflexión sobre cómo, cuándo y dónde aprenden los profesores esbozada por Latapí; la necesidad de pensar dos elementos en conjunto: el proceso de cambio estructural en la escuela y en el salón de clases y el contenido de la enseñanza y el aprendizaje; éstas y otras temáticas bien pueden ser revisadas, reflexionadas y analizadas por los profesores siempre y cuando se establezcan mecanismos de seguimiento a tales acciones.

Sin embargo, el *ethos*, las *lógicas de trabajo*, las *actitudes enraizadas* en las escuelas y el propio quehacer de los profesores hacen difícil este ejercicio de análisis. No obstante, los ambientes que rodean el trabajo del profesor son aspectos que deberán seguir en las mesas de discusión de manera permanente.

Otro aspecto relevante de la colección *Cuadernos de discusión* es la presencia de autores reconocidos en el campo educativo y de la formación docente que presentan interesantes discusiones; así como trabajos, producto de estudios e investigaciones, realizada por diferentes actores sobre la situación que guardan algunos de los programas impulsados con la reforma educativa en relación con la formación del profesorado. Por ejemplo, el cuaderno que se refiere al programa de Carrera Magisterial y otro a los Centros de Maestros. Estos escritos recuperados por la colección, muestran interés por evaluar y reestructurar estas estrategias. Así mismo sucede con aquellos cuadernos que abordan un análisis de las escuelas normales y de la UPN, dos de las instituciones que han tenido papeles protagónicos en diferentes momentos de la historia de la formación del profesorado en nuestro país.

Cabe señalar que la lógica de construcción de la colección se distingue por un rasgo interesante, el *Cuaderno* núm. 1 describe la política integral a seguir en materia de formación y desarrollo de los docentes, y el *Cuaderno* núm. 17 cierra con un trabajo sobre las continuidades, reforma y cambio en el sistema de formación de maestros en México. Los temas expuestos en cada uno de los 17 *Cuadernos de discusión* abordan problemáticas interesantes no sólo para el campo de la formación del profesorado, sino también de la educación en general. Estos temas tocan aspectos centrales en la vida del país, pero también evocan silencios, por ejemplo, presentar por parte del SEP, estudios

³⁸ No obstante, es interesante apuntar que los estudios de Popkewitz sobre la formación de profesores en Estados Unidos demuestran un complejo y problemático campo de la formación de profesores (consultar lista de referencias de esta misma tesis).

rigurosos sobre la partidas presupuestales, financiamientos a proyectos, partidas que se destinan al sindicato vía los descuentos nominales a los profesores, entre otros.

Sin duda, la heterogeneidad de tópicos abordados en toda la colección resulta ser valiosa por los puntos de vista de diferentes autores nacionales e internacionales que desde su experiencia en el campo de la investigación o en el campo de la experiencia docente aportan elementos significativos al estudio del sistema educativo en general, de la educación y de la formación de profesores en particular. No obstante, esta amplitud de miradas y aportaciones imprime tensiones en las orientaciones que los usuarios perciben. Esta tensión pueden ubicarse de la siguiente manera, la mayor parte de los profesores buscan encontrar en la literatura, por ejemplo en los *Cuadernos de discusión* difundidos por la SEP los cuales son gratuitos, respuestas a las preocupaciones cotidianas del quehacer educativo que realizan. Y si en estos cuadernos se enuncia, de cierta manera, la lógica pastoral (que se caracteriza por el querer y amar a los alumnos) o la lógica de mercado o de competitividad (que se caracteriza por trabajo individualista, aislado, e incluso egoísta), el profesor se enfrenta ante la disyuntiva de sujetar y disciplinar la práctica docente a las actitudes pastorales y redentoras o someter y subyugar las actividades escolares que desempeña sólo en beneficio de que obtenga mejores condiciones salariales a través de la Carrera Magisterial.

En este sentido, el enfrentamiento que vive el profesor entre estas lógicas, expresa tensiones que ordenan las acciones educativas que emprende y desarrolla. Estas tensiones lejos de ser negativas son productivas, ya que pueden exigir al profesor ciertos parámetros de análisis y comprensión por lo que sucede y subyace en el escenario educativo. Por ello, apelo, como en párrafos anteriores lo destacué, a la necesidad de un proyecto ético y político que oriente las decisiones en el trabajo de los profesores.

Finalmente, es necesario mencionar que la circulación de la colección *Cuadernos de discusión* puede permitir y abrir la discusión con los profesores, siempre y cuando se propongan estrategias de seguimiento, a la vez que se permita abrir la posibilidad de estimular a los profesores, directores y demás interesados en la educación y en la formación del profesorado en nuestro país, para desarrollar un trabajo crítico y colectivo.

Para concluir la primera parte del capítulo IV de esta tesis, argumento dos cuestiones. La primera, enfatizar las tácticas y los procedimientos de los que dispone, en este caso, el gobierno federal, para producir y estructurar la política educativa de la

formación de profesores de educación básica; y la segunda, señalar la lógica de continuidad en las políticas educativas dispuestas por el gobierno a través de la SEP.

Ahora bien, respecto al primer asunto, sostengo que la puesta en circulación de la colección *Cuadernos de discusión* es una táctica “interesantemente diseñada”, puesto que logra presentar importantes escritos de reconocidos autores, así como resultados de investigaciones sobre programas vigentes (Centros de Maestros, Carrera Magisterial). La colección incluye temáticas relevantes y aunque los costos de edición e impresión no son mencionados, sin duda fueron significativos por el número de tiraje reportado. Además, la difusión, en muchos casos, fue previa a la celebración de los Foros Estatales de Análisis sobre la Formación y Desarrollo Profesional de los Maestros, situación que de una u otra manera orientó las discusiones en los foros. Asimismo, la colección forma parte de una estrategia más amplia puesta en marcha por la SEP, por ejemplo, la elaboración de diagnósticos estatales sobre la formación de los profesores; la celebración de los foros de discusión y la transmisión de conferencias vía satélite.

En este sentido, se puede señalar que la organización y estructuración de una de las últimas estrategias llevadas a cabo en el gobierno de Vicente Fox Quesada, es novedosa e innovadora.

Sin embargo, arguyo que la preocupación por la forma soslaya la discusión por el contenido, puesto que parece que sólo interesa la acción de dar cuenta de lo que se está haciendo, pero no hay estrategias de seguimiento a las problemáticas institucionales y de formación que subyacen, por ejemplo, carencia de recursos; pauperización de algunas instituciones relacionadas con la atención a los profesores de educación básica; entre otras. No obstante, lo que está operando son mecanismos o formas de organizar las actividades de aquellos quienes están involucrados: profesores, autoridades, sindicato, etcétera. Estos mecanismos son dispositivos que tejen por un tiempo el escenario de la formación de profesores y pareciera que se están haciendo y atendiendo los problemas del magisterio (en formación y en servicio), pero es otra forma en la que se expresa la regulación social que da lugar a consolidar o modificar comportamientos o actitudes.

El segundo argumento que planteo para cerrar esta parte del capítulo tiene que ver con la lógica de continuidad de las políticas del magisterio. La continuidad es una condición indispensable para lograr arraigar y consolidar acciones concretas en el contexto educativo de la formación docente. Además, la continuidad también va asociada con el otorgamiento de financiamientos, aspecto que, por ejemplo, en la convocatoria para

la celebración de los Foros Estatales de Análisis sobre la Formación y Desarrollo Profesional de los Maestros ocupó el último lugar.

Por otra parte, la continuidad de las políticas del magisterio (en formación y en servicio) han sido evidentes en los últimos años (desde 1989 a 2006). Esta secuencia ha tenido como característica la introducción de un lenguaje producido en otras áreas, por ejemplo como calidad, eficiencia, eficacia, productividad, competitividad que provienen de la administración. Este lenguaje que ha sido importado, integrado, acogido y reincorporado al campo de la educación y de la formación de profesores, aunque como lo señala Stephen Ball (2002: 103-128),³⁹ éste no sido consolidado del todo puesto que operan en ámbitos distintos, además puedo agregar que siempre habrá intersticios bajos los cuales este lenguaje puede cuestionarse y resignificarse.

La continuidad es mostrada, por ejemplo, a través de la incorporación de los términos mencionados en el párrafo anterior, los cuales son presentados en esta tesis bajo la connotación de significantes nodales. La continuidad ha tenido una orientación que no todos compartimos (por ejemplo, la ordenación aún más conservadora en la educación; la participación de otros actores como la Iglesia católica, los empresarios, así como de aquella que ha fortalecido al sindicato). Esta disposición sigue y parece que permanecerá en los próximos años, puesto que el candidato designado como ganador de las elecciones de 2006 pertenece al partido que ha gobernado en los últimos seis años. Por ello, el siguiente apartado de este capítulo tiene la función de esbozar las posibles políticas del magisterio a seguir en un corto plazo, a partir de la recuperación de las propuestas de los candidatos a las presidencia de la república mexicana en el año 2006, sobre todo, enfatizar algunos de aspectos que se han puesto en evidencia en los primeros meses del nuevo gobierno legal en turno (2006-2012).

³⁹ También consultar Tooley, J. (2002: 307-333).

IV.2. Los candidatos presidenciales 2006-2012. Algunas opiniones sobre profesores. ¿Recuperación posible?

IV.2.1. Puntos de partida

El triunfo de Vicente Fox Quesada en el año 2000 planteó para algunos sectores de la población perspectivas de cambio económico y político que se reflejarían en la vida social. Sin embargo, no se lograron transformaciones significativas en la estructura y funcionamiento del Estado. Por otra parte, es necesario destacar que la victoria de Fox Quesada fue posible por los avances logrados en la vida política del país desde los años noventa. Es posible, por ejemplo, destacar el creciente pluralismo político⁴⁰ imperante en el país y la posibilidad de verse reflejado gracias a los cambios electorales en los órganos de poder público.

No obstante, en más de una década de recuperación democrática y casi veinte años de crecimiento económico insuficiente, los logros en materia política social y combate a la pobreza extrema no se han traducido en resultados que favorezcan la distribución del ingreso ni que reduzcan los niveles de pobreza, México se ha movido entre el cambio global, los vuelcos productivos y financieros y la gran paradoja de la desigualdad como costumbre nacional y no como “mal público” (Cordera Campos, R., 2006: 152, 156).

Estos rasgos de carácter esquemático reflejan una situación difícil para la sociedad mexicana en su conjunto. De manera general subrayo que la educación básica durante el sexenio 2000-2006⁴¹ se caracterizó por varias circunstancias. Por ejemplo, por el uso de tecnologías a través del programa de Enciclomedia; por incrementar más responsabilidades a la escuela a través del Programa de escuelas de calidad,⁴² por

⁴⁰ Jacqueline Peschard refiere que la combinación del proceso de modernización del país, las reformas electorales liberalizadoras que desde 1977 abrieron la puerta institucional a nuevos partidos políticos y a la competencia política, el desgaste del partido del régimen que se ostentaba como representante de las más diversas corrientes de opinión, permitió que durante los años ochenta la oposición fuera ganando terreno, primero en la esfera municipal y estatal y posteriormente en el ámbito federal (Peschard, J., 2006: 64).

⁴¹ Algunos de los análisis sobre la administración de Vicente Fox son presentados en varios de los apartados que organizan esta tesis, principalmente consultar el capítulo III.

⁴² Antes de crear planes estratégicos y de gestión referentes al *Programa escuelas de calidad* se tiene que resolver el problema de la calidad magisterial y directiva, así como las condiciones económicas y físicas de las

ampliar el número de becas,⁴³ por intentar elevar la equidad y la calidad del sistema educativo (quedando superada la idea de escalonar cobertura, equidad y calidad como etapas sucesivas y condicionadas; la preocupación hoy es proporcionar una educación de calidad a todos, distribuyendo la calidad con equidad); por impulsar el ejercicio de la práctica de la evaluación del aprendizaje, la gestión y la eficacia de los subsistemas (propuesta como palanca de la calidad que se concretó a través del Instituto Nacional de Evaluación de la Educación) (Latapí Sarre, P., 2001: 65); entre otros.

De forma particular cabe señalar que en materia de profesores (formación inicial y continua) sigue latente la problemática de la formación a pesar de las estrategias seguidas por el gobierno de Vicente Fox Quesada, por ejemplo, la puesta en circulación de documentos relacionados específicamente con el magisterio tanto en servicio como en formación⁴⁴ y el diseño de Foros Estatales de Análisis sobre la Formación y Desarrollo Profesional de los Maestros.

En suma, la desigualdad educativa continúa siendo el punto crítico en materia de educación. Asimismo, es posible subrayar que la gestión del sistema escolar durante el gobierno de Fox Quesada, se caracterizó más por la forma, es decir, por los mecanismos formales de presentación (por ejemplo, el Programa Nacional de Educación ha sido uno de los documentos más completos que se hayan presentado en los últimos años⁴⁵) que por el diseño de estrategias de implementación, situación que impidió lograr un avance significativo en materia educativa. Además, como lo destaca Manuel I Ulloa, las

escuelas. Por otra parte, los pizarrones electrónicos y la digitalización de libros de textos no son suficientes para abatir el rezago educativo, ya que son las condiciones culturales en la comunidad educativa y la calidad de la enseñanza de los maestros lo que se necesita para empezar a identificar algunos de los cambios en el ámbito educativo (Andere M., E., 2006: 8).

⁴³ Cabe señalar, como lo refiere Eduardo Andere, que las becas al mayoreo ofrecidas por el gobierno de Fox “así como es fácil crearlas es desproporcionalmente impopular desmantelarlas y las becas de la era de Fox determinarán gran parte de la actuación de la administración de Calderón” (Andere M., E., 2006: 8).

⁴⁴ Para conocer más sobre estos documentos revisar el análisis que realicé de éstos en el capítulo III y primera parte del capítulo IV de esta misma tesis.

⁴⁵ Cabe señalar, como la destaca Pablo Latapí Sarre, “sorprende como innovación que el programa sectorial introduzca reflexiones de carácter filosófico (en un enfoque educativo) que pretenden dar coherencia al conjunto de políticas. Ninguno de los programas de gobiernos anteriores [...] incluyó un apartado de cuestionamientos filosóficos” (Cfr. Latapí Sarre, P., 2001: 65). También consultar capítulo III, nota 57, pág. 188 de esta misma tesis.

prioridades de un gobierno no están sólo en sus planes y programas sino en sus presupuestos y en las cuentas públicas, por ejemplo, dice Ulloa:

[...] entre 2002-2006 el Gasto Federal en Educación disminuyó, en relación con el Producto Interno Bruto (PIB), en treinta y cuatro centésimas de punto porcentual, de 4.42 a 4.08; mientras el Gasto en Educación de los Estados se incrementó en cuatro centésimas de punto porcentual, de 1.09 a 1.13 y el Gasto Municipal en Educación no ha variado, en su relación de 0.01, con el PIB. Como consecuencia [...] el Gobierno Federal redujo su contribución al Gasto Público en Educación de 81% a 78.2%; transfiriendo a los estados una carga mayor, de 18.9% a 21.6%, en el origen de su funcionamiento” (Ulloa I., M., 2006: 21-22).

La educación pública, como destaca Jaime Ornelas, ha sido sometida a un continuo acoso financiero y político. Respecto al primero, se ha decidido apoyar prioritariamente la universalización del ciclo básico y reducir los recursos destinados a la educación media y, particularmente hacia las universidades públicas. En cuanto al segundo aspecto, se ha sustentado tanto en la eliminación del “monopolio educativo que ejerce el Estado” como en la imposición del libre mercado. Con la creencia de la supuesta superioridad del mercado sobre lo público, el gobierno de Fox Quesada logró provocar el deterioro de la educación impartida por el Estado (Ornelas Delgado, J., 2006: 40). Finalmente, el problema del sector educativo en general es complejo, y las directrices políticas en materia de formación del profesorado en nuestro país es aún más complicada, sobre todo, por la relación “perversa” entre la SEP y el SNTE.⁴⁶

Este segundo apartado del capítulo IV de esta tesis, tiene el propósito de recuperar y esbozar algunas de las propuestas de los candidatos a la presidencia de la república mexicana (2006-2012).⁴⁷ Básicamente, se presentan las promesas de tres candidatos: Andrés Manuel López Obrador (Partido de la Revolución Democrática PRD, Partido del Trabajo PT y Convergencia), Felipe de Jesús Calderón Hinojosa (Partido Acción Nacional PAN) y Roberto Madrazo Pintado (Partido Revolucionario Institucional PRI y Partido Verde Ecologista de México PVEM). La selección se debe a razones de índole estratégica. Mi intención no es revisar a profundidad y de manera exhaustiva las

⁴⁶ Sobre la relación SEP y SNTE consultar capítulo III: 232-284 de esta misma tesis.

⁴⁷ Las elecciones se llevaron a cabo el 2 de julio del año 2006.

propuestas de todos los candidatos a la presidencia en el año 2006, por el contrario sólo busco ofrecer un esbozo general de lo que prometieron y delinearon los candidatos, sobre todo, los que personalizaron a los tres partidos políticos más representativos en materia electoral. Finalmente, mi pretensión tiene dos finalidades, la primera, cerrar el periodo de estudio que abarcó esta tesis, la cual centró su análisis en la reforma educativa impulsada en los años noventa, periodo que incluye tres sexenios de gobierno en México (1989-2006), y la segunda, percibir y advertir el panorama educativo en los próximos años. Esta sección del capítulo IV se divide en dos partes, la primera da cuenta de las propuestas de los candidatos, enseguida, se apuntan consideraciones finales.

IV. 2.2. Las arengas presentadas por los candidatos a la presidencia de 2006-2012

La educación ha sido un de los temas a los cuales se recurre de manera frecuente para opinar sobre la situación de un país. En México esta actitud no es la excepción. En ocasiones, estas opiniones se ofrecen a partir de la experiencia o bien con argumentos académicos sólidos. En épocas de campañas por puestos de elección popular, los alegatos y arengas en materia educativa resultan ser muy habituales. En el 2006, nuestro país atravesó por una activa situación política en los últimos años. La contienda electoral ha sido una de las más agresivas e incluso ofensivas que se recuerden. No obstante las características del proceso electoral de 2006, éste logró incrementar la participación poco usual de la sociedad civil.

Además, cabe destacar que el debate público se centró, la mayor parte de las veces, en la imagen de los candidatos, antes que en las propuestas y las prácticas de gobierno que ofrecían (Popkewitz, T., A. Pitman y A. Barry, 1998: 10). Por ejemplo, la encuesta pasó a ser un instrumento político para valorar y presentar las políticas. En este sentido, resulta complicado dar seguimiento a las propuestas educativas de los candidatos específicamente aquellas relacionadas con el magisterio, sin embargo, partí de un evento común en que se presentaron y expusieron ideas concretas sobre profesores.

Por otra parte, es importante destacar que este apartado nuevamente retoma una de las, preguntas torales de mi investigación, la cual alude a la continuidad en las políticas educativas dirigidas al magisterio. No obstante que esta tesis comprende hasta el sexenio

de Vicente Fox Quesada (2000-2006), incluir la revisión de las propuestas de los candidatos obedece tanto al interés profesional por la investigación de las políticas dirigidas al magisterio en los próximos años, como a una preocupación por los rumbos que los candidatos ofrecen en materia educativa.

A continuación expongo algunas de las ideas esbozadas por los candidatos. También señalo que los contenidos que recuperé se refieren sólo a las opiniones vertidas por los candidatos en cuanto aludían a los profesores. Cabe señalar que con fines didácticos recuperé dos ejes planteados a los presidenciables en uno de los encuentros al que fueron convocados. Estos ejes son: la Carrera Magisterial y la participación del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE).⁴⁸

IV.2.2.1. Andrés Manuel López Obrador

Andrés Manuel López Obrador hizo circular un libro titulado *Un proyecto alternativo de nación* (López Obrador, A. M., 2004), el cual muestra la orientación y las estrategias planteadas para gobernar el país. La circulación de este documento, de cierta manera, permitió identificar temas concretos. En relación con la educación y en particular con la formación de profesores, Andrés Manuel López Obrador señaló una crítica a las escuelas normales, a las que consideró como instituciones carentes de creatividad y experimentación pedagógica. Por ejemplo, López Obrador destacó lo siguiente sobre el estado que guarda la educación y el desempeño de los profesores de la educación básica:

Se ha demostrado que el problema fundamental de la educación se relaciona con la calidad, pero todavía es notorio el rezago en materia de cobertura. [...] Algunos de los problemas que más afectan el rendimiento educativo son el ausentismo, la movilidad y la poca permanencia de los maestros en las comunidades. El ausentismo se relaciona con la falta de vivienda adecuada, las salidas de los maestros los días de pago y las constantes

⁴⁸ El encuentro al que me refiero son los programas especiales denominados Diálogos por México organizados por Televisa en el mes de noviembre de 2005. La información la obtuve en tres momentos: seguimiento de los programas de televisión transmitidos en vivo; consulta de la página electrónica www.esmas.com/dialogos-pormexico; revisión de la publicación de 2006.

reuniones a las que son convocados por autoridades educativas y sindicales. [...] En los últimos años la educación normal, en lugar de ser la palanca para elevar los niveles de calidad de la educación, ha resultado ser un factor más para el reforzamiento de los defectos y vicios del sistema en su conjunto. Las escuelas normales están lejos de ser campos de creatividad y experimentación pedagógica. En ellas se reproducen los métodos tradicionales de enseñanza y las prácticas educativas más conservadoras. Dichas escuelas se caracterizan por el predominio del influyentismo, los bajos salarios, la falta de actualización de los docentes, la nula infraestructura para la investigación y la ausencia de mecanismos adecuados de evaluación (López Obrador, A. M., 2004: 92, 95 y 99).

En el párrafo anterior se ubican las consideraciones sobre la educación en un espectro amplio, y de los profesores en particular, por parte de Andrés Manuel López Obrador. Cabe destacar que el candidato destaca que el tema de la calidad es eje de la política educativa actual pero al mismo tiempo apunta que el tema del rezago es agobiante. Además, la falta de planeación escolar en las escuelas ha contribuido a que los profesores participen en actividades programadas por el sindicato o por la SEP sin tomar en cuenta acciones educativas concretas de las escuelas. También es contundente al señalar que las escuelas normales son espacios de control más que espacios para el desarrollo de propuestas educativas. De hecho, López Obrador es el candidato que cuestiona de forma explícita la situación lamentable por la que transita la educación y la formación inicial del profesorado del nivel básico (Patricia Mercado, del Partido Alternativa Socialdemócrata, es otra candidata que también plantea críticas concretas al sindicato y la relación que establece con los procesos educativos). Frente a este panorama Andrés Manuel López Obrador expuso un par de propuestas que a continuación se detallan:

[...] Garantizar a la gente más humilde el acceso a la educación en todos los niveles de escolaridad; mejorar la calidad de la enseñanza; vincular la educación a la realidad productiva y social de los estados y las regiones, y asumir la tarea educativa con la participación y el esfuerzo organizado de la sociedad en su conjunto. Se plantea de manera específica: [...] La educación normal debe ser el punto de partida para mejorar la calidad de la enseñanza. Las normales deben garantizar una formación profesional sólida e imbuir a los nuevos maestros en la mística de servicio que caracterizó al magisterio nacional en sus mejores tiempos. Con este propósito habrá de combatirse el *arribismo*, mejorar los salarios y poner en práctica una política de selección, formación y actualización

de la planta de profesores. Aplicar programas permanentes de actualización del magisterio para los diferentes niveles y auspiciar reuniones de intercambio de experiencias en nivel regional y fuera del horario escolar, con estímulos económicos especiales para los participantes (López Obrador, A. M., 2004: 101, 102-104).

De acuerdo con los párrafos recuperados anteriormente, observamos que las propuestas de este candidato se caracterizan por impulsar el acceso a la educación en todos los niveles educativos desde la educación básica hasta la universidad. Por otra parte, reconoce el problema de la formación inicial de los profesores y plantea que las escuelas normales deben ofrecer una formación profesional. No obstante, cabe señalar, que subyace en la retórica del candidato enmarcar al profesor en la mística del servicio. Esta última aseveración nos ofrece dos lecturas,⁴⁹ la primera, pensar al profesor como un sujeto dispuesto al servicio social en beneficio de la comunidad (característica de la escuela rural), la segunda, partir de que tal afirmación es una cuestión de alegoría o énfasis en las alocuciones del candidato. Otra posible lectura de carácter analítica que bien puedo argüir es que la intención del López Obrador consiste en interpelar al profesor para lograr su aceptación y adhesión al proyecto de nación que despliega y expone sin intenciones y/o pretensiones de orientar una práctica pastoral en el magisterio. No obstante, llama la atención la orientación pastoral que imprime la arenga del candidato.

Cabe señalar que lógica pastoral, como en otras secciones de esta misma tesis he argumentado, es un sentido que se ha ido incorporando en la práctica escolar en los últimos años, sobre todo, se ha fortalecido a partir de la reforma educativa de los años noventa y la influencia de carácter conservador que la caracteriza. También es importante reiterar que la noción pastoral es planteada por Foucault (1990: 111) al referirse al poder pastoral cuya función es la de cuidar de todos y cada uno, ayudarles y mejorar su vida. Por su parte, Popkewitz (1998 b: 153), destaca que las reformas educativas contemporáneas de la formación del profesorado producen tecnologías de atención pastoral, por ejemplo, el docente es el biógrafo profesional cuya tarea es cambiar los actos de la vida del niño con respecto a los puntos de referencia de la escolarización. En otras palabras, el papel asignado al profesor en las reformas educativas recientes es

⁴⁹ Una tercera lectura que no será explorada en este momento, pero sí planteada para un trabajo posterior, es aquella relacionada con la transición de las identidades normalistas asociadas a la misión civilizadora hacia la condición de trabajador que los acercaba a las reivindicaciones obreras (Tiramonti, G., y D. Filmus, 2001: 11).

alguien quien cuida al niño; es quien se interesa por la comunidad. Por ello, como afirma Popkewitz (1998 b: 154), la atención pastoral es significativa porque crea un sistema normativo que sitúa al niño sobre un mapa de diferencias individuales.

Es importante destacar, como lo plantea Aurora Loyo: López Obrador no emite un pronunciamiento claro. Solamente plantea que son requeridas nuevas estrategias y que el punto de partida para mejorar la enseñanza básica debe ser la educación normal (Loyo Brambila, A., 2006: 267), pero no es específico, por ejemplo, en cuanto a carrera magisterial. No obstante hay que destacar que López Obrador señala que las escuelas normales han sido instituciones que se han caracterizado por el influyentismo, la falta de creatividad y no han contribuido a fortalecer al sistema educativo en su conjunto, particularmente a la educación básica.

En otro momento y lugar de exposición de las propuestas que ofreció Andrés Manuel López Obrador se destacan las siguientes:

[En materia de educación se necesita un] acuerdo con los trabajadores [...] de la educación. [...] Un programa conjunto para mejorar la calidad [...] de la enseñanza, en el caso de los maestros y de los trabajadores de la educación. [...] La educación, es lo que nos va a permitir salir adelante, tenemos que tener fe en el poder transformador de la educación. Yo no estoy en contra de la educación privada. [...] El Estado está obligado a garantizar la educación pública gratuita y de calidad en todos los niveles escolares. [...] Tenemos que atender tanto la educación básica como la educación media superior y la educación superior. En el caso de la educación básica [...] hay un mayor problema de calidad de enseñanza. [el cual también existe] en la educación media superior y superior, [...] pero [...] el problema serio es la falta de cobertura. [...] En vez de una evaluación general [se requiere] evaluaciones regionales. [...] Yo voy a ser muy respetuoso de la libertad sindical, no voy como presidente a meterme en la vida interna de los sindicatos, pero tampoco voy a permitir que intereses creados de sindicatos intervengan en lo que tiene que ver con los asuntos generales, con los asuntos públicos. No se puede excluir a los maestros, tienen que ser actores fundamentales si queremos sacar adelante a la educación, y también [...] los padres de familia y [...] convocar a especialistas. Tiene que haber consejos regionales [...] plurales. [...] No se puede convertir la educación en una mercancía, no se puede dejar al mercado para que la adquiera el que tenga recursos económicos (Diálogos por México, 2006: 87-92)

Entre los puntos interesantes de las propuestas de candidato de la izquierda se ubican, por ejemplo, la necesidad de establecer y consensuar un acuerdo diferente con la sociedad en general; reiterar que el Estado debe garantizar educación pública en todos los niveles desde educación básica hasta universidad. De hecho es el único candidato que hizo explícita su intención de ampliar la cobertura hasta la educación superior. Sobre la participación del SNTE en materia educativa el candidato no fue del todo preciso, pues aunque diga que estará atento a que el sindicato no intervenga en los asuntos públicos, y en este caso los educativos, al mismo tiempo que “señala que el papel de sindicato debe ser revisado y limitado, no es posible suponer si está pensando en darle legitimidad a otro cuerpo representativo de maestros, reformar el actual sindicato o algún otro esquema” (Aguilar Villanueva, L. F., 2006: 244). Aunque como destaca Aurora Loyo, López Obrador advierte que debe evitarse que los asuntos educativos se mezclen con intereses personales o de grupo (Loyo Brambila, A., 2006: 267).

IV.2.2.2. Felipe de Jesús Calderón Hinojosa

El candidato del Partido Acción Nacional (PAN) ofreció, aunque tácitamente, continuar con las acciones puestas en práctica en el sexenio de Vicente Fox Quesada,⁵⁰ “la certeza de que no habrá virajes bruscos en la política educativa [...] no deja de representar ventajas [...] tanto para la población beneficiada, como a los organismos internacionales involucrados en estos programas” (Loyo Brambila, A., 2006: 256). Hoy en día se observa que esta continuidad se hace evidente, por ejemplo, en la aplicación de los exámenes nacionales, específicamente, la Evaluación Nacional del Logro Académico en Centros Escolares (Enlace).⁵¹ Quizá la aplicación de este tipo exámenes esté estrechamente

⁵⁰ Entre las continuidades es posible destacar las siguientes reformas establecidas por Vicente Fox Quesada e impulsadas, hasta el momento, por Felipe de Jesús Calderón Hinojosa: reforma energética; fiscal; a los sistemas públicos de pensiones; laboral; en materia de Estado de derecho; política.

⁵¹ “ENLACE se trata de una prueba apegada a los contenidos de los programas de estudio de las asignaturas de matemáticas y español de primaria y secundaria, cuyo propósito es coadyuvar a elevar la calidad educativa a través del uso pedagógico de sus resultados” (Cfr. SEP, 2006). No obstante, el propósito de esta evaluación se han generado varios cuestionamientos tanto a la forma de aplicación y las intenciones que subyacen como en el diseño y el contenido que presentan los exámenes.

encaminada en un corto o mediano plazo a recuperar resultados y asociarlos con incentivos económicos a los profesores, rasgo que subyace desde principios de los noventa con el programa de Carrera Magisterial.

Sobre la práctica de la evaluación, Felipe de Jesús Calderón Hinojosa propone lo siguiente:

Mejorar en las evaluaciones educativas. Nuestro país está reprobado en las evaluaciones internacionales sobre desempeño escolar realizado a nuestros niños y jóvenes. El objetivo es que, para el 2012, México esté no sólo aprobado sino que nuestros jóvenes obtengan calificaciones aceptables (http://i.esmas.com/documento/0/000/002/011/Felipe_Calderón.pdf).

[...] Llegar a un acuerdo para pagar más al maestro que mejores resultados [obtenga] en el promedio escolar de sus alumnos. Llegar a un acuerdo que transforme las formas de educación, prolongar horarios (Diálogos por México, 2006: 42).

Asociado con el párrafo anterior, el candidato del PAN expresa en las siguientes líneas sus propósitos sobre Carrera Magisterial:

[...] En el programa sectorial vigente [el de Vicente Fox Quesada] está establecido el compromiso de solicitar una evaluación externa del mismo. En el contexto de esta revisión será importante ponderar la pertinencia de instituir la obligatoriedad de la evaluación en todos los años de permanencia, así como la necesidad de refrendar periódicamente el nivel de estímulo alcanzado, además de diversificar los instrumentos de evaluación que se aplican para apreciar el dominio que tienen los maestros de planes y programas de estudio, se debe procurar que los destinados a los profesores que pretendan acceder a un nivel superior de estímulo tengan mayor grado de dificultad (http://i.esmas.com/documento/0/000/002/011/Felipe_Calderón.pdf).

En este sentido como lo señala Aurora Loyo: “Calderón Hinojosa señala la necesidad de evaluar [el] programa [de Carrera Magisterial] y de realizar las adecuaciones que se requieran, Esta oferta resulta [...] interesante y será, en la campaña y después de ella, [...] un campo de negociación de interés estratégico para la organización sindical” (Loyo Brambila, A., 2006: 257).

Calderón Hinojosa reconoce que la participación del SNTE es directa, puesto que “si [éste] no comparte las medidas e implementar, cualquier reforma será inútil” (Aguilar Villanueva, L. F., 2006: 243-244).

México requiere una transformación educativa [...] no hay transformación educativa si no hay un mínimo acuerdo con los maestros y con sus organizaciones. [...] Y la búsqueda será precisamente encontrar ese mínimo acuerdo que permita y posibilite centrar y focalizar el problema educativo [...] es necesario llegar a un acuerdo con el sindicato (Diálogos por México, 2006: 41 y 44).

Es una realidad ineludible que la capacidad para negociar y para lograr consensos graduales son los sindicatos, los docentes y la sociedad han sido limitadas. Sin embargo, no es un obstáculo insalvable, si se saben poner por delante en la negociación, los objetivos superiores de la Nación. [...] Las reformas educativas no pueden ser impuestas si los maestros no están convencidos sobre su efectividad. Debemos partir de un diagnóstico claro y realista que otorgue un papel central al maestro. La concurrencia del SNTE en la definición de programas educativos garantizaría su efectividad y permanencia ([http://i.esmas.com/documento/0/000/002/011/Felipe Calderón.pdf](http://i.esmas.com/documento/0/000/002/011/Felipe%20Calderon.pdf)).

[...] Un acuerdo con maestros y padres de familia para el elevar la calidad educativa. [...] Focalizar el problema educativo no sólo en la cobertura sino en la calidad (Diálogos por México, 2006: 40).

Uno de los rasgos de las propuestas del candidato de la derecha es la centralidad de su arenga en la continuidad de los programas, por ejemplo, la práctica de la evaluación; la revisión de la Carrera Magisterial pero con el “consentimiento” del sindicato. De hecho, hoy en día es posible observar cómo se consolida la relación y las alianzas entre Felipe de Jesús Calderón Hinojosa y el sindicato. Por ejemplo, en la conformación de equipo de SEP cuya titularidad recae en Josefina Vázquez Mota se nombró como Subsecretario de Educación Básica a Fernando González Sánchez, quien está directamente vinculado con Elba Esther Gordillo.⁵²

⁵² “De esta manera, la presidenta del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE), Elba Esther Gordillo, logró una de las primeras posiciones en la SEP. Fernando González Sánchez [yerno de Gordillo] fue director del Instituto de Capacitación y Formación Política del PRI en tiempos en que Gordillo era secretaria general. También se desempeñó como asesor de la ex priísta en el Instituto de Investigación de América Latina para Educadores, pagado por el sindicato magisterial. De acuerdo con conocedores, el único

Por otra parte y para concluir el apartado que corresponde a Calderón Hinojosa, presento algunas noticias recientes que vinculan la relación de Calderón y Gordillo, la cual se hizo evidente, por ejemplo, en la celebración del Día del Maestro (15 de mayo de 2007):

[En los festejos del día del maestro, fue la primera vez en el sexenio que participaron Calderón y Gordillo] fue la escenografía para que el presidente Felipe Calderón y la lideresa del sindicato magisterial, Elba Esther Gordillo, refrendaran sus compromisos: el Ejecutivo retomó la agenda de reforma educativa propuesta por la ex priísta y dijo que no es posible realizarla sin los profesores, [y en este marco] expuso los cinco grandes frentes de su propuesta de reforma educativa: lugares dignos para dar clases y aprender; asegurar el acceso a tecnologías educativas de vanguardia; poner a la educación en sintonía con el aparato productivo, evaluar la enseñanza y elevar la calidad, así como inculcar valores en los alumnos para fortalecer su alma´ (http://www.jornada.unam.mx/2007/05/16/index.php?section=politica&article=009n1pol).

Cinco días después, el 22 de mayo, el sindicato opina, una vez más, sobre el tema educativo al concluir el Congreso Nacional de Educación convocado por el SNTE, evento que se celebró en Tonalá, Estado de México.

El congreso de educación del sindicato magisterial concluyó con los amarres planeados por Elba Esther Gordillo –impulsar su propuesta de “nuevo sistema educativo” en la agenda legislativa y en la Confederación Nacional de Gobernadores (Conago)– y con la declaratoria de que la ex priísta es quien “está empujando realmente la transformación educativa en el país”. [También se declaró que] no sólo se debe evaluar a los maestros y al alumno sino a las instancias de educación pública. Abrir la educación pública a la iniciativa privada e impulsar una reforma fiscal con el argumento de destinar mayores recursos al

cargo visible que ha tenido en el SNTE es el de ‘capacitador’, aunque se afirma que su verdadera función ha sido la de reorganizar los bienes y propiedades de Elba Esther Gordillo al formar un fideicomiso familiar” (Cfr. En *La Jornada* “González Sánchez, yerno de Gordillo, subsecretario”), consultado en:

<http://www.jornada.unam.mx/2006/12/13/index.php?section=politica&article=010n2pol>

También véase: “Parar a Hank, ordena Elba Esther Gordillo a maestros, consultado el 3 de agosto de 2007 en <http://www.jornada.unam.mx/2007/08/03/index.php?section=estados&article=032n1est>, “El poder creciente de Elba Esther Gordillo” consultado el 5 de agosto de 2007 en <http://www.eluniversal.com.mx/nacion/153067.html>

sector. "Poner en marcha fuentes alternas de financiamiento y fortalecer las existentes, ya sea por medio de dependencias públicas o privadas, de carácter regional o estatal, nacional o internacional, con reglas de operación precisas para evitar la desviación de recursos". Otras de las propuestas que Gordillo tiene para que sean incluidas en el programa de gobierno de Felipe Calderón se refieren [a] impulsar las escuelas de tiempo completo y ampliar los horarios, así como reformar la Ley General de Educación. [...] "Modificar los factores de evaluación de la carrera magisterial" para "hacer más transparente sus resultados", ampliar los programas compensatorios del gobierno, actualizar el marco normativo que regula la vida académica y crear la figura del "ombudsman's children de la educación"

(<http://www.jornada.unam.mx/2007/05/23/index.php?section=sociedad&article=043n1soc>).

No obstante estos dos acontecimientos, días después se hicieron evidentes las disputas del SNTE y la SEP:

El choque entre la SEP y el SNTE por la visión que debe imperar para evaluar la enseñanza pasó ayer del discurso entre líneas al enfrentamiento directo. La titular de la Secretaría de Educación Pública (SEP), Josefina Vázquez Mota, advirtió que el sistema evaluatorio se profundizará e insistió en que no debe verse como una "amenaza", a lo que el secretario general del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE), Rafael Ochoa, respondió que la SEP sólo se "fusila" programas anteriores y si se someten a concurso todas las plazas, habría que hacer lo propio con los cargos de secretarios de educación en las entidades

(<http://www.jornada.unam.mx/2007/05/25/index.php?section=sociedad&article=042n1soc>).

Por otra parte, otro de los actores que han intentado introducir sus propuestas en materia educativa, son los empresarios, quienes han hecho público y ante la secretaria de Educación, Josefina Vazquez Mota, una propuesta:

[...] Un grupo de organizaciones entregaron a la dependencia una propuesta para el Programa Nacional de Educación, en la que se busca la inclusión de los empresarios y se plantea realizar un examen nacional para otorgar ascensos a los maestros. [...] El vicepresidente de Mexicanos Primero, Claudio X. González, fue el encargado de leer "la propuesta ciudadana" para el Programa Nacional de Educación 2007-2012, basada en 10

puntos centrales. Uno de ellos es el llamado a que participen en la enseñanza –además del gobierno, los maestros y los padres– los “empresarios y la sociedad civil” (<http://www.jornada.unam.mx/2007/05/25/index.php?section=sociedad&article=042n1soc>).

Finalmente, es interesante apuntar que estos últimos acontecimientos de mayo de 2007, ofrecen un panorama de las que pueden ser las líneas de trabajo y las intenciones que subyacen en la organización de la educación en general, y de la situación de los profesores en particular.

Otro aspecto que se identifica en las arengas educativas de Felipe de Jesús Calderón Hinojosa es el vínculo con el SNTE, en específico con Elba Esther Gordillo presidenta del sindicato. Sin duda, el vínculo entre el sindicato y la secretaría, como lo mencioné y argumenté en el capítulo III de esta misma tesis, se caracteriza por negociaciones en las que se tensa tanto lo gremial como lo profesional, casi siempre predominando el primer aspecto sobre el segundo. El vínculo ha fortalecido lazos y pactos alejados de cuestiones relacionadas con la educación, y paradójicamente dicha relación no parece haber acertado en obtener mejoras salariales para el magisterio en conjunto,⁵³ al mismo tiempo, no parece haber logrado el apoyo de los docentes para lograr las transformaciones del sistema educativo. Además, resulta preocupante que estos propósitos ni siquiera hayan sido planteados por el sindicato y sólo se jueguen intereses personales de algunos dirigentes.

El sindicato ha tenido una participación significativa en el ámbito político del país (sobre todo en periodos de elecciones). Calderón Hinojosa, ya como presidente legal para el periodo 2006-2012, posiblemente demostrará una relación comprometida con el SNTE y con la presidenta de este organismo, quien probablemente ejercerá control sobre la educación, en particular, la del nivel básico y de esta manera con el magisterio (<http://www.jornada.unam.mx/2007/06/23/index.php?section=politica&article=008n1pol>).⁵⁴ La intervención

⁵³ Por ejemplo, el programa de Carrera Magisterial ha sido puesto en práctica para mejorar los salarios de los profesores, no obstante, no todos los profesores acceden a los estímulos. Las razones van desde el compromiso por el quehacer docente; las condiciones laborales (profesores trabajan en varias escuelas o tienen otra actividad remunerativa); las características normativas del programa de Carrera Magisterial; la falta de tiempo para asistir a los cursos nacionales; etcétera. Sobre este punto consultar el capítulo III, pág. 271-280.

⁵⁴ También consultar: “Presenta SNTE diagnóstico negativo de educación básica”, en <http://www.eluniversal.com.mx/notas/432787.html>;

del sindicato acentuará y trascenderá en los próximos años ya sea, la consolidación o bien los virajes de la reforma educativa puesta en marcha desde la década de los años noventa.

IV.2.2.3. Roberto Madrazo Pintado

Las propuestas de Roberto Madrazo Pintado no establecen un punto de vista diferente ni alternativo a los objetivos que ha presentado el Partido Revolucionario Institucional (PRI) durante los periodos que ha gobernado. Así, destaca lo siguiente: “Educación es para mí el eje del desarrollo social. [...] Educación para la vida. [...] Un programa educativo vinculado al sector productivo” (Diálogos por México, 2006: 67).

La anterior afirmación es un enunciado que ha estado vigente durante varios años en las arengas de los funcionarios. En cuanto a los profesores Madrazo Pintado señala lo siguiente:

[...] La educación que yo promuevo incluye al maestro, promueve la calidad del maestro, pero obliga a un compromiso del magisterio para la competitividad y para el desarrollo del país. [...] Participación más activa de los padres de familia en la valoración de los contenidos educativos. [...] Romper con inercias, resistencias, intereses creados, para que pueda el magisterio, los maestros, participar en el diseño de una política educativa (Diálogos por México, 2006: 68-69).

[...] Cambios no sólo en la carrera magisterial sino en la educación en general. [...] Desde el momento en que consideramos al maestro el eje del proceso de aprendizaje es imposible marginarlo de las reformas a los programas o a la carrera magisterial. Por una parte, son ellos los que conocen las debilidades y las fortalezas del proceso educativo por su labor cotidiana y, por otra, en lo referente a la carrera magisterial, un sentido democrático exige que participen en las decisiones que conciernen a su actividad profesional. Por ello he propuesto alcanzar con el magisterio un gran acuerdo nacional para elevar la calidad y la pertinencia de la educación básica que incluya las reformas que son necesarias a la carrera magisterial a los planes y programas educativos, a la

“Recibe Felipe Calderón a Elba Gordillo en Los Pinos. El mandatario tiene prevista una reunión en privado con Gordillo y con el secretario general del SNTE, Rafael Ochoa”, en <http://www.jornada.unam.mx/ultimas/2007/06/22/recibe-felipe-calderon-a-elba-gordillo-en-los-pinos>

capacitación y adiestramiento de los docentes para la utilización cabal de la informática y el conocimiento de otros idiomas, así como otras tareas que el desarrollo y la modernización del país exigen.

(<http://i.esmas.com/documento/0/000/002/011/MADRAZO-ok.pdf>).

Para Aguilar Villanueva (2006: 243), Roberto Madrazo Pintado reconoce la participación del sindicato pero no es explícito en cuanto a los niveles de actuación de este organismo. Para Aurora Loyo, Madrazo Pintado se propone alcanzar con el magisterio un acuerdo nacional para elevar la calidad y la pertinencia de la educación básica que incluya las reformas que sean necesarias a la carrera magisterial, a los planes y programas (Loyo Brambila, A. 2006: 262). Desde mi perspectiva, argumentaría que Roberto Madrazo partió de ideas y propuestas ya reiteradas por los gobiernos del PRI, por ejemplo, la educación vinculada tanto con el desarrollo social como con el aparato productivo; comprometer al profesor con la competitividad y el desarrollo, pero no dejó claro cuáles serían las estrategias específicas para lograrlo y establecer diferencias con los otros candidatos.

Cabe destacar que no dedico mayor información a las propuestas de Roberto Madrazo Pintado. Las razones obedecen a cuestiones de organización temática de esta tesis puesto que este último capítulo IV sólo tiene la intención de ofrecer un escenario posible de las políticas educativas dirigidas al magisterio en los próximos seis años que van del 2006 al 2012. En suma, los planes educativos de Madrazo Pintado han sido obviados ya que este candidato no logró destacar en la contienda por la presidencia de la república de manera significativa. No obstante, apunto que los propósitos del candidato Roberto Madrazo Pintado giraron en torno a revisar la Carrera Magisterial, como también lo enunció Felipe de Jesús Calderón Hinojosa.

Además, Madrazo Pintado enfatizó la necesidad de hacer acuerdos nacionales con el magisterio con fin de obtener los cambios necesarios en el sistema educativo nacional, así como promover la calidad educativa y la competitividad para lograr el desarrollo del país. Un elemento que es importante destacar es la retórica que ha caracterizado a los partidarios del PRI al hacer énfasis en la vinculación entre educación y sector productivo.

Finalmente, es posible identificar dos cuestiones. La primera se caracteriza porque entre los candidatos Felipe de Jesús Calderón Hinojosa, hoy presidente del país, y

Roberto Madrazo se encuentran semejanzas en las arengas que promovieron durante las campañas electorales, por ejemplo, ambos recuperan en las retóricas respectivas la revisión del programa de Carrera Magisterial, acción que implica establecer relación directa con el SNTE, organismo que no es objeto de crítica ni para Calderón Hinojosa ni para Madrazo Pintado, a pesar de las diferencias de este último con Elba Esther Gordillo, las cuales fueron evidentes en los últimos años del sexenio 2000-2006. La segunda cuestión se distingue porque Andrés López Obrador no se refirió de forma precisa al Carrera Magisterial, no obstante, es el candidato que enfatiza en las diferentes exposiciones que localicé, cuestionamientos a las “tradiciones” de las escuelas normales y la formación de los profesores; asimismo señala que respeta al sindicato como una organización colectiva, pero que no permitirá que los intereses sindicales intervengan y se impongan en asuntos públicos, entre los cuales están los asuntos educativos.

IV.2.3. Recapitulación: recuento general de las propuestas. Profesores y sindicato

Una vez concluido este breve recuento de las propuestas de los candidatos a la presidencia de la república mexicana para el periodo de gobierno 2006-2012, a continuación destaco un par de consideraciones de carácter general.

Desde los años ochenta del siglo XX hasta nuestros días, se hicieron evidentes los ajustes económicos en nuestro país, resultados de un proyecto económico conocido como neoliberalismo. En esos años el partido político que gobernaba era el PRI. Posteriormente, con el inicio de un nuevo siglo, en el año 2000, llegó a la presidencia un partido político distinto: el PAN, no obstante los proyectos han sido parecidos, si no es que iguales. Las elecciones presidenciales de 2006 confrontaron proyectos políticos, económicos y sociales distintos. Uno caracterizado de izquierda representado por Andrés Manuel López Obrador y los etiquetados de derecha y personificados por Felipe de Jesús Calderón Hinojosa y Roberto Madrazo Pintado. Las propuestas de estos dos últimos candidatos encajan en un modelo económico vigente hasta nuestros días.

Una de las diferencias entre los tres candidatos son los niveles de acceso a la educación. Mientras para Calderón Hinojosa y Madrazo Pintado, el acceso debe establecerse de la básica a la media superior, para López Obrador debe extenderse hasta

la educación superior.⁵⁵ Asociado con este punto, Calderón introduce el término co-responsabilidad (Loyo Brambila, A., 2006: 258), es decir, que los estudiantes deben ser co-responsables en el financiamiento de la educación que reciben.

Los tres candidatos esbozan opiniones sobre los profesores. Por un lado, López Obrador hace una crítica a la educación normal al señalar que ésta debe ser el punto de partida para mejorar la calidad de la enseñanza y garantizar una formación profesional sólida. En cuanto a los profesores en servicio, destaca la necesidad de aplicar programas permanentes de actualización del magisterio para los diferentes niveles y promover reuniones de intercambio de experiencias en nivel regional y fuera del horario escolar, además agrega que se destinarán estímulos económicos especiales para los participantes. Por otro, Calderón Hinojosa y Madrazo Pintado centran su atención en la Carrera Magisterial, y ambos destacan la necesidad de revisar este programa para los profesores en servicio.

En cuanto a la participación del SNTE, Andrés Manuel López Orador señala que respeta la libertad sindical, al mismo tiempo que arguye que no permitirá que intereses creados de sindicatos intervengan en lo que tiene que ver con los asuntos generales, con los asuntos públicos. No obstante, no es preciso en los niveles de participación del sindicato. Por el contrario, para Felipe de Jesús Calderón Hinojosa la participación del sindicato en la reforma del sistema educativo y de la Carrera Magisterial es imprescindible; y para Roberto Madrazo Pintado, quien tuvo diferencias con la presidenta del SNTE, Elba Esther Gordillo, resulta ambigua su propuesta en relación con el sindicato de profesores. “Hay reformas educativas, en especial aquellas que involucran al SNTE, que requerirán un enorme capital político del nuevo gobierno para que esté en aptitud de enfrentar una oposición férrea y de construir acuerdos fundamentales y auténticos de renovación educativa” (Aguilar Villanueva, L. F., 2006: 250).

⁵⁵ Cabe recordar que en el programa de Vicente Fox Quesada no se dirige a fortalecer las instituciones de educación pública ni de impulsar centros de educación, sobre todo, de educación media superior y superior, y lo que ofreció fue becas. En este sentido, no es facilitar el acceso a instituciones privadas, sino de que el gobierno federal fortalezca los centros educativos públicos de calidad y gratuitos (*Vid. En La Jornada*, jueves 11 de enero de 2001).

Sin embargo, la relación de la SEP y el SNTE requiere, sin duda, de compromisos políticos que permitan trazar diferentes relaciones con el sindicato⁵⁶ y, de esta manera, establecer que el sindicato como gremio, está obligado a defender los derechos laborales de los profesores y no tiene por qué participar en los asuntos específicamente educativos. Felipe Calderón Hinojosa, quien gobernará al país de 2006 a 2012, tendrá que definir y establecer las reglas con el SNTE, si este organismo continua participando activamente en las cuestiones educativas –como se suponemos sucederá al evidenciar las entrañables relaciones entre Calderón Hinojosa y Elba Esther Gordillo– el ambiente en el entorno de la educación y de la formación de profesores se tornará aún más complejo.

Al respecto cabe apuntar la posibilidad de replantear el vínculo con el SNTE, por ejemplo, reconstruir el campo de negociación entre los actores (SNTE, SEP, padres de familia, Iglesia católica, empresarios, etcétera), requiere una actualización del sentido colectivo de la cuestión educativa, es decir, una recuperación de los intereses y las expectativas de los diferentes sectores y grupos de la población que son incluidos y excluidos por las políticas educativas, así como de una ampliación de las miradas acotadas tanto a los intereses corporativos como a las exigencias inmediatas de los presupuestos. Tampoco se trata de una apelación a las voluntades ni de una prescripción de la acción, sino por el contrario del señalamiento de una condición de persistencia de los actores cuya existencia depende de la acción colectiva que se desenvuelve a través de la actividad política. Asimismo, cabe enfatizar que ni el Estado ni los sindicatos son actores del mercado, sino que representan intereses colectivos que se confrontan y dirimen a través del juego de la política. Reconstruir el campo de juego, diseñar nuevas reglas y estrategias requiere recuperar aquellos contenidos que legitimen socialmente el juego. No se trata sólo, ni principalmente, de resolver técnicamente la cuestión de la

⁵⁶ Cabe señalar, como lo advierte Aurora Loyo, que entre las propuestas de los candidatos sobre la relación con el SNTE, destaca la de Patricia Mercado, quien señala que la Carrera Magisterial se ha burocratizado y se ha alejado de las competencias que caracterizan a un maestro y destaca que debe replantearse, centrarse en el estímulo a la dedicación y a los resultados de los maestros con su grupo. Y si esto no se ha concretizado es por la fuerza de los compromisos políticos entre la SEP y el SNTE. Además, establece una diferencia específica, el sindicato es un organismo gremial y está obligado a defender los derechos laborales de los maestros. En este sentido no tiene por qué autorizar o imponer políticas educativas (Loyo Brambila, A., 2006: 272).

cooperación social sino fundamentalmente de una resignificación del sentido colectivo de la acción política (Tiramonti, G., y Daniel Filmus, 2001: 12).

De manera general no se parte de la idea de que los sindicatos sean un obstáculo *per se* a cualquier acción tendiente a mejorar la educación, además en este contexto son actores de los que no es posible prescindir, capaces sí, de resistir y de obstaculizar medidas en el ámbito escolar y educativo, pero también de tejer consensos, proponer alternativas y adaptarse a contextos cambiantes (Ibarrola de, M., y A. Loyo, 2001: 73). Por ello, resulta ser un reto y desafío para Felipe de Jesús Calderón Hinojosa.

Por otra parte, es importante mencionar que las propuestas de dos candidatos resultan interesantes por la información que muestran. Por ejemplo, López Obrador da la posibilidad de un debate más amplio sobre educación en la medida en que ésta se encuentra dentro de un proyecto nacional alternativo (Loyo Brambila, A., 2006: 264), es decir, que sus ofrecimientos de campaña en materia educativa se concentran en un proyecto de transformación de la vida social del país, y como destaca Aurora Loyo: “hablar de educación es hablar de un proyecto de país” (Aguilar Villanueva, A., 2006: 252). Calderón Hinojosa, presenta un plan de trabajo que recupera los asuntos centrales del periodo de Vicente Fox Quesada y seguramente, a reserva de un análisis más preciso, obtiene “información de primera mano” del ámbito sectorial correspondiente.

Finalmente, las propuestas de los tres candidatos que representaron a partidos políticos distintos y proyectos de gobierno y de país diferentes, será quizá materia de análisis para quienes estén interesados por una parte, en indagar las opiniones, concepciones y enfoques que en materia educativa se propusieron en el año 2006; y por otra, examinar y cotejar las promesas y los compromisos que estableció el candidato Felipe de Jesús Calderón Hinojosa hoy presidente legal de nuestro país, quien ha manifestado y hecho pública su estrecha relación con el SNTE a través de la presidenta de este organismo Elba Esther Gordillo; vínculo que deja entrever un panorama complejo y delicado en asuntos educativos en general y específicamente en asuntos de profesores de educación básica.

IV. 3. Consideraciones finales

En este último capítulo intento cerrar, por este momento, la discusión y los argumentos presentados en los capítulos I, II y III, los cuales tuvieron como eje central dar cuenta de las formas en que se produce la política de la formación del profesorado en nuestro país. Cabe destacar que la reforma educativa de los años noventa dio pauta al diseño de políticas de gobierno dirigidas a la transformación del sistema educativo en su conjunto y a la formación inicial y continua del profesorado en particular. Se ha observado la prescripción (pero también procesos de resignificación, los cuales no apunto en esta tesis de forma específica, no obstante, en diferentes momentos del desarrollo de los capítulos esbozo algunas cuestiones) de políticas educativas inspiradas en las reglas del mercado, las cuales han favorecido la privatización y el desmantelamiento del Estado benefactor. Los sistemas educativos se han transformado con insistencia y bajo las recomendaciones internacionales del Banco Mundial, el Fondo Monetario Internacional y el Banco Interamericano de Desarrollo.

Sin embargo, muchas veces tal privatización o desmantelamiento estatal no ha sucedido de manera mecánica, perceptible y holista.⁵⁷ Popkewitz (2000 b) señala que el uso del neoliberalismo ha sido una categoría de interpretación y de crítica en los estudios sobre políticas, es decir, estas indagaciones conservan casi siempre el marco de

⁵⁷ Tanto en el debate académico como en la opinión pública, se utilizan conceptos vinculados a la introducción de mecanismo de mercado en educación, por ejemplo: “*free school choice*” “*quasi markets*” “*vouchers*” “*charter school*” etcétera, sin embargo como plantea Narodowski la estructura de los sistemas educativos “reales” muestra que ningún país del mundo ha adoptado sistemas educativos de mercado, es decir, con financiamiento privado, libertad para elegir, libertad para ofrecer y con intentos de establecer dispositivos de competencia. Narodowski cita a James Tooley, quien clamaba por reformas de este tipo, se lamenta por el “fracaso” de la reforma impulsada por Margaret Thatcher en 1988, porque el financiamiento sigue siendo estatal y las evaluaciones de calidad, las cuales son fundamentales para asignar fondos estatales, también son suministradas por el Estado (Narodowsk, M., 2005: 43). Mariano Narodowski (2005) puntualiza que los educadores y los padres de familia continúan, en muchos casos, con las restricciones monopólicas de siempre, es decir, tienen restricciones en la elección de escuelas. De la misma manera, se destaca que una parte importante de la problemática del uso de los términos como monopolio, oferta y demanda, satisfacción del cliente, competencia, fuerza del mercado, se debe a que algunos especialistas y académicos han importado a la arena educativa conceptos que, en origen, eran de otras disciplinas (Narodowsk, M., M. Nores y M. Andrada, 2002: 11).

referencia del sistema político vigente pero no plantean las categorías y los postulados del saber como objeto de estudio.

Siguiendo estas ideas puedo argüir lo siguiente: no obstante que *la reforma educativa ≈ las políticas de gobierno* de los años noventa ha exacerbado diferencias sociales y distribuciones injustas de la riqueza, desmembrando al mismo tiempo y en mayor grado a los sectores educativos, una dimensión interesante de apuntar, la cual ha sido uno de los ejes centrales de esta tesis, es señalar y discutir que la reforma educativa despliega sistemas de razón bajo los cuales los sujetos (profesores, autoridades, sindicato, etcétera) conceptualizan procesos, organizan comportamientos y estructuran formas de pensar. Otra manera de abordar el asunto, consiste en destacar que *la reforma educativa ≈ las políticas de gobierno* dispone en términos de Foucault (1991) una nueva o diferente gubernamentalidad.⁵⁸

En otras palabras, el neoliberalismo (privatización, libre mercado, libre competencia, co-responsabilidad en el financiamiento la educación, etcétera), sin duda, es un marco de referencia indudable e innegable pero también hay que plantear otro recuadro de advertencia, *la reforma educativa ≈ las políticas de gobierno* desencadena saberes, conocimientos, los cuales se manifiestan, se desdoblan y constituyen sujetos, y este tópico da pauta para abrir espacios de discusión en el ámbito pedagógico. Es decir, que entre las tareas de los pedagogos está, sin duda, estudiar e investigar las dimensiones sociales, políticas y culturales por las que transita la constitución de los sujetos, la constitución de los profesores, esta posibilidad analítica abre espacios teóricos que pueden contribuir a consolidar y fortalecer el campo de la pedagogía.

Una vez más reitero, como señalé al inicio de este capítulo, que no se puede escribir sobre el futuro sin mirar hacia el pasado y entrever posibles escenarios en un corto y mediano plazo. En otras palabras se advierte que las políticas educativas se tejen con intenciones y/o deseos de las políticas educativas anteriores.⁵⁹

Para lograr un punto de cierre y a la vez abrir futuras reflexiones, el capítulo IV ofreció dos secciones: La primera, expone una de las últimas estrategias que impulsó el gobierno de Vicente Fox Quesada. Me refiero a la colección denominada *Cuadernos de*

⁵⁸ Sobre esta noción consultar capítulo III: 177-184; nota 71, pág. 64; nota 113, pág. 89-90.

⁵⁹ Este aspecto lleva incluso a señalar que las políticas educativas se construyen con aquellos elementos anteriores. Recordando a Castoriadis diría que con las ruinas simbólicas resentidas y fragmentadas (Castoriadis, C., 1983).

discusión que suman en total 17, los cuales fueron difundidos por parte de la SEP. Esta colección se enmarca dentro de la política denominada *Hacia una política integral para la formación y el desarrollo profesional de los de educación básica*, título del *Cuaderno* núm. 1. La segunda sección, muestra las propuestas ofrecidas por los candidatos a la presidencia de la república (2006-2012) con el fin de conocer los posibles rumbos de la educación y de la formación de profesores en México. Estos dos momentos mutuamente vinculados resultan sugerentes, por un lado se cierra un periodo, y por otro, se abren algunos escenarios posibles en los próximos años en relación con la formación de profesores y el magisterio en general.

En este sentido, apunto que la revisión y el análisis realizado en esta última parte del capítulo IV tienen estrecha relación con algunas de mis preguntas de investigación, por ejemplo, cómo se producen y configuran los marcos discursivos sobre la formación de profesores y las políticas educativas. Al respecto destaco que el estudio de los *Cuadernos de discusión* dio cuenta de cómo se van asignando y colocando en el campo de la formación docente ciertos temas que organizan y orientan los debates en este ámbito. Por otra parte, el análisis comparativo de las propuestas de los candidatos permitió identificar que las promesas llevan consigo tratos, componendas, arreglos, y alianzas que entrelazan y signan diferentes intereses que no siempre coinciden con los educativos, específicamente con los de la formación de profesores.

Mi intención al concluir el capítulo IV, es presentar una serie de consideraciones finales sobre los contenidos expuestos a lo largo del último capítulo de la tesis, en dos dimensiones. La primera, tiene que ver con puntualizar tanto la estrategia denominada *Cuadernos de discusión* como las propuestas que los candidatos organizan, las cuales de cierta manera ordenan los escenarios de la educación y de la formación de docentes. La segunda, plantea básicamente dos cuestiones, por un lado, señalar algunos de los aspectos analíticos obtenidos al estudiar la colección *Cuadernos de discusión* editados por la Secretaría de Educación Pública (SEP) y, por otro, destacar ciertos asuntos que considero nodales de las propuestas expuestas por los candidatos.

Sobre la primera dimensión señalo que los *Cuadernos de discusión* resultan ser una experiencia interesante e innovadora; puesto que reúnen a varios autores que presentan análisis relevantes; así como la recuperación de libros publicados en otro idioma, estas referencias bibliográficas pueden resultar útiles para discutir y analizar junto con los profesores en diferentes espacios. Por otra parte, las promesas y los

compromisos planteados por los candidatos a la presidencia son invitaciones que resultan importantes de revisar. Como lo referí en la primera parte de este capítulo, los contenidos de los *Cuadernos* y las promesas de campaña de los candidatos no sólo quedan en los planos de la difusión o de la arenga sino que estos son leídos, traducidos y resignificados por los profesores.⁶⁰

Al respecto argumento que tanto la colección de *Cuadernos* como las alocuciones de los candidatos a la presidencia generan formas de pensar, disponen orientaciones a través de las cuales los sujetos/actores –profesores– piensan la educación y la formación docente, ya sea para aceptar, resignificar o rechazar las recomendaciones o propuestas sugeridas. En otras palabras, se establecen pautas de discusión entre los diferentes sujetos y/o actores educativos, las cuales, muchas de las veces, no constituyen espacios colectivos de debate y estudio entre los profesores que permitan concebir una crítica sistemática y productiva en el espacio escolar. Es decir, asumir una “actitud política y moral, una manera de pensar [que Foucault llama] simplemente el arte de no ser gobernado o, mejor aún, el arte de no ser gobernado de esa forma y a ese costo, [...] es el arte de no ser *tan* gobernado [...]”. La crítica [dice Foucault] es el movimiento por el cual el sujeto se da a sí mismo el derecho a cuestionar la verdad en sus efectos de poder y cuestionar el poder en sus discursos de verdad. Entonces la crítica es el arte de la insubordinación voluntaria, la desubugación del sujeto en el contexto de lo que [Foucault] llamaría, en una palabra, la política de verdad” (Foucault, M., 1997 a: 29,32, citado por Dussel, I., 2005: 189-190). Sin embargo, esta actitud crítica no siempre se da en los recintos educativos, las razones puede ser varias, por ejemplo, la presencia y pertenencia al SNTE; los compromisos con los directores; las condiciones sociales, económicas y culturales de los profesores, etcétera.

La relación entre los *Cuadernos de discusión* y las promesas de campaña de los candidatos puede ser leída de la siguiente manera. Los contenidos que ofrece la colección *Cuadernos de discusión* son un abanico de posibilidades temáticas a través de las cuales se puede organizar y replantear el asunto de la formación de profesores de la educación básica en nuestro país (la escuela, el aprendizaje de los niños y los profesores, las instituciones formadores de docentes, los programas de formación, las estrategias

⁶⁰ El seguimiento de la forma en que son leídos, traducidos y resignificados por los profesores es una tarea pendiente para trabajos posteriores.

estímulos docentes). Estos tópicos identificados en los *Cuadernos de discusión* bien pueden ser el punto de partida para el análisis y la toma de decisiones en el diseño de las políticas de formación del profesorado y no sólo quedarse esta colección (edición, impresión, difusión gratuita) como un elemento más de “sofisticación” o “aspaviento” retórico que caracterizó al gobierno de Vicente Fox Quesada en relación con las cuestiones educativas. Las propuestas de los candidatos, por la misma circunstancia electoral; por los tiempos y espacios de campaña, no profundizan y por lo tanto no amplían los asuntos nodales relacionados con la educación y en específico con las políticas educativas signadas para los profesores. Si bien, los candidatos no tienen por qué recuperar alguno de los contenidos de la colección *Cuadernos de discusión*, sí es posible argüir que las discusiones temáticas relacionadas con la formación de profesores van por un camino y los planes de los candidatos van por un sendero distinto. Cabe insistir que en la vida política de los candidatos a puestos de elección, de las autoridades educativas, etcétera, muy pocas veces encontramos argumentos fortalecidos por la producción académica. Sin embargo, es una exigencia permanente de aquellos a quienes nos interesa y preocupa el ámbito educativo y de la formación.

Por ejemplo, producto del análisis de los documentos que comparé, resalto que dos candidatos (Felipe de Jesús Calderón Hinojosa y Roberto Madrazo Pintado) se inclinan por la continuidad de programas (Carrera Magisterial) sin aludir crítica alguna a los espacios de formación (las normales); en cambio el otro candidato (Andrés Manuel López Obrador), no alude de manera precisa a un programa en concreto pero sí destaca un reproche a las escuelas normales por la falta de creatividad y experimentación pedagógica.

Los candidatos expresan opiniones y propuestas en materia educativa. En el caso de la educación básica, algunas son incluso discutidas junto con el SNTE (candidatos del PRI y del PAN), es decir, que las iniciativas son resultados de negociaciones, de acuerdos, de pactos, no sólo son expresiones de voluntades personales o de partido sino que llevan implícitamente compromisos políticos. En otras palabras, subrayo que en la relación entre los candidatos (Felipe de Jesús Calderón Hinojosa y Roberto Madrazo Pintado) y otros actores como el sindicato (empresarios, Iglesia católica, etcétera) se establecen directrices a la educación y sobre todo a la formación de profesores. En este sentido, observamos cómo se logran articulaciones –para los candidatos del PRI y del PAN mantener, por ejemplo, la Carrera Magisterial como estrategia para incrementar el

salario– y se dibujan antagonismos –para el candidato del PRD limitar el vínculo con el sindicato en la medida que respeta la libertad sindical; aunque no precisa los niveles de participación. Para el candidato del PAN, Felipe de Jesús Calderón Hinojosa, los “compromisos políticos” encauzan el diseño de una *reforma educativa ≈ una política de formación de profesores*. En otros términos, las prácticas de articulación y antagonismo configuran un espacio y hegemonizan el espacio de la formación del profesorado, pero de forma precaria y abierta.⁶¹

La presencia del sindicato, aún puede y está obligado a mantener los derechos laborales existentes y a exigir mejores condiciones de vida para los profesores, pero la participación de esta organización en las cuestiones educativas es un riesgo. Sin duda, en toda relación hay peligro, se corre riesgo –de cometer injusticias–, por ello la opción ética-política debe ser consistente en determinar cuál es el peligro. “No se trata de no hacer nada, porque aún en ese no hacer nada estaría produciendo efectos, legitimando injusticias y prolongando los dolores presentes, sino de hacer constantemente, estando atentos a lo que creamos a nuestro paso y dejando espacio para criticarnos y recrearnos permanentemente” (Foucault, M., 1997 a: 187, citado por Dussel, I., 2005: 190).

Por otra parte, resulta interesante plantear que en las elecciones de 2006 compitieron dos proyectos distintos. Uno representado por ideas de izquierda y otro expresado por ideales de derecha.⁶² El primero, centrado en las políticas sociales y el segundo, regulado en las políticas económicas. Por otra parte, mientras que el primer proyecto esboza un compromiso social al ofrecer educación a un número mayor de la población sin ponderar el tema de los costos, el segundo proyecto plantea el asunto de la co-responsabilidad en el financiamiento de los gastos de escolarización.

El proyecto de derecha se ha ido consolidando, más aún cuando Felipe de Jesús Calderón Hinojosa obtiene el reconocimiento legal como presidente de la república. En este entorno las políticas dirigidas a los profesores, seguramente, continuarán orientadas a preparar mano de obra competente, flexible y multicualificada, con énfasis en la responsabilidad individual y destaca el incentivo de la recompensa, por ejemplo, la

⁶¹ Sobre la forma en que utilizo la noción de articulación y antagonismo consultar capítulo III: 237-243 de esta misma tesis.

⁶² Es importante que señale que estas diferencias tienen matices que hay que revisar, analizar e incluso cuestionar. Sin embargo, establezco la diferencia de manera general, puesto que no es propósito central de esta tesis plantear una discusión al respecto.

Carrera Magisterial (CM). De esta manera, el trabajo docente se ve menos como una responsabilidad colectiva y más como una cuestión de rendimiento individual (Lawn, M., y J. Ozga, 2004: 101).

En México el programa de C M tiene las características de un pago por mérito que pondera el rendimiento individual de los profesores y subyuga el trabajo colectivo en la escuela. Al respecto cabe destacar, como lo presenté en la segunda parte del capítulo IV, Felipe de Jesús Calderón Hinojosa expresó durante su campaña política su compromiso por continuar el programa de C M no sin antes evaluarlo. Este programa incentiva más las prácticas individuales que colectivas, y por lo que se observa será un proyecto de continuidad en el sexenio que hemos iniciado.

Asimismo, es importante apuntar, una vez más, que en nuestro país uno de los escollos que subyace en el campo de la formación de los profesores, es la figura gremial del SNTE que tiene influencia puntual en el ámbito educativo. Esta intervención, probablemente, será fortalecida por el nuevo presidente de México, quien desde su campaña puntualizó que una reforma es inútil sin la presencia de los profesores y sus organizaciones, por lo que el acuerdo con el sindicato es ineludible. Además, cabe señalar que en los primeros seis meses del gobierno calderonista, la presencia de Elba Esther Gordillo ha sido constante, ha sostenido reuniones con Calderón Hinojosa y ha presentado las propuestas del SNTE para la “transformación educativa”,⁶³ nombre de la nueva política educativa del sexenio (2006-2012). Los planes del SNTE están traducidos en un trabajo titulado *Nuevo modelo educativo para el México del siglo XXI* el cual se organizó a partir de las conclusiones del Cuarto Congreso Nacional de Educación y Segundo Encuentro Nacional de padres y maestros celebrados en Tonatico, Estado de México, en mayo de 2007. Uno de los aspectos que se destaca en la presentación del proyecto del SNTE es la creación de una comisión nacional responsable de la transformación del sistema educativo con representantes de SEP, SNTE, Consejo Nacional de Gobernadores (Conago), Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) y de los padres de familia. Dicho órgano deberá operar 12 meses con recursos del Ejecutivo federal y se encargará de temas como la carrera magisterial, el financiamiento, la evaluación y la calidad de la educación.

⁶³ La denominación “transformación educativa”, ha sido enunciada en el Plan Nacional de Desarrollo (2007-2012), documento que fue presentado el 31 de mayo de 2007.

No obstante, sigue siendo un desafío establecer distancia explícita entre la SEP y el SNTE en beneficio de la educación y de la formación de profesores. Además, caber recordar y subrayar que la educación es un lugar de producción de capacidad para la interacción social y para la práctica política, y la profesión docente necesita recuperar el derecho a ofrecer servicio para el bien público y demostrarlo en formas que vayan más allá de la visión economicista en la que actualmente está ubicada (Lawn, M., y J. Ozga, 2004: 218-219). Sin duda, la intención por el bien público y por lo colectivo avala, de cierta manera, la permanencia de las organizaciones sindicales (las arengas del SNTE se caracterizan por ello, pero sólo a nivel de retórica) pero es indispensable reconstruir los ámbitos de negociaciones, de pactos, de acuerdos, de alianzas, acciones que implican resignificar el sentido colectivo más allá de los intereses corporativos y de las voluntades individuales de líderes sindicales. En suma, se requiere aludir a lo colectivo como acción política, característica que no es aplicable al SNTE.⁶⁴

Así, el estudio sobre las políticas dirigidas a los profesores sigue siendo un problema que se encuentra en las agendas, seguramente, de los funcionarios y de quienes desde otros ámbitos estamos interesados en imaginar rumbos a la formación de profesores, de esta manera, este asunto es un objetivo político de primer orden. Por ello, es necesario, pensar la crítica como actividad situada, de pensarla y localizarla en condiciones históricas específicas, de plantearla como una actividad apasionada y comprometida que señale cuál es el costo de ser gobernado de esa manera y diseñar otras formas posibles para que los márgenes de libertad fueran mayores y las injusticias menores (Dussel, I., 2005: 190).

Finalmente, para concluir las consideraciones al capítulo IV y para plantear la segunda dimensión señalada en párrafos previos (aspectos analíticos obtenidos al estudiar los *Cuadernos de discusión* y asuntos nodales de las propuestas de los candidatos), apunto tres aspectos. Por un lado, los contenidos de los *Cuadernos de discusión* abordan temas interesantes, como ya están apuntados en párrafos anteriores, sin embargo, la falta de seguimiento, sin duda, es una limitante para que dicha colección resulte productiva para el trabajo con los profesores y con quienes toman decisiones en el ámbito del diseño de las políticas para profesores. La colección puede ser un punto de

⁶⁴ Es indispensable destacar que además de ser protagonistas de la práctica sindical se tiene que reflexionar sobre ella.

partida como material de estudio y reflexión con los profesores y los formadores de docentes. No obstante, es importante destacar las necesarias e indispensables actualizaciones, precisiones y correcciones que se tengan que realizar a los *Cuadernos de discusión*.

Por otro lado, es interesante argumentar que cualquier estrategia y/o propuesta diseñada o impulsada por un gobierno en funciones o por candidatos y futuros tomadores de decisiones, tiene un marco de interpelación a una población concreta y específica, por ejemplo, los profesores, las autoridades, etcétera, a quienes los convocan, pero serán estos actores y/o sujetos que por las condiciones sociales e históricas por las que transitan y por una cuestión ética-política, decidirán sus acciones: asumir, rechazar, resignificar confrontar o ignorar. Sin embargo, las estrategias y/o propuestas activan sistemas de razón que orientan los comportamientos de los profesores, en otras palabras, operan una acción de gubernamentalidad.

Además, un elemento que he reiterado en el desarrollo de la tesis es la tensión indudable e ineludible que subyace en las relaciones educativas y por lo tanto en las relaciones sociales, por ejemplo, entre lo gremial y lo profesional; entre la toma de decisiones y las condiciones educativas en las que desempeñan su trabajo los profesores; entre el avance del conocimiento sobre la formación docente y las políticas educativas; etcétera. Sin duda, estos son retos no sólo profesionales, sino también políticos para quienes estamos involucrados e interpelados por el campo complejo y problemático de la formación de profesores en México, sobre todo, a partir de *la reforma educativa ≈ la política de gobierno* de los últimos veinte años que no sólo se ha vivido en México sino también en América Latina.

Consideraciones finales.
Los trazos esbozados en la tesis
y las líneas de investigación próximas

1. Puntos de partida

Como toda tesis, ésta tiene que relatar un sitio final, aunque no definitivo, que permita puntear los trazos esbozados y argumentados a lo largo de este escrito y, al mismo tiempo, esbozar algunas líneas de trabajo en un futuro. Siguiendo este orden, primero presento, una vez más, los puntos de partida señalados en la introducción, específicamente retomo las preguntas de investigación que establecí para desarrollar la indagación, mismas que sirvieron como guía didáctica para orientar y organizar los cuatro capítulos que conforman esta tesis; segundo, muestro los aportes que en materia de política de formación de profesores obtuve al realizar este estudio y, sobre todo, las contribuciones teóricas adquiridas; tercero, despliego nuevos cuestionamientos que surgen una vez concluido este análisis; asociado con esta última sección, en un cuarto apartado expongo líneas de investigación por desarrollar a las que he denominado por el momento: tópicos de reflexión.

Concluir una tesis no es un proceso fácil, más bien es una etapa de reflexión severamente compleja, puesto que ubica un momento que hace traer a la memoria los avatares y las eventualidades por los que se transita durante la investigación. Esta complejidad es a la vez paradójicamente placentera. La elaboración de la parte final de la tesis trae a la mente varios sucesos, por ejemplo, hace recordar que antes y durante la construcción del objeto de estudio surge una pasión por dicho objeto, que obliga, en ocasiones, a mantener un gesto *amoroso* hacia éste, difícil de terminar y de finalizar; hace revivir y manifestar que a lo largo de la indagación surgieron nuevos temas, los cuales de manera casi inmediata intentamos indagar; hace meditar que mientras desarrollamos el estudio exploramos juegos y ajustes permanentes entre las preguntas de investigación, el referente teórico y el referente empírico, en atención a las exigencias conceptuales que demanda el objeto de estudio. Estos y otros recuerdos dan pauta a la elaboración de las conclusiones, denominadas en esta tesis como consideraciones finales. Asimismo, la

parte última de la tesis obliga a recapitular el contenido expuesto en cada una de las cuartillas escritas, sobre todo, a exponer los hallazgos realizados y los argumentos desarrollados.

Por otra parte, una condición, sin duda, relevante para finiquitar una obra es el tiempo institucional que, muchas veces, exhorta a concluir un trabajo de investigación, el cual se presenta en esta ocasión en la modalidad de tesis de doctorado.

El tema de la formación de profesores ha sido un tópico cercano a mis intereses profesionales y académicos. Como pedagoga me interesa indagar las cuestiones educativas, específicamente, la constitución de los sujetos; como profesora de una institución formadora de docentes, conocer los procesos por los que transitan los profesores durante la formación inicial y continua. Por ello, creo que elegir una vez más esta temática en mis estudios doctorales no ha sido casual sino causal.

1.1. Dónde inicié y qué aprendí

En esta parte de la tesis, deseo apuntar que son varios los motivos que han contribuido a forjar mi preocupación por la formación de profesores, entre los cuales mencionaré por lo menos tres. En primer lugar, mi preparación universitaria inicial en la licenciatura en Pedagogía, me permitió acercarme a la reflexión de la educación en general. El producto que obtuve fue un trabajo cuyo título es: *Reseña histórica de la educación preescolar en México*. En este documento, destacué la necesidad de conocer y comprender los procesos históricos por los cuales ha transitado la educación en general, particularmente, la educación básica, además de estudiar la formación docente que han recibido los educadores. En segundo lugar, los estudios de maestría, contribuyeron a consolidar mi formación. La tesis que desarrollé se denominó: *El discurso modernizador: proyecto político del Estado mexicano para la formación docente de 1988-1994*. El trabajo tuvo como eje de análisis los cambios en la formación del profesorado en México a partir del *Programa para la modernización de la educación de 1989*.

En tercer lugar, quiero señalar la implicación profesional que he tenido al estar laborando en la Universidad Pedagógica Nacional. Las actividades académicas que he realizado al interior de esta institución me han permitido tener un contacto directo y

permanente con profesores que desempeñan actividades docentes en diferentes niveles educativos.

Durante el recorrido escolarizado y laboral he intentado profundizar en la formación de los docentes, situación que me ha llevado a entender que el tema de la formación del profesorado en nuestro país es un campo problemático y complejo, que requiere discusión y análisis desde entramados teóricos y metodológicos que permitan aportar, de manera permanente, significados que contribuyan a una mejor comprensión de esta temática. En este sentido, los estudios de doctorado y sobre todo la tesis doctoral, han contribuido a explorar a la formación docente y a la política educativa como un campo de conocimiento. Además, he fortalecido mis saberes en el área de la investigación educativa con la finalidad de aportar *una entrada o una salida* desde una perspectiva teórica en el análisis de la educación y la pedagogía, a través del estudio de la formación del profesorado.

La tesis doctoral giró alrededor de dos ejes, el primero la política educativa, y el segundo la formación de profesores. Así, esta investigación tuvo la intención de conocer e interpretar los procesos de producción de la política educativa, y exponer que las políticas dirigidas al magisterio en general conllevan sistemas de razón que buscan ordenar y pautar los comportamientos de los actores educativos, aunque no siempre con el éxito que esperan.

Antes de continuar, enumero algunos de los aprendizajes fortalecidos en esta investigación: reconocí la utilidad de no sólo revisar literatura relacionada con la temática, la modalidad o el nivel educativo en que se ubica la investigación; puesto que tuve la exigencia teórica y metodológica de buscar otras fuentes que me permitieran observar desde otras áreas y disciplinas ciertas afinidades o parecidos de familia con el fenómeno en estudio. Por ejemplo, en materia de política educativa fue muy ilustrativo revisar investigaciones sobre políticas de educación superior y en materia de formación de profesores, revisé experiencias de otros países (y en ocasiones visité, circunstancialmente, esos lugares y dialogué con profesores e investigadores); revaloré la importancia que tiene adentrarse a autores que desde la filosofía y la teoría política debaten las cuestiones sociales, lecturas oportunas al campo de la pedagogía que se interesa por las cuestiones educativas las cuales son eminentemente sociales. Exploré el uso de conceptos que provenientes de otras disciplinas, ayudaron a exponer y dar cuenta de los hallazgos realizados en los referentes empíricos, claro está que tuve presente la

vigilancia epistémica; advertí nuevas líneas de investigación por explorar; aprendí a reflexionar que el contenido de esta tesis, que he gozado ya que ha sido un placer elaborarlo, es una entrada o salida de un problema, pero que hay otras entradas y otras salidas que otros observarán. Finalmente, lo adquirido y lo aprendido es algo que reservo y, espero dé lugar a nuevos aprendizajes a veces ingratos, pero sin dudas gratificantes y seductores.

2. Los aportes de cada capítulo: ¿dónde surgen los contenidos capitulares? Un juego entre las preguntas de investigación, los referentes conceptuales y empíricos

Como lo he mencionado en la introducción de la tesis, al ubicar y problematizar el tema de política educativa y la formación docente fue necesario establecer ciertos márgenes de indagación que permitieran construir el objeto de estudio en cuestión. Las preguntas de investigación orientaron esta demarcación analítica.

Las interpelaciones hechas al problema de investigación estuvieron planteadas en dos niveles mutuamente relacionados: el primero, la política educativa en materia de formación de profesores en los años que van de 1989 al 2006 y el segundo, las cuestiones teóricas. Por ejemplo, ¿qué *continuidades* y *rupturas* han caracterizado a las políticas educativas sobre la formación del profesorado en la última década del siglo pasado? ¿cómo se produce la política educativa? ¿qué discusiones teóricas permiten reflexionar sobre la política educativa y la formación?

Cabe reiterar, como en la parte introductoria de esta tesis lo enfatiqué, que paralelo a estas preguntas de investigación surgieron otras, que permitieron escribir la tesis y, de esta manera, dar contenido a los capítulos, por ejemplo, ¿qué tipo de exigencias conceptuales demanda el objeto de estudio? ¿cómo dar cuenta del análisis realizado de los documentos oficiales (referentes empíricos)?

De esta manera, los contenidos de los cuatro capítulos tienen un sentido y una lógica a partir de la cual construí esta tesis. El **capítulo primero** giró en torno al tratamiento teórico, el cual se produce a partir de la articulación de diferentes

perspectivas, como el análisis político de discurso (APD, cfr. Laclau, Buenfil)¹ y la sociología/teoría política (SCP, cfr. Popkewitz). Con los aportes de Popkewitz y de Laclau es posible poner en evidencia la dimensión política que está implícita en la formación de subjetividades, como lo mostré en la tesis. En este capítulo doy cuenta del entramado conceptual que me permitió recuperar y jugar intelectualmente con el referente empírico (documentos analizados) y las preguntas de investigación. El procedimiento analítico que propone el APD, lo utilicé como una herramienta de pensamiento para estudiar *la reforma educativa ≈ la política de gobierno* de la formación del profesorado en los últimos tres sexenios (1989-2006), puesto que dicha estrategia analítica da pauta para problematizar aquello que parece “normal”, “natural” o como establecido de manera definitiva. Por ejemplo, problematizar la idea generalizada de que la elaboración de una reforma educativa responde a las necesidades educativas del país y del contexto internacional básicamente, o que las políticas sobre formación docente obedecen a los avances pedagógicos fundamentalmente. Estos supuestos que circulan, soslayan la dimensión política del proceso. Así, la propuesta de Laclau hace posible poner en evidencia la dimensión política, especialmente desde el ángulo de las prácticas hegemónicas (articulación y antagonismo, puntos nodales, etcétera) y sobredeterminación (en su uso conceptual), como lo mostré en el capítulo III de la tesis.

Los aportes de Popkewitz (SCP) orientaron mi comprensión de la reforma educativa en la formación del profesorado, como una práctica social y política, enfocando otro ángulo de la dimensión política: el de la regulación social y la producción y formas de operar de los sistemas de razón. Por ejemplo, los cambios en materia de formación del profesorado del nivel de la educación básica no son simples enunciados declarativos que buscan la *calidad ≈ eficiencia ≈ eficacia* de la educación, sino que además llevan consigo prácticas políticas que inducen y orientan las prácticas sociales.

Así, tanto el APD como la SCP brindaron, desde lugares conceptuales diferentes y comunes, la posibilidad de problematizar aquellas superficies discursivas que pretenden establecer y ordenar el espacio de la formación del profesorado en nuestro país, por ejemplo, el *Programa para la modernización educativa* 1989-1994; el ANMEB 1992; la *Ley general de educación (LGE)* 1993; *Hacia una política integral para el desarrollo*

¹ La referencia bibliográfica de Laclau, Buenfil, Popkewitz, no es especificada en este momento, puesto que aquí me refiero a su obra en general que además ya ha sido citada en los capítulos que integran la tesis.

profesional de los maestros de educación básica 2003; Política nacional para el desarrollo profesional de los maestros de educación básica 2004; etcétera, estos planos discursivos marcan y delimitan escenarios, los cuales desde una óptica metodológica tienen intersticios a partir de los cuales es posible introducirse e indagar más allá de lo evidente.

Mi adhesión teórica a Popkewitz me permitió argüir que *la reforma educativa ≈ la política de gobierno* referida a la formación de profesores no es objetiva y desinteresada, ya que tiene importancia social e implicaciones políticas y, conviniendo con Laclau, destacué que hay una dimensión ético-política que subyace en la elaboración de un programa y/o proyecto sea éste o no educativo.

Cabe destacar que la construcción de estos (y otros) entramados conceptuales expuestos en esta tesis, particularmente en el capítulo primero, opera bajo la vigilancia epistemológica. Es decir, situar nuestra atención y cuidado en engarzar conceptos y/o posturas teóricas para aproximarnos a un mismo problema, teniendo en cuenta su compatibilidad ontológica, epistémica, etcétera, engarce que demanda al investigador ciertas posiciones filosóficas, así como destrezas de un “artesano” para imaginar posibles explicaciones e interpretaciones de sucesos educativos.

En suma, el contenido del capítulo primero de esta tesis versó sobre dos ejes, el primero, la dimensión epistemológica, exigencia teórica que orienta la construcción del objeto de estudio: la política educativa y la formación docente; segundo, el despliegue de dos ejercicios analíticos que se caracterizaron uno por aproximarse a la formación docente desde el análisis político de discurso y el otro, pensar a la formación en su relación con los sistemas de razón implícitos en las propuestas de reforma, ambas dimensiones políticas que atañen a la formación de subjetividades.

El **capítulo segundo** contribuye y da cuenta de ciertas condiciones sociales bajo las cuales se tejió y entretejió *la reforma educativa ≈ la política de gobierno* dirigida a la formación de los profesores. En el contenido capitular señalé que *la reforma educativa ≈ la política de gobierno*, surgió en un contexto de efervescencia por la racionalidad instrumental que orientó a la formación de los profesores, por ejemplo, el énfasis por la evaluación al desempeño del profesorado bajo estándares previamente diseñados; la concentración del profesor en el aula; la asociación entre la profesionalización (vía cursos, talleres) y los estímulos económicos; éstas y otras estrategias orientaron la vida en la escuela y, sobre todo, la vida personal y profesional de los profesores.

El hecho de contextualizar el surgimiento de *la reforma educativa ≈ la política de gobierno*, es decir, mostrar cómo se produce y en qué circunstancias se configura la política educativa (el discurso modernizador) dirigida a los profesores, permitió identificar que ésta surgió en momentos de ajustes económicos, de virajes políticos, de énfasis por la competitividad, de disciplina laboral, de hacer evidente diagnósticos del deterioro educativo, entre otros sucesos y/o condiciones bajo las cuales se manifestó *la reforma educativa ≈ la política de gobierno*.

Dar cuenta del ambiente social dispuesto entre 1989-2006, brindó no sólo la posibilidad de identificar o listar algunas de las políticas educativas traducidas en programas y/o proyectos dirigidos a la formación de profesores, sino además expresar y exponer que las políticas que emergieron en la década de los noventa conllevan sentidos sociales, modelos identitarios y/o supuestos que orientaron “comportamientos” y/o “estilos de ser” en los profesores, por ejemplo, la competitividad, el trabajo individual, etcétera.

De manera más puntual, el segundo capítulo sirvió para dar cuenta de dos dimensiones contextuales a través de las cuales se deslizan las políticas educativas. La primera, alude a ciertos “patrones” comunes de carácter internacional que promovieron *la reforma educativa ≈ la política de gobierno* de la formación de profesores; la segunda, asociada a la primera dimensión, destaca el desplazamiento de la formación hacia prácticas y sentidos en la modalidad de capacitación.

Cabe señalar que las resonancias internacionales de “modelos” que parecen comunes, ha sido cada día más evidente por la constitución de redes sociales y políticas. Estas redes han dejado huella, haciéndose obvia, en términos de Popkewitz (1996: 27-52) la circulación internacional de ideas. Por ejemplo, en América Latina los procesos de reforma educativa y, particularmente, de la formación de docentes se iniciaron en la década de los años noventa, pero en los países industrializados como Australia, España, Estados Unidos, Finlandia, Islandia, Portugal, Reino Unido y Suecia, la reforma en la formación del profesorado surgió desde principios de los ochenta. En Latinoamérica algunos de las ideas que proliferaron alrededor de la reforma fueron mejorar la calidad y la eficiencia de los sistemas educativos. Incluso la nominación de la reforma educativa en distintos países tiene parecidos, en México “modernización educativa”; en Argentina “transformación educativa”. Asimismo, en América Latina hay otros parecidos contextuales evidentes: los exiguos salarios, la debilidad social y profesional de los profesores ante otros profesionistas y de la sociedad en general.

El **capítulo tercero** tuvo como rasgo distintivo la exploración teórica, mostró el uso analítico de lógicas y conceptos medios por los que fue posible hacer una entrada más puntual al conocimiento de las políticas educativas impulsadas desde Carlos Salinas de Gortari, continuadas por Ernesto Zedillo Ponce de León y fortalecidas con Vicente Fox Quesada. Este capítulo fue eminentemente más analítico, puesto que dio cuenta de manera más puntual de la revisión y del análisis de los referentes empíricos (documentos oficiales).

No obstante, cabe reiterar que durante la elaboración de cada uno de los capítulos fueron expuestos diferentes ejercicios analíticos a través de los cuales me aproximé a las políticas seguidas por los tres últimos sexenios de gobierno: Salinas, Zedillo y Fox, que van desde 1989 a 2006. Por ejemplo, primero presenté el análisis hecho al gobierno de Salinas, periodo que marca el “inicio” del discurso modernizador; segundo mostré las estrategias de políticas educativas continuadas con Zedillo y consolidadas con Fox.

Este capítulo aporta al estudio de la política educativa y la formación de profesores un camino o rumbo analítico para indagar y pensar el terreno de las políticas educativas, por ejemplo, fue útil discutir las nociones como *la decisión* y *lo público*. Así, destaqué que dialogar con el concepto de lo público es un ejercicio productivo, usar el término de lo público como herramienta de análisis puede orientar la discusión en el ámbito de la política. Por otra parte, analizar el tema de la decisión permitió reconocer la dimensión instituyente que conlleva el momento de la producción de una *x* o *y* política, ya que organiza y estructura el escenario *y/o* campo de la formación del profesorado, pero de forma temporal.

El **capítulo cuatro** permitió cerrar, por el momento, la revisión, el análisis y la discusión desarrollada en los anteriores capítulos. De manera puntual, el contenido del capítulo argumentó dos etapas. La primera, da cuenta de la colección titulada *Cuadernos de discusión*, en total 17 cuadernillos difundidos por el gobierno federal en el periodo de Fox. Los *Cuadernos* recuperan estudios e investigaciones realizadas por diferentes autores sobre la situación que guardan instituciones y programas, por ejemplo, algunos abordan análisis de las escuelas normales y de la UPN, dos de las instituciones que han tenido papeles protagónicos en diferentes momentos de la historia de la formación del profesorado en nuestro país; otros, tocan la Carrera Magisterial (C M), los Centros de Maestros (C de M), a partir de describir, evaluar y, en ocasiones, también de criticar estos programas.

Cabe señalar, como lo hice en su momento en el capítulo cuarto, que la colección *Cuadernos de discusión* difundidos por la Secretaría de Educación Pública (SEP) incluyen traducciones de capítulos escritos en otro idioma; artículos elaborados por especialistas; reportes de investigación; conferencias, etcétera. En suma, la colección de 17 *Cuadernos* muestra una importante recopilación que sirve para dialogar con los profesores en el aula, en la asesoría, en la escuela. No obstante, parece que los *Cuadernos* son utilizados como un integrante adicional a la “escenografía” expuesta por la SEP durante el periodo de Fox, ya que, en muchos casos, sólo se distribuyen con firma de recibido pero no hay seguimiento, no hay debate sobre los contenidos que cada *Cuaderno* presenta.

La segunda etapa del capítulo cuarto consistió en señalar algunas de las propuestas establecidas en materia educativa y de formación de profesores por parte de los candidatos a la presidencia (2006-2012). Este ejercicio fue interesante puesto que permitió ubicar algunas de las posibles orientaciones que serán guía durante los próximos años. Es importante destacar que sobre el rumbo de la educación poco se dibujó o bosquejó en las campañas y debates presidenciales y mucho menos de la formación del profesorado. No obstante, esta última parte me ha permitido plantear una futura revisión a un nuevo periodo de gobierno, que se caracteriza por la falta de legitimidad social por parte de varios sectores de nuestra sociedad. Además, un rasgo distintivo por explorar es la exacerbación de lógicas conservadoras en la sociedad en general y en particular, en la educación y la formación de docentes.

3. Hallazgos, argumentos, trazos esbozados

En esta parte despliego y enuncio algunos de los aportes que considero subyacen en esta tesis. Por ello, he titulado este rubro de tal manera que me permita ubicar las consideraciones y reflexiones elaboradas durante el desarrollo de la tesis y, sobre todo, los argumentos exigidos. Asimismo, es importante destacar que los aportaciones obtenidas están organizadas en dos momentos: contribuciones al estudio de la política educativa y contribuciones teóricas, ambos horizontes no expresan una división tajante, por el contrario, son complementarios y a la vez que dan cuenta de uno estaba involucrando al otro.

3.1. Contribuciones al estudio de la política educativa

Mi tesis no es propiamente una recopilación de políticas educativas, sino más bien se orienta a indagar cómo se producen y cómo pueden ser estudiadas. Es decir, que el énfasis por el estudio de la reforma educativa no se ubica en la existencia de las políticas educativas sino en develar aquello que está constituyendo la discursividad de la reforma. No obstante, el punto de anclaje metodológico para aproximarme a este estudio, consistió en recuperar diferentes documentos, particularmente, oficiales, a través de los cuales las políticas se enunciaron. En este sentido, las fuentes principales de indagación se ubicaron en programas y/o proyectos que enuncian estrategias de política educativa. Así, los documentos constituyeron mis referentes empíricos. Por ello, es indispensable dar cuenta de algunos de los sucesos, situaciones o acontecimientos por los que circula desde los años noventa hasta nuestros días la formación de profesores.

A continuación expongo los hallazgos logrados al analizar distintos documentos o superficies discursivas que intentan ordenar y dar coherencia a *la reforma educativa ≈ la política de gobierno* de la formación de profesores.

En los gobiernos de Ernesto Zedillo y Vicente Fox algunas de las estrategias en materia de formación fueron: el *Programa nacional de actualización permanente de los maestros de educación básica en servicio del profesorado* (Pronap), 1994; los C de M, 1996; el *Programa para la transformación y fortalecimiento académico de las escuelas normales* (PTFAEN), 1997; el *Programa de mejoramiento institucional de las escuelas normales públicas* (PROMIN), 2002, el *Compromiso social por la calidad de la educación*, 2002; *Hacia una política integral para la formación y el desarrollo profesional de los maestros*, 2003; *Política nacional para la formación y el desarrollo profesional de los maestros de educación básica*, 2004. Uno de los rasgos analíticos observados es el desplazamiento de significantes que circulan en estas superficies discursivas, por ejemplo, los significantes que anudan a estas superficies son: *revalorar el papel del docente ≈ formación (actualización-capacitación) de profesores ≈ calidad educativa ≈ desempeño docente ≈ evaluación docente*. Estos significantes se convierten en una batería que se dispara al escenario o campo de la formación docente, con la finalidad, aunque no siempre se alcance, de la conducción social de los profesores.

Uno de los significantes nodales que opera y configura el escenario educativo, desde el periodo de Salinas, pero llevado a estrategias concretas en los siguientes

gobiernos de Zedillo y Fox respectivamente, es la formación (actualización, capacitación) de los profesores. Este significativo trastoca y radicaliza la vida en las escuelas y en las instituciones formadoras de docentes, por ejemplo, el significativo formación condensa y se pone en operación con la creación e instalación de los C de M durante el gobierno de Zedillo, centros que continuaron en funcionamiento en el siguiente sexenio. En este sentido, la formación de los profesores en servicio se desplaza y circula durante los sexenios en cuestión, a través del fortalecimiento, por lo menos retórico de los C de M.

La escuela es otro ejemplo de la operación de un significativo nodal que organiza y articula el escenario educativo. La escuela es el reservorio que condensa el sentido de la política educativa, en otras palabras se convierte en punto nodal que da sentido a la política de la formación de docentes. La escuela se convierte en el espacio físico de formación del profesor, por ejemplo, los C de M se ubican al interior de las escuelas; se organizan los Talleres Generales de Actualización (TGA) en la misma escuela; los exámenes de C M se aplican en los recintos escolares; etcétera. La escuela se fortalece como instalación, pero no se pasa a conceptualizarla como un lugar social donde se tejen y entretejen subjetividades que tienen que ser puestas en consideración por los actores que en éstas participan, en este caso los profesores.

Traer la formación de los docentes a la escuela es quizá un avance que da la posibilidad de que el profesor reflexione sobre su quehacer educativo a partir de un lugar cercano y significativo. No obstante, la estructura organizativa de la institución-escuela, caracterizada más por la verticalidad que por la horizontalidad, es uno de los obstáculos que dificultan la reflexión y el análisis que los profesores pueden realizar.

Otro trazo o plano analítico que permitió conocer las formas a través de las cuales se produce la política educativa de la formación de profesores, es el uso de la categoría de gubernamentalidad. A partir de ésta argumenté que cuando se alude al gobierno, que en términos prácticos es el que enuncia o da a conocer la reforma educativa y las políticas sobre la formación del profesorado, no sólo se nombra una base política sino un estilo de disponer las cosas, una forma de gobernación social, de administración social de los actores que participan en la construcción del tejido educativo que se expresa de diferente manera, por ejemplo, la forma de operar los C de M (es requisito normativo ser profesor de educación básica para trabajar en estos centros) la puesta en marcha de la C M (este programa hace operar significantes como *salario ≈ profesionalización ≈ calidad educativa*)

que generan una continuidad, a la vez que una ruptura en la lógica de las políticas de formación del magisterio.

Asimismo, al indagar el proceso por el que transita la producción de las políticas, indudablemente, se ubica a los protagonistas. De tal forma, resultó indiscutible analizar la participación del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE) y de la SEP. Para ello, utilicé un juego discursivo expuesto a través de la articulación y el antagonismo, categorías que forman un mismo concepto. Es decir, que no hay antagonismo sin articulación y a la inversa, por lo menos en el terreno del análisis social (Cfr. capítulo III).

Por ejemplo, el SNTE, como organización social-gremial, ha tenido la habilidad sorprendente de ordenarse de acuerdo a las condiciones sociales y temporales por las que transita la vida política y educativa en el país. El SNTE logró articular a su arenga diferentes significantes como: *calidad educativa*≈*evaluación al desempeño de los profesores*, sin desaparecer de la misma proclama sindicalista la lucha magisterial representada, por la exigencia del salario. Este margen antagónico y, al mismo tiempo, de articulación con la SEP, ha sido lo que, desde mi análisis, le ha permitido al sindicato mantenerse como uno de los traductores en la escena educativa.

Otro rasgo importante sobre la alianza entre la SEP y el SNTE ha sido la vinculación tan estrecha con los gobiernos, pero resulta más sorprendente la forma en la que manifestó su apoyo al gobierno de Fox de afiliación panista. Esta relación de cualidades perversas, no en términos peyorativos sino de dar cuenta y describir una situación nociva que expresa las “ganancias” políticas del sindicato más allá de lo que pregona por la calidad educativa y por la formación profesional de los agremiados que aglutina. Un ejemplo más de esta fidelidad entre la SEP y el SNTE es la instalación de la C M, la cual ha sido la estrategia para obtener mejores condiciones económicas, esquema al que los profesores se integran a pesar de que ellos mismos señalen y critiquen el modelo de pago por mérito.

En suma, la tesis no sólo tiene un plano de descripción y análisis sobre el problema de la formación docente, específicamente, la política educativa y la formación de los profesores de educación básica, sino que también bordea la explicación de la forma en que se producen las políticas dirigidas a los maestros. Este rasgo analítico me ha llevado a arriesgarme y a establecer otro bloque de afirmaciones, claro está, no decisivas. A continuación subrayo algunas de éstas que considero útiles analíticamente.

La reforma educativa enunciada desde finales de los años ochenta irrumpió en las lógicas bajo las cuales se organizaba y se pensaba la educación, particularmente, la formación de profesores. En otras palabras, rompió un esquema, una lógica, una forma de pensar y organizar a la formación de profesores. *La reforma educativa ≈ la política de gobierno* de la formación del profesorado, construye y da sentido a la discursividad de la vida educativa a través de diferentes superficies de inscripción, por ejemplo, la LGE que incluye la participación social a nivel jurídico; el ANMEB que intenta establecer relaciones diferentes entre autoridades educativas y sindicales en el ámbito federal y estatal; las prácticas de formación que se viven más como acciones de capacitación (los cursos estatales para maestros en “cascada”); la C M que surge en un periodo de disciplina laboral de los sectores productivos, además la C M es asociada por los profesores más con el incentivo económico que con una posibilidad de llevar a la reflexión el quehacer educativo por parte de los docentes; los C de M que repiten las prácticas y modos normativos de la escuela básica; el PTFAEN y el PROMIN, que fomenta la carrera por la autorización de presupuestos vía la presentación de proyectos; el *Compromiso social por la calidad de la educación* que alienta e incluye la participación de actores diversos que justifican los medios más que las finalidades (los empresarios, la Iglesia católica); *Hacia una política integral para la formación y el desarrollo profesional de los maestros* y *Política nacional para la formación y el desarrollo profesional de los maestros de educación básica* que orienta y consolida las políticas de formación del magisterio.

Lo relevante e interesante de estas superficies discursivas es que introducen cierto orden y disciplina, en suma, se orientan a la construcción de subjetividades sociales; paulatinamente se va infiltrando y va seduciendo, en términos de Foucault, una gubernamentalidad diferente.

Es posible argüir que *la reforma educativa ≈ la política de gobierno*, establece formas de conocimiento en la escuela que configuran la identidad de los sujetos; diseña normas a través de las cuales se constituyen los sujetos sociales, es decir, la reforma educativa, la política de gobierno provoca, produce, regula y controla subjetividades y da lugar a la “debilidad” o “fortalecimiento” de ciertas relaciones sociales.

La reforma educativa, como plantea Popkewitz (2000 a) es producto de interrupciones en los modelos de regulación social, la cual se hace evidente, siguiendo a Laclau (Laclau, E., y Ch. Mouffe, 1987) en antagonismos y articulaciones sociales, procesos enlazados a partir de la emergencia, el desplazamiento, la circulación y la

condensación de significados. Por ejemplo, el discurso modernizador irrumpe el orden y normalización del escenario de la formación de docentes no sólo con una nueva legislación (LGE) sino a través de la incorporación de actores ausentes de forma explícita en la educación (Iglesia católica, empresarios, padres de familia, sindicato). Esta re-ocupación de lugares es producida por juegos de articulación y antagonismo (SNTE y SEP). Estos juegos, al tiempo que exigen negociar prácticas mutuamente contradictorias, expresan y despliegan movimientos hegemónicos en el campo de la formación de profesores. Entre los significantes que atan, que forman un *haz* de significación (Derrida 1989: 39-62) y permiten hegemonizar el escenario de la formación destacan: *calidad educativa ≈ eficiencia ≈ eficacia ≈ profesionalización ≈ revaloración social del magisterio ≈ participación social*. Cabe señalar que en este estudio estos términos son nombrados y tratados analíticamente como significantes maestros o puntos nodales, siguiendo la sugerencia del APD. Por el carácter sobresaliente de estos significantes, puede reconocerse una equivalencia con las “palabras o conceptos estelares” de Davini (1998) y Braslavsky (2000: 39-52); y por la función signifiante que despliegan, puede establecerse equivalencia con Popkewitz (Popkewitz, T., A. Pitman, A. Barry, 1998; Popkewitz, T., 1998 a; 2000 b) y el “encantamiento de palabras” que enredan y tejen un escenario.

Los sentidos sociales producidos por las cadenas discursivas no sólo reflejan los cambios legislativos (LGE); la instalación y operación de otros servicios de formación (C de M; C M); la difusión de documentos oficiales PME, ANMEB, PTFAEN, PROMIN, *Compromiso social por la calidad de la educación, Hacia una política integral para la formación y el desarrollo profesional de los maestros, Política nacional para la formación y el desarrollo profesional de los maestros de educación básica*, sino también traslucen las disputas, los conflictos, las negociaciones. En este sentido, el estudio por las políticas educativas implica tanto reconocer las reglas, los tiempos y las formas de llevarlas a cabo, como también, colocar en la discusión los sistemas de razón que generan y producen.

La reforma educativa ≈ la política de gobierno pretende, acoplar y eliminar los conflictos educativos, no obstante, esta pretensión resulta ser ingenua, puesto que las tensiones sociales, las tensiones educativas son irresolubles, son una aporía. De esta manera, destaco que la tensión y el conflicto analíticamente no pueden ser erradicados, por el contrario son constitutivos de lo social y por tanto de lo educativo. Esto no implica vivir en el desorden y el desconcierto, sino –en términos de Laclau (1994)– es menester

comprometer y desafiar nuestra imaginación y creatividad política, para desarrollar un conocimiento por lo educativo, por la formación de profesores en constante cuestionamiento y disputa.

En suma, las políticas educativas no sólo son enunciados que planean y organizan, sino también operan a través de éstas, sistemas de ideas, constituciones sociales y efectos de poder, recuperando a Foucault (1990), son tecnologías que disciplinan, las cuales contribuyen a la apropiación de ciertos modos de ser, de comportarse, de actuar, de los profesores. Estas tecnologías sugieren ciertos usos del lenguaje en los profesores, en las prácticas que éstos realizan y en la relación que establecen con los otros. Las políticas son prácticas sociales que administran la vida escolar, laboral y personal de profesor.

También cabe apuntar que el estudio de la reforma educativa no se puede entender si no relacionamos históricamente su devenir a partir de los encadenamientos, los contrastes, las disputas y las rupturas. De esta manera, arguyo que los procesos históricos otorgan múltiples sentidos a los documentos oficiales.

Un plano analítico importante por enfatizar, una vez más, es destacar que la confección de la política (*policy*), se genera en una arena de negociaciones, de acuerdos, que involucra juegos de inclusiones y exclusiones. La política educativa al constituirse en un espacio de conflicto (*politics*) es una construcción social donde lo político (*the political*) juega un papel importante en la medida que se convierte en una dimensión constitutiva del ser de lo social (*Cfr.* capítulos I y II). Por último, y antes de concluir este apartado sobre las contribuciones al estudio de las políticas educativas, particularmente, de la formación de profesores, argumento la necesidad de exigirnos pensar y, desde luego, estudiar esta problemática colocando la discusión en el ámbito de lo político, el cual entiendo como una región o suburbio analítico que impide observar al fenómeno en estudio (la política educativa y la formación de profesores) como algo estructurado, y en cambio conduce a pensar una y otra vez posibles entradas y salidas teóricas y metodológicas.

3.2. Contribuciones teóricas

Esta sección expongo algunos de los aportes obtenidos en esta investigación, particularmente, en el plano teórico y metodológico. Este plano o trazo analítico no está

definido *a priori*, aunque, sin duda, se parte de supuestos analíticos que nos permiten intuir y tener indicios de por dónde transitará la construcción de un objeto de estudio. En este sentido, en palabras de Buenfil (1998) los alcances y las aportaciones dependen de la articulación teórica-metodológica que configure el investigador y no precisamente de la disciplina en la que se ubique.

De esta manera, argumento dos cuestiones:

En primer lugar, la ubicación del problema y la construcción del objeto de estudio que da cuenta de dicha situación problemática, conlleva el uso de lógicas, conceptos y/o nociones y categorías. Es pertinente que intente ubicar estas nominaciones, específicamente, como las comprendí e interioricé intelectualmente en esta investigación. Cabe reiterar que nombrar de una u otra manera no responde a una jerarquización premeditada y definitiva, puesto que depende del uso y del rigor a través de los cuales se ponen en práctica. En otras palabras, depende de las exigencias metodológicas de los objetos de estudio. En este sentido, las lógicas aluden a dimensiones de análisis que ilustran, sugieren e intentan esclarecer la complejidad de un fenómeno (necesidad y contingencia; indecidibilidad; articulación y antagonismo; exclusión e inclusión; sobredeterminación) enfocando las relaciones que se despliegan entre los componentes de lo que se estudia. Comparto con Laclau (2006) que los conceptos aluden a aquello que se puede delimitar para efectos de hacerlo inteligible (escenario; campo; hegemonía, gubernamentalidad). Las categorías (sociales) ubican registros obtenidos a través de la apropiación del referente empírico (calidad; revalorización social; eficiencia; eficacia; productividad; competencia; evaluación del desempeño). Una vez más, arguyo que estas denominaciones no son absolutas y definitivas, más bien son operaciones discursivas que responden al juego analítico seguido por la investigadora en este estudio.

En segundo lugar, desataco los dos horizontes teóricos que orientaron esta investigación. Por un lado, el APD, perspectiva analítica que permitió construir y hacer *inteligible* el objeto de estudio, es decir el esfuerzo por *mirar* la construcción de *este* objeto de estudio; por otro, la sociología crítica/política, disposición teórica que orientó mi exposición sobre la presencia del *sistema de razón* que subyace en la reforma educativa.

Una vez planteadas estas dos cuestiones, el sentido de las lógicas, los conceptos y las categorías, así como de los horizontes analíticos recuperados, ahora procedo a dar cuenta de los aportes de corte teórico apuntalados en esta tesis. Inicio por destacar algunas lógicas de razonamiento o lógicas discursivas que permitieron hacer inteligible la

política educativa y la formación de profesores, continuo con aludir a los conceptos utilizados y las categorías recuperadas. Cabe señalar que no se definen momentos independientes de cada una de estas operaciones discursivas, por el contrario son complementarios y en ocasiones invierto los usos. Por ejemplo, cuando estudio los periodos de gobierno de Zedillo y Fox utilizo la *sobredeterminación* como concepto que alude a la fusión de elementos o reenvío simbólico y como lógica que implica las categorías de desplazamiento y de condensación. Partir de esta distinción analítica me permitió argumentar que la reforma educativa como concepto es una fusión que se logra vía una ruptura: la falta de calidad, y como lógica la reforma educativa forma una haz de significación (condensación) producto de la circulación (desplazamiento) de significantes *calidad ≈ escuela pública ≈ papel del profesor* (Cfr. capítulo III).

La tensión entre necesidad y contingencia es una lógica que permitió explicar que no hay una causa necesaria y suficiente que explique de una vez y para siempre *la reforma educativa ≈ la política de gobierno*, sino que ésta es una formación discursiva que se instituye de manera precaria a través de diversos elementos discursivos, algunos ya presentes en un sistema y otros externos e inesperados que se articulan, se desplazan, se condensan en un contexto específico, modificando su identidad por ejemplo, la formación del profesorado. La reforma educativa no es un objeto ni tiene propiedades esenciales, sino el resultado de las relaciones que establecen los actores en torno a las cuestiones de agenda educativa (cfr. capítulos I y III).

Otra lógica es la *indecidibilidad*, la cual me ofrece la posibilidad de explicar que la reforma educativa es un significante cuyo sentido no está decidido ni es decidible *a priori* y de manera definitiva, es decir, no están anticipadamente establecidos los sentidos de la reforma. La reforma depende de la historicidad, la contextualidad y la referencialidad en la que surge la política de gobierno, y su sentido presenta una ambivalencia inerradicable (por ejemplo, es producto de las tendencias pedagógicas internacionales contemporáneas y a la vez de negociaciones políticas nacionales) (Cfr. capítulos II y IV).

Usando otra lógica de intelección –articulación y antagonismo–, es posible también estudiar a *la reforma educativa ≈ la política de gobierno* como una práctica hegemónica, resultado de un movimiento estratégico y complejo de antagonismos y articulaciones. Por ejemplo, tanto el ANMEB como el *Compromiso social por la calidad de la educación* son superficies discursivas construidas por actores sociales –sindicato, autoridades, iglesia, empresarios– que a la vez que son opuestos se identifican mutuamente por medio de

significantes como *calidad educativa* \approx *salario digno* \approx *revalorización social del magisterio*, entre otros. De esta manera, cabe mencionar en este momento, la utilidad del concepto hegemonía entendida como movimiento estratégico entre superficies discursivas regularmente antagónicas que se articulan por medio de coyunturas de larga duración (como la SEP y el SNTE) sin desconocer o perder las diferencias que los identifican (Cfr. capítulo III).

La lógica y conceptos *inclusión* y *exclusión* (cabos opuestos pero interdependientes) dio acceso, por un lado, a problematizar e interpretar los márgenes de la configuración de *la reforma educativa* \approx *la política de gobierno*, y, por otro, a destacar que al incluir o excluir significantes, actores y prácticas, la política de gobierno ordena la acción y participación de los profesores, no obstante que siempre se darán desconocimientos, resistencias, resignificaciones por los actores involucrados. Por ejemplo, *la reforma educativa* \approx *la política de gobierno*, al ser un proyecto que incluye y excluye significantes, implica una dimensión política ya que está presente la acción de decidir. Aludir a decisión implica nombrar las articulaciones, las negociaciones a través de las cuales, por ejemplo, el SNTE y la SEP se agrupan (Cfr. capítulo III).

La utilidad del concepto *escenario* fue productiva en la medida que permite pensar el viraje de posiciones sociales y de poder en la formación de profesores. Al respecto, los actores sociales como el sindicato no son grupos monolíticos y homogéneos, sino que son asociaciones históricamente formadas y reformadas a través de las cuales circula el poder vía pautas de relaciones. Es decir, que la producción del poder puede comprenderse como relacional con respecto a las pautas mediante las que el actor es estructurado y constituido (Cfr. capítulo III).

Ahora bien, puntualizando los aportes del concepto *escenario*, arguyo que éste me permite manifestar que la reforma educativa de la formación del profesorado ha dejado huellas de pertinencia histórica en las relaciones sociales-educativas. Estas “nuevas” relaciones generan formas mediante las cuales los profesores se gobiernan a sí mismos, por ejemplo, las “nuevas” disposiciones exigen al profesor no sólo ser capaz sino también estar inclinado a hacer tal o cual cosa.

Es importante apuntar que el concepto de *escenario* en Popkewitz (1998 a) es construido a partir de la noción de *campo* en Bourdieu (1984), quien señala que para que exista un campo es necesario un juego y participantes dispuestos y dotados de habitus para jugar.

Otro concepto o categoría analítica utilizado en esta tesis, es el de *gubernamentalidad*, el cual está íntimamente vinculado a escenario y/o campo. Por gubernamentalidad siguiendo a Foucault (1991), entiendo técnicas de gobierno, técnicas de regulación que disciplinan la “razón” y la autogobernación de la gente “razonable”. Si indagamos *la reforma educativa ≈ la política de gobierno*, es imperativo denunciar que en ésta subyacen reglas que fustigan y disciplinan a los profesores a través de las cuales éstos juzgan su competencia y logros. Por ejemplo, la C M, estrategia semejante a las instauradas en el sector productivo impulsadas por la disciplina laboral de los años ochenta y noventa en nuestro país, ha provocado comportamientos de competencia e individualidad en los profesores que, a la vez que retóricamente la rechazan, transitan y obtienen los beneficios económicos ofrecidos por ésta. Por ello, puedo argumentar que la C M no reconoce las diferencias de formación y de práctica educativa de los profesores ni tiene la intención de eliminarlas, por el contrario las exagera para establecer sistemas de clasificación que distinguen a los docentes entre los niveles A, B, C, D, E, jerarquía que se usa entre otras cosas para normalizar el poder y someter el comportamiento de los profesores, aunque no siempre se logra (*Cfr.* capítulo III).

Transitar por los entramados conceptuales y analíticos dispuestos tanto por el APD como por la SCP exigió, primero responder al imperativo epistemológico. Esto es, explicar conceptualmente la política educativa. Para ello, me aproximé a la noción de poder argumentando que este concepto implica por lo menos dos cuestiones. Por un lado, que la elección o decisión de un significado de formación docente no sólo es un acto técnico sino político; y por otro, que el poder no sólo está presente como dominación y legitimación, sino como proceso que promueve formas y estilos que hacen pensar, sentir, razonar y actuar a los docentes. Operar bajo la vigilancia de la teoría social permite poner de relieve, y en el debate, el tema de poder como despliegue que circula en la vida cotidiana y escolar de los docentes. Segundo, también exigió estudiar e identificar que el concepto *formación* es un término sujeto a la dispersión de significados; esta propagación es provocada por el carácter flotante (aparece en diferentes superficies discursivas) y vacío (acepta diferentes significados y ofrece un ideal de plenitud que intenta completar la falta, ante la inquietud de ostentar un sentido definitivo) que representa la noción de formación.

La reforma educativa de la formación docente de profesores de educación básica es una táctica o técnica de gobernación que se presenta como una arenga seductora para

la formación de profesores, preocupada más por la forma, la escenografía, la rotación de imágenes que por el contenido y complejidad del campo del conocimiento de la formación.

Finalmente, los aportes teóricos giran en torno a pensar la relación teoría, epistemología y educación y leer deconstructivamente el campo de la pedagogía no para llegar a soluciones acabadas o verdades absolutas, sino para acercarse al campo de lo verosímil y de la producción del conocimiento sobre lo educativo vía la formación de profesores y la constitución de los sujetos.

4. Nuevos cuestionamientos, nuevas interrogantes, nuevos silencios

Al concluir esta tesis quedan varios pendientes analíticos por estudiar e indagar. Al ir leyendo, analizando e interpretando el escenario de la formación de profesores, particularmente, la política educativa alrededor de la cual se fija, gira y vira la formación de profesores de educación básica, surgen otras preguntas, a la vez que inquietudes y discusiones teóricas y metodológicas.

Las preguntas de investigación planteadas al inicio de la investigación y replanteadas en más de una ocasión, permitieron dirigir, organizar y dar sentido al análisis del periodo que va de 1989 a 2006. Una de las interrogantes centrales fue dar cuenta de las continuidades y rupturas provocadas por la reforma educativa. Cabe destacar que a lo largo de la tesis mostré continuidades más que rupturas. Desplegué diversos argumentos que justificaron la continuidad en la política educativa relacionada con la formación de profesores. Este continuismo se pone de manifiesto, sobre todo, a partir de la presencia de significantes como *calidad ≈ evaluación ≈ productividad* entre otros, que organizan y han dado sentido a la educación y a la formación docente desde la década de los años noventa hasta el día de hoy. No obstante, también exalté rupturas institucionales, específicamente, con la erosión de instituciones y programas. Por ejemplo, la creación de los C de M como nuevos espacios de formación y pauperización de otros lugares como las Unidades de la UPN; la instalación de otras lógicas de organización y de operación al interior de las escuelas normales a través de diferentes programas como el PTFAEN y el PROMIN; el impulso del Pronap y con éste el desarrollo de otras formas de participación de los profesores a nivel nacional.

En suma, el cambio educativo por el que ha transitado la formación de profesores no ha llevado una secuencia lógica. La ubicación de continuidades y rupturas sigue siendo un reto, particularmente, rastrear las sedimentaciones sociales que *la reforma educativa* \approx *la política de gobierno* ha dejado establecidas. Por ello, preguntarse ¿qué formas serán útiles para dialogar con los profesores para que éstos se den cuenta de que el énfasis por la participación, por el compromiso, por la competitividad, por la profesionalización, por la gestión, por la calidad, puede traer consigo un retorno a una educación aún más fragmentada y poco equitativa? ¿qué estrategias diseñar para discutir con los profesores la problemática del conocimiento y puntualizar que éste gira en torno a sistemas de razón? ¿a qué mecanismos recurrir para debatir con los docentes sobre la dimensión del poder como productor de relaciones sociales? Este tipo de cuestiones tiene relevancia en la sensibilización de los docentes para cuando estos enfrenten nuevas reformas educativas. Y aquí emerge otro tipo de interrogantes: ¿qué planteamientos establecerá el periodo de gobierno de Felipe de Jesús Calderón Hinojosa (2006-2012) en materia de educación y de formación de profesores? ¿qué rasgos tendrá la política educativa de un gobierno que para varios grupos sociales carece de legitimidad, representado por un partido político que entraña lógicas conservadoras?

Otro bloque de preguntas que surgen y seducen se orienta a los desafíos del investigador. Si partimos de que la formación del profesorado no sólo es un campo de transmisión y socialización de ideas, sino que estos procesos llevan implícitas prácticas culturales y políticas, entonces exige pensar la relación que Popkewitz plantea sobre el poder, el conocimiento y las subjetividades. Esta conexión es un reto para la disciplina pedagógica y para la investigación que desde este campo del saber se orienta. Entre las inquietudes que plantearía por el momento son: ¿qué entramados analíticos son necesarios? ¿qué ideas, pensamientos, son útiles para buscar y dar cuenta de hallazgos? ¿desde la academia cómo pueden ser útiles nuestros hallazgos a los profesores? ¿qué epistemologías pueden favorecer y orientar a la investigación educativa?

Estas y otras inquietudes que reservo para una etapa posterior, orientan nuevos desafíos tanto en el uso de los referentes empíricos, como en el proceder metodológico y en los usos teóricos. Por ejemplo, resulta interesante seguir varios planos, por un lado, abordar por qué elegimos uno u otro dato; por otro, dar cuenta de cómo se interrelacionan los datos empíricos con el referente conceptual en el proceder metodológico; y manifestar

los avances, los retrocesos y los reencuentros teóricos que son vividos en la investigación.

5. Líneas de investigación en proceso, por el momento nuevos tópicos de reflexión

Antes de concluir quisiera destacar que esta tesis permitió y contribuyó a abrir nuevas líneas de estudio que, sin duda, orientarán trabajos posteriores. La primera, se relaciona con uno de los referentes empíricos utilizados: los documentos y los datos que a partir de estos se construyen; la segunda, se asocia con la revisión de la formación y los procesos identitarios; y la tercera, se afilia a la discusión sobre los usos de la teoría y el campo de la pedagogía. A continuación brevemente esbozo estas tres líneas, que por el momento son tópicos de reflexión sobre una situación problemática en cuestión, en otras palabras, bosquejo una agenda de investigación.

5.1. Los documentos como textos. El texto como referente simbólico

Una vez finalizada esta tesis intento revisar la utilidad de estudiar y analizar los documentos sean estos oficiales o no. Una de las líneas por revisar es la posibilidad de considerar los documentos como *textos*. Básicamente, consiste en discutir la *textualidad* del *texto*. En este sentido, para orientar estas ideas uno de los posibles apoyos teóricos es Derrida (1989: 39-62), quien ha desplegado con invaluable detalle la enorme riqueza que conlleva la problematización del texto. Ver el documento como texto permite recuperar la multiplicidad de referencias que lo constituyen (por ejemplo un programa de formación docente, implica referencias de orden conceptual, disciplinario, pedagógico, etcétera; de orden financiero: “recomendaciones” de Banco Mundial (BM), Banco Interamericano de Desarrollo (BID), etcétera; de orden de las *policías*: planteamientos de UNESCO, OCDE, etcétera; de orden político nacional: negociaciones entre SEP, SNTE y otros actores). Ver el documento como texto, además conduce a escudriñar el sistema de relaciones internas entre estas referencias múltiples, jerarquías, operaciones de inclusión y exclusión significativa, entre otras. En fin, el estudio de los documentos como *texto* emerge en este momento como una veta intelectual a explorar.

5.2. La formación y la identidad

Un aspecto que requiere indagación sistemática y rigurosa son los saberes, las prácticas, y las estructuras institucionales que intervienen en la constitución de los sujetos, es decir, en la constitución de la subjetividad de los profesores, ámbito que, sin duda, alude a la exploración analítica de la formación docente y su relación con el tema de la identidad, entre los autores iniciales por revisar, se ubican Remedi, Žižek, Hall. Por ejemplo, para Hall, la identidad es un uso estratégico que permite referirse a un punto de encuentro, un punto de sutura, entre, por un lado, las prácticas que intentan interpelar y, por otro, los procesos que producen subjetividades, que nos constituyen como sujetos. La identidad se configura a través de un proceso de interpelación que es condición de posibilidad de la identificación. En el caso de la formación docente, particularmente en las escuelas normales, las interpelaciones dirigidas a los estudiantes –futuros profesores– se concentran en dispositivos como los planes de estudio, los contenidos, etcétera. Estas interpelaciones son sólo mediaciones a través de las cuales el sujeto –estudiante normalista– tiene la posibilidad de identificarse, de formarse como un sujeto docente. En suma, las cuestiones de la identidad y de los procesos identificatorios posibilitan el estudio de las estrategias de reforma educativa y la formación del profesorado.

5.3. El tiempo de pensar el uso de la teoría y la pedagogía

Me interesa reflexionar sobre las posibles formas a través de las cuales el campo de la pedagogía puede vigorizarse de los *usos conceptuales* provenientes de diferentes disciplinas. Sin duda, el estudio de la pedagogía y de la educación son dos importantes campos que requieren exploración desde diferentes miradas teóricas y metodológicas. El discurso pedagógico implica, necesariamente, una preocupación y un examen sistemático que liga, de una u otra manera, compromisos implícitos y entrañables, los cuales van desde la discusión de los presupuestos ontológicos y epistemológicos para generar conocimientos sobre lo educativo, hasta posicionamientos éticos y políticos.

6. Un último rasgo...

El contenido de esta tesis responde al ordenamiento de mis ideas, a los usos y entramados teóricos que entrelacé, entretejé y, probablemente, tensé para dar cuenta de la política educativa sobre la formación del profesorado. Estas acciones las decidí, entre otras razones, por reconocer que la investigación es un acto político y por situar el rigor de los abordajes no en la exactitud sino en la rigurosidad de los usos de herramientas teóricas y metodológicas. Lo dicho en el desarrollo de cada apartado será el pre-texto para conversar con otros, quienes, sin duda, juzgarán, debatirán, rechazarán o aceptarán. No obstante, es motivo para imaginar otros horizontes, otros trazos, otras posibilidades para pensar algo diferente de lo que razonábamos sobre las formas a través de las cuales se produce la reforma educativa del profesorado.

Referencias

1. Aspectos conceptuales generales

1.1. Consulta y revisión sobre Foucault

- Ball, S. J. (comp.). (2001). *Foucault y la educación: disciplinas y saber*. Madrid: Morata.
- _____ (2001). "La gestión como tecnología moral". En S. J. Ball (comp.). *Foucault y la educación: disciplinas y saber*. Madrid: Morata, pp. 155-168.
- Barreto Calomeni, T. C. (organizadora). (2004). *Michel Foucault: entre o murmúrio ea palavra*. Rio de Janeiro: Faculdade de Direito de Campos.
- Chomsky, N., M. Foucault y F. Elders (2006). *La naturaleza humana: justicia versus poder. Un debate*. Buenos Aires: Katz.
- Dreyfus, H. L. y P. Rabinow (2001). *Michel Foucault: más allá del estructuralismo y la hermenéutica*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Dussel, I. (2005 a). "Pensar la escuela y el poder después de Foucault". En G. Frigerio y G. Diker (comps.). *Educación: ese acto político*. Buenos Aires: Del Estante Editorial, pp. 183-191.
- Foucault, M. (1990). *Tecnologías del yo y otros textos afines*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- _____ (1991). "La gubernamentalidad". En *Espacios de poder*. R. Castel, J. Donzelot, et al. Madrid: La Piqueta, pp. 9-26.
- _____ (1992). *Microfísica del poder*. Madrid: La Piqueta.
- _____ (1993). *Vigilar y castigar*. México: Siglo XXI.
- _____ (1994). *La hermenéutica del sujeto*. Madrid: La Piqueta.
- _____ (1995). *La arqueología del saber*. México: Siglo XXI.
- _____ (2000). *El pensamiento del afuera*. Valencia: Pre-Textos.
- _____ (2002). *El orden del discurso*. Barcelona: Tusquets.
- _____ (2005). *Historia de la sexualidad. 1. La voluntad de saber*. México: Siglo XXI.
- _____ (2006). *La hermenéutica del sujeto*. México: Fondo de Cultura Económica.
- García Hodgson, H. (2005). *Foucault, Deleuze, Lacan. Una política del discurso*. Buenos Aires: Quadrata.

- Hoskin, K. (1993). "Foucault a examen". En S. J. Ball (comp.). *Foucault y la educación: disciplinas y saber*. Madrid: Morata, pp. 33-57.
- Kenway, P. (2001). "La educación y el discurso político de la nueva derecha. Enseñanza privada frente a enseñanza estatal". En S. J. Ball (comp.). *Foucault y la educación: disciplinas y poder*. Madrid: Morata, pp. 169-207.
- Knight, J., R. Smith y J. Sachs (2001). "La deconstrucción de la hegemonía. Política multicultural y respuesta populista". En S. J. Ball (comp.). *Foucault y la educación: Disciplinas y saber*. Madrid: Morata, pp. 135-154.
- Lemke, T., et al. (2006). *Marx y Foucault*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Marshall, J. D. (2001). "Foucault y la investigación educativa". En S. J. Ball (comp.). *Foucault y la educación: Disciplinas y saber*. Madrid: Morata, pp. 15-32.
- Morey, M. (1990). "Introducción: la cuestión del método". En M. Foucault. *Tecnologías del yo y otros textos afines*. Barcelona: Paidós Ibérica, pp. 9-44.
- _____ (2001). *Michel Foucault. Un diálogo sobre el poder y otras conversaciones*. Madrid: Alianza.
- Terán, O. (comp.). (1995). *Michel Foucault: Discurso, poder y subjetividad*. Buenos Aires: El Cielo por Asalto.
- Universidad Autónoma Metropolitana-Azcapotzalco (1989). *El poder: Cuatro conferencias. Michel Foucault*. México: UAM-A.

1.2. Consulta y revisión sobre Sociología crítica y política

- Popkewitz, T. (1990). *Formación del profesorado: tradición, teoría, práctica*. España: Universidad de Valencia. Consultado el 2 diciembre 2003:
<http://books.google.com.mx/books?id=psbxKMrCluUC&dq=popkewitz+thomas>
- _____ (comp.). (1994). *Modelos de poder y regulación social en la pedagogía. Crítica comparada a las reformas contemporáneas de la formación del profesorado*. Barcelona: Pomares-Corredor.
- _____ (1995 a). "La reestructuración de la teoría política y social: Foucault, el giro lingüístico y la educación". En *Revista Propuesta educativa*, núm. 13, año 6, Buenos Aires: Miño y Dávila-Flacso-Auspicio CIID, pp. 44-57.

- _____ (1995 b). "La relación entre el poder y conocimiento en la enseñanza y en la formación docente". En *Revista Propuesta Educativa*, núm. 13 año 6, Buenos Aires: Miño y Dávila-Flacso-Auspicio CIID, pp. 30-43.
- _____ (1996). "Rethinking Decentralisation and State/Civil Society Distinctions: The State as a Problematic of Governing". En *Journal of Education Policy*, núm. 11, pp. 27-52.
- _____ (1997 a). "The Production of Reason and Power: Curriculum History and Intellectual Traditions". En *Curriculum Studies*, vol. 29, núm. 2, pp. 131-164.
- _____ (1997 b). "A Changing Terrain of Knowledge and Power: A Social Epistemology of Educational Research". En *Educational Researcher*, vol. 26, núm. 9, pp. 18-29.
- _____ (1997 c). "The Culture of Redemption and the Administration of Freedom as Research". En *Review of Educational Research*, vol. 68, núm. 1 (spring 1998), pp. 1-34.
- _____ (1998 a). "El Estado y la administración de la libertad a finales del siglo XX: Descentralización y distinciones Estado/sociedad civil". En M. A. Pereyra, *et al.* (comp.). *Globalización y descentralización de los sistemas educativos. Fundamentos para un nuevo programa de la educación comparada*. Barcelona: Pomares-Corredor, pp. 119-168.
- _____ (1998 b). *La conquista del alma infantil. Política de escolarización y construcción del nuevo docente*. Barcelona: Pomares-Corredor.
- _____ (1998 c). *Struggling for the Soul. The Politics of Schooling and the Constriction of the Teacher*. Nueva York: Teachers College Press. Consultado 2 diciembre 2003:
http://eric.ed.gov/ERICWebPortal/custom/portlets/recordDetails/detailmini.jsp?_nfpb=true&_ERICExtSearch_SearchValue_0=ED418946&ERICExtSearch_SearchType_0=eric_accno&accno=ED418946
- _____ (2000). Reform as the Social Administration of the Child: Globalization of Knowledge and power. N. Burbules & C. Torres (Eds.). *Globalization and Educational Policy*, pp. 157-186. New York: Routledge. (La edición en español es: Popkewitz, T. S. (2005). "La reforma como administración social del niño: globalización del conocimiento y del poder". En N. C. Burbules, C. A. Torres (coords.). *Globalización y educación: manual crítico*. Madrid: Editorial Popular, pp. 123-150.

- _____ (2000 a). *Sociología política de las reformas educativas*. Madrid: Morata.
- _____ (2000 b). "El rechazo al cambio en el cambio educativo: Sistemas de ideas y construcción de políticas y modelos de evaluación nacionales". En *Revista Perfiles Educativos*, tercera época, vol. XXII, núm. 89-90. México: CESU/UNAM, pp. 5-33.
- _____ (2001 a). "La producción de la razón y el poder: historia del curriculum y tradiciones intelectuales". En M. E. Aguirre Lora (coord.). *Rostros históricos de la educación. Miradas, estilos, recuerdos*. México: CESU-FCE, pp. 97-139.
- _____ (2001 b). *Producciones culturales para la (re)constitución de la nación, el niño y el maestro en las ciencias de la educación*. Conferencia magistral. VI Congreso Nacional de Investigación Educativa. Manzanillo, Colima, México: COMIE, 10 de noviembre.
- _____ (2002). "Imaginario nacionales, el extranjero indígena y el poder: investigación en educación comparada". En J. Schriewer (comp.). *Formación del discurso en la educación comparada*. Barcelona: Pomares, pp. 225-256.
- _____ (2006). *The Hope of the Future Society and Tears of Difference: Schooling and Social Exclusion*. Conferencia magistral. Ciudad de México, D.F.: DIE, Cinvestav, 19 de octubre.
- _____, y M. Brennam (comp.). (2000). *El desafío de Foucault. Discurso, conocimiento y poder en la educación*. Barcelona. Pomares-Corredor.
- _____, B. M. Franklin y M. A. Pereyra (comp.). (2003). *Historia cultural y educación. Ensayos críticos sobre conocimiento y escolarización*. Barcelona: Pomares.
- _____, y S. Lindblad (2005). "Gobernación educativo e inclusión y exclusión social: dificultades conceptuales y problemáticas en la política y en la investigación". En J. J. Luengo (comp.). *Paradigmas de gobernación y de exclusión social en la educación. Fundamentos para el análisis de la discriminación escolar contemporánea*. Barcelona: Pomares, pp. 116-175.
- _____, A. Pitman y A. Barry (1998). "El milenarismo en la reforma educativa de los años ochenta". En *Revista de Estudios del Currículo Política Educativa y Reforma del Currículo*, vol. 1, núm. 2, abril. Barcelona: Pomares-Corredor, pp. 7-33.
- _____, B. R. Tabachnik, y G. Wehlage (2007). *El mito de la reforma educativa. Un estudio de las respuestas de la escuela ante un programa de cambio*. Barcelona: Pomares.

1.3. Consulta y revisión sobre Análisis Político de Discurso

- Buenfil Burgos, R. N. (1993). "Análisis de discurso y educación". En *Documentos DIE*, núm. 26, México: Cinvestav, pp. 1-25.
- _____ (1994). *Cardenismo: argumentación y antagonismo en educación*. México: DIE-Cinvestav-IPN-CONACYT.
- _____ (1996). *Revolución mexicana. Mística y educación*. México: Torres Asociados.
- _____ (1998 a). "Imágenes de una trayectoria". En R. N. Buenfil Burgos (coord.). *Debates políticos contemporáneos. En los márgenes de la modernidad*. México: Plaza y Valdés- SADE, pp. 11-29.
- _____ (1998 b). *Análisis Político de Discurso en la narrativa histórica. Reflexiones metodológicas de investigación*. Ponencia presentada en el Encuentro de Historiografía: Discurso, géneros y formato. Ciudad de México: UAM-Azcapotzalco 19 de septiembre.
- _____ (1998 c). "Horizonte posmoderno y configuración social". En A. De Alba (comp.). *Posmodernidad y educación*. México: CESU-Miguel Ángel Porrúa, pp. 11-67.
- _____ (2003 a). "Globalización, educación y análisis político de discurso". En J. Granja Castro (comp.). *Miradas a lo educativo. Exploraciones en los límites*. México: Plaza y Valdés-SADE, pp. 17-42.
- _____ (2003 b). *Ética sin fundamentos absolutos. Laclau: una lógica hegemónica para pensar lo ético como decisión*. Ponencia presentada en el VII Congreso Nacional de Investigación Educativa. Guadalajara, Jalisco: COMIE, 22 de noviembre.
- _____ (2004). *Argumentación y poder: La mística de la Revolución Mexicana rectificada*. México: Plaza y Valdés.
- _____ (2005). "Introducción a la problematización de lo político". Presentación de la primera sesión del Programa de Análisis Político de Discurso e Investigación. Ciudad de México: DIE, 16 de febrero. [Documento de trabajo].
- _____ y M. M. Ruiz Muñoz (1997). *Antagonismo y articulación en el discurso educativo: Iglesia y Gobierno (1930-40 y 1970-93)*. México: Torres Asociados.
- Laclau, E. (1993 a). *Nuevas reflexiones sobre la revolución de nuestro tiempo*. Buenos Aires: Nueva Visión.

- _____ (1996 a). "¿Por qué los significantes vacíos son importantes para la política?". En *Emancipación y diferencia*. Buenos Aires: Ariel, pp. 69-86.
- _____ (1996 b). "Sujeto de la política, política del sujeto". En *Emancipación y diferencia*. Buenos Aires: Ariel, pp. 87-119.
- _____ (1998). "Política y los límites de la modernidad". En R. N. Buenfil Burgos (coord.). *Debates políticos contemporáneos. En los márgenes de la modernidad*. México: Plaza y Valdés-SADE, pp. 55-73.
- _____ (2005). "Desconstrucción, pragmatismo, hegemonía". En Ch. Mouffe (comp.). *Desconstrucción y pragmatismo*. Buenos Aires: Paidós, pp. 97-136.
- _____ (2005). *La razón populista*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- _____ (2006 a) *Las identidades políticas en un mundo globalizado*. Conferencia magistral. Ciudad de México: El Colegio de México, 29 de marzo.
- _____ (2006 b). *Retórica y estrategia de análisis social*. Conferencia magistral. Ciudad de México: Flacso, 30 de marzo.
- _____ y Ch. Mouffe. (1987). *Hegemonía y estrategia socialista. Hacia una radicalización de la democracia*. Madrid: Siglo XXI.
- _____ y Ch. Mouffe (1993 a). "Posmarxismo sin pedido de disculpas". En *Nuevas reflexiones sobre la revolución de nuestro tiempo*. Buenos Aires: Nueva Visión, pp. 111-145.
- _____ y Ch. Mouffe (2000). "Posición de sujeto y antagonismo: la plenitud imposible". En B. Ardití (ed.). *El reverso de la diferencia. Identidad y política*. Caracas: Nueva Sociedad, pp. 153-167.
- Mouffe, Ch. (1999). *El retorno de lo político. Comunidad, ciudadanía, pluralismo, democracia radical*. Barcelona: Paidós.
- _____ (1998). "La política democrática hoy en día". En R. N. Buenfil Burgos (coord.). *Debates políticos contemporáneos. En los márgenes de la modernidad*. México: Plaza y Valdés-SADE, pp. 113-126.
- _____ (2003). *La paradoja de la democracia*. Barcelona: Gedisa.
- Torfin, J. (1998). "Un repaso al Análisis Político del Discurso". En R. N. Buenfil Burgos (coord.). *Debates políticos contemporáneos. En los márgenes de la modernidad*. México: Plaza y Valdés, pp. 31-53.

1.4. Consulta y revisión sobre investigación educativa

- Alba, de A. (coord.). *Filosofía, teoría y campo de la educación. Perspectivas nacionales y regionales*. México: COMIE-SEP-CESU.
- Ardoino, J. (1993). "Las posturas (o imposturas) respectivas del investigador, del experto y del consultor". Tr. de M. Landesmann. En P. Ducoing Watty y M. Landesmann (comp. y eds.). *Las nuevas formas de investigación en educación*. México: Ambassade de France au Mexique-UAH, pp.19-35.
- Chavoya, M. L. y E. Weiss (2003). "Un balance de la investigación educativa en México, 1993-2001". En E. Weiss (coord.). *El campo de la investigación educativa 1993-2001*. México: COMIE-SEP-CESU, pp. 641-667.
- Clanes, C. (1993). "Hacia una articulación de las aproximaciones disciplinarias en el abordaje de la complejidad". Tr. de P. Ducoing Watty. En P. Ducoing Watty y M. Landesmann (comp. y eds.). (1993). *Las nuevas formas de investigación en educación*. México: Ambassade de France au Mexique-UAH, pp. 47-60.
- Corraggio, J. L. (1998). "Investigación educativa y decisión política. El caso del Banco Mundial en América Latina". En *Revista Perfiles Educativos*, vol. XX, núms. 79-80. México: CESU, pp. 43-57.
- Ducoing Watty, P. (1993). "Hacia una articulación de las aproximaciones disciplinarias en el abordaje de la complejidad. Presentación". En P. Ducoing Watty y M. Landesmann (comp. y eds.). (1993). *Las nuevas formas de investigación en educación*. México: Ambassade de France au Mexique-UAH, pp. 45-46.
- _____ y M. Landesmann (comp. y eds.). (1993). *Las nuevas formas de investigación en educación*. México: Ambassade de France au Mexique-UAH.
- Filloux, J. C. (1993). "Algunas consideraciones sobre la investigación en educación". Tr. de R. Sánchez Puentes. En P. Ducoing Watty y M. Landesmann (comp. y eds.). (1993). *Las nuevas formas de investigación en educación*. México: Ambassade de France au Mexique-UAH, pp. 38-44.
- Gómez Sollano, M. (coord.). (2002). *Teoría, epistemología y educación: debates contemporáneos*. México: UNAM-Plaza y Valdés.
- González-Casanova, P. y M. Roitman Rosenmann (coord.). *La formación de conceptos en ciencias y humanidades*. México: Siglo XXI.

- Granja Castro, J. (2003). "Introducción". En J. Granja Castro (coord.). *Miradas a lo educativo. Exploraciones en los límites*. México: Plaza y Valdés-SADE, pp. 9-14.
- Landesmann, M. (1993). "Las posturas (o imposturas respectivas del investigador, del experto y del consultor. Presentación". En P. Ducoing Watty y M. Landesmann (comp. y eds.). (1993). *Las nuevas formas de investigación en educación*. México: Ambassade de France au Mexique-UAH, pp. 19-20.
- Latapí Sarre, P. (2003). "Algunas reflexiones sobre el desarrollo de la investigación". En E. Weiss (coord.). *El campo de la investigación educativa 1993-2001*. México: COMIE-SEP-CESU, pp. 669-694.
- Puiggrós, A. (2003). *El lugar del saber. Conflictos y alternativas entre educación, conocimiento y política*. Buenos Aires: Galerna.
- Sánchez Puentes, R. (1993). "Algunas consideraciones sobre la investigación en educación. Presentación". En P. Ducoing Watty y M. Landesmann (comp. y eds.). *Las nuevas formas de investigación en educación*. México: Ambassade de France au Mexique-UAH, pp. 37-38.
- _____ (2000). *Una didáctica nueva de la investigación en ciencias sociales y humanas*. México: UNAM/CESU-Plaza y Valdés.
- Weiss, E. (coord.). (2003). *El campo de la investigación educativa 1993-2001*. México: COMIE-SEP-CESU.

1.5. Consulta y revisión de otras discusiones teóricas

- Aguilar Villanueva, L. F. (2003). *Colección antologías de política pública*. Tomos I, II, III, IV. México: Miguel Ángel Porrúa.
- _____ (ed.). (2003 a). *El estudio de las políticas públicas*. México: Miguel Ángel Porrúa.
- _____ (ed.). (2003 b). *La hechura de las políticas públicas*. México: Miguel Ángel Porrúa.
- _____ (ed.). (2003 c). *Problemas públicos y agenda de gobierno*. México: Miguel Ángel Porrúa.
- _____ (ed.). (2003 d). *La implementación de las políticas*. México: Miguel Ángel Porrúa.

- _____ (2005). *El enfoque de políticas públicas*. Conferencia. Ciudad de México: DIE/Cinvestav, 16 de junio.
- _____ (2005 a). *Las políticas públicas: su aporte*. [Documento inédito por publicarse]. México.
- _____ (2005 b). *Recepción y desarrollo de la disciplina de políticas públicas en México*. [Documento inédito por publicarse]. México.
- _____ (2006). "Introducción" y "Los retos de la educación y la salud". En *Diálogos por México*. México: Nuevo Siglo-Aguilar-Televisa, pp. 236-251.
- Ander-Egg, E. (1999). *Qué es una reforma educativa*. Buenos Aires: Magisterio del Río de la Plata.
- Arfuch, L. (comp.). (2005). *Identidades, sujetos y subjetividades*. Buenos Aires: Prometeo.
- Badiou, A. (2006). *Reflexiones sobre nuestro tiempo. Interrogantes acerca de la ética, la política y la experiencia de lo inhumano*. Buenos Aires: Del Cifrado.
- Ball, J. S. (2002). "Grandes políticas, un mundo pequeño. Introducción a una perspectiva internacional en las políticas educativas". En M. Narodowski, M. Nores y M. Andrada. *Nuevas tendencias en políticas educativas. Estado, mercado y escuela*. Buenos Aires: Granica, pp. 103-128.
- Berger P. y T. Luckmann (1994). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Bhabha, Homi K. (2003). "El entre-medio de la cultura". En S. Hall y P. Du Gay (comps.). *Cuestiones de identidad cultural*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Bourdieu, P. (1984). *Sociología y cultura*. Barcelona: Gedisa.
- Butler, J., E. Laclau y S. Žižek (2003). *Contingencia, hegemonía, universalidad. Diálogos contemporáneos en la izquierda*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Castoriadis, C. (1983). *La institución imaginaria de la sociedad*. Barcelona: Tusquets.
- Colombo, E. (1993). *El imaginario social. Castoriadis-Ansart.Lourau-Pessin-Bertolo*. Montevideo-Uruguay: Altamira.
- Cox, C. (1993). "Políticas de educación superior: categorías para su análisis". En H. Courard. (ed.). *Políticas comparadas de educación superior en América Latina*. Santiago de Chile: Flacso, pp. 87-127.
- Deleuze, G. y F. Guattari (1997). *¿Qué es la filosofía?* Barcelona: Anagrama.
- Derrida, J. (1989). *Márgenes de la filosofía*. Madrid: Cátedra.

- _____ (1997). *El último tiempo de una tesis. Deconstrucción e implicaciones conceptuales*. Barcelona: Proyecto A.
- Elías, N. (1987). *El proceso de la civilización: investigaciones sociogenéticas y psicogenéticas*. Madrid: Fondo de Cultura Económica.
- _____ (2004). "Los procesos de la formación del Estado y de la construcción de la nación". En *Revista Contrahistorias. La otra mirada de Clío*, año 2, núm. 3, septiembre-febrero. México, pp. 7-20.
- Foster, H., J. Habermas, J. Baudrillard, et al. (1988). *La posmodernidad*. México: Kairos.
- García Salord, S. (2007). "Horizontes de intelección: las nuevas miradas de una mirada diferente". En S. Fuentes Amaya (coord.). *Horizontes de intelección en la investigación educativa: Discursos, identidades y sujetos*. México: Juan Pablos, pp. 17- 35.
- Gee, J. P., G. Hull y C. Lankshear (2002). *El nuevo orden laboral. Lo que se oculta tras el lenguaje del neocapitalismo*. Barcelona: Pomares.
- Giddens, A. (1993). *Las nuevas reglas del método sociológico*. Buenos Aires: Amorrortu.
- _____ (2000). *Modernidad e identidad del yo. El yo y la sociedad en la época contemporánea*. Barcelona: Península.
- Giroux, H. (1996). *Placeres inquietantes*. Barcelona: Paidós.
- _____ y P. McLaren (1998). *Sociedad, cultura y educación*. Madrid: Miño y Dávila.
- Hall, S. y P. Du Gay (comps.). *Cuestiones de identidad cultural*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Hargreaves, A. (comp.). (2003). *Replantear el cambio educativo. Un enfoque renovador*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Heidegger, M. (1993). *El ser y el tiempo*. Madrid: Fondo de Cultura Económica.
- _____ (2001). *Introducción a la metafísica*. Barcelona: Gedisa.
- Ípola, E. (2001). *Metáforas de la política*. Buenos Aires: Homo Sapiens.
- Laplanche, J. y J. B. Pontalis (1987). *Diccionario de psicoanálisis*. Barcelona: Labor.
- Lyotard, J. F. (1990). *La condición postmoderna*. México: Rei.
- Majone, G. (1997). *Evidencia, argumentación y persuasión en la formulación de políticas*. México: Fondo de Cultura Económica.
- March, J. G. y J. P. Olsen (1997). *El redescubrimiento de las instituciones. La base organizativa de la política*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Martínez Ruiz, R. y A. M. Martínez de la Escalera. (2006). "Memoria y por-venir". En *Revista Espectros del Psicoanálisis*, núm. 7, primavera, México, pp. 87-100.

- Perretti, de C. (2003). *Espectrografías. Desde Marx y Derrida*. Madrid: Trotta.
- Pérez Gómez, A. I. (2000). *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Madrid: Morata.
- Rancière, J. (1996). *El desacuerdo. Política y filosofía*. Buenos Aires: Nueva visión.
- _____ (2000). "Política, identificación y subjetivación". En B. Ardití (ed.). *El reverso de la diferencia. Identidad y política*. Caracas: Nueva Sociedad, pp. 145-152.
- Ricoeur, P. (2005). *Sobre la traducción*. Buenos Aires: Paidós.
- Said, W. E. (2004). *El mundo, el texto y el crítico*. Buenos Aires: Debate.
- Santos Ortega, J. A. (1995). *Sociología del trabajo*. Valencia: Tirant Lo Blanch.
- Saussure, F. (1959). *Naturaleza del signo lingüístico. Curso de lingüística general*. México: Nuevomar.
- Southwell, M. (2000). "Nuevas herramientas para viejos debates. Un análisis de procesos educacionales desde el análisis político del discurso". En *Revista Propuesta Educativa*, año, 10, núm. 22, junio, Buenos Aires: Flacso, pp. 70-77.
- Strathern, P. (1998). *Wittgenstein en 90 minutos*. Madrid: Siglo XXI.
- _____ (2002). *Derrida en 90 minutos*. Madrid: Siglo XXI.
- _____ (2003). *Nietzsche en 90 minutos*. Madrid: Siglo XXI.
- Torres J. (2001). *Educación en tiempos de neoliberalismo*. Madrid: Morata.
- Taylor, C. (2006). *Imaginario social moderno*. Barcelona: Paidós.
- Vattimo G. (1992). *Más allá del sujeto. Nietzsche, Heidegger y la hermenéutica*. Barcelona: Paidós.
- _____ (2002). *Introducción a Heidegger*. Barcelona: Gedisa.
- Wallerstein, I. (2003). *Abrir las ciencias sociales*. México: Siglo XXI.
- Whitty, G. (2001). *Teoría social y política educativa. Ensayos de sociología y política de la educación*. Barcelona: Pomares.
- Wittgenstein, L. (1998). *Investigaciones filosóficas*. Barcelona: Crítica-IIF-UNAM.
- Žižek, S. (1992). *El sublime objeto de la ideología*. México: Siglo XXI.
- _____ (comp.). (2004). *Ideología. Un mapa de la cuestión*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- _____ (2005). *La suspensión política de la ética*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

2. Aspectos conceptuales sobre la noción de formación

- Ducoing Watty, P. (2003). "¿Dar forma o formarse?". En P. Ducoing Watty (coord.). *Lo otro, el teatro y los otros*. México: UNAM, 2003, pp. 231-246.
- _____ (2005). "En torno a las nociones de formación". En P. Ducoing Watty (coord.). *Sujetos, actores y procesos de formación*. México: COMIE, pp. 73-170.
- _____ y M. Landesmann Segal (1996). *Sujetos de la educación y formación docente*. México: COMIE.
- Davini, M. C. (1998). *El currículo de formación del magisterio*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- _____ (1998). "El currículum de formación del magisterio en la Argentina. Planes de estudio y programas de enseñanza". En *Revista Propuesta Educativa*, año., 9, núm. 19, dic. Buenos Aires: Flacso, pp. 37-46.
- Ferry, G. (1991). *El trayecto de la formación. Los enseñantes entre la teoría y la práctica*. Barcelona: Paidós-UNAM-ENEP-I.
- _____ (1997). *Pedagogía de la formación*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Imbernón, F. (2002). *La formación y el desarrollo profesional del profesorado. Hacia una nueva cultura profesional*. Barcelona: Graó.
- Kaës, R. (1993). *Lo fantasmático de la formación y del deseo de formar desde la perspectiva psicoanalítica*. París: Dunod.
- _____ (1998). *Lo institucional y las instituciones. Estudios psicoanalíticos*. Buenos Aires: Paidós.
- Lawn M. y J. Ozga (2004). *La nueva formación del docente. Identidad, profesionalismo y trabajo en la enseñanza*. México: Pomares.
- Listón D. P. y K. M. Zeichner (1997). *Formación del profesorado y condiciones sociales de la escolarización*. Madrid: Morata.
- Pérez Gómez, Á. I. (1997). "La función y formación del profesor/a en la enseñanza para la comprensión. Diferentes perspectivas". En J. Gimeno Sacristán y Á. I. Pérez Gómez. *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata, pp. 398-441.
- Rivas Flores, J. I. (coord.). (2000). *Profesorado y reforma: ¿un cambio en las prácticas de los docentes?* Málaga: Aljibe.

- Serrano Castañeda, J. A. (2005). "Tendencias en la formación docente". En P. Ducoing Watty (coord.). *Sujetos, actores y procesos de formación*. México: COMIE, pp. 171-269.
- Tenti Fanfani, E. (2005). *La condición docente. Análisis comparado de la Argentina, Brasil, Perú y Uruguay*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Torres del Castillo, R. M. (1998). "Nuevo papel docente. ¿Qué modelo de formación y para qué modelo educativo?". En *Revista Perfiles Educativos*, vol. XX, núm. 82, México: CESU, pp. 6-23
- Yurén Camarena, M. T. (2000). *Formación y puesta a distancia. Su dimensión ética*. Barcelona: Paidós.
- _____ (2002). "Pensar la formación de docentes siguiendo la huella de Foucault". En M. Tapia Uribe y M. T. Yurén Camarena (coords.). *Los actores educativos regionales y sus escenarios*. México: Centro Regional de Investigaciones Multidisciplinarias.

3. Historia reciente sobre políticas educativas, formación de profesores, sistema educativo, escuela

- Angulo Rasco, F., A. Pérez Gómez, J. Gimeno Sacristán, y M. A. Santos Guerra, *et al.* (1999). *Escuela pública y sociedad neoliberal*. Madrid: Miño y Dávila.
- Almandoz, M. R. (2005). "Las lógicas de las decisiones políticas en educación". En G. Frigerio y G. Diker (comps.) *Educar ese acto político*. Buenos Aires: Del estante editorial, pp. 53-61.
- Altamirano Rodríguez, M. (2003). "La problemática de la infraestructura en educación básica". En G. T. Bertussi (coord.). *Anuario Educativo Mexicano: visión retrospectiva*. T. II México: UPN-La Jornada, pp. 153-171.
- Andere, M. E. (2006). "Resultados futuros". En *Revista 2001 Educación*, núm. 139, diciembre 2006, pp. 7-8.
- Aguerrondo, I. (2003). "Formación docente: desafíos de la política educativa". En *Hacia una política integral para la formación y el desarrollo profesional de los maestros de educación básica*. México: SEP Subsecretaría de Educación Básica y Normal, (serie Cuadernos de Discusión, núm. 8, pp. 7-72). (Este cuaderno fue tomado de la

página virtual del Banco Interamericano de Desarrollo
<http://www.iadb.org/exr/qdisclaim.htm>).

- Arrién, J. (2002). "La educación y la reforma de la educación en América Central". En R. Salgado y R. Soleno. *Reformas educativas en Honduras desde 1990*. Tegucigalpa: Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán, pp. 41-61.
- Arnaut, A. (1998). *Historia de una profesión. Los maestros de educación primaria en México, 1887-1994*. México: SEP-CIDE.
- _____ (1999). "Los maestros de educación primaria en el siglo XX". En P. Latapí Sarre (coord.). *Un siglo de educación en México*. T. II. México: Fondo de Cultura Económica, pp. 201.
- _____ (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*. México SEP (serie Cuaderno de Discusión, núm. 17, pp. 7-40).
- Arteaga Castillo, B. (1994). *La institucionalización del magisterio, 1938-1946*. México: UPN.
- Ávalos Rogel, A. (2005). "Los procesos de consolidación de la modernización educativa en la escuela secundaria". En M. Noriega (coord.). *Cultura política y política educativa en el sexenio de Ernesto Zedillo*. México: UPN-Plaza y Valdés, pp. 85-112.
- Barquín Ruiz, J. (2000). "La formación inicial y permanente del profesorado". En J. I Rivas Flores (coord.). *Profesorado y reforma: ¿un cambio en las prácticas de los docentes?* Málaga: Aljibe, pp. 101-124.
- Barrón Tirado, C. (2000). "La educación basada en competencias en el marco de los procesos de globalización". En M. de los Á. Valle Flores (coord.). *Formación en competencias y certificación profesional*. México: UNAM-CESU (colección Pensamiento Educativo, núm. 91, pp. 17-44).
- Birgin, A., S. Duschatzky e I. Dussel (1998). "Las instituciones de formación docente frente a la reforma: estrategias y configuraciones de la identidad". En *Revista Propuesta Educativa*, año, 9, núm. 19, dic. Buenos Aires: Flacso, pp. 24-35.
- Braslavsky, C. (1996). "Acerca de la reconversión del sistema educativo argentino, 1984-1995". En *Revista Propuesta Educativa*, año, 7 núm. 14, agosto, Buenos Aires: Flacso, pp. 6-14.

- _____ (2000). "Reflexiones acerca de los discurso y las prácticas en las políticas educativas". En G. Frigerio, M. Poggi y M. Giannoni (comps.). *Políticas, instituciones y actores en educación*. 2ª ed. Buenos Aires: Novedades Educativas, pp. 41-52.
- _____ y G. Cosse (2002). "Las actuales reformas educativas en América Latina: cuatro actores, tres lógicas y ocho tensiones. PREAL". En R. Salgado y R. Soleno. *Reformas educativas en Honduras desde 1990*. Tegucigalpa: Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán, pp. 3-38.
- _____ y S. Gvirtz (2000). "Nuevos desafíos y dispositivos en la política educacional latinoamericana de fin de siglo". En. *Política y Educación en Iberoamérica*. Madrid: Organización de Estados Iberoamericanos, (colección Cuadernos de Educación Comparada, vol. 4, pp. 41-72).
- Calvo Pontón, B. (1991). "El estudiante normalista: su origen de clase y su relación con el estado". En P. Latapí Sarre (coord.). *Educación y escuela. Lecturas básicas para investigadores de la educación. I. La educación formal*. México: Nueva Imagen-SEP, pp. 371-396.
- _____ (1993). *El Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica: Una interpretación regional desde la frontera norte*. Ciudad Juárez, Chihuahua: Universidad Autónoma de Ciudad Juárez (serie Cuadernos de Trabajo núm. 11, pp. 5-29).
- _____, J. A. Romero Rangel y D. Sandoval Cedillo (1996). "Docentes de los niveles básicos y normal". En P. Ducoing Watty y M. Landesmann Segal (coords.). *Sujetos de la educación y formación docente. La investigación educativa en los ochenta perspectivas para los noventa*. México: COMIE, pp. 122- 130.
- Canales, A. (2001). "El desafío educativo y los partidos políticos". En G. T. Bertussi (coord.). *Anuario educativo mexicano: visión retrospectiva*. T. II. México: UPN-La Jornada, pp. 173-191.
- Cárdenas Vázquez, S., et al. (1984). *Ciento cincuenta años en la formación de maestros mexicanos*. México: SEP-CONALTE.
- Carli, S. (2005). "Educación, política y subjetividad". En G. Frigerio y G. Diker (comps.). *Educar ese acto político*. Buenos Aires: Del Estante Editorial, pp. 225-232.
- Casanova Cardiel, H. (1999 a). "Gobierno universitario: perspectivas de análisis". En H. Casanova Cardiel y R. Rodríguez Gómez (coords.). *Universidad contemporánea*.

- Política y gobierno*. México: CESU-Miguel Ángel Porrúa, (colección Problemas Educativos de México, pp. 13-33, t. II).
- _____ (1999 b). "Educación superior en América Latina: políticas y gobierno". En *Revista Española de Educación Comparada*, núm. 5, España, pp. 155-176.
- _____ (2000). "Políticas del Estado en relación con los estudiantes". En *Divergencia y convergencia. Estrategias de financiamiento, gestión y reforma de la educación superior*. México: CESU (colección Pensamiento universitario, tercera época, núm. 90, pp. 107-126).
- Castañeda Salgado, A., R. Castillo Rodríguez y X. I. Moreno Fernández. (2003). "La UPN y la formación de maestros de educación básica". En *Hacia una política integral para la formación y el desarrollo profesional de los maestros de educación básica*. México: SEP/Subsecretaría de Educación Básica y Normal, (serie Cuadernos de Discusión, núm. 15, pp. 7-67).
- Comisión Económica para América Latina-UNESCO (1992). *Educación y conocimiento: eje de la transformación productiva con equidad*. Santiago de Chile: CEPAL-UNESCO.
- Confederación de Trabajadores de la Educación de la República Argentina, et al. (2005). *Las reformas educativas en los países del cono sur: un balance crítico*. Buenos Aires: Clacso.
- Coraggio, J. L. y R. M. Torres (1999). *La educación según el Banco Mundial. Un análisis de sus propuestas y métodos*. Madrid: Miño y Dávila-UNAM-CESU.
- Cordera Campos, R. (2006). "Alternancia política, desigualdad y pobreza". En A. Sánchez Rebolledo (comp.). *¿Qué país nos deja Fox? Los claroscuros del gobierno del cambio*. México: Norma, pp. 151-167.
- Cruz Pineda, O. P. (1999). *El discurso de los organismos internacionales en la construcción de las políticas educativas de la formación docente*. Ponencia V Congreso Nacional de Investigación Educativa. Aguascalientes-México: COMIE, 2 de noviembre.
- _____ (2002). "Puntos nodales en la historia de la formación de los docentes de educación básica en México". En *Revista Diversidad y Encuentro. Estudios e Investigación Educativa*, enero-diciembre, vol. I, núm. 1, Puebla-México: UPN-Puebla, pp. 39-56.

- _____ (2003). *La formación del profesorado de educación básica. El análisis pendiente después del discurso modernizador de los años noventa*. Ponencia VII Congreso Nacional de Investigación Educativa. Guadalajara-México: COMIE, 20 de noviembre.
- _____ (2003 a). “La investigación en la UPN, Puebla una visión retrospectiva para redefinir caminos”, en *Revista Diversidad y Encuentro. Estudios e Investigación Educativa*, enero-diciembre, vol. II, núms. 1 y 2. Puebla-México: UPN-Puebla, pp. 12-52.
- _____ (2003 b). *La formación del profesorado de educación básica en México. Un análisis de discurso de la política gubernamental de las últimas administraciones (1989-2006)*. Proyecto de investigación. México, UNAM-FFyL, doctorado en Pedagogía.
- _____ (2004). *La experiencia de la reforma educativa en la formación del profesorado en México. Algunos apuntes necesarios de compartir*. Ponencia IX Congreso de la Sociedad Latinoamericana de Estudios sobre América Latina y el Caribe. Río de Janeiro-Brasil: SOLAR, 23 de noviembre.
- _____ (2005). *La formación docente. Una mirada genealógica del concepto*. Ponencia VIII Congreso Nacional de Investigación Educativa. Hermosillo-México: COMIE, 2 de noviembre.
- _____ (2006). *El tiempo de pensar los usos conceptuales en el campo de la pedagogía*. Ponencia I Encuentro Internacional Giros Teóricos. Impactos disciplinarios cruces y articulaciones en las ciencias sociales y humanidades. Córdoba-Argentina: Centro de Estudios Avanzados Universidad Nacional de Córdoba, 16 de noviembre.
- _____ y P. Ducoing Watty (2005). “Formación docente y política educativa”. En P. Ducoing Watty (coord.). *Sujetos, actores y procesos de formación*. Libro 8, t. II. México: COMIE, pp. 527-558.
- Czarny, G. (2003). “Las escuelas normales frente al cambio. Un estudio de seguimiento a la aplicación del Plan de Estudio 1997”. En *Hacia una política integral para la formación y el desarrollo profesional de los maestros de educación básica*. México: SEP Subsecretaría de Educación Básica y Normal (serie Cuadernos de Discusión, núm. 16, pp. 7-61).

- Darling-Hammond, L. y M. W. McLaughlin (2003). "El desarrollo profesional de los maestros. Nuevas estrategias y política de apoyo". En *Hacia una política integral para la formación y el desarrollo profesional de los maestros de educación básica*. México: SEP Subsecretaría de Educación Básica y Normal (serie Cuadernos de Discusión, núm. 9, pp. 7-31). [Este cuaderno fue tomado de "Policies that support professional development in an era of reform", publicado en *Phi Delta Kappan*, vol. 76, núm. 8, abril, Bloomington, Indiana, 1995. Traducción de Carolina Alvarado Grae].
- Demarchi, M. (1996). *Reforma educativa*. Buenos Aires: Magisterio del Río de la Plata.
- De Vries, W. y G. Álvarez Mendiola (2005). *Entre las políticas, la política y la organización del sistema ¿cómo explicar las diferencias en los desempeños de la educación superior mexicana?* Ponencia presentada VIII Congreso Nacional de Investigación Educativa, Hermosillo, Sonora, México.
- Diálogos por México* (2006). México: Nuevo Siglo Aguilar-Televisa.
- Díaz Barriga, Á. y C. Inclán Espinosa (2001). "Formación inicial de profesores". En *La formación de profesores para el sistema escolar en Iberoamérica*. Madrid: Organización de Estado Iberoamericanos (colección Cuadernos de Educación Comparada, vol. 5, pp. 71-113).
- Díaz Barriga Á. (2005 a). *El docente y los programas escolares. Lo institucional y lo didáctico*. Barcelona: Pomares.
- _____ y T. Pacheco Méndez (2005 b). *La profesión universitaria en el contexto de la modernización*. México: Pomares.
- Dussel, I. (2005 b). "¿Se renueva el orden disciplinario escolar? Una lectura de los reglamentos de convivencia en la Argentina de la post-crisis". En *Revista Mexicana de investigación Educativa*, oct-dic., vol. 10, núm. 27, México: COMIE, pp. 1109-1121.
- Dicker, G. (1997). "Reformas vs. Transformaciones en las instituciones de formación docente". En *Revista Novedades Educativas*, núm. 28, Buenos Aires.
- _____ (2005). "Los sentidos del cambio en educación". En G. Frigerio y G. Diker (comps.). *Educación ese acto político*. Buenos Aires: Del Estante Editorial, pp. 127-137.
- Elmore R. F., P. L. Peterson y S. J. McCarthey (2003). "Enseñanza, aprendizaje y organización escolar". En *Hacia una política integral para la formación y el*

- desarrollo profesional de los maestros de educación básica*. México: SEP Subsecretaría de Educación Básica y Norma (serie Cuadernos de Discusión, núm. 4, pp. 9-46). [Texto recuperado de Elmore, R. F., P. L. Peterson y S. J. McCarthey. (1996) *Restructuring in the Classroom. Teaching, Learning, and School Organization*, San Francisco, California, Jossey-Bass].
- Ezpeleta Moyano, J. (2000 a). "Notas para pensar la gestión de las innovaciones". *Documento preparado para la OEI* (circulación limitada).
- _____ (2000 b). "La reforma educativa y prácticas escolares". En G. Frigerio, M. Poggi y M. Giannoni (comps.). *Políticas, instituciones y actores en educación*. Buenos Aires: Novedades Educativas, pp. 221-232.
- _____ (2004 a). "Innovaciones educativas. Reflexiones sobre los contextos en su implementación". En *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, abr-jun, 2004, vol., 9, núm. 21, México: COMIE, pp. 403-424.
- _____ (2004 b). "Lo institucional de la escuela en las políticas de reforma educativa". En E. Tenti Fanfani (coord.). *Gobernabilidad de los sistemas educativos en América Latina*. Buenos Aires: IIPE-UNESCO.
- Encinas Muñoz, A. (2005). *Voces magisteriales en torno al Programa Nacional para la Actualización Permanente de los Maestros de Educación Básica en Servicio (Pronap)*. Ponencia presentada en el VIII Congreso Nacional de Investigación Educativa. Hermosillo, Sonora, México: COMIE, 31 de octubre.
- Fernández, S. (1997). "Carrera magisterial: ¿promoción o control docente?". En A. Loyo Brambila (coord.). *Los actores sociales y la educación. Los sentidos del cambio (1988-1994)*. México: UNAM-Plaza y Valdés, pp. 213-271.
- Filmus, D. (2000). "La educación latinoamericana: entre la transformación y el ajuste". En G. Frigerio, M. Poggi y M. Giannoni (comps.). *Políticas, instituciones y actores en educación*. Buenos Aires: Novedades Educativas, pp. 53-64.
- _____ (2001). "Concertación educativa y gobernabilidad democrática en América Latina". En *Sindicalismo docente y reforma en América Latina*. Buenos Aires: Flacso, pp. 15-34.
- Frelat-Kahn, B. (2005). "Educación política y política (s) de educación". En G. Frigerio y G. Diker (comps.). *Educar ese acto político*. Buenos Aires: Del Estante Editorial, pp. 75-88.

- Frigerio G., M. Poggi y M. Giannoni (comps.). (2000). *Políticas, instituciones y actores en educación*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Frigotto, G. (1988). *La productividad de la escuela improductiva. Un (re)examen de las relaciones entre la educación y la estructura económica-social capitalista*. Madrid: Miño y Dávila.
- Flores-Crespo, P. (2004). "Conocimiento y política en México. Condiciones políticas y organizativas. En *Revista Perfiles Educativos*, vol. XXVI, núm. 105-106. México: CESU, pp. 73-101.
- Fuentes Molinar, O. (1992). "El Estado y la educación pública en los años ochenta". En *El nuevo Estado mexicano. IV Estado y sociedad*. México: Nueva Imagen-Universidad de Guadalajara-CIESAS, pp.67-97.
- Gentili, P. (1998). "El consenso de Washington". En *Horizonte sindical. Estudios laborales y sindicales*, núm. 10/11, octubre, México: Instituto de Estudios Educativos y Sindicales de América, pp. 7-22.
- Gentili, P. y B. Levy (2005). *Espacio público y privatización del conocimiento: estudios sobre políticas universitarias en América Latina*". Buenos Aires: Clacso.
- _____, D. Suárez, F. Stubrin y J. Gindín (2005). "Reforma educativa y luchas docentes en América Latina". En G. Frigerio y G. Diker (comps.). *Educación ese acto político*. Buenos Aires: Del Estante Editorial, pp. 107-125.
- González Villarreal, R. (2005 a). "Muy pronto fue demasiado tarde. Agendas educativas y procesos de legitimación en la alternancia". En C. Navarro Gallegos (coord.). *La mala educación en tiempos de la derecha. Política y proyectos educativos del gobierno de Vicente Fox*. México: UPN-Miguel Ángel Porrúa, pp. 225-268.
- _____. (2005 b). *Un monstruo racional/El populismo en tiempos de Echeverría*. T. I y II. México: UPN.
- Gordon, L. y G. Whitty (2002). "¿Una mano a la `mano invisible´? retórica y realidad de la reforma educativa neoliberal en Inglaterra y Nueva Zelanda". En *Nuevas tendencias en políticas educativas. Estado, mercado y escuela*. Buenos Aires: Granica, pp. 271-306.
- Guevara Niebla, G. (1992). *La catástrofe silenciosa*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Guerra Mendoza M. (2005): "PRONAE 2001-2006. Transformación de la gestión en el nivel de educación básica ¿Articulación artificial o control sofisticado?". En C.

- Navarro Gallegos (coord.). *La mala educación en tiempos de la derecha. Política y proyectos educativos del gobierno de Vicente Fox*. México: UPN-Miguel Ángel Porrúa, pp. 15-45.
- Gutiérrez López, C. (2005). "El programa de mejoramiento institucional (PROMIN) y el cambio en las escuelas normales". En C. Navarro Gallegos (coord.). *La mala educación en tiempos de la derecha. Política y proyectos educativos del gobierno de Vicente Fox*. México: UPN-Miguel Ángel Porrúa, pp.137-165.
- Gvirtz, S. (1996). "Conversación con Astrid Fischel, la situación educativa en Costa Rica". En *Revista Propuesta Educativa*, año 7, núm. 14, agosto, Buenos Aires: Flacso, pp. 40-47.
- Hoyos Medina, C. Á. (1998). "Política pública y sujeto: la condición de la universidad pública". En *Revista Perfiles Educativos*, vol. XX, núm. México: CESU, pp. 79-80.
- Hilb, C. (2000). "Conceptos de lo político". En G. Frigerio, M. Poggi y M. Giannoni (comps.). *Políticas, instituciones y actores en educación*. Buenos Aires: Novedades Educativas, pp. 23-29.
- Ibarra Colado, E. (2003). *La Universidad en México hoy: gubernamentalidad y modernización*. México: UNAM-UAM/Iztapalapa-Unión de Universidades de América Latina.
- Ibarrola, M. de (1999). "La formación de los profesores de educación básica en el siglo XX". En P. Latapí Sarre (coord.). *Un siglo de educación en México*. T. II. México: Fondo de Cultura Económica, pp. 15-31.
- _____ (2001 a). "Panorama general de la educación en México en el año 2000". En G. T. Bertussi (coord.). *Anuario educativo mexicano. Visión retrospectiva*. México: UPN-La Jornada, pp. 22-44.
- _____ (2001 b). "El debate entre lo público y lo privado en las reformas de los 90 en la educación básica en América Latina". En C. Ornelas (comp.). *Investigación y política educativas: Ensayos en honor de Pablo Latapí*. México: Santillana, pp. 255-285.
- _____ y A. Loyo (2001). "Estructura del sindicalismo docente en América Latina". En G. Tiramonti y D. Filmus (coords.). *Sindicalismo docente y Reforma en América Latina*. Buenos Aires: Flacso, pp. 71-110.

- _____ y G. Silva (1996). "Políticas públicas de profesionalización del magisterio en México". En *Revista Propuesta Educativa*, año, 7 núm. 14, agosto, Buenos Aires: Flacso, pp. 15
- _____, G. Silva y A. Castelán Cedillo (1997). *Quiénes son nuestros profesores. Análisis del magisterio de educación primaria en el Distrito Federal, 1995*. México: Fundación SNTE.
- Imaz Gispert, C. (1992). "Contradicciones acerca de la profesionalización; el caso de los maestros de primaria en México". En *Revista Acta Sociológica*, vol. IV, núm. 6, sep-dic, 1992, México: UNAM, p. 105.
- Jordá Hernández, J. (2003). "Formación de maestros para una enseñanza en contextos indígenas". En *Hacia una política integral para la formación y el desarrollo profesional de los maestros de educación básica*. México: SEP Subsecretaría de Educación Básica y Normal (serie Cuadernos de Discusión, núm. 7, pp. 7-45).
- Jacabo García, H. M. y J. L. Pintos (2003). "Nuevos escenarios en la formación de los educadores mexicanos. Una visión sistémica". En *Hacia una política integral para la formación y el desarrollo profesional de los maestros de educación básica*. México, SEP Subsecretaría de Educación Básica y Normal (serie Cuadernos de Discusión, núm. 10, pp. 7-43).
- Juárez Némer, O. C. (2003). "Actualización permanente (Pronap): un modelo de identificación inconcluso". En *Revista Diversidad y Encuentro. Estudios e Investigación Educativa*, enero-diciembre, vol. II, núms. 1 y 2, Puebla-México: UPN-Puebla, pp. 53-71.
- Latapí Sarre, P. (2001). "Programa Nacional de Educación 2001-2006 (I)". En *Revista Proceso*, núm. 1301, 7 de octubre, México.
- _____ (2003). "¿Cómo aprenden los maestros?". En *Hacia una política para la formación y el desarrollo profesional de los maestros de educación básica*. México: SEP Subsecretaría de Educación Básica y Normal (serie Cuadernos de Discusión, núm. 6, pp. 6-28). [Este cuaderno recupera la conferencia magistral que ofreció Pablo Latapí Sarre en el XXXV aniversario de la Escuela Normal Superior del Estado de México. Toluca, 18 de enero de 2003].
- _____ (2004). *La SEP por dentro. Las políticas de la Secretaría de Educación Pública comentadas por cuatro de sus secretarios*. México: Fondo de Cultura Económica.

- _____ (2005). "La participación de la sociedad en la definición de políticas de educación: el caso de Observatorio Ciudadano de la Educación". En *Revista Perfiles Educativos*, vol. XXVII, núm. 107, México: CESU, pp. 7-39.
- _____, M. de Ibarrola, J. Ezpeleta, M. Gómez Palacio y F. Martínez Rizo (1997). "La investigación educativa en la UPN: una evaluación". En *Revista Perfiles Educativos*, vol. XIX, núm. 78, México: CESU, pp. 3-23.
- López Obrador, A. M. (2004). *Un proyecto alternativo de nación*. México: Grijalbo.
- Loyo Brambila, A. (1997). "Las ironías de la modernización: el caso del SNTE". En A. Loyo. (coord.). *Los actores sociales y la educación. Los sentidos del cambio (1988-1994)*. México: UNAM-Plaza y Valdés, pp. 23-62.
- _____ (1992). "De las virtudes y vicios de la formas corporativas de intermediación: el caso de los maestros". En M. Luna y R. Pozas (coords.). *Relaciones corporativas en un periodo de transición*. México: Instituto de Investigaciones Sociales-UNAM, pp. 245-259.
- _____ (1992). "Actores y tiempos políticos en la modernización educativa". En *Revista El Cotidiano*, nov-dic. México: UAM-A, pp. 17-22.
- _____ (1997). "Las voces de los líderes. Educación y sindicalismo". En *Revista Mexicana de Sociología*, vol. 59, núm. 3 jul-sep, México: IIS-UNAM, pp. 207-235.
- _____ (2003). "Sindicalismo magisterial y educación en un contexto de pugnas partidistas". En G. T. Bertussi y R. González Villareal (coords.). *Anuario educativo mexicano: visión retrospectiva*. México: UPN-La Jornada, pp. 143-152.
- _____ (2006). "Los retos de la educación y la salud". En *Diálogos por México*. México: Nuevo Siglo-Aguilar-Televisa, pp. 251-275.
- _____ y A. Muñoz Armenta. (2003). "El Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE)". En P. Ducoing Watty (coord.). *Sujetos, actores y procesos de formación. La investigación educativa en México 1992-2002*. T. I. México: COMIE, pp. 299-360.
- Ludlow, L. (1997). "La jerarquía católica ante el proyecto de modernización educativa". En A. Loyo (coord.). *Los actores sociales y la educación. Los sentidos del cambio (1988-1994)*. México: UNAM-Plaza y Valdés, pp. 63-81.
- Maffei, M. (2000). "Sobre la situación de los docentes en la Argentina", en *Políticas, instituciones y actores en educación*. G. Frigerio, M. Poggi y M. Giannoni (comps.). Buenos Aires: Novedades educativas, pp. 233-240.

- Maldonado Maldonado, A. (2003). "Organismos internacionales a partir de 1990 en México". En P. Ducoing Watty (coord.). *Sujetos, actores y procesos de formación. La investigación educativa en México 1992-2002*. T. I. México: COMIE, pp. 363-412.
- Martínez Bonafé, J. (1998). *Trabajar en la escuela. Profesorado y reformas en el umbral del siglo XXI*. Madrid: Miño y Dávila.
- Martínez Boom, A. (2000). "Políticas educativas en Iberoamérica". En *Política y educación en Iberoamérica*. Madrid: Organización de Estados Iberoamericanos (colección Cuadernos de Educación Comparada, vol. 4, pp. 73-126).
- Maya Alfaro, C. O. (2005). "Las políticas de profesionalización del magisterio". En M. Noriega (coord.). *Cultura política y política educativa en el sexenio de Ernesto Zedillo*. México: UPN-Plaza y Valdés, pp. 139-173.
- _____ y E. Zenteno Ávila (2002). "Las escuelas normales: espacios de tensión". En G. T. Bertussi y R. González Villareal (coords.). *Anuario educativo mexicano: visión retrospectiva*. T. I. México: UPN-La Jornada, pp. 140-154.
- Mendoza Rojas, J. (2002). "Construcción del proyecto educativo de Vicente Fox". En G. T. Bertussi (coord.). *Anuario educativo mexicano: visión retrospectiva*. T. II. México: UPN-La Jornada, pp. 192-212.
- Mesina, G. (1997). "Cómo se forma a los maestros en América Latina". En *Boletín del Proyecto Principal de Educación*, núm. 43, Santiago de Chile: UNESCO.
- Miklos, T. (1993). "La calidad educativa y la carrera magisterial". En *¿Hacia donde va la educación pública?* T. 1. México: Fundación SNTE para la Cultura del Maestro Mexicano, sep-dic. pp. 217-225.
- Milstein, D. y H. Mendes (1999). *La escuela en el cuerpo*. Madrid: Miño y Dávila.
- Miranda López, F. (1992). "Descentralización educativa y modernización del Estado". En *Revista Mexicana de Sociología*, vol. 54, núm. 2. México: UNAM, pp. 19-43.
- _____ (2001). *Las universidades como organizaciones del conocimiento. El caso de la Universidad Pedagógica Nacional*. México: El Colegio de México-UPN.
- _____ (2002). "Contexto avances y retos futuros de la Universidad Pedagógica Nacional". En G. T. Bertussi y R. González Villareal. (coords.). *Anuario educativo mexicano: visión retrospectiva*. T. II. México: UPN-La Jornada, pp. 35-130.

- _____ (2005). "El sentido de la evaluación básica. Cometarios al artículo de Felipe Martínez Rizo: ¿Aprobar o reprobar?". En *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, oct-dic., vol. 10, núm. 27, México: COMIE, pp. 1264-1269.
- _____ et al. (1996). "Educación básica". En A. Loyo y J. Padua (coords.). *Economía y políticas en la educación*. México: COMIE, pp. 29-46.
- Moctezuma Barragán, E. (1994). *La educación pública frente a las nuevas realidades: una visión de la modernidad de México*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Moreno Bayardo, M. G. (2003). "El posgrado para profesores de educación básica". En *Hacia una política integral para la formación y el desarrollo profesional de los maestros de educación básica*. México: SEP-Subsecretaría de Educación Básica y Normal (serie Cuadernos de Discusión, núm. 5, pp. 7-59).
- Muñoz Armenta, A. (2001). "El Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación: nuevo siglo, viejas estrategias". En G. T. Bertussi (coord.). *Anuario educativo mexicano: visión retrospectiva*. T. II. México: UPN-La Jornada, pp. 71-94.
- _____ (2002). "Las dificultades del cambio: el SNTE en el contexto de la alternancia política". En G. T. Bertussi y R. González Villareal (coords.). *Anuario educativo mexicano: visión retrospectiva*. T. II. México: UPN-La Jornada, pp. 131-148.
- _____ (2005). *El sindicalismo mexicano frente a la reforma del Estado. El impacto de la descentralización educativa y el cambio político en el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación 1992-1998*. México: Universidad Iberoamericana.
- _____ (2006). "Los maestros y el gobierno de la alternancia: los límites del cambio ante los rezagos históricos". En *Documentos de discusión IV Congreso Nacional de Educación*. México: SNTE, pp. 33-55.
- Muñoz Izquierdo, C. (2002). "El Programa Nacional de Educación 2001-2006". En G. T. Bertussi y R. González Villareal (coords.). *Anuario educativo mexicano: visión retrospectiva*. T. I. México: UPN-La Jornada, pp. 60-70.
- Murillo, V. (2001). "Sindicalismo docente en América Latina: Aproximaciones al Estado del arte". En G. Tiramonti y D. Filmus (coords.). *Sindicalismo docente y reforma en América Latina*. Buenos Aires: Flacso, pp. 35-70.
- Navarro Gallegos C. (2001). "Las normales rurales: espacios escolares a contracorriente con la política educativa 'modernizadora'". En G. T. Bertussi (coord.). *Anuario educativo mexicano: visión retrospectiva*. T. II. México: UPN-La Jornada, pp. 155-172.

- _____ (2005). "Una entrañable relación: el SNTE y el gobierno de Vicente Fox". En C. Navarro Gallegos (coord.). *La mala educación en tiempos de la derecha. Política y proyectos educativos del gobierno de Vicente Fox*. México: UPN-Miguel Ángel Porrúa, pp. 269-319.
- Narodowski, M. (2005a). "Educación escolar y crisis del Estado. Una nueva política educativa para un nuevo escenario". En G. Frigerio y G. Diker (comps.). *Educarse acto político*. Buenos Aires: Del Estante Editorial, pp. 37-51.
- _____ (2005b). "Economía de la educación: una actualización necesaria". En G. Frigerio y G. Diker (comps.). *Educarse acto político*. Buenos Aires: Del Estante Editorial, pp. 89-105.
- _____, M. Nores y M. Andrada (2002). *Nuevas tendencias en políticas educativas. Estado, mercado y escuela*. Buenos Aires: Granica.
- Noriega, M. (2000). *Las reformas educativas y su financiamiento en el contexto de la globalización. El caso de México 1982-1994*. México: Plaza y Valdés-UPN.
- _____ (2005a). "México 1994-2000. Modelo económico y sistema educativo: políticas e imaginarios". En M. Noriega (coord.). *Cultura política y política educativa en el sexenio de Ernesto Zedillo*. México: UPN-Plaza y Valdés, pp. 17-32.
- _____ (2005b). "La evolución del sistema educativo nacional: las políticas del gobierno federal". En M. Noriega (coord.). *Cultura política y política educativa en el sexenio de Ernesto Zedillo*. México: UPN-Plaza y Valdés, pp. 33-58.
- Ornelas, C. (comp.) (2001). *Investigación y política educativas: Ensayos en honor de Pablo Latapí*. México: Santillana.
- Ornelas Delgado, J. (2006). "¿Fracasó la política educativa de Vicente Fox?". En *Revista 2001 Educación*, núm. 139, diciembre 2006, México, pp. 39-43.
- Ortiz Jiménez, M. B. (2003). "Carrera Magisterial. Un proyecto de desarrollo profesional". En *Hacia una política integral para la formación y desarrollo profesional de los maestros de educación básica*. México: SEP-Subsecretaría de Educación Básica y Normal, (serie Cuadernos de Discusión, núm. 12, pp.7-75).
- Osorio, J. (2004). *El Estado en el centro de la mundialización. La sociedad civil y el asunto del poder*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Peláez, G. (1989). "Historia de Vanguardia Revolucionaria grupo dominante del SNTE". En J. Aguilar (coord.). *Los sindicatos nacionales. Educación, telefonistas y bancarios*. México: GV Editores, pp. 71-101.

- Pérez Jiménez, J. A., A. H. Aguilar Guadarrama y F. Nájera Ruiz (2003). "El desafío de la calidad en el posgrado para educadores". En *Hacia una política integral para la formación y desarrollo profesional de los maestros de educación básica*. México: SEP-Subsecretaría de Educación Básica y Normal (serie Cuadernos de Discusión, núm. 11 pp. 7-49).
- Pescador Osuna, J. A. (1994). *Aportaciones para la modernización educativa*. México: UPN.
- _____ (2005). "Para abrir el debate y construir propuestas". En M. Noriega (coord.). *Cultura política y política educativa en el sexenio de Ernesto Zedillo*. México: UPN-Plaza y Valdés, pp. 253-259.
- Peschard, J. (1990). "El PRI: partido hegemónico, 1946-1972". En *El partido en el poder. Seis ensayos*. El Día-IEPES, pp. 186-187.
- _____ (2006). "De la mutua incompreensión entre el Ejecutivo y el Legislativo en los tiempos de la alternancia". En A. Sánchez Rebolledo (comp.). *¿Qué país nos deja Fox? Los claroscuros del gobierno del cambio*. México: Norma, pp. 59-83.
- _____ y L. Peralta (1997). "Los partidos políticos en el cambio de la legislación educativa". En A. Loyo Brambila (coord.). *Los actores sociales y la educación. Los sentidos del cambio (1988-1994)*. México: UNAM-Plaza y Valdés, pp. 83-98.
- Pichardo Paredes, J. J., R. I. Escudero Sánchez, M. D. Ávalos Lozano y E. B. Parra Williams (1988). "La capacitación docente, imperativo de la educación mexicana. El mejoramiento profesional de 1971 a 1988". En *Los grandes momentos del normalismo en México. Antología temática 6*. México: SEP-Dirección General de Capacitación y Mejoramiento Profesional del Magisterio, pp. 13-224.
- Puelles Benítez, M. de (1996). "Política de la educación". En *Memoria de la oposición a la cátedra de política de la educación en la UNED*. Madrid. [s.e.] [versión mecanografiada].
- _____ (2000). "Estado, políticas y educación". En *Política y educación en Iberoamérica*. Madrid: Organización de Estados Iberoamericanos, (colección Cuadernos de Educación Comparada, vol. 4, pp. 13-40).
- Reimers, F. (2003). "La buena enseñanza y el éxito escolar de los estudiantes en América Latina". En *Hacia una política integral para la formación y el desarrollo profesional de los maestros de educación básica*. México: SEP-Subsecretaría de Educación Básica y Normal, (serie Cuadernos de Discusión, núm. 3, pp. 7-45).

- Remedi, E. (2006). "Calidad y sufrimiento en la búsqueda desbocada de la excelencia". En M. Landesmann Segal (coord.). *Instituciones educativas. Instituyendo disciplinas e identidades*. México: Juan Pablos, pp. 61-88.
- Rendón, E. J. (1988). "Transformar la práctica docente de los maestros de la ENM. ¿Utopía o realidad?". En R. Mercado Maldonado (coord.). *Formación de maestros y práctica docente*. México: DIE/Cinvestav.
- Reyes Esparza, R., R. M. Zúñiga Rodríguez (1995). *Diagnóstico del subsistema de formación inicial*. México: Fundación SNTE.
- Rodríguez Fuenzalida, E. (2001 a). "Políticas y estrategias de formación de profesores". En *La formación de profesores para el sistema escolar en Iberoamérica*. Madrid: Organización de Estados Iberoamericanos, pp. 13-44 (colección Cuadernos de Educación Comparada, vol. 5).
- _____ (2001 b). "Institucionalización y estructuras de la formación de los profesores". En Educación Comparada. *La formación de profesores para el sistema escolar en Iberoamérica*. Madrid: Organización de Estados Iberoamericanos, pp. 45-70.
- _____, Á. Díaz Barriga y C. Inclán Espinosa (2001). *La formación de profesores para el sistema escolar en Iberoamérica*. Madrid: Organización de Estados Iberoamericanos (colección Cuadernos de Educación Comparada, vol. 5)
- Rodríguez Gómez, R. y H. Casanova Cardiel (2005). "Modernización incierta. Un balance de las políticas de educación superior en México". En *Revista Perfiles Educativos*, vol. XXVII, núm. 107, México: CESU, pp. 40-56.
- _____ (coords.) (1998). *Universidad contemporánea. Racionalidad política y vinculación social*. T. I. México: CESU-Miguel Ángel Porrúa (colección Problemas Educativos de México).
- Sánchez Cerón, M. (2002). "La redefinición del SNTE: la carrera magisterial". En *Diversidad y Encuentro. Revista de Estudios e Investigación Educativa*. UPN-Puebla, vol. 1, núm. 2, julio-dic., México, 41-65.
- _____ y F. del S. Corte Cruz (2002). "Política salarial de competitividad. El caso de los maestros secundarias 1993-2003". En *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 1er. trim., año/vol. XXXIV, núm. 1, México: CEE, pp. 113-133.
- Santibáñez, L. M. (2002). "¿Están mal pagados los maestros de México? Estimado de los salarios relativos al magisterio". En *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, vol. XXXII, núm. 2, México: CEE, pp. 9-14.

- Santos, T. dos (1999). *América Latina ante la crisis mundial*. Lima-Perú: Perú-mundo-Instituto de Investigaciones Sociales.
- Savín Castro, M. A. (2003). "Escuelas normales: propuestas para la reforma integral". En *Hacia una política integral para la formación y desarrollo profesional de los maestros de educación básica*. México: SEP-Subsecretaría de Educación Básica y Normal (serie Cuadernos de Discusión, núm. 13, pp. 7-49).
- Sierra, M. T. de (coord.) (1991). *Cambio estructural y modernización educativa*. México, UPN-UAM/A-Comecso.
- Tyack, D. y L. Cuban (2001). *En busca de la utopía. Un siglo de reformas de las escuelas públicas*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Tenti Fanfani, E. (2005). *La condición docente. Análisis comparado de la Argentina, Brasil, Perú y Uruguay*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- _____ (comp.). (2006). *El oficio de docente: vocación, trabajo y profesión en el siglo XXI*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Tedesco, J. C. (1998). "Desafíos de las reformas educativas en América Latina". En *Revista Propuesta Educativa*, año 9, núm. 19, dic. Buenos Aires: Flacso, pp. 19-23.
- _____ (2005). "Prologo". En E. Tenti Fanfani. *La condición docente. Análisis comparado de la Argentina, Brasil, Perú y Uruguay*. Buenos Aires: Siglo XXI, pp. 11-14.
- Télez M. (1996). "El declive de la educación como cuestión pública: notas para una resignificación sin nostalgia". En *Revista Propuesta Educativa*, año 7, núm. 15, dic. Buenos Aires: Flacso, pp. 54-60.
- Tierney, William G. (1999). "Liderazgo y posmodernismo". En H. Casanova Cardiel y R. Rodríguez Gómez (coords.). *Universidad contemporánea. Política y gobierno*. T. II. México: CESU-Miguel Ángel Porrúa, pp. 35-57.
- Tiramonti, G. y D. Filmus (2001). *Sindicalismo docente y reforma en América Latina*. Buenos Aires: Flacso, pp. 111-146.
- Tooley, J. (2002). "Justificación de las soluciones de mercado en educación". En M. Narodowski, M. Nores y M. Andrada. *Nuevas tendencias en políticas educativas. Estado, mercado y escuela*. Buenos Aires: Granica, pp. 307-333.

- Ulloa, I M. (2000). "La política educativa en México: financiamiento, participación social y equidad educativa". En *Revista Memoria Educación y Sindicalismo* núm. 1, *Educación y políticas educativas*. México: SNTE, pp. 33-43.
- _____ (2001). "El financiamiento a la educación en la administración del presidente Ernesto Zedillo: 1995-1999". En C. Ornelas (comp.). *Investigación y Política Educativas: Ensayos en honor de Pablo Latapí*. México: Santillana, pp. 391-424.
- _____ (2006). "El financiamiento de la educación pública 2000-2006". En *Revista 2001 Educación*, núm. 139, diciembre, México, pp. 21-22.
- Valdez Aragón S. (1998). "Carrera magisterial: una mirada desde los docentes". En Á. Díaz Barriga y T. Pacheco Méndez (coords.). *Universitarios: institucionalización académica y evaluación*. México, UNAM-CESU (colección Pensamiento Educativo, núm. 86, pp. 111-121).
- Valenti, G. y G. del Castillo (1997). "Interés público y educación superior: Un balance de la política educativa". En A. Mungaray y G. Valenti. *Políticas públicas*. México: ANUIES.
- Varela, R. (2001). "La sociedad civil desde la antropología política". En A. Olvera (coord.). *La sociedad civil. De la teoría a la práctica*. México: El Colegio de México.
- Vaughan, M. K. (2001). *La política cultural en la revolución. Maestros, campesinos y escuelas en México 1930-1940*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Vergara, R. (1997). "El redescubrimiento de las instituciones: de la teoría organizacional a la ciencia política". En J. G. March y J. P. Olsen. *El redescubrimiento de las instituciones. La base organizativa de la política*. México: Fondo de Cultura Económica, pp. 9-40.
- Villegas-Reimers, E. y B. Ávalos (2003). "Dos experiencias en formación docente: EUA y Chile". En *Hacia una política integral para la formación y el desarrollo profesional de los maestros de educación básica*. México: SEP-Subsecretaría de Educación Básica y Normal (serie Cuadernos de Discusión, núm. 2, pp. 7-82).
- Zogaib Achar, E. (1999). "La influencia del Banco Mundial en la reforma educativa". En A. Loyo. (coord.). *Los actores sociales y la educación. Los sentidos del cambio (1988-1994)*. México: UNAM-Plaza y Valdés, pp. 101-135.
- Zorrilla Alcalá, J. F. (2002). "Las políticas educativas en México: apuntes para una perspectiva de largo plazo". En G. T. Bertussi y R. González Villareal (coords.).

Anuario educativo mexicano: visión retrospectiva. T. I. México: UPN-La Jornada, pp. 43-59.

Zorrilla Fierro, M. (2002). "Diez años después del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica en México: Retos, tensiones y perspectivas". En *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 4(2) (Consultado el 15 de septiembre de 2005 en <http://redie.ens.uabc.mx/vol4no2/contenido-zorrilla.html>)

_____ y I. Villa Lever (2003). *Políticas educativas. Educación básica. Educación media superior*. México: COMIE-SEP-CESU.

4. Documentos oficiales

Deceano Osorio, F. (2000). "La reforma de la educación normal". En *Memoria Quehacer educativo 1995-2000*. T. I. México: SEP, pp. 127-148.

De la Madrid Hurtado, M. (1982). *Mensaje de toma de posesión*. México: Dirección General de Comunicación Social de la Presidencia de la República.

Decreto que establece los lineamientos para la descentralización de los servicios federales de educación básica y normal. (1984). *Diario Oficial de la Federación*, México, 20 de marzo.

Dirección General de Formación Continua de Maestros. (2005). "Mejores maestros". Presentación gráfica en reuniones de trabajo convocadas por la Dirección de Formación, Actualización y Superación Docente en el Estado de Puebla. Puebla, Pue., octubre.

Instituto Estatal de Educación Pública de Oaxaca. (1996). *El Programa Nacional para la Actualización Permanente de los Maestros de Educación Básica en Servicio (ProNap)*. México.

Plan Nacional de Educação. Consultado en <http://www.mc.gov.br/legis/pdf/lei9394.pdf>.

Secretaría de Programación y Presupuesto. (1989). *Plan Nacional de Desarrollo, 1983-1988*. México: SPP.

Secretaría de Programación y Presupuesto. (1989 a). *Plan Nacional de Desarrollo, 1989-1994*. México: SPP.

Secretaría de Educación Pública. (1989). *Programa para la Modernización Educativa, 1988-1994*. México: SEP.

- Secretaría de Educación Pública. Consejo Nacional Técnico de la Educación. (1991). *Hacia un nuevo modelo educativo*. México: SEP, julio.
- Secretaría de Educación Pública. (1992). *Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica*. México: SEP.
- LEI N° 9394 de 20 dezembro de 1996. Título VI, arts. 61-67. Consultado en <http://www.mc.gov.br/legis/pdf/lei9394.pdf>.
- Ley General de Educación. (1993). *Diario Oficial de la Federación*. México, 13 de julio.
- Martinez Olivé, A. (2000). "Construir el programa nacional para la actualización permanente de los maestros de educación básica en servicio, 1995-2000". En *Memoria Quehacer Educativo 1995-2000*. T. I. México: SEP, pp. 149-172.
- Secretaría de Educación Pública. (1993). *Lineamientos Generales de Carrera Magisterial*. México: SEP.
- Secretaría de Educación Pública y Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación. (1994). *Carrera Magisterial. Lineamientos generales*. México: SEP/SNTE.
- Secretaría de Educación Pública. (1994). *Criterios para el establecimiento del Programa Nacional para la Actualización Permanente de los Maestros de Educación Básica en Servicio (Pronap)*. México: SEP.
- Secretaría de Educación Pública. (1995). *Convenio de extensión del Pronap y lineamientos generales para el establecimiento*. México: SEP.
- Secretaría de Educación Pública. (1995). *Convenio de ejecución y seguimiento del Pronap*. México. SEP.
- Secretaría de Educación Pública. (1995). *Pronap 1995-2000*. México: SEP.
- Secretaría de Educación Pública. (1996). Programa para la transformación y el fortalecimiento académico de las escuelas normales. México: SEP.
- Secretaría de Educación Pública. (1996 a). *Programa de Desarrollo Educativo, 1995-2000*. México: SEP.
- Secretaría de Educación Pública. Subsecretaría de Educación Básica y Normal. Unidad de Normatividad y Desarrollo para la Actualización, Capacitación y Superación Profesional de Maestros (1996 b). *Programa Nacional de Actualización Permanente. Lineamientos Generales para el establecimiento y operación del Pronap en las Entidades Federativas. Primera Etapa*. México: SEP, mayo.
- Secretaría de Educación Pública. (1997). *Plan de Estudios, Licenciatura en Educación Primaria*. México: SEP.

- Secretaría de Educación Pública. (1999). *Perfil de la educación en México*. México: SEP.
- Secretaría de Educación Pública. (2001). *Programa Nacional de Educación, 2001-2006*. México: SEP.
- Secretaría de Educación Pública. (2002). *Compromiso social por la calidad de la educación*. México: SEP.
- Secretaría de Educación Pública. (2002). *Pronap. Cursos estatales de actualización 2002-2003. Elementos para el diseño y elaboración de proyectos para la actualización de maestros de educación básica. Clave: 120620*. México: SEP.
- Secretaría de Educación Pública. Subsecretaría de Educación Básica y Normal. (2003 a). *Hacia una política integral para la formación y el desarrollo profesional de los maestros de educación básica. Documento base* (serie Cuadernos de Discusión, núm. 1). México: SEP.
- Secretaría de Educación Pública. Subsecretaría de Educación Básica y Normal. (2003 b). *Hacia una política integral para la formación y el desarrollo profesional de los maestros de educación básica. Información general sobre el proceso*. México: SEP.
- Secretaría de Educación Pública. Subsecretaría de Educación Básica y Normal. (2003 c). *Orientaciones para la elaboración de los informes sobre la situación actual de los servicios de formación y desarrollo profesional de los maestros de educación básica*. México, Consultado el 21 de julio de 2003 en <http://www.formacióndocente.sep.gob.mx>.
- Secretaría de Educación Pública. (2003 d). *Hacia una política integral para la formación y el desarrollo profesional de los maestros de educación básica. Reunión Nacional de los Comités Técnicos Estatales (CTE). Compromisos y acuerdos*. México, 19 y 20 de mayo Consultado el día 21 de julio de 2003 en: http://www.formacióndocente.sep.gob.mx/dgn/formacióndocente/reu_nac_/comp_may03
- Secretaría de Educación Pública. Subsecretaría de Educación Básica y Normal. (2003 e). *Convocatoria Nacional a los Foros Estatales de Análisis sobre la Formación y el Desarrollo Profesional de los Maestros de Educación Básica*. México. Consultada el 21 de julio de 2003 en <http://www.formacióndocente.sep.gob.mx>.

- Secretaría de Educación Pública. Subsecretaría de Educación Básica y Normal. (2003 f). (serie *Cuadernos de Discusión*, núm. 4. México: SEP.
- Secretaría de Educación Pública. Subsecretaría de Educación Básica y Normal. Coordinación General de Actualización y Capacitación para Maestros en Servicio. (2003 g). "Centro de Maestros. Un acercamiento a su situación actual". En *Hacia una política integral para la formación y el desarrollo profesional de los maestros de educación básica* (serie Cuadernos de Discusión, núm. 14). México: SEP.
- Secretaría de Educación Pública. Subsecretaría de Educación Básica y Normal. (2003 h). "Presentación". En *Cuadernos de Discusión núm. 1*. México: SEP.
- Secretaría de Educación Pública. (2004). *Política nacional para la formación y el desarrollo profesional de los maestros de educación básica. Documento rector*. México: SEP.
- Secretaría de Educación Pública. Subsecretaría de Educación Básica. Dirección General de Formación Continua de Maestros en Servicios. Comisión SEP-Autoridades Educativas Estatales para estudiar y proponer una normatividad que regule el servicio de Apoyo Técnico Pedagógico. (2005). *Orientaciones generales para construir y operar el servicio de asesoría académica a la escuela (Propuesta)*. México: SEP.
- Secretaría de Educación Pública. (2006). *Evaluación nacional del logro académico en centros escolares. Reporte de resultados por alumno, 2006*. México: SEP.
- Secretaría de Educación Pública. Subsecretaría de Educación Básica y Normal. (2004). *Segunda evaluación externa del Programa de mejoramiento institucional de las escuelas normales públicas*. México: SEP.
- Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación. (1994). "Diez propuestas para asegurar la calidad de la educación pública". En *Primer Congreso Nacional de Educación*. México: Magisterio Benito Juárez.
- Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación. (1994 a). "Trabajo cotidiano; formación, actualización y superación profesional. Carrera Magisterial". En *Primer Congreso Nacional de Educación. Documentos de Trabajo para su discusión*, núm. 71, México: SNTE.
- Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación. (1994 b). "Formación de los nuevos maestros. Calidad de su Trabajo Docente y su evaluación". En *Primer Congreso*

Nacional de Educación. Documentos de Trabajo para su discusión, núm. 71, México: SNTE.

Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación. (2006). "Documento de discusión". En *IV Congreso Nacional de Educación*. T. I y II. México: SNTE.

5. Tesis

Ávalos Lozano, M. D. (2002). *Identidad normalista: antes y después de la implantación de la licenciatura en educación primaria en la escuela nacional de maestro (1960-1997)*. Tesis de Maestría en Ciencias. México: DIE/Cinvestav.

Castro Jalín, M. E. (2003). *Las significaciones de la reforma educativa en docentes de Xalapa, México y Córdoba, Argentina. Políticas globales e interpretaciones locales*. Tesis de Maestría en Ciencias. México: DIE/Cinvestav.

Cruz Pineda, O. P. (2000). *El discurso modernizador: proyecto político del Estado mexicano para la formación de docentes, 1988-1994*. Tesis de Maestría en Pedagogía. México: UNAM.

Juárez Nemer, O. C. (2005). *La actualización en educación básica (Pronap): Una mirada desde el discurso del docente*. Tesis de Maestría en Ciencias. México: DIE/Cinvestav.

López Ramírez, J. J. (1999). *Identidad docente y modernización educativa resignificación por cuatro protagonistas del campo discursivo de la educación básica*. Tesis de Maestría en Ciencias. México: DIE/Cinvestav.

Medina Melgarejo, P. (1998). *La construcción social de los espacios educativos públicos: trayectorias profesionales de maestros normalistas frente a universitarios. ¿Polos opuestos o procesos y proyectos compartidos?* Tesis de Doctorado en Pedagogía. México: UNAM.

Muñoz Armenta, A. (1996). *Continuidad y cambio en el sindicalismo mexicano dentro del marco de la reestructuración corporativa: el caso del SNTE (1989-1994)*. Tesis de Maestría en Ciencias Sociales. México: Flacso-México.

Rodríguez Salazar, M. y R. García Centeno (1982). *El Estado mexicano y las reformas educativas en las normales rurales en el periodo avilacamachista*. Tesis de Licenciatura en Sociología. México: UNAM.

6. Hemerografía

Periódico *La Jornada*, México, D.F.

2006, 14 de junio. "Acusa el PRD de mentiroso al titular de la SEP".

2006, 4 de junio. "Critica CNTE diseño metodológico de evaluaciones de alumnos de secundaria".

2006, 11 de enero. "De largo alcance, el proyecto educativo de López Obrador, aseguran diputados del PRD".

2006, 23 de abril. Cueli, J. "Educación: la gran ausente".

2006, 16 de mayo. "Fox: los maestros deben hacer de la escuela una cuna de demócratas".

2006, 16 de mayo. "La derecha nunca ha visto con buenos ojos la educación pública: AMLO".

2006, 7 de junio. "Pide la CNTE que investiguen a Campa y al SNTE".

2006, 30 de junio. "Ningún acuerdo entre la sección 22 de Oaxaca y el SNTE; suspenden reuniones".

2006, 28 de junio. "Error del gobierno, despreciar reclamos justos de los maestros".

2006, 28 de junio. "Sin acuerdo, la reunión entre la sección 22 y SNTE".

2006, 28 de junio. "Inexacto, lo publicado sobre la reforma educativa: Caniem".

2006, 28 de junio. "Se contradice la SEP sobre la autorización de libros de secundaria".

2006, 14 de julio. "Expulsan del PRI a Elba Esther Gordillo".

2006, 14 de julio. Hernández Navarro, L. "Elba Esther: adiós al PRI".

2006, 2 de agosto. "Desde 2000 Gordillo Morales diseño la estrategia para apoyar al blanquiazul".

2006 2 de agosto. "CNTE: Fox habría destinado \$2 mil 500 millones en apoyo a Calderón vía SNTE".

2006, 6 de septiembre. "Presagio de 'desastre' en educación por pacto entre Calderón y Gordillo".

2006, 23 de septiembre. Fernández-Vega, C. "Una cuarto de siglo de reformas estructurales".

2006, 23 de septiembre. "Puja el Panal para que Elba Esther Gordillo encabece secretaría de Estado".

2006, 13 de octubre. "Cobrar en universidades públicas, recomiendan consejeros a Calderón".

2006 16 de octubre. "Calderón 'ya dispuso' de \$41 mil 670 millones para el SNTE".

2006, 17 de octubre. "Maestros crearán nuevo sindicato; 'la guerra contra Gordillo es total'".

Periódico *La Jornada de Oriente*, Puebla, Pue.

2006, 3 de mayo. "Reconoce la SEP carencia de recursos en Centros de Maestros".

2006, 8 de junio. "A los candidatos a la presidencia no les interesa la educación, dijo Guevara Niebla".

2006, 16 de junio. "Ofrece la SEP opciones de actualización docente".

2006, 28 de junio. "La SEP anunció la apertura de la convocatoria a Exámenes Nacionales para Maestros".

2006, 14 de julio. "El SNTE apoyará sin condiciones a Elba Esther Gordillo: Ochoa".

6.1. Artículos de periódicos en formato electrónico

2007, 10 de julio. Hernández Navarro, L. "Elba Forever" *La Jornada*. Recuperado el 11 julio de 2007, de

<http://www.jornada.unam.mx/2007/07/10/index.php?section=opinion&article=017a1pol>

2007, 16 de mayo. "Intercambian elogios en Los Pinos, durante la celebración del Día del Maestro Calderón y Gordillo refrendan alianza". *La Jornada*. Recuperado el 16 mayo de 2007, de

<http://www.jornada.unam.mx/2007/05/16/index.php?section=politica&article=009n1pol>

- 2007, 23 de mayo. "Elba Esther es quien realmente empuja la transformación pedagógica: Humberto Moreira. Consuman el *plan Gordillo* en el congreso de educación". *La Jornada*. Recuperado el 23 mayo de 2007, de <http://www.jornada.unam.mx/2007/05/23/index.php?section=sociedad&article=043n1soc>
- 2007, 25 de mayo. "Los funcionarios de la secretaría sólo se han *fusilado* planes ajenos, denuncia el sindicato. Por la evaluación educativa, se agravan choques SEP-SNTE". *La Jornada*. Recuperado el 25 mayo de 2007, de <http://www.jornada.unam.mx/2007/05/25/index.php?section=sociedad&article=042n1soc>
- 2007, 22 de junio. "Recibe Felipe Calderón a Elba Gordillo en Los Pinos. El mandatario tiene prevista una reunión en privado con Gordillo y con el secretario general del SNTE, Rafael Ochoa". *La Jornada*. Recuperado 22 junio de 2007 de <http://www.jornada.unam.mx/ultimas/2007/06/22/recibe-felipe-calderon-a-elba-gordillo-en-los-pinos>
- 2007, 23 de junio. "Expone Gordillo proyecto para 'reestructurar' la SEP". *La Jornada*. Recuperado 23 junio de 2007 de <http://www.jornada.unam.mx/2007/06/23/index.php?section=politica&article=008n1pol>
- 2007, 23 de junio. "Presenta SNTE diagnóstico negativo de educación básica". *El Universal*. Recuperado 23 junio de 2007 de <http://www.eluniversal.com.mx/notas/432787.html>

7. Direcciones electrónicas

<http://papdi.blogspot.com>

<http://www.mc.gov.br/legis/pdf/lei9394.pdf>

<http://www.mc.gov.br/legis/pdf/lei9394.pdf>

<http://www.mec.gov.br>

<http://www.mc.gov.br/legis/pdf/lei9394.pdf>

<http://www.mc.gov.br/legis/pdf/lei9394.pdf>

http://www.lpp-uerj.net/olped/mob_sindicatos.asp

http://www.sep.gob.mx/wb2sep/sep_Bol26009063#

<http://www.lajornadadeoriente.com.mx>

<http://www.formaciondocente.sep.gob.mx>

<http://i.esmas.com/documento/0/000/002/011/AMLO-ok.pdf>. Consultada el 21 de enero de 2007

<http://i.esmas.com/documento/0/000/002/011/MADRAZO-ok.pdf>. Consultada el 21 de enero de 2007

http://i.esmas.com/documento/0/000/002/011/Felipe_Calderón.pdf. Consultada el 21 de enero de 2007

www.esmas.com/dialogos-pormexico

SIGLAS

APD	Análisis político de discurso
APDE	Análisis político del discurso educativo
ANMEB	Acuerdo nacional para la modernización educativa
BM	Banco Mundial
BID	Banco Interamericano de Desarrollo
CM	Carrera magisterial
C de M	Centros de maestros
CAM	Centros de Actualización del Magisterio
CAPCE	Comité Administrador del Programa Construcción de Escuelas
CONALEP	Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica
CNTE	Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación
CORDE	Coordinación Regional de Desarrollo Educativo
CTE	Comités Técnicos Estatales
ECN	Equipo Coordinador Nacional
ENM	Escuela Nacional de Maestros
FOMES	Fondo para el mejoramiento de la educación superior
IEA	Instancia Estatal de Actualización
IFCM	Instituto Federal de Capacitación del Magisterio
LGE	Ley General de Educación
OEE	Órgano Escolar de Evaluación
OCDE	Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico
PAM	Programa de actualización del maestro
PAN	Partido Acción Nacional
PEAM	Programa emergente de actualización del maestro
PDE	Programa de desarrollo educativo
PISA	Program for International Student Assessment
PNE	Programa nacional de educación
PRD	Partido de la Revolución Democrática
PRONAP	Programa nacional de actualización permanente de los maestros de educación básica en servicio
PTFAEN	Programa para la transformación y fortalecimiento académico de las escuelas normales
PROMIN	Programa de mejoramiento institucional de las escuelas normales públicas
PME	Programa para la modernización educativa
PRI	Partido Revolucionario Institucional
SEP	Secretaría de Educación Pública
SCP	Sociología crítica-política
SNTE	Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación
TGE	Talleres generales de actualización
UNyDACT	Unidad de Normatividad y Desarrollo para la Actualización, Capacitación y Superación Profesional de Maestros
UPN	Universidad Pedagógica Nacional
VR	Vanguardia Revolucionaria