

La constitución de las prácticas de profesionalización de formación de docentes en México

JULIETA ESPINOSA*

Con base en el planteamiento de “epistemología y administración social” de Popkewitz, estudiaremos las maneras a partir de las cuales se ha conformado una cierta concepción y se han propuesto diversas prácticas de la profesionalización del docente en México. En la *constitución de la formación docente* existen, *grosso modo*, dos vertientes que lo conforman: por un lado, hay elementos que indican vacíos teóricos, académicos y sociales; por el otro se encuentran propuestas, afirmaciones, apologías y actividades que alimentan una imagen de suficiencia en capacidades, competencias y conocimientos. La “doble cara” que conforma el hacer docente es producto de los espacios institucionales, del discurso oficial y de los análisis de especialistas, lo cual será evidenciado a través de la “epistemología social” de Popkewitz.

Based on Popkewitz's “social epistemology and administration” approach, this study presents the ways through which it has formed a certain conception and proposed various practices related to teacher professionalization in Mexico. Within the realm of teacher training there are, grosso modo, two main aspects: on the one hand, there are elements that indicate theoretical, academic and social gaps, whilst on the other hand, there are proposals, affirmations, apologies and activities that provide an image of self-sufficiency in skills, capabilities and knowledge. This “double aspect,” of which the teaching profession is conformed, is the product of the institutional spaces, of the official discourse and of expert analysis, all of which is evidenced through Popkewitz's “social epistemology.”

Palabras clave

Profesionalización
Práctica docente
Epistemología social
Formación de conceptos
Sociología de la educación

Keywords

Professionalism
Teaching profession
Social epistemology
Concept formation
Educational Sociology

Recepción: 4 de noviembre de 2011 | Aceptación: 19 de enero de 2012

* Doctora en Filosofía por la Université Paris-I Panthéon-Sorbonne. Profesora-investigadora de la Universidad Autónoma del Estado de Morelos. Líneas de investigación: constitución de saberes en ciencias humanas y sociales; racionalidades de la gubernamentalidad. Publicaciones recientes: (2010), “Producción y dilución del conocimiento en la sociedad informacional, o cómo repensar a la universidad”, en J. Espinosa (coord.), *Profesores y estudiantes en las redes. Universidades públicas y tecnologías de la información y la comunicación (TIC)*, México, Juan Pablos Editor, pp. 133-165; (2005), “Orden y uso del conocimiento: su emergencia en el campo educativo”, *Revista de la Educación Superior*, vol. XXXIV (3), núm. 135, pp. 13-39. CE: jespina@uaem.mx

“The education system is a system that disqualifies as well as qualifies”.

LINDBLAD Y POPKEWITZ, 2001

INTRODUCCIÓN

La discusión sobre la profesionalización del trabajo docente no es una preocupación de reciente data. El número que dedica la *Revue de Sciences de l'Éducation* en 1993 al tema de la profesionalización de la enseñanza y de la formación de docentes (Perron *et al.*, 1993), con autores estadounidenses, franceses, belgas y suizos, indica que el asunto estaba en el aire.¹ Más aún, los anfitriones de la publicación señalaban:

La elección hecha por los quebequenses, en los años 60, de profesionalizar el oficio de docente a través del pasaje obligado por la universidad para formarse como tal, reposaba en la idea de que, así como sucedía con otras ocupaciones prestigiosas, se garantizaba que el ejercicio docente tuviera tanto una nueva base científica sólida y un estatus social revalorado, como un lazo fortalecedor entre la práctica docente y las ciencias de la educación, entre la escuela y la universidad, ésta última responsable de la totalidad de la formación docente (Perron *et al.*, 1993: 19).

Es decir que los sistemas escolarizados de los países desarrollados han propuesto a los docentes, desde hace más de cuatro décadas, una concepción distinta de su formación y de su hacer cotidiano. Conducirlos a una idea de profesionalización de su actividad laboral, sin embargo, implica varios elementos que han sido evidenciados por expertos e investigadores: la implementación de los programas de formación inicial de docentes (Tedesco, 1998; Villegas-Reimer, 2003), la problemática

elección de los contenidos del plan de estudios (Bourdoncle, 1993; Tardif, 1993; Perrenoud, 1996), las formas de convertir la profesionalización en objeto de estudio (Lang, 1996; Paquay, 2005; Vanderstraeten, 2007; Wittorsky, 2007) y los diversos enfoques con los que se aborda (Maroy y Cattonar, 2002; Follari, 2002; Hofstetter, 2005; Beck, 2009; Houpert, 1999; Altet, 2010).

En México, desde el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB), se han analizado algunos aspectos de las reformas educativas, como las consecuencias de la federalización (Arnaut, 1998a), las percepciones del cambio que implican en el docente (Loyo, 2002), las nuevas condiciones normativas para los docentes (Zorrilla y Barba, 2008) y, finalmente, los procesos de la formación docente desde el currículo, las políticas y el proyecto educativo (Yurén, 2009). Sobre la profesionalización en específico, Arnaut (1998b) presenta los dilemas de “cantidad y calidad, igualdad y equidad, uniformidad y heterogeneidad, trabajadores de la educación y profesionales de la educación” (Arnaut, 1998b: 226) a los que se enfrentan los docentes; M. de Ibarrola (1998) señala tres factores por los que el conocimiento profesional es débil en los docentes: i) la masificación del conocimiento a una población que ya está laborando, ii) el divorcio entre la investigación pedagógica y la práctica educativa, y iii) el papel fundamental del conocimiento en una formación integral que requiere formadores capaces de modificar su papel en el aula y su concepción misma de docente (De Ibarrola, 1998). Macías y Mungarro (2009) indagan sobre la experiencia laboral y la formación académica de docentes en la escuela Normal para proponer mejoras al perfil de dicho profesorado; Rojas (2010), por su parte, subraya las presiones a los docentes y sus formadores provenientes de las condiciones político-económicas de la

¹ En efecto, en 1991 las autoridades en educación del Canadá francófono habían propuesto “le professionnalisme enseignant comme la pierre angulaire d'un nouveau contrat social entre la société québécoise et ses enseignants” (Perron *et al.*, 1993: 7); en el mismo año, en Francia, fueron creados los Instituts Universitaires de Formation des Maîtres (Houpert, 1999: 7).

posmodernidad, la falta de reconocimiento social y de identidad magisterial, así como la existencia de condiciones institucionales que, en México, impiden profesionalizar a los docentes (Rojas, 2010). Todos estos trabajos, sin duda importantes para el análisis de los cambios indicados desde el gobierno federal, no permiten identificar la íntima relación existente entre los siguientes aspectos: la delimitación de conocimientos (aplicada tanto en la formación de docentes como la de los alumnos); las afirmaciones producto del ejercicio de la investigación y de los expertos; las políticas educativas, que promueven un cierto tipo de ciudadanos, una cierta cuadrícula de discursos entrelazados para pensar y reflexionar sobre la educación, un mosaico de discursos especializados enfocados a la demostración de los ineluctables resultados obtenidos (expresados en estadísticas, por ejemplo, o provenientes de algunas ramas en la Psicología); y finalmente, la entrega de una cierta confianza en los esfuerzos, las luchas y el interés que se reivindica día a día, por parte de los gobiernos, para resolver las debilidades de lo educativo.

Por lo anterior, a través de uno de los planteamientos de Popkewitz sobre epistemología y administración social, pretendemos demostrar cómo se han constituido ciertas prácticas del ser “docente profesional”. Desde esta vía de análisis, para poder formular “resultados” sobre la indagación, es necesario haber pasado por el proceso del que derivan; no hay supuestas metas que permitan inferencias valorativas (no hay referencia a un progreso, a mejoras o a verdades); en todo caso, cuando dichos términos aparecen, es para profundizar en los entramados discursivos que les dan contenido. Por último, en ninguno de los espacios de lo educativo se excluye la incidencia de una estrategia del conocimiento que ordena, organiza, jerarquiza, divide, fragmenta, estabiliza y normativiza, en aras de conformar ciertas maneras de ejercitar lo educativo

y que, como toda estrategia, tiene un propósito establecido: la constitución de ciertos tipos de ciudadanos, que aplica para todos los actores participantes en educación.

Es por esto que, antes de analizar las políticas de la profesionalización en la formación docente y algunos análisis de especialistas en México, expondremos brevemente la cuadrícula analítica que nos permitirá estudiar lo anterior para el caso de México: la epistemología y administración social de Thomas S. Popkewitz. La exposición rigurosa y puntual de esta vía de análisis nos parece necesaria, en aras de evitar confusiones sobre lo que se sostendrá, posteriormente, concerniente a la temática que estudiamos; creemos que la precisión de la referencia directa permite al lector confirmar el uso que aquí realizamos.

DE LA EPISTEMOLOGÍA SOCIAL A LA ADMINISTRACIÓN SOCIAL

Los libros donde Popkewitz ha expuesto los resultados de sus investigaciones contienen análisis sobre: las reformas en el sistema escolar estadounidense (Popkewitz, 1994) o del célebre programa “Teach For America” en Estados Unidos (Popkewitz, 1998); las consecuencias de algunos planteamientos de Foucault aplicados al campo educativo (Popkewitz y Brennan, 1998), las nuevas formas de pensar el conocimiento y las políticas en educación (Popkewitz, 1999), la gubernamentalidad y la inclusión/exclusión en países europeos (Lindblad y Popkewitz, 2001),² o el seguimiento de la idea cosmopolita de Las Luces en la trayectoria de educación en Estados Unidos (Popkewitz, 2009). Sus trabajos, libros y artículos han sido desarrollados con base en una combinación de planteamientos de Sociología (Bourdieu y Latour, entre otros), Filosofía (Foucault y Habermas, por ejemplo), Historia (J. Scott y otros más)

2 Finlandia, Alemania, Grecia, Islandia, Portugal, España, Suecia, Reino Unido, y un invitado no europeo: Australia (Lindblad y Popkewitz, 2001: 2).

que le han llevado a constituir un entramado analítico llamado “epistemología social y administración social” conformado por varios componentes.

Epistemología social

Popkewitz sostiene que utiliza la expresión de “epistemología social” para indicar las relaciones que existen entre el saber, las instituciones y el poder. Dado que: “No existen esquemas universales de razón y racionalidad, sino sólo epistemologías socialmente construidas que representan e incluyen las relaciones sociales” (Popkewitz, 1994: 44), es necesario preguntarse por las vías por las que han llegado las instituciones educativas (públicas y privadas) a formular y proponer ciertas ideas, así como por las condiciones que han permitido aplicar o implementar las políticas enunciadas por los gobiernos, las recomendaciones de los especialistas y grupos civiles, o los organismos internacionales.

Utilizo la *epistemología* para hacer referencia a cómo los sistemas de ideas que hay en la escolarización organizan las percepciones, las formas de responder al mundo y a las concepciones del “sí mismo”. Lo *social* en la epistemología resalta la incrustación relacional y social del conocimiento... (Popkewitz, 2003: 147; subrayado nuestro).

En su análisis sobre las reformas educativas, por ejemplo, Popkewitz insiste en aclarar que no se trata de identificar qué es lo que se propone como profesionalización de los docentes en Estados Unidos (una mayor

atención efectiva a cuestiones administrativas y técnicas, así como a las categorías laborales, que se contraponen a la urgencia de desarrollar la creatividad, la flexibilidad y el razonamiento crítico, anunciado en las políticas, por ejemplo), sino bajo cuáles condiciones se ha pensado así, es decir: ¿cómo emergió la necesidad de introducir la flexibilidad en educación?³ Más aún, la profundización de las teorías, los conceptos, las nociones o los términos, las políticas y las vías de implementación de las estrategias en educación, implica entenderlos *a partir* del momento *inmediato anterior*.⁴ Veamos cada uno de ellos.

Las *teorías* no son propuestas a confirmar (o no), sino conjuntos de “distinciones epistemológicas” que orientan a quien quiere pensar el mundo, y combinan la teoría con los acontecimientos.

...no concibo la “teoría” como un conjunto deductivo de propuestas que deben ponerse a prueba (lo que sería una noción positivista del conocimiento), sino más bien como un conjunto de distinciones epistemológicas destinadas a orientar al observador hacia el mundo empírico, pero cuyos verdaderos conceptos y descripciones implican una continua interacción entre la teoría y los acontecimientos del mundo (Popkewitz, 1998b: 27-28).

Ningún *concepto* puede considerarse natural; es necesario cuestionarlos incesantemente. Es así como se evidencia el proceso “alquímico” que los transforma en universales y estables (Popkewitz, 2000: 21-22):

3 “La retórica del profesionalismo constituye un ejemplo de cómo liberales y conservadores emplean estrategias semejantes para cumplir programas diferentes. La retórica sobre el profesionalismo asegura una mayor responsabilidad y autonomía del docente; ha de generar valores que apoyen la creatividad, flexibilidad y razonamiento crítico individuales. Sin embargo, se presta atención al conocimiento administrativo, técnico y a cuestiones relacionadas con la categoría de profesores, y se disminuye la atención a las cuestiones sociales y políticas que subyacen al ejercicio docente y a la normalización, aumentando la centralización y el control” (Popkewitz, 1994: 131).

4 “La noción de teoría que utilizo aquí es la de ‘lentes’ o marcos lingüísticos que existen *antes* de la recopilación. Teoría, en el sentido en que lo utilizo, nos ‘dice’ qué ‘cosas’ hay que ver e interpretar de entre el número infinito de acontecimientos y acciones de la escolarización. Teoría, pues, es un proceso que permite clasificar, relacionar y omitir cosas del pensamiento” (Popkewitz, 1998: 27; subrayado nuestro).

Los conceptos en uso en la investigación sobre educación, del mismo modo que nuestras ideas comunes acerca de la enseñanza, *no pueden ser tratados como si fueran naturales*, sino que necesitan ser cuestionadas una y otra vez como monumentos históricos en las relaciones sociales (Popkewitz, 2000: 29; subrayado nuestro).

La modificación del contenido de los *términos* se puede vincular con el uso político gubernamental. Los efectos de la auditoría (*auditing*), por ejemplo, son claros cuando:

Reforma el comportamiento de profesionales y de organizaciones que exigen que los estándares de competencia funcionen como tecnologías para evaluar individuos. Esto es evidente en los sistemas de formación del profesorado que ponen el énfasis en los resultados, así como en algunos modos de pensar acerca del aprendizaje de los niños (Popkewitz, 2000: 8).

Las *políticas educativas* ensamblan diversos intereses colectivos (políticos, sociales, culturales, económicos):

Los discursos contruidos sobre la educación en la acción política, los informes sobre la reforma y los documentos de otras posiciones de autoridad institucionalmente legitimadas, no son “simplemente” lenguajes sobre educación, sino que forman parte de los procesos productivos de la sociedad mediante los que se clasifican los problemas y se movilizan las prácticas (Popkewitz, 2003: 174).

Finalmente, implementar ciertas *normas* que vigilen e indiquen modos establecidos y acordados. La reglamentación sobre la relación del conocimiento con los modos de pensar, por ejemplo: “Lo que tenemos que cuestionarnos son las reglas que construyen los espacios sociales en los que problematizamos el mundo y el sí mismo” (Popkewitz, 1998b: 143).

El planteamiento de Popkewitz cuestiona que se haya considerado una serie de afirmaciones teóricas, como si se tratara de características descubiertas⁵ en los procesos, o en las múltiples relaciones internas y los objetivos de lo educativo, y no de *características atribuidas* a éstos. Si las “etiquetas”, categorías o nociones son “invenciones” acuñadas para lograr una organización o planificación, entonces los conceptos y los caminos seguidos para configurarlos son también invenciones.⁶ Es esto lo que abarca la “epistemología social”:

La postura hacia una epistemología social reconoce la política del conocimiento como parte de las condiciones reflexivas de la producción del conocimiento... Centrar la atención en la epistemología social es una estrategia teórica que “ve” el poder como algo que satura los marcos conceptuales que construyen los objetos de indagación, incluida la postura del crítico, los movimientos teóricos que establecen sus suposiciones fundacionales y las suposiciones que son excluidas o extinguidas (Popkewitz, 2003: 174).

Administración social

Popkewitz concentra en la expresión “administración social” su análisis sobre los objetivos de los sistemas escolares. De manera

5 “Nuestro discurso está ordenado con base en los principios de clasificación que están socialmente formados a través de infinitas prácticas anteriores. *Cuando los docentes hablan de la escuela desde lo gerencial, de la enseñanza como productora de aprendizaje, o de los niños que están en riesgo, estos términos no son meramente palabras del docente, sino son parte de las maneras de razonar contruidas históricamente* y que son efectos de poder. Se trata de una epistemología social que estudia al discurso como efecto del poder” (Popkewitz y Brennan, 1998: 9; subrayado nuestro).

6 Decir “invención” no remite, de ninguna manera a algo espontáneo o improvisado. En este caso, la “invención” del conocimiento, necesita: “Si uno quiere realmente conocer el conocimiento, saber lo que es, aprenderlo desde su raíz, su fabricación, debe acercarse no a los filósofos, sino a los políticos; hay que comprender lo que son las relaciones de lucha y de poder” (Foucault, 2001: 1417-1418; cfr. Stengers y Schlanger, 1991: 63-64).

amplia, los gobiernos —a través de sus políticas educativas— pretenden una disciplina y un orden que dirijan la acción y la participación de los hombres en sociedad, desde diferentes órdenes: el del conocimiento, el político, el social, el cultural, el económico.

En efecto, cuando los gobiernos emiten directrices para el funcionamiento de lo educativo, no sólo están organizando un sector que atiende a una fracción de la población (en cumplimiento, en muchos países, a uno de los compromisos del Estado-benefactor), sino que están, además: i) instaurando modos particulares de acción y participación de todos los involucrados en el sistema escolar (alumnos, docentes, administrativos, especialistas, expertos); ii) generan la distribución de la mancuerna exclusión/inclusión; y finalmente, iii) otorgan criterios de decisión para sus propuestas, que serán usados frecuentemente por los especialistas de la educación para reproducirlos (Popkewitz, 2000: 6-7).

La formación de la educación de masas moderna reunió los registros de administración y libertad. Las políticas, el currículo y la investigación en el ámbito educativo se construyeron como sistemas de saber destinados a la *administración social* de profesores y niños (Popkewitz, 2000: 10; subrayado nuestro).

Llegamos a la importante apuesta de Popkewitz en sus análisis sobre los sistemas escolares: distinguir cómo se han tejido las directrices de los gobiernos conlleva,

necesariamente, a la identificación de las herramientas utilizadas para lograrlo. Dichas herramientas son: las políticas (locales y nacionales),⁷ lo que se retoma de los acuerdos multilaterales y de las recomendaciones de organismos internacionales; la selección de los contenidos⁸ que deberán transmitirse y las formas de analizar,⁹ entender¹⁰ y cuestionar lo que se realiza en educación.

Tenemos así los elementos completos del planteamiento. La plataforma analítica propuesta sostiene que, dada la ausencia de cualquier elemento natural en educación, es necesario localizar las condiciones que permiten o promueven ciertas prácticas: desde las del trabajo en el aula o en los centros escolares, hasta las que conducen a enunciar las políticas educativas, las que habilitan los reconocimientos a los profesores, etcétera. Esa es la “epistemología social”: la comprensión de cómo se han constituido y cruzado los modos de definir los saberes en educación, las instituciones y las políticas, así como sus modificaciones (reformas). La “administración social” complementa el diagnóstico cuando permite identificar el sentido de las prácticas en educación: se pretende guiar y formar un tipo de ciudadano, es decir, un individuo que participa en el mundo para ciertas acciones; la mancuerna inclusión/exclusión aplica una distribución¹¹ específica, tanto de la alfabetización como del conocimiento; por último, las vías que usan los gobiernos para argumentar sus decisiones llegan a ser retomadas por los investigadores, considerándolas fundamentos incuestionables. Lo veremos adelante.

7 “Mi interés se centra en los sistemas de razón, es decir, en las reglas y estándares de los objetos de gobernación de la reflexión y la acción del niño... La pedagogía incluye sistemas concretos de razón que ordenan quiénes somos, en quiénes deberíamos convertirnos y quiénes no están calificados para llegar a ser ese ‘nosotros’” (Popkewitz, 2003: 147).

8 “Realizar la historia del currículo como una ‘epistemología social’ equivale a preguntarse qué cuenta como evidencia, cuáles son las reglas por las que se establece la verdad y los efectos de contar algunas cosas como evidencia y verdad, mientras que otras se las desautoriza y se las presenta como falsas” (Popkewitz, 2003: 172).

9 “Sin cuestionar los presupuestos de las políticas, la investigación puede caer en el error de conservar los mismos sistemas que necesitan ser interpretados y discutidos en conversaciones críticas” (Popkewitz, 2000: 28).

10 En Suecia se le pagó a los investigadores para “desarrollar pruebas de rendimiento estandarizadas y otros sistemas de medición estadística con el fin de valorar las ‘metas’ nacionales de equidad y excelencia” (Popkewitz, 2003: 12).

11 “Quizá el verdadero propósito de la escolarización no sea el de eliminar el ‘analfabetismo’ o la ausencia de aprendizaje, sino el de distinguir y distribuir la alfabetización, al permitir que se dé rienda suelta a ciertas formas, al mismo tiempo que etiqueta otras como inaccesibles” (Popkewitz, 1998: 154).

PROFESIONALIZACIÓN EN LA FORMACIÓN DE DOCENTES EN MÉXICO

Veamos ahora cómo el tema de la profesionalización en la formación de los docentes en México evidencia los modos a través de los cuales los saberes, las instituciones y el ejercicio de las fuerzas (a través las políticas) han generado variados cambios en las escuelas Normales con los estudiantes, los formadores, los administradores y los especialistas. Lo que queremos mostrar es que se ha construido —inventado—¹² el perfil de un docente, y que este perfil resulta siempre insuficiente en relación con las necesidades del país y de la sociedad; en efecto, lo que se puede distinguir es la paulatina configuración de un¹³ docente que, a pesar de estar respaldado por su interés en la enseñanza, por aceptar su misión y el compromiso¹⁴ laboral adquirido, no ha cumplido con lo esperado.

Los docentes en México tienen más de 18 años en profesionalización y no cubren las expectativas planificadas (SEP, 2010: 4); tienen más de 27 años formándose en el nivel superior y son incapaces de realizar una reflexión sobre sus prácticas en el aula (Czarny, 2003; Durán, 2004); hace seis años que se iniciaron cambios teóricos y laborales para los formadores (escuelas Normales) y todavía no pueden participar en proyectos de investigación y producir conocimientos (Nieto, 2009); aún no han formado a los docentes con las

“competencias” que se requieren para combinar la práctica con la teoría (Mercado, 2007; 2008). Lo que queremos mostrar, entonces, es cómo se ha ido conformando una cierta manera de “pensar” a los docentes: exaltarlos, juzgarlos, evaluarlos, condenarlos y, finalmente, mantener la confianza en su “recuperación”.¹⁵

Como ya vimos, el planteamiento de Popkewitz se despliega en tres estratos: las prácticas escolares (instituciones), las directrices de gobierno (ejercicio del poder) y las formas de analizar (saberes); es decir, en los agentes directos de lo educativo (docentes, alumnos, administrativos), en las políticas (de cualquier nivel de gobierno) y en los especialistas. Dicho en términos de Popkewitz: “A eso lo llamo una historia del presente. El método es analítico, diagnóstico e histórico. Bosquejo un inventario de las diferentes trayectorias para diagnosticar su sistema de razón, cuyos principios generan al docente y al niño...” (Popkewitz, 2003: 148).

El docente flexible, analítico, planificador y observador, o la profesionalización inalcanzable

En 2009, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) encargó un análisis sobre las políticas educativas de docentes en México a D. Nieto, una investigadora especialista del tema. En el documento entregado se menciona constantemente el incumplimiento de las expectativas depositadas

12 “Inventar” no es un acto súbito ni espontáneo; Stengers y Schlanger (1991) explican los procesos de invención de conceptos en las ciencias duras: se inventa con conceptos que, al articularse, conforman plataformas analíticas o comprensivas, es decir, las ciencias (Stengers, 1995). “Un concepto no está dotado de poder en virtud de su carácter racional; está reconocido como el articulador en un planteamiento racional porque aquellos que lo propusieron, lograron vencer el escepticismo de un número suficiente de otros científicos, ellos mismos socialmente reconocidos como ‘competentes’, que cuestionaron el carácter efectivo de su poder, que trataron de mostrar el carácter ilusorio del punto de vista con el que se le definía, y el carácter arbitrario del juicio que lo proponía” (Stengers y Schlanger, 1991: 63-64; cfr. Foucault, 2001: 1417-1418).

13 No se trata de decir que *no es cierto* que los docentes en México tienen insuficiencias; lo que afirmamos es que las condiciones han estado dadas justamente para que esa insuficiencia se mantenga o se acreciente, que las reformas o los cambios que se han introducido han conservado los marcos establecidos sin distinguir que su esquema conduce al incumplimiento perpetuo.

14 “Pero misión y compromiso no son ideas lógicas o psicológicas que se hallen situadas fuera de las prácticas en las que se realizan. Misión y compromiso incorporan una selectividad particular de normas, valores y principios que gobiernan la acción y la participación del docente” (Popkewitz, 1998: 77).

15 Usamos “recuperación” como procedimiento de aquéllos que han perdido la salud o la libertad, y se proponen “volver a tenerla” a través de atender su cuerpo o de terminar su estancia en la prisión.

en los docentes para su profesionalización y el escaso impacto de la misma en el aprovechamiento de los alumnos (Nieto, 2009).

Los programas puestos en marcha (Tabla 2): i) sobre la formación inicial del docente (cambio del plan de estudios en 1997), ii) la restructuración de las escuelas normales (Programa para la Transformación y Fortalecimiento Académico de las Escuelas Normales, PTFAEN, y Programa de Mejoramiento Institucional de las Escuelas Normales Públicas, PROMIN), iii) la aplicación de evaluaciones a los docentes (Carrera Magisterial, CM; Programa para el Mejoramiento del Profesorado, PROMEP), iv) y los de actualización de los docentes (Programa Nacional de Actualización Permanente de Maestros de Educación Básica en Servicio, PRONAP), no han sido eficaces, pues:

...un aspecto que debe preocupar a todos los involucrados es que *estos esfuerzos no se han traducido en mejoras equivalentes en los niveles de aprendizaje de los estudiantes, o en la calidad de los servicios que reciben los niños y jóvenes*. Es decir, a pesar de la intención que se persigue, y como se señala en el apartado de inicio de este capítulo, la práctica pedagógica no se ha modificado sustantivamente ni de manera generalizada en las escuelas de educación básica del país. Si bien el discurso de los profesores ha cambiado en favor de las nuevas tendencias, *en el quehacer educativo siguen prevaleciendo los métodos tradicionales de enseñanza que favorecen la memorización y el contenido*, la disciplina en el salón de clases y la subordinación a propósitos administrativos y de control por sobre la centralidad del logro de los aprendizajes (Nieto, 2009: 44-45; subrayado nuestro).

La investigadora, sin embargo, menciona los logros obtenidos al afirmar que la introducción de una “cultura de la evaluación” ya

permeó a la sociedad, y que los profesores han hecho esfuerzos por apropiarse de un lenguaje técnico-teórico; también menciona que el gobierno, a pesar de todo, aplicó un examen de conocimientos a los docentes aspirantes a una plaza laboral (Nieto, 2009: 49). Es decir, no todo se ha perdido, aunque los cambios sean minúsculos.

Para nuestros propósitos, lo interesante de las 59 páginas del documento de la especialista es que en ningún momento se pone en duda la pertinencia de la profesionalización,¹⁶ aunque se insista en su ineficacia; tampoco se cuestiona la evaluación de los docentes a través del programa Carrera Magisterial, donde el interés central es la distribución de una prima salarial que distingue un “nosotros los incluidos en la lista”, de un “ustedes” los excluidos por falta de méritos, aun cuando se tengan serias dudas sobre el rigor de las evaluaciones y, por ende, de la merecida distribución de primas (véase Santibañez *et al.*, 2007); su conformidad es contundente en cuanto a las maneras de asumir los resultados de las pruebas, nacionales o internacionales, aplicadas a los alumnos (la Evaluación Nacional de Logro Académico en Centros Escolares, ENLACE, y el Programme for International Student Assessment, PISA, por ejemplo). Al final de cuentas D. Nieto expone una descripción de lo planificado y cómo las acciones se han acercado, o no, a los objetivos señalados. Su exposición se comprende cuando leemos las ideas que tiene sobre la educación y los docentes: para Nieto, los centros escolares parecerían tener un único propósito que debería dirigir todo el funcionamiento del sistema educativo: “Insistimos en la necesidad de alinear todas las iniciativas y programas a la consecución de un objetivo claro, concreto y accesible: *el logro de los aprendizajes de los niños y los jóvenes en las escuelas de educación básica nacional*” (Nieto, 2009: 55).

16 Cfr. Bourdoncle (1993) y Vanderstraeten (2007) para dos discusiones sobre la idea misma de “profesión” y las dificultades de aplicarla al gremio docente.

Es claro que para la especialista es posible anular, o al menos menospreciar, el peso que tienen la formas de relación y de comportamiento que se transmiten en la escuela, las complicaciones que conlleva la conformación ineluctable de grupos de alumnos con diversos parámetros socio-culturales, y la organización escolar misma en el espacio llamado escuela. Nieto cree posible hacer todo esto a un lado para concentrarse en “el logro de los aprendizajes”, banalizando, quizá, que también dichos aprendizajes son producto de selecciones con criterios que no necesariamente obedecen a los de las disciplinas, sino a la “alquimia”¹⁷ que se les aplica.

A este objetivo de la educación, Nieto añade una imagen del docente que deriva del papel que juega en la sociedad:

...es importante hacer referencia a la necesidad de impulsar iniciativas que favorezcan la revaloración social del magisterio... *rees-tablecer al maestro como la figura emblemática que detenta una autoridad moral ganada a base de esfuerzo y compromiso con sus estudiantes. El profesor como líder natural de la comunidad* (Nieto, 2009: 56; subrayado nuestro).

Difícil conciliar la propuesta de profesionalización del docente, es decir, de un trabajador de la enseñanza que busca fortalecer sus formación para lograr una cierta manera de moverse en la sociedad del siglo XXI, un docente que acepta el ejercicio de su profesionalización como la vía para obtener herramientas que le permitan actualizaciones constantes acordes con los cambios en las sociedades y en el mundo, con la idea de Nieto de la promoción de un enseñante que es “figura emblemática”, “autoridad moral” o “líder natural de la comunidad”. Parecería imposible pensar que se está hablando de lo mismo y,

sin embargo, la coexistencia de ambos perfiles es, sostenemos, lo que permite el desarrollo de un discurso preocupado e interesado en la profesionalización, en paralelo a una figura que mantiene y cultiva los anclajes necesarios para no desaparecer. Es la presencia de un docente “protector”, heroico, patriótico... y “profesionalizado”.

En los documentos oficiales (políticas, acuerdos, programas, planes) encontramos, además de esta visión “doble cara” de los docentes, la indicación de que la cercanía de éstos con las situaciones particulares de los alumnos los hace ser el agente idóneo para atender y resolver los problemas que se presentan. En la firma del importante acuerdo de descentralización de la educación del país, en 1992, se le otorga el lugar central en el espacio escolarizado.

El protagonista de la transformación educativa de México debe ser el maestro. Es el maestro quien transmite los conocimientos, fomenta la curiosidad intelectual y debe ser ejemplo de superación personal. *Es él quien mejor conoce las virtudes y debilidades del sistema educativo* (SEP, 1992: 14; subrayado nuestro).

La afirmación ahí está, y la retórica es clara porque el diseño —la planificación de lo que seguirá— será producto de los investigadores, los expertos, las autoridades y algunas consultas a los enseñantes. A pesar de la ausencia de los docentes en la gestión de lo escolar (sentido amplio), las instancias del gobierno lo ubican como el elemento protagónico de lo educativo. El programa de Carrera Magisterial (CM) menciona su importancia para elevar la calidad de la educación nacional (SEP, 2000: 4); con respecto a la formación continua, no hay mejor argumento que la necesidad de afrontar los vaivenes de un nuevo siglo, el siglo XXI, que

17 El estudio de la “alquimia” debe asumir que: “Los conceptos aparentemente universales y estables que se plasman en las materias escolares no son ni universales ni estables; al contrario, se trata de conceptos que fueron contruidos históricamente en relación con aptitudes específicas de participación a las que no todos los miembros de la sociedad pueden llegar de igual forma” (Popkewitz, 2000: 21-22).

con la nueva economía y el despliegue de las tecnologías, no hace más que modificar las cosas. “Establecer los perfiles de desempeño de los docentes en servicio, con el fin de encauzar la formación continua hacia el desarrollo de las *competencias profesionales* necesarias para afrontar los retos de la educación del siglo XXI” (SEP, 2006: 23; subrayado nuestro).

El futuro depara, entonces, desafíos que deberá enfrentar el docente, porque se está en el nuevo papel del Estado-benefactor que va a disminuir, paulatinamente, el cumplimiento de los compromisos que asumió como suyos. Los problemas en la sociedad, por supuesto, continuarán, pero su solución se transfiere a los individuos, como si la suma de las acciones de los individuos fuera a resolver los problemas sociales. Bauman lo señala en tanto que una de las características de la “modernidad líquida” (cfr. Espinosa, 2008: 22-27), y pone en *italicas* una frase que retoma de U. Beck (2001: 127-139) para comentarla: vivimos buscando “...una *solución biográfica a contradicciones sistémicas*. Los riesgos y las contradicciones siguen siendo producidos socialmente; sólo se está cargando al individuo

con la responsabilidad y la necesidad de enfrentarlos” (Bauman, 2006: 39-40).

En 2010 se inició un análisis sobre el currículo para formar a los docentes de primaria; la idea es formular una propuesta del Plan de Estudios de las Normales que sustituya al de 1997. En el documento de discusión se afirma que los análisis muestran que “no se están obteniendo los resultados esperados” (SEP, 2010: 4) con respecto a los aprendizajes de los alumnos y la calidad de la educación; se confirma, sin embargo, que de los múltiples factores que intervienen en el sistema, ninguno es tan importante como el docente: si el sistema puede mejorar, dicho cambio “descansa en gran medida en la calidad de sus maestros” (SEP, 2010: 6).

Si comparamos los rasgos y criterios que definen al docente (Cuadro 1), podremos ver que estamos frente a un perfeccionamiento de las funciones de los docentes, en cuanto a la responsabilidad con su entorno inmediato; actualmente, pareciera que deberá asumirse como un eslabón del sistema educativo, y ya no como un trabajador que representa los principios y valores de la educación pública.

Cuadro 1. Características de los docentes

	Plan de estudios 1997	Propuesta 2010
1	Habilidades intelectuales específicas	Planeación para el aprendizaje
2	Dominio de los contenidos de enseñanza	Organización del ambiente en el aula
3	Competencias didácticas	Promover el aprendizaje de todos los estudiantes
4	Identidad profesional y ética	Compromiso y responsabilidad en la profesión
5	Capacidad de percepción y respuesta a las condiciones sociales del entorno de la escuela	Vinculación con el entorno comunitario e institucional

Fuente: elaboración propia con base en: SEP, 1997: 31-36; SEP, 2010: 17-23.

Entre el plan de estudios de 1997 y el proyecto de reforma curricular para educación normal (2010), lo que encontramos es un desplazamiento en la formación profesionalizante del docente que, de incluir elementos del discurso psicológico, sociológico y algunos

contenidos de lo administrativo, se mueve hacia un perfil con rasgos del saber gerencial, organizacional y, por supuesto, lo concerniente a la rendición de cuentas (*accountability*). En otros términos, pasamos de una preocupación sobre la atención del docente al proceso

de enseñanza-aprendizaje de los alumnos,¹⁸ a concentrar sus tareas en la preparación de las condiciones que permitirán evaluar cómo se desarrollan las actividades en los centros escolares (las de los niños, los docentes y la escuela), otorgándole primacía al seguimiento de dichas actividades. Si nos concentramos en la cuarta característica que aborda lo “profesionalizante”, encontramos que mientras en 1997 lo “profesional” en el docente es pensado como un contacto esencialmente con los colectivos que rodean a su centro de trabajo, como un individuo con información confiable sobre la educación pública y dispuesto a compartir las razones de su importancia (SEP, 1997: 34); el proyecto de 2010, en cambio, bosqueja un individuo de profesión docente concentrado en cumplir sus compromisos con el sistema que lo hace profesional: se mantiene actualizado a través de cursos, con producción en investigación, y participa de la vida académica lo necesario para poder presentar proyectos sobre la institución (SEP, 2010: 23).

Sin duda alguna, esta breve comparación nos permite evidenciar la transformación que sufren las prácticas de “profesionalización” de los docentes; no olvidemos que cada nueva propuesta pasa por un momento necesario de descalificación de la anterior para dar entrada triunfal a la siguiente. Señalábamos, siguiendo a Popkewitz, que la constitución de lo educativo se juega en un espacio que combina políticas, instituciones y saberes que no derivan, exclusivamente, de lo educativo. Los diferentes espacios de la sociedad se combinan, se cruzan, se penetran, se obstaculizan, se enlazan entre ellos, y se afectan los unos a los otros. Es en ese movimiento como podemos entender el desplazamiento de la “profesionalización” que nos ocupa, pues está dirigido a configurar un tipo de ciudadano

(administración social). El reducido papel del Estado (ya no benefactor) deja que sean los hombres los que atiendan lo social, todo lo que ahí suceda; la educación se ha sumado a la promoción de este individuo flexible, ágil y competente que intentará resolver lo que aparezca. Por supuesto, los docentes deberán ser ejemplo viviente de ello: “Hay que brindar al profesor herramientas para *afrontar los riesgos, lo inesperado y lo incierto*, para modificar el desarrollo en virtud de las informaciones adquiridas en el camino” (SEP, 2010: 10; subrayado nuestro).

Es necesario acotar que se trata, desde ya, de una batalla destinada al fracaso. Como decíamos arriba con U. Beck y Bauman, los problemas sistémicos, de amplios territorios culturales, geográficos, políticos y un gran etcétera, no pueden ser reducidos o afrontados con soluciones “biográficas”; lo cierto es que la configuración de lo geo-político ha rebasado al Estado, y éste propone a los individuos la consolación y la esperanza del “rescate” por uno mismo:

...se ha dejado en manos de los individuos la búsqueda, la detección y la práctica de *soluciones individuales a problemas socialmente producidos*, tareas éstas que los individuos tienen que llevar a cabo a través de acciones separadas y en solitario, equipados con herramientas y recursos de su exclusiva propiedad que ellos mismos han de hacer funcionar por su cuenta y que resultan a todas luces inadecuados para las labores asignadas (Bauman, 2007: 175; subrayado nuestro).

La profesionalización del docente, sostenemos, es parte de los movimientos de la organización de las sociedades en el mundo; a través

18 Señalemos que el plan de estudios 1997 fue elaborado con base en los nuevos currículos de la educación básica. “Más allá de los importantes cambios en los enfoques y contenidos de campos específicos del conocimiento, el rasgo central del nuevo plan de estudios de primaria es la prioridad que le asigna al desarrollo de las capacidades de pensamiento del niño, a sus posibilidades de expresión y de aplicación creativa de lo que aprende. *Estimular el desenvolvimiento de esas capacidades demanda del maestro una intervención educativa sensible a las condiciones distintas de alumnos y grupos escolares, creatividad y adaptabilidad* y, evidentemente, el dominio sólido de las mismas competencias que debe fomentar en sus alumnos” (SEP, 1997: 20; subrayado nuestro).

de los organismos internacionales, de los estudios comparatistas entre países, de las políticas nacionales definidas, de los intercambios entre especialistas, expertos y académicos, dichas sociedades delimitan nuevas funciones para los sistemas escolares y dibujan prácticas específicas para sus integrantes. Los modos de pensar y formar a los docentes en México, como hemos visto, no son ajenos a todo esto.

Por último, veamos cómo han participado algunos investigadores especialistas desde análisis del plan de estudios 1997, o de los programas de reformas en las escuelas normales, en la “invención” de la profesionalización docente.

El análisis de Czarny (2003) subraya los problemas que provoca la falta de habilidades reflexivas y críticas de los formadores, para acompañar a los estudiantes de las Normales en el análisis de las prácticas en los centros escolares. “Esta dimensión del proceso formativo, tanto para estudiantes como para profesores de la Normal, es un aspecto poco desarrollado y atendido no sólo al interior de los colegios y academias de docencia, sino en el marco de las políticas de formación” (Czarny 2003: 28-29).

La propuesta curricular del plan de estudios 1997, señala Durán (2004), confirma el propósito de otorgarle mayor importancia a la formación pedagógica de los docentes, a su comprensión de los problemas de la educación por el ejercicio de la práctica, y a la formación de enseñantes y no de investigadores; sin embargo, no ha habido los suficientes cambios en la administración y la gestión de las escuelas Normales (Durán 2004) que apoyen la implementación de lo propuesto.

Larrauri (2005), que estudió las consecuencias tanto del plan de estudios como de la situación de las normales en múltiples entrevistas y documentos oficiales (a través de la aplicación del análisis del discurso —teoría de la argumentación—), encuentra que para los futuros docentes y los formadores es importante la preservación de una identidad

del colectivo normalista. La formación, supeeditada a los contenidos curriculares de la educación primaria, estrecha la relación entre ambos espacios de formación y, al mismo tiempo, es difícil que le otorgue las herramientas necesarias para lidiar con los cambios; el programa de transformación de las escuelas Normales está organizado con base en una imaginaria identidad normalista (el compromiso con la comunidad, la sociedad y la nación), que hay que proteger de la “universitarización” de la formación del docente, lo que se refuerza con la adopción que tienen los egresados de la “mística” de la enseñanza: mejorar la calidad de la educación, apoyar a la comunidad y desarrollarse profesionalmente (Larrauri, 2005). Larrauri se pregunta, en sus conclusiones, si todas estas condiciones permitirán una “visión auténticamente pedagógica”, o si se continuará permitiendo que el conocimiento de lo que se hace en las Normales provenga de las universidades (Larrauri, 2005: 122). El análisis del investigador muestra, de una nueva manera, cómo se han instalado en los estudiantes normalistas los buenos propósitos del héroe enseñante, así como la herencia recibida del enemigo a vencer: todo aquello que provenga de lo universitario. Larrauri, sin embargo, titubea frente al cuestionamiento de la identidad misma atesorada, pues se podría contraponer drásticamente a una “visión auténticamente pedagógica”. Con esto último, encontramos cómo el investigador llegó al límite de su indagación cuando, en una epistemología social, estaría en el inicio: ¿qué es una “auténtica” visión pedagógica? ¿Cómo se ha delimitado su autenticidad? ¿Por quiénes? ¿Bajo cuáles condiciones podría desarrollarse?

A partir de un análisis en once escuelas Normales (realizado con base en encuestas, entrevistas, revisión de materiales individuales, además de los planteamientos teóricos necesarios para su análisis) sobre los cambios que se han implementado a partir del PTFaEN (Cuadro 2), Mercado (2008) plantea que los

estudiantes de las Normales, formados con el plan de estudios 1997, tienen sus cursos con formadores que no conocen las nuevas situaciones que se presentan en las escuelas primaria y secundaria; tampoco saben qué comentar sobre las experiencias de sus estudiantes, no sólo porque no conocen el “exterior”, sino porque no tienen el hábito (ni los elementos teóricos) para reflexionar sobre sus prácticas laborales. Por otro lado, el plan de estudios 1997 incluye, en todos los semestres, prácticas “en condiciones reales” en los centros escolares, que se realizan en compañía del docente titular; esto hace

que el estudiante comparta el ejercitarse en su profesión con un docente que se formó con concepciones y objetivos distintos a los suyos. Lo cierto es que, dado que el docente titular participa en la evaluación de estas prácticas, el estudiante (futuro docente) prefiere repetir las maneras del titular y evitarse problemas; de esta manera termina por hacer a un lado, justamente, los elementos teóricos que le permitirían argumentar sobre las modificaciones que se necesitan para reformular lo que ya no coincide con los nuevos tiempos (Mercado 2008: 8-16).

Cuadro 2. Documentos y programas oficiales sobre la profesionalización en la formación de docentes

Dirigido a	Nombres completos	Año de inicio
D, F	Ley Federal de Educación	1973
D, F	Acuerdo Nacional de Modernización de la Educación Básica (ANMEB)	1992
D, F	Ley General de Educación	1993
D	Carrera Magisterial (CM)	1993
D	Programa Nacional para la Actualización Permanente de los Maestros de Educación Básica en Servicio (PRONAP)	1995 - 2008
F	Programa para la transformación y fortalecimiento académico de las Escuelas Normales (PTFAEN)	1996
F	Programa de Mejoramiento del Profesorado (PROMEP)	1996
D, F	Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación	2002
F	Programa de Mejoramiento Institucional de las Escuelas Normales Públicas (PROMIN)	2003
D, F	Alianza por la calidad de la educación (ACE)	2008

Fuente: elaboración propia con base en Informes de Gobierno federal (Presidencia de la República) 1995-2009, y de la Secretaría de Educación Pública (SEP) 2003-2008. D=docentes; F=formadores.

Lo que podemos concluir es que los estudiantes de las escuelas normales, *antes* de ser docentes en servicio, viven, saben y reconocen las insuficiencias de su formación; ya tienen identificados los problemas de su profesionalización: que no se puede compaginar la teoría con la práctica (a pesar de todo lo que digan los documentos oficiales); y que los formadores no están preparados para guiarlos en el camino a las competencias profesionales que necesitan. Que al llegar a

las prácticas en los centros escolares se enfrentarán a un docente titular formado en la “vieja escuela”, que privilegia las experiencias laborales sobre cualquier teoría acabada; un titular que le enseñará a resolver en el “campo de batalla” para confirmar que es ahí donde se demuestra la “identidad profesional docente” y que, gracias a esto, podrá cuestionar todo conocimiento que no haya salido de tales experiencias (es decir, el conocimiento universitario).

Si esto es así, parecería haber continuidad entre un docente “en falta” y el estudiante normalista que, antes de asumir su puesto profesional, ya se apropió de las insuficiencias mismas de su formación y, con ello, de las actividades que realizará. Más aún, es capaz de hacer uso de dichos faltantes: dado que no se puede discutir con el docente titular, porque no “conviene” hacerlo (él emite una calificación al final de la estancia), el estudiante se concentrará en las soluciones prácticas porque son eficaces. Así, lo que está “recibiendo” *antes* de egresar de la escuela normal es, justamente, que la importancia de la combinación, del diálogo entre la teoría y la práctica, es un espejismo, puesto que no la necesitó para obtener un espacio de prácticas y una calificación aprobatoria. El estudiante no está viviendo ninguna contradicción; está aprendiendo las reglas de relaciones de fuerzas que todo espacio educativo posee, en cualquiera de sus ámbitos, y que los investigadores (aquí convocados) insisten en silenciar.

Los especialistas en formación de docentes en México, entonces, han subrayado la ineficacia de los procesos que conducen a la profesionalización, no su improcedencia. Se insiste en la ineptitud de los formadores como acompañantes para aprender y aplicar la relación de la teoría con la práctica, pero no se cuestiona lo inadecuado de dicha combinación, lo imposible de sostenerla si se mantiene la “alquimia de las materias escolares” (Popkewitz, 1998: cap. 3; 2000: 22) para los docentes. Es decir, se les enseña una forma de teoría fija, inmóvil, que nunca va a coincidir con la realidad, y menos con supuestos espacios de aplicación del conocimiento donde se pretende la “combinación” de la teoría con la práctica, como si dicha mezcla fuera una cuestión lógica, cuando es una cuestión política. Veamos una última afirmación de E. Mercado en un artículo sobre los formadores de docentes, donde aborda este asunto:

Así, la apropiación y adquisición de las herramientas epistemológicas, teóricas, técnicas y didácticas por parte de los estudiantes permitirán comprender el contexto sociocultural de la práctica docente, la función social y laboral del maestro; el uso, selección y jerarquización de la información; los procedimientos para abordar contenidos específicos durante el proceso de enseñanza-aprendizaje; las diferencias en el desempeño académico de sus alumnos; las formas idóneas para evaluar, acreditar y certificar los aprendizajes en sus estudiantes y sus condiciones sociales, así como la administración y regulación normativa del nivel educativo donde se labora (Mercado, 2007: 505).

El autor incluye, ciertamente, las cuestiones de relaciones de fuerza (“administración y regulación normativa del nivel educativo donde se labora”), es decir, no se está limitando a pensar que el asunto es “lógico”, o “epistemológico”; parecería, entonces, que están claros los “planos” en los que se mueve el sistema escolar. Sin embargo, lo que sostiene Mercado es la separación entre lo didáctico, lo psicológico educativo y la planeación; entre lo administrativo y la regulación propia de dicho sistema. Esa es, justamente, la propuesta de cambio de perspectiva de Popkewitz: no separar los elementos que componen lo educativo. En otros términos, cuando se aborden las formas idóneas para evaluar los aprendizajes de los estudiantes desde lo didáctico, lo psicológico, o desde alguna disciplina, *también* deberán abordarse desde la administración y la regulación normativa con respecto a los alumnos y a los docentes. Lo que sucede en el sistema educativo no está exento, en ningún momento, del ejercicio de las relaciones de fuerza y de poder: ni para lo organizacional, ni para lo teórico, y mucho menos para la conformación misma de un cierto tipo de ciudadano (“administración social”).

A MANERA DE CONCLUSIÓN

La idea de profesionalización, las prácticas del docente profesionalizado en México, mezclan las políticas, los saberes y las actividades de las instituciones (“epistemología social”). El docente, así perfilado, parecería estar constituido por carencias o por incongruencias con las que deberá aprender a trabajar. La “doble cara” del docente que hemos visto dibujarse data de los años sesenta; quizá podríamos sostener que la tensión que se logra entre el docente “natural y patriótico”, y el docente “a profesionalizar” es lo que permite tejer lo inalcanzable de la propuesta y, por ende, la permanencia del proceso que, paulatinamente, permitirá siempre modificaciones, perfeccionamientos, mejoras. La tensión entre el doble posicionamiento del docente autoriza siempre y en cualquier momento y

magnitud, la intervención, el cambio, la reforma, la valoración, el diagnóstico, el reporte, la reingeniería.

El análisis del trabajo de los investigadores mostró que no se trata de ver cómo dictan o guían el hacer, sino cómo, con su trabajo de investigación, confirman, avalan y respaldan las decisiones que se toman en la emisión de las políticas, sin poner en duda las condiciones bajo las cuales dichas políticas fueron emitidas. Los textos analizados de los investigadores sobre la profesionalización de los docentes en México, evidencian que dichos especialistas recuperan los criterios establecidos por el gobierno; con esto, su estudio resulta más una recapitulación que una apertura a otras alternativas. Como afirma Popkewitz: “El uso del marco de referencia como categorías de investigación es una manera de rechazar el cambio...” (2000: 7).

REFERENCIAS

- ALTET, Marguerite (2010), “La relation dialectique entre pratique et théorie dans une formation professionnalisante des enseignants en IUFM: d’une opposition à une nécessaire articulation”, *Education, Sciences, & Society*, año 1, núm. 1, pp. 117-141.
- ARNAUT, Alberto (1998a), *La federalización educativa en México*, México, El Colegio de México-CIDE.
- ARNAUT, Alberto (1998b), “Los maestros de educación primaria en el siglo XX”, en Pablo Latapí (coord.), *Un siglo de educación en México*, tomo II, México, FCE/Consejo Nacional para la Cultura y las Artes (CONACULTA)-Fondo de Estudios e Investigaciones R.J. Zevada, pp. 195-229.
- BAUMAN, Zygmunt (2006), *Modernidad líquida*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.
- BAUMAN, Zygmunt (2007), *Miedo líquido. La sociedad contemporánea y sus temores*, Barcelona, Paidós.
- BECK, Ulrich (2001), *La société du risque*, París, Flammarion.
- BECK, John (2009), “Appropriating Professionalism: Restructuring the official knowledge base of England’s ‘modernized’ teaching profession”, *British Journal of Sociology of Education*, vol. 30, núm. 1, pp. 3-14.
- BOURDONCLE, Raymond (1993), “La professionnalisation des enseignants: les limites d’un mythe”, *Revue Française de Pédagogie*, núm. 105, pp. 83-119.
- CZARNY, Gabriela (2003), *Las escuelas normales frente al cambio. Un estudio de seguimiento a la aplicación del Plan de Estudios 1997*, México, Secretaría de Educación Pública (SEP).
- DE IBARROLA, María (1998), “La formación de profesores de educación básica en el siglo XX”, en Pablo Latapí (coord.), *Un siglo de educación en México*, tomo II, México, Fondo de Cultura Económica/Consejo Nacional para la Cultura y las Artes (CONACULTA)-Fondo de Estudios e Investigaciones Ricardo J. Zevada, pp. 230-275.
- DURÁN, Alfonso (2004), “Las reformas curriculares en educación normal o la tarea de Sísifo”, *Educar*, núm. 31, octubre-diciembre, pp. 25-36.
- ESPINOSA, Julieta (2008), “Emergencia de las disciplinas en la modernidad sólida”, en Julieta Espinosa (ed.), *Rousseau: la mirada de las disciplinas*, México, Juan Pablos/Universidad Autónoma del Estado de Morelos (UAEM), pp. 17-66.

- FOLLARI, Roberto Agustín (2002), "Formación de formadores: contradicciones de la profesionalización docente", *Pro-Posições*, vol. 13, núm. 1, pp. 150-162.
- FOUCAULT, Michel (2001), "La vérité et les formes juridiques", en *Dits et Ecrits I*, París, Gallimard, pp. 1406-1514.
- Gobierno de México-Presidencia de la República, Informes del Gobierno Federal, 1995-2009.
- Gobierno de México-Secretaría de Educación Pública (SEP), Informes Anuales de la Secretaría de Educación Pública, 1993-2008.
- Gobierno de México-Secretaría de Educación Pública (1992), *Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica*, México, SEP.
- Gobierno de México-Secretaría de Educación Pública (SEP) (1997), *Plan de estudios. Licenciatura en primaria 1997*, México, Secretaría de Educación Pública.
- Gobierno de México-Secretaría de Educación Pública (SEP) (2000), *Lineamientos de Carrera Magisterial*, México, SEP/Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE).
- Gobierno de México-Secretaría de Educación Pública (SEP) (2006), *Programa Sectorial de Educación 2006-2012*, México, SEP.
- Gobierno de México-Secretaría de Educación Pública (SEP) (2010), *Proyecto de Reforma curricular para Educación Normal* (2010), México, SEP-Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación (DGESPE).
- HOFSTETTER, Rita (2005), "La 'professionnalisation' des enseignants à travers une initiation à la recherche", *Formation et Pratiques d'Enseignement en Questions*, núm. 2, pp. 71-89.
- HOUPERT, Danièle (1999), "L'accréditation et l'évaluation de la formation des enseignants en France: une dynamique de professionnalisation", en: <http://www.oieperu.org/documentos/D%20HOUPERT%20France%20versionfrances.pdf> (consulta: 20 de mayo de 2011).
- LANG, Vincent (1996), "Professionnalisation des enseignants, conceptions du métier, modèles de formation", *Recherche et Formation*, núm. 23, pp. 9-27.
- LARRAURI, Ramón (2005), "La reforma curricular de la educación normal: percepción de su discurso educativo en el Estado de México", *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, vol. XXXV, núm. 1-2, pp. 89-126.
- LINDBLAD, Sverker y Thomas S. Popkewitz (2001), "Education Governance and Social Integration and Exclusion", final report to the European Commission, mayo de 2001, en: http://www.ips.gu.se/digitalAssets/1320/1320558_finalreport-egsie2.pdf (consulta: 4 de febrero de 2011).
- LOYO, Aurora (2002), "La reforma educativa en México vista a través de los maestros: un estudio exploratorio", *Revista Mexicana de Sociología*, vol. 64, núm. 3, pp. 37-62.
- MACÍAS Claudia y Jesús Mungarro (2009), "Expectativas de profesionalización y desempeño de los docentes del centro regional de educación normal 'Rafael Ramírez Castañeda'", en X Congreso de Investigación Educativa, Veracruz, Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE).
- MAROT, Christian y Branka Cattonar (2002), "Professionnalisation ou déprofessionnalisation des enseignants ? Le cas de la communauté française de Belgique", *Cahiers de Recherche du GIRSEF*, núm. 18, pp. 1-29.
- MERCADO Cruz, Eduardo (2007), "Formar para la docencia. Una aproximación al trabajo de los asesores y tutores en la escuela normal", *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 12, núm. 33, pp. 487-512.
- MERCADO Cruz, Eduardo (2008), "Las paradojas del cambio en la formación inicial: un análisis de la reforma en las escuelas normales", VII Seminario Redestrado. Nuevas Regulaciones en América Latina, Buenos Aires, julio de 2008.
- NIETO, Dulce María (2009), *Análisis de las políticas para maestros de educación básica en México*, México, OCDE.
- PAQUAY, Leopold (2005), "Vers quelles évaluations du personnel enseignant pour dynamiser leur développement professionnel et leur implication vers des résultats ?", *Recherche et Formation*, núm. 50, pp. 55-74.
- PERRENOUD, Philippe (1996), "Le métier d'enseignant entre prolétarisation et professionnalisation: deux modèles du changement", *Perspectives*, vol. XXVI, núm. 3, pp. 543-562.
- PERRON, Madeleine, Claude Lessard y Pierre W. Bé langer (1993), "La professionnalisation de l'enseignement et de la formation des enseignants: tout a-t-il été dit?", *Revue des Sciences de l'Éducation*, vol. XIX, núm. 1, pp. 5-32.
- POPKIEWITZ, Thomas S. (1994), *Sociología política de las reformas educativas. El poder/saber en la enseñanza, la formación del profesorado y la investigación*, Madrid, Paideia-Morata.
- POPKIEWITZ, Thomas S. (1998), *La conquista del alma infantil. Política de escolarización y construcción del nuevo docente*, Barcelona, Pomares-Corredor/UNAM-Centro de Estudios sobre la Universidad (CESU).
- POPKIEWITZ, Thomas S. (2000), "El rechazo al cambio en el cambio educativo: sistemas de ideas y construcción de políticas y modelos de evaluación nacionales", *Perfiles Educativos*, vol. XXII, núm. 89-90, pp. 5-33.

- POPKEWITZ, Thomas S. (2003), "La producción de razón y poder: historia del currículum y tradiciones intelectuales", en Thomas S. Popkewitz, Barry M. Franklin y Miguel Ángel Pereyra (comps.), *Historia cultural y educación. Ensayos críticos sobre conocimiento y escolarización*, Barcelona, Pomares, pp. 146-184.
- POPKEWITZ, Thomas S. (2009), *El cosmopolitismo y la era de la reforma escolar*, Madrid, Morata.
- POPKEWITZ, Thomas S. y Marie Brennan (1998), "Restructuring of Social and Political Theory in Education: Foucault and a social Epistemology of school practices", en Thomas S. Popkewitz y Marie Brennan (eds.), *Foucault's Challenge. Discourse, knowledge, and power in education*, Nueva York, Columbia University-Teachers College, pp. 3-35.
- ROJAS, Ileana (2010), "Formación y profesionalización de la docencia en el nivel superior en el contexto de la posmodernidad. Reflexiones sobre el caso mexicano", *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, vol. 3, núm 1(e), pp. 202-217, en: http://www.rinace.net/riee/numeros/vol3-num1_e/art16.pdf (consulta: 19 de abril de 2011).
- SANTIBÁÑEZ, Lucrecia, José Felipe Martínez, Ashlesha Datar, Patrick J. McEwan, Claude Messan-Setodji y Ricardo Basurto-Dávila (2007), *Haciendo camino: análisis del sistema de evaluación y del impacto del programa de estímulos docentes carrera magisterial en México*, Santa Mónica CA, Rand Education.
- STENGERS, Isabelle y Judith Schlanger (1991), *Les concepts scientifiques. Invention et pouvoir*, París, Gallimard.
- STENGERS, Isabelle (1995), *L'invention des sciences modernes*, París, Flammarion.
- TARDIF, Maurice (1993), "Savoir enseignants et professionnalisation de l'enseignement : remarques et notes critiques", *Revue des Sciences de l'Éducation*, vol. XIX, núm. 1, pp. 173-185.
- TEDESCO, Juan Carlos (1998), "Profesionalización y capacitación docente", Buenos Aires, Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación (IIPE), en: http://www.oei.es/docentes/articulos/profesionalizacion_capacitacion_docente_tedesco.pdf (consulta: 6 de febrero de 2011).
- VANDERSTRAETEN, Raf (2007), "Professions in Organizations. Professional work in education", *British Journal of Sociology of Education*, vol. 28, núm. 5, pp. 621-635.
- VILLEGAS-Reimer, Eleonora (2003), *Teacher Professional Development: An international review of the literature*, París, UNESCO-International Institute for Educational Planning.
- WITTORSKI, Richard (2007), *La professionnalisation*, París, L'Harmattan, Savoir núm. 17.
- YURÉN, Teresa (2009), "Reformas curriculares en la formación de docentes en México", *Educação e Realidade*, vol. 34, núm. 1, pp. 33-48.
- ZORRILLA, Margarita y Bonifacio Barba (2008), "Reforma educativa en México. Descentralización y nuevos actores", *Sinéctica*, núm. 30, en: <http://portal.iteso.mx/portal/page/portal/Sinectica/Revista/Articulo002> (consulta: 18 de abril de 2011).