

LA REFORMA EDUCATIVA

Fracturas estructurales

MANUEL GIL ANTÓN

Resumen:

Este trabajo analiza los ejes centrales que subyacen, y dan sustento, a la Reforma Educativa emprendida por el gobierno del presidente Peña Nieto. A partir de estudiar estas concepciones de base, y mostrar la inconsistencia de cada una, se propone que la razón por la que no está en desarrollo una reforma a la educación es que los supuestos en que descansa, y la relación entre ellos, carecen de validez y coherencia. Los temas que se abordan, así como su interacción, son: simplificar el proceso educativo para acusar y acosar al magisterio; emplear la evaluación como mecanismo de control laboral, renunciando al ejercicio de la autoridad; concebir al trabajo precario de las y los profesores como condición para que ocurra el cumplimiento del trabajo; la opción acrítica del mérito para asignar puestos de trabajo e ingresos adicionales; la falacia de recuperar, para el Estado, la rectoría de la educación porque se la habían arrebatado y el supuesto de que, para la Reforma Educativa, el orden de los factores no altera el producto. Sin tener como objetivo la transformación educativa, se argumenta que lo que se ha hecho en su nombre ha dañado a la educación pública, a sus actores, procesos y estructuras.

Abstract:

This study analyzes the underlying ideas that sustain the Educational Reform undertaken by the administration of President Peña Nieto. Based on a study of these fundamental conceptions and their inconsistency, the conclusion is that the educational reform is not progressing because its basic assumptions and the relation among those assumptions lack validity and coherence. The topics addressed, as well as their interaction, are: to simplify the educational process for blaming and harassing teachers; to use evaluation as a mechanism of control, renouncing the exercise of authority; to conceive the precarious employment of teachers as a condition for ensuring their compliance with job duties; the uncritical option of merit to assign jobs and additional income; the fallacy of recovering for the state the direction of education, which has already been removed from the state; and the assumption that for Educational Reform, the order of factors does not alter the product. In the absence of an objective to transform education, the argument is made that the actions taken in the name of such transformation have damaged public education and its actors, processes, and structures.

Palabras clave: reforma educativa, magisterio, evaluación, condiciones de trabajo, México.

Keywords: educational reform, teaching profession, evaluation, working conditions, Mexico.

Manuel Gil Antón: profesor de El Colegio de México, Centro de Estudios Sociológicos. Entronque Picacho-Ajusco núm. 20, colonia Fuentes del Pedregal, Tlalpan, 010740, Ciudad de México, México. CE: mgil@colmex.mx

Con el nombre, y en nombre, de la Reforma Educativa se han producido profundas transformaciones en el sistema educativo nacional (SEN), y en sus relaciones con el Estado y la sociedad. La cronología de lo acontecido en materia de las modificaciones legales que implicó, así como el estudio de varios de sus rasgos específicos, han sido materia de gran cantidad de escritos, variopintos en pareceres, tipos de análisis, posiciones y conclusiones.¹

Es preciso, luego de más de cinco años de su irrupción, sacar a la luz, y analizar, varios de los ejes de fondo sobre los que fue concebida, ha transitado y desde los cuales se pretende sostener más allá de la presente administración. En la armazón de su diseño (en las concepciones de base que dieron cuerpo al proyecto), y su puesta en marcha, se originan y ahondan las fallas que, sin remedio, generan la fragilidad de sus columnas ya rotas, la extraviada posición de sus piedras angulares y las grietas en muros de apoyo que la hacen un edificio a punto del colapso.

Solo se mantiene “en pie”, pura fachada, en la costosa propaganda: multitud de promocionales, *spots*, inserciones pagadas a plana entera que no cesan y discursos oficiales al por mayor, a los que auxilian, como maderos provisionales –polines– para detener el desastre, la difusión de textos bien vistos por las autoridades al ser coincidentes con sus argumentos, o los expresamente encomendados, retribuidos con generosidad en el momento que se han requerido.

El derrumbe es inminente, o ya ocurrió, pues las fallas son estructurales. De lo que no se sigue que lo realizado sea inocuo. Todo lo contrario: sin ser, ni haber sido, una reforma orientada a la transformación de los procesos educativos, su ejecución ya dañó, y lastimará aún más, con su caída, a la educación pública en México. Y no poco. Ha sido de gran calado el descalabro al presente y futuro educativo del país. Habrá que remontarlo, como se ha hecho tantas veces, pero no conviene suponer que la avería ha sido menor, ni que su inercia se agotará de manera natural: habrá que resistir, insistir y reconstruir.

En las páginas que siguen se exploran algunas raíces de la racionalidad de la Reforma para mostrar sus límites y consecuencias. Es el objetivo de este trabajo. Ya hay distancia para intentarlo y es buen tiempo para discutir, más allá de los detalles, sus cimientos, orientación y acciones trascendentes.²

Problema, diagnóstico y acusación

No se puede echar a andar una reforma tan agresiva, con fuertes impactos como la que hemos vivido, sin hacer evidente, para amplios sectores de la opinión pública, la existencia de un problema educativo, grave, que es preciso atender sin dilación. En efecto, la situación de la educación en el país, en distintas dimensiones, es lamentable.

Lo que es igualmente deplorable es que el gobierno se centró, solo, en los resultados de los exámenes estandarizados como prueba de la necesidad de la reforma acordada en el Pacto por México,³ dejando de lado, sistemáticamente, otros factores que inciden condicionan y producen las trabas a una mejor educación para todos los mexicanos.

Veamos algunos de los rasgos de la problemática social y educativa que influyen en los resultados del aprendizaje medidos por los exámenes (mal) llamados “objetivos”: el *rezago escolar*, entendido como la cantidad de ciudadanos mayores de 15 años y menores de 64 que no tuvieron acceso a la educación establecida como obligatoria en su momento, es enorme: en números redondos, 5 millones no saben leer ni escribir; 10 millones no terminaron la primaria cuando este era el nivel inexcusable a cubrir, y otros 16 interrumpieron sus estudios antes de concluir la secundaria en el periodo en que estos tres años adicionales ya fueron parte de la instrucción que debe impartir el Estado de acuerdo con la Constitución. Al menos 31 millones de compatriotas no pudieron ejercer su derecho a la escolarización que mandataba, en su tiempo, el orden legal establecido.

Un modo de hacernos cargo de la magnitud de este incumplimiento de la ley es que, en 2016, la matrícula total en la educación obligatoria fue de 30.8 millones de alumnos. Hoy asiste a la educación básica una cantidad similar a la de los mayores de 15 años que ni la iniciaron o no la concluyeron. El porcentaje de mayores de 15 años sin educación básica, dado a conocer en diciembre de 2017 por el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE), es de 35.4 (INEE, 2017b).

Por si fuese poco, cada año –desde el preescolar al posgrado– más de un millón de alumnos abandonan la escuela. Equivale a que, en promedio, un poco más de 2,700 dejen las aulas al día, o 114 por hora (INEE, 2017a). Se trata de un afluente incesante del rezago escolar de mañana. A su vez, en el más reciente informe del mismo Instituto hay dos datos que abonan a la consideración de la exclusión del sistema educativo: más de una cuarta

parte del total de niños de 3 a 5 años, y de jóvenes de 15 a 17 años, no asiste a la escuela (INEE, 2017b).

Acceder a la escuela no es sinónimo de lograr un nivel adecuado de conocimientos: de acuerdo con la misma fuente, con base en los resultados del Programa para la Evaluación Internacional de Estudiantes (PISA, por sus siglas en inglés), examen que se aplica a jóvenes de 15 años que permanecen en las aulas, tienen dificultades serias en lectura 42 de cada 100 alumnos; en matemáticas, 57% no domina lo básico esperable y la proporción en condiciones de bajo aprendizaje en ciencias tampoco es menor: 48%. Si a las dificultades serias en el acceso y permanencia en el sistema escolar –rezago– añadimos deficiencias en el aprendizaje de alrededor de la mitad de los que sobreviven en las aulas, tenemos una aproximación más adecuada al *rezago educativo* total en el país: es considerablemente mayor a los 31 millones reportados.

La desigualdad de resultados, y de recursos, entre regiones o tipos de servicio es aguda: en la Ciudad de México la escolaridad promedio equivale a dos años de educación media superior (11 grados), mientras que en Chiapas, con 7 grados nada más, la media se ubica en primero de secundaria. Solo 4 de cada 10 escuelas primarias cuentan con, al menos, una computadora. Es muy baja la dotación de este servicio ya elemental, pero aún peor si distinguimos entre primarias generales (5 de cada 10), y comunitarias (ninguna cuenta con servicios informáticos), o bien si comparamos a las secundarias generales, en que 84% tiene acceso a estos insumos, mientras que en las comunitarias –a las que asisten los más pobres– solo 2% (INEE 2017b).

El problema educativo, como vemos, es mayúsculo, tanto en el acceso como en aprendizaje, y está sesgado por la desigualdad social, reflejada en inequidad educativa. Y de ese orden de magnitud era cuando se aprueba la Reforma.

¿Qué se sabe de las causas de la variación en el logro de los aprendizajes? Acudamos a un experto:

Después de 12 años de asistencia a la escuela, al terminar la educación media superior,⁴ tres de cada 10 estudiantes no pueden identificar las ideas centrales de un texto de opinión, y seis de cada 10 no logran adquirir las competencias elementales del álgebra.

Cuando se evalúa al estudiante, se refleja no lo que ha aprendido ese año, sino la sumatoria de los aprendizajes acumulados desde su nacimiento. Es producto de lo que ha aprendido, tanto dentro como fuera de la escuela. Estadísticamente, cerca del 50% se puede explicar por las condiciones socioculturales de los contextos familiar y social, mientras que la otra mitad lo explica la eficacia de los centros escolares: a mayor capital económico y nivel educativo de las familias, mayores son las puntuaciones de los estudiantes. El sistema educativo reproduce en sus escuelas y aulas, las condiciones socioculturales de los estudiantes (Backhoff, 2017).

El Consejero Presidente del INEE, a quien se cita, en el mismo texto afirma que: “La organización escolar, el liderazgo de los directores y la eficacia pedagógica de los docentes pueden atenuar el impacto negativo de los bajos niveles socioculturales de las familias”.

Importa mucho exponer qué significa el verbo que usa: “atenuar” equivale a aminorar o disminuir la intensidad, la fuerza o el valor de un hecho o de un suceso. Esto es, mitiga, pero no anula. Si esto es cierto, lo contrario también y el autor lo reconoce: “La pobreza educativa de una escuela acentúa las deficiencias de los alumnos y, en consecuencia, propicia bajos niveles de aprendizaje”. Lo que escribe a continuación es demoledor: “Por desgracia, la mayoría de los estudiantes pobres de México asisten a escuelas con carencias graves de todo tipo”.

Aunque hay razones para dudar que el recurso estadístico de distinguir el impacto de lo extraescolar y lo escolar por separado sea válido (¿acaso no hay relación, y por ende interacción, entre la situación social y el tipo de servicio educativo?), concedamos que fuese así. Lo que no se puede aceptar, ni en la misma cita se dice, es que un solo factor al interior de las condiciones escolares sea determinante para atenuar la fuerza de las condiciones de contexto en el aprendizaje: predica que, en su caso, la escuela mitiga la fuerza de las condiciones de contorno si se relacionan, de manera adecuada, un tipo de organización escolar, de liderazgo por parte de los directores y la eficacia pedagógica de los docentes.

A lo que señala Backhoff habría que añadir, al menos: la infraestructura material del plantel (agua potable, servicios sanitarios, electricidad y pupitres, por ejemplo), los recursos con que cuenta (biblioteca, servicios de cómputo, pizarrones), la idoneidad de los planes y programas de estudio

y la solidez de la formación inicial (en las Normales) y la pertinencia de la asesoría o formación continua de los docentes ya en servicio.

Queda claro, entonces, que al problema en materia educativa que tenemos lo provocan factores causales múltiples y relacionados –no aislables– que ligan a la desigualdad social con la educativa, hasta el punto que la desigualdad educativa potencia a la social.

A juicio de quien esto escribe, es evidente que estamos ante un fenómeno en el que intervienen diversos factores; al combinarse, generan mecanismos causales de exclusión para millones tanto del servicio escolar como del logro en el aprendizaje. Esta es la radical diferencia con el diagnóstico del oficialismo reformador. ¿Por qué?

Porque para los que concibieron la Reforma Educativa en los salones del Pacto por México, el problema era simple y claro. Los magros resultados educativos eran el efecto, directo, de una causa exclusiva o predominante: el magisterio.

Con base en la simplificación del problema –dejando de lado todos los demás elementos, escolares y extramuros, así como sus vínculos– y enfatizando los resultados en las diversas pruebas como evidencia incontestable, decidieron actuar pues no venían a administrar al país, sino a moverlo. A partir, pues, de ese prejuicio, *acusaron* a los docentes de ser incapaces, y los *acosaron* de forma incesante, principalmente a través de los comentarios e imágenes en los medios de comunicación.

No solo les fue imputada, sin razón, la fuerza causal del entuerto, sino se le dio base a ese juicio previo de manera, de nuevo, simple y generalizada, ayuna de matiz: cientos de miles, más de un millón de docentes, sin distinción alguna, fueron declarados ignorantes, impresentables, violentos e incultos.

Las dosis de clasismo y racismo en esta “rebelión de las élites económicas y políticas”, frente a un país que les repugna y del que son claro ejemplo los profesores y las maestras de la educación pública, fueron tan abundantes como vergonzosas.⁵

Y el ardid les dio resultado: en la opinión pública se aceptó la simplificación del problema, no se advirtió la pobreza del diagnóstico y se dio por buena la acusación. Era el “*Mexican Moment*”: la primera reforma estructural de gran calado soltaba amarras con vientos a favor.

Una treta política puede ser útil, pero solo a corto plazo. Peor aún: generada la Reforma en los recovecos del Pacto por México, fue apro-

bada, sin conocimiento de causa, por el Legislativo. Los diputados y los senadores no leyeron ni pensaron lo que estaban haciendo y se tragaron, junto con millones, el enunciado, el diagnóstico y la sentencia: la causa del problema que convenía a la administración del presidente Peña Nieto era el magisterio.

La reducción de los factores que se conjugan en el proceso educativo a solo uno, no es resultado de un análisis serio de la situación: es un diagnóstico aparente originado en, y necesario para, el objetivo central de la acción del gobierno: controlar al magisterio y, para asegurarlo, inculparlos.

Por lo tanto, acusados y acosados, los profesores fueron concebidos, por las autoridades y segmentos amplios de la opinión pública y la publicada, como *objetos* a reformar, de manera imperiosa, para que adviniera la calidad. Se les consideró infantes, sin voz, sin nada qué decir sobre el tema educativo: infantería que obedece y calla. Como desde la mirada acrítica del adulto se trata a los niños:

La palabra infancia viene del latín *infantia* y significa incapacidad de hablar. Esto refleja el vínculo que se establece entre el sujeto y el lenguaje desde una cierta perspectiva de la sociedad, en la cual esa supuesta incapacidad, era juzgada mediante el modelo idealizado del lenguaje del adulto (Stavchansky, 2000:14).

Al ser el obstáculo mayor, no fueron considerados como un recurso crucial en el proceso de cambio. Por el contrario, quedaron en entredicho, es decir, interdictos. Este término se aplica, en el ámbito jurídico, para designar a aquellas personas que tienen prohibido o restringido el ejercicio de ciertos derechos, por haber sufrido alguna interdicción (prohibición) en sede judicial a causa de padecer demencia o ser delincuentes. Por ellos, dado que eran infantes, estaban locos y eran bandidos, tendría que hablar el Poder –el Ogro Pedagógico. Por cierto, si a los profesores se les negó el uso de la palabra, los alumnos, los estudiantes, ni siquiera fueron vistos.

La primera grieta en los cimientos, profunda, es planear una reforma al proceso educativo simplificándolo. Si, a pesar de todo lo que se ha mostrado en cuanto a la complejidad del proceso educativo, el aprendizaje depende nada más del magisterio, la acusación es inmediata: son sus deficiencias las causantes de los malos resultados en los exámenes, de la incapacidad de los alumnos para avanzar en el conocimiento. Y esta aberración la ven-

dieron como evidente. Los compradores sobraron y, así y de aquí se deriva la segunda falla de gran calado en el argumento central de la Reforma.

Evaluar a todos y cuanto antes

Si el diagnóstico era claro, la solución lógica de esa falacia era, y no podría ser otra: la evaluación. De forma análoga a una equivocada concepción jurídica que descansara en la idea que todos son culpables hasta que se demuestre lo contrario (donde la carga de la prueba de inocencia recae en el acusado), en el caso de la Reforma Educativa, todo profesor o profesora fue considerado ignorante e incapaz, hasta que demostrara lo contrario (es decir, derivado de la sospecha, la idoneidad –la prueba– la tenía que mostrar cada docente). Y vaya que era una prueba literalmente: un examen, con varias secciones, pero escrutinio irrespetuoso, sin escapatoria y con resultados inapelables. Demuestra que sabes lo que sabes, y sabes hacer lo que tienes que hacer.

Aquí reside otra columna, muy frágil, central de la Reforma: hecha con varilla más delgada que rayo de bicicleta, y colada con plastilina. El ciclo arranca con alertar al país de un problema en el aprendizaje, acusar al magisterio del fracaso y, ya con el *sambenito* puesto, evaluar a todos –con una evaluación “con dientes”⁶– para dejar nada más a los que tuvieran buenos resultados en las exámenes. ¿Por qué? Porque si así se hacía, los bien evaluados producirían calidad en los aprendizajes. La consideración inversa es igual de ilusoria: quitemos a los que no salgan bien, porque son los que impiden el aprendizaje de calidad.

La simplificación no puede ser más burda: la evaluación produce calidad. Esta proposición es falsa, dado que la evaluación, *per se*, no produce calidad, así como poner el termómetro a un niño cada media hora no lo cura y es una locura. En su caso, y si está bien hecha, los resultados de la evaluación, a su vez bien entendidos, pueden generar programas de atención a deficiencias detectadas que, de ser adecuados, tendrían efecto en mejorar la práctica docente. Si esto ocurre en conjunto con otras condiciones, materiales y simbólicas, que también se han de enmendar, es esperable que los niveles de aprendizaje sean mayores. Y no de la noche a la mañana.

Las mediaciones entre evaluar y generar calidad, entonces, son varias y para nada triviales. La segunda falla estructural de la Reforma fue hacer descansar su estructura en una relación insostenible: evaluar produce calidad, ergo, entre más evaluación, más calidad.

Si la evaluación es un medio, y no un fin, ¿cómo entender el significado de la reiterada frase de la autoridad: los profesores tienen que *someterse* a la evaluación? Sobre todo, el verbo: someter.⁷ ¿No hay en la sobreestimación de la evaluación algo más que un error, derivado de la ignorancia? Considero que sí.

La evaluación como recurso para la regulación laboral

Durante muchas décadas, la Secretaría de Educación Pública (SEP) federal y sus similares en los estados pactaron con las direcciones sindicales (Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación –SNTE– nacional y las secciones locales) un conjunto de condiciones, no orientadas a la mejoría de la educación sino a la obtención de dividendos políticos y económicos para ambas burocracias, sobre todo, la construcción de “clientelas”.

El contubernio es añoso. Además, no se trata de la “colonización” unilateral del territorio educativo por parte del sindicato y sus secciones: siempre fue un acuerdo, parte de la relación corporativa y clientelar del régimen autoritario en México.⁸

Uno de los aspectos más importantes en la negociación, desde mediados del siglo XX al menos, consistió en la protección laboral que, a discreción, el sindicato ejercía sobre sus agremiados, siempre y cuando fueran fieles. La autoridad educativa, en general, abdicó de ser tal, autoridad, y ante incumplimientos en el trabajo o faltas a lo convenido en los contratos, hacía caso omiso de su responsabilidad y dejaba a la organización gremial resolver –o no– los problemas. Luego hacía suya la resolución.

¿Había, y hay, incumplimiento en el trabajo, prestaciones desmedidas, facultades impropias de una organización gremial? Sin duda, como en tantos otros campos de la acción pública. Tampoco hay cabida al titubeo en que todas estas facultades, prestaciones, potestades y costumbres no fueron arrebatadas a las autoridades: les fueron otorgadas. Quien coordinaba y daba sustento, por ejemplo, al mercado de la venta de plazas, era la propia autoridad educativa. Los que, luego de negociar, otorgaban puestos a los dirigentes sindicales (antidemocráticos por tradición, convicción y conveniencia) para su distribución, eran los responsables de la educación a nivel federal o local, mismos que hacían los trámites con la otra parte cómplice del acuerdo: las secretarías de Hacienda.

Hay mucha historia y complejidad en la relación que apenas enuncié, pero tiene por objeto sostener la tesis siguiente: en lugar de ejercer la autoridad,

demarcar los terrenos propios de la acción sindical y la de los encargados de la educación pública; en vez de hacer un pasado en claro y reorganizar el sistema, emplearon la evaluación como mecanismo de regulación laboral.

¿A qué se debe este salto al absurdo sin red ni coherencia? A que, en caso de hacer un balance de lo sucedido, las autoridades, desde la SEP federal e incluso la Presidencia, hasta las locales incluyendo a centenas de gobernadores, tendrían las manos repletas de beneficios mal habidos en la relación cómplice con las dirigencias sindicales. Se machucaría los dedos en la puerta. No se les arrancó nada; fueron socios en el mal manejo de los recursos públicos que dan sustento a los puestos de trabajo docente.

El camino emprendido, de manera contradictoria, procedió sin revisar (¿evaluar?) la actuación de las cúpulas sindicales y gubernamentales en un acuerdo que, siempre, subordinó a la política lo educativo. Salvo la aprehensión de Elba Esther Gordillo en 2013, que no ocurrió por razones de respeto a la ley sino de cálculo político,⁹ no hubo sanciones para quienes emplearon el dinero público a sus anchas y en sus canchas. En lugar de asumir la autoridad y someter a juicio la complicidad entre gobernantes y dirigentes del sindicato, la evaluación sería empleada como mecanismo sustituto de control laboral.

Desde la sospecha y el descrédito de los docentes, las escuelas Normales que los formaron y los sistemas de asignación de puestos (que requerían una revisión detenida, pues no todos fueron heredados o comprados, ni derivaban de la “lealtad sindical” como se ha dicho, sino de la “lealtad a la autoridad”¹⁰ también y, muchos, de procedimientos tradicionales no corruptos, sino coherentes en sus contextos) se adoptó a la evaluación como el proceso para determinar, vía méritos “medidos” en las exámenes, los procesos de ingreso, promoción y, sobre todo, permanencia.

La evaluación como requisito para permanecer en el trabajo, desligada de la actividad compleja en el aula y las escuelas, genera que se asista a ella –sometimiento–, sin que influya en cambios en la vida diaria y ejercicio del oficio. Más aún: al emplearse como instrumento laboral, se corre el riesgo de invertir la lógica: en lugar de evaluar lo que se aprende y realiza, se va a aprender a realizar lo que se evalúa, pues “pasar” las pruebas permite seguir en el empleo.

De este modo, apreciamos otra deficiencia en el diseño –en los supuestos– de la Reforma que, adicionalmente, va a producir condiciones de trabajo inapropiadas.

Trabajo precario como aseguramiento de la calidad

La Reforma Educativa se inscribe en el marco de la Reforma Laboral, realizada de manera conjunta por el presidente que salía, Calderón, y el que entraba, Peña Nieto. Los expertos en el tema concluyen que tal cambio legal estaba orientado, entre otras cosas, pero de manera muy especial, a posibilitar un despido barato para los patrones y condiciones inestables para los trabajadores.

Los costos de la justicia laboral, cuando existían condiciones de trabajo estable, mediado por un contrato que incluía prestaciones y obligaciones para ambas partes, y con seguridad social –que suele llamarse “ciudadanía laboral”– eran muy altos para los intereses del capital y difíciles de destruir: hacer precaria la condición laboral era lo necesario para competir en este mundo globalizado.

Buena parte de esta concepción de la relación entre trabajadores y patrones se refleja en la Reforma Educativa. En pocas palabras, la estabilidad en el empleo junto con condiciones de seguridad y permanencia en el trabajo, si se cumple con lo convenido en los contratos, se advirtió como contraria a la eficacia y a la actualización del magisterio.

¿Cómo lograr el cambio de un trabajo con elementos de seguridad y protección, a coordinadas en la relación laboral inestables? De nuevo... ¡mediante la evaluación! La Ley del Servicio Profesional Docente (LSPD), reglamentaria de los cambios constitucionales en materia laboral para las y los profesores del país, adscritos al sistema público obligatorio (del preescolar a la educación media), indica que cada cuatro años todos los integrantes del magisterio, sin excepción, habrán de ser evaluados –y aprobar las diversas secciones y actividades de la inspección– y si no lo hacen, o no lo aprueban, luego de otra oportunidad “serán separados de su función sin responsabilidad alguna para le SEP”.

La evaluación no solo es mecanismo laboral para el ingreso a la profesión, asignación de plaza y la promoción, sino el instrumento del que depende, cada cuatro años –y sin cesar nunca– el despido o la conservación del empleo.

Dos grietas más, profundas: por un lado, solo con la “Espada de Damocles” encima, pendiente de un hilo delgado, se hace bien el trabajo –cuestión que no tiene asidero más que en un sistema anómico, sin autoridad legítima– y, por el otro, la evaluación, con fecha de caducidad,¹¹ es el instrumento que, avalado por el INEE, se exhibe como causa de separación del servicio.

Es tan fuerte el ancla de este proyecto reformador en la evaluación que, si no se acepta asistir a ella, se pierde el empleo: el despido es inmediato. Pero si el docente acude, en ese momento y por ese hecho, pierde todos los derechos adquiridos pues entra, “voluntariamente” al nuevo sistema.

Alegando el interés superior de la infancia, cuando muchos profesores recurrieron al amparo porque se hacía retroactivo un orden laboral que dejaba sin efecto derechos ya ganados, el poder Judicial determinó que no había lugar para la queja y que era correcto desaparecer condiciones de trabajo previas.

El principio jurídico de la no retroactividad de la ley cuando es en contra de lo ya conseguido fue hecho a un lado, dando prioridad al derecho a la educación sobre el derecho al trabajo: los especialistas enseñan que no hay una escala o priorización de los derechos, que tienen que armonizarse. En el caso de la Reforma no fue así, y es una vergüenza para la impartición de justicia en el país.

En síntesis, la Reforma está cuarteada de origen al apostar al trabajo en riesgo como mecanismo de control, y más –si se puede decir así– cuando emplea a la evaluación como la guadaña amenazadora.

Si funciona, mal, y si no, también

Concedamos, por un momento, que los procesos de evaluación para el ingreso son perfectos y logran una prelación “objetiva” que va del mejor al peor profesor en un listado. Por el otro, demos por supuesto que, en efecto, se ubican las plazas de la mejor a la peor. Y que se asignan en ese orden. La mejor profesora, al mejor puesto... y el peor, al más precario y difícil. Del más idóneo al menos idóneo según sus calificaciones.

Bajo estos supuestos, la Reforma, si funciona bien, generará un sistema educativo más desigual: sería una reforma regresiva, pues se asignaría al mejor profesor a la plaza situada en una escuela capitalina de organización completa, cercana a su hogar o al sitio donde quiere vivir, por ejemplo, y el

peor calificado iría a laborar en un puesto de una escuela lejana, unitaria, sin servicios. Los mejores docentes a los sitios en que se requieren menos, y los malos, a los sitios en que se necesitarían más de los primeros.

Aun concediendo que la Reforma fuera impecable en su lógica meritocrática para la asignación de puestos, generaría todo lo contrario a un sistema con grados de equidad mayores. Estamos, pues, ante los graves límites del mérito medido por una evaluación perfecta y el listado de puestos transparente, siempre completo y con vacantes en todos los niveles de calidad en las plazas docentes. Si funciona, mal: porque profundiza la desigualdad.

Vayamos a otro caso: de nuevo, concedamos que la evaluación genera buenas aproximaciones a la capacidad docente de los sustentantes, de tal modo que la lista de mejor a peor es confiable en su propia lógica. El INEE cumple con su parte. El otro lado de la operación, esto es, emitir el listado ordenado de plazas disponibles según su calidad o aprecio general se encomienda a la autoridad local –en general indistinguible del sindicato y con su propia agenda. Si en los 15 primeros lugares de la evaluación no está el primo de un amigo del líder, ni el cuñado del secretario del gobernador, pero sí en el 16, entonces la prelación coloca, en el lugar decimosexto la plaza que el recomendado quiere (la mejor), y las 15 anteriores, peores por distintos motivos, se colocan a la par que los resultados superiores de la evaluación. La lealtad a, o el vínculo adecuado con, las autoridades educativas y sindicales, por cada parte o combinadas, será la razón de que se asignen las plazas y horas de trabajo que los preferidos requieren.

¿Cuál es el cambio? Se disfraza de mérito un sistema que encomienda al INEE que asegure, con sus directrices, exámenes adecuados para conseguir una prelación académica razonable, pero no hay control de la calidad de las plazas en su ordenamiento. Ergo: seguimos en lo mismo, en el pacto cómplice para generar lealtades y distribuir favores. Si no funciona, mal también, porque es corrupción impune.

El último caso, la relación entre una evaluación no confiable ni válida, con la arbitrariedad en la oferta de plazas, conduce al caos, al despeñadero.

Hay que reconocerlo: no es sencillo resolver el modo más adecuado de asignación de puestos en un sistema escolar tan polarizado en condiciones de trabajo y contextos socioculturales. En algunos países, con brechas grandes

en sus sistemas, se ha propuesto dar incentivos a “los mejores” para que vayan a trabajar en sitios poco avituallados: un sobresueldo, por ejemplo. No ha funcionado el sistema, pues el ingreso adicional no compensa las desventajas en las condiciones de labor y vida.

Es un problema, cierto, que se debe discutir para encontrar mejores soluciones, pero la confianza en el mérito, sin seguridad en que sea medible (no es lo mismo mérito –esfuerzo–, que logro: alcance de metas) puede generar desigualdad, y si no se tiene control de la prelación de plazas en los gobiernos locales, la reproducción del convenio político es muy factible.

La fe ciega en el mérito como vía de asignación de plazas; para la ubicación en categorías (satisfactorio, bueno, destacado y hasta excelente) y sus correspondientes prestaciones (a los destacados un sobresueldo y prioridad en los préstamos para vivienda, por mencionar un caso), y el hecho de reconocer que hay, en el SEN, plazas o puestos de distinta calidad, que deben ser repartidos según la evaluación, es otra –y no menor– deficiencia en las bases de la reforma en curso.

El orden de los factores, ¿altera el producto?

Cuando en un cartón memorable¹² *patriciomonero* dibuja a una maestra que pregunta a un funcionario de la SEP, “¿No habría sido mejor primero el modelo educativo y después la evaluación docente?” la respuesta del burócrata es maravillosa: “¡No estamos en Finlandia! Acá primero se pavimenta y luego se mete el drenaje”.

Es un cartón triste también: un año y meses después de haberse realizado, dos personas perdieron la vida al caer en el socavón del Paso Express en Cuernavaca, por primero pavimentar y no haber hecho bien, antes, los arreglos al drenaje.

Lo que suelen responder los altos funcionarios de la SEP, cuando se cuestiona el orden en que se hicieron las cosas, es que, en política, primero se hace lo que se puede y luego lo que se va pudiendo. Más allá de esta forma pragmática de responder, vale la pena detenernos en la cuestión: ¿para una reforma educativa hacer las cosas en cualquier orden genera el mismo producto? A mi juicio, no.

Sin pretender exhaustividad, hay muchos factores a atender con el propósito de mejorar el aprendizaje en el SEN: sin orden de prioridad, podemos enunciar la formación inicial del magisterio (las escuelas Normales); la

formación continua para los docentes en servicio, la infraestructura y los servicios en las escuelas; la relevancia y claridad de los planes y programas de estudio, su relación con los libros de texto y el vínculo entre lo que de ellos se deriva como capacidad docente y la formación inicial y continua; la organización territorial y por sectores, tipos y modalidades educativas; la administración del servicio y el gobierno del sistema; la escala en que es posible generar diálogo entre los maestros; la evaluación del aprendizaje, así como la valoración de las capacidades pedagógicas y los conocimientos de los docentes con el fin de acotar los diversos problemas a atender tanto en las Normales como en los cursos o talleres cuando ya se está en servicio; una visión ordenada de las características de los docentes actuales y su diversidad por edad, sexo, antigüedad en el oficio, con el fin de tener un panorama claro, dado que toda reforma es engarzar una serie de reformas específicas...

En el sexenio, luego del proceso legislativo, y simular una consulta, se procedió a evaluar al magisterio no para conocer sus limitaciones y capacidades, sino para ingresar o no, o para continuar o salir del sistema. La evaluación –actividad incesante en estos años– ¿contó con un modelo educativo de referencia? Sí, quizá, pero no el correcto, pues faltando un año para que termine el sexenio, están en una prueba piloto los planes y programas del nuevo modelo, que entrará en vigor hasta agosto de 2018, luego de las elecciones. ¿Un nuevo modelo? Sí. Y se dijo que, a diferencia del pasado en que todo era memoria, el del siglo XXI estaría destinado a aprender a aprender. Y se llevó a cabo otra consulta, incompleta y acelerada, más orientada a legitimar que a generar diálogo.

¿Qué ha pasado con las escuelas Normales? Tienen, funcionando, varios planes de estudio, y ahora se diseñan los nuevos que entrarán en vigor, quizá, también, en 2018. Si la infraestructura estaba mal, con la desgracia de los sismos de 2017 ha empeorado. Hemos vivido un periodo de ocurrencias, no de ideas. Valga este ejemplo: juntar en una sola escuela, de organización completa, a varias pequeñas ubicadas en localidades aisladas, transportando a los alumnos cada día, o con internados, en lugar de valorar que la escuela, por pequeña que sea, es en muchas poblaciones el único espacio moderno existente, donde es posible generar un polo de cultura de otro modo relegado a las televisoras y las iglesias. Se podría continuar argumentando la importancia de fases, dimensiones y zonas que deben

ser atendidas de manera procesual y lógica en un proceso que pretenda reformar la educación. No es el caso.

¿Evaluar sin referentes, definir una evaluación del desempeño, de la que deriva la permanencia, sin experiencia al respecto, poniendo en riesgo la confiabilidad y validez de lo que resulta, hasta el punto de darle pausa para, en 2018, proponer otro modelo, este sí –se dice– mejor pensado? ¿Serán comprobables los dos modelos? La autoridad en materia de evaluación dice que sí, pero ha lugar a dudas.

Proponer, al final, la idea de un nuevo modelo educativo que no es nuevo, dándole rasgos de urgencia al simplificar el pasado y reducirlo al ejercicio –en blanco y negro– de la memorización y prometer, a todo color, la posibilidad de aprender a aprender toda la vida, ¿no tiene consecuencias? Habilitar a los maestros en servicio, con un curso en línea de 40 horas, para el nuevo sistema, ¿es algo serio?

Como están las cosas, aprobar la evaluación punitiva será prioridad para conservar el empleo, sin que tenga que modificarse un ápice la práctica escolar. El nuevo modelo no solo es tardío, sino que se reclama necesario sin haber hecho un diagnóstico de los resultados del previo. ¿No es importante lo que resulta de estos desfases? El orden en que las cosas se hicieron no es intrascendente. Sí altera al producto: es una reforma sin horizonte educativo, con hambre de control severo del magisterio, con necesidad de reorganizar el pacto corporativo con el sindicato, demagógica en su tardía aspiración de contar con ideas educativas y que, sin embargo, ha dañado no solo las condiciones para el aprendizaje que se tenían, sino a la educación en su conjunto.

Pies de barro

La Reforma, como sistema de control del magisterio y reorganización de la relación clientelar con el sindicato tuvo una ruta que, maltratando a la evaluación hasta vaciarla de sentido, se ha impuesto: ha logrado el propósito de someter, a buena parte de los docentes del país, a un proceso fatigoso de exámenes, sin mucho mérito pues está fundada en la amenaza y descansa en la convicción de que un trabajo precario asegura la eficacia de su realización so pena de perderlo. La Reforma no tiene, en las profesoras ni en los profesores, a socios entusiasmados. Están sobreviviendo y, en no poca monta, internalizando la idea de las clasificaciones de calidad que

impiden una estrategia colegiada en el trabajo. Esto es muy peligroso pues “naturaliza” el procedimiento.

La sinergia negativa de las concepciones de fondo aquí expuestas, permiten entender las causas del derrumbe: se escatimó la complejidad del problema, a partir de un diagnóstico que lo redujo a la acusación del magisterio como su causa y solución. Evaluar ha sido la consigna, bajo el supuesto que a fuerza de evaluar habrá calidad, intentando cubrir la intención de fondo: usar a la evaluación como recurso para la regulación laboral, tornando su sentido en mecanismo punitivo o, en el otro extremo, instrumento de clasificación de calidades diversas sin contexto.

Apuesta a que el trabajo en riesgo genera más cumplimiento: el miedo podrá hacer que cientos de miles se dejen evaluar, pero del miedo no ha surgido, nunca, un proyecto educativo para ningún país democrático. Con una profunda raíz en el valor incuestionable del mérito, no advierte que, si fuese exitosa, sería regresiva social y educativamente, y si no lo fuera, daría espacio, nada más, para recuperar, en otros términos, la corrupta relación política con la dirigencia sindical y las autoridades estatales. Su propaganda, con costos ya casi incalculables, declara el éxito de lo logrado cada momento. Pero como el orden de los factores sí altera el producto, no ha habido, en síntesis, una reforma educativa –todo lo anterior muestra que se detiene con pies de barro ya rajados– sino una reorganización administrativa y laboral basada en la desconfianza en el magisterio, que ha dañado, y dañará más si no se le enfrenta, a la educación pública en México.

Por el bien del país, es necesario revisar a fondo la Reforma. Los dilemas y retos son profundos. Es lo que está en juego, y no es menor ni baladí dilucidar el camino a seguir. Pensar y dialogar es preciso.

Notas

¹ Una buena síntesis del Marco normativo de la Reforma Educativa fue publicado por el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) y la Comisión de Educación y Servicios Educativos de la LXII Legislatura de la Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión. Disponible en: http://www.senado.gob.mx/comisiones/educacion/docs/docs_INEE/Reforma_Educativa_Marco_normativo.pdf. La cronología de las modificaciones legales, y el

análisis fundado de la parte más controvertida de la Reforma, el Servicio Profesional Docente, se puede hallar en el estudio de Rodolfo Ramírez Raymundo, “*Reforma en materia educativa: un análisis de su diseño y aplicación, 2012-2016*”, editado por el Instituto Belisario Domínguez del Senado de la República. Disponible en: <http://bibliodigitalibd.senado.gob.mx/bitstream/handle/123456789/3408/4%20EDUCATIVA.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

² Luego de varios años atendiendo a la así llamada Reforma Educativa, en los argumentos que expondré se mezclan, sin remedio, alguna idea, digamos, “propia”, con muchas más generadas en el debate y diálogo con otros colegas de oficio, maestras y maestros. En atención a ello, escribo este texto asumiendo personalmente sus errores, y considerando que sus aciertos provienen de ese grupo de colegas al que, con mucho gusto, pertenezco.

³ Con este nombre se conoce a una negociación entre los tres grandes partidos políticos [Revolucionario Institucional (PRI), Acción Nacional (PAN) y de la Revolución Democrática (PRD)] durante el periodo de transición entre la presidencia que terminaba en diciembre de 2012, y la ya electa, seis meses antes de iniciar su gestión, que iniciaba el 1 de diciembre del mismo año.

⁴ En ese momento, la edad normativa es 18 años: inicia a los 6 la primaria.

⁵ En varias ocasiones, funcionarios de la SEP y otras instancias oficiales han refutado que la Reforma se basara en el descrédito del profesorado, alegando que “no existe ningún documento oficial” en que se haya afirmado tal cosa. Ya en 2017 se atreven a decir, en su defensa, que eso no fue dicho nunca por ellos, sino por “una organización empresarial” (se refieren a *Mexicanos primero* y al documental *De panzazo*, sin decir su nombre). Hay dos modos de responder al pregón del constante apoyo al magisterio que dicen haber profesado siempre. 1) Ante las campañas que ponían en ridículo, y denostaban al magisterio, ¿existe algún documento o declaración de la SEP, o el INEE, por ejemplo, en que se negara o se criticara la generalizada acusación a los docentes? ¿Salieron en los medios a desmentir la simplificación, alegando la complejidad del problema? No. Y tenían todos los medios y recursos para hacerlo. 2) Hay algo más fuerte que un argumento o discurso: sus acciones. En menos de tres meses del inicio de la administración, el 26 de febrero de 2013, el Presidente promulga la Reforma, aprobada al vapor por el Legislativo federal y los suficientes estatales (había transcurrido el 4% del periodo sexenal); nueve meses después de la toma de posesión, ya estaban operando todas las leyes

secundarias (a 12% de sus días). Pasaron cerca de 51 meses –1,530 días– para que se presentara a consulta el Nuevo Modelo Educativo: ya había transcurrido el 70% de su mandato. ¿Qué se hizo entre la aprobación del aparato legal y la propuesta del Modelo, esto es, durante 42 meses (3 años y medio)? Evaluar a mansalva y a la trompa talega. Un año antes del término de la administración, se aplican –en ciertas escuelas, como prueba piloto– los nuevos planes y programas, que serán puestos en marcha, ya en todo el país y en varios grados, ¡cuatro meses antes de que se acabale su ciclo! Lo predominante en esta Reforma ha sido, y es, evaluar. A cientos de miles. ¿Se requiere mejor argumento para sostener que la SEP por omisión, y por la acción de examinar de manera incesante al magisterio, coincidiera en el diagnóstico de la responsabilidad del magisterio? A mi entender, no.

⁶ Por ello se entiende una evaluación que tuviera consecuencias, sumaria y con efectos en las condiciones de trabajo de los sustentantes, como veremos en el próximo apartado.

⁷ La Real Academia Española (RAE) define el verbo someter a través de varias acepciones: “Sujetar, humillar a una persona, una tropa o una facción”. “Conquistar, subyugar, pacificar un pueblo, provincia, etc.” “Subordinar el juicio, decisión o afecto propios a los de otra persona”. “Hacer que alguien o algo reciba o soporte cierta acción”.

⁸ Sobre este tema hay distintas posiciones. A guisa de ejemplo, pueden verse dos artículos periodísticos, disponibles en: <http://www.eluniversal.com.mx/articulo/manuel-gil-anton/nacion/sep-snte-la-nueva-alianza> y <http://www.excelsior.com.mx/opinion/carlos-ornelas/2017/11/08/1199855>

⁹ Justicia selectiva no es tal, es venganza, amenaza y mensaje político. Tan es así que, a pocas horas de que el Partido Nueva Alianza (PANAL) firmara, en diciembre de 2017, ir en alianza con el PRI a las elecciones de 2018 –volver al redil–, los obstáculos para que tuviera el beneficio de prisión domiciliaria por edad se removieron (la Procuraduría General de la República se desistió de impugnar un amparo) y ahora sigue su proceso legal en prisión domiciliaria.

¹⁰ No era infrecuente que, con plazas docentes, fueran pagados choferes de diputados y familiares de los gobernadores y sus gabinetes. Por otro lado, la multitud de “aviadores” –personas que cobran sin trabajar– era un hecho, pero esos aviadores requerían una pista, un avión y una torre de control: todo eso fue otorgado por las autoridades, por iniciativa propia, o por acuerdo con los dirigentes del gremio.

¹¹ Si se adquiere el certificado de satisfactorio, bueno o destacado en la evaluación de permanencia, cuatro años después deja de valer, para ponerse en duda de nuevo, hasta que el resultado de la nueva evaluación confirme o refute la clasificación anterior... y así, hasta el retiro.

¹² Puede verse en: <https://pbs.twimg.com/media/DE3lOkpV0AAwYTS.jpg:large>

Referencias

- Backhoff, Eduardo (2017). “¿Cómo explicar los pobres aprendizajes?”, *El Universal*, 05/10/2017. Disponible en: <http://www.eluniversal.com.mx/articulo/eduardo-backhoff-escudero/nacion/como-explicar-los-pobres-aprendizajes>
- INEE (2017a). *Panorama educativo de México. Indicadores del sistema educativo nacional 2016. Educación Básica y Media Superior*. Disponible en <http://publicaciones.inee.edu.mx/buscadorPub/P1/B/115/P1B115.pdf>
- INEE (2017b). *La educación obligatoria en México. Informe 2017*. Disponible en <http://publicaciones.inee.edu.mx/buscadorPub/P1/I/242/P1I242.pdf>
- Stavchansky, Liora (2000). *Los niños y la literatura infantil*, Buenos Aires: Editorial Letra Viva.

Recibido: 1 de diciembre de 2017

Aceptado: 20 de diciembre de 2017