

# ¿Quiénes son nuestros maestros?

Análisis del biosprofesional constituido  
en las instituciones de formación inicial de maestros  
(1997-2017)

Octavio C. Juárez Némer



Primera edición: febrero 2019

D.R. ©Octavio C. Juárez Némer

© Plaza y Valdés, S. A. de C. V.  
Alfonso Herrera núm. 130, int. 11, Col. San Rafael  
Ciudad de México, 06470. Teléfono: 5097 20 70  
coediciones@plazayvaldes.com  
www.plazayvaldes.com.mx

Plaza y Valdés S.L.  
Calle Murcia, 2. Colonia de los Ángeles  
Pozuelo de Alarcón 28223, Madrid, España  
Teléfono: 91 8126315  
madrid@plazayvaldes.com  
www.plazayvaldes.es

Imagen de portada: “Pequeña maestra, qué grande es tu voluntad (the rural school teacher)”.  
Autor: Leopoldo Méndez. Cortesía Museo del Estanquillo, Colecciones Carlos Monsiváis.

Formación tipográfica: Mario Mera Martínez

ISBN: 978-607-8624-27-0

Impreso en México / *Printed in Mexico*

Esta obra fue sometida a un riguroso proceso de dictaminación doble ciego, en dos etapas. Primero fue valorada por investigadores del Programa de Análisis Político de Discurso e Investigación en México. Posteriormente, se sujetó a la revisión de un reconocido investigador en el campo, miembro del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET), Argentina.

El trabajo de edición de la presente obra fue realizado en el taller de edición de Plaza y Valdés, ubicado en el Reclusorio Preventivo Varonil Norte en la Ciudad de México, gracias a las facilidades prestadas por todas las autoridades del Sistema Penitenciario, en especial, a la Dirección Ejecutiva de Trabajo Penitenciario.

## Agradecimientos

**A**gradezco a Rosa Nidia Buenfil y a Thomas Popkewitz, del DIE-CInvestav, México, y de la Universidad de Wisconsin-Madison, USA, respectivamente, no sólo por los generosos comentarios que han dispensado a este libro, sino también por su siempre espléndida disposición para nutrir mis herramientas analíticas. Su respaldo ha sido decisivo para emprender y concluir este estudio. Asimismo, agradezco a Daniel Saur y María Eugenia Ávila por sus gestiones y consejos durante el proceso editorial de esta obra. El trabajo de campo no se habría podido realizar sin la colaboración de los miembros del Programa de Investigación y Análisis de Políticas Educativas (PIAPE). En particular, valoro la dedicación de Claudia Cortés para gestionar y coordinar las tareas con nuestros informantes.

Un reconocimiento especial a la Escuela Normal Rural “Lázaro Cárdenas del Río”, a los CAMEM, unidad Toluca y Nezahualcóyotl; y a la Unidad de Desarrollo Profesional de Tlalnepantla, en el Estado de México, por permitirnos ingresar a sus instituciones y ofrecernos todas las facilidades para desarrollar el trabajo de campo. En particular agradezco la disposición de directores, maestros y estudiantes para colaborar con este proyecto.

Finalmente, agradezco al Departamento de Educación Superior de los SEIEM y a la UPN-152, por las gestiones pertinentes para facilitar el acceso a las instituciones objeto de análisis, y por asumir la coedición de este libro.



A Sara, con todo mi amor.



# Contenido

Prólogo . . . . .	17
Introducción . . . . .	27
I. El biosprofesional: la constitución de la vida profesional en el marco de la modernización educativa. . . . .	45
La modernización profesional: lógicas que sistematizan la conducta individual con la razón del Estado. . . . .	46
Racionalización y especificación del objeto profesional . . . . .	48
Modernización: calidad educativa y virtud individual . . . . .	50
Profesionalización como tecnología de observación . . . . .	51
Cualificación profesional: sistematización de la elección individual y normalización de la vida magisterial . . . . .	52
Modernización profesional: de la adaptación al contenido, a la vigilancia de la pura adaptación . . . . .	55
II. Operaciones, tecnologías y estrategias que invierten/desplazan los principios de las políticas y las normas de los centros de formación docente . . . . .	59
Las “buenas prácticas”: dispositivo de conducción, conocimiento y normalización del cuerpo profesional . . . . .	59
La inversión ética y la subversión normativa: estratificación y dispersión profesional . . . . .	61
Antagonismo y contra-conducta como im-posibilidad del cuerpo profesional . . . . .	62
Verdad, virtud y cuidado profesional: economía de la obediencia que estructura la profesión docente . . . . .	65
Profesionalización como búsqueda infinita de verdad, virtud y salvación en el Estado moderno . . . . .	67

III. Trayectorias socioeconómicas y académicas	
de los individuos interpelados por la profesión docente . . . . .	71
Rasgos sociales del sujeto interpelado por la profesión docente . . . . .	72
Origen socio-geográfico de los estudiantes de docencia . . . . .	73
Edad promedio de estudiantes matriculados . . . . .	76
El sexo de los estudiantes	
y su relación con la identidad del profesional . . . . .	78
Dedicación exclusiva a la formación profesional	
y responsabilidad familiar . . . . .	80
Formación previa: tipo de financiamiento . . . . .	82
Perfil socioeconómico del estudiante de docencia . . . . .	86
Actividades laborales paralelas a la instrucción formal . . . . .	86
Extracción familiar: perfil educativo,	
laboral y económico de la familia. . . . .	93
Nivel educativo de los padres . . . . .	93
Ocupación de los padres . . . . .	95
Economía familiar . . . . .	97
Elección profesional y desempeño académico:	
factores que inciden en el vínculo sujeto/objeto profesional . . . . .	99
Elección profesional: vocación, razón, proximidad geográfica . . . . .	99
Vocación . . . . .	99
Identificación profesional por elección racional . . . . .	101
Elección profesional por oferta formativa	
en el espacio geográfico . . . . .	103
Desempeño académico en el trayecto de formación profesional . . . . .	105
Horas destinadas a la preparación de temas escolares . . . . .	105
Tiempo destinado al estudio extra clase (interés personal) . . . . .	106
Variables socioeconómicas incidentes	
en el proceso de formación profesional . . . . .	112
Costo de la formación profesional . . . . .	113
Fuentes de financiamiento profesional	
externas al ingreso de los padres . . . . .	114
Becas . . . . .	114



IV. Identificación docente:	
lógicas y prácticas de los agentes institucionales . . . . .	121
Lógicas que constituyen el moderno ser y el qué hacer profesional del normalista rural de la Escuela Normal Rural “Lázaro Cárdenas” . . . . .	124
Modernización, formación científica y vaciamiento ideológico . . . . .	126
Inversión pedagógica: transparencia y flexibilidad individual . . . . .	127
Racionalización de la práctica y vaciamiento ideológico . . . . .	128
La matriz de razón científica y la “buena práctica” profesional . . . . .	128
El moderno Currículum profesional: dimensiones y rasgos del ser docente. . . . .	130
La didáctica y el contenido: referentes normativos del magisterio moderno . . . . .	131
La identidad profesional y ética del normalista rural: la subversión de la profesión del Estado . . . . .	134
El maestro rural y el cuidado de la conciencia comunitaria . . . . .	136
El educador comunitario . . . . .	138
La función político-educativa del educador comunitario. . . . .	140
La dimensión científico-técnica del educador comunitario y sus efectos políticos . . . . .	144
Articulación y desplazamiento del ser y el deber ser profesional: la administración del ser docente en la ENRLC . . . . .	145
Significantes articulados a la profesión docente en el discurso de la ENRLC: inversión y subversión de significados . . . . .	149
La vida normal: tecnologías y estrategias de formación en la Escuela Normal Rural “Lázaro Cárdenas” . . . . .	153
Tiempo y tarea: tecnologías, estrategias y valores para regular la vida profesional . . . . .	154
Racionalización de la acción profesional: planificación de la vida en el aula . . . . .	156
Teoría vs práctica: reestructuración del ser profesional . . . . .	162
La “eficiencia” ineficaz de la práctica . . . . .	163
Teoría, imaginación y experiencia profesional . . . . .	166
Tutoría como dispositivo de transmisión de “experiencia” . . . . .	168

V. Lógicas y prácticas en la producción del ser y el qué hacer profesional en los Centros de Actualización del Magisterio en el Estado de México . . . .	171
Condiciones de emergencia e identificación de los Centros de Actualización del Magisterio en el Estado de México (CAMEM) . . . . .	171
El ser y el deber ser profesional:	
la identidad del magisterio en el discurso del CAMEM-N . . . . .	174
La dimensión técnica del maestro moderno . . . . .	176
El enfoque de aprendizaje constructivista y el dominio del contenido . . . . .	176
Gestión de la vida escolar: planificación docente. . . . .	178
Nuevas tecnologías . . . . .	181
VI. El pedagogo y la docencia: el ser docente en el discurso de los agentes educativos de la Universidad Pedagógica Nacional . . . . .	183
Elementos normativos que administran el ser del pedagogo . . . . .	183
Pedagogía y magisterio: contexto general de formación profesional (2008-2017) . . . . .	186
Expectativa sistémica . . . . .	186
Expectativas y condiciones institucionales de la UPN-152 . . . . .	187
La construcción del <i>ser</i> profesional en el discurso de los agentes educativos: maestros y estudiantes . . . . .	194
Límites y limitantes del <i>ser</i> pedagogo . . . . .	194
Rasgos específicos del <i>ser</i> del pedagogo . . . . .	196
Dimensión técnica del <i>ser</i> :	
conocimientos, habilidades y competencias . . . . .	196
Habilidades y competencias profesionales . . . . .	198
Competencias didácticas . . . . .	199
Dimensión social del pedagogo. . . . .	200
Consideraciones finales . . . . .	203
Referencias bibliográficas . . . . .	211
Referencias documentales . . . . .	213
Informantes . . . . .	214

## Índice de tablas, gráficos, cuadros y esquemas

Cuadro 1. Informantes . . . . .	36
Tabla 1. Instrumentos e informantes que fundamentan el estudio . . . . .	38
Tabla 2. Instrumentos aplicados . . . . .	40
Gráfico 1. Entidad de nacimiento . . . . .	74
Gráfico 2. Edad: regularidad formativa . . . . .	77
Gráfico 3. Sexo . . . . .	79
Gráfico 4. Estado civil . . . . .	81
Gráfico 5. Número de hijos . . . . .	81
Gráfico 6. Instrucción primaria: tipo de financiamiento . . . . .	82
Gráfico 7. Instrucción secundaria: tipo de financiamiento . . . . .	83
Gráfico 8. Educación media superior: tipo de financiamiento . . . . .	83
Gráfico 9. Rendimiento académico en educación media superior . . . . .	85
Gráfico 10. Primera actividad laboral . . . . .	88
Gráfico 11. Actividad desempeñada . . . . .	89
Gráfico 12. Adscripción laboral en secundaria . . . . .	90
Gráfico 13. Actividad desempeñada . . . . .	91
Gráfico 14. Adscripción laboral en el nivel medio superior . . . . .	90
Gráfico 15. Actividad desempeñada en la instrucción media superior . . . . .	92
Gráfico 16. Grado de estudios de la madre . . . . .	93
Gráfico 17. Grado de estudios del padre . . . . .	94
Gráfico 18. Ocupación de la madre . . . . .	96
Gráfico 19. Ocupación del padre . . . . .	96
Gráfico 20. Ingreso . . . . .	97
Gráfico 21. Soporte familiar . . . . .	98
Gráfico 22. Lugar de la docencia entre otras opciones profesionales . . . . .	100
Gráfico 23. Conocimiento del plan de estudios y elección profesional . . . . .	102
Gráfico 24. Opciones profesionales en el lugar de residencia . . . . .	103
Gráfico 25. Horas destinadas a la preparación de temas escolares . . . . .	106
Gráfico 26. Horas extraclase dedicadas semanalmente a intereses individuales . . . . .	107
Gráfico 27. Orientación de las horas extraclase dedicadas al estudio . . . . .	109
Gráfico 28. Rendimiento académico en estudios profesionales . . . . .	110
Gráfico 29. Reprobación . . . . .	111
Gráfico 30. Deserción escolar . . . . .	112
Gráfico 31. Gasto mensual por alumno . . . . .	113

Gráfico 32. Financiamiento profesional externo a los padres . . . . .	115
Gráfico 33. Actividad laboral paralela a la formación . . . . .	116
Gráfico 34. Tiempo destinado a la actividad laboral . . . . .	117
Gráfico 35. Actividad laboral desempeñada . . . . .	118
Gráfico 36. Salario . . . . .	119
Esquema 1. Dimensiones y rasgos de la identidad profesional . . . . .	131
Cuadro 2. Dimensiones y rasgos que fondean al ser profesional . . . . .	133
Tabla 3. Principios y lógicas abstractas de la modernización profesional . . . .	147
Tabla 4. Continuidades, sustituciones y desplazamientos del maestro rural . .	151
Gráfico 37. Gestión de aula . . . . .	159
Cuadro 3. Curriculum de la licenciatura en pedagogía . . . . .	188
Tabla 5. Análisis del peso curricular de los ejes de formación profesional . . .	189
Tabla 6. Vínculo entre los ejes de formación profesional de Normales y UPN y los rasgos que la LGSPD identifica como perfil profesional deseable . . . . .	191
Tabla 7. Jerarquía de los contenidos específicos de los instrumentos de evaluación para docentes en educación básica . . . . .	193

## Prólogo

¿Cómo se forman nuestros docentes? Un proceso complejo que ya no es conveniente seguir mirando simplistamente. A modo de prólogo.

Rosa Nidia Buenfil Burgos<sup>1</sup>

**E**n su libro *¿Quiénes son nuestros maestros?* El autor Octavio C. Juárez Némer ofrece una caracterización de la profesionalización del docente mexicano. La profesionalización, la actualización y en general, la formación del docente son temas entrelazados y fundamentales para las escuelas, el gremio, la Secretaría de Educación Pública (SEP en adelante) y la sociedad entera, que reclama una educación escolar esmerada para su población en las edades correspondientes a los distintos niveles.

Adelina Arredondo (2007) señala que la SEP, en su documento *Hacia una política integral para la formación y el desarrollo profesional de los maestros de educación básica* (SEP, 2003), reconoce diversas instituciones formadoras y actualizadoras de docentes: las escuelas normales, la Universidad Pedagógica Nacional y sus unidades en las entidades federativas, los Centros de Actualización del Magisterio, los Centros de Maestros y los asesores que colaboran en el Programa Nacional para la Actualización Permanente de los Maestros de Educación Básica en Servicio (Pronap), así como a las universidades e instituciones públicas y privadas que ofrecen programas para la formación de profesionales de la educación.

Existen también diversas actividades de actualización promovidas por gobiernos estatales y los centros escolares. La SEP registra cerca de 17 mil formadores de formadores, además de los varios miles más que atienden la formación continua y

<sup>1</sup> Investigadora del Departamento de Investigaciones Educativas del Cinvestav, SNI-3.

permanente de profesores en universidades públicas y privadas, centros de maestros y otras instituciones.

El libro objeto de este prólogo, es una investigación más entre muchas publicaciones, estudios, ensayos y exploraciones sobre este nudo temático ya que al revisar el Estado del Conocimiento del COMIE,<sup>2</sup> lo que se observa es que la gran mayoría de sus referencias -así lo indica incluso, el propio estudio- no corresponde a trabajos de investigación, ni estudios derivados de líneas de investigación más o menos consolidadas. En todo caso, las excepciones siguen siendo referencias consolidadas como el Estado de Conocimiento de COMIE, encabezados por Ducoing, P. y Landesmann, M. (coords.) (1996). *Sujetos de la educación y formación docente*, los de Anzaldúa (1998), Torres (1997), Muñoz (1995), los trabajos de Arnaut (1998) y E. Sandoval (1997, 1999, 2001), especialmente de maestros de secundaria, las publicaciones de P. Medina (1998), y C Fierro Evans (1998, 2003), entre otros.

La investigación de Octavio Juárez Némer sobre la formación, especialmente la actualización y sus vicisitudes, ha recorrido ya un trecho considerable desde 2005<sup>3</sup> hasta la fecha. Se sitúa en un ámbito más acotado y a la vez de mayor cobertura debido a la perspectiva en la que se apoya, y que consiste en una articulación teórica que comparte el Análisis Político de Discurso como uno de los ejes estructurantes de la posición como observador. Al decir articulación me refiero a un ensamblaje de diversos autores que comparten ciertas posiciones ontológicas, epistemológicas cercanas al posestructuralismo y que, sin construir un “marco teórico igual”, comparten parecidos de familia. Especial mención merecen las investigaciones de Ofelia Cruz Pineda (2000, 2007, 2011 entre otras), fundamentalmente de corte documental en torno a la producción de políticas y reformas de formación de docentes; las de Dolores Ávalos (2002, 2004, 2014) quien se ha ocupado de la formación de normalistas en la Ciudad de México, que recorren transversalmente desde los rincones de la elaboración de políticas de formación, pasan por su diseminación y analizan sus resignificaciones hasta el discurso de los que reciben tal formación.

En este terreno se encuentran a nivel internacional los trabajos de Myriam Southwell cuyas investigaciones sobre cómo se forma la posición docente frente a los nuevos desafíos que debe enfrentar o la de Alejandro Vassiliades cuyo interés gira en torno a Políticas de inclusión y posiciones docentes: discusiones en torno a la conformación del campo pedagógico. Arredondo menciona también los trabajos de “Vaillant y Marcelo (2000) quienes analizan, entre otros puntos, el papel del formador

<sup>2</sup> Me refiero al que aparece en línea, pues parece ser que el más reciente no se encuentra publicado aun en medios electrónicos.

<sup>3</sup> No menos de 13 publicaciones se encontraron entre estas fechas (ver referencias al final).

## PRÓLOGO

en la formación inicial de los profesores en un estudio de caso realizado en Uruguay, y el de los formadores en la formación permanente de profesores en Andalucía (Vaillant, 2000, 2001); entre sus conclusiones destacan que los programas de formación docente no dan los resultados esperados debido a la inadecuada formación de los formadores. Ravelo revisa el modelo del docente investigador para la formación de formadores en Venezuela (Ravelo, 2000).”

Pero la de Octavio Juárez Némer, es una más que ofrece muchos hallazgos distintos que vale la pena ir mostrando con mayor detalle. Para comenzar, visibiliza una tendencia muy frecuente entre los estudios de este tema y es “la separación entre la regulación del Estado y la vida institucional, en otros términos, la ruptura entre la *ley* y el hecho...”

Juárez Némer ofrece aquí el primer argumento que orienta este libro y es que dicha tendencia impide justamente comprender las lógicas, las operaciones y las prácticas en las que emerge el sujeto profesional. En este argumento se condensa ya una analítica específica en la cual la emergencia del sujeto se sitúa precisamente en un terreno indecible: la fractura de un orden simbólico representado por la norma institucional (la ley), y el vacío que se genera de esta ruptura y la ausencia de una orientación que la reemplace. Esta misma lógica de la emergencia del sujeto en el terreno indecible de la dislocación estructural y la decisión (Laclau, 1990) ubica este trabajo en una articulación que es única en la literatura sobre profesionalización. A diferencia de estudios e investigaciones que detallan la separación entre la norma y las prácticas docentes, Octavio Juárez N. problematiza los procesos de formación profesional más allá del Estado o de la pura vida institucional, enfocando la formación docente a través de los *sistemas prácticos* que regulan aquellos dispositivos que cualifican la vida docente en las instituciones de formación profesional.

Como ejercicio analítico para poner bajo borramiento el límite que separa a la *ley* del *hecho* construye las categorías *biosprofesional* y *sistemas prácticos*, analíticamente, que adicionalmente permiten articular interrogantes para ir construyendo un objeto de análisis.

Como toda investigación, ésta involucra diversos entramados: a) el de un horizonte teórico que involucra posicionamientos epistemológicos, ontológicos, lógicos y un cuerpo categorial; b) el de un referente empírico que consiste en el segmento de realidad que será sometido a análisis: normas, prácticas, trayectorias, instituciones en tiempo y espacio, es decir, las condiciones en que se produce el proceso y el proceso mismo (profesionalización docente) que se documenta en leyes, normas, programas, y testimonios. Y c) un nudo que entrama los conocimientos previos sobre el tema, las filias y fobias del investigador y sus propias interrogantes.

## ¿QUIÉNES SON NUESTROS MAESTROS?

Comencemos por estas últimas. ¿Qué tecnologías y estrategias de formación local manifiestan una tensión entre los elementos ético/normativos de las políticas de profesionalización y las prácticas de formación institucional? ¿Cómo se constituye el perfil profesional del magisterio en las instituciones formadoras de maestros que actualizan las políticas de profesionalización? ¿Cómo es la vida del sujeto que es interpelado por la profesión docente? ¿Cuáles son los referentes de identificación profesional en las diferentes modalidades de formación inicial de docentes? ¿Qué relación guardan los sistemas prácticos de las instituciones de formación con los principios de las políticas de profesionalización?

El trabajo metodológico que estructura la investigación cuyos resultados se exponen en este libro involucra entonces la conformación de ejes y categorías analíticas, resultantes ya del entretejimiento del horizonte teórico, el referente empírico y las preguntas. Estas interrogantes sugieren tres ejes analíticos para comprender el proceso “modernizado” de formación profesional de maestros: 1) Las trayectorias individuales de los sujetos interpelados por la profesión docente: rasgos sociales, culturales, económicos y académicos. 2) Las lógicas abstractas que prescriben el moderno *¿qué hacer?* y el *¿cómo hacer?* en las instituciones de formación profesional, acorde con la política de formación profesional. Y 3) Los sistemas prácticos de las instituciones que actualizan las lógicas y los principios de las políticas de profesionalización.

Las categorías *biosprofesional* y *sistemas prácticos* (ver capítulos 1 y 2) así como los tres ejes de análisis se abordaron bajo el presupuesto general de que las políticas de formación docente operan como discursos que articulan contextos, medios, estrategias y fines, que adjetivan/cualifican la vida profesional. La norma, la ley, la propuesta profesionalizante que especifica la práctica profesional tiene por objeto la regulación (Foucault, Popkewitz), es decir, transformar la práctica individual, múltiple, y dispersa de los maestros, en un ejercicio colectivo, homogéneo y pautado. Los valores que adjetivan la vida del magisterio aparecen como referentes (técnicos, éticos y políticos) para la identificación individual y colectiva de los maestros. Señala el autor que “Estos valores generales ineludiblemente se tensan con las prácticas de las instituciones de formación porque, paradójicamente, para que estos valores abstractos encuentren su posibilidad de existir en la vida profesional, tienen que ser legitimados por las prácticas institucionales. La tensión entre el principio (la política) y la vida (práctica de formación) genera un intersticio en el que emerge la subjetivación profesional.” Aquí con claridad se observa una articulación teórica que va perfilando la originalidad de esta investigación: el sujeto emerge en la dislocación y el intersticio (Laclau y Foucault) y también se entreteje con las particularidades del referente empírico, constituyendo así un modo de mirar (que, a la vez, se orienta por las interrogantes ya mencionadas).



## PRÓLOGO

Lo anterior se estabiliza a partir de precisiones en temas, espacios y tiempos del alcance de este análisis, estrategias, recursos de intelección y para allegarse la información pertinente y construirla como datos de *esta* investigación y que tienen por objeto analizar las lógicas, las tecnologías y las estrategias que constituyen la subjetivación (identificación) profesional del magisterio, en el marco de las políticas de modernización educativa de finales del siglo xx y principios del xxi. El análisis de la identificación profesional se especificó a través de tres planos: 1) La caracterización de las trayectorias sociales, económicas, políticas y académicas de los estudiantes matriculados en las instituciones de formación profesional del magisterio en el Estado de México. 2) La identificación de las lógicas, las tecnologías y las estrategias que las instituciones a cargo de la formación de docentes emplean para simbolizar a la profesión, particularmente, para “sustancializar” el objeto profesional y para prescribir las prácticas docentes. Y 3) La comprensión de la racionalidad que organiza el *qué hacer* y el *cómo hacer* profesional, a través del análisis tanto de los discursos normativos (técnicos, políticos, jurídicos) que ordenan las políticas de profesionalización (la ley, la norma, la interpelación), como de las significaciones que directores, docentes y estudiantes, es decir, los agentes educativos en los centros de formación del magisterio, construyen en torno a la interpelación a través de prácticas verbales y no verbales. Son entonces operaciones político-discursivas de dos espacios de producción significativa: la ley y los agentes que se la apropian.

La articulación de un horizonte teórico a la manera del *bricoleur* involucra una articulación peculiar de lo discursivo, entendido esto no solamente como las enunciaciones y significación verbal de las instituciones y agentes de la profesionalización sino además como una analítica que implica observar cualquier objeto, proceso, o práctica en tanto que significación, que genera (performativa) y es portadora (significante) y lo político, asumido no sólo como el poder estatal o sindical, sino también como las relaciones hegemónicas (articulación y antagonismo, consenso y coerción, persuasión y dominación, inclusión y exclusión) que tienen lugar en espacios sociales y entre agentes sociales diversos. La distinción entre lo político (plano ontológico constitutivo), la política (plano óntico y arena de luchas) y las políticas como *policy* operan como un puente epistemológico. En este sentido la analítica político-discursiva de Laclau y Mouffe (1986), permite ver toda política/*policy*, como decisión, invierte principios que operan como límites discursivos (emancipación-amenaza/riesgo-salvación). Estos límites configuran un orden simbólico que se instala como referente de identificación/constitución individual y colectiva, producidos en agencias supranacionales, nacionales y locales, teniendo un doble funcionamiento, por un lado, operan como promesa de eficiencia social plena, como fuerza y como salvación, que conduce a la virtud de vida profesional. Por otro lado, simultáneamente, dichos

discursos identifican el riesgo, la ineficiencia y la amenaza, que simbolizan a su vez la carencia. Conformar una caja de herramientas para analizar las políticas también se sostiene en la perspectiva del *policy analysis posfundacional* de Fisher (2003).

Octavio Juárez Némer avanza propuestas originales en el conocimiento de los programas (vistos como conformaciones significantes) que ordenan el diseño profesional y se estructuran a través de tres elementos: “verdad, virtud y falta”. Estos tres elementos constituyen *una economía del cuidado profesional* en distintos niveles de estructuración social (Juárez, 2013). En cada nivel se genera una tensión entre los principios que son objeto de inversión y las normas que regulan la vida que será invertida. En esta tensión entre los principios modernizantes de las políticas de profesionalización docente y las normas locales de formación, emerge el moderno ser del magisterio en México.

Si la subjetivación profesional es efecto de la tensión entre los principios de las políticas de profesionalización y las prácticas de las instituciones de formación local, entonces, las políticas en abstracto operarían como dispositivos de observación y análisis. Es decir, las políticas permitirían identificar y contrastar las lógicas, las tecnologías y las estrategias que operan como condiciones de emergencia del sujeto profesional. Por la relevancia de la política (*policy*) para el análisis de la identificación profesional, fue necesario incorporar al *policy analysis* dentro del dispositivo analítico general de nuestro estudio. El *policy analysis* permitió desmenuzar los procesos de subjetivación profesional, teniendo el cuidado epistemológico de descentrar el uso clásico de este dispositivo analítico. En vez del enfoque empírico-racionalista que sitúa a las políticas como decisiones o hipótesis construidas sobre datos extraídos de la “realidad”, con el objeto de lograr una gestión eficiente de recursos, se asumió que “el diseño institucional incluye elementos ideológicos-valorativos que trascienden el sentido clásico asociado con la gestión de recursos (Fisher, 2003), y lo reorientó hacia el diseño individual.

En el análisis de las diferentes maneras de administrar el *ser* del maestro, en los diferentes centros de formación docente, “el dispositivo analítico para acceder tanto a la economía de la cualificación de la vida del magisterio, como al lugar en que emerge el moderno sujeto profesional, se constituyó por fragmentos de la historia crítica foucaultiana y la teoría de la bio-regulación de G. Agamben.” La categoría *biosprofesional* resultante de esta articulación permite identificar y comprender los procesos que cualifican, regulan y producen la vida del magisterio.

Con el entretejido de recursos de intelección para responder las interrogantes que detonan la energía por emprender la investigación en la que se sustenta este libro, el autor delimita también un referente empírico que se compone de la documentación relevante para el estudio de las políticas de profesionalización y una población cuyas

## PRÓLOGO

prácticas, en tanto que formas de apropiación de las políticas, fueron objeto de análisis:

Dos dimensiones centrales del *policy analysis*: cobertura y efectividad, han sido los criterios para elegir al Estado de México como referente empírico de este estudio, por ser la entidad federativa con mayor número de alumnos matriculados en instituciones públicas de formación docente. Además, es el estado de la República con mayor número de modalidades de formación de maestros: Normal Estatal, Normal Rural, Normal Superior (antes Centros de Actualización del Magisterio) y Unidades de Desarrollo Profesional. Sin embargo, la profesionalización de los docentes en el Estado de México se instrumenta a través de una planta académica con un nivel de estudios elemental y por debajo de la media nacional.

En las políticas de formación profesional, en el Estado de México, contrastan la alta demanda de profesionalización, la amplitud y la diversidad del sistema de formación, con las carencias en la selección y la contratación de personal académico para instituciones formadoras de docentes. La ineficacia de la política de formación profesional resuena también en el deficiente logro educativo de la población infantil matriculada en el nivel básico de dicha entidad. En suma, el complejo esquema de instrumentación de las políticas de formación profesional en el Estado de México y sus efectos, sitúan a esta entidad como referente privilegiado para el estudio de la formación profesional de maestros en educación básica.

Se integró una muestra intencionada con agentes educativos de cinco instituciones: Los Centros de Actualización del Magisterio en el Estado de México (CAMEM): Sedes Toluca y Nezahualcóyotl; La Unidad de Desarrollo Profesional (UDP) de Tlalnepantla; La Escuela Normal Rural “Lázaro Cárdenas del Río” de Tenejapa Estado de México (ENRLC); La Universidad Pedagógica Nacional Unidad 152 de Atizapán. Los capítulos 4, 5 y 6 dan muestra de lo que estas instituciones permitieron indagar y reportar en cuanto a las preguntas iniciales entretejidas con los recursos analíticos mencionados.

Entre los procedimientos que Juárez Némer eligió para la recuperación de la información, su construcción como dato y su análisis, se observan métodos y técnicas para recuperar, procesar y presentar información inscritos en enfoques tanto cualitativos como cuantitativos. El análisis cuantitativo permitió procesar datos para categorizar los perfiles económicos, sociales, culturales y académicos de los individuos que son interpelados por la profesión docente. La descripción de dichos perfiles permitió identificar las variables que conforman los contextos de inversión de las políticas de profesionalización en el Estado de México. Las entrevistas realizadas y las observaciones a agentes educativos (directores, maestros y alumnos) tanto en los espacios de formación profesional como en las escuelas de educación básica en que

se desarrollan prácticas profesionales, permitió acceder a las tecnologías y las estrategias de formación puestas en acto en cada una de las modalidades de formación docente. Los resultados de esta sección se observan con claridad en el capítulo 3.

La lectura de este libro permite entender cómo es que formación profesional constituye una forma de conducción individual anclada en una lógica estatal que se identifica como valiosa, porque guía, cuida (atenta y dispuesta) y asegura la permanencia de la población profesional. Con el objeto de regular la vida de las instituciones de formación profesional y disponer la conducta del magisterio, el Estado, más que sanciones dispone tecnologías para identificar el objeto y el sujeto profesional. El autor muestra con su investigación que las políticas de formación, ancladas en las ciencias de la educación, actualizan dichas tecnologías a través de la descripción de fines educativos, los objetos de estudio, los materiales y las secuencias de aprendizaje, los métodos, los esquemas de programación de contenidos y las formas de evaluación. Estos elementos delimitan el territorio desde el cual se interpela al sujeto profesional, ya que operan como tecnologías orientadas a excluir el deseo individual, la “fantasía”, la ideología, la improvisación y la espontaneidad, y a mantener vigente la repetición de la demanda del Estado. La profesionalización opera como dispositivo de tránsito de la simple vida del docente a la buena vida profesional, con el objeto de reproducir o repetir las “buenas prácticas” de enseñanza. Sin embargo, los principios de “la vida buena” sólo pueden operar en las instituciones de formación, las cuales traducen y moralizan dichos principios a través de sus normas específicas. La vida institucional aparece simultáneamente como el fin de la *ley* y como el lugar que la actualiza, por tanto, la vida institucional ocupa el centro en el análisis de la subjetivación profesional.

Muchos y muy originales y profundos son los resultados y hallazgos que el autor ofrece. El lector se sorprenderá por la productividad del proceso de construcción de conocimientos generado en esta investigación con estos recursos teóricos, empíricos y subjetivos. Mencionaré un par de ellos con la intención de despertar la curiosidad intelectual en especialistas académicos, hacedores de políticas y estudiantes de posgrado interesados en estos temas. Cito:

“la subjetividad profesional no sólo se produce por el acto de definir principios o trazar los límites que cualifican la vida del maestro, sino también por la posibilidad que tiene el docente de suprimir o negar dichos principios.”

“Verdad, virtud y cuidado profesional conforman una economía de la obediencia que estructura la profesión docente.” Estos valores operan como *verdad* para las agencias nacionales o internacionales y adquieren el estatus de “buenas prácticas”. Prescriben el *¿qué hacer?* y el *¿cómo hacer?* del profesional, son la *verdad* que alumbró el camino y

## PRÓLOGO

guía a la salvación individual y sistémica. Esta *verdad* es a su vez un dispositivo de contraste, observación, y vigilancia que clasifica, categoriza e identifica a los docentes; pero, primordialmente, es una tecnología para el conocimiento y cuidado de la práctica profesional: la evaluación, la salvación, la verdad, la observación y la categorización, operan como instrumentos para el cuidado de la conducta, el disciplinamiento y la seguridad individual y social”

El *biosprofesional* es un efecto de vida compartida por individuos que asumen o producen su profesión a través de reglas específicas que condensan los principios de las políticas de formación del profesorado, y las lógicas y prácticas institucionales. Se trata de un tejido de tiempos institucionales, tareas, contenidos, enfoques, metodologías, tecnologías y significados que conectan las prácticas de formación docente, las normas institucionales y los principios abstractos de las políticas de formación.

El análisis de la identidad profesional no se reduce a los elementos ontológicos y éticos sedimentados en las políticas de formación del profesorado. La identificación profesional ocurre en las prácticas institucionales, pero particularmente, en la reflexión que sobre *sí* mismo efectúa el sujeto que pone en acto los principios y las reglas que ordenan su práctica profesional.

La subjetivación profesional acontece justo entre la territorialización del ser docente y la fuga de sus significados; entre la obediencia y la falta a los principios que aparecen como verdad sobre la profesión; entre la equivalencia y la diferencia discursiva de los agentes educativos; así como entre la regularidad y la dispersión de las normas que regulan el ser y la actuación profesional.

Señala el autor que, en términos específicos, este estudio identificó que la dispersión de formas de habitar la profesión docente se vincula con la debilidad y la incoherencia interna y externa del modelo de formación profesional. Esta debilidad e incoherencia no se justifica por la insoslayable condición de conocimiento limitado con que se construye toda política pública, sino por el desconocimiento, la ineficacia y la ruptura del diseño con respecto al contexto de su instrumentación. En particular cuatro factores no sólo vuelven impertinente el diseño de la formación profesional del magisterio, sino que a su vez hacen improbable su instrumentación plena y la posibilidad de reducir la vida múltiple de los maestros: 1) La trayectoria de los estudiantes de docencia; 2) la coherencia interna de los programas de formación profesional, con los rasgos que la política de formación docente emplea para identificar la “buena práctica” profesional; 3) la coherencia sistémica de la estrategia de profesionalización y 4) los recursos materiales y humanos de las instituciones que instrumentan el modelo de inversión.

## ¿QUIÉNES SON NUESTROS MAESTROS?

El lector especialista, académico, estudiante de posgrado y docente con inquietudes, encontrará en estas páginas retos intelectuales para observar otros ángulos de una realidad razonablemente familiar y conocida, los programas y estrategias de formación y actualización docente, cuyas operaciones político discursivas, formas de regulación y formas institucionales de presentar la profesionalización como programa y política, se encontrará con un contexto. Este contexto consiste en las condiciones de apropiación que son las formas también institucionales, gremiales, e individuales de entenderla y hacerla suya poniendo en tensión lógicas y dispositivos de gobierno y regulación con lógicas y estrategias de apropiación y resistencia; eventualmente, transgrediendo las virtudes y oscilando entre la obediencia prescrita y la desobediencia realizada. Es en esta tensión y vacíos entre lo que la ley persigue y permite y lo que la situación permite y resiste, donde se profesionaliza el docente.

Oaxtepec, Morelos  
06 de agosto de 2018

*¿Quiénes son nuestros maestros?*  
*Análisis del biosprofesional constituido en las instituciones de formación inicial de maestros*  
*(1997-2017)*  
se terminó de imprimir en febrero 2019.  
El tiraje consta de 1 000 ejemplares