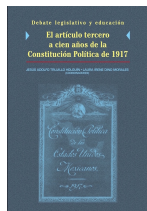




Red de Investigadores Educativos Chihuahua A.C.
Chihuahua, México
www.rediech.org



ISBN: 978-607-98139-0-1
<https://rediech.org/inicio/images/k2/Debate-02-01.pdf>

Manuel Gil Antón

2018

“La mal llamada”: de un proyecto educativo de nación a un programa de instrucción

En J.A. Trujillo Holguín y L.I. Dino Morales (coords.). *Debate legislativo y educación. El artículo tercero a cien años de la Constitución Política de 1917* (pp. 93-104). Chihuahua, México: Red de Investigadores Educativos Chihuahua.



Creative Commons Atribución / Reconocimiento-No comercial 4.0.
Licencia Pública Internacional
CC BY-NC 4.0

“La mal llamada”: de un proyecto educativo de nación a un programa de instrucción

Manuel Gil Antón

INTRODUCCIÓN

Hay ocasiones en que en el transcurso de la vida de una persona –que ocurre en la escala temporal humana que va del nacer al morir– acontece un cambio relevante, en absoluto trivial, en el país donde se quedó enterrado el ombligo.¹

Siendo, como es el caso de quien esto escribe, que el azar me hizo nacer en México, y junto con ello a mediados del siglo xx, hay una concepción que comparto con mis contemporáneos y se aprendía en la escuela: lo que hace distinta y profunda a la Constitución de la República Mexicana son, principalmente, tres artículos: el Tercero, que refiere a la educación; el 27 sobre la propiedad de la tierra, y el 123 que regula las condiciones de trabajo.

Parte fundamental de lo que podríamos llamar una identidad jurídica compartida –que emanaba de la Revolución Mexicana– era esa convicción: la idea que la definición de lo que orientaba al país hallaba sus raíces en el proyecto educativo, y que el sentido de justicia social se enraizaba en relación a la posesión no monopólica de la tierra y, a su vez, en la propuesta de una “ciudadanía laboral”, con regulaciones orientadas al bienestar social por medio del respeto a los derechos de los trabajadores.

El sentido de pertenencia a ese proyecto de sociedad, cimentado en tres pilares, más allá de su repetición memorística para aprobar el examen de Civismo, nos permitía sabernos parte, herederos, de un porvenir –al menos una promesa de horizonte– fundado en la equidad. Tocar al artículo tercero no era cuestión menor. Menos, trocarlo. Luego aprendimos que, a lo largo de los años, como se comenta y analiza en este libro, el texto constitucional en la materia había sido modificado: transitó de una versión inicial que luego adoptó una vertiente socialista, para asentarse –de manera relativa, como siempre sucede– en una idea central orientada a la construcción de una versión de unidad nacional.

Varias de sus características, sin embargo, han permanecido. Sin ser experto en cuestiones legales, ni pretenderlo, la definición en torno a la educación mexicana,

Manuel Gil Antón. Profesor-investigador de El Colegio de México. Es doctor en Ciencias con Especialidad en Metodología y Teoría de la Ciencia por el Centro de Investigaciones y Estudios Avanzados (Cinvestav), maestro en Ciencias Sociales con Especialidad en Sociología en la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO) sede México y licenciado en Filosofía por la Universidad Iberoamericana. Entre 1981 y 2010, fue Profesor e Investigador en la Universidad Autónoma Metropolitana, tanto en la Unidad Azcapotzalco como en Iztapalapa. A partir de 2010 ingresó al Centro de Estudios Sociológicos de El Colegio de México. Trabaja las líneas de Investigación sobre Sociología de la educación; Actores, procesos y estructuras en la educación superior; Epistemología de la ciencias sociales y Metodología de la investigación social. Tiene varias publicaciones a manera de libros, capítulos y artículo como: La reconfiguración de la profesión académica en México (2012), Cobertura de la educación superior en México. Tendencias, retos y perspectivas (2009) y Entre siglos: la Educación en México (2009). Correo electrónico: mgil@colmex.mx.

la propuesta educativa que daba un piso común a todos, sostuvo su carácter laico, obligatorio y gratuito, con fines amplios, propios de su origen en el proyecto modernizador que surge de la Revolución: en la escuela de todos los mexicanos, gratuita no por filantropía sino para que fuese accesible sin distinción de origen o condición social, obligatoria como forma de asegurar una serie de valores y principios compartidos, y laica para evitar la injerencia de cualquier modalidad religiosa que impusiera sus particulares normas, en aras de la construcción de una ética ciudadana, en esas aulas y libros de todos, ocurriría un proceso central de toda entidad nacional: la socialización entendida como la interiorización de “estados físicos, morales e intelectuales”,² base de la conformación de ciudadanos, que permitía que los distintos convivieran conformando un nosotros sin negar, sino asumiendo, la diversidad que nos constituye.

EL CAMBIO DE RUMBO

La propuesta que en este texto se pone a consideración del lector, es que la así llamada por sus hacedores “reforma educativa”, promulgada en 2013, y sus leyes secundarias, implican una modificación “de gran calado” (como llamaron a la serie de reformas desde el oficialismo pluripartidista derivado del Pacto por México³), pues la mutación que introducen no es menor. En efecto, la que nos ocupa es estructural: ya no es el proyecto de nación su núcleo -la socialización en valores comunes- sino que el centro se desplaza, a través de la idea de “calidad”, a un programa circunscrito a la lógica instrumental, la cual se sacia en una noción superficial de *aprendizaje*, en aras de “producir” al actor social dotado de calificaciones adecuadas en el contexto del proyecto neoliberal.

Expulsa, tal vez no del todo, pero con seguridad desplaza el fundamento del texto, que era su guía a través de la lógica de la acción comunicativa, cuyo objetivo es la comprensión mutua. Su opuesto es la acción instrumental, orientada por el “éxito” entendido como *logro* en diversos espacios de la vida social (Habermas, 1987).

Tal conjetura conlleva un argumento adicional: para conseguir el traslado del eje formativo en la educación, a la instrucción y habilitación propia de la sociedad del consumo que, como dice Byung-Chul Han,⁴ *consume* a los individuos, las sociedades y el planeta, fue necesario -y no hubo pudor alguno en ello- alterar el orden establecido por el artículo 123: derivado no de un ideal educativo, sino de la intención política del control a toda costa por parte del gobierno, los trabajadores de la educación fueron colocados en un régimen laboral de excepción, que además individualiza y rompe las estructuras colectivas y colegiadas.

EL GRAN CALADO DE “LA MAL LLAMADA”

Hay dos acepciones en esta característica de “gran calado” que se ha atribuido a la “Reforma Educativa” y las demás que impulsó la administración del presidente Enrique Peña Nieto: una, remite a su profundidad al concebirlas como transformaciones necesarias y positivas por la hondura de sus intenciones y, la otra, que es la que a mi juicio se ha de aplicar, que *cala*, en el sentido que hierde, socaba, altera -también a fondo y para mal- las condiciones para el desarrollo de la educación en el país. No es, ni procura en realidad, cambios para transformar el horizonte educativo en el

país que incremente las condiciones para el aprendizaje formativo, aunque el discurso que la ha acompañado así lo diga. Al analizar lo hecho, y el orden en que ha ocurrido, los “argumentos” educativos se ubican en el sitio de la justificación de una transformación política, administrativa, orientada al control del sistema escolar, por medio de hacer precarias las condiciones de trabajo de los docentes en el país. Por ello, no es erróneo cuando se le adjetiva como laboral: lo es, pero es, además, más: más ambiciosa en sus pretensiones.

Asiste la razón a quienes anteponen a su denominación oficial una precisión: “*la mal llamada*”. Sin embargo, hay que tener en cuenta –es muy importante en el análisis de lo que ha acontecido– que el que no lo sea, no implica que hay sido inocua para la educación nacional: la ha dañado profundamente.

Esta propuesta de análisis descansa en tres modificaciones y las consecuencias que de ellas devienen: en primer lugar, en la inclusión del término (que no concepto) de calidad en el artículo 3º; en segundo, en el hecho que la modificación al artículo 73 de la Constitución –aspecto que ha sido, con frecuencia, pasado por alto– no es menor⁵ y, tercero, a la decisión de ubicar a la evaluación de los docentes como mecanismo de regulación laboral, sobre todo en la valoración del desempeño de los integrantes del magisterio.

Analizaremos estos tres rasgos, para mostrar lo que quiebra, lo que lastima y fractura al proyecto que subyace a la definición de educación pública como bien compartido: una idea de nación y su futuro. De ese tamaño, en ese orden de magnitud política, es preciso colocar lo sucedido, y desde ahí, entonces, en ese nivel, ubicar la crítica.

LA CALIDAD

Muy celebrado en los medios, y por las organizaciones sociales y empresariales de las élites mexicanas, fue incluir, de manera expresa, entre las características de la educación que imparte el Estado la noción de calidad, en el mismo nivel de importancia, incluso mayor, que la gratuidad, obligatoriedad y laicidad de la definición que, plasmada en 1917, hundía sus raíces en orientaciones previas.

En realidad, visto bien, es un pleonasmó: mal ha de estar, en la mirada del oficialismo y las élites nacionales, la concepción de educación pública para que se tenga que añadir que “será de calidad”. ¿Debería nuestra Carta Magna, acaso, aclarar que la justicia que imparta el Estado Mexicano ha de ser justa? ¿O que los derechos y garantías individuales que se enuncian constitutivos de nuestra convivencia, deben ser derechos y garantías reales? ¿Que los servicios de salud pública han de ser propicios para conservar la salud?

La expresión que califica, o requiere calificar “de calidad” a la educación obligatoria, resultaría reiterativa e innecesaria, a menos que se entienda por calidad otra cosa que el cumplimiento del Estado del cumplimiento cabal del mandato que implica. Y, a mi entender, este es el caso: tal mutación en la noción de calidad es la mejor hipótesis con que contamos para entender tanto su inclusión como la importancia que se le otorgó. No se aplaudió, entonces, el pleonasmó, sino la variación que implicaba en la arquitectura del artículo.

Textualmente, se añadió al artículo 3º, *antes*⁶ de los enunciados fundamentales que indican que “será laica” y se orientará en los “resultados del progreso científico, para luchar contra la ignorancia y sus efectos, las servidumbres, los fanatismos y los prejuicios” un tercer párrafo:

El Estado garantizará la calidad de la educación obligatoria de manera que los materiales y métodos educativos, la organización escolar, la infraestructura educativa y la idoneidad de los docentes y los directivos garanticen *el máximo logro de aprendizaje de los educandos*.⁷

El máximo logro. ¿No recuerda esta expresión los niveles de logro de los exámenes estandarizados, en mala hora llamados “objetivos”? La calidad como logro ha de ser medible, cuantificable, susceptible de una evaluación que refleje sus resultados en alguna cifra. Si es así, y ante la falta de definición en el texto, son inevitables las inferencias. Se entiende, o se deriva de ese concepto de calidad lo que concierne al aprendizaje, pero, sin que se haga expreso, aprender queda reducido a, o es observable a través de, los resultados de las evaluaciones. ¿Por qué? Porque “eso” sí se puede medir. El afán por “medir” es la sed que impulsa a los reformadores a diluir el contenido y la complejidad del proyecto educativo, aunque no lo parezca ni sea enunciado. Mejorar en el promedio de un examen es “dato duro” y a eso se aspira.

Olvidan, o no conocen, la reflexión de Einstein: “No todo lo cuantificable cuenta, ni todo lo que cuenta es cuantificable”. Menos atienden la que realizó Birnbaum en torno a los afanes reformadores en muchos sitios del mundo, y que es una de las más poderosas expresiones en la resistencia a la reducción del aprendizaje a su torpe medición: “si no podemos medir lo que es valioso, acabaremos por valorar, nada más, lo que es medible” (Birnbaum, 2000).

Después de esta inclusión, ya no se trata del aprendizaje profundo que deriva del vínculo con el conocimiento y la formación en los valores que se enuncian en el artículo 3º. Por supuesto que lo contenido en el texto previo a la actual “reforma” tenía que ver con el conocimiento, pero, al tiempo que lo considera, lo rebasa al incluir la formación de ciudadanía y solidaridad con los diferentes, los otros, esos otros que con nosotros conforman un proyecto de identidad como mexicanos en un país diverso y en un mundo que ha roto fronteras.

Esta noción, formativa, deriva de una convicción que se basa, como ya señalamos, en la acción comunicativa enlazada, por supuesto, a la preparación para el trabajo, la vida productiva y el fortalecimiento del país: esto es, la noción no puramente instrumental de la educación que precedía a estos cambios, concibe el desarrollo educativo como *valor de uso* -bien público compartido, argamasa de la confluencia axiomática de quienes vivimos en esta tierra, para generar la convivencia con los distintos, el respeto a la diversidad que nos caracteriza y la apertura a los oriundos de otros lares- sin negar o reducirla a el *valor de cambio* en la esfera de la producción, en el mercado concebido como un espacio social complejo, para la obtención de habilidades específicas adecuadas al desarrollo del potencial cognitivo y, así, lograr una vida digna y el impulso al desarrollo del proyecto económico de la nación.

La “reforma educativa”, que no solo es así llamada por quienes la impulsan, sino que la califican como sistémica, histórica y extraordinaria,⁸ se basó en dos aspectos propuestos como evidencia absoluta: los malos resultados en las evaluaciones estandarizadas nacionales e internacionales (sobre todo éstas últimas) y la acusación de ello al magisterio, como causa única, o principal, del nivel de estos indicadores.

Si se imputa a las y los profesores del país la responsabilidad de lo que se llama “catástrofe educativa”, haciendo abstracción intencional de las condiciones sociales de contorno, muy deterioradas, en que viven la mayoría de los alumnos, y que reproduce y profundiza la falta de equidad del sistema educativo al dar la peor condición educativa a los que más lo necesitan, el

diagnóstico -así de limitado y reduccionista- tiene como obvia solución cernir a los “buenos de los malos docentes” mediante evaluaciones a mansalva. Medir, medir es la consigna. Y medir -evaluar dicen- con dientes. El éxito de la reforma educativa que impulsan, no se dirige a la mejora de los múltiples y complejos vínculos para el aprendizaje y sus condiciones de infraestructura y recursos, sino a la calidad intrínseca, ajena a la relación con los alumnos y los colegas, de cada uno de los docentes.

Cuando un problema social complejo, como es el educativo, se simplifica hasta reducirlo a la acción unilateral y aislada de un actor -el magisterio- estamos frente a la idea que el impulso de los procesos que conducen a la calidad, pasa por el control autoritario y desde arriba de los que, paradójicamente, nombra profesionales.

La forma más certera y expedita para impedir la profesionalización de quienes desarrollan una actividad, es excluirlos y realizarla desde arriba y por fuera de las regulaciones que los profesionales en la materia han de establecer. Profesionalización desde el poder es, en realidad, recurso que des/profesionaliza y subyuga, pues coloca a los integrantes de la planta docente mexicana como objetos, cosas, parte del problema, no de la solución, y de ninguna manera actores cruciales de la transformación que se requiere.

En síntesis, en este rasgo de la reforma, concebida la calidad como el resultado en exámenes fetichizados, que no han probado su validez ni confiabilidad, se apuesta por una mejoría en esas valoraciones, orientadas a la instrucción, no a la formación de los ciudadanos mexicanos y actores culturales y económicos que fueron la base de los diseños en las diferentes reformas educativas previas, y raíz del enunciado inicial y denominador común de las versiones del artículo Tercero.

Se pasa del pleonasma -la educación ha de ser de calidad- a la orientación a un tipo de medición de la calidad que se agota en el incremento de los promedios en exámenes normalizados y normalizadores, contrahechos. Es la conversión de la noción profunda de calidad, cualidad sustancial, a la concepción productivista instrumental, no a la noción de formación integral de las personas. Este es el primer socavón en que se hunde lo educativo, para resurgir lo político de la reforma actual: no es cierto que se pretenda recuperar la “rectoría del Estado en la educación” (por lo demás no arrebatada, sino cedida en un contubernio con las cúpulas sindicales en aras de intereses políticos) sino de la recuperación, por parte del gobierno, de la coordinación del pacto corporativo renovado con esos grupos de poder, cupulares, que nunca hay que confundir con el magisterio, conjunto enorme de personas que, como todo gremio, incluye variedad en el desempeño de sus tareas. Ni todos ignorantes y vagos, como los presentaron los medios de comunicación, ni todos cumplidos y comprometidos con sus alumnos. Para esas dos generalizaciones, que se estudie teología, especialmente la sección dedicada al infierno y el paraíso. No, estamos en la tierra, con los humanos y sus contradicciones.

Esta reforma, que se basa en la desacreditación generalizada e inculca del magisterio por parte de las élites económicas y políticas, empleando a los medios y por todos los medios, requirió diluir la noción de calidad, para poder fincar en la evaluación -examinación mejor dicho- la promesa de pasar de “un país de reprobados” a un país de sobresalientes agentes en el mercado, merced a sus resultados en lo que, sin pudor alguno, se califica como medición de la capacidad para desarrollarse en este mundo: los elementos indispensables para tener éxito en “la vida y el trabajo” como se indica en el Programa Internacional de Evaluación de los Alumnos (PISA), prueba que produce la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE).

Y todo esto a pesar de la vigencia de un proyecto económico que basa su “competitividad” en el bajo costo de la fuerza de trabajo para la maquila, y la subordinación a las regulaciones neoliberales del mercado al que coordina un Estado ausente de sus responsabilidades en la construcción de la nación. La instrucción en el inglés, sin menoscabo de la importancia educativa de contar con otro idioma, lo enuncia con claridad: no hacer posible la lectura a los grandes autores de la literatura en su lengua original, sino ampliar las condiciones de empleabilidad. ¿A cambio de reducir el objetivo de contribuir a la generación de una ciudadanía crítica, más allá de los discursos?

Ese es el horizonte de calidad que se incluye –y se celebra con bombo y platillo– por los que mandan: empresarios y políticos que, por cierto, no emplearon para sí, ni emplean para sus hijos, los espacios de la educación pública, esa que se imparte, es su decir, en las “escuelas del gobierno”. Ni que fueran pobres.

EL INADVERTIDO CAMBIO EN EL ARTÍCULO 73

Si en el texto constitucional modificado en 2013 se establece la obligatoriedad de la regulación laboral mediante el Servicio Profesional Docente, fue preciso excluir –por la vía de los hechos– al magisterio de las orientaciones del Artículo 123, referido a las relaciones laborales. Veamos lo que se añade en el 3o. en la fracción III:

[...] Adicionalmente, el ingreso al servicio docente y la promoción a cargos con funciones de dirección o de supervisión en la educación básica y media superior que imparta el Estado, se llevarán a cabo mediante concursos de oposición que garanticen la idoneidad de los conocimientos y capacidades que correspondan. La ley reglamentaria fijará los criterios, los términos y condiciones de la evaluación obligatoria para el ingreso, la promoción, el reconocimiento y la permanencia en el servicio profesional con pleno respeto a los derechos constitucionales de los trabajadores de la educación. Serán nulos todos los ingresos y promociones que no sean otorgados conforme a la ley [...]

¿Quién se hará cargo de aplicar y supervisar la Ley Reglamentaria a la que se alude? El artículo 73 señala las facultades exclusivas del Congreso, y al añadir en la fracción XXV que será el propio Congreso el que, a través de una ley secundaria (la Ley General del Servicio Profesional Docente: LGSPD), dictará las normas y procedimientos para el ingreso, promoción y permanencia del magisterio, excluye a más de un millón y cientos de miles más de trabajadores al servicio del Estado (no del gobierno) de la referencia al 123 y sus postulados.

Se produce, entonces, un contrasentido: no serán ni el Apartado A (como se hizo con los universitarios) ni el B de la Ley Federal del Trabajo, en que estaban antes, los que conformen las regulaciones de sus actividades laborales, sino, para decirlo de manera sintética, se les ubica en un *régimen laboral de excepción*: el que se determine, para ellos, por parte del Congreso, a partir de una ley secundaria que asigna su coordinación a una instancia oficial, unilateral.

Y al aprobarse la Ley General del Servicio Profesional Docente, se establece como condición de ingreso, estabilidad, promoción y permanencia en el servicio, un mecanismo excepcional en el que nunca una profesora o un profesor tendrán una situación laboral definitivamente a lo largo de toda su vida. Se consuma, por la vía de esta incongruencia, el estatuto de precariedad laboral

deseado por la mentalidad empresarial y controladora de los gerentes del país, esos que han suplantado a los gobernantes.

Para colmo, con la aberración jurídica de establecer un derecho con preferencia a otro -la seguridad y el derecho al trabajo en situación de menor importancia que "el interés superior de la infancia" - se determina, frente a muchos amparos, que procede la aplicación retroactiva de la ley a pesar de reducir los derechos de los trabajadores. Y es la Suprema Corte la que lo aprueba de esta manera.

Siguiendo la forma más pura de la estrategia neoliberal, en la que se traslada al individuo la relación con los poderes de manera aislada, cada profesor o profesora establece -si asiste a la evaluación- una relación directa con la autoridad, y si no lo hace, pierde el empleo. Se terminó la negociación de Condiciones Generales de Trabajo: ahora cada persona, integrante del magisterio, tiene un "contrato" temporal, por tiempo determinado y sujeto a renovación siempre, con el Estado. A solas: cada quien es el arquitecto de su propio destino laboral inestable, recubierto todo este galimatías en otra noción equívoca: el mérito.

Es oportuno advertir que, en términos más amplios, Byung-Chul Han señala que este es el eje del proyecto de dominación posterior al liberalismo clásico, la nueva forma de control en el capitalismo reformado:

Quien fracasa en la sociedad neoliberal del rendimiento se hace a sí mismo responsable y se avergüenza, en lugar de poner en duda a la sociedad o al sistema. En esto consiste la especial inteligencia del régimen neoliberal. [...] En el régimen neoliberal de la autoexplotación uno dirige la agresión hacia sí mismo. Esta autoagresividad no convierte al explotado en revolucionario, sino en depresivo [Byung-Chul Han, 2014].

¿Hay una gran aceptación de la "cultura de la evaluación", como afirman los funcionarios de la Secretaría de Educación Pública (SEP), dado que decenas de miles de profesores han asistido a las evaluaciones? No. Eso es confundir la presión con el beneplácito, con la aceptación del mecanismo de evaluación como justo y adecuado. La victoria no es argumento: si al no asistir a la evaluación se pierde el empleo, el motivo de realizarla deriva del miedo, no de la convicción.

Es preciso elaborar un poco más en esta transformación de las relaciones laborales y sus consecuencias. Para ello, daremos seguimiento a la argumentación del Maestro Noel García que, en un artículo en torno a los problemas magisteriales en Chihuahua,⁹ se separa del caso específico para poner en su contexto -contradictorio sin duda- cualquier problema laboral del magisterio, pues la "reforma" descansa, desde el mismo texto constitucional, en una profunda contradicción que la invalida en sus propios términos.

En la fracción III del artículo Tercero constitucional (ver supra) se anuda su invalidez, pues "una parte del contenido agregado a esta fracción sostiene que *'La ley reglamentaria fijará los criterios, los términos y condiciones de la evaluación obligatoria para el ingreso, la promoción, el reconocimiento y la permanencia en el servicio profesional.* Y agrega enseguida: *'[...] con pleno respeto a los derechos constitucionales de los trabajadores de la educación'* (García, 2018, p. 3)."

Noel García, con lógica impecable, indica que las dos piezas del enunciado son irreconciliables: la primera parte (que se ha resaltado con cursivas en la cita al párrafo de García) asigna a esa ley secundaria, que después sería la Ley General del Servicio Profesional Docente (LGSPD):

[...] la regulación de los principales asuntos del trabajo del magisterio [...] para someterlos a un régimen unilateral de administración y control burocrático por parte del Estado mediante la evaluación obligatoria [...] Pero resulta que esos mismos asuntos ya estaban regulados de manera diferente y su regulación creó obligaciones y derechos reconocidos en el artículo 123 de la Constitución federal y el sistema legislativo y reglamentario que de ahí se deriva, tanto para el ámbito federal como para las entidades federativas [García, 2018, p. 3].

Es por ello que “la segunda parte del enunciado” (en cursivas en la cita) hace referencia “precisamente a los derechos constitucionales de los trabajadores”, esto es, a los que se reconocen en el artículo 123 y sus derivados normativos. “[...] por lo tanto, su cumplimiento significa ni más ni menos que la invalidación del secuestro que la primera parte de la disposición hace de los derechos laborales del trabajador docente” (García, 2018, p. 3).

La aberración jurídica es palmaria: se cancela –por disposición de los cambios que introduce la “reforma”– a partir de su vigencia, la contratación colectiva que implica la bilateralidad, ¡pero esto está establecido, y es firme, en el artículo 123! Más aún: en el colmo del desaseo legislativo, García (2018, p. 3) subraya que:

[...] autoritariamente despoja a las/os trabajadoras de los derechos que con anterioridad fueron pactados mediante el sistema bilateral previsto en la Constitución y las leyes –operado por comisiones mixtas o bipartitas a través de minutas o convenios–, derechos que tienen que ver con los salarios, prestaciones, promociones, licencias, cambios, etc.

En otras palabras, se hace un uso retroactivo de la ley que, sabemos, es imposible si se trata de disminuir los derechos adquiridos.

Por todo lo anterior, Noel García considera que ha lugar a la derogación de la “Reforma” en su conjunto, desde los cambios al artículo 3º como al 73 (que datan del 26 de febrero de 2013) hasta las tres leyes secundarias que se derivaron (la General de Educación, la del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) y la del General del Servicio Profesional Docente (LGSPD), es decir:

“Toda la reforma, porque se trata de un sistema complejo e interconectado, basado en concepciones dogmáticas y simplistas altamente cuestionables que se trasminan entre las normas, que atrofian lo que hubiera de aceptable en sus contenidos y trastocan no sólo el régimen jurídico laboral del magisterio, sino el sentido y los fines de la educación previstos en la parte no modificada del artículo tercero. El derecho a la educación se arruina cuando se postula una educación “de calidad” equiparada con “el máximo logro de aprendizaje”, lo mismo que cuando se le endosa una falsa contradicción con los derechos del trabajo docente (García, 2018, p. 4).”

En síntesis, la relación contradictoria en el tercer párrafo del Artículo Tercero entre un mecanismo de regulación laboral (SPD) con lo estipulado, y vigente, en el artículo 123, que se ahonda con las modificaciones al artículo 73, y la ley secundaria, es causal suficiente para dos cosas: mostrar la inconsistencia de los cambios –incoherencia palmaria– y la necesidad de su urgente modificación.

García tiene elementos suficientes, a mi juicio, para que esta modificación implique la necesidad que se derogue la reforma “mal llamada” educativa. Frente a este argumento, se erige otro que afirma que es imposible lo que sería necesario: un cambio constitucional. Pero hay una falacia en esta oposición, dado que la Reforma del 2013 lo que hizo, justamente, fue cambiar –pero de manera contradictoria– a la Constitución.

Hay quienes consideran que basta cambiar el contenido de las leyes secundarias para solventar el problema. La debilidad de esta posición es que dejaría, en el texto de la Constitución, la incoherencia que contiene.

Para no partir de este tipo de posiciones de principio, quizá una vía, del todo democrática y que incrementaría la legitimidad del proceso, es que se establezca una revisión a la Reforma de manera integral –lo que se ha dado en llamar la reforma a la reforma– de la que se siga, de acuerdo al escrutinio detallado de las modificaciones, el alcance de la reparación del daño: y si –como es el caso desde mi punto de vista– no hay consistencia en lo establecido en el artículo 3º, la necesidad de proponer un cambio en el texto de la constitución es imprescindible.

Al modificarlo para evitar la contradicción que ahora contiene, deja de tener efecto lo establecido en 2013 –se deroga al ajustarse a derecho– y se restablece un marco jurídico consistente que tenga, como objetivo, no el control político del magisterio, sino el referente legal que impulse la mejoría de la educación pública.

LA EVALUACIÓN COMO MECANISMO LABORAL

El tercer soporte de la crítica al nuevo artículo 3º, relacionado con los anteriores en el entramado legal al que García refiere, es el lugar y el propósito que se le otorga a la evaluación del magisterio.

Como están las cosas, en la contrahecha modificación que se realizó, la estabilidad en el empleo es imposible, pues la idoneidad y el nivel de satisfacción que se adjudica a cada integrante del magisterio tiene fecha, siempre, de caducidad, produciendo un intento de control del magisterio por la vía de la amenaza. El miedo a perder el empleo podrá generar largas filas para someterse a la evaluación, pero no una tradición pedagógica renovada y, menos, la urgente modificación, a nivel de escuela y aula, de las prácticas docentes.

Esto es importante: el objetivo de una reforma y su prueba final es el incremento en las condiciones para el aprendizaje relevante. Y la evaluación no es el instrumento de regulación laboral: en su caso, la certidumbre en el cumplimiento de las labores de manera adecuada deriva de una supervisión por parte de la autoridad educativa que, en efecto, sea tal: esto es, autoridad autorizada para realizarla.

La “mal llamada” no enfrenta el problema, real, de la falta de supervisión del trabajo. De ella sí se siguen consecuencias laborales, pues la crítica a la Reforma no conduce –como afirman quienes la defienden en sus términos actuales– al incumplimiento de las responsabilidades, ni a la defensa de la venta o herencia de los puestos. La clave es, considero, no confundir a la necesaria supervisión del trabajo, con la evaluación.

La evaluación, por sí misma, no produce calidad, o mejora en el servicio. En su caso, lo que sí es esperable es que los resultados de la evaluación puedan ser empleados como guía en la generación de programas para superar deficiencias o consolidar fortalezas, pero, per se, la

evaluación aislada de una visión educativa, lo que genera es una calificación –que produce una clasificación– que permite ya sea conservar o perder el empleo, o asignar monedas adicionales a quienes “saquen” buenas calificaciones.

Como en el proceso de modificación constitucional al artículo 3º, en los transitorios, se establece que la evaluación de cada docente del desempeño será ejecutada –habrán de *someterse* a ella, según el verbo preferido de las autoridades educativas– sin falta cada cuatro años, la cantidad de los sujetos a evaluar conduce a procesos de valoración del desempeño que no pasan, ni de panzazo, los criterios de validez y confiabilidad indispensables.

Al separarse el proceso de evaluación de la actividad cotidiana en el aula, la evaluación se presenta como condición de permanencia laboral –se estudia para ello, o se adquieren destrezas o recursos para ello– sin relación con la práctica de cada día. De este modo, la evaluación se pervierte: de ser un instrumento para la mejora de las actividades, se convierte, como hemos argumentado, en un mecanismo de control laboral sin contacto con el trabajo cotidiano.

En estas evaluaciones, las y los profesores no responden lo que consideran adecuado, sino que tienen que hacer magia: detener la respuesta que indica su experiencia, y tratar de adivinar qué es lo que la autoridad evaluadora, y la autoridad a secas, ha determinado que es lo correcto.

La evaluación, en este contexto, es requisito sin el cual no hay trabajo, no un medio para mejorar el trabajo al considerar sus resultados. Adicionalmente, la formación inicial se ha descuidado y ni siquiera se ha atendido, dado que se ha generalizado la muy torpe idea que “cualquiera puede enseñar” si pasa el examen de ingreso.

A su vez, la formación continua ha sido, en general, pura simulación: el mejor ejemplo es que, a pesar de estar establecido en la ley que una vez que se ingresa al servicio –como “idóneo”– se ha de contar, por dos años, con un tutor (una profesora o profesor experimentado que auxilie y propicie mejores formas de incorporación al oficio) no ha sucedido. ¿Alguna consecuencia para la autoridad remisa a cumplir hasta su propia legislación? Ninguna. Todo esto conduce a la descredificación, aún mayor, de la complejidad del trabajo docente.

Y, por si fuera poco, se enuncia como “nuevo” un Modelo Educativo que no es ni nuevo, ni modelo en realidad, además de entrar en operación –sin procesos efectivos de apropiación por parte de los docentes– en el mes de agosto de 2018: ya con presidente electo, y sin que haya sido referente en las evaluaciones.

Se cumple así con el dicho: se ha puesto “la carreta delante de los bueyes”. El mundo al revés. Por eso, la reforma existe en los medios de comunicación, con base en gastos multimillonarios en comerciales televisivos y otros medios. ¿Y en la realidad? Aceptación forzada, resistencia, insatisfacción del actor más adecuado para impulsar la reforma.

COLOFÓN

Estas cuartillas se redactan a 60 días de las elecciones de julio. La reforma se ha colocado como tema de campaña: abrogación, continuidad, revisión... La menor crítica se considera, por parte de las autoridades, como un llamado a volver a la “venta y herencia de plazas” que, curiosamente, coordinaron tanto la autoridad federal como las locales. El cuestionamiento más fundado es concebido, por los defensores de este esperpento, como una traición al futuro de los niños y la esperanza del país.

No es así: la revisión a profundidad de la llamada reforma educativa es un imperativo. ¿Hasta dónde? Hasta donde sea necesario –la constitución o las leyes secundarias– para lograr, en serio, un programa de transformación de los procesos educativos en el país. Porque hace mucha falta que así sea.

¿Reforma Educativa? Sí, pero no así. ¿Transformación de las prácticas del aprendizaje? Sí, pero no sin el magisterio. ¿Evaluación? Sí, pero no esa.

Sin someter a una revisión democrática la así llamada reforma, no hay futuro. Su continuidad sin análisis es capricho autoritario y elogio en boca propia: vituperio. Negar la necesidad de una transformación educativa es regresivo. ¿El futuro? Debatir, dialogar, escuchar y, con base en lo que faltó –sobre todo la asociación con el magisterio como actor– diseñar las actividades y programas de futuro.

No es sencillo, ni trivial. Nada más es necesario.

REFERENCIAS

- BIRNBAUM, R. (2000). *Management fads in higher education: Where they come, what they do, why they fail*. San Francisco, Estados Unidos: Jossey-Bass.
- BYUNG-CHUL, H. (2014). *Psicopolítica: neoliberalismo y nuevas técnicas de poder*. México: Pensamiento Herder.
- Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos*. http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/1_150917.pdf
- DURKHEIM, E. (2003). *Educación y sociología*. Barcelona, España: Ediciones Península.
- GARCÍA, N. (2018). *El paro magisterial en Chihuahua y la reforma educativa*. Recuperado de www.educacionfutura.org.
- HABERMAS, J. (1987). *Teoría de la acción comunicativa*. Madrid, España: Taurus.

NOTAS

- ¹ En tzeltal, una de las lenguas indígenas que se hablan en Chiapas, la forma de preguntar por el sitio en que uno nació es la siguiente: *¿Banti yax laj te amuxuc?* La traducción literal es muy bella: *¿Dónde quedó enterrado tu ombligo?*
- ² A los que refiere Durkheim en su clásica delimitación de las funciones sociales de la educación. (Durkheim, 2003)
- ³ Es todo un tema a considerar (en otro momento) cómo este arreglo cupular entre tres partidos políticos, una vez convenido, se trasladó al Legislativo no para que fuesen debatidos ni estudiados sus resultados: lo que se aseguró, en el Pacto, es que bastaba con que el Congreso –ambas cámaras–, en su momento, los votaran positivamente. El convenio para modificar la Constitución no se realizó en el poder legislativo. En la más añeja costumbre, ya no de un presidencialismo omnímodo sino desde una negociación entre camarillas que controlaban a los partidos, los diputados y senadores fueron instruidos para levantar la mano o accionar el sí en sus dispositivos. Meses después, en varios debates, al comentar las características de la Reforma Educativa, muchos diputados decían que era falso lo que alguien decía sobre la Reforma. Al mostrar la evidencia, sin rubor alguno, reconocían que no la habían leído ni puesto atención a sus leyes secundarias.
- ⁴ Filósofo surcoreano residente en Alemania. Entre sus obras –que recomiendo ampliamente al lector, por todo lo que se aprende de su pensamiento– están: *La sociedad del cansancio*, *La sociedad de la transparencia*, *La agonía del eros* y *La expulsión de lo distinto*, disponibles de forma gratuita en Internet.
- ⁵ Este cambio no toca directamente (aunque se relaciona con) el nuevo texto del Tercero constitucional, pero lo impacta de manera central y desemboca en la ley secundaria sobre el Servicio Profesional Docente, como veremos más adelante, y argumenta de manera clara Noel García, cuyos argumentos seguiremos en su momento.
- ⁶ Y en este, como en muchos casos en la vida social y política, el orden en que se expresan las cuestiones importantes no es trivial.
- ⁷ Las cursivas finales son énfasis de quien redacta estas cuartillas.

- ⁸ Ver: Granados, Otto: ¿Revertir la Reforma Educativa? En El País, 19 de enero 2018. http://elpais.com/internacional/2918/01/20/mexico/1516403582_958621.html. Y del mismo autor, en el mismo diario, "Por qué votaré por Meade", 6 de abril, 2018. http://elpais.com/internacional/2918/04/06/opinion/1523015674_998908.html
- ⁹ Aunque se anotará de manera adecuada en la Bibliografía de este capítulo, Noel García desarrolla sus argumentos en el texto: "El paro magisterial en Chihuahua y la reforma educativa", redactado el 30 de abril de 2018.