

Identidades profesionales docentes: orientación identitaria y reforma educativa

Teacher Professional Identities: Identity
Orientation and Educational Reform

Identidades profissionais docentes: orientação
identitária e reforma educacional

Silvia Fuentes Amaya*

* Profesora-investigadora adscrita al área académica 1: Política Educativa, Procesos Institucionales y Gestión de la Universidad Pedagógica Nacional, Ajusco, México. Correo electrónico: sfuentes@upn.mx. Agradezco al Mtro. Jorge S. Ponce de León, supervisor de zona, las facilidades para el desarrollo del trabajo de campo relativas a la investigación que sustenta este trabajo (Fuentes, 2016). De igual forma, agradezco a los estudiantes que colaboraron en calidad de auxiliares de investigación: Alberto Jiménez Prieto (UPN, Ajusco), Maribel Aguilar Portillo (UPN, Ajusco), Ana Osiris Romero Vázquez (Fes Aragón/UNAM) y, por su colaboración en la primera fase del estudio, a la Mtra. Rosario Resendiz Resendiz (UPN, Hidalgo).

Resumen

El análisis de los impactos de modelos de identificación profesional docente, prescritos desde la política, en el contexto de la hegemonía de un discurso de la calidad educativa (Rodríguez, 2010; Buenfil, 2016), el cual se ha asociado con ideales democráticos como equidad e inclusión, requiere tanto una visión compleja que conciba la resignificación de forma procesual e histórica, como una noción de sujeto-actor educativo descentrado. En ese contexto, presento resultados de una investigación de carácter exploratorio y analítico, a partir de una metodología mixta, cuyo objetivo fue explorar una primera fase de resignificación, por parte de docentes de nivel primaria, de un modelo de identificación profesional histórico-prescriptivo. Desde una perspectiva discursiva e ideológica (Laclau y Mouffe, 1987; Žižek, 1992; Fuentes, 2015), desarrollo dos estrategias de análisis: la primera involucra el análisis discursivo de documentos oficiales del periodo de reforma 2008-2016 en México: la Alianza por la Calidad de la Educación (2008), la Ley General del Servicio Profesional Docente (2013) y el Modelo Educativo (2016); la segunda consiste en la reconstrucción de una orientación identitaria (Fuentes, 2010) con base en el análisis de los datos generados gracias a la aplicación de un cuestionario semiabierto a una muestra intencionada, constituida por 55 docentes de tres escuelas primarias de la Ciudad de México. En los resultados se encontró que: a) en el período de reforma 2008-2016 fue posible situar un modelo de identificación profesional docente prescriptivo definido como "docente idóneo", b) su resignificación, involucró la constitución de una *orientación identitaria* articulada por los significantes profesional, responsable y con vocación y c) estos últimos procedieron de distintas políticas y momentos históricos. Se puede concluir que el proceso identificatorio profesional docente, además de móvil, abierto y contingente, involucra distintos estratos de resignificación con diferentes niveles de *funcionamiento ideológico*. En el caso estudiado, si bien el discurso de la calidad educativa hegemonizó la prescripción de un nuevo modelo de identificación profesional docente, la resignificación de éste, por los docentes encuestados, recuperó el significante "con vocación", el cual había sido excluido de la normativa de política vigente.

Abstract

The analysis of the impacts of teacher professional identification models, prescribed by politics, in the context of the hegemony of an educational quality discourse (Rodríguez, 2010; Buenfil, 2016) which has been associated with democratic ideals such as equity and inclusion, requires a complex vision that conceives the resignification in a processual and historical way, as well as a notion of decentralized educational subject-actor. In this context, I present the results of an exploratory and analytical research, based on a mixed methodology, whose objective was to explore a first phase of resignification, by primary level teachers, of a historical-prescriptive professional identification model. From a discursive and ideological perspective (Laclau & Mouffe, 1987; Žižek, 1992; Fuentes, 2015). I developed two analysis strategies, the first one, involving the discursive analysis of official documents of the 2008-2016 reform period in Mexico: the Alliance for the Quality of Education (2008); the General Law of the Professional Teaching Service (2013) and the Educational Model (2016); the second, consists in the reconstruction of an identity orientation (Fuentes, 2010) based on the analysis of the data generated thanks to the application of a semi-open questionnaire to an intentional sample, constituted by 55 teachers from three Mexico City primary schools. Research results show that: a) in the reform period 2008-2016, it was possible to locate a prescriptive teacher professional identification model defined as "suitable teacher", b) its resignification, involved the constitution of an identity orientation articulated by the professional, responsible signifiers and with a vocation and c) the latter came from different policies and historical moments. It can be concluded that teaching

professional identification process, in addition to being mobile, open, and contingent, involves different layers of resignification with different levels of ideological functioning. In the case study, although the discourse on educational quality hegemonized the prescription of a new model of teacher professional identification, the resignification of this, by the teachers surveyed, recovered the signifier “with vocation”, which had been excluded from the current policy regulations.

Resumo

A análise dos impactos dos modelos de identificação profissional dos professores, prescritos a partir da política, no contexto da hegemonia de um discurso de qualidade educacional (Rodríguez, 2010; Buenfil, 2016), associado a ideais democráticos como a equidade e inclusão, requer uma visão complexa que concebe a resignificação de maneira processual e histórica e a noção de um sujeito-ator educacional descentralizado. Neste contexto, apresento os resultados de uma pesquisa exploratória e analítica, baseada numa metodologia mista, cujo objetivo foi explorar uma primeira fase de resignificação, por professores do ensino fundamental, de um modelo de identificação profissional histórico-prescritivo. De uma perspectiva discursiva e ideológica (Laclau e Mouffe, 1987; Žižek, 1992; Fuentes, 2015), desenvolvo duas estratégias de análise: a primeira envolve a análise discursiva de documentos oficiais do período de reforma de 2008-2016 no México: a Aliança pela Qualidade da Educação (2008), a Lei Geral do Serviço de Ensino Profissional (2013) e o Modelo Educacional (2016); o segundo consiste na reconstrução de uma orientação de identidade (Fuentes, 2010), com base na análise dos dados gerados, graças à aplicação de um questionário semiaberto a uma amostra intencional, composta por 55 professores de três escolas primárias da Cidade do México. Nos resultados, verificou-se que: a) no período de reforma 2008-2016 foi possível localizar um modelo prescritivo de identificação profissional do professor definido como “professor adequado”; b) sua resignificação, envolveu a constituição de uma orientação identitária articulada pelos significantes profissional, responsável e com vocação e c) estes vieram de diferentes políticas e momentos históricos. Conclui-se que o processo de identificação profissional docente, além de móvel, aberto e contingente, envolve diferentes estratos de resignificação com diferentes níveis de *funcionamento ideológico*. No estudo de caso, embora o discurso da qualidade educacional hegemonizasse a prescrição de um novo modelo de identificação profissional dos professores, a resignificação pelos professores pesquisados recuperou o significante “com vocação”, excluído dos regulamentos de políticas atuais.

Recibido: 12 | 11 | 2018

Evaluado: 11 | 05 | 2020

Palabras clave

identidad profesional docente; orientación identitaria; reforma educativa; funcionamiento ideológico.

Keywords

teacher professional identity; identity orientation; educational reform; ideological functioning.

Cómo citar este artículo: Fuentes Amaya, S. (2020). Identidades profesionales docentes: orientación identitaria y reforma educativa. *Revista Aletheia*, 12(1), 41-68.

Palavras chave

identidade profissional do professor; orientação de identidade; reforma educacional; funcionamento ideológico.

Introducción

El campo discursivo de las políticas educativas ha sido hegemonizado por el significante “calidad educativa” (vía un discurso gerencialista, *cf.* Sachs, 2001; Rodríguez, 2010), el cual se ha configurado como un *significante vacío* (Laclau, 1996), puesto que ha sido asociado a un sinnúmero de significados y referentes: eficacia, eficiencia, productividad, formación, identidad docente, profesionalización, infraestructura, evaluación, entre otros (Buenfil, 2016). Si bien ese sistema de significación ha evolucionado con la incorporación o el énfasis de nociones como equidad, excelencia y, más recientemente, inclusión (López-Vélez, 2018), la hegemonía del significante calidad educativa se ha mantenido:

[...] en el Foro Mundial sobre Educación que se celebró en la República de Corea (Unesco, 2015), en la Declaración de Incheon, Educación 2030, los 160 países firmantes se comprometen a dar pasos “Hacia una educación inclusiva y equitativa de calidad y un aprendizaje a lo largo de la vida para todos”. (López-Vélez, 2018, p. 13)

La capacidad hegemonizante del discurso de la calidad educativa ha involucrado un exceso significativo cuya saturación produce el efecto contrario: un relativo vaciamiento de sentido, y es justo a través de ese doble juego que dicho discurso ha logrado articular una diversidad de prácticas y sentidos en el ámbito educativo. Es importante mencionar que en la citada evolución del discurso de la calidad educativa, en el contexto de los acuerdos celebrados en el marco de las

diversas reuniones mundiales en educación¹, se han puesto en juego varios cuestionamientos a la idea de calidad educativa o de calidad total, en especial por tratarse de nociones provenientes del ámbito empresarial; así mismo, se trataron de incluir en las agendas públicas ideales democráticos propuestos desde las ideas de equidad, inclusión y justicia:

Son innegables las ventajas que los análisis de la “calidad total” han introducido en la práctica educativa [... sin embargo,] la cultura de la globalidad imperante hace que la calidad total endiose a la efectividad y a la eficiencia como las supremas categorías del funcionamiento escolar correcto [...]. De este modo el proyecto educativo queda reducido a la simple correspondencia funcional entre objetivos planificados y rendimientos constatados [...]. A esta perspectiva le falta el impulso de los “fines” [...]. Aquí es donde el concepto de “equidad” debe introducirse e integrarse en el concepto de “calidad”. (Seibold, 2000, pp. 222-223)

En México, el discurso de la calidad educativa ha atravesado los diversos programas y disposiciones establecidos en las reformas de los últimos veinticinco años; en particu-

1 “Las políticas de educación prioritaria tomarán como centro de acción la educación inclusiva. Los diversos encuentros internacionales darán buena muestra de ello: El Foro Mundial de Educación para Todos (Jomtiem, 1990), la Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales en materia de acceso y calidad (Salamanca, 1994), el Foro Mundial de Educación para el desarrollo del proyecto de la Educación para Todos (Dakar, 2000), la 48ª Conferencia Internacional sobre Educación Inclusiva (Ginebra, 2008) o el Foro Mundial de Educación (Londres, 2012).” (Sánchez y Manzanares, 2014, p. 21)

lar, me refiero a los decretos de las políticas más sobresalientes en ese periodo: el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB, 1992), el Compromiso por la Calidad de la Educación (2002), la Alianza por la Calidad de la Educación (ACE, 2008), y la Reforma Educativa 2013 (Ley General del Servicio Profesional Docente [LGSPD], 2013 y el Modelo Educativo derivado de esta última [ME], 2016).

Ese conjunto de reformas ha destacado el papel y la tarea de los docentes² como lugar estratégico en la búsqueda de la ansiada calidad educativa, de tal suerte que su identidad profesional ha sido puesta en cuestión. En el marco de la reforma del 2013 y el Modelo Educativo, planteado tres años después, el lugar asignado al docente es altamente exigente, aunque su voz parece ausente: “en ellos se deposita la enorme responsabilidad de concretar el proyecto, ni más ni menos, el modelo y el currículo, aun cuando han participado poco en su gestación” (Díaz Barriga, 2018, p. 12), de tal manera que parece haber prevalecido la tendencia de un “desarrollo curricular *de arriba hacia abajo y de afuera hacia adentro* [...]” (Díaz Barriga, 2018, p. 12).

Dicha situación no es exclusiva de los docentes mexicanos, ya que la ola de reformas modernizantes es un asunto global (Martínez, 2004). Al respecto, se han producido diversos estudios que dan cuenta de las cuotas de afectación subjetiva de los docentes, tanto en el plano físico como emocional, frente al dislocamiento identitario que las políticas internacionales han conllevado (cf. Bolívar, Gallego, León y Pérez, 2005; Day, Elliot y Kington, 2005, estos últimos citados en Marcelo, 2009).

Con la reforma de 2013-2016, culmina un proceso iniciado en el 2008 (ACE), en el que se planteó la figura de concursos de oposición para el acceso a una plaza docente, sin embargo, en ese entonces dicha disposición no se concretó sino de manera muy parcial (Flores-Crespo y Mendoza, 2012). Con la reforma del 2013 se formaliza y concreta la evaluación docente vinculada al acceso y permanencia en una plaza docente; la normativa establecida se cristalizó en la Ley General del Servicio Profesional Docente (2013) y surgió la noción de “idoneidad” como significante condensador del ideal docente propuesto.

2 Vale la pena mencionar una línea de exigencia formativa creciente como lo es el ámbito de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC), ya que aunque existen debates sugerentes al respecto (Arévalo, Gamboa y Hernández, 2016), una vez definidas las políticas, los docentes son considerados “los siguientes responsables de la integración de las TIC [...] al planear, organizar y diseñar currículos y prácticas educativas innovadoras mediadas por el uso de estos recursos” (Arévalo *et al.*, 2016, p. 18).

En suma, durante dos décadas y media la política educativa en México, en concordancia con los acuerdos internacionales en materia educativa, prescribió un modelo de identificación profesional docente sancionado desde el significativo calidad, acuñado este último desde una noción proveniente de la administración educativa, la cual “ha tenido una fuerte influencia en la concepción de calidad y es sin duda un referente en las definiciones oficiales que estipula la legislación [en México]” (Bracho, 2018, p. 25).

En ese tenor, la relevancia y actualidad de los resultados de investigación que presento pueden argumentarse con base en tres ámbitos de análisis: 1) la sedimentación de prácticas y referentes de identificación, prescritos a lo largo de los últimos veinticinco años en México, desde la hegemonía del discurso de la calidad educativa; 2) el aporte de insumos analíticos cualitativos y cuantitativos relativos al proceso identificatorio de docentes de educación básica en la Ciudad de México en el periodo de reforma 2008-2016, como base para problematizar el posible desencuentro, hibridación o desaparición de antiguos y nuevos referentes de identificación profesional docente en el contexto de la última reforma del 2019³; y

3 El triunfo de Andrés Manuel López Obrador en las elecciones presidenciales de 2018, en México, supuso el compromiso hacia los docentes de educación básica de abrogar la reforma educativa del 2013 por ser considerada “punitiva” (Paz y Macías, 2019). En ese orden de ideas, fue derogada la Ley General del Servicio Profesional Docente (2013), en la que se instituían los procesos de evaluación, a partir de los cuales el docente de educación básica podía o no permanecer en servicio. Ello fue visto por el magisterio como un atentado laboral, dado que la práctica de formas sistemáticas de evaluación no formaba parte de la trayectoria histórico-política del gremio. En su lugar, fue decretada la Ley General del Sistema de Carrera para las Maestras y los Maestros (2019) donde significantes como evaluación, permanencia y

3) el enfoque de funcionamiento ideológico como una perspectiva teórico-metodológica innovadora para problematizar el juego entre referentes emergentes de identificación profesional docente prescriptivos y los previamente instituidos.

Así mismo, es importante destacar que el cambio educativo que proponen las reformas, específicamente el relativo a la identidad profesional docente, involucra una enorme complejidad, la cual supone la emergencia de tensiones tanto entre las disposiciones subjetivas ya existentes y las emergentes, como entre las prácticas sedimentadas y las nuevas prácticas propuestas, ámbitos que no se resuelven ni de forma automática, ni en el corto plazo.

En ese orden de ideas, en este trabajo argumento los resultados relativos a una investigación de carácter exploratorio y analítico, con base en una metodología mixta, cuyo objetivo fue explorar las posibles rutas de reconfiguración identitaria de docentes mexicanos, profesores de nivel primaria de la Ciudad de México, en el contexto de la reforma educativa 2008-2016, bajo el presupuesto epistémico y teórico de la noción de *funcionamiento ideológico* (Fuentes, 2008, 2015).

El trabajo está organizado de la siguiente manera: 1) perspectiva teórico-conceptual:

calidad desaparecen del citado documento y emerge como protagónica la categoría de excelencia. Sin embargo, en todo proceso de reforma es necesario considerar distintos planos y procesos que atañen a las definiciones identificatorias docentes, en especial debido a que las disposiciones subjetivas y las prácticas sedimentadas constituyen un basamento simbólico-imaginario (actualizado en dinámicas políticas y psicosociales), el cual no puede ser dejado de lado ya que constituirá puntos de tensión y eventual quiebre de los nuevos contextos discursivos.

horizonte epistémico y teórico-conceptual; 2) metodología: estrategia metodológica e instrumental; 3) resultados: cualitativos-cuantitativos; y 4) discusión y conclusiones.

Perspectiva teórico-conceptual

Uno de los focos analíticos que demandan mayor atención en el terreno educativo tiene que ver con las formas de constitución subjetiva e identitaria que se han venido desarrollando en el contexto de una nueva situación epocal. La densidad de los procesos contemporáneos requiere el despliegue de perspectivas analíticas que posibiliten un diálogo entre la complejidad societal contemporánea y algunas de las formas particulares en que los procesos de subjetivación e identificatorios recogen y re-producen tal complejidad.

En ese contexto, desde una lógica discursiva (Laclau y Mouffe, 1987), planteo la categoría de funcionamiento ideológico (Fuentes, 2008, 2010, 2015)⁴ como una posibilidad para articular analíticamente el plano estructural-objetivo (las políticas) y el de la subjetividad-identificatorio (docentes de nivel primaria), a partir de la noción de ideología planteada por Slavoj Žižek (1992). El autor propone un deslinde de la idea de falsa representación y, en su lugar, nos invita a conceptualizarla como el desarrollo de un rodeo (desde mi lectura, simbólico-imaginario-real/fantasmático) necesario para poder insertarse en el transcurrir cotidiano de la vida, gracias a la evasión del núcleo traumático que supone nuestra incompletud —tanto a nivel societal (Laclau y Mouffe, 1987), como en nuestra calidad de sujetos en falta (Žižek, 1992; Laclau, 1993).

En esos términos, entiendo por funcionamiento ideológico los procesos de sutura simbólica e imaginaria que tanto en el plano colectivo como en el individual posibilitan al sujeto educativo evadir el vacío e incompletud constitutivos del *ser* (Fuentes, 2015).

La identidad, los modelos de identificación profesional docente y las orientaciones identitarias los concibo como elaboraciones simbólico-imaginarias-real/fantasmáticas que operan como “pantallas” (Žižek, 1992) que posibilitan la producción de efectos de sutura o totalización de sentido al bordear o evadir la incompletud o la falta subjetiva. Dichas elaboraciones se sostienen en sistemas de significación (discursos), organizados desde determinados significantes (puntos nodales) que

⁴ Un planteamiento cercano, que se ha nutrido del enfoque de funcionamiento ideológico que propongo, es el desarrollado por Hernández (2015) para el análisis de un modelo institucional universitario.

“naturalizan” sentidos contextuales de lo que significa la idea de ser un profesional en el terreno docente: “El discurso se constituye como intento por dominar el campo de la discursividad, por detener el flujo de las diferencias, por constituir un centro. Los puntos discursivos privilegiados de esta fijación parcial los denominaremos puntos nodales” (Laclau y Mouffe, 1987, p. 129).

En la actualidad, en el contexto de la hegemonía neoliberal como paradigma económico-político e ideológico, la política educativa en torno a la identidad profesional docente se ha traducido en una tendencia también hegemónica que plantea un modelo de identificación docente de corte gerencial. Entre los rasgos de ese modelo Rodríguez (2010, p. 11) destaca: “un marcado individualismo, y una obsesión por la eficiencia, la productividad, la competitividad, el pragmatismo y el eclecticismo”.

En ese marco, la forma en que los sujetos educativos, en este caso docentes de nivel primaria, se reconocen, agrupan, diferencian y, en suma, integran una imagen coherente de sí mismos (Epstein, 1978, citado en Sachs, 2001) involucra un juego tanto político como psicosocial. Los docentes son concebidos no solo como entes racionales, sino además como sujetos en falta y, por ende, sujetos deseantes, de tal manera que sus decisiones no constituyen meros cálculos, claramente definidos y concretados, sino apuestas de antemano “contaminadas” o trastocadas por la presencia de afectos y pasiones (Käes, 1989).

El funcionamiento ideológico, como categoría y proceso sociohistórico, reviste mayor pertinencia en los periodos de reforma edu-

cativa dada la conformación de tensiones que se juegan tanto entre el mandato institucional previo y el nuevo, como entre las identidades educativas previamente conformadas, los nuevos modelos identificatorios y las orientaciones identitarias emergentes. Estas últimas suponen un terreno intermedio entre los modelos de identificación profesional prescritos y sedimentados, y los procesos de resignificación y dotación de sentido por parte de sus destinatarios; representan una idealización inicial que orientaría una determinada actualización identificatoria en el contexto de una densa trama de relaciones políticas y psicosociales en el establecimiento escolar.

En esta ocasión, desde dicho emplazamiento analítico presento indicios relativos a la puesta en juego del modelo de identidad profesional docente: “docente idóneo”, prescrito desde la política (2008-2016) y su respectiva resignificación inicial por docentes de educación básica como base para la especulación en torno a los posibles lugares de sutura simbólico-imaginaria-Real/fantasmática actualizados a través de una posible orientación identitaria, en la cual los docentes encuestados ubicarían la viabilidad del afrontamiento cotidiano de su quehacer.

Metodología

Según las coordenadas epistémicas y teóricas planteadas previamente, establecí una aproximación metodológica mixta (con énfasis o estatus dominante cualitativo, Pereyra, 2011) desde la cual desarrollé dos estrategias. En primer término, realicé un análisis discursivo, desde el enfoque de Laclau y Mouffe (1987), de tal manera que el estudio

del *corpus* involucró el rastreo de los posibles *momentos*⁵ que integran el modelo de identificación profesional docente, prescrito desde la política del periodo estudiado y del significante que opera como *punto nodal* de esa configuración discursiva. El citado *corpus* estuvo integrado por una selección de fragmentos textuales de documentos oficiales relativos a los siguientes programas de política educativa: 1) Alianza por la Calidad de la Educación (ACE, 2008); 2) Ley General del Servicio Profesional Docente (LGSPD, 2013); 3) Programa de Mediano Plazo para la Evaluación del Servicio Profesional Docente 2015-2020 (PMPESPD, 2014); y 4) Modelo Educativo (ME, 2016).

Como resultado de la categorización desarrollada, conformé un acervo de significantes prescritos desde la política, al cual adosé dos rasgos no considerados en la prescripción oficial: "con vocación" y "afectuoso", pero que han sido sedimentados históricamente en la definición del ser docente (Tenti y Steinberg, 2012), por lo que me interesaba indagar su permanencia o no frente a un nuevo modelo de identificación profesional docente.

La segunda estrategia consistió en el diseño y la aplicación de un cuestionario semiestructurado dirigido a una muestra intencionada de 55 profesores de tres escuelas primarias de la delegación Tláhuac (ahora alcaldía), en la Ciudad de México. El criterio básico para integrar la muestra fue que se tratara de docentes frente a grupo y que estuvieran adscritos a alguna de las tres escuelas primarias consideradas.

El eje de indagación del cuestionario fue detectar los atributos o rasgos que los profesores consideraran ideales para definir la identidad profesional del docente de educación primaria, a partir del acervo de rasgos elaborado previamente con la intención de rastrear la emergencia de posibles orientaciones identitarias en el contexto del periodo de reforma (2008-2016).

Además de lo anterior, y como base para la especulación en torno a la selección de atributos docentes por parte de los profesores, el cuestionario comprendió los siguientes ámbitos de exploración: 1) aspectos sociodemográficos: sexo, edad, estado civil; 2) antigüedad en la tarea docente; 3) formación inicial; 4) cursos de actualización; y 5) vinculación con el programa de Carrera Magisterial (Ley General de Educación, 1993).

5 "Llamaremos momentos a las posiciones diferenciales, en tanto aparecen articuladas en el interior de un discurso. Llamaremos por el contrario, elemento a toda diferencia que no se articula discursivamente." (Laclau y Mouffe, 1987, p. 119)

En todas las preguntas se consideró la opción “otro(s)”, en especial por el interés de rastrear otros rasgos docentes posibles adicionales al acervo propuesto, para que el docente encuestado tuviera la posibilidad de incorporar alguna otra característica o atributo docente que considerara relevante.

Una vez producidos los datos, la sistematización y categorización ulterior tuvieron como ejes ordenadores las categorías de modelos de identidad/identificación (Buenfil, 1993; Fuentes, 2008) y orientación identitaria (Fuentes, 2010).

Resultados

Modelo de identificación prescrito

Rasgos o atributos profesionales docentes

En la tabla 1 se presenta el conjunto de atributos (18 rasgos) resultado del análisis discursivo de los documentos de política educativa referidos más arriba.

Tabla 1. Atributos docentes (política educativa 2008-2016)

Fuente	Corpus	Atributos/momentos
ACE (2008)	<p>“Gestión y participación social [...]. Establecer en 50 mil escuelas modelos de gestión estratégica, donde participen Consejos Escolares de Participación Social para el 2012” (p. 10).</p> <p>“Profesionalización de los maestros y de las autoridades educativas [...]. Contratar y promover al profesional más calificado” (p. 14).</p>	<p>Gestor</p> <p>Actualizado y profesional</p>
LGSPD (2013)	<p>“Personal Docente: Al profesional en la Educación Básica [...] que asume ante el Estado y la sociedad la responsabilidad del aprendizaje de los alumnos en la Escuela [...]” (pp. 2-3).</p> <p>“Personal Docente: Al profesional en la Educación Básica [...] que asume ante el Estado y la sociedad la responsabilidad del aprendizaje de los alumnos en la Escuela y, en consecuencia, es responsable del proceso de enseñanza aprendizaje [...]” (pp. 2-3).</p> <p>“Personal Docente: Al profesional en la Educación Básica [...] es [...] coordinador” (pp. 2-3).</p> <p>“Personal Docente: Al profesional en la Educación Básica [...] es [...] facilitador” (pp. 2-3).</p> <p>“Personal Docente: Al profesional en la Educación Básica [...] es [...] investigador” (pp. 2-3).</p> <p>“Artículo 22. [...] Con el objeto de fortalecer las capacidades, conocimientos y competencias del Personal Docente de nuevo Ingreso, durante un periodo de dos años tendrá el acompañamiento de un tutor designado por la Autoridad Educativa [...]” (p. 11).</p>	<p>Profesional</p> <p>Responsable</p> <p>Coordinador</p> <p>Facilitador</p> <p>Investigador</p> <p>Tutor</p>

Fuente	Corpus	Atributos/momentos
ME (2016)	<p>"[...] el modelo 2016 exige maestros mejor preparados [...] el objetivo es que [...] los docentes construyan interacciones educativas significativas con creatividad [...]" (p. 16).</p> <p>"[...] el modelo busca abatir barreras que dificultan el aprendizaje [...] sea una realidad para todos los niños, niñas y jóvenes de México, independientemente de su origen, género o condición socioeconómica [...] docentes [...] deben responder al imperativo de la educación inclusiva y con equidad, como principios intrínsecos de la tarea educativa" (p. 17).</p> <p>"El objetivo es sentar las bases para construir centros escolares que fomenten el trabajo colaborativo y colegiado" (p. 22).</p> <p>"El nuevo enfoque busca impulsar la planeación estratégica y la evaluación para la mejora continua [...]" (p. 22).</p> <p>"[...] esta nueva gestión pedagógica busca fortalecer las prácticas docentes flexibles [...]" (p. 22).</p> <p>"El nuevo enfoque busca [...] el uso efectivo del tiempo en las aulas y la creación de ambientes adecuados de aprendizaje" (p. 22).</p> <p>"El trabajo colegiado debe resultar en equipos sólidos, capaces de dialogar, concretar acuerdos [...]" (p. 25).</p>	<p>Creativo</p> <p>Respetuoso de las diferencias y democrático</p> <p>Colaborativo y capaz de trabajar en equipo</p> <p>Planificador y estratega</p> <p>Flexible</p> <p>Dinámico</p> <p>Negociador</p>

Fuente: elaboración propia a partir de los documentos normativos de ACE (2008), LGSPD (2013) y ME (2016)

Como lo señalé más arriba, también consideré dos atributos más, excluidos en la normativa en comento, pero de gran relevancia por estar sedimentados históricamente en la definición del oficio y ser docentes: "con vocación" y "afectuoso".

En síntesis, el acervo de atributos docentes a partir de los cuales se les propuso a los profesores de primaria encuestados establecer un ideal docente quedó constituido por 20 rasgos o atributos: actualizado; capaz de trabajar en equipo; colaborativo; coordinador; creativo; democrático; dinámico; estratega; facilitador; flexible; gestor; investigador; negociador; planificador; profesional; respetuoso de las diferencias; responsable; tutor; con vocación; y afectuoso.

Punto nodal

La categoría de punto nodal, desde el análisis de discurso laclauiano (1987), es considerada el signifiante en un determinado sistema de significación (en este caso, el modelo de identificación profesional docente prescriptivo) que reviste capacidad articuladora y, por lo tanto, sobredetermina los componentes que integran el discurso que articula. Como lo planteé más arriba, la reforma educativa del 2013 involucró la culminación de un proceso de reforma que inició en el 2008 (Alianza por la Calidad de la Educación) en el cual se introdujo la evaluación docente de forma incipiente; este planteamiento logró formalizarse, ampliarse y llevarse a la práctica con el decreto de la

Tabla 2. LGSPD y PMPESPD: punto nodal

Fuente	Corpus	Significante articulador	Modelo docente
LGSPD (2013)	"Servicio Profesional Docente o Servicio: Al conjunto de actividades y mecanismos para el Ingreso, la Promoción, el Reconocimiento y la Permanencia en el servicio público educativo y el impulso a la formación continua, con la finalidad de garantizar la <i>idoneidad</i> de los conocimientos y capacidades del Personal Docente y del Personal con Funciones de Dirección y de Supervisión en la Educación Básica [...]" (Título primero, capítulo I, Objeto, Definiciones y Principios, artículo 4, XXXII, p. 3) [cursivas agregadas para dar énfasis].	Idoneidad	Docente idóneo
LGSPD (2013)	"Las funciones docentes [...] deberán orientarse a brindar <i>educación de calidad</i> y al cumplimiento de sus fines. Quienes desempeñen dichas tareas deben reunir las cualidades personales y competencias profesionales para que dentro de los distintos contextos sociales y culturales promuevan el máximo logro de aprendizaje de los educandos, conforme a los perfiles, parámetros e indicadores que garanticen la <i>idoneidad</i> de los conocimientos, aptitudes y capacidades que correspondan" (Título segundo, capítulo I, De los Propósitos del Servicio, artículo 12, p. 6) [cursivas agregadas para dar énfasis].	Idoneidad	Docente idóneo
PMPESPD (2014)	"Ingreso al Servicio Profesional Docente a) Garantizar mediante Concursos de oposición la <i>idoneidad</i> de los conocimientos y las capacidades necesarias de quienes ingresen al Servicio Profesional Docente en la Educación Básica [...]" (p. 24) [cursivas agregadas para dar énfasis].	Idoneidad	Docente idóneo
PMPESPD (2014)	"Promoción Promoción a Cargos con Funciones de Dirección y de Supervisión a) Garantizar mediante Concursos de oposición la <i>idoneidad</i> de los conocimientos y las capacidades necesarias de quienes habiendo ejercido como docentes un mínimo de dos años, realizarán las funciones de Dirección y Supervisión en la Educación Básica [...]" (p. 24) [cursivas agregadas para dar énfasis]. "Promoción en la Función a) Fomentar y motivar mediante evaluaciones adicionales a las evaluaciones del desempeño, el desarrollo profesional, el mejoramiento en el desempeño y la <i>idoneidad</i> de conocimientos, capacidades y aptitudes del Personal Docente [...] de Educación Básica [...]" (p. 24) [cursivas agregadas para dar énfasis]. "De otras Promociones en el Servicio a) Garantizar mediante Concursos de oposición la <i>idoneidad</i> de los conocimientos y las capacidades necesarias de quienes realizarán las tareas de Asesoría Técnica Pedagógica en la Educación Básica [...]" (p. 24) [cursivas agregadas para dar énfasis].	Idoneidad	Docente idóneo

Fuente: elaboración propia a partir de la LGSPD (2013) y del PMPESPD (2014)

Ley General del Servicio Profesional Docente (2013), en el cual quedó establecida la definición de servicio profesional docente y sus objetivos. En el 2014, fue planteado el Programa de Mediano Plazo para la Evaluación del Servicio Profesional Docente 2015-2020. En la tabla 2 esquematizo la ubicación del significante "idoneidad" como articulador de ambos discursos.

Según lo anterior, la noción de "idoneidad" asociada al discurso de calidad educativa fue fijada como el significante ordenador de un ideal del ser y quehacer docente, el cual fue instrumentalizado a partir de lo que se denomina "perfiles, parámetros e indicadores", planteados como garantes de "conocimientos, aptitudes y capacidades". A partir de ello, considero como punto nodal del modelo de identificación profesional prescrito desde la política en comento el significante "docente idóneo", puesto que representaría la culminación (y condensación significativa) en el contexto de la reforma educativa (2008-2016) de la serie de rasgos o atributos que se demandan al docente.

Los docentes de primaria

Sexo

De los 55 profesores encuestados, en cuanto a la distribución por sexo, 35 son mujeres (63%), 19 hombres (35%) y una persona no precisó el sexo (2%). La planta docente de las tres escuelas seleccionadas (de aquí en adelante, escuelas A, B y C, respectivamente) está integrada en su mayor parte por profesoras, situación que es coherente con el predominio del sexo femenino en el subsistema nacional de educación básica (especialmente en el nivel primaria en áreas urbanas, Cf. Tenti y Steinberg, 2012, pp. 10-13).

Edad

En cuanto a la edad de los profesores, esta fue explorada a partir de seis rangos posibles: 1) de 22 a 30 años: 9 docentes (16,38%); 2) de 31 a 38 años: 16 (29,09%); 3) de 39 a 46 años: 14 (25,45%); 4) de 47 a 54 años: 15 (27,27%); 5) de 55 a 59 años: 1 (1,81%); y 6) de 60 años en adelante: 0 (0%).

La edad de los profesores de las tres escuelas se concentra en los rangos de 31 a 54 años, sumando un total de 45 docentes (81,81%) cuyas edades rebasan los treinta años pero están por debajo de los 55. En los

extremos se ubican, por una parte, 9 docentes (16,38%) cuya edad se ubica entre los 22 y 30 años, y en el otro extremo, solo se registró un caso de una docente cuya edad se ubica entre los 55 y 59 años; por último, no se registró ningún docente que hubiera alcanzado los 60 años o los rebasara.

Según lo anterior, de forma global, podemos considerar que en las tres escuelas primarias se encuentra una población docente predominantemente madura, pero entre cuyas filas también se incluyen docentes jóvenes.

Estado civil

En lo que respecta al estado civil de los profesores encuestados, 18 de ellos son solteros (32,72%), 26 son casados (47,27%), 10 profesores (18,18%) se reportan en unión libre, y, por último, en el rubro de "otro" solamente un profesor está incluido (1,81%). Como se puede observar la mayor parte de los profesores (65,45%) viven en pareja o sostienen un vínculo de ese tipo; tomando en consideración que 35 (65%) de ellos son mujeres, es posible especular que el mayor número de docentes encuestados debe dedicar una cuota importante de energía y tiempo a su vida doméstica. Claro está, ello no excluye que también algunos profesores varones se impliquen ampliamente en ese terreno, sin embargo, los estudios asociados al *burnout* en el caso de docentes destacan un desgaste incrementado en el caso de las profesoras por la realización de la llamada doble (o incluso triple) jornada (Cf. Rodríguez, 2012; Aldrete, Pando, Aranda y Balcázar, 2003).

Antigüedad en la tarea docente

En cuanto a la exploración de los años de antigüedad en la actividad docente, consideré siete rangos divididos por periodos de cinco años. El mayor número de profesores (14, 26%) se ubica en el rango de 11 a 15 años de antigüedad en el ejercicio de la docencia, seguido por los que cuentan con solo de 1 a 5 años, los cuales suman 13 (24%) del total de profesores; en tercer lugar se sitúan 9 profesores (16%) cuya antigüedad en la docencia es de 6 a 10 años, mientras que 6 docentes (11%) ya alcanzaron una antigüedad en la tarea docente de 26 a 30 años; 5 más (9%) se ubican en el rango de 21 a 25 años; 4 docentes (7%) cuentan con 16 a 20 años de antigüedad en la docencia, y hay 4 profesores que ya han rebasado los 30 años de servicio docente, ya que se sitúan en el rango de 31 o más años de antigüedad en dicha tarea (tabla 3).

En su conjunto, tomando en cuenta las tres escuelas consideradas y teniendo como un parámetro de diferenciación, en cuanto a la antigüedad en el ejercicio docente, el contar con más de una década de experiencia, por una parte, tenemos que 22 profesores (40%) están por debajo de ese indicador, mientras que los restantes 33 profesores (60%), cuentan con más de una década en el ejercicio de la docencia, entre los cuales cuatro inclusive rebasan los 30 años de antigüedad. En ese contexto, a nivel global, predominan los profesores con mayor experiencia en la tarea docente frente a aquellos que llevan menos tiempo en ella.

Tabla 3. Antigüedad en la docencia

Antigüedad en la docencia: años	Escuela A	Escuela B	Escuela C	Total por rango	%
1 a 5	5	3	5	13	24
6 a 10	4	2	3	9	16
11 a 15	2	6	6	14	26
16 a 20	1	2	1	4	7
21 a 25	1	3	1	5	9
26 a 30	5	0	1	6	11
31 o más	1	1	2	4	7
Total docentes	19	17	19	55	100%

Fuente: Fuentes, 2016

Formación y profesionalización docente

En México, el sistema de formación docente se ha conformado históricamente como un verdadero mosaico en cuanto a la pluralidad de vertientes e instituciones formadoras que han atendido la formación inicial de docentes (Cf. Arnaut, 2004); en 1984, la formación normalista se elevó a nivel licenciatura, surgieron las normales superiores y, en ese contexto, la Universidad Pedagógica Nacional, fundada en 1978, apoyó los procesos de “nivelación” profesional de los docentes previamente formados.

Esa heterogeneidad se observa en la tabla 4, que muestra la procedencia académica de los profesores encuestados; si bien se refieren al menos cuatro circuitos formativos (normal básica, normal superior, UPN y otra), predominan los profesores normalistas (básica y superior) en una frecuencia de 45 docentes (81,8%).

Tabla 4. Formación inicial

Institución formadora	Total	%
Normal básica	7	12,72
Normal superior	38	69,0
Universidad Pedagógica Nacional	8	14,56
Otra	2	3,63
Total	55	100,00

Fuente: Fuentes, 2016

En 1992, en México se abre un periodo de reforma que continúa hasta la actualidad, el cual arranca con el ANMEB y la Ley General de Educación (1993). La apuesta modernizadora ha destacado el lugar clave de la profesionalización docente y se ha asociado, según la reforma en turno, con actualización docente (e. g. Programa Nacional de Actualización Permanente [Pronap], 1996), capacitación, formación continua, entre otros significantes. Es importante señalar que en 1993 surgió el programa denominado Carrera Magisterial (CM), que suponía estimular económicamente a los docentes y fortalecer su profesión a través de la acreditación de cursos en actualización, capacitación y superación profesional. Se definieron cinco niveles del A al E, que correspondían a incentivos económicos, proporcionalmente ascendentes, según los resultados obtenidos. En balances posteriores se ha evaluado que el impacto académico-profesional de ese programa fue precario, sobre todo en su posible influencia en el aprovechamiento escolar de los estudiantes (cf. Ornelas, 2010, pp. 105-109). Con la reforma del 2013, el programa de CM fue inhabilitado (aunque los profesores ya adscritos mantienen sus estímulos) y reemplazado por el Programa de Promoción por Incentivos en Educación Básica (SEP, 2015), y también surgió una nueva instancia: la Coordinación Nacional del Servicio Profesional Docente⁶.

6 En el contexto de la reforma del 2019, si bien se crean instancias diferentes, los profesores mantienen los estímulos otorgados en los programas anteriores: "En el Programa de Promoción Horizontal por Niveles con Incentivos en Educación Básica, se respetarán los estímulos otorgados bajo las reglas del Programa

de Carrera Magisterial y del Programa de Promoción en la Función por Incentivos en Educación Básica, conforme a lo establecido en esta Ley" (Decreto por el que se expide La Ley General del Sistema para la Carrera de las Maestras y los Maestros, 2019, p. 9).

Los profesores de primaria encuestados, respecto a su formación continua a través de cursos de actualización docente, refirieron también una variedad de instancias formadoras: la mayoría de profesores 20 (36,36%) registraron haber seguido cursos de actualización docente relacionados con Carrera Magisterial (es decir, en la perspectiva de ingresar o promocionarse); tres docentes (5,45%), además de esos cursos, tomaron algún otro, y otros tres (5,45%) lo hicieron en el contexto del Pronap; mientras que un profesor, además de algún curso Pronap, también siguió algún otro (1,81%); solo se reportó un docente (1,81%) que cursó en la UPN; en el rubro de "otro" se ubicaron 11 docentes (20%) en cursos no ligados a las citadas tres fuentes de actualización oficial; finalmente, 16 docentes (29%) no siguieron ningún curso de actualización. Ese escenario muestra la heterogeneidad de las instancias profesionalizantes (vía la citada actualización docente) existentes en el país, y la posibilidad de permanecer en el sistema sin seguir cursos de actualización.

Hacia un ideal docente

Al indagar qué rasgos o atributos de la identidad profesional docente (véase apartado de metodología) eran considerados ideales o idóneos en un docente de primaria, encontramos la siguiente distribución según los profesores encuestados (tabla 5).

Tabla 5. Rasgos docentes ideales

Rasgos/Política	Frecuencia	%
Profesional (ACE y LGSPD)	50	90,90
Responsable (LGSPD)	50	90,90
Planificador (ME)	44	80,00
Actualizado (ACE)	43	78,18
Dinámico (ME)	42	76,36
Colaborativo (ME)	40	72,72
Capaz de trabajar en equipo (ME)	39	70,90
Respetuoso de las diferencias (ME)	38	69,09
Creativo (ME)	35	63,63
Facilitador (LGSPD)	34	61,81
Flexible (ME)	32	58,18
Investigador (LGSPD)	31	56,36
Estratega (ME)	24	43,63
Democrático (ME)	21	38,18
Coordinador (LGSPD)	14	25,45
Gestor (ACE)	14	25,45
Negociador (ME)	13	23,63
Tutor (LGSPD)	9	16,36
Rasgos "tradicionales" sedimentados		
Con vocación	46	83,63
Afectuoso	19	34,54
Otros		
Culto	1	1,81
Inteligente	1	1,81
Sano	1	1,81
Constante	1	1,81

Fuente: Fuentes, 2016

Del conjunto de atributos o rasgos elegidos por los docentes destacan los de profesional, responsable y con vocación, los dos primeros con 50 (90,90%) cada uno, y el tercero también con un alto número de menciones: 46 (83,63%); de esta manera, si bien los docentes destacaron dos rasgos identitarios presentes en la política considerada (ACE, 2008; LGSPD, 2013), también reivindicaron un rasgo sedimentado en la "historia del oficio docente" (Tenti y Steinberg, 2012).

Por otro lado, las características de planificador (44, 80%), actualizado (43, 78,18%), dinámico (42, 76,36%), colaborativo (40, 72,72%), capaz de trabajar en equipo (39, 70,90%), respetuoso de las diferencias (38, 69,09%), creativo (35, 63,63%), facilitador (34, 61,81%), flexible (32, 58,18%) e investigador (31, 56,36%) oscilaron entre 44 a 31 menciones, representando del 80% al 56,36% de los profesores, respectivamente, de tal manera que dichos rasgos son considerados relevantes. En cuanto a su posible conexión con los modelos de identidad/identificación profesional docente prescritos en las reformas en comento, tenemos una importante referencia al ME (2016) con las características de planificador, dinámico, flexible, capaz de trabajar en equipo, respetuoso de las diferencias, colaborativo y creativo; mientras que la posible conexión con la LGSPD (2013) está asociada a los rasgos de: facilitador e investigador; por otro lado, posibles ecos de la ACE (2008) estarían presentes con el atributo de actualizado, del cual vale la pena mencionar que se ubica con un nivel considerable de menciones (43, 78,18%).

En un tercer bloque de atributos, fueron destacados por menos del 50% de los

docentes los siguientes rasgos: estrategia (24, 43,63%), democrático (21, 38,18%), coordinador (14, 25,45%), gestor (14, 25,45%), negociador (13, 23,63%) y tutor (9, 16,36%). En primer término, aparecen características identitarias asociadas al ME (2016): estrategia, democrático y negociador (este último solo destacado por 13 profesores); en segundo término, las características de coordinador y tutor, vinculadas a la LGSPD (2013), también fueron relevantes, aunque en un bajo porcentaje, en especial el de tutor con solo 9 menciones (16,36%); finalmente, la posible referencia a la ACE y su respectivo modelo identitario tuvo presencia con el atributo de gestor (14, 25,45%). En este rango de menciones también se ubicó otro significativo asociado históricamente al oficio docente: afectuoso (19, 34,54%).

En el rubro de "otros" fueron mencionados en solo una ocasión (1,81%), respectivamente, los siguientes rasgos: culto, inteligente, sano y constante. Dichos significantes podrían estar asociados a un estilo de vida que se reivindica como valioso en la actualidad y que puede pensarse en relación con la estrategia disciplinaria de autogestión, según Foucault (1978).

Discusión y conclusiones

Con base en el análisis discursivo de documentos oficiales de la política de reforma del periodo 2008-2016 (ACE, 2008; LGSPD, 2013; ME, 2016), reconstruí el modelo de identificación profesional docente prescrito desde la política, el cual analizo como un sistema de significación que demarca un deber ser docente, cuyo *punto nodal* lo constituye el significativo "docente idóneo".

Las características o rasgos docentes establecidos en la normativa de reforma (2008-2016) son numerosos y demandantes, tanto a nivel personal, profesional, laboral, como en el terreno político y psíquico⁷. Lo anterior resulta coherente con la idea de un docente emprendedor, vinculado a un modelo gerencial asociado a la calidad educativa, en el que “rendimiento de cuentas, énfasis en resultados, mejora de la competitividad, medidas estandarizadas, procesos de acreditación internacional para asegurar la calidad y la calidad total [...] son] conceptos que han migrado de la administración de empresas a la administración escolar” (Rodríguez, 2010, p. 11). La búsqueda de un efecto de clausura que evada los huecos o quiebres del sistema educativo nacional —por ejemplo, los representados por los bajos resultados en el aprovechamiento escolar en las pruebas PISA: “México se encuentra alejado del promedio de los países de la OCDE: 85 puntos en Ciencias, 82 en Matemáticas y 70 en Lectura [por debajo de las puntuaciones de Chile, Uruguay, Costa Rica y Colombia]” (INEE, 2016, p. 117)— está focalizado en el ser y quehacer docente. En esa prueba se evalúan competencias (matemáticas, lengua y ciencias) de los estudiantes de séptimo grado, en México primero de secundaria, lo cual involucra que el nivel precedente, primaria, resultaría clave para alcanzar puntajes más favorables.

En cuanto a la posible resignificación y trascendencia en la identidad profesional docente, con base en el modelo de identificación profesional prescrito en ese periodo, más dos rasgos sedimentados en la cultura normalista (con vocación y afectuoso), reconstruí una orientación identitaria que representa una primera fase de reelaboración significativa y establece un radio de identificación posible, cuya actualización desborda los alcances de este trabajo, puesto que exige una contextualización puntual de la dinámica político-institucional de las escuelas consideradas. Sin embargo, ese trazado de coordenadas simbólico-imaginarias anuncia ya senderos posibles de construcción identificatoria.

Como puede observarse en la figura 1, la orientación identitaria resultante está articulada por los significantes responsable, profesional y con vocación, los cuales operarían como puntos nodales, dado que tales

⁷ La reforma del 2019 no es menos demandante, en una primera revisión de documentos oficiales (*Ley General del Sistema para la Carrera de las Maestras y los Maestros, y Marco para la excelencia en la enseñanza y la gestión escolar en la Educación Básica. Perfiles profesionales, criterios e indicadores para docentes, técnicos docentes y personal con funciones de dirección y de supervisión*, 2019) puede distinguirse una orientación social del perfil profesional docente, pero igualmente exigente atributos como promotor, coordinador, guía, facilitador, investigador, democrático, colaborativo, respetuoso de las diferencias, con pensamiento crítico y filosófico, corresponsable, empático, sensible, entre otros.

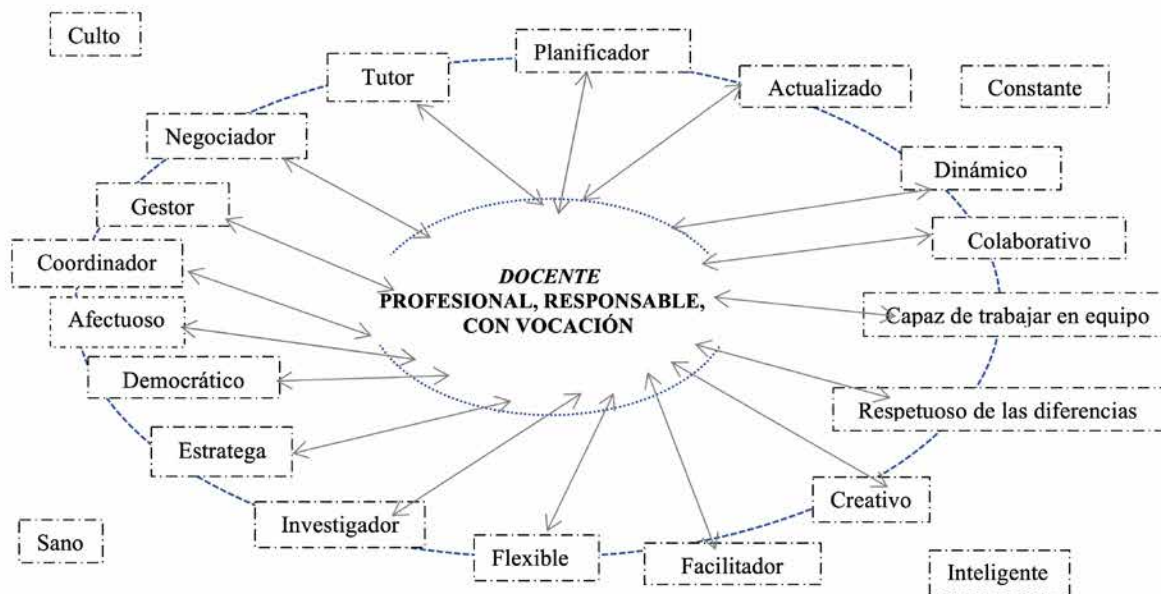


Figura 1. Orientación identitaria

rasgos fueron considerados por los docentes encuestados como los más relevantes; los primeros dos, responsable y profesional, recibieron por igual el más alto número de menciones (50, 90,90%), mientras que el tercero, con vocación (46, 83,63%), también obtuvo un número alto de consideraciones.

El conjunto de atributos o rasgos docentes destacados por los profesores encuestados están ordenados de menor a mayor, en la secuencia de las manecillas del reloj, según el nivel de frecuencia alcanzado. Así, el rasgo de planificador fue el más señalado por los profesores, después de profesional, responsable y con vocación, y así sucesivamente, hasta el de tutor, atributo que solo fue mencionado por 9 profesores. El dato es interesante pues habría que recordar que se trata de un rasgo emergente a par-

tir de la polémica reforma del 2013, tal vez no solo por la novedad del atributo referido, sino especialmente por estar asociado a una reforma considerada más bien laboral que educativa (*cf.* Paz y Macías, 2019), en la que el papel de los tutores se asoció a una evaluación docente que por primera vez involucró la posibilidad de la pérdida del puesto laboral. Por último, también aparecen como parte del contexto discursivo, pero no vinculados directamente al modelo de identificación profesional prescriptivo, los atributos de culto, constante, sano e inteligente.

La orientación identitaria emergente puede pensarse en relación con la configuración de un nuevo tipo de profesionalidad docente y, por ende, de identidades profesionales docentes, vinculadas a la hegemonía de un discurso gerencial (Sachs, 2001) en

el que está presente de manera protagónica el significativo "calidad educativa". La discusión en torno a si la docencia reúne o no cabalmente los requisitos para ser una profesión ha sido desplazada: "El énfasis hoy día se pone no en la defensa de la docencia como profesión, sino en la función de construcción de la profesión por parte del propio docente" (Avalos, 1996, citado en Vaillant, 2010). Desde el modelo gerencial (engarzado con la visión neoliberal) se demanda al sujeto docente una identidad "empresarial" que supone un trabajo sobre sí mismo acorde con las lógicas estructurantes de la subjetividad hoy en día.

En suma, es posible plantear que el grupo de profesores de primaria encuestados, en un primer ejercicio de resignificación del modelo de identificación profesional docente, extraído de la política de reforma 2008-2016, asoció la figura de "docente idóneo" con los significantes responsable y profesional; además, fue agregado a dicho modelo un rasgo sedimentado históricamente en la definición del oficio docente: "con vocación", en especial en la cultura normalista (Cf. Ávalos, 2002). Si bien en este estudio no se planteó la disyuntiva de elegir entre profesional y con vocación (Cf. Tenti y Steinberg, 2012), al ofrecer la posibilidad de incluir la dimensión vocacional en el ideal de docente en el contexto de un nuevo modelo identificador que lo excluye, los profesores incluyeron dicha característica casi a la par con la de profesional. Tales resultados coinciden con el énfasis encontrado entre la "vocación y el compromiso" por Tenti y Steinberg (2012, p. 129). La dimensión de compromiso podría asociarse a la de responsable mostrada por los profesores en el caso aquí presentado. Aunque en menor proporción, la dimensión afectiva también fue considerada por los profesores, ya que el oficio docente también representa un espacio personal donde juega de manera importante la afectividad: "Los maestros están emocionalmente comprometidos con muchos diferentes aspectos de su trabajo. Esto no es una indulgencia, es una necesidad profesional" (Nias, 1989, p. 305, citado en Mockler, 2011, p. 2).

Ahora bien, parece ser que los significantes destacados por los docentes encuestados se relacionan, en primer término, con su edad (se trata de una población en la que predominan las edades de media a madura), antigüedad docente y formación inicial (predominan los profesores con mayor experiencia en la tarea docente y de formación normalista, frente a aquellos que llevan menos tiempo en ella y que son egresados de la Universidad Pedagógica Nacional). Así mismo, la mayoría ha vivido los impactos de la reforma, desde sus inicios en 1992, hasta el periodo abordado en este trabajo (2008-2016). Tal parece que ni el género, ni los cursos de

actualización o la participación en Carrera Magisterial tienen una incidencia destacada en cuanto a la importancia asignada a los atributos citados.

Si bien ni la antigüedad en la tarea docente, ni la experiencia acumulada son equivalentes, necesariamente, a un correspondiente nivel de capacidades, habilidades y conocimientos relativos al ejercicio docente, la antigüedad en la docencia sí puede marcar tendencias en las formas de enfrentar dicha tarea y de asignar determinados significados y sentidos a esta y a la identidad docente, en especial por la importancia que reviste la práctica en la tarea e identidad docente: "se da un valor mítico a la experiencia como fuente de conocimiento sobre la enseñanza y sobre el aprender a enseñar" (Marcelo, 2009, p. 28).

En su conjunto, los resultados expuestos son coherentes tanto con las discusiones relativas al carácter histórico y procesual del proceso identificatorio docente (distintas capas o niveles de sedimentación simbólico-imaginaria), como con sus implicaciones éticas y psíquicas que proponen, entre otros, Vaillant (2010), Marcelo (2009), Bolívar (2007), Gohier, Anadón, Bouchard, Charbonneau y Chevrier (2001), y Cattonar (2001).

En el terreno del análisis discursivo de corte laclauiano comparto la posición onto-epistémica sobre la identidad docente normalista (Ávalos, 2002), los programas de profesionalización docente (Juárez, 2009) y las políticas de formación docente (Cruz, 2011), entre otros. Sin embargo, considero relevante alumbrar el funcionamiento ideológico de las políticas y los modelos

de identificación profesional docente en un contexto societal en el que los espacios de incertidumbre y cambio se han ampliado, condición que, en cuanto a la identidad docente, se enfatiza en los procesos de reforma educativa.

En síntesis, me interesa señalar que la propuesta analítica que he argumentado presenta insumos sociohistóricos para problematizar el proceso identificatorio de profesores de educación básica en el periodo de reforma 2008-2016; además, ofrece un enfoque teórico-metodológico para problematizar la posible reconfiguración identitaria de profesores de educación básica en el contexto de subsecuentes reformas, en el caso mexicano, la verificada en el 2019.

Al respecto, resulta interesante advertir que esta última ha involucrado un contexto discursivo de reivindicación de la identidad docente y de su quehacer con significantes como: "reconocer la contribución de las maestras y los maestros como agentes fundamentales del proceso educativo", "revalorizar a las maestras y los maestros", "fomentar el respeto a la labor docente", "reconocer su experiencia", entre otros (Decreto por el que se expide La Ley General del Sistema para la Carrera de las Maestras y los Maestros, 2019). Sin embargo, habrá que analizar las maneras específicas en que los docentes de educación básica movilizarán sus acervos, prácticas y, sobre todo, identificaciones previas para afrontar una nueva normativa que, aunque deja de lado de forma explícita el significante "calidad educativa" en algunas de las leyes más relevantes, como la Ley General del Sistema para la Carrera de las Maestras y los Maes-

tros (2019), se inscribe en una nueva fase del discurso de calidad a nivel internacional con la incorporación sistemática de significantes asociados a este, como excelencia, equidad e inclusión.

Para cerrar, la mirada propuesta supone concebir el posible cambio identificador de docentes de educación básica en el escenario de las reformas educativas contemporáneas a partir del juego entre referentes de identificación sedimentados y otros en emergencia desde una óptica de lectura que, sobre la base de una lógica discursiva (Fuentes, 2008), concibe la incompletud y la falta, es decir la negatividad, como movilizadora de efectos ideológicos (de clausura o totalización), y como un camino posible de afrontamiento de la realidad social, educativa y personal.

Referencias

- Acuerdo Nacional de Modernización de la Educación Básica (ANMEB) (1992). Diario Oficial de la Federación, 19 de mayo, 1992. Poder Ejecutivo Federal/SEP.
- Aldrete Rodríguez, M. G., Pando Moreno, M., Aranda Beltrán, C. y Balcázar Partida, N. (2003). Síndrome de Burnout en maestros de educación básica, nivel primaria de Guadalajara. *Investigación en Salud*, V(1). <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14200103>
- Alianza por la Calidad de la Educación (ACE) (2008). Secretaría de Educación Pública de México (SEP), Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE).
- Arévalo, M. A., Gamboa, A. A. y Hernández, C. A. (2016). Políticas y programas del sistema educativo colombiano como marco para la articulación de las TIC. *Aletheia*, 8(1), 12-31. <https://aletheia.cinde.org.co/index.php/ALETHEIA/article/view/302>
- Arnaut, A. (2004). El sistema de formación de maestros en México. Continuidad, reforma y cambio. En *Hacia una política integral para la formación y desarrollo profesional de los maestros de educación básica. Cuaderno de Discusión 17* (pp. 7-40). SEP.
- Ávalos, M. D. (2002). Identidad normalista en la Escuela Nacional de Maestros (1960-1997). En M. M. Ruiz (Coord.), *Lo educativo: teorías, discursos y sujetos. Cuadernos de-construcción conceptual en educación 5* (pp. 65-95). SADE/Plaza y Valdés.

Bolívar, A., Gallego, M. J., León, M. J. y Pérez, P. (2005). Políticas educativas de reforma e identidades profesionales: el caso de la educación secundaria en España. *Education Policy Analysis Archives/Archivos Analíticos de Políticas Educativas* [en línea], 13, 1-51. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=275020513045>

Bolívar, A. (2007). La formación inicial del profesorado de secundaria y su identidad profesional. *Estudio sobre Educación*, 12, 13-30.

Bracho, T. (marzo-junio, 2018). Hacia un concepto de calidad. *Gaceta de la Política Nacional de Evaluación Educativa en México*, 4(10), 23-27.

Buenfil, R. N. (1993). *Análisis de discurso y educación. Documento DIE 26*. DIE/CINVESTAV.

Buenfil, R. N. (2016). Puntos nodales en la reforma educativa. El artículo III constitucional. En Z. Navarrete y I. Loyola (Coords.), *Formación de sujetos. Reformas, políticas y movimientos sociales* (pp. 67-80). PAPDI/Plaza y Valdés.

Cattonar, B. (2001). Les identités professionnelles enseignantes. Ebauche d'un cadre d'analyse. *Cahier de Recherche du GIR*, (10). <https://cdn.uclouvain.be/public/Exports%20reddot/girsef/documents/010cahier.pdf>

Compromiso social por la calidad de la educación (8 de agosto del 2002). SEP/SNTE/Poder Ejecutivo Federal/Gobiernos Estatales/Organizaciones Sociales. https://compromisoporlaeducacion.mx/wp-content/uploads/2014/04/presentacion_CSCE-So-nora.pdf

Cruz, O. (2011). Las políticas de formación docente y los procesos de gubernamentalidad. Una discusión sugerente. En R. N. Buenfil y Z. Navarrete (Coords.), *Discursos educativos, identidades y formación profesional. Producciones desde el análisis político de discurso* (pp. 283-300). PAPDI/Plaza y Valdés.

Decreto por el que se expide La Ley General del Sistema para la Carrera de las Maestras y los Maestros (30 de septiembre del 2019). Diario Oficial de la Federación. https://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5573860&fecha=30/09/2019

Díaz Barriga, F. (julio-octubre, 2018). Nuevo modelo educativo: una mirada desde los estudios del currículo. *Gaceta de la Política Nacional de Evaluación Educativa en México*, 4(11), 11-17.

Flores-Crespo, P. y Mendoza, D. (2012). *Implementación de políticas educativas. Los concursos de oposición y la Alianza por la Calidad de la Educación*. UIA/Gernika.

Foucault, M. (1978). Disciplina. En *Vigilar y castigar* (pp. 139-199). Siglo XXI Editores.

Fuentes, S. (2008). *Sujetos de la educación: identidad, ideología y medio ambiente*. UPN.

Fuentes, S. (2010). Estudio introductorio. Hacia una analítica de la política educativa. En S. Fuentes y O. Cruz (Coords.), *Identidades y políticas educativas* (pp. 13-35). UPN.

Fuentes, S. (2015). *Funcionamiento ideológico: política, institución y sujeto*. Memoria del XIII Congreso Nacional de Investigación Educativa. Chihuahua, COMIE.

Fuentes, S. (2016). *El significante "calidad educativa" articulador de una nueva subjetividad docente*. Segunda etapa. Universidad Pedagógica Nacional.

Gohier, C., Anadón, M., Bouchard, Y., Charbonneau, B. y Chevrier, J. (2001). La construction identitaire de l'enseignant sur le plan professionnel: un processus dynamique et interactif. *Revue des sciences de l'éducation*, 27(1), 3-32. <https://www.erudit.org/en/journals/rse/2001-v27-n1-rse369/000304ar.pdf>

Hernández, E. (2015). *El efecto ideológico del MEIF-UV para la estructuración del Orden Simbólico Institucional* [tesis de doctorado]. Universidad Veracruzana. https://www.uv.mx/pdie/files/2013/06/Tesis_Erick-Hernandez-Ferrer.pdf

Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) (2016). *México en PISA 2015*. INEE. http://www.inee.edu.mx/images/stories/2016/PISA2016/noviembre/PISA_2015-informe.pdf

Juárez, O. (2009). *Discursos hegemónicos en la producción de la política de formación permanente en México: Pronap* [tesis de doctorado]. DIE/Cinvestav.

Käes, R. (1989). *La institución y las instituciones*. Paidós.

Laclau, E. (1993). *Nuevas reflexiones sobre la revolución de nuestro tiempo*. Nueva Visión.

Laclau, E. (1996). ¿Por qué los significantes vacíos son importantes para la política? En *Emancipación y diferencia* (pp. 69-86). Espasa Calpe.

Laclau, E. y Mouffe, C. (1987). *Hegemonía y estrategia socialista*. Siglo XXI Editores.

Ley General de Educación (1993). Diario Oficial de la Federación, 13 de julio, 1993. Poder Ejecutivo Federal/SEP.

Ley General del Servicio Profesional Docente (LGSPD) (2013). Diario Oficial de la Federación, 11 de septiembre, 2013. Poder Ejecutivo Federal/SEP.

López-Vélez, A. L. (2018) *La escuela inclusiva. El derecho a la equidad y a la excelencia educativa*. Universidad del País Vasco. <https://addi.ehu.es/bitstream/handle/10810/26837/USPDF188427.pdf?sequence=1>

Marcelo, C. (2009). La identidad docente: constantes y desafíos. *Investigación Educativa y Pedagógica*, 3(1), 15-42. <http://revistas.usantotomas.edu.co/index.php/riiep/article/view/1301/1499>

Marco para la excelencia en la enseñanza y la gestión escolar en la Educación Básica. Perfiles profesionales, criterios e indicadores para docentes, técnicos docentes y personal con funciones de dirección y de supervisión (2019). Secretaría de Educación Pública (SEP)/USICAMM. <http://file-system.uscmm.gob.mx/2020-2021/compilacion/Perfiles,%20Criterios%20e%20Indicadores%20EB%202020-2021.pdf>

Martínez, A. (2004). *Reorientación del discurso educativo: Neoliberalismo y Globalización. De la escuela expansiva a la escuela competitiva. Dos modos de modernización en América Latina*. Anthropos.

Mockler, N. (2011). Beyond "what works": understanding teacher identity as a practical and political tool. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 17(5), 517-528. <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/13540602.2011.602059#.VTcyQs7fi-I>

Modelo Educativo (ME) (2016). Secretaría de Educación Pública de México (SEP).

Ornelas, C. (2010). *Política, poder y pupitres. Crítica al nuevo federalismo educativo*. Siglo XXI Editores.

Paz, J. y Macías, S. (2019). Precariedad laboral en la educación básica de México. *Pensamiento al margen. Revista digital*, (11). <http://www.pensamientoalmargen.com>

Pereyra, Z. (enero-junio, 2011). Los diseños de método mixto en la investigación en educación. Una experiencia concreta. *Revista Electrónica Educare*, XV, <http://www.redalyc.org/pdf/1941/194118804003.pdf>

Programa de Mediano Plazo para la Evaluación del Servicio Profesional Docente (2015-2020) (PMPESPD) (2014). Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE). <https://www.inee.edu.mx/>

Programa Nacional de Actualización Permanente (Pronap) (mayo, 1996). *Lineamientos Generales para el establecimiento y operación del Pronap en las Entidades Federativas*. Pronap.

Rodríguez, L. (2012). Condiciones de trabajo docente: aportes de México en un estudio latinoamericano. *Revista Electrónica Diálogos Educativos*, 12(24), 18-27. <http://www.dialogoseducativos.cl/revistas/n24/rodriguez>

Rodríguez, W. (enero-abril, 2010). El concepto de calidad educativa: una mirada crítica desde el enfoque histórico-cultural. *Actualidades Investigativas en Educación*, 10(1), 1-28. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44713068015>

Sachs, J. (2001). Teacher professional identity: competing discourses, competing outcomes. *Journal of Education Policy*, 16(2), 149-161. <http://dx.doi.org/1080/02680930116819>

Sánchez, J. y Manzanares, A. (2013). Tendencias internacionales sobre equidad educativa desde la perspectiva del cambio

educativo. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 16(1), 12-28.
<http://redie.uabc.mx/vol16no1/contenido-sanchez-manzanares.html>

Seibold, J. R. (2000). La calidad integral en educación. Reflexiones sobre un nuevo concepto de calidad educativa que integre valores y equidad educativa. *Revista Iberoamericana de Educación*, (23), 215-231.

Secretaría de Educación Pública (SEP) (2015). *Programa de Promoción por Incentivos en Educación Básica*. CNSPD.

Tenti, E. y Steinberg, C. (2012). *Los docentes mexicanos: datos e interpretaciones en perspectiva comparada*. Siglo XXI Editores.

Vaillant, D. (2010). La identidad docente. La importancia del profesorado. *Revista Novedades Educativas*, 234, 4-11. denisevaillant.com/articulos/2008/IdenDocFRONTERA2008.pdf

Žižek, S. (1992). *El sublime objeto de la ideología*. Siglo XXI Editores.

