



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

FACULTAD DE CIENCIAS POLÍTICAS Y SOCIALES

CENTRO DE RELACIONES INTERNACIONALES

LICENCIATURA EN RELACIONES INTERNACIONALES

**EDUCACIÓN ¿PARA QUÉ?
PERSPECTIVAS CRÍTICAS DE LA AGENDA EDUCATIVA
DOMINANTE**

T E S I S

QUE PARA OBTENER EL GRADO DE LICENCIADA EN RELACIONES
INTERNACIONALES

P R E S E N T A:

MARÍA RITA DÍAZ FERRARO

TUTOR: MASSIMO MODONESI



CIUDAD UNIVERSITARIA

MÉXICO, 2014



Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

Agradecimientos

A mis papás. Porque les debo ser quien soy. Porque mi sentido de responsabilidad social y el amor por mi entorno y por la Universidad, lo aprendí de ellos. Su esfuerzo, su cariño y su apoyo me dieron el impulso necesario para convertirme en la mujer que soy. Porque enfrentar los obstáculos de su mano me ha demostrado que el miedo sólo estorba. A mi hermano porque nunca he dejado de aprender de él.

A Toño, porque me inspira y me llena de poesía. La vida a su lado se llena de proyectos. Porque me escucho a través de sus palabras. Porque nuestras pláticas sobre la vida y el amor nos han vuelto un par de románticos con mucho sentido. Porque es mi compañero de vida.

A Carlos Dorantes; porque nos escribimos, leemos y hablamos sin ataduras; porque me ha enseñado que la belleza de la vida está en los pequeños detalles. A Fernando Cruz porque ser adultos juntos es más una aventura que un pesar. Porque sin su confianza, apoyo e inspiración nunca hubiera sido consejera. A Valeria porque me ha abierto su corazón y porque con ella viví, sufrí y disfruté esta Facultad. A Elidet, porque crecimos juntas y aprendimos mucho una de la otra.

A Sabi, porque conocer a alguien como ella es como tener una aliada en esta vida.

A Gaby, Matías y Marco porque me han demostrado que la amistad verdadera se siente y se vive.

A Carolina, Omar, Mariana y Fernando. Porque pocos me conocen como ustedes. A Eli porque la adolescencia a su lado se volvió más ligera y porque se ha quedado en mi vida. A Katia. Su paciencia, cariño, solidaridad y confianza me han marcado.

A Víctor. Nunca he conocido a alguien tan generoso como él. Su solidaridad y empatía me permitieron abrir mis horizontes. Estaré siempre infinitamente agradecida con él.

A Darío, porque fue el primero en inspirarme y porque marcó el rumbo hacia las Relaciones Internacionales. Su pasión dentro de los salones de clase y su compromiso por la enseñanza he tratado de replicarlos en mi andar por la Universidad.

A Massimo. Sin su confianza y apoyo esta investigación no hubiera sido posible. Gracias por acompañarme a la meta y por cerrar conmigo esta gran etapa. Agradezco a los miembros del jurado por haber tenido la paciencia de leerme y de ayudarme a mejorar este trabajo.

María Rita

**Educación ¿para qué?
Perspectivas críticas de la agenda educativa dominante**

Introducción.....	1
1. Problematización de la educación en México en un contexto internacional y nacional	7
1.1 La influencia del Banco Mundial en la educación en México. Los argumentos oficiales.....	13
1.2 El Fondo Monetario Internacional y la educación en México. El problema de raíz	16
1.3 La firma del TLCAN y el avance de la privatización de la educación....	23
1.4 La medición de la calidad	27
1.5 La evaluación docente	34
1.6 La evaluación a los estudiantes	39
1.6.1 La enseñanza basada en competencias	40
1.6.2 La prueba ENLACE	41
1.6.3 Los exámenes del Ceneval	44
1.6.4 El examen único de ingreso	49
2. La contrarreforma educativa del 2013.....	54
2.1 La CNTE. Historia de resistencias	57
2.2 El contenido de la contrarreforma educativa del 2013.....	63
2.3 Crónica de una reforma anunciada.....	66
2.4 La contrarreforma vista desde abajo.....	72
2.5 Las propuestas de la CNTE ante la contrarreforma	83
Conclusiones.....	88
Fuentes de consulta.....	95

Introducción

Actualmente la educación mexicana enfrenta graves problemáticas derivadas de la intervención de instituciones financieras extranjeras que buscan la homologación de criterios internacionales y la transformación del sistema educativo a uno más eficiente y cercano a las necesidades del mercado. En este contexto y bajo el supuesto de que la educación no es de calidad, se impulsó en 2013 una reforma constitucional con el objetivo de realizar evaluaciones a profesores y alumnos, las cuales modifican las relaciones al interior de las instituciones educativas, así como la relación de éstas con la sociedad.

Esta situación responde a la consolidación de la globalización como una nueva cara del capitalismo y del neoliberalismo como una política económica que promueve la libertad del mercado y la predominancia de éste frente al Estado, y del avance de estos proyectos políticos en todos los sectores de la esfera nacional mexicana.

La mal llamada reforma educativa aprobada en 2013, y estudiada en este trabajo, ha obligado a la reflexión y el debate en torno al sistema educativo mexicano, al papel de los maestros y los alumnos en el proceso de formación, así como a las verdaderas intenciones de la propuesta de alcances constitucionales y las consecuencias que ésta tendrá en la vida educativa mexicana.

Este proceso, que generó importantes movilizaciones y que arrojó numerosas propuestas alternativas, no se entiende sin el análisis del papel de México en el espacio político internacional.

En México, la consolidación del neoliberalismo se dio en la década de 1980, año a partir del cual, el Estado ha modificado su papel al exterior insertándose en la economía global como un país maquilador dentro de la lógica de la deslocalización industrial, que permite a las empresas transnacionales maximizar sus ganancias a partir de la explotación de la mano de obra barata.

Con la apertura a la inversión extranjera, México ha jugado el rol de país maquilador en el que se fabrican y ensamblan productos con capital y tecnologías extranjeras, que se venden en otros países; con lo cual, se ha vuelto imperiosa la

necesidad de personas con una formación técnica básica y una mentalidad de productividad, individualismo y competencia. Así, se piensa en la educación como una herramienta que le permite al sistema mantenerse y fortalecerse. Dice José Carlos García que “la educación actualmente se encuentra en un proceso de mercantilización, la educación se convirtió en una mercancía sujeta a las fuerzas del mercado”.¹

Es a partir de esto, que el Fondo Monetario Internacional y el Banco Mundial han promovido políticas educativas que buscan formar cuadros ‘útiles’, invirtiendo en educación básica, más que en la superior, y dejando de lado la formación profesional para centrarse en la técnica.

En esta investigación se entenderá que la educación, al ser una “cosa social”, como diría Durkheim, debe responder a las necesidades de la sociedad, pero no a las necesidades económicas relacionadas con los intereses de los grupos de poder en el país o a corporaciones internacionales, sino a la imperiosa necesidad de construir conocimiento que, a partir de un carácter colectivo no empresarial, permita la reconstrucción y el fortalecimiento del tejido social.

La privatización de la educación se entenderá, por lo tanto, como un proceso en el que la creación del conocimiento tiene una orientación mercantil que representa ganancias económicas para determinados grupos y en el que el carácter social que naturalmente constituye al proceso educativo, pasa a segundo plano. Manuel Pérez Rocha dice que “(...) la privatización consiste en la imposición de los antivalores [como el individualismo y la competencia opuestos a los valores comprendidos en el Artículo tercero de la Constitución] y las formas de operar de las empresas privadas en el sistema escolar público”.²

Se entenderá al proceso educativo como un espacio en el cual se socializan valores que le permiten al individuo desempeñar un papel específico dentro de la sociedad.³ Además, se recurrirá al pedagogo Paulo Freire para retomar la idea de

¹ José Carlos García Cosco (30 de noviembre de 2011) “Educación y neoliberalismo en México” [en línea] consultado en http://www.tuobra.unam.mx/publicadas/040206232914-EDUCACI_.html .

² Manuel Pérez Rocha, (18 de abril del 2013) “¿Es privatizadora la reforma? Sí, en *La Jornada* [en línea] consultado en <http://www.jornada.unam.mx/2013/04/18/opinion/026a2pol>

³ Pierre Bourdieu, *Las argucias de la razón imperialista*, Barcelona, Paidós, 2001.

que la educación es un acto fundamentalmente político en tanto que es un acto de conocimiento que permite entender la realidad para transformarla.⁴

Por otra parte, se entenderá a la tecnificación de la educación como un proceso a partir del cual se imponen contenidos (alejados de las ciencias sociales y humanidades) que buscan dejar de ver a los estudiantes como sujetos en proceso de formación para convertirlos en una pieza más del engranaje que le permite al sistema mantenerse; ya decía Pablo González Casanova en su libro *La Universidad y el Sistema Nacional de Enseñanza*,⁵ que la Universidad debe reorientarse hacia la producción de conocimientos científicos y hacia la crítica, por medio de las ciencias sociales y las humanidades, del orden social y económico en el que vivimos.

Si hacemos un análisis riguroso de lo que significan estos cambios en el objetivo de la educación, podemos decir, siguiendo a Manuel Pérez Rocha, que es un proceso [antisocial] y anticonstitucional.

“La Constitución establece que la educación que imparta el Estado debe desarrollar armónicamente todas las facultades del ser humano; no es una educación que se limita a capacitar para el empleo, o a enseñar a leer y manejar las matemáticas (como ordena la OCDE). Es una educación integral que comprende el desarrollo de conocimientos, habilidades, actitudes y valores, no solamente el entrenamiento en competencias.”⁶

Como parte del esquema neoliberal, el Estado mexicano ha dejado de cumplir con sus obligaciones históricas como lo es la creación de empleos y de instituciones de salud, así como la creación de las condiciones necesarias que le permitan a los mexicanos tener acceso de la educación. Adriana Puiggrós afirma que “las reformas neoliberales ahondaron los viejos problemas, produciendo un quiebre de las estructuras educacionales. Con el objetivo de disminuir la inversión

⁴ Paulo Freire. *La importancia de leer y el proceso de liberación*, México, Siglo XXI, 1985.

⁵ Pablo González Casanova, *La Universidad necesaria para el Siglo XXI*, Ed. Era, México 2001.

⁶ Manuel Pérez Rocha, *op. cit.*

y reducir las estructuras estatales, se pusieron en marcha medidas que profundizaron la inequidad y la piramidalización educativas.”⁷

A partir de esto, las instituciones educativas públicas en nuestro país, enfrentan dos graves problemas. El primero tiene que ver con la incapacidad de crear más espacios para los estudiantes, resultado de insuficiencia en el presupuesto que establece el gobierno federal, especialmente a partir de la crisis de 1994.⁸

Las fuentes de financiamiento para la educación superior se han desplazado, pasando del dominio público a la inversión privada; los fondos públicos, estatales y federales se han reducido de manera significativa, y las instituciones de educación superior se han visto cada vez más dependientes de las fuerzas del mercado.⁹

El segundo problema tiene que ver con la transformación en los valores de la enseñanza pues el sistema escolar mexicano lo que ha impulsado es una academia informativa, no formativa, reduciendo los horizontes culturales de la población y limitando su capacidad de análisis crítico. Hugo Casanova afirma que:

(...) es menester una formación [política] para avanzar como ciudadanos en la vida cotidiana, para asumir la experiencia colectiva de definir las leyes, para fortalecer el estado de derecho y frenar los múltiples rostros de la violencia, para impedir los excesos de los gobernantes, para mantener en sus límites a los medios televisivos o para contribuir en la generación de políticas públicas (...).¹⁰

⁷ Adriana Puiggrós, “Educación neoliberal y quiebre educativo”, *Nueva Sociedad*, Num. 146, Noviembre-Diciembre 1996, p. 98.

⁸ Emanuele Baldacci, et. Al., “Crisis financieras, pobreza y distribución del ingreso”, *Finanzas y desarrollo*, Revista trimestral del Fondo Monetario Internacional, p. 26.

⁹ Imanol Ordorika, *La Disputa por el Campus. Poder, política y autonomía en la UNAM*, Ed. Plaza y Valdés, México 2006, p. 24.

¹⁰ Hugo Casanova Cardiel, “Educar al soberano” en *La Jornada*, publicado el 20 de octubre del 2012.

Tampoco podemos ignorar el hecho de que la producción de conocimiento está orientada y, muchas veces, financiada por y para el sector privado, dejando así en el olvido el sentido social que tendría que tener la educación.

Esta dinámica, dice Hugo Aboites, se ha ido consolidando con el transcurso de los años y en diferentes momentos de la vida nacional a partir de los cuales, se puso sobre la mesa el papel que debería desempeñar la universidad en su relación con la empresa y la sociedad.

Tanto el contexto internacional como el nacional permiten entender de manera más clara la influencia que han tenido las dinámicas externas al país en la creación de políticas públicas dirigidas a todos los sectores de la vida nacional, así como la manera en que el sistema educativo es visto por los grupos en el poder.

La llamada reforma educativa, impulsada en el 2013 por el ejecutivo federal con el apoyo de los partidos políticos más importantes del país, es el reflejo de la dinámica privado-empresarial que ha imperado en México desde hace varios años. No sólo en su elaboración se ignoraron grandes problemáticas como los índices de pobreza y analfabetismo (que impactan en el proceso educativo), sino que no se consultó a los principales actores de la educación, los maestros.

Representa además la materialización del control sobre los maestros a partir del condicionamiento de su promoción y permanencia en el magisterio, a través de la vigilancia de su desempeño con pruebas estandarizadas que privilegian la homogeneización y la medición por encima de la tarea pedagógica abierta a horizontes creativos, libertarios y autónomos.

El desarrollo de este trabajo se guiará a partir de la hipótesis de que la llamada reforma educativa, impulsada por el poder ejecutivo y respaldada por los diferentes partidos políticos aglutinados en el Pacto por México, así como la resistencia que se suscitó como respuesta por parte de la Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación (CNTE) y la sociedad civil, forma parte de la historia del conflicto neoliberalismo-antineoliberalismo que se ha dado en el campo de la educación desde el nacimiento de la CNTE y hasta la última movilización magisterial del 2013.

A lo largo de este trabajo de tesis se pretende contextualizar la problemática de la educación en México haciendo un breve repaso cronológico de cómo el país se ha configurado dentro de la globalización, para analizar el contenido de la llamada reforma educativa y el trasfondo de la misma.

En el capítulo uno se hablará de la influencia del Fondo Monetario Internacional y del Banco Mundial en la conformación de la política educativa mexicana y se hará un repaso de la forma en que se ha buscado medir la calidad educativa a través de las evaluaciones a alumnos y maestros.

En el capítulo dos se hará un análisis de la llamada reforma educativa reconstruyendo de manera cronológica el proceso de aprobación legislativa y de la oposición que ésta tuvo, rescatando las principales críticas y propuestas que surgieron. Finalmente, se hablará de la importancia que representa para el contexto político mexicano la movilización y la denuncia que encabezó la Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación como respuesta a las intenciones de implantar la contrarreforma y a su posterior aprobación.

Cabe mencionar que dado que el proceso de reforma al sector educativo es muy reciente (2013), en este trabajo se utilizarán en muchos casos recursos hemerográficos como fuentes primarias.

A pesar de que en este trabajo no se busca hacer una propuesta de lo que debería ser la educación mexicana, se buscará plantear algunas ideas al respecto dándole respuesta a la pregunta: educación ¿para qué?, con el objetivo de contribuir a este debate y de abrir nuevas líneas de investigación.

1. Problematización de la educación en México en un contexto internacional y nacional

El sistema educativo mexicano ha sido afectado desde la década de 1980 por políticas presupuestales y estructurales basadas en un modelo económico neoliberal que ha sido impulsado por organismos financieros internacionales: el Fondo Monetario Internacional y el Banco Mundial; y que se enmarcan en un proceso de globalización que ha logrado penetrar las esferas nacionales, generando cambios en sectores estratégicos como el de la educación.

La globalización está enmarcada en las nuevas tendencias del capitalismo global, es el fenómeno que determina al mundo hoy.

En algunas definiciones se le considera como la tendencia en la que los mercados y, en concreto, las empresas transnacionales, buscan alcanzar una dimensión que sobrepase las fronteras nacionales.

Otros autores la definen como un proceso en el que se acentúa la concentración de la riqueza en unos cuantos, misma que es favorecida por la libertad con la que se mueven los capitales entre las fronteras nacionales, resultado de la reducción del papel del Estado; en donde las decisiones en torno a la economía no tienen que ser aprobadas por la esfera política.

Adolfo Gilly y Rhina Roux, la definen como:

[...] [la globalización es] una nueva conformación mundial de la relación de capital. [...] Las variantes nacionales de este movimiento mundial dependen, por un lado, de la ubicación geográfica de cada país, de su nivel tecnológico, de las condiciones salariales y culturales de su población trabajadora y de la extensión y densidad alcanzadas previamente por la difusión de relaciones capitalistas. Dependen también de relaciones de fuerzas sociales y, en muchos casos, de la posibilidad de revertir derechos conquistados en batallas históricas. Borrar registros de la memoria colectiva, romper

resistencias e imponer sobre la tierra arrasada el nuevo mando del capital son requerimientos centrales en esta nueva tendencia.¹¹

Según estos autores este proceso se refleja en tendencias como la fragmentación y mundialización de los procesos productivos integrados en nuevas redes industriales transnacionales representadas por las maquiladoras como ejemplos de la desterritorialización de las fábricas. Además, afirman, se pueden identificar otras tendencias como que las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) representan un vehículo que rompe barreras espacio-temporales para la movilidad de capitales, así como la expansión de los medios de transporte y las migraciones de fuerza de trabajo (principalmente de sur a norte).

Otras de las características fundamentales son las alianzas económicas que se hacen entre gobiernos y empresas, la formación de bloques económicos, la integración de las economías nacionales a una economía global y la nueva división internacional del trabajo.

Imanol Ordorika por su parte, dice que:

La globalización descansa en un descrédito de lo público, siendo lo público ineficaz, ineficiente y de mala calidad. Lo privado, según este modelo, garantiza el intercambio y la libre competencia en el mercado como elemento regulador de la eficiencia en todo tipo de interacciones, incluidas las educativas.¹²

El concepto de globalización está muy ligado con el de neoliberalismo, entendiendo a este último como una política económica ejercida por los gobiernos del mundo a partir de la década de 1980. Los “Chicago boys”, que eran economistas liberales seguidores del trabajo de Milton Friedman y formados en la Universidad de Chicago, formularon en gran medida la teoría neoliberal y la

¹¹ Adolfo Gilly y Rhina Roux, (25 de noviembre de 2011), *Capitales, tecnologías y mundos de la vida, el despojo de los cuatro elementos*, [en línea] consultado en bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/grupos/arceo/03gilly.pdf

¹² Imanol Ordorika, “M1-Sesión 1”, Instituto de Investigaciones Económicas, [en línea] consultado en https://www.youtube.com/watch?v=jGZvV_2bMq0

aplicaron a los gobiernos de Ronald Reagan, presidente de Estados Unidos, y Margaret Thatcher, primera ministra británica, quienes promovieron su adopción en diversos países, incluyendo a México. Unas de sus principales características son la reducción de la figura del Estado y el fomento de un ambiente de competitividad e individualismo que permitan ampliar los márgenes de ganancias y acumulación de capital.

A partir de 1980, esta nueva versión del capitalismo comienza a extenderse y arraigarse a escala internacional, y en América Latina en particular, con la ayuda de 'burguesías cipayas' y un pueblo con esperanzas de que "(...) el cambio político y la apertura económica promoverían la libertad y la prosperidad".¹³ Además, esta década representa el fin de las dictaduras y el inicio de gobiernos civiles, en los cuales se pusieron grandes esperanzas, siendo que ejercerían la 'democracia' y la represión disminuiría.

Sin embargo, el neoliberalismo, al ser una serie de prácticas político-económicas, promueve la libertad del mercado y la predominancia de éste frente a las estructuras políticas del Estado, además del libre comercio, la garantía de defensa de la propiedad privada, entre otros.

Autores como David Harvey lo consideran como "(...) un proyecto político para reestablecer las condiciones para la acumulación del capital y restaurar el poder de las élites económicas (...)"¹⁴ pues se ha visto, por ejemplo, que después de la implementación del neoliberalismo en Estados Unidos a partir de la década de 1970, el porcentaje de la renta nacional en manos del 1% más rico de la sociedad ascendió hasta alcanzar a finales del siglo pasado el 15%, un porcentaje muy cercano al registrado en el periodo anterior a la Segunda Guerra Mundial.¹⁵

En México, así como en el resto de los países latinoamericanos, el neoliberalismo fue implantado como teoría económica, pero más que eso, como una ideología y una doctrina. Planteaba un sistema capaz de autorregularse en

¹³ James Petras, Morris Morley, "Los ciclos políticos neoliberales: América Latina se 'ajusta' a la pobreza y a la riqueza en la era de los mercados libres" en John Saxe Fernández, *Globalización, crítica a un paradigma*, Plaza y Janés, México 1999, p. 216.

¹⁴ David Harvey, (17 de abril del 2013) *Breve historia del neoliberalismo*, [en línea] consultado en <http://es.scribd.com/doc/45695296/Breve-Historia-Del-Neoliberalismo-de-David-Harvey> p. 25.

¹⁵ *Ibidem*, p. 22.

donde la libertad de los mercados determinaría un mayor progreso y una mayor libertad para el individuo. Se generaron ilusiones en torno a la idea del “efecto derrame” a partir del cual todos los beneficios y ganancias de este nuevo modelo llegarían hasta los más pobres como resultado de la acumulación de los más ricos. Se hablaba de la apertura comercial como una posibilidad para que la gente, de todos los estratos sociales tuviera oportunidades de desarrollo y empleo.

Sin embargo, lo que sí llegó, fue una ola de privatizaciones del patrimonio público de los países con fuertes consecuencias en el empleo, en la salud y en la educación; misma que ha ido acompañada por lo que Atilio Borón llama el vacío de las democracias,¹⁶ en el que las élites políticas han decidido sumar sus esfuerzos para satisfacer las necesidades de una minoría cuyos objetivos se contraponen con las necesidades y características de las esferas nacionales, generando gran escepticismo y desconfianza por parte de la sociedad con respecto al sistema político electoral.

A partir de su adopción, se han ampliado y profundizado las problemáticas socioeconómicas, especialmente de los países en desarrollo, pues ha ido acompañado por programas de ajuste estructural, así como de desregulación legal de los agentes financieros (o falta de regulación legal por parte del Estado) y de las corporaciones; mismos que controlan en gran parte la economía de estos países. El Estado pasó de ser una figura que durante muchos años se encargó de generar un estado de bienestar, a encargarse del mantenimiento del orden público.

México es un claro ejemplo de este modelo pues, además de que hay una fuerte presencia de empresas transnacionales, en muchos sectores avanza la privatización de manera muy acelerada, incluso en aquéllos estratégicos para la nación.

Sin embargo, el propio sistema ha dado muestras de debilidad e inconsistencia en momentos clave como 2008, en que fue evidente que la llamada

¹⁶ Atilio Borón, *Estado, capitalismo y democracia en América Latina*, CLACSO, Buenos Aires, 2003, p. 9.

“mano invisible del mercado” necesitó del Estado para poder enfrentar la crisis financiera.¹⁷ Dice Atilio Borón que:

(...) las ‘reformas’ neoliberales fracasaron miserablemente en tres aspectos fundamentales: no lograron promover un crecimiento económico estable; no consiguieron aliviar la situación de pobreza y exclusión social que prevalecía en nuestra región como producto del desplome del modelo de industrialización sustitutiva de importaciones y la crisis de la deuda; y lejos de fortalecer las instituciones democráticas y su legitimidad popular, este modelo tuvo como consecuencia debilitarlas y desprestigiarlas hasta un nivel sin precedentes en la historia latinoamericana.¹⁸

Así, el neoliberalismo se ha caracterizado por la ola de reformas que se han introducido en los países, tendientes a transformar, deformar y reducir los derechos a los cuales tenía acceso la población, configurando al Estado como un ente promotor de la injusticia y la desigualdad, al servicio grupos minoritarios, pertenecientes, incluso, a otros países; de ahí, que se les nombra más bien contra-reformas, en un intento también por romper con los nuevos significados que se les ha dado a algunas palabras, a partir de las cuales, se explican las nuevas reglas del juego.

Otro de los resultados de la implantación de este modelo, es que se han consolidado actores internacionales como el Fondo Monetario Internacional y el Banco Mundial quienes, a través de préstamos y financiamientos dirigidos a los países latinoamericanos, no sólo han acrecentado la deuda externa de los mismos, obligándolos a reducir el gasto público en todas las esferas sociales con el fin de poder pagarla, sino que estas instituciones financieras han configurado un

¹⁷ En 2008, se extendió por todo el mundo una crisis financiera iniciada en Estados Unidos a consecuencia de una crisis crediticia e hipotecaria. El problema inició cuando los banqueros dieron hipotecas a personas que no tenían la capacidad de pagarlas, con el objetivo de movilizar el dinero y obtener grandes beneficios de este movimiento. Para no tener que esperar la liquidación de los préstamos, se crearon paquetes financieros que se vendieron a bancos en todo el mundo, los cuales tenían tanto las hipotecas seguras como las no seguras, generando una gran desconfianza entre los bancos y obligándolos a subir los intereses, imposibilitando aún más el pago de las casas.

¹⁸ Atilio Borón, *Estado, capitalismo y democracia en América Latina*, op. cit., p. 10.

esquema de intervención apelando a su derecho de vigilar y procurar el “buen” uso de los recursos que aportan.

Como consecuencia, el Estado ha entrado en una dinámica de búsqueda de la “eficiencia” presupuestal y laboral dentro de rubros como el educativo. Se ha introducido la lógica de mercado, con todo y sus conceptos, cuando se piensa en la universidad pública. La percepción que se tiene sobre ésta ha cambiado, así como el objetivo de la creación de conocimiento que ahora se ve como un bien privado, una mercancía.

1.1 La influencia del Banco Mundial en la educación en México. Los argumentos oficiales

Desde inicios de la década de 1990, el Banco Mundial (BM), a través de diversas declaraciones, hizo evidente su intención por impulsar el alza de las colegiaturas en las instituciones educativas mexicanas. Una de las declaraciones que hizo en 1992 fue que “(...) las instituciones de educación superior en México, como la UNAM, podrían tener el apoyo financiero de ese organismo internacional, pero con la condición de que cobraran a sus estudiantes al menos 30% del costo promedio por estudiante”.¹⁹

Esta no fue la primera vez que se hizo pública la postura, ni sería la última. El Banco sostiene este argumento fundamental para sus propuestas diciendo que “la gratuidad es un subsidio que los más pobres otorgan a la clase media y media alta. Porque, a pesar de que pagan impuestos para sostenerlo, aquéllos no tienen acceso a este nivel educativo”.²⁰ Así, se introduce el argumento de que la gratuidad resalta las desigualdades sociales.

Sin embargo, el periódico *La Jornada* registró en 1992, la misma época en la que el BM hizo estas afirmaciones, que “(...) dos terceras partes de los estudiantes provenían de familias que recibían hasta 4.2 salarios mínimos (...) lo cual en esos años significaba que una familia de cuatro miembros vivía con menos de dos mil quinientos pesos mensuales.”²¹ Estas cifras reflejan que el estudiante promedio ciertamente no pertenecía a la clase alta o media alta.

Por otra parte, no se ha demostrado que las colegiaturas les permitan a las clases bajas acceder a las universidades, por el contrario, las tendencias de privatización no hacen más que excluir a un mayor número de personas del sistema educativo y generar la necesidad de que los alumnos adquieran becas o financiamiento para poder continuar con sus estudios.

¹⁹ Hugo Aboites, *Viento del Norte. TLC y privatización de la educación superior en México*, Ed. Plaza y Valdés, México 1999, p. 261.

²⁰ *Ibidem*, p. 263.

²¹ *Ibidem*, p. 266.

Pero el esquema de becas y préstamos que se propone para remediar esta situación resulta ser insuficiente por dos motivos. En primer lugar se ofrecen montos que, por lo general, no cubren la totalidad de los gastos (colegiatura, manutención, entre otros). Por ejemplo, la beca PRONABES, que es la que beneficia principalmente a estudiantes de la educación superior (28, 766 alumnos para 2012²²), ofrece entre \$750 y \$1,000 mensuales por estudiante,²³ por lo que el dinero restante lo debe aportar él mismo o su familia, y no siempre existen las condiciones para que esto suceda.

En segundo lugar, porque prácticamente la mitad de la matrícula estudiantil no tiene acceso a ellos,²⁴ por lo cual, se han ido modificando los criterios para su otorgamiento siendo el criterio académico el principal por encima del económico; situación que nuevamente perjudica a las personas con menos ingresos pues se ha demostrado que hay una importante relación entre el nivel socioeconómico y el desempeño académico.

A este respecto hay cifras muy reveladoras:

(...) mientras que los apoyos federales conferidos a los estudiantes benefician a estudiantes de familias con ingreso medio de 18 200 dólares anuales, las familias que reciben ayuda de las instituciones [privadas] de educación tienen una media de ingresos de 35 000 dólares anuales. De tal manera que la proporción de estudiantes pobres que reciben becas se redujo entre 1978 y 1986... esto explica la disminución en el número de estudiantes pobres que llegan a la universidad.²⁵

La propuesta de inversión que el Banco Mundial ha hecho en repetidas ocasiones, así como la propuesta de que las universidades públicas se

²² UNAM, "La UNAM en números", (2014) Portal de Estadística Universitaria, [en línea] consultado en <http://www.estadistica.unam.mx/numeralia/>

²³ Programa Nacional de Becas y Financiamiento, "Preguntas frecuentes sobre la operación del programa", PRONABES [en línea] consultado en <http://www.pronabes.sep.gob.mx/preguntas/sistema.html>

²⁴ Según el Portal de Estadísticas Universitarias de la UNAM, para 2012 el total de estudiantes era de 330, 382 mil personas de las cuales, sólo 154, 975 eran becarios.

²⁵ Hugo Aboites, *op. cit.*, p. 281.

autofinancien con las colegiaturas, también gira en torno al hecho de que se propone la reducción de la inversión gubernamental en la educación. Interesante sería pensar en ese presupuesto que en tantos sectores hace falta, pero la solución no es reducir el presupuesto de un sector tan importante y estratégico para el país como es la educación, ni proponer que el dinero se utilice para el sector educativo privado o para el desarrollo de investigación para la industria, y mucho menos es un acto de justicia social para los menos favorecidos.

Lo que generaría un cambio estructural en las condiciones del sector educativo, es que éste fuera considerado como prioritario y que se destinara el presupuesto suficiente para garantizar el acceso y la gratuidad que la Constitución Política establece como derechos.

En la década de 1990, de hecho, ya existían también las universidades privadas, a las cuales tenían acceso las personas que podían pagar esas colegiaturas. Con respecto a esta situación pregunta Hugo Aboites, ¿no habría entonces que aplicar un sobreimpuesto a estas universidades que contribuyera al financiamiento de la educación pública?²⁶

Así, debería llamarnos la atención que una institución financiera esté tan involucrada en el sistema educativo de nuestro país. Tanto el BM como el Fondo Monetario Internacional (FMI), han tenido gran influencia cuando de recomendaciones en torno a las economías nacionales se trata. Escuchar atentamente sus valiosas recomendaciones (sic) se ha vuelto parte de un esquema necesario para entrar al grupo de los países que “pretenden desarrollarse” y que buscan reconocimiento.

El BM, a través de sus préstamos dirigidos al sector educativo, se ha convertido en juez y creador de las políticas escolares y universitarias de nuestro país, las cuales las más de las veces, resultan contrarias a las necesidades de los mexicanos.

²⁶ *Ídem.*

1.2 El Fondo Monetario Internacional y la educación en México. El problema de raíz

A diferencia del BM que está enfocado en proyectos de desarrollo muy específicos, el FMI tiene una gran influencia en los países en relación con las definiciones de políticas a nivel macroeconómico. Destina grandes cantidades de dinero, que se traducen posteriormente en deudas y en responsabilidades, para los países que adoptan sus lineamientos.

Son tres los principales compromisos que los países adquieren: la aplicación de políticas públicas (pre)determinadas, una obligada apertura a la inversión extranjera, que tiene una correlación directa con la deuda (mientras más endeudado esté el país, más debe abrirse a la inversión extranjera), y la cooperación incondicional.

De este ABC se desprenden todas las políticas públicas del país. La educación, entonces, se inserta también en un contexto de desarrollo en el que la prioridad es el manejo de la deuda y en donde, como consecuencia, los recortes salariales, de personal y de subsidio están a la orden del día. Ordorika afirma que “entre 1982 y 1988 el presupuesto federal de educación se redujo 43.65%. El presupuesto de la UNAM se redujo 49.47% entre 1981 y 1987”,²⁷ mientras que Aboites registra que “en 1982 hubo una reducción de 50% en los salarios reales universitarios (...)”.²⁸

Esta ha sido una tendencia que se puede observar desde los años 80 y hasta la fecha. Si se obtienen las cifras correspondientes al presupuesto para la UNAM año con año, pareciera que hay un aumento del mismo que va acompañando al aumento que se da en la matrícula.

²⁷ Imanol Ordorika, *op. cit.*, p. 324.

²⁸ Hugo Aboites, *op. cit.*, p. 307.

Año	Población total	Presupuesto
1982	270, 001	\$26,800,000.00
1988	260, 394	\$815,998,665.00
1994	263, 891	\$3,068,921,219.00
2000	255, 226	\$10,686,631,573.00
2006	286, 484	\$19,190,124,992.00
2012	324, 413	\$31,653,775,147.00

Fuente: elaboración propia con base en los Anuarios y Agendas Estadísticas 1959-2013 de la UNAM.

Sin embargo, si tomamos en cuenta el porcentaje de inflación²⁹ el cual es de 160, 060% desde 1980 y hasta diciembre de 2013,³⁰ resulta que los aumentos presupuestales no han compensado ni mínimamente los niveles de inflación que se registran desde 1980. Es decir, que para 2012 el presupuesto de la UNAM fue de \$31,653,775,147 MXN,³¹ no obstante, si se quisiera mantener el presupuesto de 1982 sin crecimiento y a pesos reales, éste debería haber sido para este año de \$534,444,981,027 MXN³² (aproximadamente 16 veces mayor).

Si esto se da en una universidad que continuamente ha buscado defender su presupuesto, los porcentajes de reducción del presupuesto real federal para el rubro educativo nacional, son aún más grandes.

Pero el FMI ve a la educación sólo como un factor que eleva las oportunidades que permitan a un país remediar las consecuencias de una deuda externa elevada, a través de las ganancias que puede representar un capital humano capacitado para el sector empresarial. Así, la conveniencia de la inversión en educación superior no tiene nada que ver con los beneficios que la sociedad pueda obtener de ésta.

Es a través de los lineamientos que se establecen en un marco de internacionalización y homologación educativas, que se han ido redefiniendo algunas líneas de acción en nuestro país como el aumento a las cuotas escolares,

²⁹ Calculado a partir del Índice Nacional de Precios al Consumidor.

³⁰ INEGI, Calculadora de inflación [en línea] consultado en <http://www.inegi.org.mx/sistemas/indiceprecios/calculadorainflacion.aspx>

³¹ Universidad Nacional Autónoma de México, Agenda Estadística 2012 [en línea] consultado en <http://agendas.planeacion.unam.mx/pdf/Agenda-2012.pdf>

³² Cálculo propio con base en índices de inflación de INEGI.

el hacer más estrictos los criterios de admisión a las universidades, y el ir transformando los planes de estudios en un afán por acercarlos al perfil técnico-tecnológico que requiere una economía competitiva, entre otros.

Esto último va de la mano con el hecho de que las universidades son vistas como espacios que desarrollan tecnología y conocimiento que se transfieren a los llamados Países Desarrollados (PD), cuando, por el contrario, deberían ser los espacios que aportan elementos para la construcción de líneas de acción respecto a la cultura, la economía y la política nacionales. Bajo este esquema, las licenciaturas en ingeniería resultan prioritarias para la inversión, mientras que las ciencias sociales y las humanidades pasan a segundo plano, siendo que no resultan tan útiles para los intereses del gran capital.

Este sentir ha logrado permear en la sociedad reflejándose año con año en la demanda que registra la UNAM. A pesar de que ésta cuenta con 108 carreras, el 60% de la demanda se concentra sólo en 13 entre las que se encuentran medicina, derecho, arquitectura, química farmacéutica, ingeniería civil, entre otras. Ninguna carrera de las que alberga la facultad de Filosofía, figura dentro de estas elecciones.³³

Por otra parte, la educación básica y media superior reciben una parte importante de la inversión estatal al considerarse significativa la capacidad productiva y técnica que la gente puede adquirir en poco tiempo, sin necesidad de una formación universitaria.

La propuesta del alza a las cuotas escolares tiene que ver, por un lado, con la intención de reducir los espacios y que la gente opte por incorporarse al mercado laboral y no sólo a continuar estudiando, y por otro, con la reducción del presupuesto universitario.

Sin embargo, a pesar de los grandes recortes a la salud, a la educación, a la cultura, que se han hecho al interior del país, México cuenta aún con una fuerte

³³ Emir Olivares, (28 de abril del 2014) "Se concentra en 13 carreras de la UNAM 60% de la demanda", en *La Jornada*, [en línea] consultado en <http://www.jornada.unam.mx/2014/04/28/sociedad/044n1soc>

deuda externa. Para 2012, la deuda externa acumulada era de \$354, 896, 871 USD,³⁴ lo cual es el doble de lo que se tenía en 2006.³⁵

Esta situación ha necesitado de medidas aún más restrictivas que ahora se han trasladado a los centros de trabajo (escolares) a través de las políticas laborales y salariales con las que el BM busca contrarrestar el impacto de las reducciones. Surge así, el esquema conocido como *Rank-in-job-system* el cual es un sistema que determina, a partir del trabajo y desempeño de cada uno de los empleados, el pago que deben recibir, así como si tienen derecho a estímulos y la posibilidad de alcanzar un puesto determinado; convirtiendo al trabajo en una competencia y en un espacio en el que resulta más importante la cantidad que la calidad, y convirtiendo al pago en un instrumento que aumenta la productividad.

Sin embargo, una de las principales preocupaciones del FMI era que al reducir los salarios de los trabajadores y crear el sistema de premios a la productividad, las solicitudes para obtener alguna promoción iban a aumentar de manera considerable haciendo poco efectivo el recorte salarial inicial. De ahí que hayan establecido que “(...) tiene más sentido la aplicación del criterio del mérito en la parte más alta de la jerarquía, que en los nivel más bajos”,³⁶ cuestión que agudiza las desigualdades ya existentes al interior de las escuelas y universidades, al limitar el acceso a estas promociones a un sector reducido de los empleados y castigar definitivamente el salario para gran parte del personal.

Así, este esquema genera una dinámica en el que el trabajo escolar responde a una lógica burocrática y no a una lógica académica. Los profesores se enfocan en la búsqueda de proyectos que sean suficientemente atractivos para ser redituables, y los criterios de creación de conocimiento o de desarrollo de proyectos siguen otra línea.

Este sistema no sólo se implementó en México, sino que forma parte de las políticas educativas internacionales. Una vez aplicado este modelo, se hizo un

³⁴ Banco Mundial, *Deuda externa acumulada, total (US\$ a precios actuales)*, [en línea] consultado en <http://datos.bancomundial.org/indicador/DT.DOD.DECT.CD>

³⁵ Esteban Rojas, (12 de febrero del 2014) “Deuda externa de México se duplica en 6 años”, en *El Financiero*, [en línea] consultado en <http://www.elfinanciero.com.mx/economia/deuda-externa-de-mexico-se-duplica-en-anos.html>

³⁶ Hugo Aboites, *op. cit.*, p. 328.

estudio en la Universidad de Rhode Island en Estados Unidos para conocer el sentir de los profesores y los cambios que se dieron en sus dinámicas. El estudio arroja que:

(...) la mayoría de los académicos prefiere que los montos destinados a este tipo de compensaciones se utilicen para aumentar los salarios a niveles aceptables, antes de establecer el pago extra. (...) [una vez implementados los cambios] creció el número de aquellos en oposición al programa a 62.9%. (...) El 46.3% de los encuestados declaró que el sistema de pago según mérito no aumentaba la productividad [e incluso] el 22.4% consideró precisamente lo contrario, que el sistema era un factor en la disminución de la productividad.³⁷

Para entrar a este juego se necesita de un jurado que determine quién merece y quién no merece ascender de puesto o liderar algún proyecto. Sin embargo, actualmente todavía no existen en universidades como la UNAM, criterios fijos y objetivos que permitan tomar este tipo de decisiones. Lo más cercano a esto que se ha construido, son los premios con base en los productos, lo cual es la reproducción de lo que sucede en espacios como las fábricas. Se paga por lo que se produce en número y por lo mucho que aprendan los alumnos.

En un análisis realizado el año pasado, se establece que el proyecto de presupuesto nacional para el 2014 tiene una reducción de poco más de 2, 200 millones de pesos, mismo que está destinado a programas muy específicos como el de Expansión de la Oferta Educativa Media Superior y Superior o el de Desarrollo Profesional Docente y que afecta de manera importante el quehacer escolar.³⁸

El Instituto Politécnico Nacional, por su parte, en 2012 sufrió una reducción en el presupuesto por más de 156 millones de pesos lo cual se consideró que afectaría: la provisión de más de 1, 500 laboratorios talleres, al pago de servicios

³⁷ *Ibidem*, p. 344.

³⁸ Emir Olivares, (11 de noviembre del 2013) "Recorte de \$2 mil 200 millones afectará a universidades públicas", en *La Jornada*, [en línea] consultado en <http://www.jornada.unam.mx/2013/11/11/politica/005n1pol>

básicos como el destinado a investigación docente, la provisión de materiales a unidades académicas, el pago de becas para casi 9 mil estudiantes, entre otros.³⁹

Así, las universidades han sido orilladas a producir aquello que es valioso para el mercado, con el objetivo de obtener recursos de él, considerando lo insuficiente que es el presupuesto gubernamental en relación con la población escolar y los programas existentes.

Para ello, existen entidades como el Sistema Nacional de Investigadores (SNI) que han construido mecanismos de valorización de los productos a partir de los cuales se evalúa a los profesores y, por ende, a las universidades, según la cantidad de publicaciones que logran y no según lo que éstas aportan o lo que representan para otros investigadores y para el mundo académico en general.

El ranking internacional de universidades enlista las entidades más importantes (productivas y eficientes) en todo el mundo a partir de la medición de sus productos: de la investigación que realizan (principalmente importante por el volumen y la reputación), de la transferencia de conocimiento que aportan a partir de los intercambios de académicos y estudiantes, de la citación, es decir, de la cantidad de veces que un artículo es citado y si se hace referencia a éste localmente o por académicos pertenecientes a universidades extranjeras, de la innovación y de los espacios y la forma en que se da la enseñanza-aprendizaje.⁴⁰

La UNAM, por ejemplo, no se encuentra dentro de las 150 mejores universidades del mundo,⁴¹ lo cual no debería ser alarmante si se considera que este tipo de jerarquizaciones a escala escolar mundial, se hace teniendo como referencia a las universidades estadounidenses que representan un modelo de universidad ajeno al nuestro y que están orientadas a sectores muy identificados del mercado.

³⁹ Emir Olivares, (3 de septiembre del 2012) "Reducen \$156 millones al presupuesto de operación de actividades vitales del IPN", en *La Jornada*, [en línea] consultado en <http://www.jornada.unam.mx/2012/09/03/sociedad/049n1soc>

⁴⁰ The World University Rankings, *World University Rankings Methodology 2013-2014*, [en línea] consultado en <http://www.timeshighereducation.co.uk/world-university-rankings/2013-14/world-ranking/methodology> el 25/04/14.

⁴¹ *Ídem*.

De hecho, instituciones como la UNAM, el Politécnico Nacional y la Universidad Autónoma Metropolitana (UAM) han sido identificados por el FMI como entidades con actores y valores que constantemente se oponen a la calidad y al avance. La defensa de la autonomía y la gratuidad, la organización de trabajadores en torno a sindicatos y los estudiantes organizados, obstaculizan los intentos por resignificar a la universidad en sentido mercantil.

Desafortunadamente, algunos procesos que se han dado en México han generado las condiciones para imponer reformas de corte neoliberal a lo largo de todo el país. La firma del Tratado de Libre Comercio de América del Norte (TLCAN) es uno de ellos.

1.3 La firma del TLCAN y el avance de la privatización de la educación

El año de 1994 empezó lleno de contradicciones. Por un lado, estalló el movimiento zapatista, levantamiento que denunciaba a gritos la constante exclusión de los indígenas del proyecto de nación; y por otro lado, la clase gobernante mexicana le gritaba al mundo entero su apertura al libre mercado y al libre flujo de capitales en beneficio de los grupos de poder, y sólo de ellos.

El TLCAN significó para los mexicanos la obligada apertura a la inversión extranjera en todos los sectores, incluyendo al educativo. Este Tratado implicó el avance de lo privado sobre lo público así como la comercialización de los bienes que producen los espacios universitarios. A lo largo del texto se le llama incluso comercio educativo a este nuevo proceso en el que el Estado deberá cumplir con los nuevos compromisos, bajo la supervisión y el control que establece el propio Tratado.

Así, las características, la historia y las necesidades locales han dejado de ser importantes en la creación de contenidos escolares pues estos ahora responden a la homologación de los criterios de los otros dos países (Estados Unidos y Canadá).

En 1993 el Art. 3º de la Constitución sufre una serie de cambios entre los que destaca la reducción del concepto de gratuidad en la educación mexicana. (...) el Art. 3º establecía hasta 1993 la gratuidad en todos los niveles educativos: '[...] VII. Toda la educación que el Estado imparta será gratuita'.

(...) Las modificaciones de 1993 (...) plantean el fin de la responsabilidad del Estado respecto de la educación superior y, en consecuencia, de la gratuidad en este nivel.⁴²

⁴² Hugo Aboites, *op. cit.*, p. 49.

Además, la educación media superior se establece como un sector educativo separado del resto de los niveles, al mismo tiempo que el Estado se convierte sólo en promotor de éstas, con lo cual se deja el paso libre a los inversores privados y a modificaciones diversas.

En la medida en que se repliega el Estado se genera también ausencia de presupuesto por lo que las universidades se ven forzadas a obtener recursos a partir de otras fuentes: comercializando los productos, generando patentes, incrementando las colegiaturas, entre otros.

Así, la generación de conocimiento universitario gira ahora en torno al mercado y a lo que puede representar valioso económicamente y se ven desplazadas aquellas disciplinas, como las humanidades y las ciencias sociales, dado que no producen conocimiento 'útil' para el futuro inmediato. Un futuro inmerso en un contexto de globalización que demanda continuamente avances tecnológicos e industriales.

Como preámbulo a la firma del Tratado, se establece en 1993 en la Ley General de Educación, que las autoridades deben incorporar al financiamiento privado en la educación básica para su sostenimiento, lo cual amenaza su gratuidad constitucional. "(...) la educación deja de ser un derecho público, abierto a todos, independientemente de las diferencias económicas de las familias y de las localidades, y se convierte en un servicio cuyo acceso y calidad depende cada vez más de los recursos familiares, comunitarios y regionales. (...) Los resultados en términos de agudas diferenciaciones serán una de las expresiones más claras de esta política."⁴³

El avance de estas políticas también se hace visible en torno a la propiedad intelectual, en donde se fomenta la producción de conocimiento susceptible de ser vendido. Sin embargo, para que exista este tipo de competencia, los productos se deben evaluar con estándares reconocidos por los tres países. De ahí que surjan organismos como el Centro Nacional para la Evaluación de la Educación Superior (CENEVAL) el cual, crea exámenes de admisión para la educación media y media superior, que lo único que hacen es justificar la exclusión de grandes masas de la

⁴³ *Ibidem*, p. 54.

población del sistema educativo. “Alrededor del 80 por ciento de los jóvenes mexicanos entre 18 y 24 años están fuera de la educación superior”.⁴⁴

La Ley General de Educación se apoyó en la Ley de Inversión Extranjera para establecer explícitamente que el sector educativo sería uno de los más importantes receptores de inversión, pasando por encima del criterio que determina que a través de la educación se deben preservar los valores sociales y culturales del país.⁴⁵

Bajo estos supuestos dice Aboites que:

(...) llama la atención que el rubro de ‘televisión por cable’ aparezca entre las que tienen mayor protección que la educación. (...) la lógica para excluir e incluir parece depender más de los intereses económicos que hay detrás de cada uno de esos ejemplos, que alguna lógica de prioridades a partir del interés público nacional. (...) La educación goza del mismo nivel de protección que el que se otorga a las empresas dedicadas a proveer de servicios de remolque, amarre de cabos y lanchaje en el interior de la República.⁴⁶

Pero un empresario no invierte su dinero si no va a obtener ganancias de esta inversión; así es que surge la noción de la eficiencia universitaria. Mientras más eficiente se es, más presupuesto y donativos se pueden percibir. El trabajo al interior de las escuelas se comenzó a ver como en otros espacios de la vida económica, como en las fábricas. Y el principal obstáculo de la eficiencia, dicen los empresarios y el BM, es la autonomía pues ésta no permite visualizar con total transparencia el uso de los recursos y los resultados que se obtienen de las inversiones.

Una de las formas más exitosas con la que se ha logrado evadir a los actores que determinan en gran medida los cursos de acción, como lo son los

⁴⁴ Karina Avilés, (25 de noviembre de 2011), “El esquema neoliberal afectó a la educación superior en México” [en línea], consultado en <http://www.jornada.unam.mx/2007/02/05/index.php?section=sociedad&article=035n1soc>.

⁴⁵ Hugo Aboites, *op. cit.*, p. 83.

⁴⁶ *Ibidem*, p. 87.

consejos técnicos en el caso de la UNAM, ha sido a partir de la asignación de recursos por organismos externos como el SNI y el CONACyT. Éstos determinan cuántos recursos ofrecen y con qué orientación sin la necesidad de negociarlo al interior de las universidades, mismos que complementan a partir de criterios subjetivos, los escasos recursos que el gobierno federal ofrece.

Sin embargo, no todos estos intentos privatizadores se han logrado con éxito. El movimiento estudiantil de 1986 es un ejemplo. A partir del agrupamiento de la izquierda en la universidad, del que formaron parte alumnos y profesores, se rechazó, principalmente, el incremento de cuotas y la eliminación del pase automático [para alumnos que pasan de la preparatoria a la universidad].

La huelga de 1999 también representó un freno a estas aspiraciones. Ésta ha sido la huelga más larga que ha vivido la UNAM y surge como oposición a las intenciones del entonces rector Francisco Barnés de incrementar las cuotas, propuesta que retoma de su predecesor Jorge Carpizo.

Después de casi 10 meses de lucha en contra de estas premisas, así como de los medios masivos de comunicación que buscaban deslegitimar a la universidad más importante en Iberoamérica, se logró dar un paso más hacia la democratización de la universidad, hacia la construcción de una oposición a las contradicciones que plantean los banqueros y empresarios, como lo es el hecho de que una empresa privada [como el Ceneval] evalúe el contenido de la enseñanza.

Las universidades han sido obligadas a entrar en una dinámica privado-empresarial con el objetivo de ser reconocidas al interior y exterior del país, de obtener financiamiento, de aumentar la eficiencia y calidad en los términos que se plantea, de reducir los salarios de los profesores al mismo tiempo que se aumenta la matrícula de alumnos. Esto, porque nuestro país ha entrado al sistema neoliberal, al parecer con el orgullo de quienes lo decidieron, sin que se hayan valorado las implicaciones sociales de estas transformaciones educativas.

1.4 La medición de la calidad

El concepto de evaluación (a la calidad para la eficiencia) surge como un elemento clave que configura al sector educativo, principalmente a partir de 1990, dentro de un contexto internacional de globalización. En él México juega un papel de deudor con el FMI y el BM, lo cual ha tenido como consecuencias el recorte del gasto público en diversos sectores, incluyendo el educativo, y la obligación de hacer transparente y eficiente el uso de los recursos.

Así, la evaluación se convierte en la principal herramienta para fomentar el ahorro y la rendición de cuentas: “Es la economía con sus restricciones en materia presupuestal, lo que llevó al conjunto del sector social a interesarse por la evaluación de sus resultados y de sus prácticas”.⁴⁷

Al interior de las universidades, la evaluación es un esquema que busca medir para seleccionar y discriminar a los “buenos” estudiantes de los “malos”, a los mejores profesores de los peores, a las universidades más eficientes de las ineficientes. Y al exterior busca filtrar y seleccionar a los que se considera que son los mejor calificados.

Se establece la competencia entre universidades como estrategia para que éstas mejoren su calidad y se crean diferentes organismos de acreditación como los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior (CIEES) en 1990 y el Fondo para el Mejoramiento de la Educación Superior en 1992, los cuales se encargan de determinar cuáles son los mejores espacios escolares en el país.

Sin embargo, cada universidad tiene diferentes condiciones de infraestructura, diferentes formas de construcción del conocimiento y diferentes perfiles en la población de alumnos y profesores. Pero ni la jerarquización que se hace de estos factores ni la trascendencia que tienen las universidades para la sociedad, son elementos a considerar por las entidades evaluadoras o los medios masivos de comunicación que juzgan los resultados.

⁴⁷ Hugo Aboites, *La medida de una nación. Los primeros años de la evaluación en México. Historia de poder y resistencia 1982-2012*, Ed. ITACA-CLACSO-UAM, México 2012, p. 50.

El gobierno mexicano comenzó a impulsar a partir de 1990 la evaluación como resultado de las presiones del BM, pues con los préstamos se hicieron compromisos que, de no haberse llevado a cabo, hubieran detenido el flujo de crédito hacia el país.

El surgimiento del Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior (Ceneval) en 1994, materializó las intenciones del Banco Mundial de aplicar exámenes tanto a profesores como a alumnos.

La tarea que estaba antes en manos de las propias universidades a través de sus maestros y su personal pasó en estos años, con ayuda del gobierno federal, a manos de una agencia privada de evaluación centralizada con parámetros propios y externa al proceso educativo.

Bajo la premisa de la medición, se comenzó a decidir burocráticamente la capacidad que tienen los maestros para enseñar, las oportunidades de los jóvenes de ingresar a la educación superior y las fortalezas y debilidades de los planes de estudio. Todo esto sin tomar en cuenta el objetivo social de la educación y con una gran cantidad de limitaciones y sesgos en términos de las estructuras de las pruebas y de quienes las construyen.

Se buscaba que éstas tuvieran un carácter científico impecable que al ser claro evitara cualquiera tipo de cuestionamientos, por lo que se retomaron las evaluaciones hechas en Estados Unidos en vez de crear pruebas que se adaptaran al contexto mexicano.

La supervisión de este proceso tampoco se llevó a cabo principalmente por el gobierno mexicano, sino que desde 1994 fue la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) la principal observadora.⁴⁸ Esta es una de las razones por las que se habla del carácter económico de la evaluación pues, desde su creación en 1961, este organismo internacional se ha encargado de promover diversas políticas encaminadas a la consolidación económica de los países dominantes y de un capitalismo global.

En este sentido, una de sus principales funciones fue la creación y homogeneización de indicadores y conceptos comunes a todos los países con el

⁴⁸ En este año México se convierte en país miembro con el antecedente de la firma del TLCAN.

objetivo de evitar diferentes interpretaciones sobre los mismos cuando se aplican localmente los exámenes. Así, para mediados de la década de 1990, México recibió una evaluación externa sobre el sistema educativo realizada por el organismo, la cual establecía diferentes líneas de acción explícitamente obligatorias.

El informe decía que “la costumbre es que los países examinados rindan cuentas al Comité de Educación de la OCDE, luego de un plazo de cerca de dos años, acerca de la evolución de la situación nacional en los campos cubiertos por el examen y los progresos realizados en la aplicación de las recomendaciones”.⁴⁹

Entre otras cosas, también recomendaba:

(...) controlar el flujo de ingreso en las diferentes ramas en función de la calidad de los candidatos, (...) mantener la política de evaluación de las instituciones de educación superior y hacer participar en ella a los representantes de los medios económicos, (...) ofrecer recursos adicionales a los fijos a partir de la evaluación de méritos, (...) el aumento de la contribución de los estudiantes al costo de sus estudios (...).⁵⁰

Además, la OCDE recomienda que se conformen comités nacionales permanentes para la revisión y modificación de los planes de estudio, mismos que “estarán compuestos por representantes de los actores económicos y profesores”⁵¹ y en los cuales no podrán participar los estudiantes.

Pero en general estas recomendaciones no se adoptaron al pie de la letra pues, además de que en cada esfera nacional existían diferentes actores que influían en este proceso, las entidades encargadas de llevarlas a cabo, como la

⁴⁹ Hugo Aboites, *La medida de una nación. Los primeros años de la evaluación en México. Historia de poder y resistencia 1982-2012*, p. 57.

⁵⁰ *Ibidem*, p. 59.

⁵¹ *Ídem*.

Secretaría de Educación Pública (SEP) en el caso de México, hicieron sus propias interpretaciones y ajustes.⁵²

Como consecuencia, la OCDE elaboró en 1997 su propio instrumento de evaluación conocido como PISA (Programme for International Student Assessment), el cual remplazaba las evaluaciones realizadas por cada país agilizando el análisis de los resultados y la elaboración de nuevas recomendaciones.

Estas pruebas tienen tres pilares, mismos que se encuentran en todo proceso productivo: insumos, procesos y productos. Para el proceso educativo los productos resultan lo más importante, por lo que se le ha dado fundamental importancia a la cuantificación de los mismos estableciendo, consecuentemente, parámetros carentes de todo sentido académico.

El énfasis de lo cuantitativo implica fuertes limitaciones porque es muy difícil medir y poner en una cifra algo tan complejo como la relevancia de un plan de estudios, pero es muy fácil tomar como indicador su antigüedad y utilizarla como criterio para determinar si aquel ya es obsoleto. Así, por ejemplo, arbitrariamente alguien determina que la vigencia máxima de un programa debe ser de 5 años y con eso se puede afirmar que todo aquel programa que no sea sometido a revisión quinquenal es inadecuado. (...) y esa cifra es considerada hoy igualmente válida en Alemania, Argentina o México.⁵³

Con la creación de entidades nacionales como el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE),⁵⁴ la OCDE se apoyó en la aplicación de los

⁵² El escrito que presentó la SEP como respuesta a las recomendaciones de la OCDE titulado “Seguimiento de las reseñas de políticas educativas nacionales: La educación Superior en México” resultó ser más una descripción del sistema educativo y no un análisis de la aplicación de las recomendaciones.

⁵³ Hugo Aboites, *La medida de una nación. Los primeros años de la evaluación en México. Historia de poder y resistencia 1982-2012*, op. cit., p. 60.

⁵⁴ Constituido por decreto presidencial en 2002. Según información de su página oficial, su principal objetivo es evaluar la calidad, el desempeño y los resultados del Sistema Educativo Nacional en la educación preescolar, primaria, secundaria y media superior diseñando las mediciones y los lineamientos de la evaluación.

exámenes. La evaluación dejó de responder a las necesidades o intereses de los espacios educativos en donde se aplican porque, además, las pruebas no se construyeron ni en el país ni tomando en cuenta las características nacionales.

México, al definir sus prioridades con la firma de acuerdos internacionales como el TLCAN, abrió paso a la visión economicista de la educación en la que la medición determina que una escuela o universidad es eficiente cuando imparte una formación técnica que le permita a sus alumnos trabajar en maquilas o en grandes empresas transnacionales.

De hecho, desde inicios de 1990 el gobierno federal pactó con los grupos empresariales “la elaboración conjunta de programas de formación de recursos humanos que respondan a las necesidades específicas de modernización de la planta productiva y del desarrollo nacional”.⁵⁵ Es decir, que es el criterio de los empleadores el que va a determinar, a partir de entonces, la formación de los estudiantes.

El sector empresarial, fue el principal beneficiado de la política nacional. Éste había buscado injerencia en el sector educativo desde años antes. En 1988 le entregaron al entonces presidente Salinas de Gortari un escrito titulado “Propuestas del sector privado” en el que solicitaban, entre otras cosas, facilidades para poder abrir y dirigir escuelas a lo largo del país,⁵⁶ mismas que les fueron concedidas. El punto crucial es que planteaban el desplazamiento del Estado de la parte de conducción de la educación a una parte meramente administrativa. Curiosamente ellos nunca plantearon un esquema de evaluación, pero si se sumaron a la propuesta impulsada desde afuera.

La evaluación se pudo implantar en México gracias a la conformación de grupos de poder internos y al empoderamiento que éstos podían obtener como resultado del proceso. En otras palabras, la caída del líder vitalicio del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE) Carlos Jonguitud, y la llegada de su sucesora Elba Esther Gordillo al escenario educativo en 1992, destrabó discusiones sobre el tema que se llevaban arrastrando desde años antes, mismas

⁵⁵ Hugo Aboites, *La medida de una nación. Los primeros años de la evaluación en México. Historia de poder y resistencia 1982-2012*, op. cit., p. 72.

⁵⁶ *Ídem*.

que tanto habían buscado los empresarios y obstaculizado los disidentes del Sindicato aglutinados en la Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación (CNTE).

Diversos actores afines al proceso de neoliberalización del país llegaron a puestos clave en el momento justo para aceitar la maquinaria estatal y definir nuevas direcciones a seguir.

La participación de las universidades fue limitada desde el inicio pues no tuvieron incidencia en este proceso en términos reales, sus acciones se limitaron a asuntos organizacionales y logísticos en torno a la evaluación y a la posterior entrega de las primas a sus docentes, al “cómo” y al “cuándo”; pero nunca al “por qué” o al “para qué”.

Desde la óptica de los docentes, principales excluidos de las decisiones en torno a los cambios (laborales y salariales), la evaluación resultó sinónimo de autoritarismo pues se impuso desde arriba y a pesar de los de abajo. En un espacio en donde es difícil medir los productos, se relacionó directamente a la calidad con la evaluación.

Lo que se evalúa con las pruebas estandarizadas es la producción bruta, no los contenidos. Lo que se toma en cuenta son la cantidad de trabajos de investigación se realizan, cuántas horas de clase se dan, cuántas tesis se dirigen y/o cuántas conferencias se imparten. Siempre y cuando se cuente con una constancia que dé testimonio del trabajo, lo que pasa dentro de los salones o de los cubículos, no resulta un elemento a evaluar.

Se ha comprobado a lo largo de los años que los estímulos no han fortalecido el compromiso de los profesores con su institución, sólo los ha vuelto competitivos. De hecho, no existe ningún estudio que demuestre que la evaluación por méritos haya incrementado la calidad.

Cuando en educación básica se toca el rubro de ‘mejoramiento de la educación’ en los Informes de la SEP sólo se encuentran proclamas en las que se reitera el compromiso con la calidad y se hace un detallado reporte de los diversos programas de estímulos en

operación, pero nada sobre sus resultados en términos de mejoramiento de las instituciones.⁵⁷

La evaluación a los docentes se ha traducido en una constante supervisión en donde no se plantea la capacitación y actualización del personal como respuesta a los resultados de las evaluaciones. De hecho, existe un acuerdo con la OCDE de que los profesores que obtengan un resultado deficiente en sus pruebas deben ser despedidos.⁵⁸ Por ello, la idea de la medición como una herramienta para la mejora de la calidad ha sido cuestionada desde su implementación.

Además, como consecuencia de estos procesos, los valores que imperaban en la vida de todo universitario se transformaron en valores importados de las fábricas. El compromiso con el trabajo se convirtió en la necesidad de ser productivo, el compromiso social se convirtió en la venta de proyectos a particulares, el valor de lo colectivo se transformó en una fuerte tendencia individualista y selectiva, y el derecho a la educación se convirtió en una competencia representada por un examen único.

⁵⁷ *Ibidem*, p. 148.

⁵⁸ *Ibidem*, p. 154.

1.5 La evaluación docente

La evaluación es la imposición de una cultura que acompaña y alimenta iniciativas concretas y constituye su núcleo, una cultura política que implica una cierta manera de ejercer el poder.
Hugo Aboites, "La medida de una nación" p. 91

La evaluación a los docentes se ha implementado en México como parte de un proceso de evaluación de todos los actores y componentes del sector educativo. Así como se evalúa a los estudiantes para determinar su acceso y permanencia a las instituciones educativas del país, se han implementado mediciones de la actividad docente, misma que está asociada a procesos de certificación y a los recursos económicos disponibles a escala federal y local en cada una de las instituciones en todos los niveles escolares.

Uno de los antecedentes es el surgimiento del Sistema Nacional de Investigadores en 1984 durante la presidencia de Miguel De la Madrid en un intento por reestablecer los niveles salariales que se habían reducido como consecuencia de la inflación y el pago de la deuda externa. Al mismo tiempo que el programa se creaba, se introdujeron conceptos propios del mercado para definir lo que ahora tendría que ser la actividad docente y de investigación: eficiente, competitiva, productiva y de calidad; pues de lo contrario, no se podría recibir este dinero.

En parte por falta de organización y en parte por falta de presupuesto, este programa no fue dirigido a los miembros del magisterio a nivel básico, sólo a académicos universitarios. Y desde el inicio, los pagos se consideraron como un bono, no como parte del salario.

Poco a poco las políticas restrictivas y de supervisión para los profesores comenzaron a ganar apoyo en un contexto de restricción económica y de una naciente evaluación que abría paso a estos argumentos. Este nuevo proceso hizo posible la creación de la Comisión Nacional de Evaluación de la Educación Superior (Conaeva) en 1989 del cual formaban parte miembros de la Secretaría de Educación Pública (SEP) y de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES). En el mismo año empieza a

resonar el concepto de calidad ligado a la evaluación con el Programa para la Modernización Educativa⁵⁹ impulsado por el entonces presidente Salinas de Gortari.

En paralelo surgió el programa de estímulos a la productividad. Para que un académico pudiera tener acceso a él debía presentar año con año un informe sobre su trabajo. Para homogeneizar los criterios se elaboraron tablas confiriéndole valor a las actividades y productos, similar a como se recompensaba a los obreros en las fábricas.

Por supuesto, todos estos cambios requirieron de un aumento de personal e infraestructura dedicada específicamente a las evaluaciones. El presupuesto que tenía la SEP para hacer aumentos salariales a los académicos y personal administrativo se tuvo que reorientar a la iniciativa de la evaluación⁶⁰ inaugurándose así una forma de trabajo que a partir de entonces respondería a los precios que los productos académicos tendrían en el mercado.

Los profesores de educación básica no recibieron los estímulos hasta dos años después con la llegada de Elba Esther Gordillo al SNTE. Había muchas presiones y resistencias por parte de los maestros a ser evaluados con los criterios que se establecieron desde las cúpulas de la SEP y el gobierno federal, pero los cambios en el liderazgo del Sindicato hicieron que se destrabaran las discusiones. Éste consiguió que también se creara un programa de estímulos llamado Carrera Magisterial. Con esta victoria, la nueva lideresa desplazó a la CNTE y ganó popularidad entre los maestros que no sabían que a partir de entonces, habría un mayor control sobre su trabajo y que alcanzar los mayores estímulos resultaría una tarea más que compleja.⁶¹

Años después, Felipe Calderón y Elba Esther Gordillo firmaron la Alianza por la Calidad de la Educación⁶² en donde establecieron, entre otras cosas, que

⁵⁹ Entre otras cosas, el Programa establecía que la modernización de la educación implica definir prioridades, revisar y racionalizar los costos educativos y, a la vez, ordenar y simplificar los mecanismos para su administración.

⁶⁰ Hugo Aboites, *La medida de una nación. Los primeros años de la evaluación en México. Historia de poder y resistencia 1982-2012, op. cit.*, p. 85.

⁶¹ Algunos de los factores para alcanzar la puntuación máxima eran: tener maestría y doctorado, tener más de 27 años de antigüedad, entre otros.

⁶² Pactada en 2008, la Alianza propone impulsar una transformación por la calidad educativa.

los maestros serían evaluados individualmente a partir del logro de sus alumnos, cambiando los criterios de los estímulos.

A diferencia de la forma en que se estructuraron los programas de estímulos en las universidades, en el caso de la Carrera Magisterial se construyeron de una forma aún más vertical y mucho menos debatible en tanto que se hizo a escala nacional y se aplicó de la misma forma en todas las escuelas del país. La confusión intencional que se generó en torno a estos cambios permitió el abuso laboral en cuanto al aumento de responsabilidades para los maestros que recibían el pago.

Además, se establecieron los lineamientos para la contratación de maestros a partir del concurso de oposición, se estableció la obligatoriedad de la certificación periódica y un programa de recompensas económicas a los alumnos que obtuvieran los mejores resultados en el examen ENLACE (ver apartado 1.6.2). Todos estos cambios rompían radicalmente con la forma en que se habían hecho las cosas por muchos años, desestabilizando la dinámica dentro de las escuelas y entre los maestros.

En el instante en que los maestros comenzaron a resistirse al proceso que estaba redefiniendo su actividad laboral, las autoridades argumentaron que la verdadera razón del rechazo era que querían evadir responsabilidades y que tenían miedo de que se viera finalmente cuan ineficaces eran. Estos fueron los mismos argumentos que se utilizaron cuando los estudiantes alzaron la voz para detener el alza a las colegiaturas. Esto sucedió aun cuando la CNTE se manifestaba a favor de la evaluación, pero de una que formara parte de un proceso de recuperación de la educación desde abajo.

Entre otras cosas, los maestros se negaban a aceptar los pagos correspondientes a los estímulos por fuera de su salario, y tenían como respaldo a la propia Ley Federal de Trabajo que en su Artículo 84 establece que el salario se compone de todos los pagos que se le entreguen al trabajador por su trabajo.⁶³ Eventualmente “los directivos de la ANUIES aceptaron que la entrega de los estímulos no tenía un respaldo legal [pero en lugar de apegarse a la legalidad] [...]

⁶³ Ley Federal del Trabajo, México 2012, p. 20.

demandaron que el marco normativo federal se adecuara a la forma en que ellos operaban”.⁶⁴

Conforme pasó el tiempo los maestros y los profesores universitarios comenzaron a demandar aumentos salariales permanentes e independientes de las evaluaciones.

Con la llegada del año de 1994, también llegó el levantamiento zapatista que cuestionaba la neoliberalización del país en todos sentidos: en el campo, la educación y el trabajo; todos los cambios y nuevas políticas se reflejaron en el Tratado de Libre Comercio de América del Norte firmado en el mismo año entre México, Estados Unidos y Canadá.

Los maestros naturalmente se unieron a este movimiento con la esperanza de que se gestara un verdadero cambio en los procesos educativos que cada vez se alejaban más de la sociedad y se acercaban más a los empresarios. Pero ni las evaluaciones se eliminaron ni se transformó el proceso de ninguna forma.

En cada institución la discusión en torno a las pruebas y los estímulos se llevó a cabo de manera diferente. Algunas como la UNAM denunciaban la burocratización de la labor docente al mismo tiempo que universidades como la UAM ponían sobre la mesa la pauperización del salario y cómo los pagos extras no resolvían ningún problema de fondo.

El problema se hizo aún más grande cuando las autoridades se dieron cuenta de que el presupuesto estaba siendo rebasado por la cantidad de profesores que comenzaron a recibir estímulos y decidieron establecer nuevas limitaciones y restricciones. Además de reducir el bono anual, se modificó el Reglamento de Ingreso y Promoción del Personal Académico para que no fuera tan fácil que un profesor fuera promovido de una categoría a otra.

[...] las instituciones no cuentan con instancias efectivas para regular los conflictos que se derivan de estos enfrentamientos y de los propios resultados de los procesos de evaluación; la única posible alternativa de solución pareciera encontrarse en la consolidación de

⁶⁴ Hugo Aboites, *La medida de una nación. Los primeros años de la evaluación en México. Historia de poder y resistencia 1982-2012*, op. cit., p. 104.

comunidades académicas que cuenten con liderazgos éticamente fundados, con el fin de potenciar el trabajo honesto bajo reglas de comportamiento compartidas. Sin embargo, los nuevos esquemas de evaluación, más que apoyar esta consolidación, han propiciado la destrucción del tejido social de la universidad.⁶⁵

En el 2002 y 2005 se desarrollaron dos huelgas al interior de la UAM; en ambas se pidieron aumentos salariales y nuevas condiciones para la entrega de los estímulos. Pero hasta la fecha las condiciones no sólo no han mejorado, sino que se han agudizado como consecuencia de las contra-reformas a la educación.

Existen diversos elementos que deberían tomarse en cuenta cuando se analiza este proceso. Con la evaluación se ha reforzado la estructura de subordinación de la que forman parte los maestros y se ha perdido la identidad colectiva por la diferencia de ingresos y estatus entre los educadores.⁶⁶

La evaluación repercute no sólo en los profesores, sino también en las instituciones a las que pertenecen. Por esto, uno de los objetivos de que se realice tendría que ser el apoyar a la misión que cada institución tiene, lo cual podría lograrse si cada una de éstas realizara sus propias pruebas. La evaluación no es mala *per se*, el problema es que no se ha hecho tomando en cuenta las características y necesidades de cada institución.

Siendo que los docentes forman parte de la comunidad escolar, lo ideal sería que todos los actores que participan en ella fueran parte de una evaluación que buscara el perfeccionamiento de la planta docente; que las pruebas se elaboraran, aplicaran y revisaran en conjunto para que realmente reflejaran las necesidades del grupo. Que los evaluados tuvieran acceso a sus resultados pues, cómo se van a cambiar las formas de enseñanza si los profesores no pueden reconocer y aprender de sus propios errores.

Una evaluación mal elaborada puede tener consecuencias negativas sobre una comunidad escolar. Una total transparencia sobre los criterios y los resultados podría darle más credibilidad a las evaluaciones además de fomentar el

⁶⁵ *Ibidem*, p. 140.

⁶⁶ *Ibidem*, p. 98.

mejoramiento de las técnicas de enseñanza una vez que los evaluados conozcan sus debilidades.

1.6 La evaluación a los estudiantes

La evaluación de los estudiantes se enmarca en un esquema internacional de homogeneización de las políticas educativas. Las pruebas que se han desarrollado e implementado en diversos países, incluido México, buscan a partir de sus contenidos y del uso que se hace del análisis de los resultados, no sólo mejorar la calidad y la eficiencia al interior de las escuelas, según se dice, sino también redefinir los contenidos de los programas de estudio, la forma en que se da la enseñanza-aprendizaje, los conocimientos que deben adquirir los estudiantes para poder insertarse en el mercado laboral basados en competencias, así como resignificar el papel de las escuelas y las universidades.

Lo que estamos presenciando en nuestro sistema educativo es que para que la evaluación goce de autoridad y legitimidad ha de adoptar la forma de medida. La consecuencia de esta forma de pensar es que sólo si pudiésemos perfeccionar las medidas y, quizá, sólo si los alumnos actuasen de forma más parecida a objetos inanimados a los que pudiéramos aplicar nuestros instrumentos de medida, podríamos operar la educación como una ciencia empírico-analítica.⁶⁷

Pruebas como ENLACE o el examen único de admisión a la educación media y media superior son la materialización de este proceso y reflejan las debilidades y contradicciones del mismo.

⁶⁷ Tiburcio Moreno-Olivos, "Lo bueno, lo malo y lo feo: las muchas caras de la evaluación", en *Revista Iberoamericana de Educación Superior (RIES)*, ISSUE-UNAM, vol. 1, núm. 2, México p. 13.

1.6.1 La enseñanza basada en competencias

La competencia de una persona hace referencia a la suma de capacidades que tiene (el saber hacer) y que puede adquirir de diferentes maneras. En el sentido original del concepto, éste no tiene que ver exclusivamente con la formación o grado académico, sino que se puede adquirir a través de la experiencia laboral, por ejemplo, o como resultado de experiencias individuales. Esto explica en gran medida por qué hay personas con formaciones muy distintas que pueden realizar el mismo trabajo o por qué personas con la misma formación tienen competencias muy diferentes.

La idea de la Educación Basada en Competencias (EBC) distorsiona esta noción al dar por hecho que las competencias se pueden adquirir desde la educación básica y que se pueden definir *a priori*. Este modelo busca que los estudiantes adquieran cualidades predefinidas convirtiendo al abanico de vías de aprendizaje y diversidad de los estudiantes en una formación estandarizada y homogénea que resulte útil para los empleadores, tanto para la selección de su personal, como para la garantía de que podrán desempeñar adecuadamente su oficio.

En el esquema europeo para el caso de las competencias en la educación básica, conformado como resultado del Proceso de Bolonia y posteriormente importado a América Latina, se busca que se logren las competencias estipuladas en los programas de estudio al terminar la educación primaria. No obstante, esto difícilmente se puede concluir pues, en todo caso, el esfuerzo llevado a cabo dentro las aulas contribuye a que los estudiantes las adquieran para su posterior desarrollo.

Este esquema ha encontrado algunos obstáculos. Por un lado, resulta difícil que haya una constante adaptación de las necesidades de las empresas por lo que algunas competencias pueden perder su validez y utilidad rápidamente. Por otro lado, ha resultado difícil difundir las modalidades de certificación para su reconocimiento como referencias eficaces en el mercado de trabajo.

Pero la discusión en torno a este esquema educativo gira más bien en torno al hecho de que las universidades se transforman en centros de capacitación y certificación de cuadros útiles, al mismo tiempo que se pierde, de nueva cuenta, el objetivo de una formación analítica, crítica y con responsabilidad social.

Además, como en el caso de las evaluaciones, la lista de competencias generales, así como de las específicas para las diferentes licenciaturas, se importaron al pie de la letra de un proceso europeo que busca la homogeneización de estos elementos como parte de una tendencia de unificación comercial, monetaria, laboral y educativa ajena al contexto mexicano.

No sólo es una iniciativa que no nace del seno de la discusión académica latinoamericana, sino que es una concepción de la educación que va en detrimento de una formación sólida para pasar a la capacitación a partir de talleres y de una formación técnica basada en la memorización.

1.6.2 La prueba ENLACE

La Evaluación Nacional del Logro Académico en Centros Escolares (ENLACE) es una prueba que aplica la Secretaría de Educación Pública año con año en escuelas públicas y privadas dedicadas a la educación básica y media (primaria y secundaria). El objetivo es evaluar el conocimiento de los estudiantes acerca del español, las matemáticas y una materia rotativa que cambia todos los años. Según el discurso oficial, con los resultados de la prueba el gobierno federal busca implementar políticas públicas que mejoren la planeación y la enseñanza en las aulas, que revisen y mejoren la capacitación de los docentes y autoridades escolares, además de la definición del nivel y forma de involucramiento de los padres de familia en la formación de sus hijos.

En el 2012 Siddharta Camargo⁶⁸ realizó un estudio sobre los reactivos contenidos en la prueba ENLACE de 2010 con la intención de analizar el contenido de la

⁶⁸ Subdirector de Enfoques y Contenidos de la Educación Básica en la Dirección General de Estudios para Profesionales de la Educación de la Subsecretaría de Educación Superior de la SEP.

misma y la utilidad que los resultados podrían brindar para efectos de la medición del conocimiento de los alumnos sobre la materia de Historia (materia rotativa de este año).

Para ello, escogió 10 preguntas que representaban el 21% del total sobre la historia en la prueba. El siguiente reactivo es uno de los ejemplos que utiliza el autor (Ejemplo 3⁶⁹):

Observa con atención el mapa siguiente que muestra la distribución de las tierras descubiertas en América con el periodo de la expansión española y europea y contesta la siguiente pregunta



64. ¿Qué número identifica en el mapa anterior la posesión más grande de Portugal en América durante los siglos XVI y XVII?

Siddharta comienza criticando el hecho de que se hable de las tierras descubiertas en América siguiendo a una visión etnocentrista de la historia que ha sido ampliamente cuestionada en el país. En segundo lugar considera que existe una disociación del tiempo y espacio en general en las preguntas que contienen mapas pues se hace referencia a momentos de la colonia utilizando la división política de los países, que no corresponde a la época en cuestión. En tercer lugar, argumenta que la distribución de la colonia portuguesa a lo largo de 300 años fue muy diferente y claramente no está representada en el mapa.

El hecho de que un estudiante pueda identificar al territorio correspondiente a Brasil como parte de la colonia portuguesa no significa que entienda el proceso

⁶⁹ Siddharta Camargo, “La evaluación del espacio histórico en la prueba ENLACE 2010” en *Perfiles Educativos*, Vol. 34 Núm. 137, IISUE-UNAM, p. 7 [en línea] consultado en <http://www.scielo.org.mx/pdf/peredu/v34n137/v34n137a2.pdf>

de la colonia: el esclavismo, la explotación minera y agrícola, la desaparición de culturas indígenas, entre otros. Toda la complejidad de un proceso histórico, dice Siddharta, se ve reducido a la evaluación de la memoria de los alumnos. Esta situación se repite prácticamente a lo largo de toda la prueba.

En todos los reactivos revisados se apela a la memoria para que los alumnos respondan; es bastante claro que se alejan de las intenciones del programa de estudios pero además apelan a una visión romántica de la historia, una visión que parece implicar que los Estados nacionales, más allá de lo que se pueda argumentar, siempre han aparecido en el mapa con sus fronteras y potestades actuales, lo que implica una visión anti histórica del espacio. [...] Se trata de una visión de la historia que renuncia a la explicación para pasarse a la ideología y la memorización poco reflexiva.⁷⁰

El impacto que tienen los resultados de unas pruebas mal elaboradas es muy grande. Estos exámenes legitiman ciertos conocimientos a costa de otros, determinan lo que se enseña y aprende dentro de los salones de clase a partir de una evaluación pobre y que no busca la profundización y complejización del conocimiento y del pensamiento en los alumnos a lo largo de su formación.

Si la memorización resulta el elemento a evaluar en las pruebas ENLACE, es entonces la memorización lo que se procura dentro de las aulas por dos motivos: porque estas evaluaciones determinan el conocimiento que es importante adquirir y para que los alumnos obtengan puntajes altos y la imagen de la escuela no se desgaste hacia el exterior.

Es posible mejorar el contenido de las evaluaciones. Si retomamos el ejemplo del mapa y tomamos en cuenta las observaciones, se podría pensar en presentarle al alumno una serie de mapas correspondientes a diferentes momentos históricos en los que se pudieran apreciar los cambios en la geografía y en la distribución poblacional para que a partir de estos elementos, determinara cómo se llevó a cabo un proceso colonial, por ejemplo.

⁷⁰ *Ibidem*, p. 13.

No obstante, el problema relativo a las evaluaciones se enmarca dentro de un proceso internacional en el que la educación formativa y analítica no resulta una prioridad pues la construcción del conocimiento y la formación técnica a partir de las competencias resultan más útiles para las necesidades del mercado.

1.6.3 Los exámenes del Ceneval

Desde el inicio, la necesidad de evaluar a los profesores fue acompañada por la profundización en los criterios para el ingreso de los estudiantes al sistema educativo. A pesar de que la evaluación a los docentes comenzó junto con el sexenio de Carlos Salinas de Gortari, es hasta 1994 cuando el Ceneval comienza a operar y se concreta la evaluación a los alumnos.

Los Exámenes de Ingreso a la Educación Media y Media Superior (también llamados Exani-I y Exani-II respectivamente) miden la preparación de los alumnos a partir de habilidades que están directamente relacionadas con la inteligencia: la habilidad verbal según la amplitud de vocabulario, la habilidad matemática a partir de la resolución de problemas, el idioma a partir de la comprensión de lectura y las matemáticas según la ejecución de operaciones.⁷¹ Años después se reemplazó el concepto de inteligencia por conceptos como aptitud y capacidad, elementos que según los creadores del examen, son necesarios para poder realizar los estudios en el nivel medio superior.

En gran medida la teoría y la metodología de la medición fue retomada de la que se desarrolló en Estados Unidos por importantes autores locales como Spearman, Terman (psicólogo militar) y Gould. Ellos consideraban que con la medición de estas habilidades se podía identificar a aquellos estudiantes considerados como débiles mentales de aquellos con pensamiento abstracto, configurando a estos últimos como los más talentosos.

⁷¹ Hugo Aboites, *La medida de una nación. Los primeros años de la evaluación en México. Historia de poder y resistencia 1982-2012*, op. cit., p. 353.

En el desarrollo de su trabajo en EE.UU., Gould hacía un análisis con respecto a la aplicación del examen y declaraba que:

Los jóvenes trabajadores tienen una muy baja capacidad para el pensamiento abstracto, el cual es semejante a la de los indígenas, mestizos y mexicanos. (...) Los test han dicho la verdad. Estos muchachos están más allá de cualquier posibilidad de recibir cualquier educación a menos que sea la más rudimentaria.⁷²

A pesar del contenido racista de estas declaraciones, y casi 100 después de que se hicieron, el Ceneval adoptó este examen y trabajó en su aplicación en México.

Se ha afirmado reiteradamente que los métodos de medición en nuestro país están mal elaborados, son discriminatorios y clasistas; y no se han hecho estas declaraciones a la ligera.

Están mal elaborados porque a pesar de que el objetivo final es seleccionar a los alumnos más inteligentes y aptos, no se toma en cuenta que existen tres factores que influyen de manera importante en las calificaciones de los exámenes: la escolaridad de los padres, su ocupación y el ingreso familiar.⁷³ Es decir, que los resultados no sólo reflejan la habilidad del alumno para comprender o resolver problemas, sino que son el espejo de las condiciones socio-económicas que lo caracterizan.

Son discriminatorios porque si se considera que para la elaboración del examen se utilizó como referencia la imagen del estudiante ciudadano de clase media, los indígenas o cualquier otro grupo de personas que se aleje de ese perfil, se encuentran con grandes dificultades para acceder a la educación media y media superior. Basta con analizar algunas de las preguntas para darse cuenta de que hay algunas que por su propia naturaleza son excluyentes (Ejemplo 1⁷⁴).

⁷² Stephen J. Gould (1996), "The Mismeasure of Man" citado por Hugo Aboites, *La medida de una nación. Los primeros años de la evaluación en México. Historia de poder y resistencia 1982-2012*, op. cit., p. 354.

⁷³ *Ibidem*, p. 370.

⁷⁴ CENEVAL, Guía del Examen Nacional de Ingreso a la Educación Media Superior. EXANI I, México 2013.

Responde la pregunta coherentemente.
What do you do in your holidays?

- A) I ever go out on holidays
- B) I am usually in Acapulco
- C) I go out frequently to Morelia before holidays
- D) I always travel to different places

El conocimiento que puede tener del idioma inglés una persona de origen indígena no determina su nivel de inteligencia o aptitud, pero sí lo pone en desventaja con respecto al ciudadano promedio.

De hecho, una situación semejante se presenta en todas las evaluaciones que se hacen en el país. En 2008, un profesor de la escuela primaria “El Porvenir” perteneciente a la comunidad Nichteel en San Juan Cancuc, en Chiapas, uno de los municipios con menor índice de Desarrollo Humano del país, presentó una demanda ante el Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación argumentando que la Evaluación Nacional de Logro Académico en Centros Escolares (ENLACE) discrimina a los indígenas al aplicarse en español, lo cual tiene un impacto negativo en los resultados.

No puede negarse que el desempeño de los alumnos [e incluso de los profesores] no es el mismo en una segunda lengua de lo que puede ser en la materna. (...) Si las pruebas ENLACE que se aplican en español fueran utilizadas sólo con fines diagnósticos y para identificar a las escuelas que requieren mayor apoyo, el problema no sería tan grave. Se vuelve serio cuando los resultados de estas pruebas tienen consecuencias: sobre la reputación de la escuela y para los docentes, cuyos incentivos económicos se basan de manera importante en estos resultados. La situación entonces es claramente injusta.⁷⁵

⁷⁵ Sylvia Schmelkes, “Educación y pueblos indígenas. Problemas de medición” en el *Panel sobre Vulnerabilidad Educativa* en el Seminario Internacional “Medición de Grupos Sociales Vulnerables” IIS-INEGI, [en línea] consultado en http://www.inegi.org.mx/RDE/RDE_08/Doctos/RDE_08_Art1.pdf.

No hay duda de que esta situación se agudiza aún más en los exámenes de admisión si los reactivos están en inglés. Otro ejemplo de esto es que en 2012, el Programa de Apoyo a Estudiantes Indígenas ofreció un curso de preparación para el examen del Ceneval a un grupo de 70 indígenas que solicitaban ingresar a la Universidad Autónoma de Chihuahua. Las propias autoridades reconocían las “deficiencias” del grupo y, entre otras cosas, se dieron clases de español.⁷⁶

Por otra parte, muchos de los reactivos de las pruebas están basados en literatura o entornos socio-culturales ajenos al mexicano o, en todo caso, ajenos al mexicano de clase baja y media baja. Con muchas de las preguntas lo que se mide es la memoria o la retención de palabras dentro de un texto complejo. Además, se llegan a utilizar palabras que pueden crear confusión y que no son del conocimiento de personas con familias de origen campesino u obrero (Ejemplo 2⁷⁷).

19. Son palabras que pertenecen al mismo campo semántico, excepto:

- A) alborada
- B) loa
- C) apología
- D) homenaje

Por esto, decir que los exámenes de admisión miden la inteligencia de los solicitantes, resulta una falacia. En todo caso, estas pruebas revelan los horizontes culturales de los evaluados.

En gran medida los exámenes no hacen más que continuar con el esquema de exclusión y discriminación del que son víctimas muchas personas desde que nacen. Además, “(...) la estructura del examen de opción múltiple apela a una

⁷⁶ Carlos Coria, (22-06-12) “La UACH recibe inusitada demanda de indígenas tarahumaras” en *Excelsior* [en línea] consultado en: <http://www.excelsior.com.mx/2012/06/22/nacional/842992>.

⁷⁷ CENEVAL, Guía del Examen Nacional de Ingreso a la Educación Media Superior. EXANI II, México 2013.

estrategia de conocimiento que no todos tienen desarrollada. [Este esquema] (...) es especialmente hostil a los estilos de conocer que son más creativos, visuales y profundos.”⁷⁸

De hecho, desde dentro del Ceneval se han hecho afirmaciones que ponen a discusión el objetivo final de los exámenes de admisión. “Un analista una vez llegó a decir que en realidad las habilidades sólo se las puede conocer ‘indirectamente’ y, más francamente, afirma que no se miden, sólo se ‘estiman’”.⁷⁹ Bajo este supuesto, resulta injusto que la diferencia de uno o dos aciertos le permita a alguien poder estudiar la universidad al mismo tiempo que otra persona pierde esta oportunidad.

Por otra parte, el examen de admisión no cumple con el rigor metodológico porque, además de que fue elaborado por un grupo reducido de personas organizadas en torno a consejos técnicos selectivos, las pruebas piloto se aplicaron en pocas escuelas que no fueron representativas del total nacional, ni en número, ni en características. Y esto tuvo como consecuencia la incapacidad de evaluar a diferentes grupos de personas sin la existencia de sesgos socio-culturales de por medio.

Tomar los resultados de las pruebas como parámetro para la definición de políticas públicas en torno a la educación resulta sumamente peligroso si se toma en cuenta que existen grandes deficiencias a escala nacional que se reflejan en las pruebas tanto de los alumnos, como de los profesores.

Existen muchos argumentos a favor del examen único de admisión. Se dice que es una forma eficiente de seleccionar a los alumnos, que el ingreso depende de qué tanto estudien los solicitantes y, por ende, ellos mismos deciden su futuro; y se considera una herramienta fundamental de selección en tanto que las universidades del país no podrían albergar a toda la gente que debería entrar si se tomaran otros factores en cuenta, como el promedio.

Lo que se menciona poco, en cambio, es que la suerte de los solicitantes también juega un papel importante en este proceso pues no necesariamente el

⁷⁸ Hugo Aboites, *La medida de una nación. Los primeros años de la evaluación en México. Historia de poder y resistencia 1982-2012*, op. cit., p. 370.

⁷⁹ *Ibidem*, p. 358.

esfuerzo individual es suficiente cuando la competencia por una misma licenciatura se incrementa. El esfuerzo individual resulta tener más o menos valor según las características del grupo en el que compite, el cual cambia todos los años.

1.6.4 El examen único de ingreso

La propuesta de crear un examen único o Concurso de Selección para el Ingreso a la Educación Media Superior se da al interior del Ceneval en un comité compuesto por 20 personas y en donde las autoridades de la UNAM jugaron un papel muy importante. Los órganos de decisión de las diferentes universidades del país se enteraron de la existencia del examen cuando se publicó la primera convocatoria; cuando ya no había tiempo para discutirlo o cuestionarlo. En el caso de la UNAM, por ejemplo, el entonces rector Sarukhán (1989-1997) no puso esa información a discusión con el Consejo Universitario.⁸⁰ El tema no fue discutido ni votado.

Se le llamó examen único porque éste daba acceso a las 262 escuelas pertenecientes a nueve instituciones,⁸¹ aunque su nombre también resultó muy significativo en tanto que se utilizó un mismo examen para instituciones con muy diversas características, además de que con éste se restringió el acceso a las universidades públicas y se canalizó la demanda hacia las carreras cortas y técnicas. Si bien es cierto que las universidades tienen un cupo limitado, también es cierto que esta es una estrategia que se inserta en la visión economicista de la educación en donde la inversión en la educación pública no es una prioridad⁸² y, por lo tanto, la generación de espacios es insuficiente.

En su momento, el lanzamiento del examen se promovió haciendo alusión a su practicidad en tanto que se tendría acceso a las instituciones más importantes

⁸⁰ *Ibidem*, p. 428.

⁸¹ *Ibidem*, p. 429.

⁸² Según datos del Centro de Estudios de las Finanzas Públicas de la Cámara de Diputados, en el 2012 el gasto nacional en educación representó el 6.4% del PIB, 1.6 puntos por debajo del 8% que establece la Ley General de Educación.

del país en un solo trámite, al mismo tiempo que se buscaba mitigar los movimientos de los rechazados que desde entonces se hacían presentes. Para ello, se argumentaba que se haría un uso eficiente de la infraestructura escolar buscándole espacio a los solicitantes, así fuera en los Conalep (Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica) y en los Cetis (Centro de Estudios Tecnológicos Industrial y de Servicios).

Con el antecedente de la evaluación a alumnos y profesores que se concretó a disgusto de los evaluados, la implementación del examen único en 1996 generó reacciones en el sector educativo y en los padres de familia. No sólo porque se elaboró autoritariamente violentando incluso la autonomía de las universidades, sino porque una vez que se aplicó el examen y que salieron a la luz los primeros resultados se comenzaron a dilucidar diferentes problemáticas.

En un primer momento, las autoridades se vieron completamente rebasadas en la implementación del examen pues además de que esperaban a 190 mil personas y llegaron aproximadamente 260 mil,⁸³ los solicitantes se presentaban en los puntos de evaluación con su familia, generándose un ambiente de nervios y ansiedad masivo y los jóvenes del turno matutino se tardaban mucho en salir, retrasando a la segunda tanda de solicitantes.

No obstante, la situación más grave se dio cuando se asignaron los lugares en las instituciones según los aciertos. Al presentar el examen, los alumnos podían escoger hasta 30 planteles y escuelas en orden descendente. A diferencia de como sucede hoy, si un alumno con buen puntaje en su examen no lograba entrar a su primera opción, no tenía la posibilidad de entrar a ninguna de sus primeras 15 opciones pues cada vez que el programa de la computadora lo asignaba a su siguiente opción, lo ponía hasta abajo de la lista de gente que había pedido esa segunda escuela como primera opción, y así sucesivamente; por lo que nunca competía a partir de sus aciertos excepto en la primera opción.

Esto tuvo como consecuencia que muchos alumnos que habían alcanzado un puntaje alto, se quedarán sin acceso a las mejores escuelas. El argumento fue

⁸³ Hugo Aboites, *La medida de una nación. Los primeros años de la evaluación en México. Historia de poder y resistencia 1982-2012*, op. cit., p. 436.

que ese era el objetivo: homogeneizar el nivel de las escuelas evitando que todos los buenos alumnos se concentraran en pocos espacios.

También se denunciaba que ante la necesidad de escoger numerosas opciones, los alumnos enumeraban escuelas que realmente no eran de su interés.

Mientras más de 128 mil alumnos demandaban ingreso a los planteles de la UNAM, sólo 12 mil habían colocado como su preferencia algún plantel del Conalep en ese primer año del examen único. Sin embargo, cerca de 39 mil fueron asignados a estos planteles de educación terminal, tres veces el número de demandantes. Se insistía que la enorme mayoría de los asignados habían escogido con toda libertad las opciones que deseaban, pero las condiciones en que debía llenarse la solicitud y el método de asignación se las arreglaron para cumplir eficientemente su función de acarrear aspirantes a las opciones técnicas y terminales.⁸⁴

Otro de los grandes debates en torno al examen es el que tiene que ver con la fuerte tendencia de discriminación hacia las mujeres, la cual tiene un alto impacto pues no sólo la estructura del examen permite y promueve la subvaloración de la mujer sino que esta desigualdad se traduce en una discriminación en el acceso a la educación pública.

Ya en diversas ocasiones las rechazadas habían denunciado que a pesar de que tenían promedios más altos que los hombres, nunca se había visto que los igualaran o superaran en número de aciertos. Fueron tantas las presiones para que se admitiera esta situación, que en 2004 Zubirán⁸⁵ declaró como parte del equipo del Ceneval: “[...] en los Exámenes Nacional de Ingreso (Exani) que aplica el Ceneval para evaluar el conocimiento y las habilidades de los estudiantes, el desempeño académico de los hombres es significativamente mayor al de las

⁸⁴ *Ibidem*, p. 443.

⁸⁵ Rector de la UNAM de 1946 a 1948.

mujeres. Y esta desigualdad se intensifica conforme aumentan los grados o niveles educativos”.⁸⁶

Puntaje promedio que obtienen los hombres y mujeres a nivel nacional en los exámenes del Ceneval para el ingreso a la educación superior⁸⁷

	1994	1995	1996	1997	1998	1999	2000	2001
Hombres	955	928	921	931	923	924	921	930
Mujeres	935	906	899	916	908	911	912	915

El Ceneval ha aceptado que existe un problema de género en sus exámenes sin reconocer que el problema está en la construcción y estructura de los mismos. Sin embargo, en diversas ocasiones han argumentado que la problemática gira en torno a las características socio-culturales del país que se ven reflejadas en las pruebas y no en las pruebas mismas.

Al aceptar el problema con tal ambigüedad, se ha eludido la responsabilidad de repensar el examen, por lo que éste no ha tenido cambios sustantivos en este sentido. Todo esto a pesar de que se ha sugerido mucho la posibilidad de realizar un examen tipo ensayo en donde no se utilice la opción múltiple, buscando erradicar esta falsa diferencia que se ha repetido año tras año.

Por otro lado, en esta misma época también se hizo público, no sólo el hecho de que los exámenes reflejan en gran medida las características socioeconómicas del solicitante, dando como resultado un amplio margen de exclusión para estudiantes pertenecientes a clases populares, sino que los creadores del examen lo sabían desde antes de que éste se comenzara a implementar y tampoco se modificaron los parámetros de evaluación.

Esto resulta crítico considerando que en 1997 el Ceneval informó que el 83% de los demandantes provenía de familias con ingresos por debajo de tres

⁸⁶ Hugo Aboites, *La medida de una nación. Los primeros años de la evaluación en México. Historia de poder y resistencia 1982-2012*, op. cit., p. 450.

⁸⁷ *Ibidem*, p. 449.

salarios mínimos; los estudiantes pobres tienen un promedio global de 47.41 aciertos, mientras que el de los indígenas es de 40.32 aciertos.⁸⁸

La inconformidad por parte de los estudiantes y de sus familias se hizo visible en las calles y afuera de las instalaciones de la SEP y del Ceneval. Demandaban el acceso a la educación media superior y superior como un derecho, así como una mejor organización y más seriedad por parte de estas instituciones. Para 1996 habían asignado a los solicitantes iglesias y bibliotecas en vez de escuelas e incluso algunos fueron asignados a un Conalep que todavía no se construía, sin mencionar que a gran parte de la gente la colocaban en espacios a los que tenía que viajar entre 2 y 4 horas desde su casa.

La situación de fondo no ha cambiado con el paso de los años. En 2013 el 92% de los estudiantes que solicitaron su ingreso a la UNAM fueron rechazados. De los 135,808 solicitantes que aplicaron para los tres sistemas escolares (escolarizado, abierto y a distancia) sólo fueron seleccionados 10,906 lo cual equivale al 8.6% del total.⁸⁹

Así, el examen único no sólo ha demostrado ser la más clara justificación de la exclusión de miles de personas de la educación, especialmente pertenecientes a clases sociales bajas, sino que también reflejó el mismo autoritarismo con el que fue hecho al momento de asignar las escuelas; la mala organización y logística resultaron ser los menores de los males cuando se analiza este proceso de evaluación.

⁸⁸ *Ibidem*, p. 452.

⁸⁹ Emir Olivares, (11 de abril del 2013) "Rechazados 92% de estudiantes a las licenciaturas en la UNAM" en *La Jornada*, [en línea] consultado en <http://www.jornada.unam.mx/2013/04/11/politica/007n1pol>.

2. La contrarreforma educativa del 2013

Introducción

La contrarreforma⁹⁰ educativa propuesta por el Presidente Enrique Peña Nieto en el marco del Pacto por México⁹¹ firmado por los tres partidos más importantes del país (PRI, PAN, PRD⁹²) eleva a rango constitucional figuras como la calidad y la evaluación a partir de la modificación a los artículos 3 y 73 constitucionales.

La propuesta fue aprobada once días después de que llegara al Congreso. Para su elaboración no se consultó a actores centrales en el proceso educativo como lo son los maestros y desde el inicio esta reforma laboral-salarial y administrativa que perjudica a los trabajadores de la educación, se disfrazó de una reforma que tiene como objetivo la mejora del sistema educativo mexicano.

Los cambios a los artículos constitucionales se desarrollan a continuación. En el artículo 3^{er} de la Constitución se modificaron los incisos *b* y *c* de la segunda fracción y se adicionó el inciso *d* que dice: “[la educación] será de calidad, con base en el mejoramiento constante y el máximo logro académico de los educandos”.⁹³ Se modificaron también las fracciones III, VII y VIII y se adicionó la fracción IX cuyo contenido está relacionado con las funciones y operatividad del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.

Para garantizar la prestación de servicios educativos de calidad, se crea el Sistema Nacional de Evaluación Educativa. La coordinación

⁹⁰ Según la Real Academia Española, reforma es “aquello que se propone, proyecta o ejecuta como innovación o mejora en algo”. Ya que la llamada reforma educativa no mejora las condiciones de la educación, y mucho menos del magisterio y tiene un carácter autoritario, se utilizará en el capitulo el concepto de contrarreforma.

⁹¹ Según información tomada de la página oficial es un acuerdo que compromete al gobierno y a las principales fuerzas políticas del país a impulsar un conjunto de iniciativas y reformas para realizar acciones efectivas que mejoren al país.

⁹² Las siglas hacen referencia al Partido Revolucionario Institucional (PRI), Partido de Acción Nacional (PAN) y Partido de la Revolución Democrática (PRD).

⁹³ Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos [en línea] consultado en <http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/htm/1.htm> (29-07-14)

de dicho sistema estará a cargo del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. El Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación será un organismo público autónomo, con personalidad jurídica y patrimonio propio. Corresponderá al Instituto evaluar la calidad, el desempeño y resultados del sistema educativo nacional en la educación preescolar, primaria, secundaria y media superior. Para ello deberá:

- a) Diseñar y realizar las mediciones que correspondan a componentes, procesos o resultados del sistema;
- b) Expedir los lineamientos a los que se sujetarán las autoridades educativas federal y locales para llevar a cabo las funciones de evaluación que les corresponden, y
- c) Generar y difundir información y, con base en ésta, emitir directrices que sean relevantes para contribuir a las decisiones tendientes a mejorar la calidad de la educación y su equidad, como factor esencial en la búsqueda de la igualdad social.⁹⁴

El Artículo 73 hace referencia a las facultades del Congreso. Los cambios se hicieron en la fracción XXV:

[El Congreso tiene facultades] Para establecer el Servicio Profesional docente en términos del artículo 3o. de esta Constitución; establecer, organizar y sostener en toda la República escuelas rurales, elementales, superiores, secundarias y profesionales; de investigación científica, de bellas artes y de enseñanza técnica, escuelas prácticas de agricultura y de minería, de artes y oficios, museos, bibliotecas, observatorios y demás institutos concernientes a la cultura general de los habitantes de la nación y legislar en todo lo que se refiere a dichas instituciones (...) así como para dictar las leyes encaminadas a distribuir convenientemente entre la Federación, los Estados y los Municipios el ejercicio de la función

⁹⁴ *Ídem.*

educativa y las aportaciones económicas correspondientes a ese servicio público, buscando unificar y coordinar la educación en toda la República, y para asegurar el cumplimiento de los fines de la educación y su mejora continua en un marco de inclusión y diversidad.⁹⁵

La contrarreforma representa la continuación de las políticas empresariales y de mercantilización de la educación que ha propuesto la OCDE desde hace más de una década y que ha implementado el Estado mexicano desde la presidencia de Miguel de la Madrid sin importar el partido que esté en el poder.

Los cambios legislativos permiten el avance de la inversión privado-empresarial en el sector educativo a partir del repliegue y la transformación de las obligaciones del Estado a una tarea meramente administrativa y que tiene como consecuencia final establecer la obligatoriedad de la evaluación y transformar las relaciones laborales para los trabajadores de la educación, además de responsabilizar a los padres de familia del mantenimiento de las condiciones (que en su mayoría difícilmente serán las mínimas necesarias) para que el proceso educativo se pueda llevar a cabo.

La llamada reforma educativa es la materialización del control sobre los maestros a partir del condicionamiento de su promoción y permanencia en el magisterio, a través de la vigilancia y control de su desempeño con pruebas estandarizadas que privilegian la homogeneización y la medición por encima de la tarea pedagógica abierta a horizontes creativos, libertarios y autónomos.

⁹⁵ *Ídem.*

2.1 La CNTE. Historia de resistencias

En el proceso de implantación de la contrarreforma educativa se configuró como uno de los principales actores la Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación (CNTE). Desde su conformación, la CNTE ha encabezado una lucha a favor del aumento salarial y de la defensa de los derechos laborales de los miembros del magisterio, así como de la democratización de la educación y del país.

Esta lucha que los maestros comenzaron como resultado de las condiciones a las que se enfrentan en las zonas rurales, en donde las escuelas no están equipadas, no tienen material didáctico ni libros de texto gratuitos y en donde los alumnos enfrentan condiciones de pobreza extrema y malnutrición, tiene sus orígenes en la conformación de la Coordinadora en los estados de Chiapas y Tabasco en 1979.

La unión de los diferentes movimientos magisteriales posibilitó que se extendiera su protesta y se convirtiera en un movimiento nacional que poco a poco fue adquiriendo relevancia entre los propios maestros gracias a su capacidad de movilización y convocatoria y a la tendencia democratizadora que otorgaba una representatividad más efectiva de sus miembros.

Desde siempre, la estrategia de resistencia se ha planteado como: negociación, movilización, negociación. Unas de las primeras consignas fueron el aumento salarial y la democracia sindical como respuesta a la forma en la SNTE venía operando (con redes de corrupción y decisiones arbitrarias).

En contraste con el verticalismo del SNTE, las organizaciones de la disidencia han implementado modelos asamblearios en donde los dirigentes están siempre controlados por las bases. Además, han implementado una serie de reglas o 'principios' para evitar que los líderes sean cooptados o reproduzcan las prácticas burocráticas del sindicato. [...] Este modelo es la base del movimiento y le ha

permitido a los maestros experimentar formas de participación mucho más democráticas e independientes del Estado.⁹⁶

Las crisis económicas por las que atravesó el país a partir de la década de 1980 no hicieron más que acelerar la organización de los maestros desde la base y fortalecer a la CNTE, consolidando a la figura del maestro como defensor de la dignidad y modelo a seguir. La fuerza que han adquirido ha tenido como consecuencia la desaparición y asesinato de más de 150 maestros desde que se fundó la Coordinadora.⁹⁷ En gran medida, se responsabiliza al ex líder sindical Carlos Jonguitud y a los maestros que lideraban las bases del SNTE (también conocidos como charros) pues a lo largo de su mandato se ejerció siempre un control represivo y autoritario en contra del magisterio.

Después de muchos años de presión magisterial a través de movilizaciones y de la denuncia pública de la corrupción cobijada por el líder del Sindicato, en 1992 llegó a la cabeza del mismo Elba Esther Gordillo. No obstante este cambio que parecía prometedor, su papel al frente de los maestros hizo que se agudizara con el paso del tiempo la corrupción que se vivía dentro del Sindicato entorpeciendo la búsqueda de la democratización del país. Dos años después se establecería en el TLCAN a la educación como un servicio mercantil.

La historia de la CNTE es una historia de esa resistencia que se da de maneras diferentes en cada uno de los estados de la República y que se enmarca en una lucha global en contra de las políticas económicas neoliberales, materializadas en esta época por la firma del acuerdo comercial con Estados Unidos y Canadá, en donde el levantamiento del Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZLN) en 1994 fue uno de los referentes más importantes de lucha.

A través de las diferentes movilizaciones, paros y asambleas que han realizado a lo largo de los años, la Coordinadora ha denunciado el oficialismo y el autoritarismo representado por el Sindicato Nacional de Trabajadores de la

⁹⁶ Joel Ortega, "La CNTE en su laberinto: subalternidad, antagonismo y autonomía en el movimiento magisterial" en Modonesi, Massimo (coord.) *Movimientos socio-políticos en el cruce entre subalternidad, antagonismo y autonomía*, FCPyS-UNAM, de próxima publicación.

⁹⁷ *Ídem*.

Educación (SNTE), mismo que históricamente ha buscado cooptar a los maestros disidentes. Mientras que éste se ha encargado de abrir paso a las políticas neoliberales en la educación adoptando el discurso del gobierno federal y los organismos financieros internacionales a cambio de privilegios políticos y económicos, los maestros aglutinados en la CNTE han rechazado las políticas de estandarización que atentan contra las diversas formas de enseñanza y contra el abanico de realidades a las cuales se enfrentan al realizar su labor docente.

Dice Joel Ortega que la CNTE:

[...] se ha consolidado como un espacio de participación de los maestros disidentes. Se trata de un sujeto que se ha gestado a través de múltiples coyunturas y que con el tiempo ha ido acumulando tradiciones, formas de organizarse y de ver el mundo. Así se ha dado un largo proceso de subjetivación política en el que los maestros han rechazado las formas corporativas y subalternas del sindicato para buscar otras más democráticas e independientes del Estado.⁹⁸

Una de las luchas de los maestros con más eco en la opinión pública hasta antes del 2013, fue la de la defensa de la Escuela Normal Rural “Mactumactzá” en Chiapas, abordada por Jill Freidberg en el documental “Granito de arena”.

Vale la pena retomar estos hechos como un caso emblemático de defensa de la educación pública y rural y como uno de los antecedentes más importantes de los hechos ocurridos el 26 de septiembre del 2014 en Guerrero con el asesinato de 6 personas, tres de ellas normalistas, y la desaparición de 43 estudiantes pertenecientes a la Escuela Normal Rural “Raúl Isidro Burgos” en Ayotzinapa.

La defensa de Mactumactzá forma parte de una afrenta que el gobierno federal inició desde 1945 hacia las escuelas normales rurales, semilleros de cambio y de defensa de los derechos educativos y humanos.

⁹⁸ *Ídem.*

La escuela ofrecía preparación para jóvenes que buscaban ser maestros a partir de la enseñanza de diversas lenguas indígenas; además las instalaciones ofrecían espacio para que los estudiantes vivieran ahí de lunes a viernes y no tuvieran que trasladarse largas distancias todos los días.

Pero en el 2002 un financiamiento que recibió el estado de Chiapas por parte del Banco Mundial transformaría radicalmente el proceso educativo. A cambio del crédito, las escuelas normales rurales tendrían que transformarse en escuelas técnicas semi-privadas con exámenes estandarizados para el egreso de los estudiantes, restringiendo cada vez más el acceso y eliminando el carácter público y gratuito de las mismas.

Estudiantes y padres de familia junto con los habitantes del pueblo decidieron ocupar la escuela para demandar negociaciones con el gobierno. Como respuesta, golpes y gases lacrimógenos fueron lanzados contra la gente entre la que se encontraban muchos niños. Alrededor de 150 personas fueron encarceladas y torturadas en una prisión de máxima seguridad y el chofer de los estudiantes fue asesinado a balazos.⁹⁹ Se hicieron caravanas a la Ciudad de México y se buscó que el movimiento se consolidara como una lucha común en defensa de todas las escuelas normales rurales del país.

Los maestros lograron a través de su presencia en la Secretaría de Gobernación que el gobierno federal negociara con los estatales los términos de las políticas a seguir; sin embargo, prevaleció la visión privatizadora del Banco Mundial. Para 2004 la mayor parte de las aulas de la escuela fueron derrumbadas, obligando a los estudiantes a conseguir su propio espacio para vivir o a abandonar los estudios en caso de que no tuvieran los recursos.

Inicialmente las escuelas normales rurales fueron creadas como un reconocimiento de la participación de los campesinos en la Revolución Mexicana y como una forma de generar espacios educativos en áreas rurales que pudieran contribuir a incrementar la productividad del campo.

⁹⁹ Granito de arena (Mexican Educators Organized for Justice!) [video] dirigido por Jill Freidberg, Estados Unidos 2005, (59 min.), son., col., [en línea] consultado en <https://www.youtube.com/watch?v=MuzE-iTARJo>

Sin embargo, después de la presidencia de Lázaro Cárdenas en donde se les dio gran apoyo, los recursos federales se han reducido al mínimo: estas escuelas no sólo han dejado de ser prioridad para el gobierno, sino que se han convertido en focos de alarma para las autoridades al formar jóvenes organizados que se han convertido en líderes sociales dispuestos a transformar su realidad.

Los estudiantes de las normales rurales han estado presentes en todas las luchas por la defensa de la educación pública, de hecho, algunos de los fundadores de la CNTE se graduaron de escuelas como Mactumatzá.

La resistencia popular que se ha dado como respuesta a las reformas en el rubro educativo han impedido que éstas se implanten al pie de la letra, sin embargo, con la represión estatal que se hace presente en cualquier manifestación y la fuerza con la que los actores internacionales han logrado influir en la educación pública del país, no se han podido frenar del todo.

Las luchas de los maestros se han transformado conforme se ha enraizado el neoliberalismo en el sector educativo. De pugnar por aumentos salariales y democratización del sindicato a luchar por defender el empleo y la propia supervivencia del sindicato al cual se busca desgastar y desaparecer.

Los docentes a lo largo y ancho del país han manifestado su responsabilidad política y social de transformar la forma en que es vista actualmente la educación: como un instrumento para formar capital humano capaz de trabajar en maquiladoras y dedicada al servicio de grandes corporativos; y no como un espacio para fomentar la participación social y transformar a la sociedad.

Actualmente la CNTE agrupa a más de trescientos mil maestros, muchos de los cuales han logrado conquistar dirigencias sindicales en diferentes estados. En sus ejes de lucha contra el neoliberalismo, retoman a la educación socialista y la democratización escolar y nacional.

La CNTE recuperó su visibilidad ante la sociedad mexicana cuando en 2013 refrendó su lucha por la defensa de la educación pública y en contra de los propósitos reales de la anunciada contrarreforma.

En paralelo a las manifestaciones de rechazo, la Coordinadora abrió espacios de debate con los diferentes actores de la sociedad civil en donde el gran

ausente fue el gobierno, y en donde también se construyeron colectivamente propuestas alternativas encaminadas a la mejora del proceso educativo con el respeto a la diversidad y el reconocimiento de la desigualdad que caracteriza al país.

2.2 El contenido de la contrarreforma educativa del 2013

A partir de un supuesto reconocimiento de la labor docente y de las deficiencias en las evaluaciones existentes, el discurso oficial en torno a la contrarreforma está lleno de conceptos ambiguos (que parecen ser retomados del propio discurso del magisterio) y falta de propuestas que busquen remediar la realidad que se reconoce: una llena de desigualdades con una amplia diversidad socio-cultural.

De forma anticipada a los foros que organizó la CNTE (Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación) en los meses de junio y julio, el Senado de la República reunió en abril del 2013 a diferentes especialistas sobre el tema educativo en un seminario en el que se discutieron las modificaciones constitucionales desde la óptica jurídica, normativa, institucional y de despliegue de las estrategias públicas del Estado mexicano cuyo objetivo es la garantía de la calidad de la educación obligatoria.

Los escritos que resultaron de estas discusiones se publicaron con el título “La reforma constitucional en materia educativa: alcances y desafíos” en julio de 2013. El texto no es más que la representación escrita de lo que los miembros del Pacto por México han declarado al respecto con el respaldo empresarial del grupo Mexicanos Primero.

Con la falta de claridad respecto a las propuestas contenidas en la contrarreforma, y con el apoyo mediático a través del linchamiento de los miembros de la Coordinadora, el gobierno federal buscó sumar filas a favor del proceso de reforma.

Las campañas mediáticas buscaron que la opinión pública endureciera las posturas hacia los maestros, calificándolos y juzgándolos a partir de los resultados de evaluaciones estandarizadas, las cuales arrojan datos falsos sobre su desempeño al no tomar en cuenta las características de cada localidad donde se aplican. Dentro de toda la información que circuló en los medios masivos de comunicación se omitió mencionar las condiciones adversas a las que se enfrentan los docentes para poder llevar a cabo sus tareas, por ejemplo, la pobreza y falta de recursos.

A continuación se desarrollan los principales ejes de las modificaciones constitucionales.

La contrarreforma propone la creación de un Sistema Nacional de Evaluación que modificará las condiciones de contratación y promoción de los maestros teniendo a la cabeza a un Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) con autonomía constitucional, capaz de tomar decisiones que afectan al sistema educativo nacional.

No sólo se continuará con el esquema de evaluaciones estandarizadas recomendadas por la OCDE desde que México es miembro, sino que la elaboración y revisión de las mismas se llevará a cabo por un organismo centralizado que inhibirá naturalmente las particularidades locales y regionales, así como la capacidad de los Estados para proveer recursos de todo tipo para el logro de los proyectos educativos.

Se habla de un carácter punitivo de la evaluación pues ésta será ahora permanente y obligatoria y se despedirá a los maestros que no obtengan resultados aprobatorios en sus pruebas. Esto sumado a que las pruebas son en español y que hay muchos maestros que son egresados de escuelas normales rurales y que como parte de su formación para poder enfrentarse a grupos mayoritariamente indígenas, practican cotidianamente lenguas diferentes al español.

El criterio de eficiencia toma gran relevancia al influenciar ajustes en los planes de estudio eliminando los contenidos de materias como historia y filosofía y acercándolos a las exigencias del mercado. Además, dados los recortes presupuestales para la educación que se han impulsado desde el ejecutivo, se busca filtrar el acceso a las instituciones para que sólo se seleccione a los “mejores” estudiantes.

Los logros y méritos se vuelven parte de la base de la cultura escolar transformando las relaciones al interior de las escuelas y generando ambientes de individualismo y competencia que fracturan el tejido social de cada una de las instituciones.

Las modificaciones a la Ley General de Servicio Profesional Docente son las que han generado más polémica entre el magisterio pues ésta transforma los criterios de promoción y permanencia laboral.

La ley establece que las nuevas plazas docentes para educación básica y media serán asignadas sólo por concurso de oposición. En los dos primeros años a partir de que la ley entre en vigor, estos concursos serán exclusivamente para egresados de escuelas normales. Sin embargo, transcurrido este tiempo, cualquier persona con el perfil que determinen las autoridades podrá concursar por la plaza.

Esta es una estrategia que busca la desaparición paulatina del normalismo abriendo los espacios a personas cuya formación no garantiza habilidades para el adecuado manejo de un grupo y mucho menos la comprensión de la función de los maestros como motores de transformación de la sociedad.

Las autoridades de las escuelas también deberán someterse a evaluaciones periódicas, de cuyos resultados dependerá que permanezcan o no en el cargo. Las evaluaciones serán diseñadas por el INEE, autónomo del gobierno y serán aplicadas por las Secretarías de Educación de los estados. El personal educativo tendrá tres oportunidades para aprobar los exámenes en un lapso de dos años, de lo contrario, serán despedidos.

El INEE es el responsable de hacer públicos los resultados de las evaluaciones pero no se podrán revelar las calificaciones de cada profesor, sólo se darán por escuela o entidad.

Los profesores de nuevo ingreso que reprueben las tres evaluaciones perderán su plaza. Por el contrario, los maestros contratados antes de la contrarreforma no perderán su plaza pero serán asignados a actividades administrativas (no se especifica que sin cambiar de domicilio) o se les exhortará (sic) a que se jubilen.

Con esto se vulnera la estabilidad laboral y se atenta contra los derechos laborales pues en ningún momento se piensa en la profesionalización de la planta docente, sino que más bien se habla de despidos masivos como consecuencia de los resultados de las evaluaciones.

2.3 Crónica de una reforma anunciada

La iniciativa de contrarreforma educativa fue presentada a la Cámara de Diputados el 10 de diciembre del 2012, nueve días después de que Enrique Peña Nieto tomara posesión de la presidencia de la República.

Fue aprobada el 21 de diciembre del 2012 después de un expedito debate al interior de la Cámara de Diputados y la Cámara de Senadores y una nula consulta a los maestros y a la sociedad en general. Se promulgó el 10 de septiembre del 2013.

Las modificaciones a la Ley General de Educación (LGE) fueron aprobadas por ambas Cámaras el 22 y 23 de agosto del 2013 junto con la creación de la Ley del Instituto Nacional para la Evaluación Educativa (INEE), mientras que el 4 de septiembre fue aprobada la Ley General del Servicio Profesional Docente (LGSPD). Estos cambios estaban contenidos en las leyes secundarias.

A partir de tres estrategias fundamentales, el gobierno de Peña Nieto configuró un escenario óptimo para la aprobación de la reforma. En primer lugar la maniobra política de conformación del Pacto por México el 2 de diciembre del 2013 (un día después de que tomara posesión) dejó el camino libre de obstáculos: las discusiones en torno al contenido y alcances de la contrarreforma resultaron un mero trámite al interior de las Cámaras. En este Pacto convergieron los partidos más importantes del país cerrando filas a favor del nuevo presidente. Siendo que la contrarreforma fue la primera anunciada durante su mandato, y sin importar la orientación e ideología de los partidos políticos, éstos demostraron tener fidelidad hacia el ejecutivo al aprobarla en el congreso sin titubeos, sin la intención de generar un proceso de toma de decisiones inclusivo y democrático. Todos los cambios estaban ya aprobados antes de entrar al debate parlamentario, permitiendo que todo se llevara a cabo en tiempo récord.

En segundo lugar, para facilitar de este proceso de reforma se detuvo a la lideresa del SNTE, Elba Esther Gordillo pues al no estar ella en la escena política, se ponía en entredicho la estabilidad del Sindicato y se quitaba del camino a la lideresa que durante tantos años en el poder había monopolizado el control sobre

los maestros. Se le acusó de haber desviado más de dos mil millones de recursos del Sindicato.¹⁰⁰ Ante este escenario la CNTE se configuró como la única fuerza de resistencia que buscó abrir la discusión y el debate de la contrarreforma.

En tercer lugar, los grupos empresariales representados por la organización civil Mexicanos Primero respaldada por Televisa (cuyo antecedente se encuentra en la iniciativa gubernamental Acuerdo por la Calidad de la Educación¹⁰¹), jugaron un papel muy importante para el ejecutivo al lanzar una campaña mediática en contra de la Coordinadora. Dentro de las diversas fundaciones y asociaciones civiles orientadas al sector educativo que forman parte de esta organización, se encuentran los consorcios empresariales más ricos del país. Las iniciativas que han promovido forman parte de los proyectos empresariales que han logrado enraizarse en el sistema educativo mexicano y que recuperan en gran medida las recomendaciones que han elaborado los organismos financieros internacionales al respecto.

En este sentido, durante la campaña presidencial, pero especialmente durante la posterior movilización de la CNTE, la organización Mexicanos Primero responsabilizó a los maestros de las problemáticas que enfrenta la educación pública. Además, los calificaron como hipócritas al justificar que el rechazo a la evaluación tenía que ver con su miedo a perder el trabajo por falta de preparación, argumento que fue usado hasta el cansancio para influir en la opinión pública.

Al elaborar propuestas educativas desde la visión empresarial, que se pueden encontrar a lo largo y ancho del contenido de la contrarreforma, los miembros de Mexicanos Primero se convirtieron en actores clave dentro de este proceso. No obstante, gran parte de las aportaciones fueron retomadas de las formulaciones que ha hecho la OCDE al respecto.

Ante los avances políticos a favor de la contrarreforma, la CNTE estableció tres ejes de lucha: el jurídico, el pedagógico y el político. Como parte del jurídico se inició una campaña para solicitar el amparo judicial. Ante la falta de consulta y

¹⁰⁰ Gustavo Castillo, (27-02-13) "La maestra presa, es acusada de lavado de dinero" en *La Jornada* [en línea] consultado en <http://www.jornada.unam.mx/2013/02/27/politica/002n1pol>

¹⁰¹ Firmada en 2008 entre el gobierno federal y el SNTE, tiene 5 ejes: la modernización de los centros escolares, la profesionalización de los maestros y las autoridades educativas, el bienestar y desarrollo integral de los alumnos, la formación integral de los alumnos para la vida y el trabajo y evaluar para mejorar.

de respuesta por parte de las autoridades desde el inicio de este proceso, 300 mil maestros se sumaron a la convocatoria. De más de un millón de docentes registrados en el Sindicato, se calculaba que la mitad estaba en contra.

La respuesta que emitió el juez federal cerró la puerta para la defensa jurídica al negar el amparo y subrayó que ni la Constitución ni los tratados internacionales establecen “que por el simple deseo de querer trabajar en un lugar se adquiere el derecho humano de ingresar a él, ni por el hecho de tener estudios o ser seleccionado por alguna asociación sindical”.¹⁰² Esta respuesta refrendó la visión oficialista sobre el tema y reflejó la enorme distancia a la que se encontraban estos argumentos de las preocupaciones genuinas de los maestros.

Como parte de las acciones de resistencia relacionadas con el eje pedagógico se convocaron foros en donde se invitó a participar a académicos, alumnos y público en general. Como resultado de las presiones de los maestros, no sólo se crearon mesas de diálogo en la Secretaría de Gobernación y en la Cámara de Diputados, sino que el gobierno propuso la realización de nueve foros regionales y uno nacional (que se llevaron a cabo del 31 de mayo al 12 de julio del 2013). Con esto, se reconoció implícita y oficialmente a la CNTE como un interlocutor que eclipsó por completo al SNTE en los medios masivos de comunicación y la opinión pública.

Sin embargo, no todos los foros transcurrieron con tranquilidad. El 29 de junio policías estatales y federales irrumpieron en el foro que se llevaba a cabo en Tuxtla Gutiérrez, Chiapas golpeando a los profesores y lanzando gas lacrimógeno en contra de todos los asistentes. Se reportaron numerosos heridos y 29 profesores arrestados.¹⁰³ Después se supo que esta orden provino de la dirigencia nacional del SNTE y que buscaba frenar el avance democrático del magisterio en la región.

¹⁰² Rubén Mosso, (20-03-2014) “Niega juez amparo a maestros contra la reforma educativa” en *Milenio* [en línea] consultado en http://www.milenio.com/politica/Niega-amparo-maestros-reforma-educativa_0_265773447.html

¹⁰³ César Navarro, “En el aula y la calle. Movilización magisterial en México” en *OSAL Observatorio Social de América Latina*, Año XIV núm. 34, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO), México, noviembre de 2013, p. 104.

Como resultado del debate llevado a cabo en los foros la Coordinadora presentó el documento titulado “Hacia la educación que necesitamos los mexicanos” en el cual se hizo explícita la demanda principal: la abrogación de la contrarreforma. Además, en él se delinearón las diferentes propuestas para una verdadera reforma educativa a partir del reconocimiento de las problemáticas generales de la educación mexicana.

Como parte del eje político se buscó fortalecer alianzas al exterior del gremio mientras que al interior se buscó homogeneizar las estrategias de resistencia; se convocó a paros laborales y movilizaciones en todo el país.

La Coordinadora mantuvo siempre una importante presencia en la Ciudad de México pues en el mes de abril se propuso la aprobación de las leyes secundarias que complementaban la reforma a la Constitución, mismas que fueron respaldadas por el Sindicato Nacional.

A inicios de agosto del 2013, ante el cerco a las instalaciones de la Cámara de Diputados por parte de los maestros, los diputados aprobaron en el CitiBank (el centro de convenciones de la banca) las leyes secundarias, mientras las instalaciones estaban siendo protegidas por la policía federal. Estas acciones evidenciaron las intenciones del gobierno de aprobar la contrarreforma a como diera lugar, sin importar las protestas y movilizaciones magisteriales. De hecho, el líder de los diputados perteneciente al PRI, Manlio Fabio Beltrones, declaró “aprobaremos las reformas, sin atender presiones, vengan de donde vengan, sobre todo de delincuentes disfrazados de maestros”.¹⁰⁴

Dentro del paquete no estaban incluidas las propuestas que había elaborado la CNTE como resultado de todo el trabajo de análisis de los meses anteriores y los foros que se realizaron con la sociedad civil. Después se supo que estas ideas ni siquiera llegaron a los legisladores para su consideración.

Esta situación generó un gran malestar entre los maestros, quienes comenzaron a crecer en número y a hacerse más visibles al marchar hacia la residencia presidencial de Los Pinos y diversas secretarías del gobierno federal; y al tomar vialidades importantes en la ciudad como aquellas cercanas al

¹⁰⁴ *Ibidem*, p. 106.

Aeropuerto y a Televisa y Televisión Azteca. En diversos estados grupos de maestros manifestaron su solidaridad con el movimiento al hacer cercos y bloqueos en torno a los congresos locales.

El gobierno respondió con intimidación, represión y una fuerte campaña mediática en contra de los trabajadores de la educación pues se temía que el movimiento siguiera creciendo y sentara un precedente de resistencia y victoria para la reforma energética y la de telecomunicaciones que ya estaban en puerta.

En las leyes reglamentarias se reflejaron las modificaciones a las condiciones laborales de los trabajadores de la educación. También se refrendó a la evaluación como uno de los ejes principales de la contrarreforma y el carácter económico-punitivo de la misma, así como los proyectos tendientes a la privatización de la educación pública con la apertura de espacios para la inversión privada.

Ante este escenario, los maestros decidieron ratificar la desobediencia magisterial y formularon un Programa Nacional Alternativo de Educación para aplicarlo en las escuelas en resistencia independientemente de la aprobación de la contrarreforma. La propuesta magisterial lanzada en Oaxaca fue particularmente llamativa pues exigieron al congreso aprobar el Plan para la Transformación de la Educación de Oaxaca (PTEO), sin embargo, esto no sucedió.

Conforme pasaron los días se buscó desgastar a los maestros. Hubo numerosos enfrentamientos entre éstos y las policías estatales. En estados como Chiapas se retuvieron los salarios de los 28 mil docentes que entraron al paro como parte de sus estrategias de movilización, e incluso se discutió el cese definitivo de funciones.¹⁰⁵

Los maestros también se hicieron visibles en Guerrero en donde paralizaron a la ciudad de Chilpancingo el 24 de abril como resultado de la negativa al diálogo y del engaño por parte de las autoridades estatales. Pueblos y comunidades enteras, muchas de ellas con sus policías comunitarios armados, se sumaron a la lucha conformando el Movimiento Popular Guerrerense. En conjunto, le

¹⁰⁵ Hermes Chávez, (04-10-2013) "Analizan en Chiapas cese definitivo de los maestros paristas" en *Milenio* [en línea] consultado en http://www.milenio.com/estados/Analizan-Chiapas-definitivo-maestros-paristas_0_165583542.html

entregaron al gobierno la propuesta de ley educativa alternativa que habían elaborado; el Partido de la Revolución Democrática incluso se propuso como intermediario para que se lograra su aprobación. En el momento final el congreso votó en contra de la propuesta.

Los maestros que se encontraban en la Ciudad de México decidieron entonces establecer un plantón permanente en el Zócalo. Sin embargo, el 13 de septiembre del 2013, con el objetivo de liberar el espacio en la capital para los festejos de la independencia, la policía federal desalojó a los maestros con gran violencia. Ante estos hechos, se estableció un nuevo campamento en el Monumento a la Revolución que también fue desalojado el 5 de enero del 2014.

Ante las amenazas de suspender las quincenas y despedir a los maestros que no asistieran a trabajar, muchos de ellos regresaron a sus lugares de origen, y sumado a la violencia (prácticamente recomendada por la Comisión Nacional de Derechos Humanos argumentando que los maestros atentaban en contra de los derechos humanos de los ciudadanos y la población estudiantil) y el linchamiento de la opinión pública hacia la CNTE, el movimiento se desgastó poco a poco.

2.4 La contrarreforma vista desde abajo

Bajo el supuesto de que los docentes son los responsables del rezago y la baja calidad educativa, se ha justificado la contrarreforma a partir del discurso de la mejora de la eficiencia buscando contrarrestar las grandes deficiencias en el sector educativo a escala nacional.

Durante este proceso el Congreso de la Unión ignoró repetidamente las propuestas hechas por la sociedad mexicana; las modificaciones a los artículos 3 y 73 constitucionales representan un retroceso en el pacto social y político que derivó de la Revolución Mexicana. La contrarreforma es anticonstitucional pues atenta contra los derechos laborales adquiridos por el gremio magisterial y contenidos en el artículo 123 de la Constitución. Además de vulnerar su permanencia en el empleo, se afectan sus condiciones de trabajo y jubilación y la posibilidad de que obtengan promociones como resultado de su trayectoria.

La contrarreforma posibilita que las relaciones laborales sean excepcionales con respecto a los demás trabajadores del Estado. Si los exámenes que se aplicarán no se aprueban de manera satisfactoria los maestros podrán perder sus plazas definitivas, es decir, que el derecho que habían adquirido previamente por sus méritos y trayectoria, desaparecerá en un marco de legalidad.

Al elevar el concepto de calidad a rango constitucional se están definiendo las directrices de la educación: una basada en exámenes estandarizados que con sus propios sesgos no permiten dilucidar realmente cómo trabajan los maestros o cuánto y qué aprenden los alumnos. O bien, para qué se enseña y para qué se aprende. No obstante, estos indicadores sí definen las políticas salariales y los recursos destinados a las escuelas, cuyas condiciones impactan de manera directa al proceso educativo.

Así como se ha criticado el hecho de que se busca aplicar evaluaciones estandarizadas para alumnos con características diametralmente opuestas, lo mismo sucede con los maestros. Aquellos que se encuentran en zonas lejanas a las ciudades y que, además de hablar alguna lengua indígena, tienen una formación que les permite interactuar con diferentes realidades y que se aleja del

estereotipo ciudadano, naturalmente resultan estar en profunda desventaja cuando son sometidos a una evaluación nacional única; sin que esto signifique que no son capaces de llevar a cabo sus tareas adecuadamente.¹⁰⁶

La evaluación a los docentes, así como su salario, dependerán en gran medida en los resultados que los estudiantes obtengan de pruebas como PISA y ENLACE. En otras palabras, las condiciones laborales de los maestros dependerán de su habilidad para preparar a los estudiantes para pruebas igualmente sesgadas y discriminatorias y que por su propia naturaleza son incapaces de medir realmente los conocimientos adquiridos.

Las evaluaciones PISA se han tomado como referencia para resaltar el problema de la mala calidad de la educación en México, según las cuales, y bajo criterio de los europeos, no hemos sido exitosos. Es evidente que este criterio no puede ser la medida de la calidad educativa, porque las condiciones de los alumnos que resuelven el examen no son las mismas debido a las diferencias de los recorridos intelectuales y académicos de los miembros de las sociedades europeas.¹⁰⁷

Tan sólo el hecho de suponer que todos los niños de una misma edad deben demostrar el mismo conocimiento de temas específicos es inadecuado.

Pensar que deben tener las mismas capacidades, habilidades y destrezas, desde el punto de vista pedagógico es un desacierto cuando se violentan los ritmos de aprendizaje de cada individuo para tratar de homogeneizarlo. [...] Este tipo de evaluaciones pueden constituir indicadores, pero nunca son la realidad, y tomar el

¹⁰⁶ Según información de *La Jornada*, en la publicación de los resultados del Concurso nacional para obtener una plaza docente la SEP informó que 136, 108 maestros tienen la posibilidad de obtener un puesto de trabajo, aunque casi 70% (92,390) obtuvieron rendimientos académicos muy bajos al lograr de 37 a 76 aciertos, entre 3.1 y 6 de calificación.

¹⁰⁷ José Manuel Juárez y Sonia Comboni, "La calidad de la educación en el discurso político-académico en México en *Reencuentro*, núm. 50, diciembre, 2007, p. 65.

indicador por la realidad, desde el punto de vista epistemológico, es erróneo.¹⁰⁸

En las escuelas se han adquirido dinámicas poco pedagógicas con el objetivo de que los alumnos aprueben las evaluaciones estandarizadas a las que son sometidos. Si se analiza el contenido de las pruebas se pueden identificar todos los temas que dejarán de enseñar los maestros en un intento por concentrar los esfuerzos en aprobar el examen, y sólo en eso. Los resultados no dirán nada sobre la capacidad de manejo de grupo que tienen los maestros, ni sobre la trascendencia que tiene enseñar y aprender colectivamente y mucho menos sobre los valores que se priorizaron dentro del aula a lo largo de todo el ciclo escolar.

México tiene 53.3 millones de pobres,¹⁰⁹ y esta pobreza se vive de manera diferente en cada estado y en cada región. “Todo esto marca profundamente la diversidad del sistema educativo y vuelve absurdo cualquier planteamiento de reforma que parta de una sola definición de calidad, una evaluación única y un centro también único de evaluación.”¹¹⁰

La calidad educativa, citada múltiples veces tanto en la defensa de la contrarreforma como en las modificaciones constitucionales, no se define en ningún momento con claridad ni se construyó a lo largo del proceso de manera colectiva entre todos los actores involucrados. La ambigüedad en la interpretación conceptual permite que ésta pueda cambiar y adaptarse al contexto. No se sabe cuándo la OCDE pueda modificar los parámetros educativos universales y lanzar una ola de nuevas recomendaciones que haya que adoptar.

Tal parece que en el caso mexicano se pretende aplicar una noción de calidad desde las autoridades estatales hacia los profesionales de la educación, e imponer una sola noción desde ese punto de vista de

¹⁰⁸ *Ídem.*

¹⁰⁹ Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social (Coneval), (29-07-2013) “Medición de la pobreza en México y en las Entidades Federativas 2012” [en línea] consultado en http://web.coneval.gob.mx/Informes/Coordinacion/Pobreza_2012/RESUMEN_EJECUTIVO_MEDICION_POBR_EZA_2012_Parte1.pdf

¹¹⁰ Hugo Aboites, “México: la rebelión magisterial” en *OSAL Observatorio Social de América Latina*, Año XIV núm. 34, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO), México, noviembre de 2013, p. 85.

la imitación de sistemas educativos extranjeros, sin tomar en cuenta la realidad nacional [...] [Autoridades educativas como la SEP conciben a la calidad como] trasladan la certificación de los procedimientos administrativos al proceso educativo. [...] De aquí la inadecuación de estas normas a los procesos áulicos, que es donde se lleva a cabo la relación y la comunicación educativa [...].¹¹¹

Calidad en el 2014 significa aprobar las evaluaciones satisfactoriamente, mantener el empleo y que los alumnos puedan insertarse fácilmente en el mercado laboral, para lo cual deben cumplir con las expectativas de sus empleadores.

No obstante, dice Pablo Latapí, “[...] [la calidad educativa] no debe estar sujeta a formar profesionales que necesariamente tengan éxito en el mundo laboral, como presuponen los valores del sistema. La calidad debe centrarse en el plano de la enseñanza entre alumno y profesor en donde la verdadera actitud del aprendizaje debe promover la autoexigencia.”¹¹²

En contraste con la visión economicista de la educación en donde el hombre es un objeto que forma parte del proceso productivo, corrientes teóricas como la teología de la liberación hablan de la necesidad de una reflexión previa sobre el hombre y su medio de vida concreto con el objetivo de que el proceso educativo les permita convertirse en sujetos humanizados y conscientes de su potencial de cambio.

Dice Paulo Freire que la educación es un acto fundamentalmente político en tanto que es un acto de conocimiento que permite entender la realidad para transformarla.¹¹³ La educación es un proceso en el que los individuos entienden qué lugar ocupan en su entorno y cómo pueden modificarlo en la medida de sus posibilidades. No se trata sólo de la transmisión de conocimiento de manera vertical y estática.

¹¹¹ José Manuel Juárez y Sonia Comboni, *op. cit.* p. 62.

¹¹² *Ibidem*, p. 65.

¹¹³ Paulo Freire, *op. cit.*

Estas premisas encuentran sus raíces en la Escuela de Frankfurt en donde también se habla de la construcción de un discurso de emancipación que lleve a transformaciones sociales.

[...] la pedagogía crítica prioriza la importancia pedagógica del espacio social concreto que contextualiza a la educación; donde el conocimiento se historiza (sic), produce y socializa, para brindar elementos que permitan a los sujetos la toma de conciencia de su realidad, con miras a la búsqueda de transformaciones sociales, políticas y económicas, que conlleven a una sociedad más justa y democrática.¹¹⁴

Estas formas de concebir el proceso educativo son naturalmente opuestas a la teoría del capital humano y de las competencias en donde se busca que la educación sea la herramienta que permita aumentar la capacidad productiva del trabajo a través de la inversión en recursos humanos. Según las propuestas del economista Schultz, “[...] el hombre con el desarrollo de sus actividades educativas, aumenta aquellas capacidades humanas que mejoran su perspectiva de renta real”.¹¹⁵ Este argumento es clave pues refleja la misma postura que ha sido promovida por los organismos financieros internacionales y por la contrarreforma en particular: que el proceso educativo debe contribuir a la productividad económica.

La contrarreforma es también discriminatoria en tanto que no toma en cuenta la multiplicidad de lenguas, culturas, etnias y condiciones socioeconómicas que determinan y transforman las también múltiples realidades que se pueden encontrar a lo largo y ancho del país.¹¹⁶

¹¹⁴ Liberio Victorino Ramírez y Lilia Lechuga Ortiz, “Políticas educativas neoliberales y posturas teóricas sociopedagógicas rurales”, Ponencia a presentarse en el VII Congreso Latinoamericano de Sociología Rural, del 20 al 24 de noviembre de 2006 en Quito, Ecuador. Para el GT -16 Educación para el desarrollo en América Latina, p. 9.

¹¹⁵ Teodoro Schultz citado por Liberio Victorino Ramírez y Lilia Lechuga Ortiz, “Políticas educativas neoliberales y posturas teóricas sociopedagógicas rurales”, *op. cit.* p. 3.

¹¹⁶ El censo de Población y Vivienda que realizó en INEGI en 2010 establece que de los 112.3 millones de habitantes del país, 15.7 millones se consideran indígenas, pero sólo 6.6 millones son hablantes de una lengua diferente al castellano. Además, que hay 11 familias lingüísticas, 68 agrupaciones y 364 variantes.

Además, refleja un total desconocimiento de las condiciones en que muchas escuelas del país venían operando¹¹⁷ y de la forma en que tanto maestros como padres de familia habían logrado adaptarse a la diversidad de condiciones que enfrentan cotidianamente.

Con esta iniciativa se aplican medidas homogéneas para todo el país sin tomar en cuenta, por ejemplo, lo poco accesibles que resultan algunas escuelas para los alumnos de su entorno, la falta de una infraestructura básica necesaria en muchas de las escuelas localizadas en zonas rurales, la necesidad de hacer diferentes planteamientos educativos dependiendo de los alumnos de que se trate (hay muchos niños que no hablan español), entre otros.

El quehacer de los maestros basado en compromiso social, entusiasmo y una forma de lucha para transformar la realidad mexicana se busca reemplazar por la búsqueda de recompensas económicas (a partir del previo castigo del salario) y por el temor a las sanciones que se desprenden de las pruebas centralizadas.

La defensa que la Coordinadora ha enarbolado de la educación pública, ha demostrado ser también una defensa de los derechos laborales y humanos que han sido violentados sistemáticamente a partir de las modificaciones a la Constitución y con el consecuente amparo del Estado y los medios masivos de comunicación.

A pesar de la insistencia de los propios maestros en la elaboración de una evaluación alternativa, las autoridades no han accedido a cambiar ni en lo más mínimo el contenido de la actual ley. Una evaluación hecha desde los propios salones con el reconocimiento del entorno y de la población escolar estaría más cercana a lo que sucede realmente en esos espacios y evidenciaría que la forma en que se enseña en las ciudades no es la única válida ni necesariamente la mejor.

Desde el inicio del proceso los empresarios y los principales conductores de radio y televisión han sido las caras que han defendido a la contrarreforma

¹¹⁷ En las escuelas rurales del país, así como en las telesecundarias, son en gran medida los padres de familia quienes han construido las escuelas, quienes le dan mantenimiento a las instalaciones y quienes pagan por los servicios de limpieza y las reparaciones.

mediáticamente. Con el apoyo del documental “De panzazo” - al que se le hizo una fuerte campaña publicitaria en todo el país y cuyo guión y narración está realizada por Carlos Loret de Mola y Mario Gutiérrez- se muestran las grandes deficiencias en el sistema educativo mexicano.¹¹⁸

Sin embargo, a cambio de poner énfasis en el aspecto presupuestal y en las dificultades que encuentran los alumnos para poder asistir a la escuela (lo cual por lo general está relacionado con su situación socioeconómica) se muestra una cara de la educación poco ética, con maestros irresponsables, faltistas, autoritarios e incapaces de manejar grupos y a alumnos desinteresados por el estudio; y se responsabiliza a los maestros por todas estas situaciones. De hecho, el documental termina diciendo que “sólo la educación de calidad puede cambiar a México”.

En este sentido, Claudio X. González, presidente de Mexicanos Primero, ex presidente de la Fundación Televisa y fundador del Teletón, declaró en una entrevista en 2007 “Los niños y jóvenes de escuelas públicas cada vez salen peor preparados (...) ¿Quién va a contratar a esos mexicanos pasivos que nunca aprendieron el valor de pensar? (...)”.¹¹⁹ Después en 2011 “llamó a cerrar las escuelas normales por haber muchas mediocres y por ser hervidero de política y grilla (...)”.¹²⁰

Estas declaraciones forman parte de una estrategia de desaparición del normalismo que fue retomada y fortalecida con la contrarreforma. El arresto y asesinato de jóvenes en la defensa de sus escuelas en Guerrero y Michoacán no son coincidencia.

Así, si los principales involucrados en este proceso rechazan la contrarreforma en todo su contenido abiertamente, resulta difícil pensar que puede ser exitosa pues encuentra obstáculos en su implementación,

¹¹⁸ Según el Documental “De panzazo” de cada 100 niños que se inscriben a la escuela 8 no se presentan, sólo 45 se gradúan de secundaria, 27 terminan el bachillerato, 13 egresarán de licenciatura y nada más 2 concluyen el posgrado.

¹¹⁹ Luis Hernández Navarro, “La contra-reforma educativa” en Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación (CNTE), *Análisis y perspectivas de la reforma educativa. Memorias y resoluciones*, México, julio 2013, p. 27.

¹²⁰ *Ídem*.

especialmente si no es inclusiva y refleja una falta de interés real por la educación y las problemáticas relacionadas con ella.

Los maestros, íconos de lucha y motores del cambio social, se han visto obligados a prostituir sus responsabilidades y se han tenido que dedicar a complacer a los padres de familia y a aprobar estudiantes que no siempre demuestran merecerlo. En un contexto de neoliberalismo en donde las oportunidades se han ido reduciendo, resulta más urgente avanzar y obtener constancias que supuestamente garantizan una determinada preparación, que la formación que los niños y jóvenes están recibiendo o la manera en que se construye el conocimiento al interior de los salones.

La memorización que llevan a cabo tanto niños y jóvenes como los docentes, es una práctica cada vez más enraizada en el sistema educativo mexicano que resulta de las presiones que tienen las escuelas por obtener buenos resultados a nivel general, de los cuales se determinan las partidas presupuestales que reciben.

Casi sin anunciarse, esta situación se ha convertido en uno más de los problemas que enfrenta la educación mexicana. Los estudiantes, incluso a nivel universitario, resultan tener poca retención de la información que van obteniendo conforme avanzan en los grados escolares, pues la van desechando una vez que presentan sus exámenes y los aprueban. Es un problema estructural consecuencia de las evaluaciones que se aplican desde poco más de veinte años y que sólo se entiende con el avance del neoliberalismo en los sectores estratégicos del país.

A pesar del carácter punitivo de la contrarreforma, no hay nada que indique que los maestros que serán sustituidos cada año si no aprueban las evaluaciones, serán reemplazados por personas (que no necesariamente deberán ser normalistas) con un mejor perfil o una mejor formación. Lo único certero de estos cambios será la recuperación del control sobre el magisterio por parte del Estado.

Mucho se habla de la supuesta simulación que los maestros llevan a cabo al realizar sus tareas cotidianas; sin embargo, son las mismas pruebas de opción múltiple aplicadas masivamente las que promueven esta simulación. Esto porque

casi el 50% del ingreso de un docente depende de los resultados que éstas arrojen; porque los planes de estudio se han convertido en una guía para no reprobarlas; porque la política educativa mexicana ha establecido que no hay más práctica escolar que la evaluación y que el registro de sus resultados es el principal objetivo.

La evaluación ha dejado de ser un proceso desarrollado por el conjunto de actores involucrados en la enseñanza, con elementos complejos, etapas y procesos, para transformarse en un ejercicio de aplicación de una batería de exámenes con respuestas cerradas de opción múltiple elaboradas por 'expertos' educativos, al margen de las aulas y las comunidades.¹²¹

Dice Luis Hernández Navarro que tan sólo entre 2006 y 2012 se aplicaron 84 millones de esos exámenes¹²² y no se sabe a ciencia cierta cómo ha mejorado la educación o qué cambios sustanciales se han derivado de los resultados.

Las tendencias de privatización contenidas en la contrarreforma no son novedosas y se pueden identificar en diferentes momentos de la vida nacional. Uno de los antecedentes más recientes es el decreto presidencial de Felipe Calderón en 2011 en el que se establece que las colegiaturas de las escuelas privadas serán deducibles del impuesto ISR para todos los niveles escolares hasta la preparatoria.¹²³ Esta política fiscal promovió abiertamente la educación privada y se transfirieron recursos a ésta ignorando la necesidad de nuevos programas (como el continuamente se ha pedido de subsidio de desayunos) que atiendan las problemáticas que enfrenta la educación pública.

¹²¹ Luis Hernández Navarro, *No habrá recreo (Contra-reforma constitucional y desobediencia magisterial)* Ed. Rosa Luxemburg y Para Leer en Libertad A.C., México 2013 p. 13.

¹²² Luis Hernández Navarro, "La contra-reforma educativa", *op. cit.*, p. 42.

¹²³ Alonso Urrutia, (15 de febrero de 2011) "Colegiaturas de escuelas privadas serán deducibles de impuestos" en *La Jornada* [en línea] consultado en <http://www.jornada.unam.mx/2011/02/15/politica/005n1pol>

A diferencia de otros países, como el tan sonado caso de Noruega¹²⁴ en donde la educación resulta una prioridad y es considerado el motor de la sociedad, en México se busca que ésta pierda velocidad y ritmo; pareciera que los grupos en el poder consideran que las clases populares tendrán menos posibilidades de luchar por sus derechos, por sus tierras y por transformar la realidad mientras menos educación tengan.

En el caso de la llamada reforma, se transfiere a los padres de familia las obligaciones del Estado de financiar la educación pública y se les autoriza el monitoreo del uso de los recursos. Esto significa además que se establecen legalmente cuotas que aunque no sean llamadas colegiaturas, representan dinero que los padres de familia deben destinar a la infraestructura y al mantenimiento de las escuelas.

Ante la probable dificultad que ellos enfrenten para poder asumir estas responsabilidades, serán los empresarios quienes encuentran un espacio de inversión; no es casualidad que la educación pueda resultar un gran negocio para quien la administra y la educación irá perdiendo cada vez más su carácter gratuito y obligatorio pues serán pocas las personas que tendrán los recursos para mantener a sus hijos en las escuelas.

La ofensiva neoliberalizadora que enfrentan todos los trabajadores, amas de casa, estudiantes y niños, necesita de un proceso educativo que concientice a cambio de oprimir la conciencia. Que fomente la diversidad y el diálogo, y no que se busque la homogeneización de criterios y formas de enseñar. Que garantice la autonomía, en vez de buscar la manipulación y el adoctrinamiento con la ayuda de los medios masivos de comunicación.

La educación debe ser un proceso en donde se construya la libertad y se desconozcan los esquemas bancarios¹²⁵ a través de los cuales se concibe la vida actualmente. Los esfuerzos por rechazar la burocracia y el corporativismo al interior de los centros de formación no deben ser abandonados, por el contrario

¹²⁴ Según datos de la OCDE el 82% de los adultos entre 25 y 64 años han obtenido el equivalente a un título de educación secundaria.

¹²⁵ Concepto utilizado por Paulo Freire en su texto *"Pedagogía del oprimido"* en donde habla de los educandos como objetos pasivos mientras que es el educador quien piensa, habla, sabe y disciplina.

debe repensarse la forma en que se desarrolla el proceso educativo en la búsqueda por la democratización del mismo, no sólo a partir de un replanteamiento de la forma en que se practica la representatividad y de la forma en que se toman las decisiones, sino en términos de los objetivos que persiguen las instituciones públicas de educación del país.

2.5 Las propuestas de la CNTE ante la contrarreforma

Como resultado de los foros organizados con la sociedad civil en los que se discutieron los ejes de la contrarreforma y las propuestas dirigidas al gobierno federal al respecto, la CNTE publicó dos documentos. Uno titulado “Hacia la educación que necesitamos los mexicanos” en donde se desarrollan someramente las propuestas de los maestros como alternativa a la contrarreforma, y otro titulado “Análisis y perspectivas de la reforma educativa. Memorias y Resolutivos” en el que se pueden encontrar los pronunciamiento públicos de especialistas en el tema educativo, quienes analizan la iniciativa y proponen alternativas a la misma.

Dentro del primer trabajo se puede leer:

Están en este movimiento representados los trabajadores de la educación de las ciudades y del campo, entre ellas, las entidades federativas con más pobreza, explotación y violencia. [...] Entre nosotros está gran parte de la población escolar que habla una lengua que no es castellano, que debe trabajar desde pequeño, que llega a clases sin desayunar y que tarde o temprano se verá obligada a abandonar la escuela. [...] Esta es una reforma persecutoria que amenaza con despedir a miles de maestros y con seguir descalificando como insuficientes a millones de niños. [...] Rechazamos la concepción de que la educación es un ejercicio de subordinación donde el estudiante es sólo un alumno pasivo que recibe información y que luego debe dar cuenta de ella en un examen estandarizado.¹²⁶

La Coordinadora considera a la reforma educativa como una iniciativa administrativo-laboral carente de propuestas pedagógicas y de líneas de acción

¹²⁶ Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación, “Hacia la educación que necesitamos los mexicanos” [en línea] consultado en <http://cnteseccion9.wordpress.com/2013/05/02/documento-entregado-en-gobernacion-2-mayo-2013/>

que verdaderamente tengan un impacto en la educación nacional. De ahí que se niegue su carácter de reforma y se le considere contrarreforma.

Ésta es también antidemocrática en tanto que fue pactada por los tres partidos más importantes del país sin previa consulta popular e ignorando, hasta el momento en que fue promulgada, al principal actor dentro del proceso educativo: el magisterio.

Dado el carácter fugaz con el que fue articulada y, considerando que en gran medida su contenido fue recuperado de las propuestas de los empresarios aglutinados en “Mexicanos Primero”, los maestros consideran que la contrarreforma se elaboró sin el diagnóstico necesario para conocer la diversidad cultural que existe en el país y la forma en que ésta se manifiesta en marcos de pobreza y desigualdad que varían y se agudizan dependiendo del Estado del que se trate. La contrarreforma fue improvisada.

La mal llamada reforma representa, según la Coordinadora, una neocolonización del sector educativo comenzada con la firma del Tratado de Libre Comercio de América del Norte e impulsada con gran persistencia por la OCDE y el Banco Mundial a través de sus recomendaciones y préstamos.

Basada en el concepto de “calidad”, un concepto ambiguo e importado directamente del ámbito empresarial, se impulsa a la evaluación como el escalón necesario para que México (con sus instituciones educativas) forme parte del ranking internacional que mide al proceso educativo con estándares economicistas que se contraponen con la propia misión de las instituciones que evalúa.

Es anticonstitucional pues su carácter punitivo elimina los derechos laborales de los trabajadores de la educación contenidos en el Artículo 123 de la Constitución y porque con las modificaciones propuestas para el Artículo 3 y 73, la educación pública pierde su carácter gratuito.

Es una contrarreforma que desconoce el trabajo que los miembros del magisterio han desarrollado a lo largo de los años y a pesar de las adversidades propias de su entorno; y que no reconoce en la Coordinadora un actor capaz de elaborar propuestas tendientes a la verdadera transformación que necesita la educación pública en el país.

La privatización de la educación mexicana es el objetivo final de la supuesta reforma educativa. El achicamiento del Estado como resultado de su inserción en el neoliberalismo y en la globalización, los recortes presupuestales resultado de las condiciones del BM y el FMI para que el crédito siga fluyendo al país y como resultado del pago de la deuda externa, y la transferencia de las responsabilidades estatales a los padres de familia, eliminan definitivamente la gratuidad y abren paso a la inversión privada que busca la recuperación de este sector estratégico.

Como alternativa a estos planteamientos, la CNTE propuso los siguientes puntos en un documento¹²⁷ entregado a las autoridades cuyo contenido no fue incorporado al debate de las leyes secundarias:

- que el gobierno federal destine el 12% del PIB para la educación para que haya una ampliación de la infraestructura en todos los niveles
- se debe trabajar porque todos los centros escolares del país cuenten con las condiciones óptimas materiales y humanas para desarrollar su labor
- que se trabaje en una educación humanista que sustituya los valores del mercado por la práctica de valores universales;
- que se amplíe el derecho humano a la educación y se fortalezca la educación pública
- que la educación este fincada en la memoria histórica del pueblo con una visión amplia de la ciencia y las humanidades
- que la educación esté sólidamente anclada en la autonomía y la participación democrática, dentro y fuera del aula
- que el proceso educativo esté orientado a la formación de mujeres y hombres sabios, autónomos, críticos, solidarios, preocupados por el bienestar de su comunidad y familia

¹²⁷ Las propuestas se encuentran en el documento “Hacia la educación que necesitamos los mexicanos” [en línea] consultado en <http://cnteseccion9.wordpress.com/2013/05/02/documento-entregado-en-gobernacion-2-mayo-2013/>

- que se trabaje en un planteamiento serio de actualización para los maestros en servicio en todos los niveles
- que se construya un marco legal y educativo que sea capaz de arropar y propiciar la exuberante riqueza de expresiones culturales a escalas locales y regionales
- que se realice una evaluación desde las propias escuelas que al mismo tiempo que describa los problemas, analice los factores que los causan y los remedios que puedan darse.

En gran medida lo que la CNTE propone es la construcción de la horizontalidad al interior de las aulas, en el ejercicio de representación al interior de la Coordinadora (y eventualmente en el Sindicato y en todas las esferas de la vida nacional) y en la evaluación realizada en las propias escuelas y para ellas, para el análisis de las deficiencias y su mejoramiento.

La gran movilización que llevaron a cabo los miembros de la Coordinadora en 2013 pone sobre la mesa la necesidad de que se analicen sus ejes de acción y se reflexione sobre la vigencia de sus demandas pues la contrarreforma representa un parteaguas en la forma en que el Estado mexicano concebía a la organización, la responsabilidad y los derechos laborales de los trabajadores de la educación.

Una de las principales limitaciones de las demandas de la CNTE es que se le exigió al mismo Estado autoritario que busca ejecutar un proyecto empresarial en la educación, que garantizara a través del diálogo y la negociación, la solución de un conflicto que él mismo desarrolló. He ahí la gran importancia del trabajo que ha realizado el magisterio en estados como Oaxaca en donde se busca aplicar el Plan para la Transformación de la Educación independientemente de la aprobación de la contrarreforma.

Los mismos maestros han criticado el burocratismo en el que pueden caer los líderes del movimiento al aceptar concesiones económicas que no resuelven el problema de fondo y que le dificultan al gremio mantener sus demandas de abrogación de la iniciativa frente a la opinión pública y las propias autoridades.

El desgaste que ha sufrido la Coordinadora como resultado de la represión que se ha ejercido sobre ella desde que Carlos Jonguitud estaba a la cabeza del SNTE, ha ido configurando su lucha en una principalmente defensiva que no ha permitido que se amplíen las bases y se reclute a más maestros y que ha tenido también como consecuencia la falta de unión y organización con otros gremios que podrían fortalecer su lucha al hacerlos más visibles y ampliarla.

Al final, todos los sectores enfrentan la misma batalla: la lucha por la autonomía y la soberanía y la oposición a las políticas neoliberales que las destruyen.

Conclusiones

El título de este trabajo empieza con una pregunta: educación ¿para qué? Con ella se busca problematizar y analizar la manera y los objetivos a partir de los cuales se han elaborado las políticas educativas del país. A pesar de que no es la intención de la investigación hacer una propuesta educativa respondiendo a tal pregunta, se plantearán algunas ideas que pueden permitir abrir líneas de investigación futuras.

Como parte de las conclusiones de este trabajo, se retomará también la discusión de tres puntos relevantes desarrollados a lo largo de este trabajo: la influencia de organismos financieros internacionales en la educación en México, las evaluaciones y la búsqueda por la calidad y el significado de la llamada reforma educativa de 2013.

Cuando se estudia la educación en México lo primero que sale a la luz es que sus productos, es decir, el conocimiento que se construye en las universidades, son vistos como una mercancía que puede ser comprada, principalmente por organismos privados, en la medida en que éstos sean de calidad y demuestren eficiencia presupuestal.

Es también vista como un factor que eleva las oportunidades que le permiten a un país remediar las consecuencias de una deuda externa elevada, a través de las ganancias que puede representar un capital humano capacitado para el sector empresarial.

Bajo estos supuestos, y considerando los significativos recortes presupuestales que ha sufrido la educación especialmente desde la década de 1980, las universidades han sido orilladas a producir aquello que es valioso para el mercado con el objetivo de obtener recursos de él. Así, el trabajo al interior de las escuelas se comenzó a ver como en otros espacios de la vida económica, como en las fábricas. Se importaron a los espacios educativos conceptos como calidad, eficiencia y productividad para poder medir los resultados de la inversión privada en este sector, así como para poder justificar la asignación de presupuesto a cada institución.

La competencia originada por este esquema, así como el esquema en sí mismo, han desvirtuado el sentido social de la educación hacia uno mercantil y han transformado las relaciones que se dan al interior de las escuelas y universidades.

Este modelo educativo no sólo se contrapone a uno cercano a la sociedad y a sus necesidades, sino que desconoce el potencial social de la educación y la limita al mundo del trabajo y la productividad.

Siguiendo a la corriente teórica de la teología de la liberación, el proceso educativo debe permitirles a las personas convertirse en sujetos humanizados y conscientes de su potencial de cambio.

A partir de un conocimiento y reconocimiento del entorno, la educación, a partir de una transmisión del conocimiento de forma horizontal y dinámica, debe brindar las herramientas que les permitan a las personas transformar su realidad y luchar por una sociedad justa y democrática.

En México existe una gran diversidad cultural que caracteriza y determina las diferentes formas de enseñanza y aprendizaje. En este sentido, las políticas educativas deberían estar encaminadas a que los espacios escolares se vinculen de manera estrecha con las comunidades que los albergan con el objetivo de conocer las características y necesidades locales y que éstas se atiendan desde las aulas y a partir de un esfuerzo colectivo, especialmente en las zonas rurales.

Las aulas universitarias deberían ser los espacios que aportan elementos para la construcción de líneas de acción respecto a la cultura, la economía y la política nacionales y no espacios en donde se generan tecnologías y conocimientos útiles para las empresas que los compran. Pensar a la universidad pública como una esfera en donde se definen las estrategias para el desarrollo nacional, es vital.

Ante la ofensiva privatizadora que es resultado del avance de las políticas neoliberales en el país, el rescate de lo público, de la educación pública, resulta un reto; y con ello, el rescate del sentido social de la educación.

Esto no significa que la relación entre la esfera pública y la privado-empresarial no pueda existir en el sector educativo, pero el gran reto es que la primera no esté supeditada a la segunda, que no funcione por y para ella.

La educación debe ser un derecho público, abierto a todos independientemente de la condición socioeconómica; no debe estar sujeta a una disponibilidad establecida por una evaluación estandarizada que no contempla todo el abanico de realidades de un México pluricultural y plurilingüístico.

El trabajo al interior de las escuelas debe buscar la creación de conocimiento de manera colectiva y horizontal que se aleje de una dinámica de producción individualista y en volumen que se ha importado de las fábricas, tanto en el caso de los estudiantes, como en el de los maestros.

En los espacios escolares se deben repensar y resignificar los valores que imperan de tal forma que la productividad no esté por encima del compromiso con el trabajo y con el contenido de lo que se enseña, que la tendencia individualista y selectiva no esté por encima del valor de lo colectivo, que los resultados de un examen único no determinen si una persona tiene derecho o no a la educación y que la búsqueda por transformar la realidad no sea reemplazada por la búsqueda de recompensas económicas.

El concepto de la evaluación debe ser repensado y reformulado en un sentido no punitivo. Las evaluaciones a los alumnos deben contemplar las diferentes realidades a las que se éstos se enfrentan; no pueden estar basadas sólo en un perfil de estudiante que resulte excluyente o discriminatorio.

La evaluación a los maestros no representa un problema *per se*. El verdadero problema es que al igual que las evaluaciones a estudiantes, no se ha hecho tomando en cuenta las características y necesidades de cada institución.

Si se busca evaluar a los docentes como un mecanismo de perfeccionamiento de la planta y no como un mecanismo de castigo laboral, se les debería incorporar a las discusiones, no sólo por ser uno de los principales actores y participantes del proceso educativo, sino porque los maestros deben ser vistos como líderes sociales y agentes de cambio. Una evaluación elaborada, aplicada y

revisada de forma abierta y colectiva podría dar resultados que reflejen realmente las necesidades del grupo y/o de la comunidad a la que pertenecen.

La transparencia respecto a los resultados es fundamental para que se modifiquen y transformen las formas de enseñanza a partir del reconocimiento de los propios errores.

Si se considera que en México existen grandes desigualdades económicas y una gran diversidad sociocultural, pensar en una evaluación estandarizada y una sola definición de calidad resulta insuficiente para elaborar un programa nacional educativo. La calidad debe pensarse en el plano de la relación enseñanza-aprendizaje y no en el éxito que tiene un alumno para insertarse al mercado laboral.

Las políticas presupuestales y salariales de la educación no pueden estar basadas en exámenes estandarizados que por su estructura arrojan resultados sesgados sobre el desempeño de los maestros y sobre los contenidos que se enseñan en las aulas, sino que deben corresponder a las necesidades de cada institución tomando en cuenta el entorno al que pertenecen.

El avance del neoliberalismo en todos los sectores de la vida nacional debe ser frenado a partir de un proceso educativo que concientice a cambio de oprimir la conciencia, que fomente y respete la diversidad a cambio de que homogenice los criterios y vida escolar. La educación debe ser un proceso de creación de lo académico y no de lo burocrático; y fundamentalmente, de reflexión de la realidad nacional y de las acciones que permitan la democratización del país.

Con respecto a los tres puntos de análisis, en primer lugar hay que decir que en México, el rumbo de la educación se ha decidido en el marco de una globalización impulsada por organismos financieros internacionales - que se jactan de conocer todos y cada uno de los sistemas educativos de los diferentes países que se han visto obligados a adoptar sus recomendaciones – y al margen de las necesidades y problemáticas reales que enfrentan tanto maestros, como alumnos y padres de familia para volver de la educación el derecho del que habla la Constitución.

A través de los préstamos y financiamientos que han dirigido el Fondo Monetario Internacional y el Banco Mundial a nuestro país, no sólo se ha acrecentado la deuda externa obligando a las autoridades gubernamentales a reducir el gasto público con el fin de pagarla, sino que se ha configurado un esquema de intervención de estos organismos que apelan a su derecho de vigilar y procurar el buen uso de los recursos que aportan.

Como parte de esta dinámica, el Estado ha buscado la eficiencia presupuestal y laboral dentro de rubros como el educativo introduciendo la lógica del mercado a las universidades públicas.

En segundo lugar cabe mencionar que, tanto en la esfera internacional como en la nacional se ha decidido hablar de la calidad de la educación y de medirla con evaluaciones. Pareciera que esto se ha convertido en la esencia del proceso educativo y que ni las condiciones que caracterizan al sistema educativo actualmente, ni la crisis por la que éste atraviesa resultan una preocupación para los evaluadores, los grupos en el poder y la cúpula empresarial.

Los maestros, las instituciones y los alumnos han pasado de ser los principales actores del sistema educativo a ser un objeto de evaluación pasivo, homogéneo y competitivo. Se han invertido cientos de miles de pesos en el desarrollo y el fortalecimiento del sistema de medición, antes que en mejorar las condiciones de infraestructura y servicios básicos de los cuales carece más de la mitad de las escuelas del país.

Los exámenes aplicados a los maestros para conseguir una plaza y mantenerla y a los alumnos para ingresar al nivel medio superior y superior, para graduarse y todas las evaluaciones que se les aplican a lo largo de su formación, forman parte de una ofensiva que busca homogeneizar criterios y valores en la educación pasando por alto la gran diversidad socio-cultural de los mexicanos y la orientación social que debería encabezar la misión de las instituciones educativas públicas del país.

En tercer lugar, la llamada reforma educativa, que es principalmente una reforma laboral y administrativa encaminada a la transformación de las relaciones laborales de los trabajadores de la educación, representa la continuación de las

políticas empresariales y de mercantilización de la educación que han propuesto los organismos financieros internacionales y la OCDE desde hace más de una década.

Los cambios legislativos permiten el avance de la inversión privado-empresarial en el sector educativo como consecuencia del repliegue y la transformación de las obligaciones del Estado.

Es también la materialización del control de los maestros, responsabilizados de todas las carencias y debilidades del sistema educativo y hasta acusados de secuestrar la niñez, a partir del condicionamiento de su ingreso, promoción y permanencia en el magisterio, determinados por evaluaciones estandarizadas y centralizadas que modifican las relaciones laborales de los trabajadores de la educación al ser discriminatorias y pobres en su contenido y en la forma de abordar los diferentes temas que las componen.

La contrarreforma representa una clara tendencia a la privatización de la educación bajo el pretexto de la búsqueda de la calidad. La repetida utilización de este concepto ambiguo no sólo ha permitido hablar de los hombres y mujeres como objetos que forman parte del proceso productivo, sino que ha permitido también que el discurso empresarial mantenga su vigencia y se adapte a los parámetros educativos universales.

Los maestros, íconos de lucha y de dignidad formados en la pedagogía de la resistencia, que se busca desaparecer con la ofensiva al normalismo, no sólo han aprendido a enseñar a leer, a escribir y a entender la realidad, sino que han edificado la educación mexicana y han formado parte activa de múltiples luchas populares. Han hecho de las escuelas espacios de organización y de reivindicación de los derechos.

A pesar de que el gremio magisterial naturalmente no ha estado exento de la adopción de dinámicas de corrupción importadas del Sindicato oficialista, no ha permanecido aislado, sino que ha formado parte de luchas emancipatorias de otros trabajadores. Por ello y por toda su historia, sus reacciones a la contrarreforma son tan naturales como su búsqueda por la democratización educativa y nacional.

El proceso vivido en el 2013 abrió el espacio para una nueva fase de organización y movilización del magisterio que se ha logrado mantener en estados como Oaxaca y que parece mantenerse en pie para obstaculizar la ofensiva privatizadora y defender el patrimonio nacional. En la búsqueda por desmovilizar a los maestros como actores sociales, sus consignas y motivaciones han tomado fuerza.

A pesar del que el movimiento magisterial no logró frenar la contrarreforma, puso en entredicho la capacidad del nuevo gobierno para realmente gobernar y llevar a cabo cambios con legitimidad. Además, demostró que aún en un México tan lastimado y fraccionado (a causa de sus gobernantes), todavía es posible la organización y la exigencia de que hay otro mundo posible.

Fuentes de consulta

Bibliografía

- ❖ Aboites, Hugo, (20 de noviembre de 2011), “Actores y políticas en la educación superior mexicana: las contradicciones del pacto de modernización empresarial” [en línea] consultado en <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/mollis/Aboites.pdf>
----- *La medida de una nación. Los primeros años de la evaluación en México. Historia de poder y resistencia 1982-2012*, Ed. ITACA-CLACSO-UAM, México 2012, pp. 984.
----- “La relación universidad-industria: historia e ideología” en *3er Foro Departamento de Educación y Comunicación: Comunicación y lenguas*, UAM-X y CSH, México 1996.
----- *Viento del Norte: TLC y privatización de la Educación Superior en México*, UAM – Plaza y Valdés, México 1997, pp. 430.
----- (15 de noviembre de 2011) “Tratados de Libre Comercio, educación y educación superior”, [en línea] consultado en planinst.unsl.edu.ar/pags-pdi/plan/.../libre-comercio-y-univ.pdf
----- “México: la rebelión magisterial” en *OSAL Observatorio Social de América Latina*, Año XIV núm. 34, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO), México, noviembre de 2013, pp. 77-91
- ❖ Baldacci, Emanuele, *et. Al.*, “Crisis financieras, pobreza y distribución del ingreso”, *Finanzas y desarrollo*, Revista trimestral del Fondo Monetario Internacional, pp. 24-27.
- ❖ Banco Mundial, Deuda externa acumulada, total (US\$ a precios actuales), consultado en <http://datos.bancomundial.org/indicador/DT.DOD.DECT.CD>
- ❖ Bordieu, Pierre, (1 de diciembre de 2011) “La esencia del neoliberalismo” [en línea] consultado en www.pedagogica.edu.co/storage/rce/articulos/rce35_11contro.pdf

----- *Las argucias de la razón imperialista*, Barcelona, Paidós, 2001.

- ❖ Borón, Atilio. *Estado, capitalismo y democracia en América Latina*, CLACSO, Buenos Aires, 2003.
- ❖ Camargo, Siddharta, “La evaluación del espacio histórico en la prueba ENLACE 2010” en *Perfiles Educativos*, Vol. 34 Núm. 137, IISUE-UNAM [en línea] consultado en <http://www.scielo.org.mx/pdf/peredu/v34n137/v34n137a2.pdf>
- ❖ Caponi, Orietta, (22 de noviembre de 2011), “Neoliberalismo y educación”, *Acta odontológica*, volumen 35, núm. 6, 1997, [en línea] consultado en http://www.actaodontologica.com/ediciones/1997/3/neoliberalismo_educacion.asp
- ❖ Casanova Cardiel, Hugo, (coord.) *Nuevas políticas de la educación superior*, NetBiblio – Riseu, España 2002, pp. 544.
- ❖ CENEVAL, Guía del Examen Nacional de Ingreso a la Educación Media Superior. EXANI I, México 2013.
----- Guía del Examen Nacional de Ingreso a la Educación Media Superior. EXANI II, México 2013.
- ❖ Centro de Estudios Educativos, “ La educación básica en el programa para la modernización educativa” en *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, México, Vol. XIX, no. 4, 1989, p. 7
- ❖ Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (29 de julio de 2014) [en línea] consultado en <http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/htm/1.htm>
- ❖ Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación, “Hacia la educación que necesitamos los mexicanos” [en línea] consultado en <http://cnteseccion9.wordpress.com/2013/05/02/documento-entregado-en-gobernacion-2-mayo-2013/>
- ❖ Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social (Coneval), (29 de julio de 2013) “Medición de la pobreza en México y en las Entidades Federativas 2012” [en línea] consultado en

http://web.coneval.gob.mx/Informes/Coordinacion/Pobreza_2012/RESUMEN_EJECUTIVO_MEDICION_POBREZA_2012_Parte1.pdf

- ❖ Cueva, Agustín, *El desarrollo del capitalismo en América Latina*, Siglo XXI, México 1990.
- ❖ Freire, Paulo. *La importancia de leer y el proceso de liberación*, México, Siglo XXI, 1985.
- ❖ Gandarilla Salgado, José Guadalupe (comp.), *Reestructuración de la universidad y del conocimiento*, UNAM, México 2007.
- ❖ García Cosco, José Carlos (30 de noviembre de 2011) “Educación y neoliberalismo en México” [en línea] consultado en <http://www.tuobra.unam.mx/publicadas/040206232914-EDUCACION.html> .
- ❖ Gil Antón, Manuel, *et. al.*, *Cobertura de la educación superior en México: tendencias, retos y perspectivas*, ANUIES, México 2009.
- ❖ Gilly, Adolfo y Rhina Roux, (25 de noviembre de 2011), *Capitales, tecnologías y mundos de la vida, el despojo de los cuatro elementos*, [en línea] consultado en bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/grupos/arceo/03gilly.pdf
- ❖ González Casanova, Pablo y Pinto Mazal, *La Universidad y el Sistema Nacional de Enseñanza*, México 1983.
----- *La Universidad necesaria para el Siglo XXI*, Ed. Era, México 2001.
- ❖ Harvey, David, (17 de abril del 2013) *Breve historia del neoliberalismo*, [en línea] consultado en <http://es.scribd.com/doc/45695296/Breve-Historia-Del-Neoliberalismo-de-David-Harvey>
- ❖ Hernández Navarro, Luis, “La contra-reforma educativa” en Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación (CNTE), *Análisis y perspectivas de la reforma educativa. Memorias y resoluciones*, México, julio 2013, pp. 20-50.
----- *No habrá recreo (Contra-reforma constitucional y desobediencia magisterial)* Ed. Rosa Luxemburg y Para Leer en Libertad A.C., México 2013 pp. 288.

- ❖ INEGI, Calculadora de inflación [en línea] consultado en <http://www.inegi.org.mx/sistemas/indiceprecios/calculadorainflacion.aspx>
- ❖ Juárez, José Manuel y Sonia Comboni, “La calidad de la educación en el discurso político-académico en México” en *Reencuentro*, núm. 50, diciembre, 2007, pp. 60-72.
- ❖ Mingat, Alain y Carolyn Winter, “Educación para todos en el 2015”, *Finanzas y desarrollo*, Revista trimestral del Fondo Monetario Internacional, marzo de 2002, pp. 32-35.
- ❖ Moreno-Olivos, Tiburcio, “Lo bueno, lo malo y lo feo: las muchas caras de la evaluación”, en *Revista Iberoamericana de Educación Superior (RIES)*, ISSUE-UNAM, vol. 1, núm. 2, México pp. 84-97.
- ❖ Navarro, César, “En el aula y la calle. Movilización magisterial en México” en *OSAL Observatorio Social de América Latina*, Año XIV núm. 34, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO), México, noviembre de 2013, pp. 93-109.
- ❖ Ordorika, Imanol, *La Disputa por el Campus. Poder, política y autonomía en la UNAM*, Ed. Plaza y Valdés, México 2006, p. 24.
----- *La academia en jaque: perspectivas políticas sobre la evaluación de la educación superior en México*, Ed. Miguel Ángel Porrúa, CRIM-UNAM, 2004.
- ❖ Ortega, Joel, “La CNTE en su laberinto: subalternidad, antagonismo y autonomía en el movimiento magisterial” en Modonesi, Massimo (coord.) *Movimientos socio-políticos en el cruce entre subalternidad, antagonismo y autonomía*, FCPyS-UNAM, de próxima publicación.
- ❖ Pereyra, Carlos *Et. al. Historia ¿para qué?*, Siglo XXI editores, decimoséptima edición, México, 1998.
- ❖ Petras, James, Morris Morley, “Los ciclos políticos neoliberales: América Latina se ‘ajusta’ a la pobreza y a la riqueza en la era de los mercados libres” en John Saxe Fernández, *Globalización, crítica a un paradigma*, Plaza y Janés, México 1999, pp. 216.

- ❖ Programa Nacional de Becas y Financiamiento, “Preguntas frecuentes sobre la operación del programa”, PRONABES [en línea] consultado en <http://www.pronabes.sep.gob.mx/preguntas/sistema.html>
- ❖ Puiggrós, Adriana, “Educación neoliberal y quiebre educativo”, *Nueva Sociedad*, Num. 146, Noviembre-Diciembre 1996, pp. 90-101.
----- *Educación neoliberal y alternativas en Educación, democracia y desarrollo en el fin de siglo*, Siglo XXI, México 2007, pp. 46-58.
- ❖ Sader, Emir, (28 de mayo de 2010) “América Latina ¿El eslabón más débil? El neoliberalismo en América Latina” [en línea] consultado en <http://www.rebelion.org/docs/78055.pdf>
- ❖ The World University Rankings, (25 de abril del 2014) *World University Rankings Methodology 2013-2014*, consultado en <http://www.timeshighereducation.co.uk/world-university-rankings/2013-14/world-ranking/methodology>
- ❖ UNESCO, *The state of Education in Latin American and the Caribbean, 1980-1994*, Santiago de Chile, Regional Office for Education in Latin American and the Caribbean. Regional Information System (SIRI), 1997, p. 9
- ❖ Universidad Nacional Autónoma de México, *Agenda Estadística 2012* [en línea] consultado en <http://agendas.planeacion.unam.mx/pdf/Agenda-2012.pdf>
----- “La UNAM en números”, (2014) *Portal de Estadística Universitaria*, [en línea] consultado en <http://www.estadistica.unam.mx/numeralia/>

Hemerografía

- ❖ Avilés, Karina, (25 de noviembre de 2011) “El esquema neoliberal afectó a la educación superior en México” en *La Jornada* [en línea], consultado en <http://www.jornada.unam.mx/2007/02/05/index.php?section=sociedad&articulo=035n1soc>.
- (22 de julio de 2013) “Reprueban 4 mil docentes evaluación: SEP; 92 mil sacan entre 3.1 y 6 de calificación” en *La Jornada* [en línea], consultado en <http://www.jornada.unam.mx/2013/07/22/sociedad/037n1soc>
- ❖ Casanova Cardiel, Hugo, (20 de octubre del 2012) “Educar al soberano” en *La Jornada* [en línea] consultado en <http://www.jornada.unam.mx/2012/10/20/opinion/019a1pol>
- ❖ Castillo, Gustavo, (27 de febrero de 2013) “La maestra presa, es acusada de lavado de dinero” en *La Jornada* [en línea] consultado en <http://www.jornada.unam.mx/2013/02/27/politica/002n1pol>
- ❖ Chávez, Hermes, (04 de octubre de 2013) “Analizan en Chiapas cese definitivo de los maestros paristas” en *Milenio* [en línea] consultado en http://www.milenio.com/estados/Analizan-Chiapas-definitivo-maestros-paristas_0_165583542.html
- ❖ Coria, Carlos, (22 de junio de 2012) “La UACH recibe inusitada demanda de indígenas tarahumaras” en *Excelsior* [en línea] consultado en: <http://www.excelsior.com.mx/2012/06/22/nacional/842992>.
- ❖ Mosso, Rubén (20 de marzo de 2014), “Niega juez amparo a maestros contra la reforma educativa” en *Milenio* [en línea] consultado en http://www.milenio.com/politica/Niega-amparo-maestros-reforma-educativa_0_265773447.html
- ❖ Olivares, Emir, (28 de abril del 2014) “Se concentra en 13 carreras de la UNAM 60% de la demanda”, en *La Jornada* [en línea] consultado en <http://www.jornada.unam.mx/2014/04/28/sociedad/044n1soc>

----- (11 de noviembre de 2013) “Recorte de \$2 mil 200 millones afectará a universidades públicas”, en *La Jornada* [en línea] consultado en <http://www.jornada.unam.mx/2013/11/11/politica/005n1pol>

----- (3 de septiembre del 2012) “Reducen \$156 millones al presupuesto de operación de actividades vitales del IPN”, en *La Jornada* [en línea] consultado en <http://www.jornada.unam.mx/2012/09/03/sociedad/049n1soc>

----- (11 de abril del 2013) “Rechazados 92% de estudiantes a las licenciaturas en la UNAM” en *La Jornada*, [en línea] consultado en <http://www.jornada.unam.mx/2013/04/11/politica/007n1pol>.

- ❖ Rojas, Esteban, (12 de febrero del 2014) “Deuda externa de México se duplica en 6 años”, en *El Financiero* [en línea] consultado en <http://www.elfinanciero.com.mx/economia/deuda-externa-de-mexico-se-duplica-en-anos.html>
- ❖ Torres, Mauricio, (06 de septiembre de 2013) “7 puntos clave de la nueva ley para evaluar a los profesores” en *CNN* [en línea] consultado en <http://mexico.cnn.com/nacional/2013/09/06/7-puntos-clave-de-la-nueva-ley-para-evaluar-a-los-profesores>
- ❖ Urrutia, Alonso, (15 de febrero de 2011) “Colegiaturas de escuelas privadas serán deducibles de impuestos” en *La Jornada* [en línea] consultado en <http://www.jornada.unam.mx/2011/02/15/politica/005n1pol>
- ❖ Zambrano, Jaime , (11 de marzo de 2014) “Aprueban leyes secundarias de nueva reforma educativa” en *Milenio* [en línea] consultado en http://www.milenio.com/region/Aprueban-secundarias-nueva-reforma-educativa_0_260374594.html

Otras fuentes

- ❖ IV Coloquio Iberoamericano sobre la Evaluación de la Docencia (México 2008), “Reflexiones sobre el Diseño y Puesta en Marcha de Programas de Evaluación de la Docencia”, *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, Vol. 1, núm. 3, Red Iberoamericana de Investigadores de Evaluación de la Docencia, Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, México pp. 6.
- ❖ Granito de arena (Mexican Educators Organized for Justice!) [video] dirigido por Jill Freidberg, Estados Unidos 2005, (59 min.), son., col., [en línea] consultado en <https://www.youtube.com/watch?v=MuzE-iTARJo>
- ❖ Schmelkes, Sylvia, “Educación y pueblos indígenas. Problemas de medición” en el *Panel sobre Vulnerabilidad Educativa* en el Seminario Internacional “Medición de Grupos Sociales Vulnerables” IIS-INEGI, [en línea] consultado en http://www.inegi.org.mx/RDE/RDE_08/Doctos/RDE_08_Art1.pdf.
- ❖ Victorino Ramírez, Liberio y Lilia Lechuga Ortiz, “Políticas educativas neoliberales y posturas teóricas sociopedagógicas rurales”, Ponencia a presentarse en el VII Congreso Latinoamericano de Sociología Rural, del 20 al 24 de noviembre de 2006 en Quito, Ecuador. Para el GT -16 Educación para el desarrollo en América Latina, pp. 21.