

DOS MOMENTOS DEL DISCURSO DE LA PROFESIONALIZACIÓN DOCENTE EN LA POLÍTICA EDUCATIVA MEXICANA

Sergio García Sánchez
sergio.pedagogia1219@gmail.com
FES-Acatlán, UNAM.

RESUMEN

La ponencia presenta una reflexión histórica-conceptual sobre la profesionalización docente en el marco de dos momentos históricos que le dieron sentido en su constitución como discurso político-pedagógico: los años cuarenta del siglo veinte y el periodo conocido como modernización educativa. Constituye un reporte parcial de una investigación más amplia que tiene como objetivo analizar el origen del discurso de la profesionalización docente, así como, la resignificación que se le dio en el contexto de la modernización educativa para dilucidar las continuidades y los cambios que ha supuesto en el devenir de la política educativa de una parte del siglo XX y lo que va del XXI. Los resultados de la investigación dan cuenta de que la profesionalización docente propuesta en los años cuarenta buscaba legitimar la profesión docente como elemento que les permitiera a los profesores aumentar el reconocimiento social de su trabajo así como sus ingresos económicos, mientras que la modernización educativa ha retomado el discurso de la legitimidad para redireccionar la profesionalización docente hacia las necesidades formativas que demanda la globalización económica para los profesores de educación básica.

Palabras clave

Profesionalización docente, política educativa, educación básica, discurso, modernización educativa, globalización.

Planteamiento del problema

La política educativa en el México del siglo XX tuvo como una de sus principales características la creación de instituciones y programas que buscaban fortalecer la formación inicial y continua de los profesores de educación básica. La Escuela Nacional de Maestros (1924), la Escuela Normal Superior (1942), El Instituto Federal de Capacitación del Magisterio (1944), la Dirección General de Mejoramiento profesional del Magisterio (1971), la creación de la Universidad Pedagógica Nacional (1978), la reforma a las normales (1984), el PRONAP (1992), la creación de Centros de Maestros (1992), la creación y seguimiento del Programa de Carrera Magisterial (1993), la propuesta de fortalecimiento de las normales (1997) así como la creación de escuelas

normales en todo el país durante el periodo 1930-1980, denotan el interés de la política educativa nacional por la formación profesional de los docentes.

El siglo XXI no es la excepción ya que la profesionalización de los docentes de nivel primaria se ha tornado privilegiada en la agenda educativa nacional y se han derivado políticas, reformas, programas y acciones gubernamentales para el logro de ese fin. Sin duda alguna se ha avanzado en profesionalizar el trabajo docente, sin embargo, ha existido en los últimos 30 años un intento por direccionar el proceso de profesionalización magisterial hacia una dinámica político-pedagógica neoliberal.

El posicionamiento político-pedagógico de corte neoliberal tiene sus raíces en el proyecto de modernización educativa durante el gobierno de Carlos Salinas de Gortari (1988-1994) y ha permanecido vigente hasta nuestros días. Se ha caracterizado por desprestigiar el trabajo docente a través de diferentes mecanismos mediáticos con la finalidad de legitimar determinadas reformas acordes con las propuestas de Organismos Internacionales como el BM, la OCDE y la UNESCO principalmente.

Por citar un ejemplo, el modelo educativo 2017 titulado “Modelo educativo para la educación obligatoria. Educar para la libertad y la creatividad” así como la “Ruta de implementación del modelo educativo” tienen como uno de sus ejes fundamentales la “formación y desarrollo profesional de los maestros”. El modelo educativo señala que antes la preparación profesional de los docentes era precaria por lo que los maestros “*sabían un poco más que sus alumnos*” (SEP, 2017) situación que obliga al gobierno actual a “fortalecer la *condición profesional* de los docentes” (SEP, 2017).

Entonces ¿no se había avanzado con respecto a la profesionalización de los maestros? ¿Qué intenciones subyacen en este tipo de afirmaciones? La profesionalización docente se ha constituido como un discurso que encierra sentidos y significados diversos que pretenden legitimarse en nombre de la calidad de la educación.

La profesionalización se presenta como un significante equivalente de la calidad de la educación, sin embargo, la categoría “profesionalización” desencadena diferentes significados en torno a la noción de “ser profesional” que se modifican según las expectativas y exigencias demandadas tanto por las transformaciones sociales que trastocan los espacios de intervención de una profesión como por las transformaciones discursivas que se entretajan en su interior. Por ello, la profesionalización es siempre un

proceso que pretende atribuir la condición de profesional a un sujeto, pero ésta será siempre contextual e histórica y nunca un estado final de la persona ni de la profesión. Hablar de profesionalización implica reconocer que en términos de política educativa, existe una lucha por hegemonizar en la normatividad educativa significaciones acordes a quienes definen e implementan las políticas profesionalizantes del magisterio; lo que a su vez genera tensiones entre los actores que buscan imponer su propuesta de profesionalización docente y entre quienes las asumen, cuestionan, o se resisten a aceptarlas y ponerlas en marcha.

Estudiar los sentidos y significados que se le dio a la profesionalización docente en los años cuarenta, así como las continuidades y diferencias que implicó su resignificación en la modernización educativa es fundamental para comprender su dimensión histórica y contextual con miras a profundizar en el análisis de la problemática educativa que se debate en nuestros días.

Marco teórico

La analítica desde la cual se problematizan algunas de las categorías empleadas en el desarrollo de la presente ponencia es el análisis del discurso que desde la filosofía política realizó Ernesto Laclau y que Rosa Nidia Buenfil junto con el Programa de Análisis Político de Discurso e Investigación (PAPDI) ha fortalecido a partir del estudio de problemas de la realidad mexicana, muchos de ellos educativos.

Desde esta analítica partimos de reconocer a las políticas para la profesionalización, como un discurso, en el sentido que lo plantea (Buenfil, 2004) cuando señala que no se reduce al discurso a su constitución semántica, sino que se concibe como “una constelación de significaciones”. Entendemos por significación el sentido, significado, idea, concepto o imagen que evoca cualquier fenómeno social, sea este, lingüístico o extralingüístico.

El APD considera que la realidad es una articulación significativa de materialidad e idealidad por lo que el estudio del discurso supone una postura comprometida con la comprensión de la realidad en su vínculo con los procesos de significación que se dan en la constitución de las identidades sociales. De acuerdo con Buenfil, la realidad es discursivamente construida, esto es, se argumenta que es el discurso el que constituye

las posiciones del sujeto y no que el sujeto origina al discurso pues este se construye en lo social mediante procesos simbólicos e imaginarios en su relación con la realidad.

Metodología

La investigación se realizó desde una perspectiva cualitativa a partir del análisis bibliográfico y hemerográfico sobre el discurso de la profesionalización magisterial procurando la atención a cuestiones contextuales e históricas sobre su desarrollo tanto en el plano de la política educativa como de su puesta en marcha por parte del magisterio entre los periodos 1944-1945 y 1988-2018.

La ponencia es de corto alcance pues quedó limitada a una exploración documental de libros, documentos gubernamentales, memorias de actores educativos de los periodos estudiados y entrevistas a funcionarios de la SEP que ocuparon cargos relacionados con la profesionalización docente.

Se analizaron los documentos gubernamentales que contemplan los contenidos y sentidos de los programas para la profesionalización de los maestros mexicanos, específicamente el Programa de Carrera Magisterial (1992, 2008), el Sistema Nacional de Formación Continua y Superación Profesional de Maestros en Servicio (SNFCSPMS) (2008) y el Servicio Profesional Docente (2013) con la intención de debelar sus intenciones discursivas en torno a la reconfiguración del trabajo profesional de los docente de educación primaria.

Desarrollo y discusión

El origen del discurso

El gobierno de Manuel Ávila Camacho (1940-1946) y la creación del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE) tienen una importancia central en la institucionalización del magisterio y en el origen del discurso de la profesionalización docente. En torno al magisterio se dieron dos procesos que es conveniente señalar para comprender el impacto que tuvieron en torno a la profesionalización de los maestros de nivel primaria.

1. El SNTE y la profesionalización del magisterio: Desde su fundación en 1943, el SNTE ha sido el principal interlocutor del gobierno federal con respecto a la profesionalización magisterial. El diálogo entre ambas fuerzas políticas ha estado permeada por tensiones, interpelaciones y resistencias que han conducido a la toma de decisiones con respecto al fortalecimiento de la condición profesional de los docentes. Desde su origen, el SNTE ha mantenido una lucha permanente contra los bajos salarios que caracterizan al magisterio, ha buscado formas para subsanar el bajo prestigio social que tienen los docentes con respecto a otras profesiones.

En Abril de 1944, a un año de su fundación, el SNTE fue un actor central en la organización del “Primer Congreso Nacional de Educación Normal sobre la Profesionalización del Magisterio” en Saltillo, Coahuila. Dentro de éste resaltan dos aspectos: 1) la participación del profesor Rafael Ramírez y 2) las conclusiones generales del congreso.

Por su parte el profesor Rafael Ramírez expresó:

cuando andando en el tiempo en los diversos países se entendió que era necesario dignificar la carrera de maestro profesionalizándola, en todas partes las escuelas normales se transformaron presto en verdaderos colegios de maestros a los cuales sólo podía ingresarse no ya con los simples conocimientos primarios, sino con los que era capaz de proporcionar una escuela secundaria completa, cosa que traducida a nuestro idioma pedagógico podría expresarse diciendo que para ingresar a los colegios de maestros era preciso haber pasado con éxito satisfactorio por la escuela secundaria y preparatoria (SEP, 1984).

Por otra parte, algunas de las conclusiones generales del congreso fueron:

- 1) La educación normal debe conceptuarse de tipo profesional, apartándola del carácter de institución de segunda enseñanza, 2) que en tanto es posible establecer el bachillerato como antecedente de la profesión, para atender a las actuales exigencias del curriculum, es indispensable que la carrera se curse en cuatro años, para lo cual, debe aumentarse uno a los tres que actualmente comprende (SEP, 1984)

Como puede apreciarse, el origen del discurso sobre la profesionalización magisterial descansa sobre la necesidad del reconocimiento social vía la equiparación del currículo normalista con el de las profesiones liberales. En la década de los años 40's la labor docente carecía de prestigio frente a los estudiantes, académicos y profesionistas de la UNAM. Los universitarios gozaban de mejores salarios así como de espacios laborales

dentro del gobierno una vez que egresaban de las facultades universitarias, es por ello que un aspecto central del congreso fue equiparar la formación normalista con la universitaria con la intención de legitimar los estudios normalistas y con ello poder adquirir mayor prestigio social y mejores salarios.

2. La respuesta de la SEP a la propuesta de profesionalización docente del SNTE: Si bien desde el inicio del Gobierno de Manuel Ávila Camacho se propuso como una de las metas del “plan sexenal 1940-1946” la intensificación de la “formación profesional de los nuevos maestros... así como el mejoramiento técnico de los que actualmente están en servicio” (Valle, 1999), la llegada de Torres Bodet a la SEP fue un factor clave en la dirección que se le dio a la profesionalización docente en nuestro país.

En la inauguración del Primer Congreso Nacional de Educación Normal, el Secretario de Educación Pública, Jaime Torres Bodet, manifestó su respaldo a la necesidad de profesionalizar al magisterio al tiempo que resaltó la importancia del bachillerato como antecedente al ingreso de la normal, sin embargo, el significado que el Secretario le dio a estos procesos eran muy diferentes a los atribuidos por el magisterio.

Señala el secretario:

¿Cómo ignorar el hecho de que, en la formación de nuestros maestros, no existiera el tránsito señalado, para otras profesiones, por la enseñanza preparatoria? Semejante falta de transición constituía un error pedagógico incuestionable, ya que la determinación prematura de una vocación como la del educador es un riesgo para la sociedad, pues perjudica a los alumnos y también a los profesores (Arnaut, 1996).

La postura de Torres Bodet con respecto a la profesionalización no correspondía a la del magisterio ya que, para el secretario, el bachillerato como requisito para ingresar a la normal no era una cuestión de prestigio social, sino que constituía un espacio de orientación vocacional para los jóvenes que quisieran ingresar a la normal o a cualquier otra carrera universitaria. Pese a estos criterios, Torres Bodet era consciente que al instaurar el bachillerato e incrementar a 4 años la formación normalista, se hacía necesario elevar los salarios del magisterio, aspecto que lo llevó a descartar la propuesta dentro de su primera gestión en la SEP. Con el pasar de los años, durante su segunda gestión en la SEP en el gobierno de Adolfo López Mateos, declaró lo siguiente:

Reconocí que mientras la capacidad financiera del Estado no permitiese pagar sueldos mejores a los miembros del magisterio, la imposición del bachillerato como elemental requisito para ingresar a las aulas de las normales disminuiría sensiblemente el número de aspirantes al título de maestro. Con la perspectiva que brinda el tiempo, lo advierto ahora claramente: cometí, entonces, uno de los más graves errores de toda mi gestión administrativa. Hubiera debido oponerme a una situación tan desfavorable para el progreso de la enseñanza. Lo que dije, lo dije de buena fe, pensando en nuestras condiciones económicas (Arnaut, 1996).

Reconociendo la importancia de la profesionalización, pero siendo muy cauto con respecto a las prioridades económicas del Estado, Torres Bodet optó por otra medida que permitiría mejorar la condición profesional de los docentes de nivel primaria desde una perspectiva credencialista. En diciembre de 1944, se creó el Instituto Federal para la Capacitación del Magisterio (IFCM) que tenía como objetivo central capacitar y titular al mayor número de profesores en servicio que no contaban con el título que los acreditaba como profesores de nivel primaria. De este modo, la creación del IFCM postergó el anhelo de dignificar y profesionalizar la educación normalista, sin embargo, convirtió a la titulación en la principal aspiración de los docentes pues de ello dependía mantener asegurada su plaza dentro del Sistema Educativo Nacional (SEN) así como mejorar su salario vía escalafón.

A lo largo de los 40 años que separan al Primer Congreso de 1944 del reconocimiento oficial del programa de Licenciatura en educación primaria en 1984, el discurso de la profesionalización docente se mantuvo como una bandera política del SNTE así como de un fuerte sector del magisterio nacional. Sólo por citar algunos ejemplos, el discurso por la profesionalización de los maestros de nivel primaria estuvo presente, como demanda al gobierno federal, en el Segundo Congreso Nacional de Educación Normal en 1945, en el Tercer congreso conocido como Junta Nacional de Educación Normal en 1954, en el IV Congreso Nacional de Educación Normal en 1969. De igual modo, se crearon instituciones que trataron de responder a la necesidad de profesionalizar al magisterio como fueron los Centros regionales de educación normal en 1960, la Dirección General de Mejoramiento profesional del Magisterio en 1971, la creación de la Universidad Pedagógica Nacional en 1978, entre otras. Sin embargo, la década de los noventa significa una dislocación con respecto a este proyecto. El inicio del discurso modernizador de la educación básica iniciado en 1992 va modificar radicalmente el papel del magisterio y va ligar a la profesionalización docente con la calidad de la

educación dándole un giro radical al discurso, así como, a las políticas encaminadas a la profesionalización del magisterio.

La resignificación del discurso de la profesionalización docente

El proyecto de la modernización del Estado mexicano

El escenario educativo en el que se sitúa la resignificación del discurso de la profesionalización docente es radicalmente diferente al que generó su origen. Las transformaciones económicas y políticas que se vienen gestando desde la década de los ochenta, ha llevado a los Estados, entre ellos México, a generar una serie de reformas que les permitan responder a las necesidades del nuevo escenario internacional caracterizado por la globalización y la sociedad del conocimiento.

En noviembre de 1989, los ministros de economía latinoamericanos, se reunieron con los representantes del FMI, el BM, la OMC, el BID, así como, con el Departamento de Tesoro de los Estados Unidos. En este encuentro se definió lo que se conoce como el “Consenso de Washington”, origen del neoliberalismo, donde se concluyeron las modificaciones estructurales que debían seguir los países latinoamericanos para dar respuesta a la crisis económica que padecía la región. Así, quedaban delineados los cambios que México debía aplicar a su economía:

disciplina fiscal, eliminación de subsidios, liberalizar las tasas de interés, régimen flexible de tasa de cambio, liberalizar el comercio exterior y los flujos de inversión extranjera, privatización de empresas paraestatales, desregulación para promover la competencia y, por último, garantizar los derechos de propiedad (Del Castillo y Azuma, 2009).

Para poner en marcha las reformas estructurales neoliberales, el Estado mexicano incorporó el modelo de la Nueva Gestión Pública (NGP) que se venía aplicando en el escenario internacional desde una perspectiva empresarial y gerencialista, con el propósito de conseguir que el Estado funcionara con eficiencia, eficacia y calidad. Una de las aportaciones centrales de la NGP es la importancia que se da a los servidores públicos en el logro de la calidad. En 2003 se presentó un documento titulado “Carta Iberoamericana de la Función Pública” en donde se reconoce como prioridad para los

Estados Latinoamericanos, la necesidad de generar procesos que garanticen la profesionalización de los servidores públicos. En este documento

se llegó a la conclusión de que el punto de partida del cambio debe generarse en las personas, vía el impulso de procesos de gobernanza, como de la profesionalización de los servidores públicos. Este documento promovió reformas que se dirigen de manera explícita al personal público, al reconocimiento de su función y al desarrollo integral de sus capacidades; en otras palabras, a la centralidad del personal público, a la creación de la función pública como una administración profesional, competente y honesta (Del Castillo y Azuma, 2009).

La descentralización y la profesionalización aparecen como elementos centrales para garantizar la prestación de servicios de calidad. En México, al proceso histórico que buscó consolidar la política neoliberal vía la aplicación de los postulados de la NGP se le conoció como “modernización del Estado Mexicano”. Ésta se caracteriza por dos elementos constitutivos: 1) representa un fuerte distanciamiento de los postulados de la Revolución Mexicana y 2) se presenta como un esfuerzo por incorporar a México al grupo de los países altamente desarrollados.

La profesionalización docente en la modernización educativa

Como parte de la modernización del Estado, la modernización educativa (ME) busca orientar el proyecto educativo nacional a las exigencias y necesidades de la globalización económica. Como consecuencia, la política educativa que privilegiaba la cobertura dio paso a otra centrada en la búsqueda de la calidad de la educación.

Entre las reformas y programas inscritas en el contexto de las políticas educativas modernizadoras, y que han incidido en la reconfiguración de la profesionalización del magisterio, destacan las siguientes: el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB) en 1992, la Alianza por la Calidad de la Educación (ACE) en 2008 y la Ley General del Servicio Profesional Docente (LGSPD) en 2013.

Las tres reformas señaladas retoman el tema del prestigio social y la importancia de la mejora salarial de los profesores colocando al mérito, la credencialización, la terciarización, la evaluación y la formación continua como elementos que caracterizan a las nuevas propuestas de profesionalización docente.

En torno a la revalorización de la función magisterial, el ANMEB propuso la necesidad de una carrera magisterial, un salario profesional, vivienda, la creación de un Sistema Nacional de Formación, capacitación, actualización y superación profesional del maestro y la creación de un programa de promoción y difusión para crear en la sociedad un aprecio social hacia la labor docente.

En términos de políticas para la profesionalización magisterial, se crearon el Programa de Carrera Magisterial (PCM) que entre sus metas buscaba “establecer un medio claro de mejoramiento profesional, material y de la condición social del maestro” (SEP, 1992) y el Programa Nacional para la Actualización Permanente de los Maestros de Educación Básica en Servicio (PRONAP) quien veía en la actualización “una actividad formativa que contribuye al desarrollo profesional de los maestros” (SEP, 1994). El PCM se presentaba como un programa de crecimiento horizontal que, entre diferentes objetivos, buscaba “elevar la calidad de la educación a través del reconocimiento e impulso a la profesionalización del magisterio” (SEP, 1992), sin embargo, su énfasis meritocrático centrado en la obtención de puntos escalafonarios lo convirtió en un instrumento para evaluar a los docentes a cambio de estímulos económicos, por lo que los docentes ingresaban a él no con la intención de profesionalizar su labor docente sino para obtener mayores ingresos económicos, aspecto que le confiere al Estado, mayor control político sobre el magisterio

El PRONAP terminó siendo absorbido por Carrera Magisterial y quedó desvirtuado su objetivo de capacitación y formación permanente del magisterio. Al respecto, Martínez Olivé señala que

Una lógica perversa le estaba ganando la batalla al sentido profundo de mejora profesional de la actualización: se impusieron preocupantes ecuaciones entre los maestros: “actualización igual a cursos, cursos igual a puntos”. Estaba ocurriendo, de manera muy amplia, un efecto desprofesionalizante que iba justo en sentido contrario de lo que la reforma se había propuesto al establecer tanto el sistema de estímulos como el de actualización: mejorar la calidad de los resultados educativos y revalorar la profesión docente (Martínez, 2010).

La idea de profesionalizar al magisterio no logró trascender ni consolidarse producto de la meritocracia que terminó representando el PCM y el PRONAP para los maestros de educación primaria. Es importante señalar que, si bien en 2008 y en 2013 se sucedieron reformas en el campo de la educación nacional, los lineamientos

modernizantes plasmados en el ANMEB siguen rigiendo la estructura de las actuales reformas educativas.

En 2008 la ACE reafirmó la continuidad del proyecto modernizador de la educación básica con algunas modificaciones a la estructura de las políticas orientadas a lograr la calidad educativa. Si bien el contexto político se había modificado, el fraternalismo del SNTE con el gobierno federal era una realidad.

Como reforma educativa, la ACE refrenda el compromiso de los gobiernos modernizantes por la calidad de la educación. Dentro de los 5 ejes que constituyen el acuerdo, nos interesa reflexionar el segundo que se titula “Profesionalización de los maestros y de las autoridades educativas” que tenía como objetivo “garantizar que quienes dirigen el sistema educativo, los centros escolares y quienes enseñan a nuestros hijos sean seleccionados adecuadamente, estén debidamente formados y reciban los estímulos e incentivos que merezcan en función del logro educativo de niñas, niños y jóvenes” (SEP, 2008). Como puede advertirse, el ingreso y la promoción, la profesionalización y los incentivos y estímulos conformaron los elementos estructurantes de la Alianza con respecto al magisterio.

Referente al ingreso se difundió por diferentes espacios mediáticos que la venta y herencia de plazas había llegado a su fin, de tal modo que quienes quisieran ingresar al servicio docente tenían que hacerlo vía concurso de oposición (que ya se venía definiendo desde el Compromiso Social por la Calidad de la Educación en 2002 durante el gobierno de Vicente Fox) para “garantizar” que los nuevos docentes fueran los más calificados y los de mejor desempeño.

Con respecto al punto referente a la profesionalización, la ACE propuso la creación del Sistema Nacional de Formación Continua y Superación Profesional de Maestros en Servicio (SNFCSPMS) que buscó “mejorar la calidad y el desempeño de los maestros y las autoridades escolares y educativas” así como “proporcionar una capacitación orientada hacia la calidad.”(SEP, 2008) Mediante la apertura de cursos nacionales y estatales, diseñados por instituciones de educación superior, a docentes de educación básica con la intención de profesionalizar su trabajo docente.

El SNFCSPMS permitió que Instituciones de Educación superior de “reconocido prestigio” tanto públicas como privadas participaran en el diseño e implementación de cursos dirigidos a los docentes además de que se les permitió ofrecer servicios de posgrado a los docentes de educación básica financiados con dinero del erario público.

La pregunta a esta situación sería ¿por qué no fueron las normales quienes recibieron financiamiento para ofrecer estudios de posgrado en lugar de gastar el presupuesto en colegiaturas a universidades privadas como UNITEC y UVM?

Por último, se creó el Programa de Estímulos a la Calidad Docente que buscó “estimular el mérito individual de los maestros en función exclusiva de los resultados de logro de sus alumnos” (SEP, 2008), aspecto que refiere a premiar a los profesores de acuerdo a los buenos resultados de los estudiantes en la prueba ENLACE.

Por otra parte, la reforma educativa (RE) 2013 se ha caracterizado por el énfasis punitivo que tiene con respecto a la permanencia de los docentes dentro del Sistema Educativo. Si bien, la Ley General del Servicio Profesional Docente (LGSPD) ha impuesto la evaluación como el criterio que determina el ingreso, la permanencia, la promoción y el reconocimiento de los docentes de educación básica, lo cierto es que ha generado una serie de transformaciones administrativas que dejan en duda su carácter de reforma educativa. La evaluación “está tan omnipresente en la nueva LGSPD que como han apuntado varios estudiosos-la profesionalización del magisterio aparece como una especie de sinónimo de la evaluación del magisterio” (Arnaut, 2013).

Algunos ideólogos de la RE han señalado el carácter pedagógico de la reforma, como Gilberto Guevara Niebla cuando señala que el trasfondo de la reforma es “empoderar a los maestros” (Guevara, 2016), sin embargo, consideramos que en realidad representa una reforma administrativa que ha generado temor, desacuerdos y dudas en los docentes de nivel primaria.

El tema referente al despido ha causado una fuerte polémica en torno a la RE 2013 y aunque se señala que la reforma es integral al contemplar: 1) la evaluación magisterial, 2) un nuevo modelo educativo, 3) transformaciones en las escuelas normales, 4) un nuevo modelo de escuela con mayor autonomía de gestión y 5) el fortalecimiento de algunas materias como matemáticas, español, ciencias y educación física, consideramos que la reforma va contribuir poco a la mejora del trabajo profesional de los docentes de nivel primaria mientras se mantenga el carácter punitivo y la poca claridad con respecto al futuro de los docentes dentro del Sistema Educativo.

Así, la LGSPD consolida el ciclo de reformas iniciadas en 1992 con el ANMEB inscritas en el discurso por la modernización educativa. La influencia del modelo de la NGP permanece presente tanto en la ACE como en la LGSPD por lo que podemos señalar que el trío de reformas analizadas en este trabajo parten de un esquema

gerencialista-empresarial que se legitiman a través de la búsqueda de la calidad pero que en concreto han dispuesto esquemas de profesionalización docente acordes a las políticas neoliberales sosteniendo el discurso de que “la educación debe ser estrictamente profesional, ocultando sus dimensiones de proyecto político” (Torres, 2017).

Conclusiones

El discurso de la profesionalización docente originado en los años cuarenta del siglo pasado, se ha caracterizado por la búsqueda de la legitimidad hacia la profesión docente, sin embargo, la dirección que se le ha dado no ha permitido fortalecer verdaderamente la condición profesional de los docentes de nivel primaria dado que ha sido construida sobre la base de la credencialización, el desempeño, el mérito y la formación continua.

Si bien podemos señalar que en la propuesta de 1944 existen fuertes continuidades con respecto a la profesionalización docente propuesta por la modernización educativa, como es la lucha por el reconocimiento social y la búsqueda de mejores salarios, en los últimos treinta años se ha dado una dislocación en el discurso de la profesionalización que ha privilegiado la búsqueda del servidor público eficiente con cualidades que favorecen la calidad de la enseñanza, aspecto que denota la influencia del modelo de la Nueva Gestión Pública. Referente a la modernización educativa, consideramos que a pesar de que se han implementado diferentes políticas encaminadas a profesionalizar al magisterio como vía para elevar la calidad de la educación, las significaciones que ha desplegado el discurso de la profesionalización han variado de acuerdo con las diferentes reformas que se han implementado en la educación básica de nuestro país, aunque en las que se han dado en las últimas tres décadas (modernización educativa) identificamos una continuidad, con cambios y diferentes matices, pero con el mismo fondo.

Estos discursos de reforma, así como sus propuestas de políticas profesionalizantes han incidido en la construcción de las trayectorias profesionales y de subjetividades del magisterio, resignificando sus imaginarios de lo que implica ser un profesional de la educación; lo que a su vez puede incidir en la modificación de sus prácticas profesionales.

La efectividad de las reformas educativas no depende exclusivamente de la normatividad propuesta sino de la interpretación que los docentes hacen de ella, así como de la forma en que es puesta en marcha por los diferentes actores educativos.

De ahí que podemos concluir que el docente no se profesionaliza al participar en las políticas profesionalizantes sino que, de darse dicha profesionalización, esta se da a partir de los discursos que se entretajan en las interacciones institucionales, interpersonales, laborales, emocionales y personales que generan una forma particular de concebir el trabajo profesional; interacciones que siempre están en contacto e influidas por el discurso de profesionalización emanado de las reformas educativas.

Referencias

- Arnaut, Alberto (1996), Historia de una profesión. Los maestros de educación primaria en México (1887-1994), México, SEP.
- Arnaut, Alberto (2013), Lo bueno, lo malo y lo feo del Servicio Profesional Docente. En: Del Castillo, Gloria y Valenti, Giovanna (Coords.) (2014), Reforma educativa ¿Qué estamos transformando? Debate informado, México, FLACSO- México.
- Del Castillo, Gloria y Azuma, Alicia (2009), La reforma y las políticas educativas. Impacto en la supervisión escolar, México, FLACSO-México.
- Guevara, Gilberto (2016), Poder para el maestro, poder para la escuela, México, Ediciones cal y arena.
- Martínez, Alba (2010), La construcción del Programa Nacional para la actualización Permanente de los Maestros de Educación Básica en Servicio. En: Barba, Bonifacio y Zorrilla, Margarita (Coords.) (2010), Innovación social en educación. Una base para la elaboración de políticas públicas, México, UAA.
- Pérez, David (2010), "Elementos clave de la puesta en marcha de las reformas educativas", en Escri-viendo. Revista pedagógica, N° 16, Septiembre, 2010, pp.54.
- SEP (1984), La profesionalización de la educación normal en México, 1944-1984, México, Cuadernos SEP.
- SEP (1992). Acuerdo Nacional para la Educación Básica y Normal. Recuperado de:<https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/b490561c-5c33-4254-ad1c-aad33765928a/07104.pdf>.
- SEP (1994), Criterios para el establecimiento del Programa Nacional para la actualización Permanente de los Maestros de Educación Básica en Servicio, México, SEP.
- SEP (2008), Alianza por la Calidad de la Educación. Recuperado de:file:///C:/Users/HP%2001/Downloads/alianza_educacion_mexico.pdf
- SEP (2017) Modelo educativo para la educación obligatoria. Educar para la libertad y la creatividad, México, SEP.
- Torres, Jurjo (2017), Políticas educativas y construcción de personalidades neoliberales y neocolonialistas, España, Morata.
- Valle, Maximiliano (1999), "Modernización educativa o reconstrucción de la legitimidad del Estado en México", en Papeles de población, vol. 5, núm. 20, abril-junio, 1999, pp. 225-260.