



# DIÁLOGOS:

LA REFORMA EDUCATIVA  
2012 - 2013

Karla Villaseñor Palma  
Laura Pinto Araújo  
Editoras

BENEMÉRITA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE  
PUEBLA filosofía y Letras

BENEMÉRITA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE PUEBLA

José Alfonso Esparza Ortiz  
*Rector*

René Valdiviezo Sandoval  
*Secretario General*

Ygnacio Martínez Laguna  
*Vicerrector de Investigación y Estudios de Posgrado*

María del Carmen Martínez Reyes  
*Vicerrectora de Docencia*

Ángel Xolocotzi Yáñez  
*Director de la Facultad de Filosofía y Letras*

Arturo Aguirre Moreno  
*Coordinador de Publicaciones Facultad de Filosofía y Letras*

El Errante Editor / Érika Maza Hernández  
*Diseño de portada e interiores*

Primera edición: 2016  
ISBN: 978-607-525-034-2

D. R. © Benemérita Universidad Autónoma de Puebla  
4 Sur 104, Centro Histórico,  
C. P. 72000, Puebla, Pue.

D. R. © Karla Villaseñor Palma

D. R. © Laura Pinto Araújo

Impreso y hecho en México  
*Printed and made in Mexico*

Agradecemos las sugerencias y  
dictaminación de esta obra a  
Dra. Yolanda Jurado Rosas  
Dr. Axel Didriksson Takayanagui



# ÍNDICE

PRESENTACIÓN Claudia Guzmán Zárate y Mónica Fernández Álvarez	9
INTRODUCCIÓN Laura Pinto Araújo y Karla Villaseñor Palma	11
REPERCUSIONES DE LAS REFORMAS EDUCATIVAS EN MÉXICO. UN ANÁLISIS A CORTO, MEDIANO Y LARGO PLAZO Edgar Gómez Bonilla, Felipe Hernández Hernández y Adriana Carro Olvera	21
LA REFORMA EDUCATIVA 2012-2013: ALGUNAS OBSERVACIONES SOBRE SU ORIGEN, FUNDAMENTOS Y PROBABLES RESULTADOS Emilio Blanco Bosco	59
AUTONOMÍA, GESTIÓN Y PARTICIPACIÓN SOCIAL EN LA REFORMA EDUCATIVA EN MÉXICO Úrsula Zurita Rivera	85
EVALUACIÓN Y REFORMA EDUCATIVA Rafael Reyes Chávez	115
RIESGOS Y ESPERANZA EN LA REFORMA EDUCATIVA: UNA MIRADA DESDE LA ÉTICA Martín López Calva	137

UN PROYECTO INTEGRAL ALTERNATIVO FRENTE A LA CONTRA REFORMA EDUCATIVA 2013 Marco Eduardo Murueta Reyes	161
REFLEXIONES FINALES. REFORMAR LA EDUCACIÓN: UN DIÁLOGO IMPOSTERGABLE Karla Villaseñor Palma y Laura Pinto Araújo	173
EPÍLOGO EL HORRORIZADO ÁNGEL DE LA HISTORIA Y LAS REFORMAS EDUCATIVAS DE MÉXICO Vicente Carrera Álvarez	177
SOBRE LOS AUTORES	181

## PRESENTACIÓN

Desde su apertura en agosto de 2010, la Licenciatura en Proceso Educativos ha promovido estrategias a favor de la formación integral de los estudiantes en correspondencia con el Modelo Universitario Minerva de la BUAP. Desde el Plan de Acción tutorial, en 2011 dio inicio la organización anual de un ciclo de conferencias teniendo como propósito crear un espacio para que estudiantes, profesores y público general, pudieran escuchar y compartir ideas con profesionales expertos en temas de relevancia local, nacional e internacional.

En otoño de 2011 dio inicio el primer ciclo de conferencias titulado “*Educación Inclusiva*” el cual estuvo integrado por los siguientes temas y participantes: “*Atención a la Diversidad en el camino a la Educación Inclusiva*” por la Dra. Doris Jiménez Flores; “*El papel de la autorregulación para reducir las barreras del aprendizaje*” por el Mtro. Hiram Salomé Padua; “*La integración Educativa, Educación Inclusiva*” por el Mtro. Jorge Gámez Domínguez; “*La atención a niños con necesidades educativas especiales en el Marco de la Educación Inclusiva*” por la Mtra. Patricia Ramírez Espitia; “*La guía para la mejora de la Cultura Inclusiva*” por el Dr. David de la Oliva Granizo; y “*Pedagogía de la Diferencia*” por la Mtra. Eloina Pérez Salazar.

En 2012 el ciclo de conferencias tuvo como temática central “*La Educación y las Humanidades*” exponiendo temas como: “*Investigar para educar*” Dr. Alejandro Palma Castro; “*Educación y Derechos Humanos*” Mtra. Ruth Salgado Arroyo; “*La Educación estética*” Mtro. Fernando Morales Cruzado; “*Competencias laborales y práctica profesional. Un estudio reflexivo desde*

*las humanidades para promover el egreso integral*” Dr. Edgar Gómez Bonilla; *“Educación, humanidades y humanismo en México”* Mtro. David Hernández y Álvarez; y *“Puebla: ciudadanía y proyectos educativos en el Siglo xx”* Dr. Jesús Márquez Carrillo.

La evaluación de estos dos eventos nos permitió detectar la necesidad de incluir a los estudiantes en la organización y en la exposición de los temas. Así, en primavera de 2014 el cuerpo académico de la licenciatura decide transformar el ciclo de conferencias en un coloquio. Nace entonces la idea de organizar anualmente el Coloquio Nacional Diálogos cuya temática sería elegida en función de las necesidades de los estudiantes, la realidad actual y de los temas emergentes.

El Primer Coloquio Nacional Diálogos: la Reforma educativa, surge frente a la necesidad expresa de la comunidad de estudiantes y profesores de la Licenciatura en Procesos Educativos, de conocer y reflexionar acerca de los cambios e implicaciones derivados de la Reforma educativa impulsada por el Presidente Enrique Peña Nieto. Por esta razón, fueron convocados investigadores expertos quienes impartieron las seis conferencias magistrales, así como estudiantes y profesores de diversas instituciones públicas y privadas.

Este libro, recoge los seis textos de los ponentes magistrales. Cada uno aporta en estas líneas una mirada distinta y personal acerca del tema que nos ocupa: la reforma educativa.

Esperamos que el contenido de este libro contribuya a la discusión sobre nuestro sistema educativo nacional y, sobre todo, aporte un grano de arena en el proceso de la transformación educativa del país.

Claudia Guzmán Zárate y Mónica Fernández Álvarez  
*Facultad de Filosofía y Letras*  
*Benemérita Universidad Autónoma de Puebla*  
*5 de junio de 2014*



## INTRODUCCIÓN

Laura Pinto Araújo y Karla Villaseñor Palma

*Es impropio hablar de reforma sin hacer referencia a la forma.*

Chesterton

La palabra reforma, de origen latino, hace alusión al acto de rehacer algo, de volver a formarlo. Pero para volver a formar algo es preciso deshacerlo primero, es decir, descomponerlo en sus partes, analizarlo. Es por ello que, cuando hablamos de la “reforma educativa” es lógico pensar que aludimos a una acción, orientada a mejorar el sistema educativo en su conjunto, y que parte de un análisis previo, el cual permite distinguir y separar las partes que componen al sistema como un todo hasta llegar a conocer sus diversos elementos. Al contar con dichos conocimientos previos, las acciones emprendidas se establecerán a partir de decisiones bien fundamentadas, y esa “nueva forma” se concebirá, no a partir de meros pre-juicios, sino de los argumentos que surjan de las propias necesidades detectadas en el análisis. Ciertamente, esto podría explicar por qué muchas reformas educativas no han logrado obtener buenos resultados; sin embargo, nada nos dice sobre cómo se justifica y cuándo da inicio dicho proceso. En este sentido comenta Díaz Barriga,

... una estrategia relativamente común para iniciar la reforma, parte de un reconocimiento de la crisis interna del sistema educativo y de la necesidad de realizar cambios a partir de los requerimientos que emanan del proceso de mundialización... se identifican una serie de problemas vinculados con la “falta de calidad de la educación”, tales como altos índices de repetición, menor dominio de

aprendizajes que muestran los estudiantes, falta de renovación de los métodos de enseñanza... En ocasiones esta situación es documentada por diversos estudios nacionales e internacionales (Díaz Barriga e Inclán, 2001, p. 23).

La mundialización a la que refieren Díaz Barriga e Inclán tiene que ver con la incipiente homologación de los conceptos y de las categorías para analizar la problemática educativa. Dicha mundialización es el resultado tanto de las propuestas de los organismos internacionales como de su recepción, muchas veces acrítica, por parte de los especialistas que trasladan dichos conceptos a los ámbitos locales.

En este sentido, cabe destacar que la educación comparada surge, precisamente, a partir de la estructuración de los sistemas educativos a fines del siglo XIX y con la finalidad específica de co-tejar el funcionamiento de la educación básica en diversos países de Europa. Dichos estudios recibieron un fuerte impulso a partir de la conformación de la UNESCO, organismo que ha promovido las investigaciones de carácter comparativo con la finalidad de proveer de información sobre el funcionamiento de los sistemas educativos en los distintos países (Díaz Barriga e Inclán, 2001).

De esta manera, vemos que en las últimas décadas en América Latina se han dispuesto una serie de reformas educativas que, ciertamente, poseen algunas metas en común, como lo son: lograr una mayor equidad en el acceso a la educación, mejorar la calidad del servicio ofrecido y de sus resultados, y establecer un mecanismo eficiente y eficaz que permita informar a los usuarios (estudiantes, padres de familia y sociedad en su conjunto) de los resultados de la educación.

El contexto en el que se enmarcan este conjunto de reformas educativas, las cuales inician precozmente en la década de 1980 y se extienden durante los años noventa obedece, por un lado, a la creciente subordinación de los intereses políticos a los intereses económicos y, por otro, a la fuerza adquirida por las teorías económicas vinculadas al mercado, a las relaciones comerciales a gran escala, al desarrollo de las tecnologías de la información y la co-

municación, y a la generalización de conceptos e indicadores para valorar y promover el desarrollo de la educación. Estos elementos han propiciado que los organismos internacionales tengan mayor interés por participar, de muy diversas formas, en las acciones emprendidas para reformar la educación de dichos países.

En términos generales, podemos decir que las reformas educativas de la región en los últimos años, obedecen también al cambio ocurrido en la propia concepción de los Estados, pasando de una concepción nacionalista de la educación (Estado benevolente), cuya viabilidad temporal se limitó a la eminente expansión del sistema educativo, a una concepción liberal de la educación, que para mantenerse exige operar bajo las reglas del mercado (Bruner, 1990). En este sentido, es claro que las reformas educativas de México en los últimos años, no escapan a dichos lineamientos. Pero, concretamente, ¿cómo podemos definir a la reforma educativa 2012-2013?

Cuando hablamos de “la reforma educativa 2012-2013”, estamos aludiendo a la reforma constitucional política de los Estados Unidos Mexicanos presentada por la administración de Enrique Peña Nieto, y enmarcada en los acuerdos y compromisos establecidos en el Pacto por México, un acuerdo político entre el presidente electo y los tres principales partidos de México. La Cámara de Diputados dio su aprobación a dicha reforma el día 20 de diciembre de 2012 y un día después lo hizo el Senado de la República, pero no fue sino hasta comienzos del siguiente año, concretamente en el mes de febrero de 2013, cuando la reforma fue declarada, promulgada y publicada en el Diario Oficial de la Federación como reforma constitucional. Esencialmente la reforma estableció varias modificaciones a los artículos 3° y 73° constitucionales añadiendo, además, una nueva fracción al primero de ellos. El artículo 3° constitucional está orientado hacia los fines de la educación así como hacia los principios que la rigen, mientras que el artículo 73° tiene que ver, concretamente, con las facultades del Congreso. No obstante lo anterior, lo cierto es que las reformas concebidas en uno y otro artículo están estrechamente vinculadas. El día 10 de septiembre

de 2013 el presidente Peña Nieto promulgó, además, la reforma a la Ley General de Educación, la Ley del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación y la Ley General del Servicio Profesional Docente. Estos tres decretos fueron publicados en el Diario Oficial al día siguiente.

Lo cierto es que, como mencionan Díaz Barriga e Inclán, “las reformas educativas como actos de gobierno, es decir, como acciones a través de las cuales el Estado establece elementos para orientar las políticas de la educación, son el resultado de un proceso complejo en el que intervienen componentes internos y externos a la realidad social y educativa de un país” (Díaz Barriga e Inclán Espinosa, 2001, p. 21). Y mientras que la Presidencia de la República asegura que “el gran propósito de la Reforma Constitucional en materia educativa es hacer de la educación la fuerza transformadora de México”<sup>1</sup>, dicho propósito es altamente cuestionado por expertos, investigadores, docentes y otros actores involucrados en el tema. Podemos decir que buena parte de las opiniones contrarias coinciden en el hecho de que la actual reforma no merece dicho título en la medida en que no es una reforma de fondo, pues centraliza la transformación educativa del país en un solo elemento del sistema: el docente.

Con todo y la aprobación de la reforma al 3° constitucional, lo que ha definido la política del actual gobierno es su empecinamiento en golpear a los trabajadores de la educación que no han aceptado la reforma laboral impuesta ni la centralización burocrática a la que se quiere volver, mientras pretende mantener los privilegios y las componendas del grupo en el poder del SNTE –aun cuando su otrora líder ha sido calificada como la cabeza de una “célula criminal”– sin atender la sustancia de la actividad educativa. (Didriksson, 2013, 7 de octubre).

---

<sup>1</sup> Portal de la Reforma Educativa: <http://www.presidencia.gob.mx/reformae-educativa>

Las fuertes controversias generadas por esta reforma educativa son sin duda una excelente oportunidad para analizar a fondo la situación actual de nuestro sistema educativo y, por ende, la impostergable tarea de escuchar a todos los actores involucrados. Esa oportunidad y esa tarea, en el marco de nuestra licenciatura en procesos educativos y del entorno que le confiere la facultad de filosofía y letras a la que pertenece: un recinto caracterizado por la reflexión y la crítica argumentada; súbitamente se convierte en un compromiso por abrir los espacios académicos al diálogo interdisciplinar con miras a repensar esta reforma. Algunos de los resultados de dicho compromiso son los que se recogen en este libro, el cual reúne seis modos distintos, y a la vez complementarios, de abordar la temática en cuestión.

En primer lugar, el trabajo titulado “Repercusiones de las reformas educativas en México. Un análisis a corto, mediano y largo plazo”, de Edgar Gómez Bonilla, Felipe Hernández Hernández y Adriana Carro Olvera, hace una lectura crítica de la historia de las reformas educativas que han tenido lugar en México desde la fundación de la Secretaría de Educación Pública en el año 1921. En este capítulo, los autores describen las siete reformas o periodos que preceden a la Reforma Educativa puesta en marcha en el año 2013, a saber: Primera reforma educativa: fundación de la SEP y el proyecto de educación socialista (1921-1940); Segunda reforma educativa: proyecto de Unidad Nacional (1940-1958), Tercera reforma educativa: el plan de los once años (1959-1970), Cuarta reforma educativa: reforma educacional de descentralización de la escuela y planeación institucional (1970-1993), Quinta reforma educativa: programa de desarrollo educativo (1995-2000), Sexta reforma educativa: programa nacional de educación (2001-2006) y Séptima reforma educativa: programa sectorial de educación (2007-2012). El análisis histórico de las reformas educativas en el país y de algunas características contextuales, permite comprender y visualizar el rumbo que puede seguir nuestro sistema educativo si seguimos el camino que se ha trazado hasta hoy. De la última reforma, la actual, los autores mencionan que puede entenderse

más como una contrarreforma, ya que por primera vez en la historia se presentan una serie de acuerdos y políticas que en general atentan contra los derechos de los maestros. La reforma, aseguran, descalifica el trabajo de todos los profesores, contribuyendo así a desvalorizar la ya de por sí desgastada imagen de este colectivo a lo largo y ancho del territorio nacional.

Posteriormente, en su trabajo titulado “La reforma educativa 2012-2013: algunas observaciones sobre su origen, fundamentos, y probables resultados, el Dr. Emilio Blanco Bosco sostiene que entre los años 2012 y 2013 ocurrieron dos reformas educativas en México aunque, a su modo de ver, ninguna de ellas lo fue de manera cabal. El autor señala que si bien la llamada “reforma educativa” es, principalmente, una transformación de índole discursiva y política, este rasgo no necesariamente implica un fracaso, sino la necesidad de un cambio en la mirada; pues para hacer una lectura correcta de la reforma, en todo caso, debemos preguntarnos de manera previa: ¿hacia dónde se dirige realmente esta iniciativa? Para ayudar a contestar esta pregunta el Dr. Blanco presenta los antecedentes más inmediatos a dicha reforma, en particular la evolución del sistema político educativo (relaciones entre la CNTE y el gobierno) durante los últimos 20 años, conjuntamente con el debilitamiento del poder gubernamental centralizado, y sus consecuencias en términos de políticas educativas. Posteriormente explica por qué esta evolución, ciertamente ineludible para entender cómo surge la necesidad de implementar una reforma educativa, no resulta suficiente para aducir las características de la actual iniciativa. Para ello, considera los discursos hegemónicos actuales sobre la educación, mostrando a qué actores representan y cuáles son sus puntos ciegos. Con base en lo anterior, el autor analiza la propuesta actual de reforma y argumenta dónde podemos ubicar sus principales virtudes y defectos.

Más adelante, en el trabajo titulado “Autonomía, Gestión y Participación Social en la Reforma Educativa en México”, la Dra. Úrsula Zurita Rivera, analiza el nuevo sentido conferido, a partir de la reforma educativa, a los conceptos de autonomía, gestión y participación en los centros escolares de educación básica de

México. Para ello, realiza una revisión exhaustiva de diversas investigaciones y documentos recientes; rastreando, en primer lugar, los principales antecedentes que permiten comprender los rasgos más significativos que dichos conceptos han adquirido, de manera previa, en algunos gobiernos federales. A continuación la autora elabora una síntesis acerca de los diversos modos en que dichos conceptos son abordados en las distintas leyes, programas y acuerdos, con especial énfasis en la Ley General de Educación, la Ley General del Servicio Profesional Docente y la Ley del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, así como el Programa Sectorial de Educación 2013-2018 y, en particular, el Acuerdo Secretarial 717 en torno a la elaboración de los Programas de Gestión Escolar. Posteriormente, la doctora Zurita discute las principales implicaciones y alcances de dichos documentos a la luz de algunos planteamientos expuestos por expertos para, finalmente, señalar las principales conclusiones del desarrollo de su investigación; contribuyendo de forma significativa a la reflexión que aquí nos convoca.

Por su parte, el Dr. Rafael Reyes Chávez, en su trabajo titulado “Evaluación y reforma educativa”, nos introduce paulatinamente en el análisis de uno de los aspectos más destacados de la reforma educativa 2012-2013. Para ello, el autor abre un camino que es analítico y sintético a la vez, llevándonos desde un examen tipológico, hacia el estudio de las diversas etapas o momentos por los que transita una reforma antes de “ver la luz”. Dicho camino nos permite reconocer la direccionalidad de los impulsos reformistas, sus principales orientaciones, así como las diversas generaciones a las que han dado lugar. Además, se estudian los principales propósitos de las reformas y también se analizan sus posibles adhesiones a procesos mucho más vastos, ya sean de carácter regional o global, de manera que llegamos a examinar, con mucha mayor claridad, los históricos conflictos a los han dado lugar las reformas educativas, los cuales se han visto agudizados, principalmente, en las relaciones existentes entre el Estado y los docentes. Una vez transitado este camino, y ya en condiciones de avanzar hacia nuestra reforma actual, Reyes Chávez nos sitúa justo frente al análisis

de la Reforma educativa en México y de cara a sus principales características: la normatividad, los artículos constitucionales que comprende, el INEE, y la Ley General del Servicio Profesional Docente. Este otro análisis inicia en los acuerdos y desacuerdos a los que ha dado lugar la reforma para luego centrarse en el tema de la Evaluación, sus propósitos y sus funciones, y sobre todo para reconocer las diversas perspectivas que ella inviste. Llegados a este punto logramos reconocer por qué la evaluación bien entendida se comprende como un proceso integrador e inclusivo que genera verdaderas oportunidades educativas y que se incorpora como práctica continua en el proceso educativo.

El trabajo del Dr. Martín López Calva, denominado “Riesgos y esperanza en la reforma educativa: una mirada desde la ética”, toma como punto de partida la imperiosa necesidad de forjar una reforma educativa que responda a la crítica situación actual en la que vivimos, esto es, a la creciente deshumanización de nuestra sociedad. En éste se realiza un análisis de los diversos niveles que tiene que alcanzar una reforma educativa para tener posibilidades reales de incidir en el cambio hacia la humanización de la sociedad desde la educación. El análisis dispuesto a través de dichos niveles atañe tanto a las prácticas educativas concretas, como a las estructuras organizacionales, normativas y de gestión institucional. Pero, sobre todo, impacta en la cultura educativa entendida como el sistema de creencias compartidas y consideradas como válidas para resolver los problemas en la educación. Una visión integral como ésta permitiría concebir a las reformas educativas como algo que está estrechamente ligado a la construcción del bien humano. Sin embargo, como bien lo plantea el autor, también plantean algunos riesgos.

Por último, el trabajo del Dr. Marco Eduardo Murueta Reyes titulado “Un proyecto integral alternativo frente a la contra reforma educativa 2013”, muestra porqué un auténtico proyecto de transformación educativa requiere de un enfoque integral pedagógico que conciba de una manera nueva tanto al aprendizaje, como a la enseñanza y al papel social de la escuela. Para Murueta Reyes, la actual reforma redonda en el mismo paradigma que



se ha venido aplicando en los últimos 30 años y que, consecuentemente, ofrece los mismos resultados contraproducentes que ya conocemos. Además, señala que dicha reforma no tiene como referente a ningún pedagogo o pensador destacado de la educación, ni se basa en ninguna filosofía educativa bien fundamentada, sino que se apega a directrices internacionales que carecen de un proyecto pedagógico y educativo de fondo que les provea de contexto y sentido. De esta manera, se acentúa la paradoja de pretender imponer una “reforma educativa” sin recoger, integrar y consensuar conceptos educativos, y sin contar con la participación activa de todos los actores involucrados en el proceso. Estos elementos forman parte del estudio previo que le confiere al autor la posibilidad de concretar una propuesta propia. Se trata de un nuevo modelo educativo integral basado en un proyecto alternativo de transformación social, el cual está encaminado a “lograr una forma de vida humana en la que el bienestar de cada persona se traduzca en bienestar para todos y el bienestar de todos constituya lo mejor para cada persona”. Dicho modelo se sustenta en una serie de conceptos básicos que permiten repensar la educación desde sus propios fines, analizando los elementos esenciales que forman parte de cada concepto desde este nuevo enfoque integral, y revelando, poco a poco, las posibilidades reales que este atractivo proyecto inviste.

## Referencias

- Bruner, J. (1990) *Universidad, Sociedad y Estado en los 90*, Revista Nueva sociedad, N° 107, Mayo-junio, Buenos Aires: Friedrich Ebert Stiftung.
- Díaz Barriga, A. e Inclán Espinosa, C. (2001) *El docente en las reformas educativas: Sujeto o ejecutor de proyectos ajenos*, Revista Iberoamericana de Educación, N° 25, Enero-Abril, RIE-OEI.
- Didriksson, A. (2013, 7 de octubre). Otro año perdido. *Proceso*. Recuperado a partir de: <http://www.proceso.com.mx> (julio de 2014).
- Gobierno Federal. *Pacto por México*. Recuperado a partir de: [www.pactopormexico.org](http://www.pactopormexico.org) (julio de 2014).



# REPERCUSIONES DE LAS REFORMAS EDUCATIVAS EN MÉXICO. UN ANÁLISIS A CORTO, MEDIANO Y LARGO PLAZO

Edgar Gómez Bonilla, Felipe Hernández Hernández  
y Adriana Carro Olvera

## **Revalorando la imagen docente desde el reconocimiento social**

Deshonesto, flojo, indolente, apático, sin compromiso, con poca vocación e ignorante, parecen ser los calificativos que una parte de la sociedad otorga a la figura del maestro, en lugar de visualizarlo como la persona con liderazgo, promotor de la conciencia social, formador de la ciudadanía y constructor de opiniones, estos últimos como atributos precisos que deben caracterizar la labor que desempeñan los docentes en México.

Nuestra educación se encuentra desorientada por la cuestionada Reforma que fue aprobada el 20 y 21 de diciembre de 2012, primero en la Cámara de Diputados y después en el Senado de la República. Dos meses después fue declarada constitucional por el Poder Legislativo Federal y promulgada por el Ejecutivo el 25 de febrero, para finalmente ser publicada el 26 de febrero de 2013. El 10 de septiembre Enrique Peña Nieto (2012-2018), presidente de México, promulgó la reforma a la Ley General de Educación, la Ley del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación y la Ley General del Servicio Profesional Docente.

Su gobierno enfatiza en la crisis que impera en la educación y para ello propone la reforma, esperando que el acto educativo se perfile hacia el desarrollo, mejora y equidad de los futuros ciudadanos, aunque se olvidan del maestro, como el personaje autónomo, crítico y reflexivo que es quien asegura el proyecto formativo de los educandos.

La actual reforma, se ejecuta como contrarreforma porque modifica una serie de derechos de los maestros, enfocándose más

a lo laboral y administrativo, que a lo académico. Por ello, los analistas de la educación la califican como una reforma pobre porque basa la mejora en el recurso de la evaluación, olvidándose de los principios fundamentales de la “buena docencia”.

La calidad educativa en la Reforma de 2013 se concibe como sinónimo de medición estandarizada basada en exámenes, omitiendo los principios que establece la profesionalización de la enseñanza.

### **Repercusiones de la reforma y los cambios que se prevén a corto plazo**

Frente a las singularización de que los profesores son los responsables del bajo aprovechamiento que presentan los estudiantes, la reforma entonces se visualiza como promotora del cambio considerando las situaciones que desde hace varias décadas afectan a la educación en el país, y que forman parte de la agenda pendiente como: la situación económica y las condiciones en que estudian los alumnos, los recursos limitados que se tienen en el aula para que aprendan, la alimentación que reciben, la falta de bibliotecas con su respectiva ausencia de hábitos de lectura, así como la deficiente capacitación y actualización docente, son entre otras las limitaciones por las que la educación se encuentra en caída libre.

Con esta agenda, la Reforma se proyecta corta, porque se requieren cambios de raíz para incidir en la calidad de la educación. El Estado antes de ajustar, modificar y afectar las condiciones laborales de los profesores debe resolver el fenómeno del rezago social.

Como primera medida hay que asegurar la equidad en la población, porque se necesita invertir de manera urgente en recursos económicos, materiales y humanos. Por ejemplo, el INEGI (2014) reporta 32 millones de mexicanos en rezago educativo, porque 5.4 millones son analfabetas; 10.2 millones no tienen primaria y 16.4 millones aparecen sin secundaria, así como, que de 100 alumnos que ingresan a primaria, 50 terminan bachillerato, 21 egresan de la universidad y solamente 13 se titulan,

aspectos que en su conjunto se deben analizar para que se identifique porque el país en materia educativa presenta este atraso.

Una Reforma se concibe como una propuesta de cambio que innova y mejora, para que se modifiquen los factores y el contexto que limitan el avance educativos, la formación de los docentes, el aprovechamiento de los estudiantes, la infraestructura y la parte administrativa.

En el caso de México, la reforma educativa deja de lado muchos de estos principios, porque está pensada para lograr los estándares de la Calidad y Equidad, basada en tres acciones: aumentar la calidad de la educación básica, a partir de los resultados de evaluaciones internacionales como PISA; aumentar la matrícula de la Educación Media Superior y Educación Superior; así como, recuperar la rectoría del Estado mexicano en el Sistema Educativo.

Se espera que México resurja, apostándole a la formación de los docentes. Pero, como en su lugar sólo se formula una reforma laboral dirigida a los profesores en 5 títulos y 17 capítulos considerando el ingreso, el reconocimiento y su permanencia en el servicio, así como la promoción a cargos con funciones de dirección y supervisión (véase cuadro 1), el panorama se ve poco promisorio porque se desconocen las directrices con las que el maestro se debe preparar e insertar con oportunidad en los nuevos contextos educativos.

### Cuadro 1. Reforma 2013, Ley del Servicio Profesional Docente

Títulos	Capítulos
Disposiciones	1. Objetos, definiciones y principios
Servicio profesional	2. De la distribución de competencias
	3. De los propósitos del servicio
	4. De la mejora de la práctica profesional
	5. Del ingreso al servicio
	6. De la promoción a cargos con funciones de dirección y supervisión
	7. De la promoción de la función

	8. De otras promociones en el servicio
	9. Del reconocimiento en el servicio
	10. De la permanencia en el servicio
Perfiles, parámetros e Indicadores	11. De los perfiles, parámetros e indicadores en la educación básica
	12. De los perfiles, parámetros e indicadores en la educación media superior
	13. Del procedimiento para la definición y autorización de los perfiles, parámetros e indicadores
Condiciones institucionales	14. De la formación continua
	15. De otras condiciones
Derechos, obligaciones, sanciones y resolución de controversias	16. De los derechos, obligaciones y sanciones
	17. Resolución de controversias

**Fuente:** Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión (2013). *Ley general del Servicio Profesional Docente*. México: Diario Oficial de la Federación.

La calidad de la educación que se registra en la Ley del Servicio Profesional Docente, se aleja del sentido de profesionalización de la enseñanza, porque poco se preocupa por garantizar que el docente comprenda que los requerimientos de la educación se representan desde la enseñanza a fin de potenciar el aprendizaje de los alumnos, porque el buen maestro está pendiente de los saberes que el estudiante relaciona con su entorno de manera significativa; integrando teoría y práctica en un mismo proceso y en situación de diálogo e intercambio, capaz de fructificar en una nueva cultura educativa (Jackson, 2010, p. 23).

La reforma se asienta en una serie de limitaciones que presenta el Sistema Educativo Mexicano, donde lo rescatable es el proceso de evaluación para el gremio magisterial. Sin embargo, la evaluación genera polémica porque los maestros tienen certezas mínimas de que el procedimiento sea justo y que dignifique su labor en el aula, además de la medida intimidatoria del Estado

que pretende ejercer el retiro de los docentes en caso de que los resultados sean desfavorables.

Los profesores están desconcertados porque al tratar de identificar los rasgos en qué van a ser evaluados y buscando el modelo educativo del actual sexenio para actualizarse y capacitarse, las autoridades reducen su propuesta a cinco indicadores específicos: 1. Fortalecimiento del aprendizaje, 2. Desarrollo de habilidades digitales, arte y cultura, 3. Recreación y desarrollo físico, 4. Aprendizaje del inglés y 5. Vida saludable, las cuales se supone deben rescatar a la educación del foso profundo en que se encuentra.

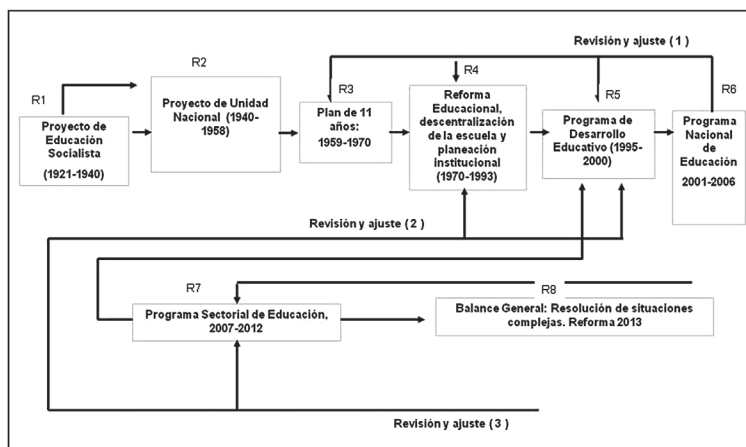
Para comprender por qué México ha llegado a esta fase de incertidumbre en el sector educativo, es conveniente hacer un recorrido histórico para identificar las reformas educativas que en el país se han ejecutado, tomando como punto de partida el 3 de octubre de 1921, que es la fecha de fundación de la Secretaría de Educación Pública (SEP), encontrando que desde sus primeros días impera el proyecto por formar a los mexicanos de manera integral para que accedan a las oportunidades que la revolución pudo haber heredado.

Las tres primeras reformas educativas que se implantan en el país: Fundación de la SEP y el proyecto de educación socialista (1921-1940), Proyecto de Unidad Nacional (1940-1958) y El plan de los once años (1959-1970), tienen como finalidad educar para la paz, la democracia y la justicia, fundamentándose en modelos pedagógicos que promueven el pensamiento crítico y el aprendizaje autónomo en el aula. Las tres reformas cimientan las bases de lo que la Historia de México registra como la época de oro de la educación (véase cuadro 2).

La época dorada cambia drásticamente cuando se suscita el movimiento estudiantil de 1968, tal acontecimiento obliga a las autoridades gubernamentales a darle un nuevo rumbo a la educación, porque la finalidad de educar para la paz, la democracia y la justicia, como se ejerció desde la creación de la SEP hizo catarsis con el proyecto de los verdaderos herederos de la revolución –presidente, partidos políticos, empresarios, ejército

y sindicatos—, quienes descubren que el proyecto había fracasado y que si querían permanecer en el poder otros 30 años —por lo menos hasta el año 2000—, debían modificar la mentalidad y comportamientos de la sociedad en los años sesenta, para revertir los resultados de la educación inscrita en la didáctica crítica y enfocada en la formación integral del ciudadano mexicano, se sustituye por una educación conductista, que moldea y docilita a la sociedad en general. La Reforma educacional de descentralización de la escuela y planeación institucional, 1970-1993; el Programa de desarrollo educativo, 1995-2000 y el Programa Nacional de Educación (2001-2006) como nuevas políticas de la educación conductista se dieron a la tarea de cumplir con dicha meta.

Cuadro 2. Reformas educativas en México (1921-2013)



La séptima reforma se presenta en el gobierno de Felipe Calderón (2007-2012), denominada Alianza por la Calidad de la Educación (ACE), la propuesta da un giro de 180 grados porque después de 37 años de funcionamiento del conductismo, organismo externos como la Organización de Cooperación del Desarrollo Económico (OCDE), Banco Mundial (BM) y Fondo Monetario Internacional (FMI), exigen que México se adentre



en el mundo de la competitividad para hacer que su sociedad propicie mayores ganancias a las corporaciones interesadas en invertir en el territorio, para ello se debía cambiar el viejo esquema de educación conductista. Afortunadamente en este mundo de exigencias y en la necesidad por generar un nuevo modelo educativo, existe un árbitro mundial que está atento de que al interior de las naciones se eduque para la paz, la democracia y la justicia, la UNESCO es la responsable de asegurar estos principios y es el fiel de la balanza que hace que todo tenga equilibrio, en la misión por perfilar la educación integral en la humanidad.

Por ello, cuando México recibe en 2006 las órdenes de cambiar su sistema educativo para contar con sujetos competitivos en la industria y la empresa, la UNESCO hace un alto recomendando los marcos curriculares de competencias educativas que forman y preparan para la vida, enfatizando que su dominio no es para competir o excluir, sino para acceder a un contexto de oportunidades. La Reforma Integral a la Educación Básica (RIEB) y la Reforma Integral a la Educación Media Superior (RIEMS) cuentan con el fundamento para educar a la sociedad, y en automático tienden el puente entre la educación de oro que se cerró hacia 1970, para empezar a ver nuevamente la luz después de 2006 con la implementación del marco de las competencias para la vida, basado en la formación integral de los mexicanos.

La educación se encuentra en una etapa de transición, donde lo que la tradición ha enseñado a considerar como cierto o verdadero, en pleno 2014 resultan ser complejos y se duda de los juicios que legitiman las prácticas, recurriendo a estrategias emergentes que permiten a los que deciden hacer que los individuos se adapten a su contexto social cercano.

Para tener una mirada sobre cómo ha sido la evolución del sistema educativo mexicano, a continuación se detallan sus aciertos y carencias a lo largo del tiempo, en el ánimo de contar con referentes que permitan comprender hacia dónde se va o qué se pretende construir con la Reforma aprobada en 2013.

### **Primera reforma educativa: fundación de la SEP y el proyecto de educación socialista (1921-1940)**

La Revolución Mexicana fue un suceso que cambió el panorama de la política, la economía y la cultura del país. La educación se fortalece con la creación de la Secretaría de Educación Pública (SEP) para educar de manera laica y gratuita a cada infante. La SEP es el ejemplo institucional que emana de lo establecido en el artículo 3° constitucional de 1917, en el sentido de respetar el derecho a la educación de cada niño, formado en la aspiración por generar hombres cultos con capacidad para seguir aprendiendo (Cueli, 1990, p. 102).

La llegada de José Vasconcelos, como primer secretario de educación en 1921, conforma una nueva perspectiva para hacer llegar la educación a la población, se propone redescubrir la vocación cultural del país, utilizando el potencial del régimen naciente (Peña, 1998, p. 50), restableciendo la identidad, sin olvidarse de la enseñanza en el país que desde un inicio se liga a las tendencias poéticas y literarias dentro de la nación.

Con Vasconcelos inicia el sistema de educación pública, implantando como tareas prioritarias: la lucha contra el analfabetismo, la atención a la escuela rural y la creación de bibliotecas; de igual forma se impulsa a las bellas artes, la difusión de la cultura clásica, el intercambio cultural con el extranjero y la investigación científica. Se reestructura por iniciativa de Moisés Sáenz la educación secundaria, orientándola como nivel intermedio entre la educación primaria y el bachillerato (Peña, 1998).

Para llevar la educación a las comunidades indígenas, Vasconcelos crea las misiones culturales, aumentando la cantidad de maestros, alumnos y edificios escolares casi en un 50% y diseña la estructura de la Secretaría de Educación que se cimenta en tres grandes áreas: escuelas, bibliotecas y bellas artes. Entre sus demás metas se agregaron la formación de maestros rurales y el apoyo a la reforma agraria desde las aulas (Latapí, 1998, pp. 25-26), porque se buscaba favorecer a las regiones rurales afectadas por la guerra.

Las propuestas educativas tienen importantes rasgos que caracterizan el sentimiento de la revolución y la reconstrucción institucional. La educación rural es una de ellas, derivado de que los campesinos son víctimas de la negligencia política, por lo que se debe cambiar dicha situación, fomentando una educación social e integral.

*Educación Secundaria, hija de la revolución  
y nieta de los reformadores liberales mexicanos*

Al iniciarse la década de 1920 se carece de una escuela para los adolescentes que propicie su integración personal y social, aunque desde 1917 Moisés Sáenz inicia la tarea en los propios recintos de la Escuela Normal Preparatoria, la escuela Secundaria se crea hasta 1926, en el periodo presidencial de Plutarco Elías Calles (Camacho, 1194, p. 25).

Los principios que le dan vida a la Educación Secundaria se centran en preparar para la vida ciudadana, propiciar la participación en la producción y el disfrute de las riquezas, así como cultivar la personalidad independiente y libre. Moisés Sáenz pasa a la historia como el fundador de la escuela secundaria, definiéndola como: “programa esencial de la educación a desarrollarse alrededor de estas cuestiones ¿cómo conservar la vida?, ¿cómo ganarse la vida?, ¿cómo formar la familia? y ¿cómo gozar de la vida?...” (Mejía, 1964, p. 34).

Con los modelos pedagógicos de la escuela secundaria alemana y los postulados democráticos de la estadounidense, ajustados ambos a las necesidades y aspiraciones populares que vive México, la Escuela Secundaria se gesta para ampliar la base piramidal del sistema educativo pensando en el nuevo orden social, esto es, enfatiza en el sentido democrático, popular y nacionalista de la Revolución, cuya doctrina expresa y difunde en todo el territorio nacional la escuela rural.

La secundaria es hija legítima de la Revolución, porque retoma las aspiraciones nacionalistas de los reformadores de 1833 a 1867, y omitiendo el periodo del Porfiriato (1877-1910) con su

consiguiente influencia extranjera de desarrollo y modernidad, termina asentándose en la doctrina de la Revolución.

Así, la secundaria desde su fundamento resuelve el problema nacional de difundir la cultura y elevar su nivel medio en todas las clases sociales para hacer posible un régimen institucional democrático; así como ser una institución educativa especial en organización y métodos, en virtud de que se refiere normalmente a jóvenes de 13 a 16 años (Mejía, 1964, p. 46).

### *Educación socialista en México (1934 -1940)*

El final del maximato y el exilio de Calles dejan una nueva política educativa, misma que evoca a una disciplina de izquierda, el socialismo. Lo ocurrido en la URSS es ejemplo a seguir por parte del gobierno de Lázaro Cárdenas del Río (1934-1940), adecuando la perspectiva socialista a las condiciones del país y su consiguiente impulso a todos los sectores que lo conformaban, tanto el campesino como el obrero.

La educación que tiene tropiezos desde la fundación de la SEP (1921) trata de reivindicarse con el pueblo, en el nuevo periodo se atiende como punto urgente, la alfabetización. El proyecto se desarrolla en un sistema educativo con fines beneficiosos entre el gobierno y el pueblo, como afirma Ignacio García Téllez, secretario de educación cardenista, quien pensaba que: “la educación se encauzaría hacia las clases campesinas y obreras, para corregir los problemas del medio, las necesidades y aspiraciones de las agrupaciones proletarias, estando acorde con los progresos de la técnica para la socialización de la riqueza, donde la nueva escuela se convierte en capacitadora de trabajadores manuales e intelectuales” (García, 1998, p. 95-96). La escuela socialista aspira a mejorar las condiciones de vida de los ciudadanos mexicanos y aumentar el bienestar del pueblo.

La pedagogía del socialismo en México es recibida con agrado por muchos, porque centra su atención en la necesidad de educar a un pueblo carente de cultura. Inicia con la alfabetización del proletariado, brindando mayores servicios a los hijos de trabajadores y campesinos. Las famosas Misiones Culturales

continúan determinando la educación de los pueblos campesinos y comunidades indígenas, se desarrolla la responsabilidad moral en el maestro rural, fomentando la educación y la incorporación de los niños campesinos en la inercia del país (Palacios, 1999, pp. 38-39), y manifiesta que todos merecen mejores condiciones de vida.

El socialismo reconstruye el pensamiento nacional, que se desmorona durante la Revolución mexicana. El sentimiento por la nación, emanado por el Estado, tuvo sus cimientos en buscar la unificación social desde el quehacer docente en las aulas (Alonso, 1998, p. 152), el enfoque educativo va más allá de los referentes históricos de los héroes de la independencia o la revolución, y por el contrario se enseña la causa de aquellos subalternos que participan en ambas guerras.

Las herramientas utilizadas en la tarea educativa fueron los libros de texto, que contenían en sus capítulos mensajes e información alusiva a la doctrina marxista, la música y las artes. Los libros de texto dejan de centrarse en la clase media urbana para retratar la vida de las familias campesinas y la clase trabajadora. La música y las artes plásticas captan la historia popular de lucha, reflejando la cultura de la vida cotidiana, los corridos relatan el heroísmo de Zapata y los dramas de los obreros en huelga, al igual que numerosas danzas indígenas y folclóricas (Quintanilla, 1997, p. 90).

El cardenismo retoma la promoción de sentimientos socialistas como la fraternidad, el patriotismo, el amor, el optimismo y la igualdad, que se hicieron presentes tanto en la sociedad como en la educación. El peso de la clase popular en los planes de estudio fue sinónimo de motivación al incorporar a los numerosos grupos que anteriormente eran relegados no solo de su labor económica, sino de su pasado también. Los obreros, campesinos e indígenas fueron tomados en cuenta para formular el nuevo sistema educativo, con propuestas prometedoras pero que se estancaron porque la realidad social era otra, en el país no todos estaban conformes con la propuesta educativa de Cárdenas, como la Iglesia católica, la élite nacional y las potencias extranjeras.

## Segunda reforma educativa: proyecto de Unidad Nacional (1940-1958)

Entre diciembre de 1940 y 1946 aparece el gobierno de Manuel Ávila Camacho, cerrando la historia de los regímenes militares en las presidencias de México, para evolucionar en un modelo que se asienta en el pensamiento civil inaugurado con el presidente Miguel Alemán Valdés (1946-1952).

Siendo Jaime Torres Bodet, secretario de educación (1943-1946) en el gobierno de Manuel Ávila Camacho, se plantea la alfabetización para cada ciudadano en el territorio, donde niños y adultos deben saber leer y escribir. El 24 de diciembre de 1943 Torres Bodet toma protesta en la SEP y declara que: “Nuestra escuela habrá de ser activa para todos los mexicanos. Una escuela amplia y activa, en que las labores de la enseñanza no se posterguen a fines políticos indebidos, y en la cual todo lo que se aprenda prepare eficazmente a los educandos, para la vida, dentro de un generoso sentido de concordia y de solidaridad nacional” (Torres, 1969, p. 35).

Torres Bodet llega con la valiosa experiencia de haber sido secretario de Vasconcelos y con un gran interés por la suerte de los pobres, para ello, trabaja en proporcionarles una meta digna de su esfuerzo; así nace el programa “pro alfabetismo” que Ávila Camacho cambia por “campaña contra el analfabetismo”.

La campaña se divide, según la ley, en tres etapas: organización, que inicia con la promulgación de la ley (1944), y concluye el último día de febrero de 1945; la segunda etapa de instrucción, comienza en marzo 1º de 1945 y concluye el último día de febrero de 1946; la etapa de revisión y exposición de resultados, inicia el 1º de marzo de 1946 y se extiende hasta el 31 de mayo del mismo año.

De la misma manera que Vasconcelos recorre el país promoviendo la creación de la SEP, Torres Bodet hace lo propio con un grupo de líderes locales, para perfilar la campaña contra el analfabetismo, que en la década de 1940 del siglo xx era de casi 9 millones de mexicanos (véase cuadro 3).

**Cuadro 3. El analfabetismo en México**

Año	Población de 6 años de edad	Alfabetizados	Analfabetos	Alfabetizados (%)	Analfabetos
1900	11 260 920	2 536 139	8 724 781	22.5	77.5
1910	12 527 201	3 271 676	9 255 525	26.1	73.9
1921	12 460 880	3 564 767	8 896 113	28.6	71.4
1930	13 542 305	4 786 419	8 775 886	35.3	64.7
1940	16 220 316	7 263 504	8 956 812	44.8	55.2
1950	21 038 742	11 766 258	9 272 484	55.9	44.1

**Fuente:** Meneses Morales, Ernesto. Tendencias educativas en México 1934-1964. Pág. 271

Al visitar las escuelas, Jaime Torres Bodet las encuentra en condiciones alarmantes de pobreza y en completo abandono, los edificios escolares eran, en su mayoría, adaptaciones de viejas casas, con poca ventilación e iluminación, instalaciones higiénicas deficientes, sin espacios para talleres y bibliotecas. Aulas frías y oscuras eran las características en el centro de las ciudades y, por el contrario, en provincia, galerías expuestas al sol ardiente.

La importancia de saber leer y escribir va aparejada a la idea de que el analfabetismo es la base de los problemas de México, por ello existe en la época la convicción de que el país “estaría mejor si pudiesen enseñar a leer y escribir a todos los mexicanos. En la gama política, los pensadores estaban fascinados con la idea de la alfabetización como panacea” (Delvan, 2002, p. 21) para lograr el bienestar y progreso de la sociedad.

En 1944, Torres Bodet planea la estrategia de educar a la población, proyectando mayores aportaciones económicas a las instituciones educativas y culturales (Torres, 1994, p. 333). La

mecánica de la alfabetización implicaba además de la lectura y la escritura, el abordaje de los conocimientos por disciplinas, a fin de que los estudiantes de primaria, secundaria y carreras profesionales muestren un aprendizaje aplicado a su vida diaria.

Junto a Miguel Alemán Valdés (1946-1952) llega como secretario de educación Manuel Gual Vidal, quien retoma el proyecto de Torres Bodet sobre la enseñanza dirigida a los niños de primaria. Se fomenta la recreación de panoramas educativos, profundizando en las asignaturas de matemáticas, ciencias naturales, salud y deporte.

El peligro que representa el socialismo a los planes de estudio, es evidente en el temor del Gobierno de Ávila Camacho y del entrante Alemán Valdés. Este último se inclina por mostrar una tendencia que retira la inmensa propaganda izquierdista en la educación de los niños de primaria. La llegada del civilismo en la instrucción pública significa el comienzo de una etapa que debe fortalecer al Partido Revolucionario Institucional (PRI), en 1949.

La denominada “Batalla de ideales de la pedagogía” (Alighiero, 1992, p. 527), entre la pedagogía socialista y la anglosajona repercuten en el territorio mexicano. El manejo de información, estudios, hechos y sucesos a favor de la escuela nacionalista, es el mismo pretexto que utiliza el PRI para manejar la situación en la escuela pública.

La idea no es mala pero falta mayor apoyo, al igual que una nueva formación que se sitúe en las grandes ciudades y en las poblaciones rurales para incorporar en los mexicanos los valores cívicos y el nacionalismo. Referirse a tal parte es entrar a un contexto sobre el entorno de la identidad patriótica y su formación.

El programa de Gual Vidal en 1947 involucra numerosos esfuerzos para lograr la educación nacionalista establecida en: I. La Escuela Rural; II. La continuación de la campaña de alfabetización; III. La construcción de escuelas; IV. La capacitación magisterial; V. Los libros; VI. La enseñanza técnica; VII. Las escuelas de agricultura y VIII. La alta cultura (Cardiel, 1982, p. 329-331).

La educación de los campesinos implica además de leer y escribir que aprendan temas de valores, ciencias, asuntos agrarios



e higiene. Sin embargo, la política de educar fracasa, porque la realidad de la época indica que sólo se busca que los campesinos se preocupen por lo que les corresponde, el cultivo de sus tierras, asunto que descarta los demás temas que conforman la educación del momento.

### *Condiciones educativas en el sexenio de Adolfo Ruiz Cortines (1952-1958)*

Durante su campaña, Ruiz Cortines tuvo presente el problema educativo en su más amplia expresión, para ello ofrece aumentar las escuelas y el profesorado; impulsar la alfabetización; desarrollar las instituciones de enseñanza superior, politécnica y universitaria, por lo que solicita abiertamente la cooperación de los particulares a fin de resolver el problema educativo que se complica con el crecimiento demográfico de los años cincuenta en el siglo xx.

El 1° de diciembre de 1952, cuando toma posesión como Presidente de la República, Adolfo Ruiz Cortines precisa que los fines de su programa educativo son para vigorizar la nacionalidad mexicana; elevar la cultura —sobre todo la de las clases populares—; orientar la educación para servir al desarrollo económico; mejorar los servicios sociales como el seguro social, la salubridad y la asistencia pública; dictar medidas para proteger a la niñez y a la juventud, y dar el más amplio apoyo a la mujer, en los aspectos educativo, laboral y asistencial.

El Presidente Ruiz Cortines nombra Secretario de Educación Pública a José Ángel Ceniceros, quien crea el Consejo Nacional Técnico de la Educación con una concepción amplia en su organización y proyección; forma la Academia Mexicana de la Educación; da un fuerte impulso a la política de construcción de edificios escolares, reorganizando el Comité Administrador del Programa Federal de Construcción de Escuelas. Otorga una base técnica-científica al Instituto Nacional de Pedagogía y crea el Museo Pedagógico Nacional.

El régimen de Ruiz Cortines concilia a todos los sectores de la población, de manera que la inevitable oposición de intereses

de grupos y de clase se resuelvan. Cultiva la colaboración con la iniciativa privada para el desarrollo de la enseñanza técnica y atiende a los problemas gremiales de los maestros, cuyos conflictos de 1956-1958 pusieron en graves aprietos al sistema.

El gobierno despliega un meritorio esfuerzo por mejorar los sueldos del magisterio, en lugar de multiplicar el número de plazas. El presupuesto educativo de 1952 a 1958 se cuadruplica, mientras que el número de maestros apenas se duplica y la matrícula de alumnos aumenta sólo un tercio. La acción más relevante del sexenio es la creación, en 1958, del Consejo Nacional Técnico de la Educación.

### **Tercera reforma educativa: el plan de los once años (1959-1970)**

En víspera de la celebración de los cincuenta años de la Revolución (1960) seguían alarmando las carencias educativas, pese a los esfuerzos realizados y los recursos invertidos en sexenios anteriores.

Durante su administración, Adolfo López Mateos (1958-1970) disfrutaba de una mayor prosperidad económica que le permitió impulsar al país a un nivel superior de desarrollo. En vista de que en la Constitución se establecía la obligatoriedad y gratuidad de la enseñanza elemental, impartida por el Gobierno, se elaboraron planes que permitieran en un tiempo determinado hacer realidad los principios.

Se instituyó el Plan Nacional para el Mejoramiento y la Expansión de la Educación Primaria en México, también conocido como Plan de Once Años (1959-1970); dicho proyecto proporcionó educación básica a todos los niños en edad escolar. Otro gran paso fue elaborar un texto único para las escuelas públicas y privadas, dichos textos con sus respectivos cuadernos de trabajo fueron gratuitos. Se revisaron los planes de enseñanza en los jardines de niños, en primaria y en secundaria, introduciendo contenidos acordes a las necesidades del país, y cobra vida la noción del aprender haciendo.

Jaime Torres Bodet llega a la SEP por segunda ocasión con Adolfo López Mateos (1958-1964), en medio de un ambiente de inquietud; porque era muy conocido en los medios intelectuales, artísticos y diplomáticos –fue el segundo director general de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) entre 1948 y 1952– pero no en el magisterio. En su juventud fue por una temporada secretario particular del Lic. José Vasconcelos en la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) y Jefe del Departamento de Bibliotecas, en la SEP también en la época vasconcelista.

Una vez que contó con el apoyo de los maestros, Torres Bodet se propuso solucionar los problemas relacionados con las finalidades, contenidos y métodos de la educación; la construcción de escuelas y la capacitación, mejoramiento profesional y económico de los profesores. El nuevo proyecto educativo optó por adecuarse a las necesidades del desarrollo económico del país que demandaba un número creciente de técnicos y obreros calificados. Por ello, fue necesario ampliar las oportunidades de educación mejorando la calidad de la enseñanza (Greaves, 2011).

### *Formulación del Plan Nacional de Educación*

Al mes de haber tomado posesión de la Presidencia de la República, López Mateos envía al Congreso de la Unión una iniciativa para formar una comisión encargada de investigar y resolver el problema de la educación primaria, porque entre sus pendientes estaban: diseñar un plan nacional para incorporar en el sistema de enseñanza a los niños que no la recibían; dotar al sistema de las plazas suficientes de maestros para inscribir anualmente en el primer año de primaria a todos los niños de seis años y mejorar el rendimiento terminal del sistema primario.

La iniciativa estipulaba que la Escuela Primaria tuviera por objeto la educación integral del niño mexicano; asegurando su desarrollo físico e intelectual; su formación ética, estética, cívica y social, y su preparación para el trabajo productivo. Aprobada la iniciativa el 30 de diciembre de 1958, se expidió el decreto

que creó la Comisión para la elaboración del Plan que solucionara los problemas educativos en México.

El 19 de octubre de 1959, la Comisión entregó el documento final a Torres Bodet y, ocho días después, éste lo remitió al presidente López Mateos. El texto llevaba como título Plan para el Mejoramiento y la Expansión de la Educación Primaria en México, donde se estimaba que para su realización se erogaran nueve mil millones de pesos, suma estimada según costos y salarios de 1959.

Para evitar que el desembolso de una cantidad tan considerable desquiciara la economía nacional, se propuso escalonar el gasto en once años –de donde derivó la denominación del Plan de los Once Años–; con lo que México dejó de ser un país predominantemente agrícola, transitando a una nación semi-industrializada.

Hacia 1950, México vivió una época de desarrollo económico conocido como el Milagro mexicano, producto del marco de la posguerra. En 1960 se nacionalizó la industria eléctrica, incidiendo en el incremento de la infraestructura, los servicios públicos y de protección social. Como consecuencia del fortalecimiento del Estado, se desarrollan una serie de corporaciones clientelares asociadas al Gobierno que ocasionan conflictos con las organizaciones independientes.

Así ocurrió con la huelga de los ferrocarrileros de 1959, la demanda de mayores libertades políticas se expresaba de diversas maneras, muy notablemente por el movimiento estudiantil de 1968, que concluyó con el asesinato de los estudiantes por parte del Ejército en Tlatelolco y en las guerrillas que aparecieron en diversas partes del país, siendo reprimidas violentamente por el Estado.

La Comisión advertía que el Plan se proponía resolver el problema nacional de la educación primaria, proyectando la creación de nuevas escuelas y el mejoramiento de las existentes. El Plan señalaba la creación de más aulas y un aumento de las plazas de maestros, sin dejar atrás las condiciones económicas

y sanitarias del país, para resolver el problema del número de niños que solicitaron ingreso a la primaria.

El Plan de Once Años fue un plan administrativo que se llevó a la práctica conforme a lo previsto y para lo cual la SEP contó con los presupuestos más elevados que hasta entonces había disfrutado.

### *Reforma a Planes y Programas de Estudio*

El Plan de Once Años buscó elevar la calidad de la educación, para ello la Comisión recomendó que se emprendieran cambios para remediar la situación educativa, revisando los programas y planes de estudios.

El Consejo Nacional Técnico de la Educación se encargó de elaborar los estudios y de proponer los cambios. El 29 de julio de 1959, el Consejo recibió del Secretario la instrucción de revisar los planes y programas de estudio vigentes en preescolar, primaria, secundaria y normal. El resultado fue que los programas quedaron radicalmente distintos a los que durante 17 años operaron en todas las escuelas del país, pues mientras tenían una organización por asignaturas y temas, los nuevos programas quedaron estructurados en seis áreas o campos de acción cultural, que agrupan los conocimientos y las actividades en forma global, con cierto parecido a los que se dieron en la llamada Escuela Socialista.

Los campos de acción cultural se aprecian en la formación del niño de primaria transitando por: 1º. La protección de la salud y el mejoramiento del vigor físico; 2º. La investigación del medio y el aprovechamiento de los recursos naturales; 3º. La comprensión y el mejoramiento de la vida social. El segundo campo está patente en los tres últimos: 4º. Las actividades creadoras; 5º. Las actividades prácticas; 6º. La adquisición de los instrumentos de la cultura: lenguaje y cálculo (AGN, 1960).

Los programas de 1960 optaron por suscitar en el educador y en el educando la conciencia de que “el conocimiento y acción deben asociarse en cada experiencia. Necesitamos que los egresados de nuestros planteles primarios no sean simples repetidores

de lecciones, prendidas a la memoria con vínculos deleznales, sino seres en cuyos hábitos y actitudes, el maestro, tanto con el ejemplo como con la lección, haya sabido favorecer, dentro de un sentido social de fraternidad y de intensa colaboración cívica, el despertar de la personalidad humana que se manifiesta invariablemente en el amor al trabajo bien realizado, en la doble satisfacción de derecho ejercido con probidad y el deber cumplido con plenitud” (Torres, 1966, p. 95).

Anexo a los campos aparecieron las “actividades creadoras” como: 1. La expresión de la vida interior del niño; 2. La imaginación, emoción, pensamiento o impulso orgánico, por medio del movimiento; 3. Canto, dibujo, además del 4. Aprendizaje del goce estético en general y de 5. La apreciación y expresión del folclore nacional. Las “actividades prácticas” se consiguieron desde la habilidad manual y el dominio de las herramientas uniendo la teoría y la práctica. El uso de las herramientas y de los materiales fueron el mejor medio para formar hábitos de orden y limpieza, y las distintas actividades prácticas la mejor oportunidad para la cooperación y el trabajo en equipos del mismo grupo escolar y de otros grupos.

### *La dotación de Libros de Texto Gratuito*

Para finales de 1959, Martín Luis Guzmán, presidente del Comité Nacional de Libros de Texto Gratuitos (CONALITEG), informa que se dotó del texto de lectura a los alumnos del primer y segundo año de instrucción primaria, y posteriormente se entregarán a los alumnos de los grupos restantes. A cada alumno se le entregó un libro de lectura y un cuaderno de trabajo; ambos en la carátula presentan un dibujo de Miguel Hidalgo y Costilla, junto con Benito Juárez y Francisco I. Madero, mientras que a los maestros se les entregó el instructivo de cómo utilizar los libros en el aula.

Los inspectores se encargaron del reparto de libros y en algunas comunidades enviaron al secretario Torres Bodet, muestras de agradecimiento a través de cartas, como la del 28 de octubre de 1960 proveniente de Chinaulingo, Teziutlán, donde se ex-

presa lo siguiente: “los suscritos, profesores, Dionisio Lozano Rodríguez y Eloina Castañeda Gutiérrez, que prestan sus servicios en la escuela rural federal “Miguel Hidalgo” de este lugar, manifiestan a usted su gratitud a nombre de los padres de familia y de ese grupo de niños mexicanos que tuvieron la suerte de recibir este año los libros de texto que les fueron obsequiados. Así el niño pobre que jamás hubiese podido tener un libro entre sus manos porque su padre apenas si gana para proporcionarle el alimento, se sintió satisfecho y feliz al poseer un libro y un cuaderno de trabajo igual que todos sus compañeros (...) Esta gran obra hará que los niños de México recuerden siempre al mandatario que con fines de progreso y amor a la Patria, supo comprender los problemas económicos con que tropiezan los padres de familia y que redundan en su perjuicio, privándolos de lo más indispensable e interesante para el aprendizaje en las escuelas. Reciba usted por medio del presente, el saludo respetuoso de un grupo de personas que comprenden el beneficio tan grande que se les ha proporcionado” (AGN, 1960, Galería Presidentes de la República, área 3). En febrero de 1960, Torres Bodet afirmó que ningún niño de las escuelas primarias carecía de texto durante el ciclo escolar.

En la lectura de su III Informe Presidencial, el 1 de septiembre de 1961, López Mateos aseveró que se editaron diecisiete millones de libros de texto y cuadernos de trabajo que la niñez mexicana recibía gratuitamente y al concluir 1961 se imprimieron veinte millones de libros más con costo de cuarenta y cinco millones de pesos (HJNT, 1961, Sol de Puebla. 2 de septiembre).

Al finalizar su sexenio, en 1964, López Mateos inauguró los edificios e instalaciones de la CONALITEG; con dicha inauguración el mandatario reafirmó su política educativa, cuya inversión ascendía a 24 millones de pesos, dejando permanentemente asegurada la emisión de libros y cuadernos de trabajo para la niñez escolar del país (HJNT, 1964, Sol de Puebla. 19 de julio).

### **Cuarta reforma educativa: reforma educacional de descentralización de la escuela y planeación institucional (1970-1993)**

Un acontecimiento que cambió a México en lo político, cultural y escolar fue el movimiento estudiantil de 1968. La crisis se efectuó en el seno del Estado como tal, junto con su sistema de dominación, en términos del control, el conflicto desarrolla una posición independiente, centrada en el establecimiento y ejercicio pleno de la autonomía universitaria.

El movimiento expresa de manera viva el fracaso de la política de gobierno de quienes representaban en su momento al priísmo, la sociedad de la época demandaba más y una mejor educación, como respuesta se presentaron los trágicos acontecimientos del 2 de octubre. El movimiento fue abatido y a partir de esta fecha, los personajes de la política educativa oficial apoyan la idea del presidente Gustavo Díaz Ordaz (1964-1970), de llevar una reforma educativa a fondo proponiendo la formación de seis comisiones del Consejo Nacional Técnico de la educación (septiembre de 1968); formación de una comisión de reforma Educativa en la Cámara de Diputados (septiembre de 1968); y la convocatoria a una conferencia Nacional de Pedagogía por parte del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE).

#### *La Reforma educativa en la década de 1970*

El 2 de octubre de 1968, junto con la aparición de la crisis, ciementa las bases para que el gobierno de Luis Echeverría Álvarez (1970-1976) ejerza cambios significativos en el sistema educativo sostenido en la dominación, a través de la reforma iniciada con Díaz Ordaz se sustituye la didáctica crítica, emanada del plan de los once años, por la didáctica centrada en el conductismo, la cual calma y tranquiliza a la sociedad mexicana de los años setenta.

La Reforma educativa de Echeverría buscó resolver los problemas políticos y sin la formación de un plan educativo, se dejan de lado los aspectos relevantes del financiamiento, la adecuación de la educación al mercado de trabajo, la igualdad de las



oportunidades educativas y las relaciones del sistema educativo con los demás sectores de la economía y de la sociedad.

La Reforma educativa se ejecutó en medio de la confusión, sin medidas concretas y fue hasta después de 1973 que la reforma se cristalizó asumiendo una visión reaccionaria, anticomunista y conservadora que se levantó de manera contundente en contra de las posiciones de la izquierda universitaria.

La Reforma descalificó la crítica de izquierda o marxista, afirmó que sólo buscaba someter al país a otro tipo de independencia, sujetarlo a fuerzas externas con esquemas extranjerizantes. La reforma pasó de una visión tradicionalista a una visión desarrollista, con una orientación economicista, para que el rumbo educativo, se relacionara con el mundo del trabajo y de la producción.

La capacitación, la educación para el trabajo, las carreras ligadas a la producción fueron concebidas por la reforma como prioritarias, se hacen cambios en los ciclos medio y superior, optando por la educación que prepara para el ingreso al trabajo.

### *La descentralización educativa, período 1982-1988*

El Plan Nacional de Desarrollo (PND), propuesto en la administración de Miguel de la Madrid Hurtado (1982-1988), establecida para el sector educativo el desarrollo integral del individuo y de la sociedad mexicana; ampliar el acceso de todos los individuos a las oportunidades educativas, culturales, deportivas y de recreación, y mejorar la prestación de los servicios en estas áreas.

Uno de los principios del PND fue la denominada racionalidad funcional que, entre otras cosas, buscó descentralizar la vida nacional y ser un componente importante de diversos proyectos modernizadores. Pretendía servir como un nuevo instrumento de asignación y distribución de recursos en el corto y mediano plazo (Gobierno Federal, 1983).

La descentralización se trató de un proyecto global que abarcaba todos los sectores, que impulsaba el desarrollo y permitía la consolidación de los municipios, con la promesa de una reforma fiscal que hiciera posible una mejor distribución de los recursos

entre los tres niveles de gobierno: federación, estados y municipios. Al final, lo planteado a alcanzar en el ámbito político y social, se queda en el discurso, pues sólo hubo avances en el sector educativo, fundamentalmente en el plano normativo-jurídico, con algunos logros en lo administrativo.

Se registran cambios importantes en el sistema educativo nacional, sobre todo en la educación media superior. Su manutención es compartida por la federación, los estados y, de manera importante, por los particulares. El número de escuelas es insuficiente para la formación de los futuros maestros que el país requiere.

Los problemas que enfrenta el Secretario de Educación Pública, Jesús Reyes Heróles (1982-1985), se complican aún más cuando la SEP delega casi toda su responsabilidad al Comité Ejecutivo Nacional (CEN) del SNTE, que realiza el proceso de descentralización. El SNTE dispone entonces de las plazas que distribuye estratégicamente entre líderes del propio sindicato, bloqueando así el proceso de descentralización de la educación básica.

El Programa Nacional de Educación, presentado por Reyes Heróles evidencia el rezago educativo de más de 22 millones de adultos, así como los elevados índices de reprobación y deserción en educación básica, media superior y superior.

En consecuencia, mucho quedó por hacer para elevar la educación como recurso para superar la calidad nacional. Es lamentable que para ese tiempo todavía el país no disponga ni de la estructura física, ni de los equipos humanos para atender a la población que demandaba instrucción.

Entre los proyectos estratégicos propuestos para la educación básica estuvieron: la integración de la educación preescolar, primaria y secundaria en un solo ciclo; la formación de profesores para la educación normal; reorganización y reestructuración y desarrollo de la educación; formación de directivos de planteles escolares; autoequipamiento de planteles educativos; apoyo a los comités consultivos para la descentralización educativa y mejoramiento de la calidad de la educación bilingüe y bicultural.

### *Modernización educativa, período 1988-1994*

Uno de los gobiernos que más claramente habló de impulsar la modernización del país para llevar a México al “primer mundo”, fue el de Carlos Salinas de Gortari (1988-1994), durante su administración se firmó el Tratado de Libre Comercio de América del Norte (TLCAN) que articula las economías de México, Canadá y Estados Unidos, además de ingresar a la OCDE.

La propuesta del gobierno salinista para el sector educativo, se denominó Programa Nacional para la Modernización Educativa 1989-1994 (PNME), que estableció en su diagnóstico la insuficiencia en la cobertura y la calidad; la desvinculación y repetición entre los ciclos escolares; la concentración administrativa y las condiciones desfavorables del cuerpo docente.

Sobre la base de estos puntos del diagnóstico se plantearon cinco grandes orientaciones que enfatizan en las políticas educativas: 1. Ampliar la cobertura y redistribución de la oferta, elevar la calidad, pertinencia y relevancia, integrar por ciclos, desconcentrar la administración, mejorar las condiciones de los docentes, aumentar la equidad para la ampliación de la oferta, reformular contenidos y planes; 2. Integrar los niveles de pre-escolar, primaria y secundaria en un ciclo básico para superar el reto que implicaba lograr la calidad; 3. Delegar, para la descentralización, responsabilidades por entidad y municipios; 4. Incentivar la participación social por parte de los maestros, padres de familia y 5. Revalorar al docente y su función, el aspecto salarial, la organización gremial y la carrera magisterial.

Respecto a los contenidos y materiales educativos, se puso en marcha el Programa Emergente para la Reformulación de Contenidos y Materiales Educativos, cuyos principales objetivos eran: Fortalecer el aprendizaje y el ejercicio de la lectura, la escritura y la expresión oral de los alumnos de primaria; reforzar el aprendizaje de las matemáticas, la geometría y la habilidad de plantear problemas y resolverlos; restablecer el estudio de la historia, la geografía y el civismo como materias individuales, en lugar de unificarlas en una única área de ciencias sociales; y

reforzar los contenidos relacionados con el cuidado de la salud y la protección del ambiente y los recursos naturales.

### **Quinta reforma educativa: programa de desarrollo educativo (1995-2000)**

El Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000 (PDE), planteado por el gobierno de Ernesto Zedillo Ponce de León (1994-2000), consideraba la educación como un factor estratégico de desarrollo que hacía posible asumir modos de vida superiores y permitía el aprovechamiento de las oportunidades en la ciencia, la tecnología y la cultura de la época. Los propósitos fundamentales del PDE fueron la equidad, la calidad y la pertinencia de la educación. El programa intentaba ampliar la cobertura de los servicios educativos para hacer extensivos los beneficios de la educación a todos los mexicanos, independientemente de su ubicación geográfica y condición económico-social (Gobierno Federal, 1996).

El PDE pretendió lograr servicios educativos de calidad, sobre todo aquellos que se prestaban en situaciones de mayor marginación. Se consideraba que el logro de la calidad implicaba una carrera continua en la búsqueda del mejoramiento, que requería de un esfuerzo constante de evaluación, actualización e innovación. En el programa también se postulaba que la calidad estaba desvinculada de las necesidades e intereses del educando, siendo pertinente a sus condiciones y aspiraciones, sirviendo al mantenimiento y superación de las comunidades y de la sociedad. El PDE consideraba al maestro como el agente esencial en la dinámica de la calidad y, en este sentido, se estableció como prioridad la formación, actualización y revaloración social del magisterio en todo el sistema educativo.

Asimismo, determinó dar atención preferente a los grupos sociales más vulnerables, zonas rurales y marginadas, indígenas, personas con discapacidad, entre otros. El programa estableció un grupo de prioridades y acciones para cada nivel educativo, por medio de las cuales se enfrentaría el rezago, ampliaría las cobertura de los servicios educativos, elevaría su calidad, mejoraría su

pertinencia, introduciría las innovaciones que exigía el cambio y anticiparía las necesidades y soluciones a los problemas previsibles del sistema educativo mexicano (Gobierno Federal, 1996).

### **Sexta reforma educativa: programa nacional de educación (2001-2006)**

El gobierno de Vicente Fox (2000-2006) fue el primero en provenir de un partido político de oposición –el conservador Partido de Acción Nacional (PAN)–, después de casi siete décadas del PRI.

El Programa Nacional de Educación 2001-2006 (PNE), elaborado en la administración foxista, reconoció, en primer lugar, que los avances alcanzados hasta ese entonces por el sistema educativo mexicano eran insuficientes para enfrentar los retos que el crecimiento demográfico y el desarrollo cultural, económico, social y político planteaban al país de principios del nuevo siglo.

Las políticas promovidas fueron numerosas e incluyeron la expansión de la cobertura y diversificación de la oferta, transformación de la gestión escolar; fortalecimiento de contenidos educativos y producción de materiales impresos; fomento del uso de tecnologías de la información y la comunicación; fomento a la investigación e innovación educativa; formación inicial, continua y desarrollo profesional de los maestros; así como el funcionamiento eficaz de las escuelas.

Para cada una de ellas se plantearon un conjunto de políticas, entre las que se incluyeron la ampliación y diversificación de la oferta –en particular con los grupos más desfavorecidos de la sociedad mexicana–; reforma curricular, formación y desarrollo profesores, entre otras. Se consideró necesario acentuar el apoyo a la integración de un organismo rector de todas las instituciones formadoras de docentes.

### **Séptima reforma educativa: programa sectorial de educación (2007-2012)**

Es hacia la primera década del Siglo XXI cuando en México empieza a operar una nueva reforma educativa que se inscribe en el marco curricular de las competencias, definidas como compe-

tencias para la vida en educación básica –preescolar, primaria y secundaria–, competencias genéricas en educación media superior –bachillerato– y competencias profesionales en educación superior –licenciatura y posgrado–.

La Reforma que se instaura en el país, derivada de la recomendación que hace la UNESCO en su tarea por formar de manera integral a los ciudadanos del mundo, y donde el gobierno que encabeza Felipe Calderón Hinojosa (2006-2012), con todo y su resistencia, tuvo que hacer que la maquinaria educativa operara para que funcionara el modelo educativo.

Las competencias para la vida que se adquieren en la Educación, emergen como contraparte a las exigencias financieras y competitivas que demandan la OCDE, el BM y el FMI que esperan cuadros de sujetos que sean rentables y competitivos, asegurando mano de obra calificada pero exageradamente barata para consolidar el nuevo orden mundial en el Siglo XXI.

La UNESCO al reorientar el rumbo educativo de México, a través del modelo de formación de competencias para la vida, regresa al pasado y recupera la época dorada de la educación de los años sesenta, sustentada en educar a los mexicanos desde la perspectiva crítica para que accedan con oportunidad a los contextos imperantes.

El presente siglo plantea a la escuela retos importantes y es aquí donde el maestro tiene que estar pendiente, porque debe saber y dominar el contexto educativo en el cual se pretende insertar. La velocidad, la diversidad y la gran cantidad de datos han desbordado al mundo cotidiano, la información que circula por los espacios globales tiene vigencia temporal y no se le puede detener para analizarla, desde las competencias se pretende que los estudiantes manejen situaciones y sean autónomos, esto es que acepten los principios de aprender explorando y observando si se les proporciona una enseñanza activa y constructiva, el propósito es evitar que los alumnos se encuentren con una enseñanza tradicional que propicie el desinterés.

En la vida diaria se deben integrar ideas y experiencias para conocer el mundo, sin embargo, en la escuela se estudian divi-

didadas en áreas y asignaturas que no ayudan a comprender, ni a captar el interés. Además la sola memorización de información dificulta que se desarrolle la capacidad para razonar, resolver problemas y vivir mejor, entonces, lo que se aprende en el aula no siempre es útil para la vida. Para que la escuela se acerque a la vida diaria de los alumnos, es necesario que las asignaturas y áreas se integren para comprender y dar sentido al mundo que nos rodea.

El Plan de estudios 2011 Educación Básica (SEP, 2011) y la Reforma Integral a la Educación Media Superior (RIEMS, 2008) son los documentos definitorio de las competencias que constituyen el trayecto estudiantil para formarse como ciudadano democrático, crítico y creativo que requiere la sociedad mexicana, desde las dimensiones nacional y global que consideran al ser humano y al ser universal.

La formación en competencias representa el reto que debe experimentar el docente como una nueva forma de trabajar los contenidos, y que debe vincularse con problemas reales, para que viviendo el sentido de los saberes, el alumno sea competente ideando estrategias de resolución y toma de decisiones que permitan un cambio en sus prácticas sociales cotidianas. Esto posibilita a los alumnos estar en correspondencia con las exigencias de un mundo complejo, dinámico que le requisita su formación ciudadana en múltiples esferas de competencia en su vida personal, social y, posteriormente, profesional.

Las competencias se desarrollan en los tres niveles de Educación Básica: Preescolar, Primaria y Secundaria, y a lo largo de la vida, procurando que proporcionen oportunidades y experiencias significativas. Competencias que quedan estructuradas en las categorías del aprendizaje permanente, manejo de información, manejo de situaciones, convivencia y vida en sociedad.

La competencia 'aprendizaje permanente' requiere del alumno la demostración de su habilidad lectora en la integración con la cultura escrita, comunicarse en más de una lengua y desarrollar habilidades digitales para aprender a aprender. Un ejemplo es el manejo de la información, en donde el educando debe eviden-

ciar que es capaz de buscar, evaluar, seleccionar, organizar y sistematizar datos, a fin de apropiarse de información estratégica de manera crítica, utilizándola y compartiéndola con sentido ético.

En la competencia ‘manejo de situaciones’, el alumno enfrenta el riesgo, la incertidumbre, para plantear y llevar a buen término procedimientos; administrar el tiempo, propiciar cambios y afrontar los que se presenten; tomando decisiones y asumiendo sus consecuencias. Un referente importante es que el estudiante maneja aspectos emotivos como el fracaso, la frustración o la desilusión con el propósito de modificarlos, actuando asertivamente desde la autonomía en el diseño de proyectos de vida. De la competencia convivencia se requiere la empatía del educando para relacionarse armónicamente con otros y la naturaleza, trabajar de manera colaborativa, tomar acuerdos y negociar con otros, crecer con los demás para reconocer y valorar la diversidad social, cultural y lingüística.

Finalmente con la ‘vida en sociedad’ el alumno decide y actúa con juicio crítico frente a los valores, las normas sociales y culturales para proceder en favor de la democracia, la libertad, la paz, el respeto a la legalidad y a los derechos humanos. Debe participar tomando en cuenta las implicaciones sociales del uso de la tecnología; combatiendo la discriminación y el racismo, promoviendo la conciencia de pertenencia a su cultura, a su país y al mundo (véase cuadro 4).

En el caso de la Educación Media Superior el marco curricular de las competencias queda registrado en el Acuerdo 444, el cual caracteriza la Reforma Integral del Sistema Nacional de Bachillerato en un marco de diversidad, haciendo énfasis en las habilidades y conocimientos básicos. Se establece que el eje común de las competencias es la movilización de conocimientos, habilidades y actitudes en contextos específicos, que van más allá de los objetivos de las distintas asignaturas de un plan de estudios y construyen espacios educativos complejos que responden a las exigencias del mundo actual. El marco curricular común de la Reforma integral a la Educación Media Superior (RIEMS) se



clasifica en tres ejes referenciales de competencias en su carácter genérico, disciplinar y profesional.

**Cuadro 4. Competencias para la vida en Preescolar, Primaria y Secundaria**

		COMPETENCIAS PARA LA VIDA				
		Ejes transversales				
		Aprendizaje permanente	Manejo de información	Manejo de situaciones	Convivencia	Vida en sociedad
CAMPOS FORMATIVOS	Lenguaje y comunicación	<p>MARCO CURRICULAR COMÚN EN EDUCACIÓN BÁSICA Acuerdo 592 (2011)</p>				
	Pensamiento matemático					
	Desarrollo personal y para la convivencia					
	Exploración y comprensión del mundo natural y social					

Las competencias genéricas representan el referente clave de los alumnos porque son aplicables en contextos personales, sociales, académicos y laborales amplios. Son relevantes a lo largo de la vida, presentan una condicionante transversal por ser de abordaje relevante a todas las disciplinas académicas, así como a los mecanismos de apoyo de las escuelas. Presentan también el indicador de transferencia porque en el modelo educativo refuerzan la capacidad de adquirir otras competencias, ya sean disciplinares o profesionales.

En las competencias disciplinares se formalizan los saberes de la asignatura para que el alumno adquiera conocimientos, desarrolle habilidades y asimile actitudes que se asocian con las disciplinas en las que se organiza el saber, la intención es que el bachiller maneje competencias relacionadas con el contexto de una disciplina específica para conseguir un dominio profundo de ella. Las competencias disciplinares pueden ser básicas o extendidas, las disciplinares extendidas expresan las capacidades que los estudiantes adquieren, independientemente del plan y programas de estudio que cursen y la trayectoria académica o laboral que elijan al terminar sus estudios de bachillerato (RIEMS, 2008). Las competencias disciplinares básicas dan sustento a la formación de los estudiantes en las competencias genéricas que integran el perfil de egreso de la educación media superior y pueden aplicarse en distintos enfoques educativos, contenidos y estructuras curriculares. Las competencias profesionales se dividen en profesionales extendidas en su carácter propedéutico y las profesionales básicas que se enfocan a la habilitación para el trabajo (RIEMS, 2008).

Las once competencias genéricas que propone la RIEMS quedan estructuradas en seis categorías: se autodetermina y cuida de sí, se expresa y comunica, piensa crítica y reflexivamente, aprende de forma autónoma, trabaja en forma colaborativa y participa con responsabilidad en la sociedad.

En la competencia se autodetermina y cuida de sí, el alumno conoce y se valora a sí mismo abordando problemas y retos teniendo en cuenta los objetivos que persigue. Con se expresa y comunica, se enfatiza en el desarrollo de dominios desde donde el joven de bachiller escucha, interpreta y emite mensajes pertinentes en distintos contextos mediante la utilización de medios, códigos y herramientas apropiados.

Con la competencia piensa crítica y reflexivamente, se establece que el alumno innove y proponga soluciones a problemas a partir de métodos establecidos. De la competencia aprende de forma autónoma, se delimita que el estudiante aprende por iniciativa e interés propio a lo largo de la vida. De la competencia

trabaja en forma colaborativa, se enfatiza que el alumno desarrolle los dominios de participación y colaboración de manera efectiva en equipos diversos.

Finalmente, la competencia participa con responsabilidad en la sociedad se enfoca a promover en el educando una conciencia cívica y ética en la vida de su comunidad, región, México y el mundo; manteniendo una actitud respetuosa hacia la interculturalidad y la diversidad de creencias, valores, ideas y prácticas sociales (SEP, 2008) véase cuadro 5.

Examinando la dinámica de correlación entre educación básica y educación media superior las competencias educativas se definen como: acciones en el aula que movilizan y dirigen los componentes de los conocimientos, habilidades, actitudes y valores hacia la consecución de objetivos concretos en contextos específicos; son más que el saber, el saber hacer o el saber ser, porque se manifiestan en la acción de manera integrada. La movilización de saberes se manifiesta tanto en situaciones comunes como complejas de la vida diaria y ayuda a visualizar un problema, poner en práctica los conocimientos pertinentes para resolver y tomar decisiones, reestructurarlos en función de la situación, así como extrapolar o prever lo que hace falta.

**Cuadro 5. Competencias en el bachillerato mexicano**

		COMPETENCIAS (categorías)					
		Ejes transversales					
		Se autodetermina y cuida de sí	Se expresa y comunica	Piensa crítica y reflexivamente	Aprende forma autónoma	Trabaja en forma colaborativa	Participa con responsabilidad en la sociedad
DISCIPLINAS	Matemáticas	<p style="text-align: center;">MARCO CURRICULAR COMÚN EN EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR Acuerdo 444 (2008)</p>					
	Español						
	Lengua extranjera						
	Biología						
	Química						
	Física						
	Geografía natural						
	Historia						
	Geografía política						
	Economía y política						

### Consideraciones finales

En la Reforma educativa (2013) la figura del profesor líder se deteriora y cancela, porque es vista con un sentido de desprestigio y de poco reconocimiento hacia la noble labor que desarrollan los maestros en las aulas. La realidad es que existen muchas razones sobre porque la educación se encuentra en un foso profun-

do, una de las más socorridas actualmente es culpar al maestro de todos los males, olvidando que la institución que decide, la SEP es la verdadera responsable del estado en el que se encuentra el acto educativo.

Las actuales autoridades federales y educativas piensan que la solución a los problemas de la educación llega cuando se refunde la SEP a través de reformas profundas dirigidas a modificar las garantías laborales, que únicamente terminan castigando al maestro en caso de que no se prepare o cumpla con las reglas del complejo juego que caracteriza a la presente década. Los maestros de acuerdo con el criterio de la Reforma son los que deben tomar las riendas de la institución, responsabilizándolos de todo lo que en un futuro pueda suceder, cultura del temor es lo que actual Estado espera que asuman en automático los maestros.

Por ello, actitudes de sumisión y aceptación son atributos que deben garantizar al gobierno federal que se ha debilitando la labor del profesor, sobre todo si la misma sociedad modifica sus paradigmas en donde en lugar de ver situaciones positivas, a su mente sólo llegan imágenes negativas culpando al maestro de todos los errores que a la fecha imperan.

Valdría la pena que tanto Enrique Peña Nieto, como Emilio Chuayffet Chemor valoren a dónde están llevando a la educación, su responsabilidad por ser los representantes de los mexicanos debe mantenerlos atentos. Deben tener presente que están haciendo historia y así como en materia educativa se rememoran los tiempos de gloria tanto de la era vasconcelista, como del invaluable Plan de los once años de Jaime Torres Bodet, la época peñanietista podría pasar a la historia como una de las etapas más álgidas y de retroceso para el sector educativo.

Para qué seguir propiciando divisiones y enfrentamientos con el magisterio, por qué en lugar de ver las cosas positivas de la educación, las autoridades federales obligan a que le sociedad se canse de los conflictos que protagonizan día a día con los profesores.

Como sociedad se cae en el juego del gobierno federal y al dividirse lo que se ha generado es el entrampamiento en una serie de polémicas de las que será difícil salir, sobre todo, si se piensa

en apoyar o no a los maestros, quienes ahora deben cargar con el desprestigio social, donde los medios de comunicación ejercen un papel relevante al quitar su rol de líderes con reconocimiento, para pasar al de revoltosos desacreditados.

Los docentes mexicanos deben ser estratégicos evitando caer en provocaciones y engaños de quienes tienen el poder político en este momento. Si se siguen dividiendo estarán condenando la noble labor de educar y de formación de los futuros ciudadanos mexicanos. Que su prioridad sea buscar ese reconocimiento de la sociedad para que salgan del bache en el que el actual Estado los ha metido. Que en lugar de dar apertura a las descalificaciones, sea su trabajo académico el que permita decirle a la OCDE, que en México el profesor se caracteriza por ser un profesional que se compromete con la educación y toma en cuenta el aprendizaje de sus alumnos, porque es: empático, responsable, interesado por los problemas y sus necesidades; además de ser respetuoso con sus compañeros profesores, honesto, tolerante, ético en su proceder y maduro para aceptar los cambios. Tiene el gusto por la actividad docente que desempeña, siendo coherente entre lo que dice y hace, puntual, disciplinado y neutral, entre otras dimensiones positivas que nos permiten creer en el papel relevante que los profesores representan en el aseguramiento y logro de la anhelada calidad educativa.

## Referencias

- Alighiero, M. (1992). *Historia de la educación II, de 1500 a nuestros días*. Segunda edición. México: Siglo veintiuno.
- Alonso, J. (1998) La educación en la emergencia de la sociedad civil. En: P. Latapí (coord.). *Un siglo de educación en México I*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Archivo General de la Nación, AGN (1960). *Galería Presidentes de la República, área 3 Adolfo López Mateos*.
- Camacho, S. (1994). *Forjadores de nuestra nación*. Tomo IV. México: SEP.
- Cámara de diputados del H. Congreso de la Unión (2013). *Ley general del Servicio Profesional Docente*. México: Diario

- Oficial de la Federación-Secretaría General de servicios parlamentarios.
- Cardiel, R. (1982). El periodo de conciliación y consolidación 1946-1958. En: F. Solana (coord). *Historia de la educación Pública en México*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Cueli, J. (1990). *Valores y metas de la educación en México*. México: Secretaría de Educación Pública.
- Delvan, J. (2002). *Los fines de la educación*. México: Siglo veintiuno.
- García, I. (1998). Socialización de la cultura. En: G. Guevara (coord.). *La educación socialista en México (1934-1945)*. México: El Caballito.
- Gobierno Federal (1983). *Plan Nacional de Desarrollo*. México: Diario Oficial de la Federación.
- Gobierno Federal (1996). *Programa de Desarrollo Educativo*. México: Diario Oficial de la Federación.
- Greaves, C. (2011). *El plan de once años, Nueva alternativa ante el rezago educativo*. México: El Colegio de México.
- Hemeroteca Juan N. Troncoso (HJNT). Sol de Puebla.
- INEGI (2014, marzo). *Sociedad y Gobierno. Educación, matrícula y procesos escolares*. Instituto Nacional de Geografía y Estadística (en línea), recuperado el 17 de marzo de 2014, de <http://www3.inegi.org.mx/sistemas/temas/default.aspx?s=est&c=21702>
- Jackson, P. W. (2010). *La vida en las aulas* (7a ed.). Madrid: Morata-Paideia.
- Latapí, P. (1998). *Un siglo de educación en México I*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Mejía, R. (1962). *Moisés Sáenz educador en México*. México: Gobierno de Nuevo León.
- Meneses, E. (1988). *Tendencias Educativas Oficiales en México 1934-1964*. México: Universidad Iberoamericana.
- Palacios, G. (1999). *La pluma y el arado. Los intelectuales pedagogos y la construcción sociocultural del problema campesino en México, 1932-1934*. México: Colegio de México.

- Peña, G. (1998) Educación y cultura en el México del siglo xx. En: P. Latapí (coord.). *Un siglo de educación en México I*. México. Fondo de Cultura Económica.
- Quintanilla, S. (1997). *Escuela y Sociedad en el Periodo Cardenista*. México: Fondo de Cultura Económica.
- RIEMS (2008). *Reforma Integral de la Educación Media Superior. La Creación de un Sistema Nacional de Bachillerato en un marco de diversidad*. México: SEP.
- SEP (2008). *Acuerdo número 444 por el que se establecen las competencias que constituyen el marco curricular común del Sistema Nacional de Bachillerato*. México: Diario Oficial de la Federación.
- SEP (2011). *Acuerdo número 592 por el que se establece la articulación de la Educación Básica*. México: Diario Oficial de la Federación.
- SEP. Informe de labores 1980-1988.
- Torres, J. (1966). *Obra educativa en el sexenio 1958-1964*. México: SEP.
- Torres, J. (1969). *Años contra el tiempo, Memorias*. México: Porrúa.
- Torres, J. (1994). *Textos sobre la educación*. México: Cien de México.



# LA REFORMA EDUCATIVA 2012-2013: ALGUNAS OBSERVACIONES SOBRE SU ORIGEN, FUNDAMENTOS Y PROBABLES RESULTADOS

Emilio Blanco Bosco

## Introducción

Entre 2012 y 2013 hubo no una, sino dos reformas educativas en México; sin embargo, ninguna lo es a cabalidad. La primera, quizá la más importante, sin duda la más festejada aunque no necesariamente bien comprendida, ocurrió en febrero y finalizó con la detención y encarcelamiento de Elba Esther Gordillo, lideresa sindical vitalicia pero sin cargo formal, admirada, temida y obedecida a rajatabla pero sin una voz que se alzara en su defensa. La segunda se concretó en septiembre y consistió en la promulgación de un conjunto de normativas<sup>2</sup> que, fundamentalmente, prometen someter la carrera docente a evaluaciones basadas en el desempeño. Tan ovacionada como incomprendida por múltiples actores, esta modificación de las reglas del juego fue recibida con recelo, temor y oposición por los maestros, quienes igualmente parecen dispuestos (salvo excepciones temibles) a acatarla.

En el momento que se escriben estas notas no es claro cuál será el destino de ambas reformas, ni de qué dependerá su desenlace.<sup>3</sup> Se trata de una función aún en curso y que habrá que

---

<sup>2</sup> Reformas a la Ley General de Educación; Ley General del Servicio Profesional Docente; Ley del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.

<sup>3</sup> Hay razones para pensar que la maestra Gordillo (quien condensaba simbólicamente todos los vicios y defectos de un sindicato demasiado parecido al sistema político que lo engendró, y que por lo mismo se convirtió en chivo expiatorio de una acción judicial a la vez justa e inexplicablemente limitada) no necesariamente permanecerá mucho tiempo más en prisión, pero esta situación, de ocurrir, tampoco significaría su regreso al trono. A pesar de este

seguir con atención (después de todo, es casi imposible salirse de la sala). Por lo tanto, considero que lo más interesante en este momento de incertidumbre es documentar el entusiasmo por estas iniciativas (en particular por la segunda), para explicar su génesis y sus características, pero también como medio de anticipar el desencanto por venir y las formas que tomará. Es importante recordar de dónde vienen estas propuestas que, dado que no cuentan con un fundamento técnico sólido, deben tener algún otro tipo de justificación. Sostendré a lo largo de estas páginas que la base de la llamada “reforma educativa” es sobre todo discursiva y política, pero también intentaré mostrar que los puntos flacos en este discurso (y la consecuente debilidad técnica de la reforma) no necesariamente implican un fracaso. Simplemente hay que saber mirar hacia dónde se dirige realmente esta iniciativa.

El capítulo está dividido en tres secciones. En la primera expongo los antecedentes más inmediatos a la reforma, en particular la evolución del sistema político educativo (relaciones entre la SNTE y el gobierno) durante los últimos 20 años, conjuntamente con el debilitamiento del poder gubernamental centralizado, y sus consecuencias en términos de políticas educativas. En la segunda sección sostengo que esta evolución, si bien necesaria para explicar cómo surge la necesidad de implementar una reforma educativa, no es suficiente para explicar las características de la iniciativa actual. Para ello se deben exponer los discursos hegemónicos actuales sobre la educación, mostrar a qué actores representan y cuáles son sus puntos ciegos. Nutrido de estos elementos, en la tercera sección analizo la actual propuesta de reforma y argumento que sus principales virtudes no están allí donde se concentran hoy la mayor parte de los reflectores –la

---

ocaso que parece definitivo, es razonable anticipar que esta reforma podría correr un destino similar al de iniciativas anteriores, es decir, la cooptación y el bloqueo por parte de los actores sindicales, si bien hoy –al menos en apariencia– estarían sometidos a la línea gubernamental.

evaluación docente—, sino en sus posibles consecuencias políticas, las cuales también pueden ser su mayor defecto).

### **Antecedentes inmediatos: la política y las políticas de las últimas décadas**

A nivel político, la educación pública de nivel básico en México sufrió durante las últimas dos décadas las consecuencias de la disolución de las fronteras entre las autoridades educativas y los actores sindicales. Históricamente, el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE) tuvo una influencia considerable sobre el funcionamiento de la educación. No obstante, a partir del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB) de 1992, y de manera mucho más marcada a partir del año 2000 (durante los dos sexenios encabezados por el PAN), el SNTE ganó progresivamente espacios de poder y control sobre aspectos clave de la política y la gestión educativas (ver por ejemplo Loyo 2006; Santibáñez 2008; Muñoz Armenta 2008; Ornelas 2008), al punto de que prácticamente carecía de sentido pensar en el sindicato como en un actor distinto y separado de la autoridad.

De la mano de Elba Esther Gordillo, el sindicato no solo consolidó su influencia en todos los ámbitos del sistema educativo donde se toman decisiones significativas sobre la carrera magisterial, sino que además se erigió como actor de veto en materias no laborales, como los programas educativos. En los hechos, el SNTE<sup>4</sup> logró controlar directamente la educación bási-

---

<sup>4</sup> Para los fines de este argumento es indiferente la sección o facción sindical de que se trate. Las secciones sindicales disidentes o (como en ocasiones se autodenominan) “democráticas”, en su mayoría agrupadas bajo la Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación (CNTE) despliegan en su accionar político unos objetivos, medios y formas que solo en una interpretación muy ortodoxa, o muy ingenua, podrían considerarse alineadas con los intereses educativos generales. Al mismo tiempo, y a pesar de la enunciación permanente de su carácter radical o revolucionario, las alianzas que este actor ha tejido a nivel local no son menos sólidas y beneficiosas que las establecidas por su contraparte “institucional”.

ca a nivel federal (el subsecretario Fernando González Sánchez, a cargo durante el período 2006-2011, era el yerno de Elba Esther Gordillo), así como muchas secretarías y direcciones estatales de educación, y constituirse (a través de la fundación del partido Nueva Alianza y de numerosas alianzas con otros partidos) en un actor netamente político<sup>5</sup>.

Sobre este punto, creo, el énfasis nunca es suficiente. Las representaciones de sentido común, incluso las “ilustradas”, tienden a plantear la existencia de una división, enfrentamiento o situación de bloqueo entre el gobierno y el sindicato. Sin embargo, en numerosos momentos a nivel federal, así como en muchos casos a nivel de las entidades, la autoridad pública no solo no gobierna ni gestiona la educación, sino que es prácticamente indistinguible del Sindicato. A medida que se desciende en la jerarquía política, las fronteras entre los actores que responden a los intereses de una u otra institución son más difusas. Pero incluso a nivel de las principales autoridades, durante los últimos años la simbiosis de intereses con el sindicato fue tal que no sería arriesgado afirmar que la autoridad, como tal, no existía. La contracara de esta moneda es que el sindicato tampoco existía como tal, es decir, como una institución de oposición, defensora de los intereses de los maestros. Ambas entidades eran, a la vez, simbióticas y funcionales; piezas borrosas de un juego que se juega en esferas superiores. La educación, los maestros, tenían el valor de comodines.

Lo interesante de esta situación era su naturaleza autopoietica (para usar con relativa libertad un término popularizado por Niklas Luhmann), tanto a nivel real como simbólico. El poder

---

<sup>5</sup> Justo es decir que la habilísima estrategia del SNTE en los últimos años no consistió únicamente en el tejido de minuciosas alianzas a nivel federal y local. Otra cara no tan comentada es el desarrollo de un lado académico, a través de la construcción de vínculos con este sector, de iniciativas como la Fundación SNTE y de publicaciones como la revista “AZ”. No creo arriesgado afirmar que esta estrategia no ha conseguido mejorar la imagen pública del Sindicato; sin embargo le ha permitido formar cuadros, elaborar propuestas y participar en debates como un actor calificado.

progresivo del sindicato sobre las carreras y vidas de los maestros, la complejidad de sus facciones internas y la simbiosis de intereses con otros actores políticos hicieron que cada vez fuera más difícil gobernar la educación sin este actor, e incluso hicieron imposible pensar siquiera en que fuera posible otra forma de organización educativa. Al mismo tiempo, la alternancia abrió la puerta para el acceso al poder de nuevas élites, relativamente inexpertas, lo cual fortaleció el problema y la percepción pública de que era imposible conducir mínimamente la educación sin admitir al mismo tiempo el gobierno de facto que detentaba el SNTE.

En este mismo sentido, la alternancia no solo constituyó una oportunidad política que el SNTE supo aprovechar de maravilla, sino que también constituyó una oportunidad simbólica. El debilitamiento de la autoridad omnipresente del presidente y del partido único, la incipiente pluralidad política, no solo abrieron nuevos espacios para la disputa del poder, sino que también abrieron grietas en el –a esas alturas muy descascarado– discurso revolucionario que identificaba las ideas de Patria, Nación y Revolución, y que alineaba con ellas los discursos en torno a la educación. No parece descabellado afirmar que la pluralidad política trajo consigo, también, un desdibujamiento de los discursos donde la educación –al menos en el plano simbólico– tenía, por cuestionable que fuera, un propósito rector. Muy probablemente esto también contribuyó a que el sindicato pudiese promover sus intereses corporativos de forma más abierta, dejando la referencia a los “altos intereses del país” sólo como una performance ritual.

En este punto, incluso, podría aumentarse la apuesta y afirmar que esta situación no solo se produjo a partir de la confluencia de oportunidades políticas y una buena estrategia de negociación por parte del sindicato. También fue, a mi juicio, el resultado de la complicidad de las autoridades políticas y educativas del país, que –en el mejor de los casos– cedieron posiciones de manera ingenua, a fin de evitar una inestabilidad política que siempre es probabilística, y –en el peor– canjearon posiciones y privilegios al Sindicato por apoyos político-electorales. Años de

complicidades y concesiones terminaron transformando el propio funcionamiento de las autoridades educativas, cada vez más pasivas y marginales, relegadas a ejecutoras de decisiones acordadas en otros ámbitos en función de intereses extraducativos, o a lo sumo impulsoras de iniciativas de escaso impacto<sup>6</sup>.

Quizá la consecuencia más notoria de esta creciente politización, y del fin del meta relato revolucionario acerca de la educación en México, ha sido la pérdida de sus ejes rectores de largo alcance, es decir, de propuestas e iniciativas de largo plazo. Atravesado por las urgencias y las tentaciones de la política real, pero también por el auge de los discursos que inhiben la posibilidad de pensar políticas en términos globales, o en función de la promoción de un tipo de sociedad determinada (privilegiando, por el contrario, el equilibrio mágico de los intereses y acciones individuales “libres” y promoviendo, también así pero sin explicitarlo, un tipo específico de sociedad) el sistema político abandonó las pretensiones de enmarcar a la educación como parte de un proyecto más general. Esta esterilidad fue fértil para que prosperara un tipo de gestión educativa basado en programas, que se desarrollaron y agregaron de forma relativamente desordenada, casi nunca fueron evaluados con rigor, que con frecuencia carecían de sustento, y cuyo destino se rigió fundamentalmente por los humores y celos de los siempre renovados gestores de turno<sup>7</sup>.

---

<sup>6</sup> A nivel de las entidades federativas se hizo particularmente evidente que muchas de ellas no estaban preparadas para la federalización de los servicios de 1992. Con el tiempo, algunas de ellas lograron construir estas capacidades, pero muchas otras no lo hicieron, y el Sindicato acabó por ocupar esos espacios. Actualmente el proceso de federalización está fuertemente cuestionado porque no ha logrado, en la mayor parte de los casos, mejorar los procesos administrativos, ni hacer la gestión educativa más transparente o cercana a los intereses locales. La centralización e ineficacia de la gestión centralizada parece haber sido sustituida, a nivel local, por complicidades y cacicazgos tradicionales.

<sup>7</sup> Con esto no pretendo descalificar todo lo hecho en los últimos años. Sin embargo, basta preguntarse por los impactos de los programas más relevantes (o costosos) para poner una sombra de duda sobre la lógica general con la que se han diseñado e implementado. Por ejemplo, los programas compensatorios de

Sin embargo, no todas las dimensiones de la educación han sufrido el mismo destino de ausencia de unidad discursiva y desconcierto en los fines. Tal vez, incluso, como síntoma de este mismo desconcierto, o quizá siguiendo un espíritu de la época, México ha experimentado un fuerte auge de la evaluación educativa. Quizá ésta haya sido la mayor transformación de los últimos 20 años, y para dar cuenta de ella sólo basta ver la situación en dos momentos. En 1995 el gobierno mexicano participó en una prueba internacional de aprendizajes (Tendencias en el Estudio Internacional de Matemáticas y Ciencias, TIMSS), pero una vez con los resultados en la mano decidió no hacerlos públicos. Esta situación incluso se repitió en el año 2000 (Backhoff y Flores, 2003). El contraste con la situación actual no podría ser mayor: hoy se aplican al menos tres pruebas de carácter nacional (*Programme for International Student Assessment*, PISA; los Exámenes de la Calidad y el Logro Educativos, EXCALE; y la Evaluación Nacional del Logro Académico en Centros Escolares, ENLACE), cuyos resultados son objeto de una amplia difusión y de debates públicos, y se utilizan, al menos parcialmente, para orientar decisiones educativas en distintos niveles del sistema. La evaluación se ha institucionalizado como práctica regular, técnicamente sólida, y parece haberse puesto a salvo de los intereses o temores de los gobernantes de turno. Esto no solo revela un cambio a nivel político institucional, sino también cultural.

Lamentablemente, el auge de la evaluación no ha estado exento de riesgos y abusos. El mejor ejemplo es la prueba ENLACE, concebida inicialmente como de bajo impacto (fines de diagnóstico e información). A pesar de haber sido una de las iniciativas más importantes de los últimos dos sexenios, de que

---

los años noventa no lograron una reducción significativa en la desigualdad de resultados educativos. El programa Escuelas de Calidad, estandarte de los dos últimos sexenios, tampoco ha podido mostrar resultados sustantivos —aunque quizá existan algunos cambios de largo plazo en la concepción sobre la gestión escolar. Por otra parte, el desastre de un programa como Enciclomedia puso en evidencia el peligro del fetichismo tecnológico, siempre una tentación para sustituir la falta de conocimientos e ideas.

constituía una oportunidad importante para promover una cultura de la evaluación que involucrara a todos los actores educativos, y de la atención entusiasta que recibía por parte de los medios de comunicación, esta iniciativa se quedó muy por detrás del rigor técnico y la transparencia que hubieran sido necesarios para consolidarla. Asimismo, al vincularse posteriormente a los ingresos de los maestros, convirtiéndose en una prueba de alto impacto –contra las indicaciones de la investigación al respecto (ver por ejemplo Baker et al., 2010)– dio lugar a fenómenos perversos como la reducción del currículo efectivamente implementado, así como a manipulaciones y tergiversaciones a nivel de algunas entidades que acabaron en su suspensión<sup>8</sup>. Esta expe-

---

<sup>8</sup> Actualmente, los lineamientos generales para la evaluación de los docentes en Carrera Magisterial ([http://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/2241/1/images/LINEAMIENTOS\\_GENERALES\\_2011.pdf](http://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/2241/1/images/LINEAMIENTOS_GENERALES_2011.pdf)) establecen que para los docentes frente a grupo un 50% del puntaje total corresponderá al aprovechamiento escolar (observado a través de la prueba ENLACE, ni siquiera con medidas de valor agregado). Este criterio, que contraviene recomendaciones básicas en la materia, es el producto de un acuerdo entre el SNTE de Elba Esther Gordillo y el gobierno de turno en 2008. Cuatro apuntes pueden hacerse: 1) el SNTE institucional no necesariamente es menos “liberalizante” que los gobiernos liberales (aunque se reserva el derecho de corporativizar en la práctica lo que liberaliza en el papel) y, por lo tanto, no necesariamente es una institución defensora de un modelo alternativo de educación; 2) a pesar de su contacto permanente con los maestros, el SNTE no necesariamente es un organismo mejor informado (o más interesado) respecto de asuntos docentes sustantivos que las autoridades gubernamentales; 3) la oposición o aceptación de cualquier medida relacionada con el empleo docente (como también ha quedado de manifiesto en la actual reforma) por parte de los maestros está completamente determinada por la posición de sus secciones sindicales. Si estas aceptan, no se levantará una voz contraria, por más que se trate de una reforma amenazante. Si estas se oponen, por más que se trate de una reforma menor, los maestros tomarán las calles y enarbolarán consignas contra la “privatización de la educación”. El Sindicato funciona más como una institución de control que como una institución de defensa de los maestros; 4) tiene el control casi absoluto sobre los maestros en términos comunicacionales –capacidad de transmitir mensajes convincentes. Esta asimetría comunicacional es uno de los mayores desafíos que enfrenta la SEP para establecer relaciones distintas con los maestros. Así como ha sido planteada y comunicada, la refor-



riencia muestra cómo, incluso uno de los aspectos de la política educativa mexicana que ha experimentado mayores progresos técnicos e institucionales puede ser pervertido por la lógica improvisada y desinformada con la que se operó a nivel político<sup>9</sup>.

Bloqueo político; ausencia de discursos políticos unificadores y, en general, de una visión informada del sistema educativo; auge y abusos de la evaluación estandarizada; he ahí, a mi juicio, algunos de los precursores fundamentales de la actual reforma educativa. A continuación intentaré mostrar cómo podría pervivir, en su propuesta general, un cierto fetichismo tecnicista sobre

---

ma probablemente incrementa esa desconfianza y fortalece la idea de que el sindicato, con todos sus defectos, es la única institución confiable que puede proteger a los maestros.

<sup>9</sup> En un nivel completamente distinto, es razonable preguntarse si un destino similar no le está reservado al Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) con esta reforma. En mi opinión, el INEE constituye una de las experiencias más interesantes a nivel nacional de la última década y es, sin duda, el principal responsable de la institucionalización de prácticas de evaluación válidas, confiables y públicas. Desde sus inicios en 2002, se ha convertido en una institución ejemplar para América Latina en cuanto a la institucionalización, transparencia, calidad técnica, autocrítica y capacidad de aprendizaje a partir de las mejores experiencias internacionales. Al mismo tiempo ha consolidado equipos técnicos altamente capacitados y ha desarrollado experiencias de formación en las entidades federativas. Es necesario recordar que en su inicio existió resistencia por parte de sectores de la Secretaría de Educación Pública, en aquel momento celosos de la autonomía y caracterizados por capacidades técnicas poco desarrolladas. La calidad del trabajo del INEE le permitió, a pesar de todo, sobrevivir a los ataques y consolidarse. Actualmente, sin embargo, la reforma ha otorgado al Instituto atribuciones y obligaciones para las cuales no había sido pensado inicialmente, y que probablemente lo rebasen. Paradójicamente, el éxito del INEE como institución evaluadora podría ser su propio talón de Aquiles, porque se le convierte en una institución que incidiría directamente en la regulación de la carrera laboral de los maestros, con los desafíos técnicos y los riesgos políticos que esto implica. Nuevamente, la tentación punitiva que da el poder de la evaluación ha hecho que se pase del diagnóstico a la sanción. De esta politización de lo técnico y su contraparte, la tecnificación de lo político, muy probablemente emerjan conflictos que podrían socavar rápidamente un prestigio trabajosamente construido.

todo por la excesiva confianza que deposita en la evaluación y en la posibilidad de vincular incentivos a la misma. O quizá cabe la posibilidad de que ni siquiera los propios diseñadores de esta reforma confían en sus promesas, y en realidad estemos frente a un intento de legitimación técnica, a nivel nacional, de procedimientos de tipo político (un mecanismo como el propuesto por Meyer y Rowan, 1991).

### **Los discursos sobre la educación**

Antes, sin embargo, es necesario abordar un elemento adicional para comprender esta reforma, que debe ser tratado, por su naturaleza, en una sección aparte, y sin la cual no puede comprenderse la intencionalidad (quizá ingenua, quizá simuladora) tras sus propuestas. Es importante tener en cuenta que las transformaciones de la educación señaladas han estado acompañadas por cambios muy marcados en el terreno discursivo, es decir, en las definiciones dominantes acerca de los problemas educativos, las explicaciones sobre estos problemas, los actores presuntamente responsables y las soluciones disponibles. Estos discursos no necesariamente tienen arraigo en la realidad educativa (o se conectan solo débilmente con la realidad) pero se constituyen, mediante una reiteración constante en diversos medios discursivos (especialmente en los medios de comunicación), un sistema de sentido común cerrado sobre sí mismo, difícil de refutar, y que tiene por efecto legitimar iniciativas que, como la actual, ponen la responsabilidad exclusivamente sobre un factor, y consecuentemente confían únicamente en una única solución.

Con esto me interesa proponer una forma nueva de pensar las discusiones sobre educación. Prácticamente la totalidad de la agenda y los debates se enfrasan en aspectos muy específicos (como el impacto de programas determinados), o en problemas atractivos pero pobremente definidos (como el tema de la calidad). Parece darse por seguro que éstas son las formas idóneas de aproximarse a la realidad educativa, pero en realidad se pierde de vista que el hecho de que se esté discutiendo de eso y no de otra cosa, y que se discuta de cierta manera y no de otra, depende de

una construcción social, ideológica y política, donde ciertos actores tienen una participación preponderante; donde se aceptan y silencian ciertos elementos como si estuvieran dados y fueran inamovibles.<sup>10</sup>

Propongo aquí que la actual reforma no puede explicarse por la existencia de una sólida fundamentación técnica que avale la propuesta de la evaluación docente, sino porque se ha producido un cambio de paradigma en la forma de definir los problemas, identificar responsables y proponer soluciones. Este cambio de paradigma no es exclusivo del sector educativo ni de México, sino que es parte de una transformación más general, de alcance internacional, de las formas de representación pública de la sociedad y sus problemas. A pesar de que el proceso de democratización en México ha diversificado la arena discursiva, las representaciones dominantes sobre “lo social” están fuertemente estructuradas alrededor de este discurso, considerablemente homogéneo y simplificado, que podríamos denominar “neoliberalizante”.<sup>11</sup>

---

<sup>10</sup> En ocasiones, quienes pretenden pasar por zorros políticos haciendo referencia a la política “real”, lo que están haciendo es evidenciar su incapacidad de pensar los problemas desde otra perspectiva, o incluso su carácter timorato frente a la posibilidad de ofender a ciertos actores relevantes. El mejor ejemplo de que no siempre lo que se ve como real es lo visible, y que las posibilidades de cambio en un sistema son mucho más amplias de lo que los discursos “realistas” promueven en cierto momento, es la detención de Elba Esther Gordillo, meses antes supuestamente intocable. Ni los actores políticos, ni los intelectuales, ni los periodísticos pudieron augurar este cambio en las reglas de juego. Lo cierto es que los años de reinado hegemónico de la maestra no fueron algo inevitable, sino algo que convenía a los intereses políticos de los gobiernos de turno. ¿Podría valer la misma observación, hoy, por ejemplo, para las secciones sindicales estatales o las estructuras intermedias del sistema?

<sup>11</sup> Con esto no quiero decir que el gobierno actual de México sea un impulsor especialmente privilegiado de este discurso, o que no pueda articular otras formas de representación de lo social y, en ocasiones, actuar en consecuencia. Sin embargo, creo que el carácter paradigmático que ha adquirido este discurso puede explicar por qué ha sido tan fácil para el gobierno actual legitimar esta reforma a nivel de la opinión pública y de sus potenciales aliados.

Este discurso, en progresivo auge desde la crisis de los estados de bienestar, se presenta a sí mismo como la única realidad posible en el contexto actual de globalización asimétrica. Constituye un paradigma, como mínimo, por tres razones: 1) es una meta-teoría, en el sentido de que orienta y sesga las formas de ver la sociedad, de hacer preguntas y de buscar respuestas sobre cualquier fenómeno; 2) es irrefutable en última instancia, en tanto se fundamenta en supuestos que no se ponen en cuestión y frente a los cuales cualquier dato de la realidad puede ser leído de manera confirmatoria; y 3) propone explicaciones totalizantes, tanto para las escalas macro –sociedades, sistemas– como para las escalas micro –individuos y sus interacciones.

En lo general este discurso se caracteriza por elementos harto conocidos: 1) desconfianza respecto de las instituciones públicas (en contra de las privadas); 2) celebración de la iniciativa individual (o corporativa), frente a la cual los intentos de regulación estatal no son sino trabas guiadas por intereses corporativos; 3) sustitución de la idea de ciudadano por la de consumidor, y la idealización del individuo que se vale únicamente por sus propios medios en situaciones que ofrecen oportunidades aproximadamente iguales para todos; 4) entusiasmo frente a los mecanismos de regulación de lo público que semejan aquellos del sector privado: incentivos vinculados al desempeño, flexibilidad, desregulación.<sup>12</sup>

Pero además de los elementos que enuncia, este discurso se distingue también por aquello que silencia. Algunos ejemplos son: ignorancia respecto de la naturaleza política de los mercados; minimización de las limitaciones a la iniciativa individual

---

<sup>12</sup> Este cambio de paradigma, si bien ha ocurrido a nivel mundial y es impulsado en buena medida por organismos internacionales como la OCDE o el Banco Mundial, tiene sus propias formas de articularse en México, dado que siempre depende de los actores específicos que lo enuncian. En nuestro país, los principales voceros de este discurso no solo han sido los actores gubernamentales, sino también grupos empresariales, asociaciones de la sociedad civil, medios de comunicación, intelectuales con vocación periodística, periodistas con veleidades intelectuales.

derivadas de la pobreza y la desigualdad (únicamente se ven como problemas de recursos individuales que pueden ser subsanados a través de políticas focalizadas); marcada selectividad en la condena a la acción política (silenciada o justificada cuando se trata de élites; condenada cuando se trata de sectores populares).

En el plano educativo, este paradigma se ha traducido, en los últimos años, en una agenda discursiva caracterizada por cinco grandes componentes: 1) una reducción de los objetivos de la educación a las necesidades del desarrollo económico; 2) una perspectiva catastrofista sobre los resultados de la educación mexicana; 3) una desconfianza hacia el sistema de educación pública, justificada a través de una supuesta ausencia de incentivos entre los actores, así como de su cooptación por parte de intereses corporativos; 4) un ataque sistemático al sindicato magisterial como responsable y símbolo de estos problemas;<sup>13</sup> 5) una desconfianza (teñida de menosprecio) hacia la figura del maestro de educación pública.

A partir de estas nociones se suele constituir y transmitir en la esfera pública un razonamiento aparentemente sencillo

---

<sup>13</sup> Esta condena parte, en lo general, del énfasis en el SNTE como factor de bloqueo, movido por intereses corporativos y dominado por prácticas corruptas. Sin embargo, y dado que este discurso puede utilizarse también para caracterizar a otros sindicatos de México, no es suficiente para explicar el fervor con que el Sindicato es atacado. Considero que la variable fundamental para dar cuenta de esta insidia es la capacidad que el SNTE ha tenido (aunque sea a través de sus facciones disidentes) para poner en la calle a miles de maestros, cerrar vialidades, ocupar (y en ocasiones atacar) lugares públicos. Ahora bien, el cierre de vialidades es, sobre todo cuando ocurre en la Ciudad de México (territorio sagrado del automóvil), casi un suicidio político. Se trata de una forma de protesta que, no solo a los ojos de la clase media sino también de los sectores populares, desprestigia automáticamente a cualquier movimiento, que de por sí parte desde un piso muy bajo en una sociedad que mira a cualquier forma de protesta con temor y desconfianza. A esto debe agregarse que la imagen del maestro militante privilegiada por los medios de comunicación es la de un varón, mestizo, robusto, vestido pobremente, armado con machetes y agrediendo a las fuerzas de seguridad. No es extraño que, en la condena especial que sufre el SNTE, exista también una condena al derecho de protesta y, en general, al derecho de visibilización de los pobres.

y evidente: “La educación en México es de pésima calidad; la principal responsabilidad es del sindicato (y, por inclusión, de los maestros); la explicación es que los maestros no tienen los incentivos adecuados (sus incentivos son de tipo corporativo); por lo tanto, debe romperse el corporativismo y construirse un nuevo sistema de incentivos atado al desempeño; esto mejorará la actuación docente y, por lo tanto, la calidad de la educación”. Se trata de un razonamiento tan simple, tan extendido, tan vinculado al sentido común (“los maestros son flojos”), tan alineado con las nociones de la Nueva Gestión Pública, que resulta imposible no desconfiar.<sup>14</sup> Quiero destacar, en particular, cuatro críticas que pueden hacerse a este férreo silogismo.

Un primer componente es la referencia permanente a la “calidad educativa”. Los resultados (válidos y preocupantes) de las evaluaciones estandarizadas han sido utilizados para construir un discurso catastrofista del estado de la educación mexicana. A fuerza de repeticiones, se ha generado una situación de alarma respecto a los resultados, pero no se especifica qué se entiende por una educación “de calidad”.<sup>15</sup> Esto, que debería ser una carencia fundamental que invalidara cualquier propuesta, y levantara críticas desde todos los actores sociales, ha quedado sin embargo oculto por el conflicto magisterial y las discusiones político instrumentales sobre cómo se va a implementar la evaluación docente.<sup>16</sup> También se omiten, en esta visión apocalíptica, dos aspectos fundamentales: los resultados de México

---

<sup>14</sup> Más allá de la simplificación que entraña, el mayor peligro es la estigmatización de los maestros y el deterioro en la confianza por parte de la sociedad que podrían ocasionar estos discursos. En esta contribución no dispongo de espacio para abordar el tema, pero cabe preguntarse, legítimamente, quiénes de nuestros jóvenes querrán ingresar a una profesión tan desprestigiada.

<sup>15</sup> <http://pactopormexico.org/Reforma-Educativa.pdf>

<sup>16</sup> Muy rápidamente nos hemos acostumbrado a que las propuestas carezcan, no ya de un debate público que las respalde, sino como mínimo de un fundamento conceptual sólido. Nuestra atención se dirige rápidamente a los tecnicismos y a las intrigas palaciegas, relegando toda discusión sustantiva sobre los fines de las propuestas.

no son peores que la de otros países de la región (de hecho, son mejores que los de Argentina, Brasil, Colombia o Perú (UNESCO, 2008; OCDE, 2014) y en realidad están dentro de lo esperado para nuestro nivel de desarrollo socioeconómico.

Esto se vincula con una segunda implicación del énfasis descontextualizado en la calidad. Al menos como ha sido planteado, este énfasis permite a quienes enuncian este discurso pretender que la educación no es únicamente un tema de recursos, alineando así sus propias propuestas educativas con las líneas ortodoxas de reducción del gasto público. También ha permitido, al presentar la educación como un producto, despojarla de sus propiedades relacionales (entre otras cosas, del hecho de que se está educando a una población que, en su mayoría, está en malas condiciones socioeconómicas) y presentarla como un fenómeno independiente de los problemas sociales en los que se desarrolla. La calidad de la educación resultaría así un resultado programable, un producto que puede lograrse siguiendo ciertos procedimientos estandarizados, independientemente de la agencia de los maestros y de las condiciones sociales en las que viven los alumnos y sus familias. Los llamados a mejorar la calidad educativa apuntan a un “área de oportunidad” que no estaría limitada por condiciones socioeconómicas,<sup>17</sup> y sería totalmente dependiente de incentivos que modificaran las disposiciones

---

<sup>17</sup> El peso de los factores socioeconómicos sobre los resultados educativos ha sido profusamente investigado y constituye hoy, probablemente, una de las mayores certezas de las que se dispone (véase por ejemplo Blanco, 2011). Sin embargo, los discursos dominantes en torno a la educación suelen minimizar este punto, aferrándose a los (generalmente estrechos) márgenes de acción que parecen quedar una vez que se han controlado los orígenes socioeconómicos de los sujetos. Dos explicaciones se me ocurren al respecto: del lado de los tomadores de decisiones, resulta más sencillo olvidar esta complejidad de los procesos educativos y concentrarse en las soluciones que pueden ofrecerse (dice el refrán que para el que solo dispone de un martillo, todo parece un clavo); del lado del discurso hegemónico, abrirse a esta realidad significaría echar por tierra las pretensiones mesiánicas respecto del capital humano como impulsor de desarrollo (en el nivel nacional) y del esfuerzo meritocrático como vía de ascenso social (en el nivel individual).

subjetivas de los actores, al punto que parece legítimo el absurdo de compararse con realidades tan distantes como las de Finlandia o Singapur.

Un tercer componente crucial de este discurso es la imagen del maestro como el principal responsable del problema, debido a su pobre desempeño. Esta explicación desvía la atención de las capacidades y las condiciones de trabajo de los maestros; supone que los maestros han sido adecuadamente formados y que trabajan en condiciones aceptables (las escuelas están en buenas condiciones; el sistema permite que las escuelas trabajen adecuadamente), y que únicamente es necesario establecer un sistema “adecuado” de evaluaciones y sanciones para lograr que se desempeñen de manera correcta (aunque el discurso no es capaz de especificar qué tendría que hacer el “maestro adecuado”). Es claro que existe un desconocimiento significativo respecto de las condiciones en las que trabajan los maestros, así como acerca de los motivos por los cuales actúan.

Finalmente, un cuarto componente tiene que ver con la presunción de que es posible modificar el comportamiento de los maestros en el sentido de que es requerido para la mejora de la calidad educativa. Considero que en este punto persisten representaciones ingenuamente optimistas, herederas del primer iluminismo, sobre el poder de los sistemas de información y la posibilidad de control total de los procesos educativos. Evidentemente, un nuevo sistema de incentivos podría cambiar algo del comportamiento docente, pero ¿podría cambiar aquello que haría falta cambiar para mejorar los resultados educativos? ¿Es posible regular el proceso pedagógico en las aulas de manera controlada, adaptada a la diversidad de situaciones... criterio del maestro y en última instancia sólo resultados? La investigación no muestra un perfil claro de maestro. Limitarse a que cumpla tiempos y horarios, que programe, no es suficiente.

En síntesis, el gran problema de esta propuesta es que ignora o desestima el hecho de que los resultados educativos no pueden programarse como se programa un sistema trivial, es decir, sin tener en cuenta a los actores del sistema, sus interacciones,



y su reflexividad. Fantasma indefinido, y por ello receptor de todo tipo de fantasías de control y manipulación a voluntad, la calidad parece ser en este discurso el resultado de un experimento mental donde un conjunto de actores e instituciones se alinean hacia un mismo objetivo, sin conflicto ni disidencia. Se trata de un sistema que funciona, en la fantasía discursiva, sin carencias socioeconómicas, sin relaciones de poder, sin cultura, sin expectativas, sin desencanto, sin simulación. Se ha dicho que la calidad de un sistema educativo no puede ser mayor que la calidad de sus maestros, pero el problema parece más complejo. La calidad de un sistema no puede ser mayor que la calidad de las relaciones que lo constituyen, y estas relaciones difícilmente puedan ser evaluadas mediante pruebas estandarizadas, o modificadas mediante incentivos y sanciones.

### **La reforma en curso: ¿ingenuidad deliberada?**

Con esto llegamos a la actual propuesta de reforma educativa, y volvemos al cuestionamiento del inicio: ¿Se trata realmente de una reforma educativa? Como vimos a partir de las críticas anteriores, estamos frente a una iniciativa muy limitada en términos educativos, por lo que creo más correcto entenderla, en primera instancia y dado que se concentra en una nueva regulación de la carrera docente, como una reforma laboral. Ahora bien, ¿de qué tipo de regulación se trata? Creo haber mostrado antes que no existen elementos suficientes para creer que la nueva regulación podrá tener un impacto directo sobre la calidad de los aprendizajes; en cambio, lo que queda claro es que habrá una nueva forma de distribuir el poder de decisión sobre estas carreras, entre los actores federales, estatales y sindicales. En ese caso, no estaríamos frente a una reforma ingenua (respecto de la posibilidad de mejora de la calidad educativa), sino frente a una iniciativa orientada en un sentido completamente distinto (aunque en última instancia pudiera sentar las bases para futuras iniciativas, éstas sí orientadas hacia una mejora sustantiva).

Lo fundamental de la propuesta vigente<sup>18</sup> es la (promesa de) modificación de las condiciones de acceso, promoción y permanencia de los maestros, directores y supervisores. Supuestamente esto estará basado en evaluaciones estandarizadas sobre el desempeño docente —aunque al momento de redactar estas reflexiones no se han definido los criterios con los que se realizará dicha evaluación<sup>19</sup>. No obstante, es claro que algún tipo de evaluación terminará siendo implementada. La expectativa del reformador, como vimos, es que estas evaluaciones y sus posibles consecuencias afecten la calidad del desempeño de los maestros y, de ahí, la calidad de los resultados educativos. Como he sugerido, los supuestos detrás de la evaluación para el ingreso y la promoción son numerosos. En primer lugar se espera que sea posible evaluar de manera objetiva a un número muy grande de maestros, supervisores y directores, tanto para el ingreso como para la promoción y, eventualmente, para determinar su permanencia en el sistema. De por sí esto constituye un desafío importante en términos de observación e implementación. Probablemente será necesario recurrir a formas cuantitativas y altamente estandarizadas de evaluación, con procedimientos igualmente estandarizados pero difíciles de controlar en el terreno.

El otro gran problema, ya señalado, es que no se sabe exactamente qué es lo que “funciona” en educación. Se tiene claro, eso sí, que no en todos los contextos y situaciones son efectivas las mismas prácticas, por lo que es difícil defender la idea de una sola escala para evaluar el desempeño docente, y más en un país social y educativamente tan diverso como México. Pero aun si se tratara de un conjunto único de buenas prácticas, es difícil

---

<sup>18</sup> Ver sobre todo la Ley de Servicio Profesional Docente del 11 de septiembre de 2013: [http://www.sep.gob.mx/work/appsite/reforma\\_educativa/Ley\\_General\\_del\\_Servicio\\_Profesional\\_Docente.pdf](http://www.sep.gob.mx/work/appsite/reforma_educativa/Ley_General_del_Servicio_Profesional_Docente.pdf)

<sup>19</sup> Aún no se sabe, por ejemplo, si el nuevo sistema de evaluación va a utilizar resultados estandarizados de pruebas de alumnos. Todo hace parecer que no, y considero que se trata de una buena noticia que se debe a la responsabilidad del INEE, cuyos directores se han encargado de hacer aclaraciones recientes en este sentido.

pensar en cómo evaluarlas de manera objetiva. Lo más probable es que se busque establecer ciertos estándares mínimos (desde asistir regularmente a clases hasta planificar con anticipación), evaluables de manera más o menos rápida y descentralizada, y por lo mismo fácilmente sorteables, pero que difícilmente reflejen la práctica de aula del maestro. En síntesis, no necesariamente se evaluará correctamente, y no necesariamente se evaluará lo necesario.

En tercer lugar, esta reforma carga con un problema mucho mayor, que parte desde su misma concepción y los supuestos ideológicos que la alientan, y que mencioné en el apartado anterior. La propuesta parece suponer que la calidad educativa es el resultado del desempeño de agentes individuales aislados, e ignora el carácter relacional del sistema educativo<sup>20</sup>. Se pierde de vista que la educación es un sistema de relaciones, no un agregado de acciones individuales.

Lo que los maestros enseñan (o no) en las aulas no es libremente determinado por ellos, sino que depende de un complejo entramado de interacciones que los condicionan y limitan: relaciones con otros maestros, con el director, con los supervisores y el resto de las estructuras intermedias; relaciones con los propios alumnos y sus familias; restricciones impuestas a las escuelas por

---

<sup>20</sup> Quizá la mayor carencia de las perspectivas neoliberales, o “neomanagerialistas”, en educación no sea la visión limitada de las motivaciones humanas ni siquiera la ingenuidad de creer que se puede crear un sistema a la vez objetivo y masivo de evaluación de maestros; sino la creencia de que la realidad es el producto de la agregación simple de acciones individuales, no relacionadas, y equivalentes entre sí. Esta reforma no solo aísla en el papel a agentes que en realidad están imbricados en relaciones que los determinan, sino que además establece —en principio y salvo que los lineamientos posteriores indiquen lo contrario— la misma receta para todos los actores, sin importar las condiciones específicas de las escuelas en las que se desempeñan. Las propuestas de reforma de este tenor, al menos las más ingenuas, parecen suponer que no es necesario conocer el campo específico de relaciones a ser reformado, porque ese campo no existe (solo existen individuos), y que no es necesario establecer otra regulación que la de los incentivos más banales (los individuos tienen solo motivaciones básicas).

la normatividad y por la carga administrativa que implica operar innumerables programas; restricciones impuestas por la propia formación de base de los maestros y por las opciones de formación disponibles. En cierto sentido esta reforma apunta a modificar las relaciones entre los maestros y el sindicato, al quitarle a este último el control sobre la carrera docente. No obstante, para ser efectiva, también necesitaría construir un nuevo sistema de relaciones. Si únicamente se limita a desmontar estructuras “nocivas” para sustituirlas por incentivos supuestamente neutrales e individuales, esta reforma está condenada a que aquellas estructuras regresen por la puerta de atrás, disfrazadas o simuladas, y luchen por reinstalar su lógica de funcionamiento.

Es aquí donde entra un cuestionamiento decisivo a la actual propuesta. Son tantos los supuestos y mediaciones que deberían cumplirse para que impactara en la calidad de la educación que es necesario preguntarse si esto es lo que verdaderamente se busca. En este sentido, algunos académicos han insinuado que lo que se pretende, verdaderamente, es quitar al sindicato estos mecanismos de control sobre los maestros y atraerlos para sí.

Miremos hacia las calles. Mucho revuelo mediático ha causado esta reforma; numerosos periodistas e intelectuales, y organizaciones de la sociedad civil como Mexicanos Primero, se mostraron eufóricos durante 2013 frente a lo que consideraban un triunfo de sus ideas. En paralelo, su discusión y aprobación desató un gran conflicto con las secciones sindicales disidentes agrupadas bajo la CNTE, que terminó por recrudecer los ataques mediáticos a las organizaciones magisteriales y, por extensión, a los maestros. La cobertura de las manifestaciones no hizo sino reforzar los prejuicios acerca de los maestros como agentes totalmente inapropiados para impartir educación, y que debían ser rigurosamente vigilados y castigados a fin de ponerlos “en vereda”.

Sin embargo, no parece que todo este revuelo esté justificado, tanto en su versión triunfalista como en la apocalíptica. La euforia reformista no tiene asidero, dado que no ha terminado de reglamentarse el proceso de evaluación, sus condiciones y consecuencias a nivel de las entidades federativas. Ya existen señales

de que el ímpetu inicial, jacobino, con el que se anunció esta reforma, se ha debilitado tras meses de conflicto. Es fundamental recordar en este punto que la ley deja un amplio espacio de discrecionalidad para las entidades,<sup>21</sup> cuyos gobiernos podrían limar, en acuerdo con las secciones sindicales, los aspectos más conflictivos del proceso de evaluación y sus consecuencias. Para nada descabellado es pensar que el SNTE, como ha sucedido tantas otras veces, podría –sin tener que recurrir a la fuerza, sino mediante negociaciones acordadas con las autoridades de turno– apropiarse de estos instrumentos, desactivarlos, controlarlos y, eventualmente, utilizarlos para fortalecer sus posiciones de poder.<sup>22</sup> En resumen, en la dimensión política, esta reforma dista mucho de estar resuelta todavía, y corre los mismos riesgos de distorsión que han corrido iniciativas anteriores, tanto de parte del SNTE como de las autoridades.<sup>23</sup>

Hasta aquí he buscado establecer que la reforma no toca aspectos propiamente educativos, sino laborales, y esto desde una perspectiva simplificada del actuar docente. Al mismo tiempo,

---

<sup>21</sup> Según el artículo 8 de Ley General de Servicio Profesional Docente, a las autoridades educativas locales corresponde convocar a los concursos, seleccionar y capacitar a los evaluadores, calificar las evaluaciones, administrar la asignación de plazas y emitir los actos jurídicos relacionados con las obligaciones y derechos.

<sup>22</sup> Actualmente existen versiones de pactos “por lo bajo” entre la dirección institucional del SNTE y un número muy significativo de gobiernos estatales para que las plazas se continúen asignando de la manera “tradicional”. ¿Podrían convertirse los concursos y las evaluaciones en un juego más de simulación? En este sentido, también, cabe preguntarse si el nivel de conflicto desplegado por la CNTE está justificado, o si en realidad es parte de una estrategia política de mayor alcance para mejorar las condiciones posteriores de negociación. Resulta difícil creer que una dirigencia sindical experimentada pueda creer que con una reforma de este tipo realmente peligrará la estabilidad del empleo de los maestros (aunque esto tampoco debe descartarse dado el radicalismo ideológico de muchos de estos dirigentes).

<sup>23</sup> Por esta misma razón también parece algo apresurado lanzarse a análisis demasiado detenidos en la letra de una ley que, al ser interpretada e implementada por numerosos actores en terrenos de disputa, puede sufrir modificaciones importantes.

parece claro que –por más que se deja formalmente fuera al SNTE en la ley– sus consecuencias más duras estarían siendo renegociadas a nivel local e incluso nacional. La pregunta que surge en este punto es si realmente estamos frente a una propuesta ingenua, o si en realidad lo que busca crear, a través de su generalidad, es una deliberada incertidumbre que redunde en un incremento del poder de las autoridades políticas, mediante la ampliación de su espacio de discrecionalidad. No se trataría tanto de excluir al sindicato de las negociaciones, sino de generar condiciones más favorables de negociación para el gobierno federal. No es que se ignore la realidad relacional de la educación, sino que se intenta desmontar los mecanismos formales e informales de asociación de los maestros que pueden suponer algún tipo de resistencia<sup>24</sup>.

Para decirlo brevemente, la verdadera discusión podría tener que darse en un ámbito distinto al de la profesionalización docente, la transparencia de la evaluación, las condiciones de ingreso y permanencia, o la autonomía del INEE. La verdadera intención de esta reforma apuntaría a reequilibrar el piso de negociación entre las autoridades educativas y el SNTE, lo cual –a la luz de los últimos 20 años– parecía más que necesario. No quiere decir esto que el sindicato vaya a ser excluido de las negociaciones, sino que va a tener un menor poder de negociación (al no controlar directamente las plazas). Tampoco quiere decir que todo se resuelva por el texto de la reforma sino que, como dije al principio, quizá la reforma más importante ha sido la “primera”: el cambio de actitud del gobierno frente al SNTE, que no necesariamente apunta a la construcción de un reino de la

---

<sup>24</sup> No es un dato menor que, al menos durante los años 2013 y 2014 –claves en la aprobación de la reforma, de las leyes secundarias y de su reglamentación–, el manejo político y comunicacional del tema por parte del gobierno federal (sobre todo a partir de la detención de “la maestra” y del posterior sometimiento silencioso de la corriente “institucional” del SNTE) haya contribuido a generar una enorme incertidumbre entre los maestros “de a pie”. Y la incertidumbre no parece ser buena para impulsar reformas educativas, aunque sí para reequilibrar las relaciones de poder dentro de un sistema.

legalidad y la transparencia, pero sí muestra dientes más afilados a la hora de aplicar la ley.

Ahora bien, ¿realmente puede esperarse que este debilitamiento del sindicato garantice, en el futuro, que el poder gubernamental en general sobre la educación (y en particular, los mecanismos de creación y asignación de plazas docentes) se ejerza de forma más legítima o transparente? ¿Estamos frente a un intento de modificar las formas tradicionales, particularistas, corporativas de ejercer el control –y de distribuir recursos– en educación, o somos testigos únicamente de un cambio de propietario de estos mecanismos?

El problema de fondo es si estas formas van a seguir existiendo o serán sustituidas, de una vez por todas, por mecanismos institucionales, transparentes y universalistas. La actual reforma, aunque parece apuntada también en este sentido, no puede garantizar –por su sola letra– que estas prácticas vayan a desaparecer<sup>25</sup>. Eso ya no puede depender de lo que esté escrito, sino de las actitudes (también relacionales) con las que los actores negocien su implementación y, además en particular, de las actitudes de las autoridades, quienes en este momento parecen tener la primera palabra. Hasta donde puede verse, esto requeriría de un cambio de fondo en las formas de hacer política.

## Conclusiones

Toda reforma educativa es, más que el producto de una sesuda deliberación racional en términos técnicos, el resultado de un determinado equilibrio político o de la intención de modificar cierto equilibrio. En el caso de la reforma 2012-2013 de México

---

<sup>25</sup> Frente a este escenario no resulta extraño que los maestros opongan una fuerte resistencia, o al menos una gran desconfianza. No se trataría, como pretende el discurso mediático dominante, de una resistencia basada en la oposición de los maestros a ser evaluados (originada en intereses y privilegios espurios), sino más bien de la convicción de que no se establecerá un sistema de garantías basado en el mérito; los maestros consideran más probable que se establezca un nuevo sistema de arbitrariedades y lealtades políticas peor que el anterior que, al menos, era conocido.

existen elementos que hacen pensar que hay una intencionalidad de ruptura de equilibrios políticos heredados que resultaban demasiado onerosos para un gobierno entrante deseoso de presentar un rostro renovador. En este sentido, la verdadera reforma no consistiría tanto en las nuevas normativas emitidas (que sin duda tocan un punto central del poder sindical), sino en el endurecimiento de la actitud del gobierno hacia el sindicato. Si bien esto, en principio, parece una medida sana, podría tener resultados adversos: ejemplo incrementar el temor y la desconfianza de los maestros de base, y orillarlos hacia posturas más radicales. En consecuencia, este es un momento crucial para que el gobierno intente reconstruir la confianza de parte de los maestros, y esto es una tarea comunicacional.

Así, las voces hegemónicas que glorifican los contenidos punitivos de la reforma, que satanizan al sindicato y menosprecian a los maestros, no parecen ser las más indicadas para apoyar este proceso de reconstitución. El problema es que la legitimación pública de esta reforma parece ser indisociable de estos discursos, es decir que en el pecado podría estar la penitencia. Actualmente la reforma enfrenta una contradicción entre los discursos necesarios para su legitimación a nivel público y su aceptación por parte del magisterio. Los medios dominantes, entusiasmados con su prédica punitiva revestida de liberalismo, no parecen dispuestos a presentar las cosas de otro modo.<sup>26</sup> El desafío frente a este escenario es cuestionar estas representaciones sesgadas y simples, y construir una versión alternativa, a la vez más crítica, compleja y justa, de los problemas educativos de México.

---

<sup>26</sup> Parece ilusorio esperar que los medios de comunicación, los grupos empresariales a los que representan y las organizaciones de la sociedad civil, empeñadas en enfocarse en “el problema del SNTE”, vayan a modificar su discurso y a centrarse al menos en las responsabilidades compartidas, o en los desafíos que supone la desigualdad social en México para impulsar mejoras en educación (sobre todo cuando pueden cambiar una sola letra y continuar cebándose en las acciones de la CNTE).



## Referencias

- Backhoff, E. y Solano, G. (2003). *Tercer Estudio Internacional de Matemáticas y Ciencias Naturales (TIMSS): Resultados de México en 1995 y 2000. Informe Técnico*. México: INEE.
- Baker, E. L.; Barton, P. E.; Darling-Hammond, L.; Haertel, E.; Ladd, H. F.; Linn, R.L.; Ravitch, D.; Rothstein, R.; Shavelson, R. J. y Sheppard, L. A. (2010) *Problems with the use of students test scores to evaluate teachers*. Washington: Economic Policy Institute Briefing Paper 278.
- Blanco, E. (2011). *Los límites de la escuela. Educación, desigualdad, y aprendizajes en México*. México: El Colegio de México.
- Loyo, A. (2006). El sello de la alternancia en la política educativa. México 2000-2005. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 11(30): 1065-1092.
- Meyer, J. W. y Rowan, B. (1991). Institutionalized Organizations: Formal Structure as Myth and Ceremony. En Walter W. Powell y Paul J. Dimaggio: *The New Institutionalism in Organizational Analysis*. The University of Chicago Press.
- Muñoz Armenta, A. (2008). Escenarios e identidades del SNTE. Entre el sistema educativo y el sistema político. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 13(37): 377-417.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) (2008). *Los aprendizajes de los estudiantes de América Latina y el Caribe. Primer reporte de los resultados del Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo*. Santiago de Chile: OREALC/UNESCO.
- Organization for Economic Co-operation and Development (OCDE) (2014) *PISA 2012 Results: What Students Know and Can do: Student Performance in Mathematics, Reading and Science*. Vol. 1, Edición revisada, Febrero 2014. OECD.
- Ornelas, C. (2008). El SNTE, Elba Esther Gordillo y el gobierno de Calderón. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 13(37): 445-469.
- Santibáñez, L. (2008). Reforma Educativa: el papel del SNTE. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 13(37), 419-443.



# AUTONOMÍA, GESTIÓN Y PARTICIPACIÓN SOCIAL EN LA REFORMA EDUCATIVA EN MÉXICO

Úrsula Zurita Rivera

## **Introducción**

La reforma educativa emprendida por la administración de Enrique Peña Nieto implicó una serie de cambios a partir de 2012 que abarca modificaciones relevantes a la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos con el fin de garantizar la calidad en la educación y su equidad; establecer el Servicio Profesional Docente; crear el Sistema Nacional de Evaluación Educativa; otorgar autonomía, personalidad jurídica y patrimonio propio al Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE); mandar el fortalecimiento de la autonomía de la gestión escolar y otorgar carácter constitucional al compromiso de impulsar la modalidad educativa de tiempo completo.

Como era esperable, esta reforma educativa constitucional fue incorporada en la Ley General de Educación y también implicó la creación de dos Leyes Secundarias –la Ley General de Servicio Profesional Docente y la Ley del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación–, cuyas propuestas inevitablemente quedaron reflejadas en el Programa Sectorial de Educación 2013-2018 y varios Acuerdos Secretariales subsecuentes, entre los que se encuentran el Acuerdo 712 por el que se emiten las Reglas de Operación del Programa para el Desarrollo Profesional Docente, el Acuerdo 716 que establece lineamientos para la constitución, organización y funcionamiento de los Consejos de Participación Social en la Educación y el Acuerdo 717 por el que se establecen los lineamientos para formular los Programas de Gestión Escolar.

Una primera lectura de estos documentos permite advertir que buena parte de la apuesta principal del gobierno actual en materia educativa está colocada en el servicio profesional docente, especialmente en cuestiones cruciales vinculadas con el ingreso, la movilidad, la permanencia y el reconocimiento basadas en una evaluación periódica. En contraste, la discusión de otros temas educativos –como la autonomía, la gestión y la participación social– que habrían tenido cierta centralidad años atrás, ha sido menor en los diferentes ámbitos donde los alcances e implicaciones de la reforma actual han sido objeto de la reflexión proveniente de una multiplicidad de actores de diferente escala. No obstante, conforme avanzaron los meses de fines de 2013 y principios de 2014, se emprendieron acciones de política pública que expresaron con mayor puntualidad el *nuevo sentido* otorgado a la autonomía, la gestión y la participación de los centros escolares de educación básica en México.

Para conocer cuál es ese sentido, qué singularidades tiene y qué alcances e implicaciones se esperan en un futuro, el análisis de este documento está organizado en cuatro apartados. En el primero planteo brevemente varios rasgos de las diversas formas en que algunos gobiernos federales previos asumieron posturas singulares alrededor de la autonomía, la gestión y la participación social en las escuelas, poniendo énfasis en la educación básica y pública. Después, en el segundo, sintetizo las maneras como son abordadas la autonomía, la gestión y la participación en la Ley General de Educación, la Ley General del Servicio Profesional Docente y la Ley del Instituto Nacional para la Evaluación Educativa, así como en Programa Sectorial de Educación 2013-2018 y, en particular, el Acuerdo Secretarial 717 en torno a la elaboración de los Programas de Gestión Escolar. En el siguiente apartado discuto algunas de las implicaciones y alcances más relevantes de ello a partir de algunos planteamientos que han expuesto diversos expertos de talla internacional. Por último, señalo de modo conciso las conclusiones más destacadas con la intención de contribuir a la reflexión en curso concerniente a la reforma educativa en México. Conviene agregar que

la realización de este trabajo está basada fundamentalmente en una revisión de los documentos de gobierno señalados arriba, así como de diversas investigaciones y estudios producidos en años recientes en el ámbito académico, gubernamental y no gubernamental dentro y fuera de nuestro país sobre dicha tríada que es central en la operación cotidiana de las escuelas como las públicas mexicanas de educación básica.

### **Los principales rasgos de la participación social en la educación y en las escuelas mexicanas de nivel básico**

A más de 20 años de su promulgación, vale la pena recordar que el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica, además del proceso de descentralización político-administrativa de la Secretaría de Educación Pública (SEP) que entregó a los estados la dirección de los centros públicos de los niveles educativos de básica y normal, incluyendo la titularidad de las relaciones laborales colectivas y que obligó en cada entidad a emprender un proceso de reestructuración o estructuración de su propio sistema educativo estatal, introdujo una concepción novedosa de la participación social asumida como un derecho para numerosos actores cuya colaboración pudiese manifestarse en tres dimensiones: a) en la definición, implementación, evaluación y seguimiento de las políticas educativas; b) en las relaciones entre el gobierno federal y los gobiernos estatales en el marco de la descentralización y c) en las escuelas.

La participación social fue concebida como un medio crucial para transformar la gestión y autonomía escolar, impulsar la calidad educativa y democratizar el sistema educativo. Es cierto que hubo experiencias anteriores a mediados de los años noventa que también impulsaron la participación —en especial la de los padres de familia— en actividades fundamentales para la prestación de los servicios educativos en zonas con graves y diversos problemas, que limitaban la función educativa como aquellas enmarcadas en la operación de programas compensatorios bajo la responsabilidad del Consejo de Fomento Educativo (CONAFE) a través del Programa de Apoyo a la Gestión Escolar (AGE) y

el Reconocimiento al Desempeño Docente (REDES).<sup>27</sup> Sin embargo, fue hasta la creación del Programa Escuelas de Calidad (PEC) en 2001 cuando se dieron pasos decididos para estimular y materializar los propósitos del ANMEB y cuando se pretendió generar procesos de toma de decisión en los ámbitos de gestión y pedagógicos en las propias escuelas, así como aumentar la participación social en los centros escolares que ingresaban al programa para generar una cultura de transparencia y rendición de cuentas a su interior y en su relación con la comunidad y las autoridades educativas (Cabrero, *et al*, 2003; Bracho, 2001).

En torno a los temas que interesan en este capítulo, como se verá en el siguiente apartado, conviene recordar que el PEC impulsó la construcción de un proyecto elaborado por la comunidad escolar. Entendidos como instrumentos de gestión que impulsan las innovaciones desde un punto de vista democrático y racional, el desarrollo de estos proyectos pretendía la creación de espacios de autonomía dentro de los cuales las propias escuelas identificaban sus problemas educativos y buscaban solu-

---

<sup>27</sup> El programa AGE puso en manos de grupos sociales la administración de recursos públicos, los cuales eran auditables y no requerían una aportación adicional o de contrapartida proveniente de la comunidad. El programa se destinó a escuelas de comunidades de alta y muy alta marginación socioeconómica, cuyas asociaciones o comités de padres de familia eran responsables de administrar los recursos. Por su parte, REDES estuvo dirigido a reconocer el desempeño docente y se orientó a escuelas del medio rural e indígena, ubicadas en localidades de alta y muy alta marginación socioeconómica y de organización multigrado. Los programas AGE y REDES tuvieron cierta articulación en la implementación escolar cotidiana a partir de que el mismo comité de padres de una escuela se encargaba de administrar ambos programas, generando sinergias que impactaban, sin mayor conflicto, en aspectos laborales: cumplimiento del horario y del calendario escolar; compromiso de enseñar; corresponsabilidad de los padres en el aprendizaje de sus hijos; atención de los padres de familia al mantenimiento preventivo y correctivo (básico o menor) de la infraestructura escolar; adquisición de los materiales de uso diario del maestro; adquisición de los recursos didácticos solicitados por el maestro; adquisición o reposición de útiles escolares para los menores, con objeto de abatir el abandono de la escuela.

ciones colegiadas a los mismos.<sup>28</sup> Este objetivo no fue menor dado el diagnóstico del cual partió el PEC al constatar las pocas posibilidades de autonomía que tenían las escuelas mexicanas en su quehacer diario pues, a pesar de la política de descentralización educativa que impulsó el ANMEB en los primeros años de la década de 1990, una década después se advirtió que las escuelas no tenían en sus manos casi ningún tipo de decisión.

Ahora bien, respecto a la participación social, en un balance sobre este fenómeno en la educación y las escuelas públicas recientemente publicado (Zurita, 2013), argumenté que los procesos nacionales concernientes a la colaboración de especialistas, instituciones de educación superior y organizaciones de la sociedad civil había mostrado en estas décadas mayor apertura e incidencia en las políticas educativas, primordialmente en aquellos asuntos vinculados con la revisión de los contenidos curriculares, la evaluación de diseño, implementación de los programas estratégicos, entre otros. No obstante, procesos como éstos no se construyen ni consolidan de una vez y para siempre, tal como lo muestra la actual reforma educativa en México donde su origen no solo no se ciñe a esta tendencia, sino hasta la contradice dado el notorio carácter presidencialista y centralista que lo distinguió. En lo que no queda duda es en el heterogéneo y frágil desarrollo de los procesos de la participación social en el espacio escolar. Aunque se ha buscado difundir y consolidar cierta valoración positiva de la participación social en las comunidades

---

<sup>28</sup> En su versión original, la idea de los proyectos escolares sigue dos vertientes: La primera está vinculada con la formulación democrática de los proyectos educativos, asumiendo que el desarrollo exitoso de este tipo de proyectos depende de que sean formulados en forma participativa. La segunda vertiente es la llamada metodología de planificación estratégica que basa la realización de los proyectos en la división de actividades *racionales*: diagnóstico, planteamiento de objetivos, de actividades y evaluación. En este sentido, la realización de proyectos escolares es una de las formas mediante las cuales, y a través del diagnóstico de las necesidades específicas de las escuelas y la planificación de las actividades necesarias para superarlas, se puede aumentar la autonomía escolar y, por tanto, dotar de un nuevo sentido a la participación social en educación.

escolares y de que se han emprendido acciones relevantes con el mismo propósito –a través de los Consejos de Participación Social que fueron la materialización de la concepción novedosa que introdujo el ANMEB–, las escuelas todavía exhiben resultados limitados al respecto (Martínez Bordon *et al.*, 2007; Zurita, 2008; 2009a; 2009b; 2013b; Santizo, 2011).

Esta situación no pudo ser resarcida durante la administración federal anterior (2006-2012) a pesar de que en ella se promulgó, a mitad de su periodo, el Acuerdo Secretarial 535, el cual proporcionó una serie de acciones concretas y un calendario de actividades en cada plantel educativo para promover una colaboración entre los Consejos Escolares de Participación Social (CEPS) con las Asociaciones de Padres de Familia (APF) y otros miembros de las comunidades escolares, así como una participación más amplia y el desarrollo de una cultura a favor de la transparencia, del respeto a la diversidad cultural y a la pluralidad de opiniones que fortalezca y eleve la calidad de la educación.<sup>29</sup> Con el fin de impulsar la verdadera operación de los CEPS, también se propuso la conformación de comités en temas específicos: la lectura, la activación física, la protección civil y la seguridad escolar, las actividades recreativas, artísticas o culturales, el desaliento de las prácticas que generen violencia entre pares, el cuidado del medio ambiente y la limpieza escolar, el mejoramiento de la infraestructura y de otras materias consideradas pertinentes por dicho Consejo. De este modo, se buscó

---

<sup>29</sup> En este Acuerdo fueron establecidas,[quitar coma] como atribuciones de los Consejos Escolares[poner coma] en su artículo 3º, las siguientes: realizar convocatorias de trabajos específicos que propicien el mejoramiento de instalaciones escolares, tomar nota de los resultados de las distintas evaluaciones educativas, conocer las metas educativas, dar a conocer a las madres y padres de familia o tutores el monto de los recursos de los diferentes programas, ya sean federales o estatales, dar a conocer el monto de los fondos que recaude la APF, dar a conocer el monto de los fondos que recauden los CEPS provenientes de otras fuentes,[quitar coma] y,[quitar coma] promover distintas acciones que promuevan[impulsen] la incorporación de la escuela en distintos programas.



facilitar la instalación de los CEPS y promover la realización de varias tareas que, a su vez, apoyasen y se articulasen con la gestión escolar, contribuyendo a corto y largo plazo a la mejora de la calidad de la educación. A casi cuatro años del Acuerdo Secretarial 535, existen diversas preguntas respecto a las numerosas formas en que éste ha sido incorporado a la dinámica y funcionamiento cotidiano de las escuelas de educación básica en México, en todas sus modalidades y tipos de servicio; así como de sus resultados en torno a la gestión y la participación escolar.

Con todo, desde los años noventa se ha extendido cierto discurso alrededor de la participación social en las escuelas de nivel básico en México. Si bien la participación social ha aparecido en los objetivos, estrategias y mecanismos de diversos programas, proyectos y acciones creadas para atender problemas agudos como los bajos niveles de logro escolar, las deficientes prácticas lectoras, el limitado acceso a las tecnologías de la comunicación y la información, el deterioro de la infraestructura escolar, la abigarrada gestión escolar, los bajos niveles de salud y bienestar infantil, la creciente inseguridad escolar, la solución violenta de conflictos, entre otros; han sido pocos los resultados como pocos los programas que han podido combinar exitosamente la consecución de sus propios fines y el impulso de la participación social y la autonomía escolar. Esto se debe en buena medida a que, por una parte, las causas de tales fenómenos exceden a las escuelas y a sus integrantes; pero, por otra, también se debe a que la noción de *participación social*, en mayor medida incluso que la de la *autonomía*, se ha asumido como un referente legitimador, accesorio y, lamentablemente en no pocas ocasiones, como un componente administrativo para la operación de las acciones y programas federales y estatales contemporáneos y, en general, de las políticas educativas.<sup>30</sup>

---

<sup>30</sup> Así lo muestra la referencia a la participación social en documentos de política pública clave en las administraciones federales posteriores al ANMEB, tales como el Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000; Programa Nacional de Educación 2001-2006; el Programa Sectorial 2007-2012, [punto y coma] el Compromiso Social por la Calidad de la Educación (2000), [punto y coma]

Como he tratado de exponer en estas páginas, la incorporación de ideas vinculadas a la autonomía, participación y democratización impulsadas por el ANMEB en el diseño institucional, políticas, programas y gestión del sistema educativo y las escuelas no ha sido –como bien lo saben los expertos en el estudio de las reformas así como en el análisis de las políticas– un proceso lineal, unívoco ni, menos aún, mecánico. De ello, se ha derivado la configuración de múltiples procesos en el país, las entidades y las diferentes escuelas de nivel básico en sus distintos tipos y modalidades de servicio, que ha mostrado algunos avances y retrocesos en las más de las dos décadas transcurridas de la publicación de dicho Acuerdo. Lo cierto es que mediante la promoción de la autonomía, la participación social y la democratización del sistema planteados en el ANMEB, combatió varias características distintivas relativas a su constitución jerárquica, centralizada, corporativa, autoritaria, vertical, clientelar (Arnaut, 1998; Loyo, 2002; Latapí, 2005).

Sin embargo, más allá de sus resultados específicos, este Acuerdo no hubiese sido posible de no haber estado situado en un periodo de profundos cambios que rebasaron al ámbito educativo y que tuvieron que ver con las funciones del Estado en las sociedades contemporáneas. Como sostiene Luis Aguilar (2004), las políticas públicas experimentaron una institucionalización política, académica y social desde los años noventa basada en el cuestionamiento del monopolio del Estado mexicano sobre *la política* (antes cerrada, arbitraria, discrecional, clientelar y patrimonial), *lo público* (antes circunscrito a lo gubernamental, lo estatal y a cargo de expertos, técnicos y miembros del aparato administrativo) y del papel desempeñado por actores tradicionales como el Congreso, el presidente y los partidos políticos en la formulación y ejecución de las políticas (Cabrero, 2000; Stein *et al.*, 2006).

---

la Alianza Social por la Calidad de la Educación,[punto y coma] el Acuerdo Secretarial 260,[punto y coma] el Acuerdo Secretarial 280,[punto y coma] el Acuerdo Secretarial 535, entre otros.

Ahora bien, para conocer las acciones del gobierno actual en el marco de la reforma educativa, destinadas a impulsar la autonomía, la gestión y la participación social en las escuelas de educación básica, presento el siguiente apartado.

### **La autonomía, la gestión y la participación social en las escuelas mexicanas de educación básica**

Para comprender el significado de las acciones educativas, recientemente emprendidas por el gobierno federal de Enrique Peña Nieto, conviene señalar la profunda polémica que distingue a esta “reforma y que fácilmente se advierte desde la reflexión respecto a la misma idea de reforma y de si es una educativa, una administrativa y/o una laboral. Aunado a ello, es polémica dado el contexto político y educativo en que surgió y se impulsó, que incluye: el regreso del Partido Revolucionario Institucional (PRI) a la presidencia, la detención en febrero de 2013 de la principal líder del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE), Elba Esther Gordillo, acusada de lavado de dinero, delincuencia organizada y defraudación fiscal después de 24 años de dirigir a este sindicato. También lo es por las formas en que la han recibido y seguido las autoridades gubernamentales, las autoridades educativas estatales, las agrupaciones gremiales, los actores y sujetos del sistema educativo, los medios de comunicación, los académicos, los integrantes de las comunidades escolares.

En este contexto, estos meses además de que han sido intensos respecto a los debates y las acciones referentes al servicio profesional docente, también lo han sido en materia de autonomía, gestión y participación social en las escuelas, aunque con menos atención recibida en el espacio público. Las modificaciones realizadas a partir de 2013 a la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (CPEUM), a la Ley General de Educación (LGE), así como la emisión de la Ley General de Servicio Profesional Docente, de la Ley del Instituto Nacional de Evaluación para la Educación y del Programa Sectorial de Educación 2013-2018 y de la posterior publicación del Acuerdo Secretarial 717 en marzo de 2014 constituyen evidencias claras y precisas del

abordaje por parte del gobierno federal de estos asuntos cruciales con el fin de establecer los programas de gestión escolar que sintetizan el impulso a la autonomía y a la participación social en las escuelas mexicanas de nivel básico.

En el caso de la Constitución Política, esta aseveración rápidamente se encuentra al observar las reformas emprendidas a sus artículos 3º y 73º, las cuales indican la necesidad de hacer las adecuaciones al marco jurídico para: “Fortalecer la autonomía de gestión de las escuelas ante los órdenes de gobierno que corresponda con el objetivo de mejorar su infraestructura, comprar materiales educativos, resolver problemas de operación básicos y propiciar condiciones de participación” (Art. 73º Fracc. III, CPEUM, 2013).

En el caso de la LGE, esto se advierte en varias de las fracciones adicionadas a los artículos 12, 13, 25, 28 Bis y 48. En particular, en el artículo 28 Bis, se señala que “Las autoridades educativas federal, locales y municipales [...] deberán ejecutar programas y acciones tendientes a fortalecer la autonomía de gestión de las escuelas... En las escuelas de educación básica, la Secretaría emitirá los lineamientos que deberán seguir las autoridades educativas locales y municipales para formular los programas de gestión escolar que tendrán como objetivos: I. Usar los resultados de la evaluación; II. Desarrollar una planeación anual de actividades; y, III. Administrar en forma transparente y eficiente los recursos y propiciar condiciones de participación para que alumnos, maestros y padres de familia, bajo el liderazgo del director, se involucren en la resolución de los retos que cada escuela enfrenta.” (LGE, 2013). [Subrayado personal].

En cuanto a la Ley General del Servicio Profesional Docente, en ésta se incorporaron varios temas como los de gestión, autonomía y participación social, pero destacan, por obvias razones, otras cuestiones más puntuales relacionadas con la definición del personal con funciones de dirección y de supervisión (artículo 4º), la gestión y el liderazgo (artículo 8º), el sistema de asistencia técnica a la escuela (artículos 8º y 9º), la evaluación externa e interna (artículo 15), de la mejora del servicio profesional do-

cente (artículos 13 y 14), el sistema de información y gestión educativa (artículo 65).

La publicación el 7 de marzo de 2014 del *Acuerdo Secretarial 717 por el que se emiten los Lineamientos para Formular los Programas de Gestión Escolar*, refrenda el compromiso del gobierno federal en la materia; puntualiza lo que se entiende no solo por dichos programas sino por nociones tales como autonomía, gestión y participación social en el espacio escolar y que, desde una perspectiva más amplia, serán vértebras en este periodo gubernamental de la política educativa fundamentalmente de nivel básico.

Tomando como punto de partida que el centro del sistema educativo es la escuela, en este Acuerdo se subrayan los objetivos formativos que guiarán el trabajo cotidiano de las escuelas de nivel básico y que sólo se podrán alcanzar si las autoridades educativas: proporcionan los apoyos necesarios para que las escuelas aseguren una normalidad mínima de operación que va desde contar con las plantillas de personal completas al inicio de cada ciclo escolar hasta con el aprovechamiento óptimo del tiempo escolar; aligeran la carga administrativa a las escuelas; no involucran a las escuelas en programas o iniciativas públicas, sociales o privadas que la distraigan y desvíen del cumplimiento de sus fines educativos; informan a la escuela antes del inicio de cada ciclo escolar de los programas de gestión autorizados; fortalecen el cuerpo de supervisión escolar; orientan y brindan apoyos para que cada escuela elabore y desarrolle una *Ruta de Mejora*; impulsen la utilización de los resultados de evaluaciones internas y externas como insumo básico para el diseño y monitoreo de la *Ruta de Mejora*; garanticen la administración transparente y eficaz de los recursos financieros; involucren a las comunidades escolares en la toma de decisiones en favor de los alumnos; entre otras tareas.

Como se advierte, a través del Acuerdo Secretarial 717, la SEP de nueva cuenta pone en el centro un instrumento, la *Ruta de Mejora*, que busca ser una síntesis de su propuesta en materia de gestión y que, aunque en términos estrictos no es una propuesta totalmente novedosa ya que recuerda los proyectos educativos

impulsados por el PEC, tiene un ingrediente distintivo que es la utilización de este instrumento de Diagnóstico, Planeación, Monitoreo y Evaluación de información derivada de las Evaluaciones de los Docentes para que la comunidad escolar tome decisiones de acuerdo con su contexto y condiciones, impulse el aprendizaje de los alumnos, disminuya la deserción y abandono escolar y, en general, contribuya a la mejora de la calidad educativa. En suma, la autonomía de la gestión escolar se entiende, según dicho Acuerdo, como “la capacidad de la escuela de educación básica para tomar decisiones orientadas a mejorar la calidad del servicio educativo que ofrece. Esto es, que la escuela centre su actividad en el logro de aprendizajes de todos y cada uno de los estudiantes que atiende” (Gobierno de México, SEP, 2014b).

Dentro de la propuesta de autonomía, gestión y participación sobresalen elementos que vale la pena identificar ahora, porque precisamente éstos serán objeto de un análisis crítico en el siguiente apartado. Entre estos elementos se encuentran las figuras puestas de relieve en esta propuesta de gestión escolar, la visión de la autonomía y gestión escolar, así como los mecanismos para la activación de la participación social en el sistema educativo y, sobre todo, las escuelas.

Según las Leyes de Educación, del Servicio Profesional Docente y el Acuerdo Secretarial 717, el actor protagónico de la autonomía de la gestión escolar es, sin duda alguna, el director. En la definición establecida por la LGSPD en su artículo 4º, Fracc. XXIII, se define al Personal con Funciones de Dirección, como:

“A aquél que realiza la planeación, programación, coordinación, ejecución y evaluación de las tareas para el funcionamiento de las escuelas de conformidad con el marco jurídico y administrativo aplicable, y tiene la responsabilidad de generar un ambiente escolar conducente al aprendizaje; organizar, apoyar y motivar a los docentes; realizar las actividades administrativas de manera efectiva; dirigir los procesos de mejora continua del plantel; propiciar la comunicación fluida de la Escuela con los padres de familia, tutores u otros agentes de participación comunitaria y desarrollar las

demás tareas que sean necesarias para que se logren los aprendizajes esperados.” (Gobierno de México, SEP, 2013b).

A lo largo de los diferentes instrumentos del marco normativo disponibles hoy en día, se confirma el papel protagónico que habrá de tener el director para el desempeño de acciones puntuales que deberán suceder bajo su liderazgo como la administración de los recursos para mejorar la infraestructura y comprar materiales educativos; la solución de problemas de operación básicos y el impulso de condiciones de participación de alumnos, maestros y padres de familia, hasta el fortalecimiento de la autonomía de la gestión escolar. Asimismo, el director será el responsable, junto con el Consejo Técnico Escolar, la Asociación de Padres de Familia y el Consejo Escolar de Participación Social, de transparentar y rendir cuentas a la comunidad y las autoridades educativas de los procesos y recursos, los aspectos educativos y administrativos que robustecerán la autonomía y la gestión escolar.

Si bien se reconoce el papel crucial en esta concepción de autonomía de la gestión escolar de diferentes modalidades institucionales de participación social, como las APF, los CTE, los CEPS –no así el de las SA–, o de los integrantes de las comunidades escolares –como los alumnos, los maestros y los padres de familia–,<sup>31</sup> es el director el gran responsable de guiar, orientar, dirigir, organizar a los diferentes actores para desempeñar las múltiples tareas que les permitirán a las escuelas alcanzar sus objetivos propuestos en la *Ruta de Mejora*, así como, a la larga, los propósitos que les asigna el Acuerdo Secretarial 717 y todo el nuevo marco normativo que rige a la educación básica.

Desde esta concepción de la gestión escolar, el papel del director no solo no puede estar desvinculado de las actividades asociadas a la evaluación docente, sino que en él también se reafirma la relevancia de todo aquello que será vital para el ingreso,

---

<sup>31</sup> Por cierto, de los padres de familia habría que decir que dentro de las modificaciones recientes a la Ley General de Educación, se les ha reconocido en su artículo 10º y como un actor fundamental del sistema educativo.

la permanencia, la superación y el reconocimiento de los maestros. Así, cuando en la LGSPD se aborda el tema de la mejora de la práctica profesional, se establece que:

“La evaluación interna deberá ser una actividad permanente, de carácter formativo y tendiente al mejoramiento de la práctica profesional de los docentes y al avance continuo de la Escuela y de la zona escolar. Dicha evaluación se llevará a cabo bajo la coordinación y liderazgo del director. Los docentes tendrán la obligación de colaborar en esta actividad. (LGSPD, 2013, artículo 15). [Subrayado personal].

Respecto a la participación social, en un balance de este fenómeno en la educación y las escuelas públicas recientemente publicado (Zurita, 2013), argumenté que de acuerdo con diversos estudios, los procesos nacionales concernientes a la colaboración de especialistas, instituciones de educación superior y organizaciones de la sociedad civil habían mostrado en estas décadas mayor apertura e incidencia en las políticas educativas, a diferencia, de la participación social en el espacio escolar y, primordialmente de la estrategia distintiva del ANMEB para promoverla vía los Consejos de Participación Social. Este hecho lo confirmé cuando se examinaba la participación en la dimensión correspondiente a la formulación de las políticas educativas como, por ejemplo, en aquellos asuntos vinculados a la revisión de los contenidos curriculares, la evaluación de diseño, implementación de los programas estratégicos, entre otros.

Sin embargo, no tardaría en ser refutado este argumento por la realidad, tal como lo exhibe la actual reforma educativa en México cuyo origen no solo no se ciñe a esta tendencia sino hasta la contradice dado el notorio carácter presidencialista y centralista que lo distinguió. En consecuencia, conviene recordar que procesos como éstos no se construyen ni consolidan de una vez y para siempre ni en nuestro país ni en ningún otro. Sin embargo, en fechas recientes (marzo de 2014) la realidad de nueva cuenta puso en entredicho mis hipótesis cuando se llevó



a cabo el relanzamiento de la participación social en las escuelas y el sistema educativo a través de acciones que van desde la emisión del Acuerdo Secretarial 716 que establece lineamientos para la constitución, organización y funcionamiento de los Consejos de Participación Social en la Educación hasta la reinstalación del Consejo Nacional de Participación Social, el cual tenía más de 10 años sin funcionar,<sup>32</sup> así como de la instalación del recién creado Consejo Social Consultivo de la Evaluación de la Educación (CONSCEE) del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.

Pero más allá de estos hechos, con la lectura del Acuerdo Secretarial 717 encuentra varios aspectos sustanciales que trastocan lo que los gobiernos federales previos al actual habían hecho en torno a la participación social y que a continuación se comentan los que considero más relevantes. El primero es que este Acuerdo tiene, entre otras intenciones, la de instituir “un marco normativo que contribuya a la simplificación y actuación de los Consejos de Participación Social”. El segundo aspecto es que también con el propósito de contribuir a la participación de la sociedad, este documento reitera la indicación hecha en el Acuerdo Secretarial 280 publicado en 2000 tocante a que los todos Consejos, independientemente del tipo que sean (nacional, estatal, municipal y/o delegacional y escolar), deberán construir un proyecto de participación social en la educación que, además de definir estrategias, acciones y metas, se dedique a temáticas: a) de fomento y motivación de la participación social; b) de opiniones y propuestas pedagógicas; c) de atención a necesidades de infraestructura; d) de reconocimiento social a alumnos, maestros, directivos, empleados escolares y padres de familia; e) de desarrollo social, cultural y deportivo, f) de autonomía de la gestión escolar; g) de seguimiento a la normalidad mínima y otras condiciones favorables al funcionamiento educativo; y, h) de desarrollo de la

---

<sup>32</sup> El único periodo que existió dicho Consejo fue menos de tres años y tuvo como presidente al físico Mauricio Fortes, quien fue nombrado como tal el 23 de agosto de 1999, ocupando este cargo hasta el [quitar] 2002.

cultura de la transparencia y rendición de cuentas. Al comparar el Acuerdo Secretarial 280 y el Acuerdo 716, se advierte que además del cambio de orden precisamente del primer inciso, el cual antes era el último, fueron agregados los tres últimos incisos que están vinculados de manera estrecha con el contenido de la reforma educativa en curso. Dichos proyectos elaborados por cada Consejo de Participación Social serán de conocimiento de los Consejos ubicados en los niveles superiores, y no solo de los Estatales al Nacional como lo estableció el Acuerdo Secretarial 280. Ahora, tendrán que ser informados los proyectos educativos de los Consejos Estatales al Consejo Nacional; los de los Consejos Municipales y/o Delegacionales a los Estatales y Nacional y, finalmente, los de los Escolares a los Consejos Municipales y/o Delegacionales, los Estatales y al Nacional. Todos los proyectos serán, además, difundidos entre la sociedad.

Un tercer aspecto tiene que ver con las acciones que los distintos Consejos Nacional, Estatales, Municipales y/o Delegacionales, Escolares de Participación Social y la Secretaría Técnica del CONAPASE (artículos 18, 28, 32, 33 y 21 respectivamente) deberán cumplir. Si bien es cierto que en el caso del CONAPASE prácticamente se conserva el listado de funciones señaladas en el Acuerdo Secretarial 260, emitido en 1999, en el caso de los Estatales, Municipales y Escolares es en donde se halla la propuesta novedosa lanzada por el gobierno federal actual. Entre éstas se observa la inclusión de funciones y temáticas “novedosas” como el impulso de la autonomía de la gestión escolar, la promoción de mecanismos para el reconocimiento social, la difusión y uso de los resultados de las evaluaciones docentes, aseguramiento del cumplimiento de disposiciones en torno a la alimentación de los alumnos, etc. Un cuarto aspecto alude a la conformación de los Consejos de Participación Social, donde por primera vez se les reconocen opciones diferentes para las escuelas de integración incompleta, unitarios o bidocentes, cuyos Consejos estarán integrados por un padre de familia y el maestro (artículo 34).

En general, el Acuerdo Secretarial 716 incorpora algunas modificaciones relevantes alrededor de la naturaleza, concep-

ción, fines y sentido de los Consejos de Participación Social en la educación. La asignación de propósitos claros para su existencia y funcionamiento, la indicación de acciones concretas, la articulación vertical entre los distintos tipos de Consejos Escolares, Municipales y/o Delegacionales, Estatales y Nacional, con otras modalidades institucionales de participación social (como los Consejos Técnicos Escolares, las Asociaciones de Padres de Familia, respecto a los CEPS), con otros actores individuales (padres de familia, tutores, alumnos, autoridades educativas, etc.) así como con actores no educativos gubernamentales, no gubernamentales y con la propia sociedad. No obstante, la futura implementación de los lineamientos del Acuerdo Secretarial 716 genera diversas preguntas respecto a las posibilidades reales de transformar la esencia de los Consejos, de manera tal que se impulse su funcionamiento en los términos planteados en esta iniciativa del gobierno federal.

Para identificar y, sobre todo, para entender algunos de los alcances e implicaciones de la reforma educativa concernientes a la autonomía, la gestión y la participación social en las escuelas, es necesario hacer algunas puntualizaciones en el apartado siguiente.

### **Alcances e implicaciones**

Todas las reformas y no solo las educativas, se inscriben en un horizonte más amplio que el que dicta su origen y coloca su desarrollo: Se sitúan en un sistema cuyas estructuras, normas, prácticas, identidades, dispositivos, cultura y procesos han sido históricamente conformados. En consecuencia, los cambios que desea inscribir una reforma, cualquiera que ésta sea, reciben múltiples respuestas que van más allá de un simple y absoluto apoyo o rechazo; sin embargo, siempre poseen una naturaleza contestataria (Rockwell, 2012; Sánchez Gallardo y Elmore, 2012).

Por otra parte, lo que es sin duda muestra de la complejidad inherente tanto a las reformas como al sistema que se busca transformar es que, como lo sostienen diversos expertos, la mayoría de las reformas educativas no llegan a revolucionar el núcleo básico

de lo que sucede en las aulas: qué y cómo enseñan los docentes; qué y cómo aprende el alumnado (Bolívar, 2012a, 2013a; Elmore, 2006; Rockwell, 2012; Sánchez Gallardo y Elmore, 2012). Esto es resultado, en buena medida, de que esas acciones tienen diversas características. Entre éstas destacan su carácter procesual, contextual, indeterminado y su constante resignificación según los diferentes individuos y grupos dentro del sistema educativo que tienen alguna responsabilidad en ello conforme avanza la implementación de las reformas (Aguilar, 1993; Ezpeleta, 2004; Lahera, 2006; Rincón Gallardo y Elmore, 2012).

Desde este enfoque, entonces, si bien el análisis de las acciones propuestas por el gobierno de Peña Nieto toma como punto de partida las posibles alteraciones que experimenten a la luz de los ajustes, conforme obtengan información precisa de su implementación, lo que importa es ver cómo a partir de lo planteado en los documentos normativos y de política pública señalados arriba, hay enfoques, conceptos, mecanismos y estrategias que merecen una reflexión crítica.

Así, de acuerdo con lo expuesto en los apartados anteriores, hay varios puntos que conviene subrayar. Primero, llama la atención la fuerza y centralidad otorgadas al tema de la autonomía de la gestión escolar que no se había hecho desde el ANMEB y, especialmente, del Programa Escuelas de Calidad. En otras palabras, después de que en la administración anterior los temas de autonomía, gestión y participación permanecieron en un lugar secundario, salvo en el caso de la participación social del Programa Escuela Segura o en la Alianza por la Calidad de la Educación,<sup>33</sup> hoy se recuerda aquel propósito que se planteó

---

<sup>33</sup> La Alianza por la Calidad de la Educación entre el Gobierno Federal y los maestros de México, representados mediante el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación, firmada el 15 de mayo de 2008, acordó “fomentar mecanismos participativos de la gestión escolar (Consejos Escolares de Participación Social)” a través de acciones de integración de la comunidad escolar como centro de atención de las políticas educativas y el impulso de modelos de gestión estratégica, que sirvan para promover una participación activa en las escuelas.

el ANMEB hace más de veinte años y que tiene que ver con la autonomía.

Pero, en este nuevo y renovado marco normativo, la idea de autonomía en el espacio escolar parece acercarse más a un medio para impulsar el control, la fiscalización, la verticalidad, la coerción, el autoritarismo. A diferencia de otras concepciones donde, a la luz de nuestra y otras experiencias recientes, se impulsa la gestión pedagógica, participativa y la democratización del espacio escolar en un sentido amplio (escuela, familia, comunidad), dirigido a resultados de mejora educativa, es decir, de enseñanza, aprendizaje y contenidos (Bolívar, 2012a, 2012b, 2013a; 2013b).

El marco normativo actual expresa un interés predominante en tres dimensiones o aspectos, siempre bajo el liderazgo del director: el uso de recursos, la planeación y la participación social, lo cual conduce a pensar en el privilegio de la aplicación de una lógica burocrática y vertical. Esta visión se aleja de una gestión pedagógica que busca, por un lado, promover una cultura de aprendizaje no sólo entre los alumnos, sino también de los docentes e, incluso, de los directores y otras autoridades escolares y, por otro, rebasar esa cultura escolar individualista para arribar a una cultura de colaboración, asumida como un dispositivo para aprender y resolver problemas, construir la cooperación en la escuela y consolidarse como una vía para el desarrollo profesional de sus miembros.

En esta propuesta del gobierno federal, se identifica otro punto que puede constituirse en otra debilidad y es la concepción del liderazgo directivo de carácter burocrático, vertical, rígido y autoritario, ya que es a esta figura a la que se le concede y reconoce, por encima de los otros actores individuales y/o colectivos, el conocimiento y experiencia necesarios para conducir la autonomía de la gestión escolar, salvo en tareas vinculadas estrechamente con el aprendizaje, donde se advierte que la dirección no tiene responsabilidades como sí las tienen los docentes, con sus resultados entre el alumnado. En contraste, las propuestas construidas en otros contextos nacionales aluden a una concepción

del liderazgo distribuido, ampliado horizontal y no necesariamente circunscrito al espacio escolar y orientado a la conformación de una comunidad profesional de aprendizaje y la educación para la vida democrática. Desde esta perspectiva, se asume que es un tipo de liderazgo propio de la escuela, entendida ésta como una organización que aprende o como una comunidad profesional de aprendizaje. Posturas como ésta dejan de lado la visión convencional del liderazgo individual, funcional, administrativo y dirigido a resolver problemas cotidianos, es decir, cuestionan el afán de concebirlo como un cargo y una persona en lugar de verlo como una práctica encaminada a compartirla en una organización de aprendizaje y en contexto de gobernanza (Bolívar, 2012; 2013). La idea de liderazgo que se encuentra en la reforma educativa mexicana no es una donde necesariamente esta figura pueda desencadenar procesos diversos dirigidos a la creación de condiciones y circunstancias propicias para que los docentes puedan mejorar su ejercicio profesional. Así, el liderazgo podría estar concentrado en cuestiones burocráticas y administrativas y, en menor medida, en el ejercicio de prácticas dirigidas a la mejora de la enseñanza y aprendizaje que distingue a cada escuela.

Un elemento adicional para reflexionar es que hablar de autonomía en el espacio escolar, necesariamente conduce a temas como los de la gestión y la participación social. Si bien, por momentos parece nuevamente abrirse la puerta a la democratización del espacio escolar, el marco normativo actual no aborda directamente esta cuestión, aun cuando se reclama y convoca la participación de múltiples actores individuales y colectivos propios de las comunidades escolares. En este sentido, llama la atención que la descripción que contiene el Acuerdo Secretarial 717 respecto a la formulación de los programas de gestión escolar donde podrían tener una actuación importante los CTE, los CEPS, los docentes, entre otros, no hay referencias explícitas a los mecanismos y pautas para la toma de decisiones, de modo tal que se pueda saber si estarán o no alineadas a principios democráticos. En otras palabras, lo que quiero subrayar es que la

autonomía de la gestión escolar no necesariamente es sinónimo de la democratización del espacio escolar ni de la descentralización educativa.

Es necesario poner de relieve que un punto positivo de la reforma educativa en curso es el reconocimiento de que para impulsar la autonomía de la gestión en el espacio escolar es requisito reestructurar el funcionamiento y gestión del sistema educativo. No basta con aseverar que las autoridades educativas deben proporcionar los apoyos necesarios para que las escuelas aseguren una normalidad mínima de operación; aligerar la carga administrativa a las escuelas y, entre otros elementos, no involucrar a las escuelas en programas o iniciativas públicas, sociales o privadas que la distraigan y desvíen del cumplimiento de sus objetivos educativos. Además de ello, se establecen funciones más concretas para cada tipo de Consejo, salvo en el CONAPASE, mecanismos de articulación vía los Proyectos Educativos de los distintos CPS, así como de apoyo y colaboración entre todos ellos. Asimismo, se puntualizan lineamientos claros para la vinculación más concreta y real entre los diferentes CPS y otras instancias de participación social, con la excepción de las Sociedades de Alumnos. Habrá que estar atentos, entonces, a la toma de decisiones vinculadas con el diseño e implementación de programas derivados de la puesta en marcha de la reforma educativa, ya que la autonomía como la participación social no suceden sólo por decreto.

En síntesis, lo que se cuestiona en torno a las propuestas vigentes dirigidas a la gestión escolar es continuar pensándola como una serie de procesos jerárquicos, verticales, centralizados donde uno, el director, es quien sabe y los otros ignoran; donde uno, el maestro, enseña y los otros aprenden en contextos escolares que si bien son diversos —aunque frente a esa diversidad, la propuesta de la reforma educativa responde—, se deben conducir hacia un mismo propósito decidido vertical, jerárquica y centralizadamente (Rincón Gallardo y Elmore, 2012; Rokwell, 2012).

Ahora bien, como presenté brevemente en el apartado anterior, el Acuerdo Secretarial 716 expone de manera puntual el

reto asumido por el gobierno federal en turno para impulsar la simplificación y actuación de los CPS, estos dos aspectos que habían sido desde su nacimiento el blanco de múltiples críticas a estas modalidades institucionales de participación en la educación y las escuelas. La reiteración de la elaboración de proyectos educativos de los CPS aunque con algunas nuevas temáticas concretas relacionadas con la autonomía de la gestión escolar, el seguimiento a la normalidad mínima y otras condiciones favorables al funcionamiento educativo, así como el impulso de la cultura de la transparencia y rendición de cuentas; la definición de funciones específicas para los Consejos Escolares, Municipales y Estatales, el registro público de los Consejo; la puntualización de los mecanismos de articulación, comunicación y apoyo de los distintos Consejos de Participación Social concentran, sin duda, buena parte de la apuesta del gobierno federal en esta materia.

Lamentablemente no están atendidas, al menos por ahora, otras cuestiones que han ocasionado que los CPS no funcionen satisfactoriamente. Entre éstas están: la especificidad de sus funciones respecto a otras modalidades institucionales de participación social en las escuelas; la necesidad de abrir otras vías para la conformación de Consejos Municipales en entidades federativas con una compleja conformación municipal, la falta de recursos humanos, materiales económicos para operar, la apertura de los Consejos Escolares a la participación de los alumnos de secundaria, la falta de voluntad y compromiso de las autoridades educativas y gubernamentales de los estados y municipios para impulsar la instalación y funcionamiento de los Consejos Estatales, Municipales y Escolares; la persistencia de un abigarrado diseño de la integración de los Consejos Nacional, Estatales y Municipales a pesar de la disminución del número de integrantes, entre otros; los cuales han sido documentadas en numerosos estudios mostrando que son verdaderos obstáculos para la operación satisfactoria de los Consejos (Martínez Bordon *et al.* 2007; Santizo, 2011; Zurita, 2008; 2009a; 2009b; 2013b).

Así, otro aspecto que propicia la reflexión crítica es que con la publicación del Acuerdo Secretarial 716 fue derogado el Acuer-



do 535 que, como señalé arriba, uno de sus rasgos más destacados tuvo que ver con la conformación en los Consejos Escolares de Comités relativos a temáticas específicas. Pero, en virtud de que no hay información sistemática y objetiva disponible que permita saber cuáles fueron los resultados e impacto de tales comités tanto para el funcionamiento de los Consejos Escolares como para la atención de los temas y problemas a los que cada uno de esos Comités se vuelca, puede haber sido arriesgado conservar estos lineamientos, con todo y que se señala en este Acuerdo que se deberán instalar al menos tres de estos Comités dentro de los CEPS.

Por otra parte, las propuestas del gobierno federal en torno a la autonomía, gestión y participación social en las escuelas, enmarcadas por la reforma educativa, expresan el reconocimiento de múltiples vías de participación, sobre todo a través de las modalidades institucionales como las APF, los CTE, además de los CEPS. Si bien la mención de la participación de las y los alumnos se encuentra presente en el Acuerdo Secretarial 716, especialmente como integrantes de las comunidades escolares que pudiesen recibir algún reconocimiento (lo cual es un punto del Acuerdo Secretarial 280 que se mantiene en éste), también se estipula que en los CEPS junto con los alumnos de las escuelas y/o éstos con los de otras escuelas de la zona escolar o del municipio correspondiente, podrán proponer al director la realización de actividades sociales, culturales, artísticas y deportivas, se ve que respecto a la participación de los alumnos en educación básica no hay cambios importantes como sí los hay alrededor de los Consejos de Participación Social. De hecho, no hay ninguna mención a las Sociedades de Alumnos y los espacios abiertos para dicha colaboración está limitada por las decisiones de otros, generalmente adultos (docentes, padres de familia y, especialmente, por el director) o por esas modalidades, como los CEPS o los CTE, donde ellos no tienen posibilidades de ingresar. De nueva cuenta esto se confirma en el Acuerdo Secretarial 717 por el que se establecen los lineamientos para formular los Programas de Gestión Escolar, por ejemplo, ya que en su capítulo

VI están reconocidas las condiciones para la participación de los docentes, padres de familia, alumnos pueden tener, pero de nueva cuenta bajo el liderazgo del director con el apoyo de la supervisión escolar y las autoridades educativas locales, en la resolución de retos enfrentados por cada escuela concernientes al aprendizaje, la asistencia, la reprobación y deserción, entre otros que determine la *Ruta de Mejora*.

Así, por ahora, queda pendiente la transformación de la participación social de las y los alumnos en educación básica, a pesar de que desde la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos hasta los reglamentos escolares y de aula reconocen las obligaciones y derechos de las y los adolescentes en la participación en las escuelas. En un trabajo anterior (Zurita, 2013a) argumenté que esto no es suficiente para que se ejerzan de manera real, ya sea, por medio de las diferentes modalidades de participación social que tienen a su alcance o, bien, mediante las vías que dichos actores construyen para ello. Tal parece que la participación de las y los niños, adolescentes y jóvenes en las escuelas públicas de nivel básica podría continuar transitando por vías habituales y hacia propósitos tradicionales donde las y los alumnos si llegan a participar, lo hacen a solicitud de los adultos, cualquiera que éstos sean. Se considera que en la gran mayoría de asuntos escolares, el alumnado no puede intervenir, a menos que sea una colaboración demandada por algún adulto, ocasionando que perdure un papel de las y los alumnos pasivo, bajo el control y la supervisión de los adultos. En este panorama, se ve todavía lejano que las y los alumnos tengan las oportunidades para que se les reconozca su voz, sea escuchada y considerada en la diversa gama de decisiones y acciones emprendidas en las escuelas públicas mexicanas.

### **Comentarios finales**

Las acciones emprendidas al inicio de la administración federal encabezada por el presidente Enrique Peña Nieto (2012-2018) vinculadas con los temas aquí analizados, la autonomía, la gestión y la participación social, exhibieron una postura firme. Sin

embargo, entre estos tópicos emergieron rápidamente diferencias, en especial en lo tocante a la autonomía como lo muestran la LGSPD, la LGE y los Acuerdos Secretariales 716 y 717. En contraste, parecía que el interés y actuación del gobierno no estaría dirigida a la participación social y, de hecho, esta idea se reiteró cuando al leer el Programa Sectorial de Educación 2013-2018 sólo se encontraron dos menciones de este término. Pero esta opinión la transformé radicalmente avanzados los primeros meses de 2014 con la realización de acciones puntuales –como la reinstalación del CONAPASE, la publicación de los Acuerdos Secretariales 716 y del 717– que implicaron diferencias relevantes respecto a los gobiernos anteriores que no introdujeron cambios de fondo después del ANMEB en la participación social en las escuelas y la educación, especialmente en el marco de los Consejos de Participación Social.

Si bien, resulta imposible decir si en los próximos cuatro años habrá reformulaciones de fondo en torno a la autonomía, la gestión y la participación social, lo que se encuentra hoy en día en las Leyes, el Programa Sectorial y los Acuerdos Secretariales muestra una visión más cercana a ciertas perspectivas *tradicionales* de la autonomía y la gestión. Como lo han documentado expertos de la talla de Antonio Bolívar (2012a, 2012b, 2013a, 2013b), este modelo ya mostró en otros contextos nacionales e institucionales sus debilidades para enfrentar los desafíos que encuentran día a día las escuelas para contribuir a la mejora de los aprendizajes de los alumnos y la calidad educativa, como la gran mayoría de las escuelas de nivel básico de nuestro país. Acerca de la participación social, por su parte, se advierte, especialmente en el Acuerdo Secretarial 716 modificaciones importantes que podrían promover el funcionamiento real de los cps.

Entre ambas propuestas, la que se centra en la autonomía de la gestión escolar y, por otro lado, la participación social vía los cps, hay puntos que mantienen cierta consistencia y congruencia entre sí; no obstante, hay otros elementos que no sólo son diferentes o que están alejados entre sí, el problema es que hay algunos que podrían ser contrapuestos a los objetivos comunes.

Por ejemplo, el énfasis puesto en el director y su liderazgo puede, como se vio en un trabajo anterior (Zurita, 2013a), agudizar una distribución tradicional de oportunidades para participar en las escuelas, sobre todo cuando se trata de padres de familia y, sin duda, en el caso de las y los alumnos de las escuelas públicas mexicanas de educación básicas. En este sentido, el riesgo es que en las escuelas se podría generar una participación social bajo la tutela del director, impidiendo que entre los diferentes integrantes de las comunidades escolares se desarrollen y fortalezcan sus derechos y obligaciones, de acuerdo con su naturaleza y capacidades, en el aprendizaje, el logro educativo, la equidad y la cobertura educativa.

Con todo, el primer análisis de la LGSPD, la LGE y del Acuerdo Secretarial 717 elaborado en estas páginas, sin el afán de ser exhaustivo ni concluyente, mostró algunos planteamientos sustanciales asociados a la autonomía, gestión, liderazgo y participación en las escuelas en el marco de la evaluación. Asimismo, al final, se refrendó la necesidad apremiante, percibida al inicio de su realización, de hacer un análisis histórico y transversal que coloque la atención en diferentes dimensiones como por niveles de gobierno del sistema educativo, temas, actores. Esta tarea permitirá aproximarnos no solo a un examen de la consistencia y congruencia entre estas Leyes, los Acuerdos Secretariales 716 y 717 y otros documentos normativos de la educación, sino que se podrá reflexionar y estudiar con más elementos conceptuales y empíricos las decisiones y acciones que se tomarán para traducir estas Leyes y Acuerdos en políticas, programas y proyectos educativos concretos. Será en los siguientes años cuando sabremos si se confirma o no, que las acciones en materia de autonomía, gestión y participación social en la educación establecidas al inicio habrán sido el sello distintivo de su gobierno.

## Referencias

Aguilar, L. F. (1993). *Estudio introductorio. La implementación de las políticas*, México: FCE.

- Aguilar, L. F. (2004). Recepción y desarrollo de la disciplina de Política Pública en México. Un estudio introductorio. *Revista Sociológica*, México: UAM-Azcapotzalco, Número 54, Enero-Abril, 15-37.
- Arnaut, A. (1998). *La federalización educativa en México 1889-1994*. México D.F.: SEP-Biblioteca para la actualización del maestro.
- Bolívar, A. (2012). *Cambio y liderazgo en educación en tiempos de crisis*. Texto de la Conferencia en las XXI Jornadas de Asociación para el Desarrollo y Mejora de la Escuela, celebradas en la Universidad de Alcará de Henares, 13-14 diciembre.
- \_\_\_\_\_. (2012b). Melhorar os processos e os resultados educativos: o que nos ensina a investigação. En: J. Machado y J.M. Alves (eds.) *Melhorar a Escola. Sucesso Escolar, Disciplina, Motivação, Direção de Escolar e Políticas Educativas*. Oporto: Universidade Católica Portuguesa. CEDH & SAME, pp. 107-121.
- \_\_\_\_\_. (2013a). Autonomía y participación en el contexto actual. *Participación educativa*, núm. 2 (2ª época), junio.
- \_\_\_\_\_. (2013b). Liderazgo educativo. *Aulas*, no. 221, Mayo, pp. 12-17.
- \_\_\_\_\_ y R. Bolívar Ruano. (2013). Construir la capacidad de mejora escolar: Liderazgo distribuido en una comunidad profesional de aprendizaje. *Revista Educarn@os*, num. 10.
- Bracho, T. (2001). *Evaluación del Programa Escuelas de Calidad 2001*, México: Centro de Investigación y Docencia Económicas, México D. F.
- Cabrero Mendoza, E. (2000). Usos y costumbres en la hechura de las políticas públicas en México. Límites de las policy sciences en contextos caultural y políticamente diferentes. *Revista Gestión y Política Pública*. Vol. IX, 2, segundo semestre, pp. 189-229.
- Cabrero Mendoza, E.; Santizo, C.; y Nájera, C. (2003) *Improving Accountability and Transparency in Schools: The Mexican Program of Schools of Quality*. Documento de Trabajo Nú-

- mero 140. Centro de Investigación y Docencia Económicas. México, D. F.
- Ezpeleta, J. 2004 Lo institucional de la escuela en las políticas de reforma educativa. Emilio Tenti Fanfani (org.) Gobernabilidad de los sistemas educativos en América Latina, Buenos Aires, IPE-UESCO, pp. 163-177.
- Gobierno de los Estados Unidos Mexicanos. (2013). *Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos*.
- Gobierno de los Estados Unidos Mexicanos, Secretaría de Educación Pública. (1999). *Acuerdo Secretarial 260 que establece lineamientos para la constitución, organización y funcionamiento de los Consejos de Participación Social en la Educación*.
- Gobierno de los Estados Unidos Mexicanos, Secretaría de Educación Pública. (2000). *Acuerdo Secretarial 280 que establece lineamientos para la constitución, organización y funcionamiento de los Consejos de Participación Social en la Educación*.
- Gobierno de los Estados Unidos Mexicanos, Secretaría de Educación Pública. (2013a). *Ley General de Educación*.
- Gobierno de los Estados Unidos Mexicanos, Secretaría de Educación Pública. (2013b). *Ley General de Servicio Profesional Docente*.
- Gobierno de los Estados Unidos Mexicanos, Secretaría de Educación Pública. (2013c). *Ley del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación*.
- Gobierno de los Estados Unidos Mexicanos, Secretaría de Educación Pública. (2013d). *Programa Sectorial de Educación 2013-2018*.
- Gobierno de los Estados Unidos Mexicanos, Secretaría de Educación Pública. (2014a). *Acuerdo 712 por el que se emiten las Reglas de Operación del Programa para el Desarrollo Profesional Docente*.
- Gobierno de los Estados Unidos Mexicanos, Secretaría de Educación Pública. (2014b). *Acuerdo Secretarial 716 que establece lineamientos para la constitución, organización y funcionamiento de los Consejos de Participación Social en la Educación*.

- Gobierno de los Estados Unidos Mexicanos, Secretaría de Educación Pública. (2014c). *Acuerdo Secretarial 717 por el que se establecen los lineamientos para formular los Programas de Gestión Escolar*.
- Lahera P., E. (2006). Del dicho al hecho: ¿cómo implementar las políticas? *Revista del CLAD Reforma y Democracia*, Venezuela Junio, no. 36, pp. 45-62.
- Latapí S., P. (2005). *La SEP por dentro. Las políticas de la Secretaría de Educación Pública comentadas por cuatro de sus secretarios (1992-2004)*, México, Ed. Fondo de Cultura Económica, 364 p.
- Loyo B., A. (2002). La reforma educativa en México vista a través de los maestros: un estudio exploratorio. *Revista Mexicana de Sociología*, Número 3, Vol. LXIV, julio-septiembre; páginas 37-62. Instituto de Investigaciones Sociales-UNAM. México, D. F.
- Martínez Bordon, A. T., Bracho G. y C. O., y Martínez V. (2007). *Los Consejos de Participación Social en la Educación y en el Programa Escuelas de Calidad ¿Mecanismos para la rendición de cuentas?* México: Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social- Instituto de Investigaciones Histórico Sociales de la Universidad.
- Rincón Gallardo, S. y Elmore, R. (2012). Transforming teaching and learning through social movement in mexican public middle schools. *Harvard Educational Review*. Vol. 82, no. 4, winter, pp. 471-490.
- Rockwell, E. (2012). La complejidad del trabajo docente y los retos de su evaluación: resultados internacionales y procesos nacionales de reforma educativa. En: Rodolfo Ramírez Raymundo (coord.) *La reforma constitucional en materia educativa: alcances y desafíos*. México: Instituto Belisario Domínguez. Senado de la República, pp. 77-109.
- Santizo Rondall, C. (2011). Gobernanza y participación social en la escuela pública. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 16, número 50, COMIE, pp. 751-773

- Stein, E. (2006). *La política de las políticas públicas: progreso económico y social en América Latina: Informe 2006*. IDB.
- Zurita Rivera, U. (2008). Reflexiones en el marco de la Evaluación Nacional de la Participación Social en la Educación Básica, 2000-2006. *Participación social en la educación: Del análisis a las propuestas*, México: OCE, 63-79.
- \_\_\_\_\_. (2009a). *La participación social en las escuelas primarias del Distrito Federal*, Colecc. Documentos de Trabajo, México: FLACSO, 79 p.
- \_\_\_\_\_. (2009b). La participación social y las reformas educativas en América Latina. La discusión pendiente. Ana María Goetschel (coord.) *Perspectivas de la educación en América Latina*, Ecuador: Flacso-Ecuador - Ministerio de Cultura, Quito, pp. 233-256.
- \_\_\_\_\_. (2009c). La prevención de la violencia en las escuelas de nivel básico en México. *Revista Legislativa de Estudios Sociales y de Opinión Pública*, México, LXI Legislatura Cámara de Diputados-Centro de Estudios y de Opinión Pública, pp. 43-72.
- \_\_\_\_\_. (2013a). Las oportunidades para participar de las y los adolescentes en las escuelas secundarias públicas en México. *Revista "Interacções"*. Universidad de Lisboa, Portugal. Segundo número especial sobre "Adolescência: uma visão caleidoscópica". Vol. 9, núm. 26, pp. 229-260.
- \_\_\_\_\_. (2013b). Paradojas y dilemas de la participación social en la educación básica en México. *Revista APUNTES*. Vol. XL, núm. 72, Enero-junio 2013, Lima Perú, Centro de Investigación de la Universidad del Pacífico.



# EVALUACIÓN Y REFORMA EDUCATIVA

Rafael Reyes Chávez

## Notas sobre las reformas educativas

En educación se habla de reformas cuando se pretende realizar grandes cambios estructurales y/o organizacionales en el sistema educativo, en uno o más de sus niveles. De acuerdo con Zaccagnini (2012), podemos hablar de una reforma educativa cuando ésta implica cambios en aspectos como: el diseño curricular y sus respectivos planes de estudio; la modernización del sistema en su conjunto (agilizar y eficientar su dinámica y funcionamiento) y su descentralización; se eleva la calidad de la enseñanza mejorando el rendimiento académico de los alumnos y disminuyendo el fracaso escolar; la adecuación y ajuste de la formación educativa para dar respuesta a las demandas del mercado laboral; la introducción de cambios en los estilos pedagógicos de los docentes; la transformación de la cultura institucional y la mejora de los criterios de organización y gestión institucional de las escuelas, entre otras.

Asimismo, es importante mencionar que una reforma de este tipo puede analizarse desde distintas dimensiones, a saber:

- **Análisis Político:** Implica enfatizar los intereses de los diversos grupos que pugnan por mantener el control en la educación de un país.
- **Política Pública:** Cuando el acento está en recuperar una reforma educativa en el contexto de las políticas que el estado establece a partir de la participación ciudadana.
- **Laboral:** Poner énfasis en las modificaciones laborales que afectan a los actores del sistema educativo.

- **Normativa:** Cuando la reforma está orientada a la modificación de las leyes reglamentos, y normas que regulan un sistema educativo.
- **Histórico:** Cuando lo importante es el rescate de los principales hechos, acciones y personajes que a lo largo del tiempo han intervenido en las reformas educativas.
- **Educativo:** Recuperar los fines del proceso formativo.
- **Didáctico Pedagógico:** cuando está centrada en reformas que afectan el proceso educativo en el aula, los programas y contenidos.

Las reformas no surgen de manera espontánea. Toda reforma atraviesa por distintas etapas entre las cuales podemos ubicar las siguientes:

- **Agenda:** El inicio se marca cuando el tema aparece como importante en la discusión para un país.
- **La discusión** o «policy formulation»: momento en que se debaten las diversas posiciones, ventajas, desventajas, repercusiones que tendrá una reforma educativa.
- **La decisión** o «policy decision making»: cuando se toman las decisiones, correspondientes para llevar a cabo la reforma.
- **La implementación** o «policy implementation»: a partir del momento en que la reforma se pone en marcha y empieza a operar en un sistema educativo.

Gentili, Suárez, Stubrin y Gindín (2005) muestran el carácter *cíclico* en la evolución y desenlace de los conflictos educativos en los países de América Latina, a partir de cuatro momentos:

- A. primer momento, la confrontación a través de huelgas y movilizaciones por el sector docente y sus sindicatos contra el Estado;
- B. una ronda de negociaciones puntuales entre los referentes políticos y funcionarios de los gobiernos (fundamentalmente de las carteras educativas, pero cada vez más intensamente de los equipos económicos) y los representantes

- gremiales; inmediatamente, una serie de acuerdos y temas concertados entre las partes en conflicto, generalmente precarios y de corto plazo;
- C. un período de relativa estabilidad, no exento de amenazas, sospechas y conflictos menores;
  - D. finalmente y casi de manera inexorable, una nueva ronda de confrontaciones y conflictos que emergen como una evidencia más de las condiciones que impiden estructurar y llevar a la práctica criterios democráticos y participativos para la gobernabilidad educativa y el funcionamiento adecuado de la educación pública.

Tradicionalmente las reformas nacen de leyes nacionales y son impulsadas “desde arriba” por el Estado (Martinic, 2000). Sin embargo, no es la única posibilidad para la implementación de una reforma educativa; otras posibilidades son:

- A. **Arriba-abajo:** propuestas por el Estado.
- B. **Abajo arriba:** surgidas a partir de iniciativas de la sociedad civil.
- C. **Big bang:** globales e inmediatas, abordan el sistema en su totalidad.
- D. **Incrementales:** parciales y progresivas, ponen en práctica las distintas innovaciones de un modo gradual, de acuerdo con sus propios ritmos y realidades.

## Generaciones

Un estudioso de las reformas educativas Sergio Martinic (2001) expone las orientaciones principales que las reformas educativas en América Latina han tenido en las últimas cuatro décadas. Estas reformas, en mayor o menor medida, se han aplicado de acuerdo con las circunstancias de cada uno de los países y las denomina “Generaciones” de las reformas.

Las reformas de los años ochenta provocaron cambios estructurales en la organización de los servicios sociales y educativos. Se trató de reformas “hacia afuera”, es decir, que el Estado y el gobierno central transfieren al sector privado lo que puede ser

privatizado, y a los estados la gestión y administración de gran parte de los servicios tradicionalmente centralizados. En casi todos los países, este proceso va acompañado de una reducción del aparato público y reasignación o disminución de los recursos en los sectores de educación y salud, entre otros.

En los años noventa se inicia un giro en estos procesos, lo que da origen a las reformas de “segunda generación”. Estas reformas se dirigen, por el contrario, “hacia adentro”, es decir, hacia los modos de acción, gestión y evaluación de la prestación del servicio educativo. Estas reformas tienen como centro la “caja negra” del proceso educativo, de los servicios y la calidad de los mismos. Intervienen en los sistemas de conocimientos, en los métodos de trabajo, en las formas de relación entre agentes y beneficiarios, materiales y equipos de apoyo necesarios para garantizar procesos que produzcan resultados de calidad.

En educación, esta generación de reformas promueve cambios tanto en el modo de pensar el aprendizaje y el trabajo pedagógico, como en los sistemas de gestión y de participación de la comunidad.

Finalmente, la tercera generación de reformas, que identifica Martinic, sería la que estuviera centrada más en la autonomía de las escuelas y en la denominada descentralización pedagógica, que promueve la transferencia de decisiones pedagógicas y curriculares desde el gobierno central a los centros escolares (García-Huidobro, 1999). Desde esta perspectiva, el foco estaría puesto en el proceso de enseñanza-aprendizaje y de las formas en las que las propias escuelas, en estrecha colaboración con los agentes que participan de este proceso, lo pueden optimizar.

Las reformas pueden crear desconfianzas y protestas. El conflicto en torno a los objetivos y métodos de iniciativas específicas, la definición de problemas y el proceso de toma de decisiones, las compensaciones de ganadores y perdedores, la naturaleza de nuevas y viejas estructuras de incentivos, el traslado de las cargas de trabajo y de responsabilidades, la falta de acuerdo y agilidad legislativa son, entre otros, algunos de los conflictos que afectan los procesos de cambio que implican las reformas.

## Reformas educativas en el Mundo

Las reformas educativas no son asunto específico de algún país ni de un momento particular. Permanentemente, a nivel mundial, se desarrollan esfuerzos en el sentido de modificar el funcionamiento de los sistemas educativos, de actualizar o modificar los contenidos, dar vigencia a las regulaciones y normativas, etc.

Los propósitos que han guiado las diversas reformas emprendidas en distintas partes del mundo varían en su intencionalidad, desarrollo e impacto, según el estudio a nivel mundial que realizaron Orlanda Señorino y Mabel Cordero (2005), el cuadro muestra las principales diferencias que contemplan las reformas en distintas regiones:

**Cuadro 1. Principales acuerdos por continente en las reformas educativas**

Región del Mundo	Propósito de Reforma
América Latina y el Caribe	Gobernabilidad, eficacia, gestión, calidad, financiamiento, igualdad, equidad y acceso
Estados Unidos	Eficacia y competitividad
Europa (Comunidad Europea)	Eficacia, competitividad e integración regional
África	Autonomía, calidad, eficacia, gestión financiamiento, igualdad y acceso
Asia Meridional	Eficacia, calidad, gestión, financiamiento e igualdad
Asia del Pacífico	Calidad y productividad

Fuente: Señorino y Cordero (2005)

El modelo seguido para conseguir estos propósitos varía de acuerdo con el modelo seguido en cada uno de los países. Las mismas autoras caracterizan los modelos que se han desarrollado en diferentes momentos y regiones:

**Cuadro 2. Modelos de reformas educativas en el mundo**

<b>Región del Mundo</b>	<b>Modelos de reforma educativa</b>
América Latina y el Caribe	Modelo de cobertura educativa. (1980) Modelo de calidad, equidad y acceso( 1990) Modelo de innovación ( 2002)
Europa (Comunidad Europea)	Modelo de calidad, acceso, competencia, productividad e integración regional educativa (2000)
África	Modelo Revolucionario Radical.(1960) Modelo Revolucionario Realista.(1960-1970) Modelo ad hoc (1970-1980) Modelo Evolutivo(1990) Modelo acceso, equidad y calidad
Asia Meridional	Modelo de cobertura educativa. Modelo de calidad, equidad y acceso
Asia del Pacífico	Modelo de equidad y acceso Modelo de calidad, competencia y productividad educativa.

Fuente: Señorino y Cordero (2005)

En un estudio reciente, dos autores argentinos, Gorostiaga y Tello (2011), relacionan el proceso de globalización con las reformas educativas, caracterizando las principales orientaciones políticas que han seguido, lo cual implica diferentes medidas para su implementación, marcando con ello diferencias sustanciales en las realidades educativas que se presentan.

**Cuadro 3. Globalización y reforma educativa**

Perspectiva	Dirección de la políticas	Medidas
Economicista	Propone la adopción de políticas neoliberales que mejoren la competitividad económica de los países de la región sin cuestionar en absoluto las tendencias globales.	Establecimiento de mecanismos de medición de resultados y de rendición de cuentas
Inserción Imperativa	La competitividad económica sigue siendo importante, pero, con distintos matices, se reconocen efectos negativos de la globalización y se resaltan aspectos políticos y culturales de los procesos educativos.	Desarrollo y acceso a las nuevas tecnologías de la información
Integracionista	La competitividad económica sigue siendo importante, pero, con distintos matices, se reconocen efectos negativos de la globalización y se resaltan aspectos políticos y culturales de los procesos educativos	Desarrollo y acceso a las nuevas tecnologías de la información
Perspectiva Humanista	Fuertes críticas a las consecuencias de la globalización, en particular el aumento de la desigualdad y el surgimiento de nuevas formas de exclusión.	Respeto de la diversidad socio-cultural y la formación de sujetos críticos

Perspectiva	Dirección de la políticas	Medidas
Crítica Normativa	Cuestionan la mercantilización de la educación, el proceso de globalización económica, el rol de los organismos internacionales que promueven reformas que no responden a los intereses de los sectores mayoritarios de la población ni a la realidad propia de la región.	Promoción de la democratización educativa
Crítica Analítica		Promoción de la democratización educativa
Mundialización Alternativa,	Plantea la posibilidad de una “planetarización” desde los actores de base y las organizaciones sociales y al servicio de la justicia social, opuesta a las tendencias neoliberales de la globalización económica	Promoción de la democratización educativa

Fuente: elaboración propia a partir de datos de Gorostiaga y Tello (2011).

### Conflictos en la aplicación de reformas

El primer obstáculo en procesos de reforma educativa es la necesidad de superar el escepticismo acerca de las posibilidades de modificar el funcionamiento de las administraciones educativas, cuando las estrategias de cambio provenientes del exterior provocan la resistencia de los actores internos.

Las estrategias basadas exclusivamente en la capacidad interna para autotransformarse son muy lentas y generalmente terminan cediendo a las presiones por satisfacer las demandas institucionales.

La comprensión de los procesos de ejecución permite redefinir y convertir las reformas en procesos participativos apoyados



en el consenso social. Es clave analizar las soluciones y estrategias de resolución de conflictos desarrolladas por los actores en sus contextos específicos.

Las experiencias plasmadas en la literatura reconocen que las reformas muestran grados importantes de avance y de logro en cobertura y eficiencia. Sin embargo, son menores los avances en calidad y, particularmente, en equidad.

Uno de los más experimentados especialistas en reformas educativas de América Latina, Juan Carlos Tedesco (1994), ha dedicado las últimas tres décadas al análisis de los procesos de cambio en los diversos sistemas educativos. Este autor señala que el problema central de las reformas consiste en establecer la secuencia y el peso en el que deben cambiar cada uno de los insumos.

Particularmente, en el caso de América Latina, existen diversos factores que condicionan los resultados de las reformas, los altos niveles de desigualdad, la tensión que existe entre el ajuste fiscal, la competitividad y el diseño de las reformas.

Por otra parte, las orientaciones de los cambios educativos en los países en desarrollo están íntimamente vinculadas al rol de la cooperación internacional. Los recursos nacionales, como se sabe, además de escasos están normalmente concentrados en el pago de salarios.

La experiencia indica que cada uno de los aspectos puede ser definido más fácilmente a nivel local y no a nivel central, es decir, es muy difícil determinar una secuencia de cambio educativo similar para contextos sociales, geográficos y culturales muy diferentes. Para ello se debería otorgar prioridad a los cambios institucionales destinados a brindar mayor grado de autonomía a las instituciones para definir su propia estrategia de mejoramiento (“proyecto por establecimiento”, autonomía institucional, etc.).

Mayor autonomía a las instituciones educativas y mayor control de resultados, con mecanismos de compensación que garanticen la equidad, parece ser el eje de las transformaciones más prometedoras en este campo.

## Docentes y estado

La construcción de una interpretación crítica de los procesos de conflicto educativo y docente facilitaría la reflexión acerca de las políticas y reformas educativas implementadas en años recientes. Así, una teoría crítica del conflicto educativo y docente podría ofrecer elementos claves y puertas de entrada todavía inexploradas para el análisis de los sistemas escolares y sus tentativas de cambio y reestructuración.

Históricamente, la mayor parte de los conflictos que tienen lugar en el campo educativo latinoamericano han girado en torno a cuestiones específicas, como la reivindicación de aspectos laborales de los docentes. Los temas en conflicto más importantes entre sindicatos docentes y Estado se relacionan casi exclusivamente con las condiciones salariales y laborales de los profesores, el presupuesto para la educación, la falta de incentivos y estímulos económicos para el sector, los estatutos docentes (convenios colectivos de trabajo del sector) y normas que regulan el trabajo en las instituciones educativas y, en última instancia, la capacitación y el perfeccionamiento profesional (Gentili et al., 2004).

Existen diversos estudios que abordan los conflictos surgidos entre el magisterio y el estado, principalmente en países latinoamericanos. Uno de los más relevantes, es el realizado por un grupo coordinado por Gentili y desarrollado en el Observatorio Latinoamericano de Políticas Educativas que, a través de diversas publicaciones, muestran los principales puntos de discusión.

En el periodo comprendido entre 1998 y 2003, en 18 países estudiados, el número de conflictos educativos que tienen como actor central organizaciones gremiales del magisterio fue de 863. La suma de las jornadas de conflicto educativo alcanzó 4.802 días. Considerando que durante el período analizado transcurrieron 1,825 días, significa que, en 5 años, hubo en la región 2.6 jornadas de protesta educativa por día. Del total de acciones de protesta magisterial registradas 54% fueron huelgas y paralizaciones (465 registros), 57% actos y marchas (496 registros) y 27%, otros tipos de manifestación (232 registros). Los tipos de reivindicación y demanda docente más frecuentes fueron Labo-

rales 682, de Política educativa 244, del Sistema Política 100 y de Otros rubros 53. La duración promedio de las huelgas magisteriales fue de 8.5 días. Finalmente, los países donde las paralizaciones duran, en promedio, un tiempo mayor son: México (18.8 días), Guatemala (16.7 días), Brasil (14.5 días), Ecuador (14.3 días) y Costa Rica (9.4 días).

### **Reforma Educativa en México**

El cambio de siglo ha estado aparejado a una serie de cambios en el sistema educativo mexicano en diferentes niveles y ámbitos. En primer término, podría mencionarse la modificación a los planes de estudio de la educación básica, que durante la primera década fueron estructurados con base en el modelo de competencias; el de Preescolar en 2004 y el de Primaria que paulatinamente se fue implementando en 2009-11. A nivel de secundaria, en las últimas cinco décadas se han tenido cinco planes de estudios. El último de ellos también fue elaborado a partir de competencias. Finalmente, el Bachillerato a partir de 2008 formuló la RIEMS, con lo cual se completó la articulación de la educación básica.

### *Características de la Reforma*

A partir de lo anterior, se pueden comprender las características de la Reforma que se vienen implementando desde el año 2013:

- A. No es de contenido de los programas.
- B. No es igual a las anteriores en el país.
- C. No es una reforma sexenal.
- D. Está centrada en la evaluación.

### *Normatividad*

La normatividad vigente que orienta la reforma puede sintetizarse de la siguiente manera:

- Acuerdo 592, que establece la articulación de la educación básica.

- Se crea el Sistema de información y gestión Educativa del INEGI, que inició su primer censo de escuelas y alumnos de septiembre a noviembre de 2013.
- Ley Servicio Profesional Docente, que representa el conflicto principal entre el sector magisterial y las autoridades educativas, particularmente por las modificaciones a nivel laboral que representa.
- Ley del INEE que modifica no solo la estructura, sino además el funcionamiento del Instituto, con consecuencias especialmente en el terreno de la evaluación.
- Ley General de la Educación, con una vigencia desde 1993, será necesario adecuar a las circunstancias y normas actuales.

### *Reformas Art. 3º y 73*

Se agrega el concepto de calidad en la educación obligatoria.

- Fracción II Considerar la opinión de los gobiernos y sectores sociales para la elaboración de los planes y programas.
- El ingreso al servicio docente y directivos será por concurso (requisitos).
- Fracción VIII El congreso expedirá las normas para las aportaciones y las sanciones a funcionarios.
- IX Se crea el sistema Nacional de Evaluación de la Educación coordinado por el INEE.

### *INEE*

Los puntos centrales que modifican el funcionamiento del INEE son los siguientes:

- Diseñar mediciones procesos y resultados.
- Expedir lineamientos.
- Difundir información y directrices.
- Terna del presidente al legislativo.
- Junta de Gobierno 5 miembros.
- Ley reglamentaria.

## Ley General del Servicio Profesional Docente

Establece los términos y condiciones para la promoción, reconocimiento y permanencia en el servicio de los maestros. Deberá aplicarse en todas las entidades federativas.

- a. **Nuevos Maestros.** Los nuevos maestros sólo podrán ingresar a través de concursos de oposición, para lo que se determinarán los perfiles y los requisitos mínimos, con la finalidad de garantizar la idoneidad de los conocimientos y capacidades del Personal Docente y del Personal con Funciones de Dirección y de Supervisión en la Educación Básica y Media Superior que imparta el Estado y sus Organismos Descentralizados.
- b. **Perfil de aspirantes.** En los primeros dos años a partir de que la ley sea vigente, los concursos de oposición serán exclusivamente para egresados de las escuelas normales. Concluido ese periodo, cualquier persona que cumpla con el perfil podrá concursar por una plaza.
- c. **Evaluación obligatoria.** Los profesores, directores de escuela, asesores y supervisores deberán someterse a evaluaciones periódicas, de cuyos resultados dependerá su permanencia en el cargo. Las evaluaciones serán diseñadas por el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE), autónomo del gobierno, y serán aplicadas por las secretarías de Educación de los estados. El personal educativo tendrá hasta tres oportunidades para aprobar los exámenes, en un lapso de dos años en los que se deberán acreditar programas de regularización, o de lo contrario enfrentará el cese o una reasignación.
- d. **Sanciones para los reprobados.** Los profesores de nuevo ingreso que reprobren las tres evaluaciones perderán su plaza. En tanto que los que están en activo serán removidos de los salones de clase, pero no serán despedidos. Se les reasignará en otra área del servicio público (en tareas administrativas, por ejemplo) o bien se les exhortará a jubilarse.

- e. **Resultados de la evaluación.** El INEE será el responsable de hacer públicos los resultados de las evaluaciones magisteriales. Las calificaciones de cada profesor no se podrán revelar. Exclusivamente se podrán conocer los resultados por escuela o por entidad.
- f. **Castigos para faltistas.** El personal docente que, sin justificación, falte al trabajo más de tres días en un período de un mes será dado de baja. Los profesores que reciban este u otro tipo de sanción podrán apelar ante los tribunales laborales.
- g. **Comisionados sindicales.** Los profesores que acepten un cargo o comisión en su sindicato deberán recibir su sueldo de parte de la agrupación gremial, no del Estado. El objetivo de esto es limitar el aumento de los comisionados sindicales, es decir, de los docentes que realizan tareas para su organización pero siguen cobrando como si dieran clases.

### Acuerdos y desacuerdos

Los rubros de esta ley con los que la CNTE dice no estar de acuerdo son los siguientes:

- Crear perfiles, parámetros e indicadores de los profesores de preescolar, primaria, secundaria y bachillerato.
- Evaluar el desempeño del docente al menos cada 4 años. De no aprobar hasta una tercera evaluación, dar por terminados los servicios que ofrece como profesor.
- Promover la evaluación del nivel educativo de los alumnos.
- Vigilar la aplicación de las evaluaciones por las autoridades educativas y organismos descentralizados para el ingreso, la promoción, el reconocimiento y la permanencia en el Servicio.
- Difundir los resultados generales de las evaluaciones obligatorias.
- Administrar la asignación de plazas con estricto apego al orden de prelación de los sustentantes que resultaron idóneos en el concurso.

- Asegurar la idoneidad de los conocimientos y capacidades de los profesores.
- Verificar que los docentes tengan el nivel suficiente para el desempeño de la docencia.
- Capacitar y actualizar continuamente a los maestros a través de programas y acciones específicas.
- Planear de manera permanente los temas que el profesor impartirá.
- Separar de la actividad docente a profesores que no asistan a sus labores por más de tres días consecutivos, siempre y cuando no exista justificación.
- Realizar concursos de oposición para garantizar que el profesor cuenta con las capacidades necesarias para ejercer la profesión.
- Someter a los profesores seleccionados a un curso de inducción con duración de dos años. Las autoridades les realizarán una evaluación anual.
- Ofrecer reconocimientos solamente a los profesores que destaquen por su desempeño en los procesos de evaluación.

### **Evaluación**

Es necesario crear una “cultura evaluativa” y de investigación para el aprendizaje en las instituciones y en la sociedad. Para lograr impactos, las reformas deben contar con buenos diseños y sistemas de seguimiento, indicadores e instrumentos validados para verificar sus resultados. Uno de los aspectos centrales de las actuales tendencias de cambio educativo consiste, precisamente, en diseñar mecanismos eficaces de evaluación de resultados.

El fortalecimiento de los sistemas de información (medición de resultados, observatorio de tendencias internacionales, etc.) constituye actualmente una de las áreas de más intensa actividad en la modificación de los sistemas de gestión educativa (Tedesco, 1994).

## Propósitos

La reforma educativa propuesta pretende incidir en aspectos que promuevan modificaciones estructurales del sistema educativo vinculados a los cuatro pilares de la educación propuestos por la UNESCO:

- Identificación de fortalezas y áreas de oportunidad en el aprendizaje de los alumnos (valorar el saber).
- Orientación o prescripción de maneras de acrecentar las fortalezas en conocimientos de los estudiantes (valorar el saber).
- Detección de aciertos y destrezas de los alumnos para aplicar y fortalecer su aprendizaje constructivo y significativo (valorar el saber hacer).
- Elaboración de estrategias didácticas y actividades para apoyar y fortalecer el aprendizaje (valorar el saber hacer).
- Promoción y puesta en práctica de una comunicación más fluida con los estudiantes (valorar el saber ser).
- Fomento de una actitud y juicio crítico de forma responsable, ya sea individual o grupal (valorar el saber ser).

## Funciones de la evaluación

- La **función pedagógica** de la evaluación permite identificar las necesidades del grupo de alumnos con que trabaje cada docente, mediante la reflexión y mejora de la enseñanza y del aprendizaje. También es útil para orientar el desempeño docente y seleccionar el tipo de actividades de aprendizaje que respondan a las necesidades de los alumnos. Sin esta función pedagógica no se podrían realizar los ajustes necesarios para el logro de los aprendizajes esperados, ni saber si se han logrado los aprendizajes de un campo formativo o de una asignatura, a lo largo del ciclo escolar o al final del nivel educativo.
- La **función social** de la evaluación está relacionada con la creación de oportunidades para seguir aprendiendo y la comunicación de los resultados al final de un periodo de corte, también implica analizar los resultados obteni-



dos para hacer ajustes en la práctica del siguiente periodo. Esto es, las evidencias obtenidas del seguimiento al progreso del aprendizaje de los alumnos, así como los juicios que se emitan de éste, serán insumos para la toma de decisiones respecto al mejoramiento de los aprendizajes de los alumnos. Desde este enfoque, una calificación y una descripción sin propuesta de mejora son insuficientes e inapropiadas para mejorar el proceso de enseñanza y de aprendizaje (SEP, 2011).

### **Momentos de la evaluación**

Tradicionalmente se señalan tres momentos de evaluación: inicial, de proceso y final. Estos momentos coinciden con los tipos de evaluación: diagnóstica, formativa y sumativa.

La *evaluación diagnóstica* se realiza de manera previa al desarrollo de un proceso educativo, cualquiera que sea, con la intención de explorar los conocimientos que ya poseen los alumnos. Este tipo de evaluación es considerado por muchos teóricos como parte de la evaluación formativa, dado que su objetivo es establecer una línea base de aprendizajes comunes para diseñar las estrategias de intervención docente; por esto, la evaluación diagnóstica puede realizarse al inicio del ciclo escolar o de una situación o secuencia didáctica.

La *evaluación formativa* se realiza para valorar el avance en los aprendizajes y mejorar la enseñanza y el aprendizaje. Su función es mejorar una intervención en un momento determinado y, en concreto, permite valorar si la planificación se está realizando de acuerdo con lo planeado. Las modalidades de evaluación formativa que se emplean para regular el proceso de enseñanza y de aprendizaje son: interactiva, retroactiva y proactiva.

- *Regulación interactiva.* Son las evaluaciones que ocurren completamente integradas al proceso de enseñanza. La regulación suele ser inmediata gracias a los intercambios frecuentes y sistemáticos entre el docente y los alumnos, a propósito de una actividad o tarea realizada en el aula. En estos casos, el docente utiliza la observación, el diálogo

y la interpretación de lo que hacen y dicen sus alumnos para decidir qué apoyos necesita para hacer el seguimiento de los aprendizajes de los alumnos.

- *Regulación retroactiva.* Son las evaluaciones que permiten crear oportunidades de aprendizaje después de realizar una medición puntual al término de una situación o secuencia didáctica; de esta forma, permiten reforzar lo que no se ha aprendido de manera apropiada. Existen varias opciones para desarrollar este tipo de regulaciones: *a)* explicar los resultados o argumentos de las actividades realizadas con el grupo de alumnos, *b)* realizar el proceso de forma sencilla y *c)* agrupar a los alumnos por el tipo de apoyo que requieren para que elaboren ejercicios de manera diferenciada.
- *Regulación proactiva.* Son las evaluaciones que ayudan a hacer adaptaciones relacionadas con lo que se aprenderá en un futuro cercano. En el caso de los alumnos que lograron los aprendizajes propuestos, se pueden programar actividades para ampliar lo que aprendieron, y para los alumnos que no lograron todos los aprendizajes se proponen actividades con menor grado de dificultad. La regulación interactiva constituye la modalidad por excelencia de la evaluación formativa, mientras que la proactiva y la retroactiva son alternativas para que puedan utilizarse cuando la primera no ha funcionado por diversos factores (Díaz Barriga y Hernández, 2002).

Por otra parte, la *evaluación sumativa* promueve que se obtenga un juicio global del grado de avance en el logro de los aprendizajes esperados de cada alumno, al concluir una secuencia didáctica o una situación didáctica. Para el caso de primaria y secundaria, también permite tomar decisiones relacionadas con la acreditación al final de un periodo de enseñanza o ciclo escolar, no así en el nivel de preescolar, donde la acreditación se obtendrá sólo por el hecho de haberlo cursado.

## Perspectivas

Una reforma educativa no concluye con la publicación de acuerdos y modificaciones en la normativa general, requiere de la adecuación de las normas particulares y, más importante aún, el cambio esperado en las aulas. Sin embargo, hay que recordar que los procesos sociales no son mecánicos, por lo tanto, no hay que esperar que de forma automática se concreten los cambios.

Una reforma curricular no entraña solamente un cambio de enfoque en su diseño, implica que la metodología, los medios auxiliares, el aprendizaje, la evaluación y la supervisión deberán seguir la misma propuesta pedagógica.

La evaluación es una actividad compleja. Todo puede ser susceptible de ser evaluado desde el sistema educativo nacional, la institución escolar, el ambiente de aprendizaje en el aula, el currículo, la enseñanza, el aprendizaje, los contenidos, los temas, el material didáctico, entre otras cosas.

Evaluar significa darle valor a un objeto, a una acción, a un servicio en la vida cotidiana o en situaciones específicas. Puede ser superficial o de gran trascendencia para la toma de decisiones. En toda acción evaluativa hay una concepción pedagógica que se evidencia en la práctica. El cambio no se produce como un efecto inmediato a la puesta en marcha de un nuevo programa de estudios, sino por la apropiación que hagan los docentes de éste. Son los docentes quienes lo hacen posible, por lo que el conocimiento del programa, de las características de los alumnos y de las demandas del contexto serán los elementos que den sentido a la aplicación del programa de estudios.

Una tarea pendiente será establecer un panorama general de la evaluación, sus características y posibilidades y las orientaciones didácticas que se destacan en la RIEB para fortalecer y valorar el aprendizaje.

Asimismo, se debe identificar la evaluación como proceso integrador e inclusivo que genere las mismas oportunidades educativas para los alumnos y se incorpore como práctica continua en el proceso educativo.

Por otro lado, también hay que recordar que los cambios en educación son lentos, por lo que en el corto plazo difícilmente se tendrán los elementos suficientes para valorar el alcance que pueda tener la actual reforma educativa. Sin embargo, podrían esperarse algunas modificaciones sustanciales a mediano y largo plazo, particularmente marcadas por la función que tenga la evaluación.

## Referencias

- Díaz-Barriga, F. y Hernández, G. (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo, una experiencia constructivista*. México: Mc Graw-Hill.
- Gajardo, M. (1999). *Reformas Educativas en América Latina. Balance de una década*. Santiago de Chile: PREAL.
- García-Huidobro, J.E. (Ed.) (1999) *La reforma educacional chilena*. Santiago de Chile: Editorial PROA.
- Gentili, P., Suárez, D., Stubrin, F., & Gindín, J. (2004). Reforma educativa y luchas docentes en América Latina. *Educação & Sociedade*, 25(89), 1251-1274.
- Gorostiaga, J. M., & Tello, C. G. (2011). Globalización y reforma educativa en América Latina: un análisis inter-textual. *Revista Brasileira de Educação*, 16(47), 363-388.
- Guzmán, C. (2005) Reformas educativas en América Latina: un análisis crítico. *Revista Iberoamericana de Educación-OEI* (36/8).
- Krawczyk, N. (2002) La reforma educativa en América Latina desde la perspectiva de los organismos multilaterales *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 7 (16) Septiembre 2002. COMIE A. C. México.
- Martinic, S. (2001) Conflictos políticos e interacciones comunicativas en las reformas educativas en América Latina. *Revista Iberoamericana de Educación*, (27), 2001, 17-33.
- Martinic, S. (2000). La construcción social de las reformas educativas y de salud en América Latina. *Revista Reforma y Democracia*, 18.

- Miñana, C. (2008) “Tiempo para el aprendizaje”. Reformas educativas en Colombia y reconfiguración espacio-temporal de las escuelas *Revista propuesta educativa* año 17 No 1 junio 2008. 41-50. FLACSO Argentina.
- Morillo, E. (2002) Reformas educativas en el Perú del siglo XX. *Revista Iberoamericana de Educación rincón de los lectores*10/01/2002.
- Ruano, C. R. (2002). Reforma educativa en sistemas administrativos con características premodernas: el caso de Guatemala *Revista Electrónica de Investigación Educativa* 4 (1).
- Señoriño, O. y Cordero, S. (2005) *Análisis y perspectivas de las reformas educativas en el mundo*. <http://www.monografias.com/trabajos38/reformas-educativas-mundo/reformas-educativas-mundo2.shtml>
- Tedesco, J. C. (1994). *Tendencias actuales de la reforma educativa en proyecto principal*. BOLETIN 35 Santiago, Chile, Diciembre 1994 <http://unesdoc.unesco.org/images/0009/000998/099895s.pdf>
- Zaccagnini, M. (2002). Reformas educativas: espejismos de innovación. *Revista Iberoamericana de Educación*, (28).



# RIESGOS Y ESPERANZA EN LA REFORMA EDUCATIVA: UNA MIRADA DESDE LA ÉTICA

Martín López Calva

## Porque el futuro ya nos alcanzó: razones para la reforma

*“El principio de la locura es continuar haciendo  
las cosas como siempre se han hecho  
y pretender obtener resultados diferentes”.*

Albert Einstein

La educación está en crisis porque es producto y a la vez productora de una sociedad y un mundo en crisis. Sería imposible hablar de una escuela exenta de elementos críticos en una sociedad inmersa en una profunda crisis global, así como resultaría impensable hablar de un mundo sin crisis teniendo sistemas educativos en estado crítico como los que hoy vemos en México y en todo el planeta.

“La educación produce la sociedad que la produce” (López-Calva, 2009) puesto que existe una relación recursiva y retroactiva entre educación y sociedad. De manera que una sociedad en crisis producirá una educación en crisis que a su vez producirá una sociedad en crisis.

En efecto, nuestro presente es de crisis en lo económico, lo político, lo ecológico, lo cultural, lo social, lo moral y lo espiritual. Nos encontramos en una crisis de dimensiones globales y de profundidad e implicaciones difíciles de visualizar en toda su complejidad.

Esta crisis global afecta sin duda a la escuela que vive hoy una situación especialmente difícil, porque parece ya no responder a las nuevas realidades que hoy se viven, así como las estructuras

económicas, políticas y sociales ya no responden a las exigencias de humanización, justicia y equidad que los habitantes de este planeta están planteando con urgencia creciente.

De manera que parece cada vez más claro que la escuela no puede continuar haciendo las cosas como siempre las ha hecho. La crisis del presente indica que si se quieren obtener resultados educativos diferentes, se tiene que reinventar el modo en que se está promoviendo el aprendizaje.

### *¿Por qué y para qué reformar la educación?*

*“Tratamos de apuntar hacia el futuro haciendo lo mismo que se hacía en el pasado en términos de la concepción y el funcionamiento de la educación”.*

Ken Robinson

El prestigiado educador, escritor y conferenciante británico Ken Robinson, experto en asuntos relacionados con la creatividad, la calidad de la enseñanza y la innovación plantea en su conferencia “Cambiar los paradigmas en la Educación<sup>34</sup>”, que el sistema educativo actual está sustentado en dos pilares que tienen relación directa con el origen histórico de la educación pública: la Ilustración y la Revolución industrial.

Es así que los sistemas educativos aún vigentes en el mundo están contruidos, por su sustento en el paradigma de la revolución industrial, sobre la base de que la escuela es una especie de línea de producción de recursos humanos para la empresa. De esta manera, la escuela homogeneiza a los estudiantes por edades –cosa que puede tener cierta lógica en la Psicología del desarrollo pero no toma en cuenta la diversidad de competencias y niveles de madurez de cada alumno– y los inserta en modelos curriculares tubulares, en procesos lineales y rígidos de formación basados en la idea de perfiles de egreso idénticos.

---

<sup>34</sup> Robinson, K. [Youtube]. (2010). Changing Paradigms (Spanish). [Video]. Disponible en: <http://www.youtube.com/watch?v=Z78aaeJR8no>



Por otra parte, en la escuela y la universidad actual sigue predominando el modelo academicista y racionalista de inteligencia que generó la Ilustración, según el cual los seres humanos se dividen en inteligentes y no inteligentes dependiendo de sus aptitudes en el razonamiento lógico matemático y lingüístico para decirlo en términos de la teoría de las inteligencias múltiples de Howard Gardner (1993), a pesar de que hoy se sabe –desde la misma teoría de Gardner y otros estudios sobre la mente humana– que existen múltiples tipos de inteligencia, todos ellos válidos y necesarios para el desarrollo individual y social.

El mundo de hoy ya no es el de la revolución industrial ni el de la Ilustración. Esta es la razón de fondo para cambiar la educación: hacer que responda al mundo en que vivimos en el siglo XXI.

¿Para qué cambiar la educación?

Dos son las razones que da Robinson para cambiar el sistema educativo actual. La primera tiene que ver con la necesidad de formar personas que tengan las competencias necesarias para adaptarse y sobrevivir en la economía global cambiante e incierta en la que hoy está inserto el mundo.

La segunda razón es cultural. Es indispensable formar hoy a los ciudadanos que sean capaces de convivir en un mundo en el que existe una gran diversidad de culturas desde una sólida formación en sus propias raíces culturales: convivir en la pluralidad cultural desde la identidad propia.

Sin embargo y a pesar de la pertinencia de estas razones, es necesario plantear una razón más profunda para cambiar la educación actual: la razón humana y social. En efecto, hay que transformar radicalmente la educación que tenemos hoy, cuando el futuro ya nos alcanzó, fundamentalmente porque ya no está respondiendo a las necesidades de humanización del ser humano del siglo XXI y porque no está contribuyendo a construir una sociedad más humana y más justa.

La razón humana y social fundamental para emprender una reforma educativa radical se encuentra entonces, en pocas palabras, en que ya no está siendo un elemento que contribuya

adecuadamente a la búsqueda del bien humano en construcción permanente y está mostrando cada vez más signos de ser un sub-sistema que reproduce los males particulares, el mal estructural y la aberración o distorsión de nuestra cultura deshumanizada y deshumanizante.

### Niveles de transformación para una auténtica reforma educativa

En el capítulo 2 de Método en Teología, Lonergan (1988: 52) plantea “la estructuración del bien humano” señalando que “El bien humano es a la vez individual y social...” y planteando la manera en que se combinan estas dos dimensiones o aspectos. El planteamiento se hace a través de un cuadro ilustrativo que contiene dieciocho términos (Cfr. Cuadro 1).

**Cuadro 1. Estructuración del bien humano**

Individuos		Grupos	Fines
Potencialidades	actuaciones		
Capacidad Necesidad	Operación	Cooperación	Bien particular
Plasticidad, Perfectibilidad	Desarrollo Habilidad	Institución Función, Tarea	Bien de orden
Libertad	Orientación Conversión	Relaciones Personales	Valor terminal

Previamente, en las conferencias de Cincinatti impartidas en 1959 y agrupadas en el libro *Topics in Education*, publicado en español como *Filosofía de la Educación* (1998), Lonergan plantea al analizar el bien humano como objeto, la estructura invariante del mismo.

Basándose en este planteamiento, se propuso en la tesis doctoral publicada bajo el título: “Mi rival es mi propio corazón”: educación personalizante y transformación docente. Hacia una visión integral del proceso educativo (López-Calva, 2001) la “Estructura de actualización cooperativa de la transformación

docente” en la que se toman como elementos centrales los tres niveles o fines de la estructura del bien humano acuñada por Lonergan: el bien particular, el bien de orden y el valor terminal y se traducen al campo de la transformación educativa de la forma que sintéticamente abordaremos en los siguientes párrafos.

La estructura de actualización cooperativa de la transformación docente puede aportar elementos para pensar la reforma educativa desde una perspectiva integral y relacionada directamente con la construcción del bien humano.

El primero de los niveles de actualización cooperativa de la transformación de la educación es el de las prácticas educativas. Ya señalaba Juan Carlos Tedesco (2000), un experto en el campo de la educación en un libro de hace varios años, que las reformas educativas realizadas en Latinoamérica en los años setenta y ochenta del siglo pasado no tuvieron éxito porque se enfocaron únicamente en el nivel de las estructuras organizacionales pero no llegaron al aula.

De manera que, para que la reforma educativa tenga un impacto real resulta indispensable que a partir de los cambios estructurales que se instrumenten a nivel sistémico, se defina una política y programas muy claros, específicos y eficaces de formación de profesores para la transformación de sus prácticas educativas cotidianas. Lo más importante de la educación sucede en las aulas y si la reforma educativa no llega a impactar lo que se hace día a día en los salones de clase resultará un intento fallido más entre los muchos que hemos tenido en el país sexenio tras sexenio.

El segundo nivel de transformación que debe contener la reforma educativa es precisamente el de las estructuras organizacionales. Es el nivel que en términos del bien humano corresponde al bien de orden. Este nivel de transformación incluye las reformas en la legislación general y específica, así como en la reglamentación concreta de todos los aspectos que regulan las formas concretas de organización del sistema educativo y las instituciones que lo conforman. Este nivel debe orientarse a reconfigurar los “ciclos de esquemas de recurrencia” de actividades

necesarias para que la educación, entendida como bien particular, fluya sistemáticamente hacia todos los sujetos: niños, adolescentes, jóvenes y adultos, que lo requieren.

En el nivel estructural de la reforma se incluye también la gestión directiva del sistema educativo que abarca desde los funcionarios de más alto nivel hasta los directores escolares, coordinadores de nivel o jefes de sección, pasando por los supervisores y apoyos técnico-pedagógicos. Se trata del nivel de la toma de decisiones y el liderazgo requeridos para hacer que la normatividad se vaya traduciendo del papel a los hechos cotidianos.

El tercer nivel de transformación para hacer realidad la reforma educativa es el nivel de la cultura educativa, entendida como el conjunto e significados y valores que determinan la forma en que se vive la educación. Si no cambia la manera en que la sociedad en su conjunto —padres de familia, empresarios, medios de comunicación, organizaciones civiles, docentes, directivos, etc.— entiende lo que es una buena educación, los cambios que se intenten en el nivel estructural y en el de las prácticas educativas tendrán muy pocas probabilidades de éxito.

De manera que resulta necesario insistir en la ardua tarea que viene por delante cuando se quiere construir una reforma educativa real. Porque toda reforma educativa necesita de un trabajo participativo en los cambios que requieren las prácticas educativas, las estructuras organizacionales de la educación y la cultura educativa.

### *Cambiar las prácticas educativas*

*“Nada cambia en la educación si no cambian  
la mente y el corazón de los maestros”.*

L. Stenhouse

Educación en el vivir y para vivir, educación en el vivir humano y para vivir humanamente sería la premisa fundamental de un sistema educativo reformado y, por lo tanto, la meta de las prácticas educativas en transformación.

Es por ello que la práctica docente debería, a partir de una resignificación profunda, poner a la vida humana en el centro y por encima de planes y programas, reglamentaciones, temarios, conceptos, técnicas o métodos de enseñanza, teorías educativas o caprichos del profesor o del director.

Esta transformación llevaría a trascender la noción de docencia como transmisión de conceptos (bancaria, según Freire, 1982) y llevaría a una noción de docencia como facilitación de actos de comprensión directos, reflexivos, deliberativos, para el mejoramiento progresivo de la vida humana particular de cada alumno y de la vida humana general (Carley, 1989).

Una práctica docente comprometida con la construcción del bien humano es una práctica que considera al educando como una persona con una historia concreta y unas aspiraciones existenciales particulares. Una persona que comparte con los educadores esa dimensión empírica que necesita experiencias innovadoras, significativas, una dimensión intelectual que tiene que partir de sus propias preguntas y no de respuestas hechas, que tiene que imaginar, que llegar a comprender una realidad concreta para poder después construir un concepto y formularlo en diversos lenguajes; una dimensión reflexiva que tiene que desarrollar la capacidad de preguntarse por la realidad de las cosas, de dudar de lo que se le enseña, de no aceptar acríticamente la palabra del profesor, de no emitir juicios a la ligera, de buscar dar razón de lo que afirma; una dimensión existencial en la que se está buscando construir la propia libertad y que para ello no basta con enseñar ciertos valores o decir esto es bueno o malo, sino que es necesario desarrollar la capacidad deliberativa, la capacidad de valoración y la toma de decisiones responsables empezando por lo sencillo y pequeño.

Una docencia que busca el bien humano debe preocuparse por desarrollar todas estas dimensiones de los educandos y construir, mediante el diálogo ciertos significados y valores comunes mínimos que permitan ir avanzando en esta línea en la que cada educando tratará de ser cada vez más auténtico.

Para ello se necesita cambiar nuestra imagen del mundo como un gran centro comercial en el que todos compramos y vendemos. Para ello se tiene que ir facilitando que, en cada etapa, los educandos vayan perfilando un proyecto de vida acorde con la humanización que requiere cada época. Un proyecto de vida que sólo se podrá dar, si la escuela y los profesores tienen su propio proyecto de vida y tienen clara su visión del mundo e incorporan su propia práctica dentro de su proyecto de vida y de su imagen del mundo.

### *Cambiar las instituciones para que cambien las mentalidades*

*“No se puede reformar la institución sin haber reformado antes las mentes pero no se pueden reformar las mentes si antes no se han reformado las instituciones”.*

Edgar Morin

Cuando se habla de la necesidad de un cambio personal, cuando se dice que el educador debe cambiar “su mente y su corazón” – como afirma Stenhouse (1987)– porque si no, no cambiará nada en la educación, puede fácilmente entenderse que la transformación educativa es cuestión de simple voluntad personal y llegar a plantear aun, casi en términos de libro de autoayuda, que si un docente “decreta” que la educación mejorará, con esto bastará para que mejore. Una visión simplificadora como ésta implicaría que la reforma educativa tendría como única finalidad el cambio de las prácticas educativas particulares de cada docente.

Pero las cosas no son tan sencillas. El mero cambio personal, aun si llega a ser un cambio que transforme al docente en significado personificado para los alumnos, si bien redundaría en formación profunda y permanente para los alumnos de ese docente, resulta insuficiente en términos de un cambio general de la educación de un país.

Es necesario para este cambio global del sistema educativo –como ya se dijo líneas arriba al plantear los niveles de transformación educativa– que se realice un cambio institucional, un

cambio en las estructuras organizativas que determinan los “ciclos de esquemas de recurrencia” de actividades que determinan el modo en que se vive día a día la educación.

Es así que existe una relación dialógica, simultánea entre reforma de las mentalidades y reforma de las instituciones que no puede verse de manera simplificadora como una relación causa-efecto. No podemos pensar que primero hay que cambiar las mentes para que se transformen las instituciones, así como no es posible pensar que primero hay que cambiar las instituciones para que entonces puedan cambiar las mentes.

De manera que sin renunciar al trabajo arduo, sistemático, persistente y muchas veces contracorriente que implica el cambio personal, el cambio de nuestras mentes, sin renunciar a “echar a andar” para poner nuestras manos, nuestra lengua, nuestros ojos, nuestras piernas, nuestro ser entero al servicio de este cambio educativo, los educadores tenemos al mismo tiempo que luchar cotidianamente y también de un modo persistente, inteligente y creativo para cambiar las estructuras institucionales de la educación del país.

Mucho es lo que hay que hacer para terminar de desmontar un sistema que está dando muestras desde hace años de una profunda descomposición. Un sistema educativo vertical, corporativo, clientelar, discrecional, opaco y facilitador de corrupción, preocupado más por el control político e ideológico que de la formación de las nuevas generaciones de mexicanos, que evidentemente ya no responde a las exigencias y dinámicas de la sociedad globalizada del siglo XXI.

Esto hace que la tarea sea más complicada de lo que a veces podemos pensar, porque se trata de un cambio radical y no de una mera modificación o puesta al día. Se trata de un cambio de fondo y no de una mera adaptación de las formas como a veces parecen estar entendiendo las autoridades gubernamentales responsables de la educación y la cúpula sindical o aun los mismos grupos críticos y disidentes.

El cambio necesario es una reforma radical que construya un nuevo sistema educativo, de tal modo que no basta con el

cambio de Secretario de Educación Pública, de los funcionarios principales o la dirigencia sindical. Los cambios de responsables unipersonales no sirven de mucho si las estructuras siguen funcionando de la misma forma y con los mismos criterios.

De manera que lo que requiere la educación de un país cuando se emprende una reforma educativa es un cambio institucional. ¿Cuáles serían los elementos fundamentales de este cambio institucional?

1. Un cambio legislativo y normativo que plantee con claridad una visión de futuro que oriente las metas del sistema educativo y defina el perfil del ciudadano y de la sociedad que se buscará construir y garantice el gobierno educativo, la rectoría del sistema y las reglas básicas de operación institucional para lograr las metas planteadas.

2. La reconstrucción del sistema educativo para volverlo institucionalmente un sistema de alta complejidad, es decir, un sistema horizontal, democrático, participativo, creativo, flexible, abierto a la crítica y el disenso, promotor de la corresponsabilidad, con distribución amplia del poder y las responsabilidades.

3. Los mecanismos de formación de directivos con conocimientos, habilidades y actitudes propias de una gestión institucional y un liderazgo intelectual y moral que garantice que la normatividad y la organización institucional planteada pueda hacerse realidad en todos los niveles e instancias del sistema.

### *Cambiar las mentalidades para que cambien las instituciones*

*“Schein (2004) ha definido las culturas organizacionales como «un patrón de creencias básicas compartidas que un grupo ha aprendido acerca de cómo resolver sus problemas de adaptación externa e integración interna, y que ha funcionado lo bastante bien como para ser considerado válido y, por tanto, es enseñado a los nuevos miembros como el modo correcto de percibir, pensar y sentir en relación con esos problemas»”.*

Educación inclusiva. Iguales en la diversidad. Módulo 4: escuelas inclusivas.



Para poder llegar a ser una auténtica reforma educativa, es decir, un cambio real en la formación de los estudiantes, la transformación particular y estructural tiene que aterrizar en un cambio de cultura respecto a lo educativo.

Esta es una transformación fundamental que si no se realiza hará imposible que las modificaciones estructurales en lo normativo y en lo organizacional se traduzcan en cambios en lo que sucede en los procesos de aprendizaje en el aula.

Si entendemos cultura como el conjunto de significados y valores que definen el modo concreto en que se vive, la cultura educativa es entonces ese conjunto de significados y valores que guían lo que cotidianamente sucede en las aulas y en los patios escolares, en las oficinas y las salas de maestros, en los cursos de capacitación docente y en los procesos de planeación y evaluación de la educación. Se trata del entorno, del mundo que define la lógica con la que piensan y actúan los profesores.

De acuerdo con la definición de Schein planteada en el epígrafe de este apartado, la cultura configura creencias básicas compartidas que orientan el modo en que se resuelven los problemas a nivel interno y externo y que funciona de manera adecuada como para ser considerado válido por todos los miembros de un grupo y, por lo tanto, enseñado *“a los nuevos miembros como el modo correcto de percibir, pensar y sentir en relación con esos problemas”*.

*En este sentido, la cultura educativa está constituida por el conjunto de creencias compartidas que orientan la forma en que los educadores y directivos enfrentan y resuelven los problemas educativos cotidianos. Estas creencias compartidas funcionan en el sentido pragmático —“siempre he hecho las cosas así y así me han funcionado”— y por lo mismo se van arraigando y dejando de analizar y cuestionar para enseñarse a los nuevos educadores y directivos escolares como el “modo correcto de percibir, pensar y sentir en relación con estos problemas”.*

*Por su arraigo no solamente en la percepción sino en la razón y sobre todo también en el sentimiento de los educadores, estas creencias que se van considerando como correctas, son obstáculos muy*

*difíciles de romper cuando se construye una reforma educativa. Porque pueden cambiar las estructuras, la normatividad e incluso las propuestas de cómo realizar las prácticas, pero si estas creencias no cambian, no habrá realmente una transformación.*

La reforma educativa será exitosa en la medida en que llegue a incidir en la transformación de la cultura educativa que haga que los cambios estructurales puedan traducirse en cambios didácticos y operativos en las aulas.

Porque mientras los responsables de las políticas públicas de la educación y los investigadores educativos vivan en mundos distintos de significados y valores que los maestros, cualquier cambio legal, normativo u organizacional será insuficiente.

### **Cambiar para seguir igual: los riesgos**

*“Si queremos que todo siga como está, es necesario que todo cambie”.*

*Giuseppe Tomasi di Lampedusa*

El gatopardo

“La reforma educativa ya está en la Constitución. Con esto queda garantizada la calidad de la educación que recibirán tus hijos”, mencionaba un comercial televisivo del Pacto por México que se estuvo transmitiendo de manera muy frecuente después de la aprobación de la reforma constitucional en materia educativa que se hizo en México a principios del año 2013.

Es indudable que la reforma constitucional aprobada y publicada recientemente implica un paso muy relevante y era una condición necesaria para mejorar la educación de nuestros niños y adolescentes. Sin embargo, cabe la pregunta: ¿Esta reforma de la normatividad primaria que rige al sistema educativo garantiza por sí misma la calidad de la educación? La respuesta casi obvia es que no.

La reforma constitucional constituye una condición necesaria pero no suficiente para la transformación de la educación del país buscando un incremento sustancial y urgente de la calidad de los procesos formativos que se brindan en las escuelas, pero

el cambio en la legislación simplemente –cosa no menor– pone las condiciones estructurales que se requieren para emprender la amplia y retardora tarea de cambios profundos que se requieren en los niveles de las prácticas educativas y de las estructuras organizacionales del sistema.

No está de más insistir en lo que muchos analistas han planteado acerca de que es igualmente importante la definición de la legislación secundaria que normará los distintos aspectos que se requieren para la concreción de lo que plantea la reforma constitucional aprobada. “El diablo está en los detalles” y muchos de los detalles para buscar una verdadera mejora de la calidad educativa en el país dependerán de la forma en que se plantee la reglamentación que aporte el contenido operativo a lo ya aprobado.

A partir de la definición de esta legislación secundaria empezará realmente la tarea de construcción de la reforma educativa propuesta en el plan del gobierno federal.

Porque la reforma de la educación, la que impactará realmente el desarrollo de los niños y jóvenes mexicanos y su preparación para enfrentar los retos de la sociedad global en que hoy vivimos, es la que se vivirá en las aulas cotidianamente y para que llegue a las aulas tendrá que pasar por cambios reales en las formas de organización y dirección escolar, de operación de los planes y programas de estudio, de formación y evaluación de los docentes y directores escolares, de mejora en el equipamiento e infraestructura de los centros escolares y en última instancia de la significatividad de los aprendizajes.

De los planteamientos hechos en la reforma constitucional están pendientes cuestiones fundamentales que incidirán de manera más o menos positiva en los campos anteriormente descritos.

La primera de ellas es la definición de la evaluación del sistema educativo y de los docentes y dentro de este rubro, el papel, las atribuciones y las exigencias del renovado Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE). Una cuestión fundamental de diseño fino está en la distinción entre la evaluación

formativa –la que se debe realizar con fines de retroalimentación y mejora de los procesos educativos– y la evaluación para la toma de decisiones de contratación, promoción o incluso remoción de docentes y directores. Confundir o mezclar ambas evaluaciones puede ser un elemento negativo que distorsione el funcionamiento del sistema en lugar de mejorarlo.

Una segunda cuestión relevante es la definición del sistema profesional de carrera docente que tiene que contemplar un sistema transparente y eficiente de información sobre el número de docentes que laboran en el país, un cambio radical en la muy viciada política de comisionados del SNTE que siguen siendo pagados como docentes en servicio y, sobre todo, el establecimiento de un modelo que estimule el desarrollo de un plan de vida y carrera docente con estímulos adecuados, basados en el desempeño en el aula y no en elementos meramente formativos o de credencialización y con procesos de formación universitaria de alta calidad para los profesores en servicio y para los futuros docentes.

Otra cuestión importante que en la reforma aprobada está solamente en un artículo transitorio es la del otorgamiento de una mayor autonomía a las escuelas para su gestión y desarrollo. Este es un elemento muy importante que tiene implícita la discusión acerca de la tensión entre centralización y descentralización de los procesos. ¿Hasta dónde y en qué cosas se deben establecer controles centrales en la educación y hasta dónde y en qué cosas se debe dar autonomía a cada estado y a cada escuela concreta?

## La calidad educativa no se mejora por decreto

*“Dos señales me inquietan. Una es la imposibilidad de alguna garantía para suponer que una reforma legal como la emprendida penetrará hasta donde necesita, en las escuelas, en las aulas, en el trabajo de maestros y directores, es decir, en la educación de niños y jóvenes (...) La otra señal inquietante es la ausencia de la sociedad civil. Exceptuando organizaciones ligadas claramente a poderosos grupos de interés político-económico, y un reducido núcleo crítico de investigadores educativos, el debate público es incipiente...”*

Juan Carlos Yáñez

Mientras los investigadores educativos expertos en políticas públicas y en el funcionamiento del sistema educativo nacional están trabajando y haciendo análisis a profundidad del texto de reforma educativa presentado por el ejecutivo federal y aprobado hasta ahora por el congreso federal y los congresos estatales, el gremio magisterial, al menos en lo que respecta a la Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación (CNTE) y algunos grupos disidentes del Sindicato Nacional (SNTE) con el apoyo de organizaciones afines, mantienen una campaña de oposición política para defender sus privilegios y evitar salir de su zona de confort.

Este parece ser hasta hoy el panorama en cuanto a las reacciones suscitadas por esta propuesta de cambio estructural de nuestro sistema educativo que apunta en sentido correcto al menos en su objetivo central: la recuperación de la rectoría de la educación por parte del Estado.

Si bien este cambio constitucional y de la legislación secundaria que rige el sistema educativo mexicano ha sido en general recibido con esperanza entre los académicos del campo educativo, existen ya elementos de análisis fino que plantean ciertos temores, reservas o ausencias en esta reforma que deben ser subsanadas para que realmente tenga impacto transformador. “La reforma educativa dejó de lado la educación inicial, aunque los legisladores habían planteado que era el momento oportuno para garantizar a los mexicanos educación desde sus primeros años de vida” (Schmelkes, 2013).

El análisis crítico de quienes se dedican a investigar las políticas públicas y la dimensión estructural de la educación ha ido detectando algunas ausencias importantes, como la que señala Sylvia Schmelkes –actual presidenta del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE)– respecto a la educación inicial (de los 0 a los 3 años) como momento base para la conformación de las estructuras y disposiciones que permitirán el desarrollo de la persona en el ámbito académico y emocional. “Porque de la educación de esta fase, del desarrollo, depende gran parte de lo que ocurre después con el ser humano,

incluyendo lo que aprende y cómo le va en el sistema educativo”, afirma Schmelkes (2013).

Por su parte Juan Carlos Yáñez señala dos elementos de preocupación que son, por una parte, el hecho de que las reformas legales son condición necesaria pero no suficiente para el cambio educativo y que habrá que tener mucho cuidado y seguir con atención los mecanismos y procesos que se pondrán en marcha para hacer que lo que se ha modificado a nivel legislativo llegue hasta las escuelas y penetre en las aulas impactando la formación de los estudiantes. Muchas reformas han ocurrido que se han quedado en buenas intenciones plasmadas en leyes, documentos, planes de estudio y materiales didácticos, pero no han podido llegar al aula que es donde ocurre lo fundamental del proceso educativo.

La segunda preocupación de este investigador consiste en la ausencia de la sociedad civil, puesto que, como bien señala, parece ser que en este proceso de diálogo sobre la reforma han participado organizaciones de la sociedad identificadas con ciertos grupos empresariales y un grupo de académicos especialistas en la materia y preocupados por el cambio educativo, pero se ha mantenido hasta cierto punto silenciosa la sociedad civil en general, a pesar de que la propuesta misma de reforma ha suscitado interés en la opinión pública y ocupado algunos espacios en los medios de comunicación.

## **El principio de lo improbable: esperanzas**

*“Lo más increíble de los milagros es que ocurren”*

Gilbert Chesterton

En junio de 1991, la revista *Nexos* publicó un artículo escrito por Gilberto Guevara Niebla, basado en un examen nacional solicitado por la revista y coordinado por este académico, que se aplicó en mayo de 1990 para evaluar el aprovechamiento de estudiantes de educación primaria y secundaria de todo el país. El texto titulado “México: ¿País de reprobados?” (Guevara Niebla,

1991) abrió prácticamente el debate sobre el tema de la calidad educativa en nuestro contexto nacional y dio pie a los procesos de instauración de sistemas e instrumentos que iniciaron la construcción de una cultura de evaluación que aún se encuentra en etapa germinal y sigue estando sujeta a resistencias y oposiciones de todo tipo.

Desafortunadamente la pregunta sigue vigente y la respuesta que puede darse a partir de los resultados recurrentes de las pruebas nacionales (ENLACE, EXCALE) e internacionales (sobre todo PISA) no es nada alentadora.

De ahí que uno de los ejes más importantes de la reforma educativa iniciada con los cambios constitucionales aprobados al inicio de esta legislatura federal sea el establecimiento de un sistema profesional de carrera docente sustentado en la evaluación del magisterio y la creación del nuevo Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) como organismo autónomo, en una nueva etapa que continuará la experiencia de los diez años previos de trabajo evaluativo realizado por el INEE actual.

Las facultades de este nuevo INEE tal como se encuentran formuladas de manera general en la reforma aprobada y la legislación secundaria que detalla sus funciones y procedimientos, han generado muchas dudas tanto entre los docentes que serán sujetos de esta evaluación como entre los estudiosos del campo educativo y aún entre quienes han trabajado y siguen trabajando en el instituto actual.

Las preguntas tienen que ver con el carácter que tendrá la evaluación que el INEE realice. Hasta ahora la evaluación educativa ha sido diseñada, construida y realizada en términos formativos, es decir, como una evaluación que aporte información relevante para la mejora de los procesos educativos sin tener como finalidad la toma de decisiones sobre la selección, promoción o incluso remoción de los profesores o directores escolares.

Sin embargo en estos últimos tiempos se ha confundido y mezclado la evaluación con fines formativos con la evaluación con fines de toma de decisiones “duras” de carácter laboral. Los resultados de la prueba ENLACE —que originalmente no elaboró

ni aplicó el INEE pero tiene también carácter formativo— por ejemplo, se ligaron durante el final del sexenio pasado a la “carrera magisterial” y se les adjudicó un alto porcentaje en la asignación de los incentivos económicos para los maestros, cuestión para la que no fue diseñada la prueba y que ha ido pervirtiendo su objetivo original al grado de originar la suspensión de su aplicación en el ciclo escolar 2013-2014 por decisión de la SEP hasta no tener los resultados de un análisis de expertos sobre el instrumento y su aplicación, que coordinará el INEE.

Ante este panorama en el que se habla de manera indistinta de la evaluación docente como elemento para definir la capacitación de los profesores para subsanar deficiencias pero también como elemento para definir el ingreso, la promoción y los incentivos que tendrán los docentes más efectivos y para la toma de decisiones de permanencia de los docentes que reiteradamente no cumplen con los mínimos esperados en su desempeño, surgen múltiples preguntas que se tendrán que ir respondiendo pronto.

¿Será el INEE el responsable de construir y aplicar un proceso de evaluación docente para la mejora y capacitación de los profesores y directores? ¿Se encargará al instituto un sistema de evaluación docente para la selección, promoción y estímulo de los buenos docentes y la definición de la permanencia de los profesores con desempeño deficiente? ¿Se encargará al INEE de ambas cosas? ¿Se hará la debida distinción en el diseño de los instrumentos y métodos de aplicación para uno y otro fin o se confundirán ambos procesos distorsionando su sentido? ¿Será suficiente la evaluación para garantizar —como dice la propaganda del congreso y el ejecutivo federal— la calidad educativa? ¿Tendrán los resultados de la evaluación que realice el INEE carácter vinculante? ¿Se convertirá al instituto en una instancia que reparta premios y sanciones a los profesores o se encargará de aportar información relevante para la mejora sin tener que tomar decisiones de carácter operativo en el sistema?

Todas estas cuestiones tendrá que resolverlas el nuevo INEE, a partir de la definición que se haga en el congreso y de las normas



y procedimientos de operación que defina la nueva junta de gobierno y su nueva presidenta.

La designación de los nuevos miembros de la junta de gobierno: Margarita María Zorrilla Fierro, Eduardo Backhoff Escudero, Teresa Bracho González, Gilberto Ramón Guevara Niebla y Sylvia Irene Schmelkes del Valle y la elección de la Mtra. Schmelkes como presidenta del instituto son, sin duda, signos de esperanza que nos permiten pensar que las dudas tendrán un procesamiento inteligente y responsable.

Se trata de cinco muy destacados y experimentados académicos con trayectorias diversas y complementarias, todas ellas muy sólidas, en el campo de la investigación educativa. Todos ellos tienen, sin duda, una visión clara de la complejidad que implica la evaluación educativa y al mismo tiempo poseen las cualidades ejecutivas que nos hacen pensar en que serán capaces de definir en un tiempo razonable un proceso de evaluación que vaya dando respuesta adecuada a las dudas que están sobre la mesa y que dimensione a la evaluación como una condición necesaria y urgente, pero no suficiente para mejorar la calidad de la educación en el país.

Ojalá muy pronto las dudas empiecen a resolverse y la esperanza comience a convertirse en acción eficaz para el bien de la educación nacional.

### **La reforma educativa será de quien la trabaje: conclusiones**

*“La escuela tiene una función pública mucho más vasta que la que le asignan los que reducen ésta a las implicaciones cívico-políticas de la educación que imparte.*

*Sin minimizar éstas, es menester recalcar que por su función pública, la escuela es un órgano de “justicia distributiva” y, como tal, opera la justicia social al regular equitativamente las oportunidades sociales y las responsabilidades respecto al bien común de todos los ciudadanos”.*

Pablo Latapí Sarre.

Nuestro país se encuentra en un momento crucial en el que está en juego la posibilidad de construir una auténtica reforma

educativa que se oriente a poner las condiciones normativas, organizacionales, operativas, curriculares, de formación y evaluación y de participación social real para hacer realidad la función pública de la escuela como órgano de justicia distributiva en la que no sea la clase social de los alumnos, sino su trabajo y capacidad la que determine su desarrollo y en la que existan condiciones de equidad para que todos los niños mexicanos reciban la misma calidad educativa.

La llamada reforma educativa que tanto se promueve en los medios como un logro del gobierno federal y del poder legislativo para garantizar la calidad educativa no es todavía una reforma de la educación, sino un cambio constitucional que al recuperar la rectoría de la educación para el Estado, pone las condiciones legales para poder construir una verdadera transformación del sistema educativo nacional.

A partir de esta reforma constitucional y de la legislación reglamentaria respectiva se tiene que construir un nuevo modelo educativo y echar a andar una profunda transformación de la estructura organizacional y de los modos de operar cotidianamente de todas las instancias y niveles de la Secretaría de Educación Pública desde sus oficinas centrales hasta cada una de las escuelas del país.

Es en esta segunda etapa en la que se van a plantear las modificaciones a la legislación secundaria y a los reglamentos de operación del sistema y en la que se tendría que llegar a la revisión del currículo de la educación básica y media superior del país y a definir los mecanismos y modalidades concretas de selección, contratación, evaluación, promoción y eventual remoción de docentes, directores y supervisores escolares, en la que toda la sociedad tendría que aprovechar todos los espacios de consulta y participación y exigir sea tomada en cuenta la voz de los distintos sectores –padres de familia, maestros, directores, medios de comunicación, organizaciones de la sociedad civil, etc.– que de manera corresponsable tienen que formar parte del esfuerzo de reforma educativa que se ha iniciado.

Resulta necesario y urgente hacer explícito el hecho de que la reforma constitucional ya publicada no tiene, porque no era su función ni finalidad, los elementos de definición pedagógica ni de concreción operativa que muchos de sus opositores están hoy reclamando como ausencias. Estos elementos tienen que construirse ahora y más vale para el país que se construyan con la participación amplia de la sociedad mexicana en su conjunto. La Consulta Nacional sobre el modelo educativo, convocada a principios de 2014 por la Secretaría de Educación Pública federal hacen albergar la esperanza de que así será.

Porque parafraseando a Zapata, la educación es de quien la trabaja y, en ese sentido, la reforma educativa será también de quien la trabaje y es indispensable para lograr una reforma integral, pedagógicamente bien sustentada, legalmente sólida y operativamente viable, que quien la trabaje sea la sociedad mexicana en su conjunto. El mayor riesgo para que la reforma educativa no logre sus propósitos y se quede en una mera adecuación legal para retomar el control del sistema educativo y ejercerlo de manera autoritaria en una versión renovada en sus formas pero igual en el fondo que la del sistema educativo creado en el régimen priísta corporativo y autoritario, es por un lado que el gobierno se cierre a la participación social y opere el resto de la reforma como un asunto restringido a los partidos políticos que firmaron el “Pacto por México”, dejando de lado la opinión de los académicos expertos en Educación, de los padres de familia, maestros y organizaciones sociales dedicadas al tema.

En este escenario, el cambio en los artículos constitucionales y el cambio en la dirigencia del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE) serían simplemente mecanismos para volver a tener el control absoluto del sistema educativo con el fin de intentar reconstruir el viejo régimen bajo nuevas formas de operación y sustituyendo un liderazgo sindical corrupto y rebelde ante el gobierno por otro igualmente corrupto, pero dócil y cómplice de este intento de restauración.

Por otro lado, este riesgo tiene la otra cara de la moneda en los grupos opositores radicales a la reforma que con el pretexto

de la supuesta defensa de la educación pública ante un falso pero muy vendible peligro de privatización, están intentando que se dé marcha atrás en los cambios realizados para mantener los privilegios de control de las plazas docentes y manejo discrecional de los recursos sin ninguna auditoría o evaluación.

Sin embargo, afortunadamente existen otras imágenes que nos ayudan a no perder la esperanza en que esta vez sí habrá una reforma educativa profunda y pertinente que nos ponga en la línea de transformación de nuestra educación para hacer realidad la aspiración de una sociedad justa y democrática.

Imágenes como las de los discursos y declaraciones de los académicos que forman la junta de gobierno del nuevo Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE)<sup>35</sup> como organismo autónomo, permiten abrigar esperanzas de que las cosas realmente puedan cambiar. Escuchar sus planteamientos permite desbaratar los fantasmas de una evaluación meramente punitiva y deliberadamente sesgada en contra de los profesores y nos aporta elementos para confiar en que el nuevo INEE hará planteamientos sólidos, integrales y viables, basados en las mejores prácticas internacionales para generar un sistema de evaluación diferenciado en sus metas y consistente en sus instrumentos y procedimientos de aplicación y difusión de resultados.

Pero además de la confianza que genera la elección del consejo del nuevo INEE, son muy reconfortantes las imágenes de maestros y maestras dispuestos y comprometidos con el aprendizaje y la formación humana, académica, social y ciudadana de sus alumnos. Profesores que trabajan de manera silenciosa pero efectiva y profunda día a día en sus aulas para lograr que la reforma real, la que llega a la formación de mexicanos capaces y comprometidos con el cambio en el país, se esté realizando más allá de los discursos y buenas intenciones gubernamentales.<sup>36</sup>

---

<sup>35</sup> Senado de la República. [Youtube]. (17/4/2013). Comparecencia de Mario Rueda Beltrán. [Video]. Disponible en: <http://www.youtube.com/watch?v=cVuHpgr6lo4>

<sup>36</sup> Loret, Carlos. [Youtube]. (22/11/2012). Maestros Ejemplares parte 4: Olga. [Video]. Disponible en: <http://www.youtube.com/watch?v=5ngdqYp33UU>

Maestros y maestras que destacan por su vocación, entrega, creatividad y profesionalismo y que a pesar de las condiciones limitadas en las que trabajan hacen su mejor esfuerzo por lograr la formación de mexicanos y mexicanas sólidamente preparados en lo intelectual y en lo ético, para convertirse en ciudadanos de bien, comprometidos con la construcción de un país mejor a pesar de las enormes dificultades en que hoy se vive, incluso en situaciones de riesgo extremo.<sup>37</sup>

La educación es de quien la trabaja y la reforma educativa será de quienes la trabajemos desde nuestras respectivas trincheras: los consejeros del nuevo INEE y del modelo de evaluación educativa que mejor aporte para el progreso de nuestra educación; los investigadores educativos desde la generación y difusión de conocimiento necesario para construir los elementos normativos, conceptuales, curriculares y operativos de la reforma; los profesores comprometidos con su vocación desde el trabajo efectivo y responsable con sus estudiantes y también desde la manifestación de su voz en los foros públicos que se abran para la construcción de la reforma y en las redes sociales; los padres de familia organizados poniendo sus puntos de vista en la mesa de la reforma, lo mismo que las organizaciones civiles y los medios de comunicación.

Porque la reforma educativa no es algo concluido que haya que combatir con palos y piedras sino un proceso que apenas inicia y que hay que trabajar y construir con ideas, argumentos y verdadera pasión educadora.

## Referencias

- Freire, P. (1982). *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI.
- Guevara Niebla, G. (1991). México. ¿Un país de reprobados? *Revista Nexos*. Junio de 1991. México.
- Gardner, H. (1993). *Multiple intelligences: the theory in practice*. New York: Basic books, Harper Collins ed.

---

<sup>37</sup> Univisión. [Youtube]. Maestra de Monterrey es considerada Heroína. [Video]. Disponible en: <http://www.youtube.com/watch?v=TuVN0Ht2D9w>

- Latapí, P. (2012). Educación y justicia social. *Revista internacional de educación para la justicia social*, 1(1), 2012, 199-202.
- Loneran, B. (1988). *Método en Teología*. Salamanca: Ed. Sígueme.
- Loneran, B. (1998). *Filosofía de la educación*. México: Ed. Universidad Iberoamericana.
- Loneran, B. (1999). *Insight. Estudio sobre la comprensión humana*. Salamanca: Ed. Sígueme-Universidad Iberoamericana.
- López-Calva, M. (2001). *“Mi rival es mi propio corazón”: Educación personalizante y transformación docente*. Hacia una visión integral del proceso educativo. UIA Puebla-ITESO-UPN. México.
- López-Calva, M. (2006). *Una filosofía humanista de la Educación*. México: Ed. Trillas. Segunda edición.
- López-Calva, M. (2009). *Educación humanista*. Tres tomos. México: Ed. Gernika.
- Schmelkes, S. (2013, enero 9). La «educación inicial» no es prioridad en la reforma educativa. Recuperado a partir de <http://www.inidedelauia.org/2013/01/la-educacion-inicial-no-es-prioridad-en.html>
- Stenhouse, L. (1987). *La investigación como base de la enseñanza*. Barcelona: Ediciones Morata.
- Tedesco, Juan Carlos. (2000). *Educación en la Sociedad del Conocimiento*. México: Fondo de Cultura Económica.

# UN PROYECTO INTEGRAL ALTERNATIVO FRENTE A LA CONTRA REFORMA EDUCATIVA 2013

Marco Eduardo Murueta Reyes

## Introducción

Evaluar a maestros y alumnos sin proyecto pedagógico integral es una forma de control y discriminación. Una verdadera “reforma” o, mejor aún, un proyecto de transformación educativa requiere un enfoque integral pedagógico que conciba de una manera nueva el aprendizaje, la enseñanza y el papel social de la escuela; y que no solamente modifique aspectos administrativos que redundan en el mismo paradigma que se ha venido aplicando en los últimos 30 años con resultados contraproducentes: crecimiento de la extensión de la pobreza; más desempleo; nivel muy elevado de población dedicada a la economía informal; emigración masiva hacia Estados Unidos; crecimiento exponencial de índices de suicidio –sobre todo juvenil–; aumento de la proporción de adictos a diversas drogas; involucramiento de más jóvenes en la violencia organizada, especialmente cárteles de narcotráfico; incremento elevado en los niveles de violencia social; graves deficiencias formativas en la capacitación y en la ética de muchos de quienes acreditan los diferentes ciclos escolares.

La llamada “Reforma Educativa” 2013 no tiene como referencia a ninguno de los más importantes pedagogos y pensadores de la educación, ni se basa en ninguna filosofía educativa fundamentada.

Al menos desde 1982 y hasta la fecha, quienes han estado como responsables de la educación nacional no cuentan en su trayectoria con pensamiento, obra o experiencia educativa destacada antes de ser nombrados como Secretarios de Educación Pública. La gran mayoría de ellos no se había ocupado de manera

prioritaria del tema educativo antes de su nombramiento y han durado un promedio de 3 años en el cargo.

La mencionada “Reforma Educativa” 2013 se apega a directrices internacionales relacionadas con el tema de la calidad educativa, que equivocadamente suponen que la evaluación estandarizada de docentes y estudiantes es el elemento fundamental para mejorar dicha calidad, sin que haya evidencia para ello y sin un proyecto pedagógico y educativo que dé contexto y sentido a dichas evaluaciones. Una pseudo evaluación así constituye solamente un instrumento de control y discriminación de quienes no se someten a la ideología del instrumento.

Sin reflexionar sobre la formación de maestros en las escuelas normales, la “Reforma Educativa” 2013 desconfía y descalifica la calidad formativa de éstas y de sus procesos de evaluación académica, al no considerarlas como garantía de la capacidad de sus egresados. Para otorgar una plaza de maestro, ahora pretende establecer concursos de oposición, segregando de la posibilidad de empleo en el sector público a quienes no resulten ganadores que, obviamente, siempre serán la mayor cantidad.

La “Reforma educativa” 2013 hace recaer sobre los docentes la responsabilidad total de la problemática educativa al centrarse sobre la evaluación de los mismos, cuestionando de entrada su desempeño profesional y amenazando su estabilidad laboral sin considerar otros factores relevantes: planes y programas educativos; sistema de evaluación del aprendizaje; formas de organización y gestión escolar; infraestructura, recursos y materiales didácticos; entorno escolar; vínculo escuela-comunidad; salud y nutrición de estudiantes y docentes; condiciones laborales y salariales; participación de estudiantes, docentes y padres de familia en las decisiones educativas fundamentales.

La llamada “autonomía de gestión” contemplada en la “Reforma Educativa” 2013, así como la distribución de las responsabilidades del gasto educativo en los gobiernos estatales y municipales, supone disminuir las obligaciones federales para dotar de los elementos idóneos para el aprendizaje y la enseñanza a todas las escuelas del país. Algo similar se hizo en Chile durante



el gobierno de Pinochet, con desastrosos resultados al generar una mayor desigualdad en las condiciones materiales de las escuelas y elevar progresivamente el costo económico directo para los estudiantes y sus padres.

Es una paradoja pretender imponer una “reforma educativa” de manera despótica, sin recoger, integrar y consensuar conceptos educativos, contando con la participación de docentes y estudiantes en el proceso.

Es necesario retomar los ideales educativos de José Vasconcelos y el Ateneo de la Juventud, de Paulo Freire, de Celestine Freinet y de todos los grandes pensadores de la educación para generar nuevos modelos formativos que aprovechen los avances tecnológicos para construir escuelas diversas, orientadas al aprendizaje cooperativo y creador; dedicadas a detectar, impulsar, desarrollar y proyectar socialmente los talentos y vocaciones de estudiantes y docentes, de tal manera que las escuelas sean centros de acción social y de desarrollo técnico, tecnológico y cultural de las comunidades.

Una verdadera transformación educativa nacional requiere modificar también la programación de radio y televisión para hacerla compatible con un nuevo proyecto formativo y cultural que retome lo mejor de nuestra historia y del pensamiento universal para la construcción de un país sin pobreza, justo, equitativo, solidario, libre, saludable, ecológico y realmente democrático.

Por lo anterior, es comprensible y valorable que una gran cantidad de docentes protesten contra la “Reforma Educativa 2013” y la erróneamente pretendida “calidad educativa”, como lo hicieron antes contra la *Alianza por la Calidad Educativa* realizada por Elba Esther Gordillo y Felipe Calderón. El *Consejo de Transformación Educativa* saluda al movimiento magisterial y se solidariza con éste, exhortando a todos los maestros a participar en las acciones de protesta con una actitud digna y ética al generar propuestas alternativas y evitar expresiones desesperadas o violentas, que solamente ofrezcan pseudoargumentos a quienes parecen estar predispuestos a la “represión educativa”.

## Un proyecto alternativo

El presente proyecto educativo forma parte del proyecto de transformación social encaminado a lograr una forma de vida humana en la que el bienestar de cada persona se traduzca en bienestar para todos y el bienestar de todos constituya lo mejor para cada persona. Una vida social sustentada en la justicia, la equidad, la fraternidad y la libertad a la que denominamos **Sociedad del afecto**. Para alcanzar esa etapa es fundamental realizar transformaciones educativas que contribuyan eficazmente a cambiar conceptos, creencias, costumbres, valores, actitudes y hábitos, generando al mismo tiempo un nivel elevado de capacidades, destrezas, habilidades, técnicas y tecnologías al alcance y al servicio de la comunidad y de cada persona.

En la situación y el contexto de México en la segunda década de este siglo XXI, consideramos posible hacer realidad **un nuevo modelo educativo integral** basado en los siguientes planteamientos alternativos:

### *Conceptos básicos: educación cooperativa y creadora*

1. La educación constituye el proceso continuo de generación e incorporación de experiencias, conocimientos, conceptos, valores, actitudes, habilidades, técnicas y tecnologías para elevar el poder de realización individual y colectivo, así como su proyección social.
2. Las instituciones educativas y los educadores deben ser detectores, impulsores y desarrolladores de talentos individuales y colectivos, convocando a sus estudiantes para impulsar proyectos relevantes para la comunidad y con ello generar las capacidades de comunicación y organización cooperativa que tanta falta hacen en la vida actual.
3. El acceso a la escuela es un derecho humano fundamental. Deben abrirse mayores opciones para que toda la población eleve rápidamente su educación escolarizada, así como debe haber opciones suficientes para la educación continua y permanente de toda la población, de acuerdo con la vocación y a los intereses de cada persona.

4. Los centros educativos deben impulsar el aprendizaje creador de conocimientos, expresiones estéticas y desarrollo técnico con mentalidad abierta a la diversidad de enfoques.
5. Debe ponerse énfasis en la educación para la salud, para la paz y para la práctica de expresiones de afecto.
6. Es importante que todos los involucrados participen en la organización del proceso enseñanza-aprendizaje en las escuelas.
7. Los maestros deben tener ingresos adecuados a su nivel profesional y tener opciones para elevar progresivamente sus capacidades y conceptos como docentes.

### **Planes y programas**

8. Las prioridades educativas de todos los niveles escolares, considerando la complejidad de los temas que aborden, son las siguientes capacidades:
  - a. Expresar ideas propias por escrito de forma clara.
  - b. Organizarse en equipos que permitan la integración eficaz y eficiente de los talentos e intereses individuales.
  - c. Escuchar de manera receptiva y sin prejuicios las ideas, sugerencias, inquietudes y necesidades de los demás, buscando integrarlos en el propio punto de vista (no dogmatismo).
  - d. Desarrollar relaciones afectivas satisfactorias, estables y duraderas (familia, pareja, amistad, compañeros).
9. La formación y enseñanza en todos los niveles educativos debe tener un enfoque antidogmático y plural para combinar los talentos e intereses individuales y colectivos de docentes y estudiantes, con una orientación a la acción, al razonamiento, a la creación, a la producción original, a la cooperación, a la formación y desarrollo de equipos, a la trascendencia y al compromiso social. Por ello, en la educación básica (preescolar, primaria y secundaria) las asignaturas serán las siguientes:
  - a. Expresión escrita y comprensión lectora
  - b. Recepción y expresión estética
  - c. Formación y desarrollo de empresas cooperativas

- d. Cuidado de la salud y del ambiente (prevención de accidentes y desastres).
  - e. Compromiso social, ética y formación ciudadana (familia, pareja, amistades, compañerismo, solidaridad)
  - f. Investigación, ciencia y tecnología (uso y desarrollo de las TIC's)
  - g. Recreación y desarrollo deportivo
  - h. Lenguas y culturas mexicanas (análisis de la historia y contactos con al menos un pueblo original de México, distinto al propio)
  - i. Lenguas y culturas extranjeras (análisis de la historia y contactos con al menos un pueblo de otro país).
10. Las escuelas de todos los niveles deben ser consideradas como Centros de Transformación Social, debido a que sus estudiantes y docentes, a través de las asignaturas mencionadas, tendrán como misión generar efectos culturales sobre las comunidades locales, estatales, nacionales o internacionales, según sea su interés y sus posibilidades.
11. Los planes y programas deben integrar varias propuestas de actividades creadoras, relacionadas con objetivos diversificados de cada asignatura, de acuerdo con el nivel escolar que corresponda. Con base en ello, los estudiantes y el docente podrán optar, individualmente o en equipos, por alguna(s) de esas propuestas, modificarla(s) de manera razonada y proponer otras, ampliando el abanico de opciones para ponerlas a disposición de otros grupos y de las siguientes generaciones.
12. La evaluación de los trabajos y del aprendizaje de los estudiantes debe hacerse de manera colectiva (360 grados), considerando las valoraciones explícitas del docente, de los compañeros, del equipo de trabajo y de cada estudiante de forma individual.
13. Los escritos, las presentaciones, los videos, los audios que sean producidos por los estudiantes de todos los grados escolares deben ser publicados en portales de internet, clasificados por asignatura y nivel educativo.

## **Docentes**

14. Debe diseñarse y aplicarse un programa sistemático para la formación y capacitación de docentes a fin de desarrollar sus capacidades didácticas y en las líneas temáticas que hayan elegido, así como sus potencialidades y talentos de liderazgo, iniciativa, creatividad, compromiso social, capacidad organizativa, capacidad para la comunicación oral, para la educación emocional, para la educación ambiental y para la expresión escrita; así mismo se promoverá su gusto por la lectura, capacidades de investigación, sensibilidad estética y cultura artística, manejo de las Tecnologías de la Información y la Comunicación. Como parte de este programa se organizará el intercambio periódico de experiencias de docentes en los ámbitos municipal, estatal, nacional e internacional.
15. Debe eliminarse la afiliación automática de los docentes a un solo sindicato para evitar la concentración de poder y el burocratismo sindical. Cada docente debe tener el derecho individual a afiliarse o no al sindicato que decida. Debe haber proporcionalidad distribuida entre diferentes sindicatos para integrar la representación sindical durante las negociaciones laborales.

## **Material didáctico**

16. Deben ponerse al alcance gratuito de docentes y estudiantes varias opciones de textos básicos en forma electrónica (disco compacto o USB) y/o en forma de audiolibro. Además, dichos textos podrán ser consultados y descargados de portales de internet. Se impulsará la producción e integración de libros y materiales didácticos adecuados a las circunstancias y culturas regionales o estatales. A cada estudiante se le dotará de una computadora con acceso gratuito a internet.
17. Se ofrecerá servicio gratuito de internet a toda la población a través de señal inalámbrica en todo el territorio nacional.

## **Gestión escolar**

18. Las escuelas administradas por los estados y aquellas administradas por la federación deben establecer canales de retroalimentación recíproca como vía para participar en un

sistema educativo nacional, integrado conceptual y funcionalmente, pero con administración estatal e incluso municipal. Al menos una vez por año, los estudiantes, docentes y directivos escolares de todos los niveles participarán en intercambios de experiencias con sus pares en los ámbitos municipal, estatal, nacional e internacional. Se desarrollarán premios, con jurados plurales para reconocer a quienes hayan destacado en sus alcances educativos.

19. En cada escuela debe haber un consejo académico integrado por los docentes, representantes de alumnos, en educación básica representantes de padres de familia, y el director. Mediante comisiones y dictámenes previos, el Consejo Académico atenderá y decidirá en primera instancia sobre las problemáticas académicas, administrativas, laborales y de infraestructura que se presenten y que no impliquen delitos del orden civil o penal. A solicitud de dichos consejos o de partes inconformes con las resoluciones tomadas podrán intervenir autoridades de mayor rango.

#### **Padres de familia**

20. En las escuelas de educación básica debe desarrollarse un programa sistemático de Escuela para Madres y Padres, en sesiones de 2 horas una vez al mes y obligatorias para todos, mediante una ley que obligue a empresas e instituciones a apoyar a sus trabajadores para que puedan asistir a todas las sesiones programadas. Los contenidos abarcarán temas psicológicos, médicos, pedagógicos, nutricionales, sociales y éticos. Los padres de familia producirán presentaciones electrónicas o en papel para expresar sus propios conceptos sobre los temas analizados, participando activamente en el proceso de formación y autoformación.

#### **Acceso universal a la educación de calidad**

21. Todas las personas deben tener derecho y acceso a la educación gratuita y de calidad. No habrá más rechazados de preparatoria y educación superior. En un lapso no mayor a 5 años se construirán preparatorias y universidades suficientes y se cuidará su alta calidad para todos.

22. La educación gratuita ampliará su cobertura en al menos un 10% cada año hasta lograr una oferta equivalente al 100% de la demanda nacional desde educación inicial hasta posgrado.

### **Laicismo educativo**

23. Las escuelas de educación básica públicas o privadas deberán abstenerse de enseñanzas religiosas, así como abstenerse de interferir o molestar a un estudiante o a un docente por sus creencias religiosas. El respeto a las creencias personales y el laicismo deben caracterizar a TODAS las instituciones educativas.

### **Tecnologías educativas**

24. A partir de tercer año de primaria y hasta posgrado, los estudiantes deben tener acceso a educación en línea para acreditar estudios con base en horarios flexibles y teniendo acceso a materiales didácticos adecuados para esta modalidad, de tal manera que se garantice una calidad educativa similar a la de la educación presencial, así como podrán combinarse ambas modalidades para potenciar sus alcances.
25. Todas las cadenas nacionales y las estaciones estatales y municipales de radio y televisión deben apoyar ampliamente la formación educativa y cultural, con un enfoque plural y antidogmático, considerando al menos un 30% de su programación a cargo de equipos de producción en los que participen docentes y estudiantes de las diversas instituciones educativas.

### **Valoración y proyección social**

26. Los responsables de la administración municipal, estatal y nacional deben realizar torneos anuales de los diversos ramos deportivos y concursos de las diversas modalidades de expresión artística, otorgando premios en efectivo y reconocimientos según su mérito a cada participante. Los jurados deberán ser plurales y rotativos.
27. De la misma manera, deben otorgarse premios y reconocimientos municipales, estatales y nacionales a las mejores

- aportaciones en ciencia y tecnología de la jurisdicción correspondiente, contando con jurados plurales y rotativos.
28. Se diseñarán espacios y foros públicos para la expresión de las artes y la exposición de investigaciones y de desarrollos tecnológicos. Al menos habrá un espacio para un público de 300 personas por cada 10,000 habitantes. Mediante un sistema computarizado y accesible vía internet, los habitantes tendrán acceso ordenado, fácil, gratuito y ágil para usar dichos espacios, disponiendo de los elementos tecnológicos con que debe contar todo auditorio (sonido, iluminación básica, presídium, podio, pantalla, cañón de proyección, etc.).
  29. Los estudiantes de licenciatura que se titulen mediante la realización de investigaciones y tesis y obtengan mención honorífica en su examen profesional tendrán derecho a una beca para estudiar la maestría. Dicha tesis será publicada en internet y en forma impresa.
  30. Los estudiantes de maestría que obtengan mención honorífica en su examen de grado, tendrán derecho a una beca para estudiar el doctorado. Dicha tesis será publicada en internet y en forma impresa.
  31. Los estudiantes que obtengan mención honorífica en su examen de doctorado, tendrán derecho a una beca para una estancia familiar (pareja y 2 hijos) durante 2 años para estudios en la universidad y el país que sea de su interés.

#### **Servicio social educativo**

32. Los estudiantes de licenciatura podrán acreditar su servicio social mediante el apoyo educativo a uno o varios adultos para alfabetizarlos, o para que concluyan sus estudios de primaria, secundaria o preparatoria, o para capacitarlos en el manejo de herramientas tecnológicas electrónicas y paquetes de computación que puedan ser útiles para su desarrollo personal y laboral.

#### **Consejo de Transformación Educativa**

33. Para impulsar estas y otras propuestas, el Consejo de Transformación Educativa se concibe como una institución alternativa independiente, de carácter ciudadano y con carácter



federal basado en consejos estatales y éstos en consejos municipales, encargado de desarrollar e instrumentar este proyecto educativo.



## REFLEXIONES FINALES. REFORMAR LA EDUCACIÓN: UN DIÁLOGO IMPOSTERGABLE

Karla Villaseñor Palma y Laura Pinto Araújo

*Aquel que volviendo a hacer el viejo camino, aprende el nuevo  
sin duda puede considerarse un maestro.*

Confucio

Hemos dado inicio a nuestro diálogo sobre temas educativos con la plena convicción de que la apertura de un espacio de esta naturaleza es una tarea impostergable para quienes investigamos, reflexionamos y actuamos en el ámbito educativo.

En esta primera edición del Coloquio Diálogos sobre la Reforma educativa en México hemos procurado poner en relieve el hecho de que una transformación educativa es mucho más que una enmienda. No se trata, pues, de una mera corrección de carácter técnico; en ella se juega no solo la definición de una política educativa, (la cual afectará directamente el desempeño de nuestra sociedad en las próximas décadas), sino y, sobre todo, los fines mismos de dicha educación, es decir, el modo en el que estamos comprendiendo aquello a lo que están llamados a ser nuestros hombres y mujeres. De esta manera, partimos de la idea de que nuestros sistemas educativos están asumiendo hoy las nuevas responsabilidades políticas, sociales y económicas que implica la globalización; y en este mismo sentido nos preguntamos cuál será el costo de asumir dichas responsabilidades y cuál el de dejar de reflexionar críticamente sobre los fines de nuestra educación.

Convenimos también en que un auténtico proyecto de transformación educativa implica conceder apertura al diálogo para conocer las necesidades, aprender de las experiencias y escuchar

las diversas propuestas de todos los actores involucrados. Paradójicamente, el diálogo ha sido un gran ausente en este proyecto de reforma. Aunado a esto, comprendimos que para transformar la educación se requiere de un enfoque pedagógico integral, que conciba a la enseñanza y al aprendizaje en términos de procesos y no de resultados, y que vea en el rol social de la escuela una oportunidad y no un contratiempo.

Coincidimos entonces en que se trata de una mal llamada “reforma educativa”, puesto que para hablar de reforma educativa tendríamos que comprender en ella a todo el sistema educativo en su conjunto: instituciones, escuelas, infraestructura, recursos, currículum, programas, autoridades educativas, directores, docentes, alumnos y padres de familia, entre otros componentes fundamentales.

Lo cierto es que esta reforma ha sido esperada con gran expectativa y, sin embargo, hoy sabemos que sólo brinda algunos modestos lineamientos que resultan claramente insuficientes para paliar la deplorable situación en la que se encuentra nuestro sistema educativo. Esto, aunado a un discurso ciertamente contraproducente y a una nebulosa retórica, no solo ha teñido de oscuridad sus propios términos, sino que ha generado un gran descontento en nuestra sociedad. En este sentido, vimos que el concepto mismo de “calidad”, sobre el cual aparentemente se erige la reforma, es indefinible. Como muchos otros en el ámbito educativo, se trata de un concepto de carácter multívoco, mismo que actualmente se asocia a estos otros dos (“eficiencia” y “eficacia”) que nada dicen sobre los procesos, pero que, sin embargo, presuponen unos ciertos resultados.

En este sentido cabe preguntarse: ¿acaso podemos omitir los procesos de cualquier proyecto de mejora educativa? ¿Realmente son sólo los resultados los que nos importan? Es aquí donde entra en escena uno de los aspectos más debatidos de la reforma educativa 2012-2013: la cuestión de la evaluación.

Para muchos, el énfasis puesto en la evaluación es un claro ejemplo de la falta de cohesión y coherencia por la que se ha caracterizado esta reforma. La evaluación constante, que, además,

no está fundamentada en ninguna filosofía educativa ni cuenta con el aporte sustancial de ningún pensador de la educación, ha pasado a formar parte de una nueva “cultura del temor”. Una propuesta relevante a este respecto sería que en lugar coaccionar a los profesores, se les estimulara a participar en el proceso de evaluación y, lo más importante, que se buscaran vías más efectivas para mejorar su desempeño. Sin embargo, esto implica atreverse a pensar en la evaluación como coevaluación, como un mecanismo de retroalimentación permanente, algo que no parece estar contemplado en éste proyecto.

Por otra parte, si la evaluación que se plantea es de carácter centralizado, único y nacional, evidentemente estamos hablando de un mecanismo que obtura la posibilidad de comprender la diversidad que nos caracteriza y perdemos la oportunidad de valorarla en su justa medida. En este sentido, decir que el Instituto Nacional para la Evaluación Educativa es la autoridad educativa en materia es una falacia ya que en realidad su autoridad se limita a la mera emisión de lineamientos. La falsa autonomía del INEE podría llegar a tener consecuencias graves para nuestro sistema educativo y para el propio instituto.

Pero quizá, el problema más visible que enfrentaremos tras la reforma es aquel que surge de un malentendido fundamental: creer que la solución a todos los problemas por los que atraviesa la educación en México llegará de la mano de una reforma que modifica las garantías laborales de los maestros. Esta medida controla y discrimina la labor de los docentes a través de evaluaciones que no se sustentan en ningún proyecto pedagógico, los coacciona en su modo de pensar y actuar, los desprofesionaliza al excluirlos de las decisiones educativas de vital importancia para el país y que los termina por sumergir en una fuerte campaña de desprestigio social. Todo esto es, sin duda alguna, un grave error.

La legitimación de la reforma a partir de la deslegitimación del magisterio, ciertamente podría tener consecuencias nefastas para nuestro país. De ahí que el gran desafío al que hoy nos enfrentamos sea también el de dejar de ser meros espectadores y convertirnos en auténticos partícipes de nuestra realidad edu-

cativa. Ciudadanos responsables, bien informados, reflexivos y críticos; personas capaces de mantener distancia respecto a las representaciones mediáticas simplistas y a sus lecturas premasticadas. En pocas palabras, el verdadero reto que debemos afrontar es el de ser capaces de comprender cabalmente la complejidad que encierran los problemas educativos de México. Este es el interés que nos mueve como profesores de la Licenciatura en Procesos Educativos: formar individuos críticos y con una visión amplia y compleja de nuestra realidad educativa.

La reforma educativa es hoy un hecho y nuestro diálogo nos ha permitido aprender mucho más de ella. No obstante, de cara a las recientes acciones emprendidas por la administración de Peña Nieto en materia de autonomía, gestión y participación social en la educación en los primeros meses de 2014, (como la reinstalación del CONAPASE y la publicación de los Acuerdos Secretariales 716 y del 717), se ponen de manifiesto diferencias relevantes respecto a los gobiernos anteriores, que no plantearon cambios significativos después del ANMEB. Lo cierto es que será en el mediano y largo plazo cuando realmente podamos encontrar algunos resultados que nos permitan distinguir las verdaderas repercusiones de dichas acciones y aún de aquellas que seguramente se seguirán forjando.

Algo que sin duda hemos aprendido de esta reforma es la necesidad de comenzar a elaborar una agenda política que incluya el debate previo, vasto y abierto que amerita nuestra educación; una agenda sensible a las demandas locales, a la complejidad que envuelve nuestra geopolítica mexicana y, sin lugar a dudas, a las marcadas diferencias que caracterizan a nuestras poblaciones. Finalmente, compartimos con ustedes nuestras últimas palabras, que más bien han sido una expresión de deseo: ¡ojalá nuestra próxima reforma sea justamente eso, nuestra!

Karla Villaseñor Palma y Laura Pinto Araújo  
Puebla, Pue. Mayo de 2014

## EPÍLOGO

# EL HORRORIZADO ÁNGEL DE LA HISTORIA Y LAS REFORMAS EDUCATIVAS DE MÉXICO

Vicente Carrera Álvarez

Hay acontecimientos sociales que dividen la vida de los pueblos como un parteaguas histórico, en un antes y en un después: Ya nada será igual en México desde la noche de Iguala del 26 de septiembre de 2014, como tampoco lo fue desde la tarde-noche de Tlatelolco del 2 de octubre de 1968, casi 50 años antes, ni el mundo entero es igual después de conocer, hace 70 años, el horror nazi en los campos de exterminio de Auschwitz, Dachau, entre otros.

Ante la desaparición forzada de los 43 normalistas de la Normal *Isidro Burgos* de Ayotzinapa, Guerrero, no cabe más que la indignada movilización de amplios sectores de la sociedad mexicana gritando *Vivos se los llevaron, vivos los queremos*, por más que el presidente Peña, el procurador de Justicia, dirigentes empresariales y algún rector universitario estén urgidos de cerrar el caso, dejar ya en el pasado la *verdad histórica*, pasar la página, no quedar atrapados en este hecho doloroso pero que hay que superar, olvidar y considerar como un crimen más de la delincuencia organizada en connivencia con un despiadado y corrupto presidente municipal; y si los padres de familia y la gente no acepta esta narrativa, se iniciaría la contención social con su consecuente represión.

Este querer pasar la página es porque ‘no entienden que no entienden’, no quieren ver ni aceptar que las continuas movilizaciones de múltiples movimientos sociales “*son expresión de hartazgo ante la impunidad, de indignación por la complicidad entre autoridades y delincuentes, y de inconformidad ante los abusos de poder y falta de respuesta de las autoridades a las demandas por*

*un país que demanda ser más justo e incluyente.*” Esto es lo que dice, de manera valiente y certera, el nuevo *ombudsman* Luis González Pérez ante la Comisión Permanente del Congreso de la Unión, al rendir su Primer Informe: que no hay manera de recuperar la normalidad que el país tenía antes de los casos Tlatlaya y Ayotzinapa, porque la normalidad en la que se vivía “*era anómala, estaba asentada en buena medida en la simulación, la ausencia de información pertinente, la desidia, la indolencia y la falta de responsabilidad pública de quienes propiciaron ese estado de cosas*”. Y es que para él, como para los miles de movilizados a lo ancho y largo de México, la agresión a los normalistas “*es grave por su propia naturaleza, así como por su relevancia y proyección, pues hasta que no se acredite lo contrario estamos en presencia de desapariciones forzadas, entre otras violaciones a derechos humanos*”: pues lo ocurrido en Iguala constituye el ejemplo más significativo de lo que está mal en la sociedad mexicana, sobre todo de la infiltración del crimen organizado en algunas estructuras del Estado, de la displicencia y omisiones. Por eso convoca a “*desmontar ese entramado perverso de complicidades y colusiones cuyo trasfondo no es otro que la corrupción*”.

Y cómo hemos llegado a esto, por qué el aparato del Estado entrelazado con el crimen organizado hizo desaparecer a 43 noveles aprendices de maestros, cómo México ha desembocado en una nación de corrupción e impunidad total, cómo en décadas se ha llegado a un perverso entramado de complicidades y omisiones estatales, con infinidad de fosas clandestinas, veinticinco mil desaparecidos, setenta mil muertos en la guerra calderoniana-peñista contra el crimen organizado, cien mil desplazados, sesenta millones en la pobreza (relativa, crítica y extrema), puesto que, como señala la CEPAL, el desempleo no es abatido, que las desigualdades sociales se han agudizado, la inseguridad es permanente en calles y carreteras, la educación deja mucho que desear, crece el número de comunidades con problemas cada vez mayores y el crimen organizado, por más que le cortan cabezas, resurge y se multiplica todos los días.



Sería irresponsabilidad intelectual achacar todo a un solo factor cuando, sobre todo en estos tiempos, los problemas sociales son multifactoriales, de arqueología histórica, de raíces y brazos planetarios. Pero ciertamente, como dice la CEPAL, *la educación deja mucho que desear*, o sea que las Reformas educativas que PRI-PAN han ido implementando desde los años ochenta a la fecha, en vez de haber generado valores de convivencia y de prosperidad sociales, son evidencia de un descalabro cultural-educativo con soluciones parche a los problemas nacionales de corrupción, impunidad, pobreza, estructura económica petrolizada y de maquila, reformas educativas supeditadas a las decisiones neoliberales del FMI, BM, OCDE que privilegian los intereses privados y de mercado en vez de los intereses nacionales, la utilidad y la eficiencia mercantil a la solidaridad, las competencias técnicas a una formación integral y de sentido humanizador.

Todas estas Reformas educativas (la de Peña como parte de las 'reformas estructurales' del Pacto por México) están encajadas en los rieles y vagones del unidimensional tren del progreso económico, al que hay que mirar con los ojos aterrorizados del Ángel de la historia de W. Benjamin, quien en su breve escrito *Tesis sobre la Historia* con imaginación de sociólogo crítico retoma el cuadro del *Angelus Novus* de P. Klee. En esas tesis, Benjamin describe los cadáveres que a lo largo y al final del camino va dejando el tren del progreso humano que, sin freno de mano, en los años cuarenta marchaba hacia los campos de exterminio. Y el ángel se espanta, se aterroriza ante tanto horror. Benjamin dice que sólo quien mira hacia el pasado verá los muertos que en nombre del progreso siguen reclamando iluminada memoria, justo recuerdo, esperanzada venganza.

Pero no todos miran así la historia de México y, en concreto, la historia de las reformas educativas: unos mirarán el pasado y el futuro de la educación como un continuum en avance permanente en el que primaran los vencedores de la historia, exigiendo el tributo de millones de *vidas desperdiciadas y excluidas*, tributo de vidas que, a semejanza del tributo que exigía el rey de Creta,

hay que pagar para que siga viviendo el minotauro del Estado capitalista.

Estando atentos al horror en el que se vive, otros muchos no miran así la historia de México: lo hacen con ojos de misericordia (como cepillo de carpintero aplicada al reverso de la historia) utilizando en su trabajo las herramientas de una memoria crítica y solidaria y de un decidido corazón que acompañe a las víctimas para su permanente reivindicación. ¡Vivos se los llevaron, vivos los queremos!

## SOBRE LOS AUTORES

**Adriana Carro Olvera.** Es Doctora en Desarrollo Regional por el Colegio de Tlaxcala A.C, tiene maestría en Administración Educativa por la Universidad Autónoma de Tlaxcala, actualmente es profesora e investigadora de la división de estudios de posgrado de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Autónoma de Tlaxcala. Desarrolla las líneas de investigación en políticas educativas, evaluación educativa, desigualdad y exclusión educativas. Ha sido coordinadora de los libros: *La juventud en entornos de riesgo. El círculo de la violencia escolar. Un enfoque humanista.* (2013). *Retos y tensiones de la evaluación en las escuelas públicas en Tlaxcala. Estudio de opinión de los actores educativos.* 2013. *Investigación, enseñanza y administración. Aportes para el desempeño educativo en la equidad social.* 2013. *Educación: Evaluación, Docencia y Desarrollo. Aportes para el debate.* 2012. Además de publicar diversos artículos entre los que se destacan: “Hacia un desarrollo de escuelas localmente relevantes. Ixtenco, una comunidad otomí en el estado de Tlaxcala” en el libro *Desarrollo local: Revisiones teóricas y revisiones empíricas* editado por el Colegio de Tlaxcala A. C.; *Educación sin Excluir en Tlaxcala. Una experiencia de investigación acción participativa en educación en “Investigación, enseñanza y administración”* por la UAT. Ha participado como conferencista en diferentes foros y coloquios sobre educación; tiene la distinción de Candidata a Investigadora Nacional CONACYT y perfil deseable PROMEP.

**Claudia Guzmán Zárate.** Es Doctoranda del programa de Doctorado en Ciencias Pedagógicas de la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (BUAP) en colaboración con el Centro de Estudios “José Varona” de la Universidad de Camagüey, República de Cuba. Es Máster en Ciencias de la Educación por la Universidad de Camagüey “Ignacio Agramonte y Loynaz” del Centro de Estudios de Ciencias de la Educación “Enrique José Varona”, Cuba. Actualmente se desempeña como profesora de tiempo completo de la Licenciatura en Procesos Educativos de la Facultad de Filosofía y Letras (FFYL) de la BUAP. Forma parte del Cuerpo Académico “Pedagogía Social y Orientación Educativa”. Sus líneas de investigación son la orientación educativa, la tutoría en la enseñanza superior y la formación docente. Ha sido facilitadora del Taller “La educación y la Cultura en México: una mirada integral” del Binhai School of foreign affairs of Tianjin Foreign Studies University. Tianjin, China.

**Edgar Gómez Bonilla.** Es Doctor en Enseñanza Superior por el Centro de Investigación y Docencia en Humanidades del Estado de Morelos (CIDHEM), Maestro en Educación Superior por la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (BUAP), y Licenciado en Historia también por la BUAP. Actualmente, es coordinador de Educación Continua y Vinculación Social en la Facultad de Filosofía y Letras (FFYL), de la BUAP. Es integrante del Padrón en el Sistema Nacional de Investigadores (SNI), tiene el reconocimiento de Perfil PROMEP y pertenece al Padrón de investigadores de la Vicerrectoría de Investigación y Estudios de Posgrado (VIEP). Es Profesor investigador de la Maestría en Educación Superior en la FFYL, titular de los seminarios Docencia Universitaria y Planeación y Evaluación de la Educación Superior, así como de la Licenciatura en Historia, donde imparte los cursos: Didáctica de la Historia, Metodología para la enseñanza de la Historia y Práctica docente. Analista del Periódico digital “Impulso informativo” con la columna semanal “Impulso global”. Algunas de sus publicaciones son: “La evaluación de la

docencia basada en la opinión de los alumnos: El perfil docente de la Licenciatura en Historia”; “Evaluación de habilidades docentes en practicantes del Colegio de Historia: estrategias para propiciar oportunidades profesionales”; “Revalorando la necesidad de desarrollar habilidades docentes en el historiador”; “Autonomía universitaria y la importancia de los aspectos éticos en los procesos de evaluación educativa”; “Retos contemporáneos en el diseño de planes de estudio: análisis de la dinámica laboral docente que presenta la Licenciatura en Historia”; y Manejo de situaciones y aprendizaje autónomo que presentan alumnos de secundaria y bachillerato sobre la gesta del 5 de mayo”.

**Emilio Blanco Bosco.** Es Doctor en Ciencias Sociales por la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO), Sede México. Actualmente es Profesor-Investigador de tiempo completo en el Centro de Estudios Sociológicos de El Colegio de México. Miembro del Sistema Nacional de Investigadores, Nivel II. Su área principal de estudios es la sociología de la educación. Se enfoca particularmente en la calidad y equidad de resultados educativos, así como en las trayectorias educativas de los jóvenes mexicanos. Es autor del libro “Los límites de la escuela. Educación, desigualdad y aprendizajes en México”, que aborda el tema de los efectos escolares sobre los aprendizajes en la educación primaria en México. También es co-autor del libro “Caminos desiguales: Trayectorias educativas y ocupacionales de los jóvenes de la Ciudad de México”. Ha publicado, además, diversos artículos relacionados con estos y otros tópicos de la educación en México.

**Felipe Hernández Hernández.** Es Doctor en Ciencias Administrativas por la Facultad de Ciencias Económico Administrativas de la Universidad Autónoma de Tlaxcala, una maestría en Administración Educativa por la misma Universidad. Cuenta con una especialidad en Administración de la Educación por la Universidad de Fukuoka KioykuDaygaku en Japón; ha sido profesor y directivo de instituciones en diversos niveles educativos. Es

profesor e investigador de licenciatura y posgrado y desarrolla la línea de investigación sobre políticas educativas, gestión educativa y habilidades directivas. Ha publicado los libros: *La Facultad de Ciencias de la Educación a través del tiempo*, *Genealogía de la Universidad Autónoma de Tlaxcala*, *Retos del México contemporáneo. Una visión multidisciplinaria*; *La juventud en entornos de riesgo. El círculo de la violencia escolar Un enfoque humanista*; *Investigación, Enseñanza y Administración. Aportes para un desarrollo educativo en la equidad social*, así como los artículos: *Hacia un liderazgo orientado a la calidad*, *Mecanismos para prevenir la violencia en las escuelas y Administración de las escuelas públicas de Tlaxcala*, *Manual de apoyo para docentes y directivos de instituciones educativas*, *estrategias para la evaluación institucional*. Además es perfil deseable PROMEP.

**Juan Martín López Calva.** Es Doctor en Educación por la Universidad Autónoma de Tlaxcala. Ha hecho dos estancias postdoctorales como Lonergan Fellow en el Lonergan Institute de Boston College (1997-1998 y 2006-2007) y publicado dieciocho libros, cuarenta artículos y siete capítulos de libros. Actualmente es Decano de Posgrados en Artes y Humanidades de la UPAEP. Fue coordinador del doctorado interinstitucional en Educación en la UIA Puebla (2007-2012) donde trabajó como académico de tiempo completo de 1988 a 2012 y sigue participando como profesor y como tutor en el doctorado interinstitucional en Educación. Es miembro del Sistema Nacional de Investigadores (nivel 1), del Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE), de la Red Nacional de Investigadores en Educación y Valores (REDUVAL) que presidió de 2011 a 2014, de la Asociación Latinoamericana de Filosofía de la Educación (ALFE) y de la International Network of Philosophers of Education (INPE) y también es miembro fundador de la Academia Mexicana de Filosofía y Teoría de la Educación. Trabaja en las líneas de Ética, autonomía y autorregulación en el proceso de enseñanza-aprendizaje con énfasis en la sublínea de Ética profesional y Epistemología de la educación con énfasis en el desarro-

llo de habilidades de pensamiento crítico. Escribe semanalmente un artículo en el periódico digital E-consulta y la columna “Educación personalizante” en el portal Lado B.

**Karla Villaseñor Palma.** Es Doctora en Educación por la Universidad Autónoma de Barcelona (UAB). Desde 2009 forma parte del Grupo Interdisciplinar en Políticas Educativas (GIPE, España) en donde ha participado en proyectos I+D. Tiene un Máster en Investigación en Educación por la UAB y es Licenciada en Psicología por la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (BUAP), México. Forma parte del Comité Científico de ‘Pedagogía Social, Revista Interuniversitaria’ y de la revista ‘Graffylia’. Es revisora externa de ‘Pedagogy Theory & Practice’ y de la ‘Revista Internacional de Educación y Aprendizaje’. Actualmente es profesora e investigadora de tiempo completo en la Facultad de Filosofía y Letras de la BUAP en la Licenciatura en Procesos Educativos y en el Doctorado en Innovación e Investigación en Educación. Perteneció al Sistema Nacional de Investigadores del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología y Perfil Deseable PROMEP. Es líder del Cuerpo Académico ‘Pedagogía Social y Orientación Educativa’. Sus principales líneas de investigación son: políticas educativas, desigualdades sociales, pedagogía social y primera infancia. Colabora con el Proyecto de Formación y Desarrollo La Ceiba, S. C.

**Laura Pinto Araújo.** Es Maestra y Doctora en Filosofía por la Universidad Nacional Autónoma de México, profesora de filosofía por el Instituto de Profesores Artigas de Montevideo, Uruguay. Actualmente se desempeña como profesora e investigadora en la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (BUAP), en la Facultad de Filosofía y Letras (FFYL), en donde labora desde el año 2007. Anteriormente ha trabajado como tutora e investigadora en la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO), sede México; en el Posgrado en Educación del Instituto de Estudios Universitarios, campus Puebla; y en diversas instituciones de educación media y media superior desde el año 2001.

Ha participado como ponente en diversos eventos académicos de impacto internacional, y ha publicado numerosos artículos académicos en importantes revistas nacionales e internacionales. Sus temas de investigación y publicaciones giran en torno a la relación entre literatura y filosofía, y algunas problemáticas concretas dentro de la filosofía de la educación, como lo son: intersubjetividad, interculturalidad, memoria, historicidad, afectividad, y corporalidad. Dentro del ámbito educativo se interesa especialmente por el análisis y la reflexión de políticas educativas. Es miembro del Círculo Latinoamericano de Fenomenología desde el año 2008, y de la Comunidad de Educadores por la Cultura Científica de la Organización de los Estados Iberoamericanos desde el año 2013.

**Marco Eduardo Murueta Reyes.** Es Doctor en filosofía por la Universidad Nacional Autónoma de México, donde también estudio la maestría en filosofía y la licenciatura en psicología. Es autor de una teoría original en psicología: la Teoría de la Praxis. Sus investigaciones y construcciones teóricas han tenido un enlace continuo con su práctica por más de 30 años como psicoterapeuta; tiempo similar al de su ejercicio docente en la carrera de psicología de la UNAM Iztacala. Desde 1999 es tutor del Doctorado en Pedagogía de la UNAM. Autor de más de 10 libros sobre psicología, filosofía, educación y proyecto social y de múltiples investigaciones, artículos y capítulos de libros, así como ha impartido una gran cantidad de conferencias, ponencias, cursos, diplomados y talleres, en diversas instituciones y eventos de México y de otros países tanto en América Latina como en Europa. Entre 2000 y 2003 fue Director de Programas del Centro de Formación y Desarrollo del Instituto Electoral del Distrito Federal. Fue fundador y Coordinador Editorial de la revista electrónica internacional *Psicología para América Latina* (2002-2007). Es miembro del Comité Editorial de varias revistas científicas de psicología en varios países latinoamericanos. En 2006 recibió el Premio Mexicano de Psicología otorgado por la Federación de Colegios, Sociedades y Asociaciones



de Psicólogos de México (FENAPSIME). Es Coordinador General del Consejo de Organizaciones Alternativas (COALT), integrante de la Coordinadora nacional del Movimiento de Transformación Social (MTS), Coordinador de la Comisión de Educación y Cultura del MTS. Integrante fundador del Consejo de Transformación Educativa. Es presidente de la Asociación Mexicana de Alternativas en Psicología (AMAPSI). Fue Secretario Ejecutivo (2007-2009) de la Unión Latinoamericana de Entidades de Psicología (ULAPSI). Desde el 20 de mayo de 2011 es Presidente de la Asociación Latinoamericana para la Formación y la Enseñanza de la Psicología (ALFEPSI).

**Mónica Fernández Álvarez.** Es doctoranda en el programa de Doctorado en Educación de la Facultad de Formación de Profesores y de la Educación de la Universidad Autónoma de Madrid. Maestra en Educación Superior por la Facultad de Filosofía y Letras de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (BUAP), y Licenciada en Lingüística y Literatura Hispánica por la Facultad de Filosofía y Letras (FFYL) de la BUAP. Es docente e investigadora de tiempo completo en la Licenciatura en Procesos Educativos de la FFYL, BUAP. Coordinadora de Tutores de la FFYL. Tiene perfil PROMEP. Forma parte del Cuerpo Académico “Pedagogía Social y Orientación Educativa”. Sus principales líneas de investigación son la formación del profesorado; estrategias de aprendizaje y enseñanza; orientación educativa y tutoría en educación superior.

**Rafael Reyes Chávez.** Es Doctor en Diagnóstico Medida y Evaluación de la Intervención Educativa por la Universidad Anáhuac del Norte y la Universidad Complutense de Madrid; realizó la Maestría en Educación en la Universidad Iberoamericana y es Licenciado en Psicología por la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. Ha sido investigador en la Secretaría de Educación Pública (SEP), El Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE), Coordinador de Licenciatura, Maestrías y Doctorado en Educación en la Universidad Iberoamericana de

Puebla (UIA-Puebla). Ha sido profesor invitado en 15 universidades del país, Guatemala, Nicaragua, y Texas y ha participado en más de 80 congresos nacionales e internacionales. Ha dirigido más de 20 tesis de licenciatura, 50 de Maestría, y 15 de Doctorado. Cuenta con el perfil Promep desde 1997, Coordinó el Cuerpo Académico en consolidación de Procesos Educativos de 2006-2010, de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Autónoma de Tlaxcala donde actualmente es profesor Titular. Ha escrito 5 libros, 15 capítulos de libro, más de 20 artículos para revistas de educación.

**Úrsula Zurita Rivera.** Es Doctora en ciencia política por la UNAM. Desde 2004 es profesora-investigadora de tiempo completo de la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, sede académica México. Ha participado como docente de los diferentes programas de posgrado de especialidad, maestría y doctorado en sus distintas modalidades así como en el Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores Monterrey, campus Estado de México, la Universidad de La Salle y la Universidad Pedagógica Nacional Ajusco. Ha colaborado en más de 40 exámenes de maestría y doctorado en la FLACSO y otras universidades e instituciones de educación superior, de los cuales una tercera parte ha estado o está bajo su dirección. Ha sido ponente y conferencista magistral en más de 90 eventos académicos nacionales e internacionales de gran calidad. Sus temas de investigación y publicaciones giran en torno a la educación, la ciudadanía, la democracia, los derechos humanos, las organizaciones no gubernamentales, las políticas educativas, la participación social, la violencia en las escuelas, el derecho a la educación, la interculturalidad, la evaluación educativa y la educación para la vida democrática aunado a otros tópicos referentes a estudios de egresados y mundo del trabajo. Asimismo, ha emprendido investigaciones en torno a la inclusión y el desarrollo social. Es miembro del Sistema Nacional de Investigadores del CONACYT con el nivel 1. De junio 2012 a abril del 2014, fue Consejera Ciudadana del Consejo de Eva-

luación de Desarrollo Social (EVALUA DF), organismo público descentralizado del Gobierno del Distrito Federal.

**Vicente Carrera Álvarez.** Es Doctor en Sociología por la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (BUAP), candidato a Doctor en Ciencias Políticas por la Universidad Nacional Autónoma de México, Maestro en Ciencias Sociales por la BUAP y Licenciado en Filosofía por la Universidad Autónoma de Guerrero. Es profesor jubilado de la Facultad de Filosofía y Letras de la BUAP, profesor de asignatura de la Universidad Iberoamericana Puebla y Director de Postgrado del Instituto Multidisciplinario de Especialización (IME) de Oaxaca. Sus áreas de interés son la epistemología, ética y valores, y la metodología de la investigación. Entre sus publicaciones destacan *Tierra inevitable* (1994) UIA; *Lupus scriptor*, con prólogo de Juan Carlos Canales; *Jánicos ojos* (2002). BUAP, Col. Letras Poblanas; y *Sóficos poemas* (para la enseñanza-aprendizaje de la filosofía grecorromana). 2013. IME, presentación del Dr. Miguel Ángel Zabalza Beraza.





DIÁLOGOS:  
LA REFORMA EDUCATIVA 2012-2013

Karla Villaseñor Palma y Laura Pinto Araújo  
Editoras

se terminó de imprimir en febrero de 2016  
en los talleres de El Errante editor, s.a. de c.v.  
ubicado en Privada Emiliano Zapata 5947,  
col. San Baltazar, Puebla, Pue.

El tiraje consta de 500 ejemplares.

