

La Reforma Educativa en México. Una revisión crítica de sus contenidos, procesos y consecuencias.

Carlos Ímaz Gispert.

Cita:

Carlos Ímaz Gispert (2019). *La Reforma Educativa en México. Una revisión crítica de sus contenidos, procesos y consecuencias*. XXXII Congreso de la Asociación Latinoamericana de Sociología. Asociación Latinoamericana de Sociología, Lima.

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/000-030/2419>



La Reforma Educativa en México. Una revisión crítica de sus contenidos, procesos y consecuencias¹

Carlos Ímaz Gispert

Introducción

Este ensayo se encuentra organizado en cuatro apartados. En el primero se abordan las reformas legales realizadas en 2013, que fueron presentadas como la “Reforma Educativa”, destacando que si bien fueron realizadas sin contar con un modelo educativo y se concentraron en la relación laboral y el control administrativo de los docentes, ello no significa que no tenga muy importantes efectos en la enseñanza. En el segundo se analiza el denominado “Modelo Educativo”, tanto en términos de su consistencia conceptual y su coherencia interna, así como en relación a lo aprobado en 2013. En el tercero se hacen consideraciones cualitativas y cuantitativas de la llamada “evaluación docente” y los modos de ejercerla. Finalmente, en el cuarto apartado se ofrecen algunas conclusiones generales y la “prueba plena” de que con la llamada Reforma Educativa, estamos en presencia de un fraude cometido con premeditación alevosía y ventaja.

1.- Las reformas legales de 2013.

Se le dio el nombre de “Reforma Educativa” a un conjunto de enmiendas legales, tanto a las constitucionales publicadas en el Diario Oficial de la Federación el 26 de febrero de 2013², así como a las modificaciones realizadas a la Ley General de Educación³ y a la promulgación de la Ley del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación⁴ y de la Ley General del Servicio Profesional Docente⁵, publicadas todas ellas el 11 de septiembre de ese mismo año. Dicha Reforma ha sido caracterizada por muy distintas voces, no sin razón, como una reforma laboral y administrativa a la que se le puso el adjetivo de “educativa”, pero que, a lo sumo, se trata de una reforma educativa con aguda anemia pedagógica. Lo cierto es que los cambios legales realizados bajo el nombre de “Reforma Educativa” se hicieron sin un proyecto o modelo educativo explícito que les diera sentido y los justificara y no fue sino hasta tres años después que el Gobierno Federal produjo un primer documento llamado “Modelo Educativo 2016” (SEP 2016) y un año más tarde que publicó el definitivo “Modelo Educativo para educación obligatoria” (SEP 2017). Sin embargo, a pesar de que las reformas legales no fueron producto ni contiene una reflexión sobre el aprendizaje y sus procesos, ni de las



condiciones y características de los agentes del mismo, ello no implica desconocer que tendrá efectos importantes en los procesos educativos, pues como veremos, al redefinir el marco legal del trabajo docente se afecta de manera directa la relación laboral y las condiciones de trabajo (V.g. inestabilidad en el empleo, precarización laboral, salarial y de jubilación, aumento del estrés) y las relaciones pedagógicas en el aula (V.g. pérdida de autonomía y creatividad docente, incremento de cargas de trabajo y perversión de los objetivos del aprendizaje) y fuera de ella (V.g. se aísla a los docentes y se inhiben la cooperación, el compromiso grupal y la colegialidad), afectando negativa y sustancialmente a docentes, niños y jóvenes y a sus entornos, tanto escolares como familiares y comunitarios.

En la reforma en cuestión se replicaron medidas adoptadas por el gobierno federal anterior (del Partido Acción Nacional, PAN), con la diferencia de que en 2013, fuera de toda proporción, fueron elevadas a rango constitucional. Contando en todo momento con la connivencia de la dirección nacional formal⁶ del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE) y de un grupo poderoso de empresarios, agrupados en la organización “Mexicanos Primero”, la reforma tomó al pie de la letra las 21 “recomendaciones” realizadas por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), en un documento que bien puede ser considerado como el guión seguido por la “Reforma Educativa” en México⁷. Directrices que, como señala un destacado sociólogo de la educación estadounidense, “han promovido los recortes presupuestarios; se ha reducido el empleo; los ataques a los educadores de todos los niveles y a su autonomía y organizaciones ganan mayor visibilidad; se han impuesto modelos corporativos de competencia, acreditación y medición; la inseguridad permanente se ha convertido en norma. La falta de respeto por la profesionalidad de los educadores es sorprendente” (Apple 2015, p. 30).

Así, por ejemplo, entre otras ocurrencias planteadas por la OCDE, se recomendaba expresamente que “México necesita con urgencia un sistema de evaluación docente basado en estándares” (OCDE 2010, p. 6) e ignorando la abundante literatura escrita sobre el tema que lo contradice, se afirmaba que: “si bien las recompensas por desempeño se han utilizado de manera eficaz en otros campos de empleo, su uso reciente en el sector educativo, en particular para los maestros, aún está en exploración y evaluación. Por tanto, la SEP, las autoridades educativas estatales y los grupos interesados necesitarán determinar la combinación específica de incentivos y estímulos monetarios y no monetarios que serán más eficaces en México. No obstante,



independientemente de las recompensas o consecuencias que se vinculen con los resultados, para ser considerados maestros eficaces, sus alumnos deberán demostrar niveles satisfactorios de crecimiento del aprendizaje, en tanto que ningún docente deberá ser calificado como ineficaz si sus alumnos muestran niveles satisfactorios de crecimiento” (OCDE 2010, pp. 10 y 11).

No es casual que en la Reforma destaque la decisión de elevar a rango constitucional la “evaluación” de los maestros, de cuyos resultados dependerán el ingreso, la promoción y la permanencia en su empleo (establecido en la estrenada Ley General del Servicio Profesional Docente), así como la de crear un instituto para la evaluación de los docentes de educación básica y media superior (Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, INEE). En otras palabras, que un grupo de “expertos” definirán, de acuerdo a una o varias pruebas externas al magisterio y a los alumnos, los premios y castigos a los que estarán sujetos los docentes.

Orientada de manera decisiva hacia los maestros, tanto en la plataforma discursiva para legitimar la Reforma como en las propias medidas legales aprobadas, explícitamente se señalaba a los maestros de ser los responsables de los problemas educativos del país. A priori culpabilizador y descalificador de los maestros y su labor, constitutivo de una perversión de origen que no sólo resulta inaceptable por ser obviamente sesgada, insuficiente e interesada, “como si dependiese tan solo de su voluntad el éxito escolar y, por consiguiente, el éxito social de los alumnos” (Oliveira 2009, p. 102), sino también porque con ella se pretendía legitimar el carácter punitivo y conductista, de premio y castigo, de la pretendida evaluación aprobada (al hacer depender de ésta ingreso económico, permanencia y promoción de los maestros), haciendo de paso evidente que no se reconocía ninguna responsabilidad de las instituciones ni de los funcionarios públicos en las condiciones en que se desarrolla el sistema educativo y se negaban las influencias decisivas de las condiciones socioeconómicas y culturales que lo rodean.

De la mano con lo anterior, tanto en su concepción como ejecución, la Reforma ignoró a quien en su propio discurso consideraba “el más importante actor del proceso educativo”: los profesores, excluyéndolos incluso de su indispensable participación en proceso de “evaluación” que plantea, cuando ni siquiera en las erróneamente llamadas evaluaciones de los docentes universitarios (que cuando más son dudosos controles cuantitativos de productividad) se hace así, pues tanto en nuestro país como en el resto del mundo, éstas se realizan por comisiones dictaminadoras compuestas por sus pares y con miembros de su misma comunidad académica. En el caso que nos ocupa, las



llamadas evaluaciones (de profesores y estudiantes) serán elaboradas y aplicadas por una supuesta burocracia profesional (pública y privada) ajena a las dinámicas del aula, a sus participantes, a las diferentes condiciones dentro y fuera de la escuela y a sus disímbolas características.

Perversión y contradicción de origen que sin duda han marcado el derrotero de la pretendida Reforma, pues no hay en el mundo reforma educativa que prospere sin el consenso y compromiso de los maestros. Como señala la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO por sus siglas en inglés), la descalificación y demonización de los profesores no es una vía recomendable para mejorar un sistema educativo, porque “las políticas destinadas a mejorar las prácticas existentes que se centran no en formular reproches sino críticas constructivas tienen más probabilidades de instaurar sistemas educativos equitativos, inclusivos y de alta calidad” (UNESCO 2017, p. 9).

A ello de suyo grave, en ninguno de los documentos producidos por el gobierno respecto a la Reforma Educativa, se definen sustantivamente los términos de “calidad educativa”, “competencias” y “evaluación”, aunque se utilizan profusamente, y cuando más se llegan a ofrecer definiciones generales que se modifican a contentillo de un texto a otro o dentro de un mismo documento. Es decir, no se explicita qué se desea, ni qué tipo de profesional se requiere para hacerlo, ni cómo se puede evaluar “eso” que se denomina “calidad”. Adicionalmente, se coloca a la “evaluación” como un remedio mágico, que por sí misma modifica las condiciones existentes. Convirtiendo a “la evaluación” en el fin mismo de la enseñanza y a “la calidad” como su consecuencia ineludible, se confunden gravemente medios con fines. En claro sentido contrario, a lo que advierte la UNESCO, que “el sonsonete de la rendición de cuentas per se es un desacierto. La rendición de cuentas debe entenderse como un medio para alcanzar un fin -una herramienta para el logro de las metas del ODS 4- no como un objetivo en sí mismo de los sistemas educativos” (UNESCO 2017, p. 10).

Sumado a este desatino, en la Reforma se hacen sinónimos “evaluación” y “medición” (cuando cualquier peón de obra sabe que no es lo mismo medir una trabe que evaluar sus condiciones), pues la “evaluación”, que tampoco es sustanciada, mucho menos en términos educativos, es presentada como una serie de instrumentos de medición a los que en el colmo del absurdo no se les reconocen límites ni sesgos culturales ni sociales y se les denomina genéricamente “evaluación”⁸. Gazapo que sin lugar a dudas se viene arrastrando desde las “recomendaciones” de la OCDE, en las que sin reserva alguna se



afirma que: “Los maestros son vitales para el aprendizaje de los estudiantes. Sin embargo, es difícil mejorar lo que no se mide” (OCDE 2010, p. 10). En contraste con esta visión vulgarmente positivista (Giroux 2013), la UNESCO ha advertido con toda puntualidad que en todo caso los datos provenientes de dichos instrumentos pueden utilizarse como insumos de un posible diagnóstico, pero no asumirlos como si fueran el diagnóstico. Para este organismo internacional, “la creciente tendencia a utilizar los datos para la gestión de la educación plantea también cuestiones más generales. En primer lugar, la idea de que la mejora del aprendizaje se puede programar hace caso omiso de los aspectos sociales y culturales de la educación. En segundo lugar, el hecho de hacer hincapié en resultados de aprendizaje que pueden ser objeto de seguimiento puede de hecho servir principalmente al sistema de rendición de cuentas, que se basa en un conjunto muy limitado de resultados del aprendizaje. Por lo tanto, a pesar de su utilidad, es importante procurar no tomar los datos al pie de la letra y utilizarlos más bien como instrumento de diagnóstico” (UNESCO 2017, p. 27). En este mismo sentido, Manuel Gil advierte que lo que “resulta muy peligroso para el futuro del país es la insistencia en simplificar las cosas y proponer que la evaluación (mejor dicho la examinación) como la Piedra Filosofal con la que soñaban los alquimistas” (Gil Antón 2018-c)⁹.

A ello podemos agregar que con su pretendida “evaluación” (medición externa y estandarizada), las reformas legales de 2013 actualizan la caduca pretensión *memorística* de la escolástica religiosa del adoctrinamiento, es decir, la repetición mecánica sin comprensión por sobre la reflexión y el pensamiento crítico, donde lo único que importa es “la respuesta correcta” y no el razonamiento para llegar a una conclusión. Se revive aquello que rechazaran nuestros liberales rojos¹⁰ desde principio del siglo XIX y que José María Luis Mora, creador en 1833 de la Dirección General de Instrucción Pública, llamara el “hábito del dogmatismo” (Mora 1837, p. cciii), porque en él, “en lugar de crear en los jóvenes el espíritu de investigación y de duda... que aproxima más o menos el entendimiento humano a la verdad...se acostumbra a no dudar de nada y a tener por inefable cuanto se aprendió” (Mora 1837, p. ccix). Se ignoran los procesos de enseñanza y su necesaria flexibilidad y diversidad, se reduce la enseñanza a las formas y contenidos de dichos exámenes y se renuncia a fortalecer al docente, a restituirle su categoría profesional –en el sentido de intelectual, planteado por Giroux (1990)-, reconociendo su saber pedagógico-temático, su responsabilidad, sensibilidad, cercanía y perspectiva sobre los aprendizajes de las personas con las que trabaja, así como el valor de la información que proporciona. Así, invocando la “profesionalización” de los



docentes, en los hechos se avanza en la dirección contraria, pues al excluirlos de los procesos de definición de contenidos, métodos y evaluaciones, “la profesionalización se manifiesta como algo independiente de la experiencia, de la práctica concreta” (Oliveira 2009, p. 102), resultando antitética a sí misma.

Más aún, pretender juzgar a los maestros, a los niños y a las escuelas a partir de ese mecanismo erróneamente considerado como “evaluador”, además de insultante e injusto para ellos, es garrafalmente insensato, pues, al premiar la simulación educativa y su tediosa y acrítica memorización de respuestas, pervierte los procesos educativos y excluye el estímulo a la curiosidad, la imaginación, la reflexión y la colaboración, que promueven el desarrollo de individuos críticos, creativos y solidarios. La política de “estimular el mérito individual de los maestros en función de los resultados de logro de sus alumnos”, establecida desde la llamada “Alianza por la Calidad de la Educación”¹¹ y mantenida como eje de la reforma legal de 2013, repite el mismo esquema fracasado y perverso de los “estímulos salariales por productividad”, ya conocidos por sus devastadoras consecuencias académicas en la educación superior y en el cual, como bien dicen (Buendía, *et al* 2017) “queríamos evaluar y terminamos contando”, pero ahora con mucha más insensatez, provocando que muchas escuelas y sus maestros se enfoquen en aleccionar a sus alumnos para obtener buenas calificaciones en dicha prueba, convirtiendo el aprendizaje en memorización de repuestas para “pasar el examen”.

Es importante destacar que el esquema de “pago por productividad” o “pago por méritos”, no sólo destruye el concepto mismo y el monto del salario base (que, como se puede comprobar en la educación superior mexicana, ha impactado negativamente la jubilación y producido un nocivo y agudo envejecimiento de la planta docente), sino que, más grave aún, ha dañado el tejido social y la cooperación entre docentes, aniquilando la colegialidad. Muy diversos estudios y desde hace varias décadas¹², han demostrado que incluso en las empresas de donde fue copiada la idea, sólo se sostienen los sistemas de “pago por mérito” para los vendedores directos de su producto, pues donde cada quien realiza su trabajo por su cuenta, sin requerir de la colaboración de otros y a la mayor velocidad posible, les resultaron eficaces, pero para el resto de sus trabajadores les resultaron contraproducentes. A diferencia de los vendedores de empresas, el proceso de trabajo docente y el proceso escolar en general se caracterizan por ser altamente interdependientes y cooperativos, mientras que los “pagos por competitividad” promueven exactamente lo contrario: aíslan a los docentes, inhiben la



cooperación y degradan el compromiso grupal, anulando la indispensable colegialidad que reclaman sus procesos de trabajo. Y por si todo ello no fuera suficientemente dañino, excluyen a los más jóvenes y castigan a los más viejos “por improductivos”¹³. Como J. Woodland advirtió enfáticamente, hace 35 años: “Si lo que se quiere es hacer pedazos nuestras escuelas, el pago por méritos es la manera de hacerlo”¹⁴.

Resulta fácil de entender, conociendo un poco de la diversidad cultural, social y económica de México, que, a contracorriente de lo que estipula la “Reforma Educativa”, en México no se requieren maestros “iguales” sino tan diferentes como las condiciones en las que trabajan y con quienes trabajan les demandan. Cualquier pedagogo del mundo reconoce que el entorno social y las condiciones físicas de la escuela tienen una importancia decisiva en lo que ocurre en el aula y resulta imposible obviar que, “en México tres de cada cuatro niñas, niños o adolescentes presenta al menos una carencia en el ejercicio de sus derechos” (CONEVAL-UNICEF 2013, p. 11); que el 53.8% de ellos viven en la pobreza, cifra que se eleva a 76% entre los hablantes de lenguas indígenas (CONEVAL-UNICEF 2013, p. 11), eso sin hablar de sus enormes diferencias culturales; que “del total del grupo de edad de 5 a 17 años, 11 por ciento realizaba tareas laborales” (CONEVAL-UNICEF 2013, p. 82); y que el 56% de nuestras escuelas de educación básica no cuentan con el número profesores que se requieren y de ellas el 55% son denominadas “multigrado unitarias”, es decir, que cuentan con un solo profesor para atender simultáneamente todos los grados (SEP 2017-b, p. 78). Cuando incluso la misma OCDE, con su tecnocrática y eficientista visión ha reconocido explícitamente “que el nivel socioeconómico de los alumnos es uno de los mayores predictores de desempeño escolar” (OCDE, 2017 p. 111).

La homogenización asumida por la tecnocracia que dirige el gobierno federal, es uno más de los graves problemas de origen que presenta la reforma de marras, pues, además de constituir una evidente falacia, significa la pretensión de tratar a los desiguales como si fueran iguales, profundizando la desigualdad existente y lastimando aún más la rica diversidad cultural de nuestro pueblo. Desgraciadamente, ése será el resultado al asumir que se requiere el mismo tipo de maestro y de enseñanza para trabajar en una comunidad rural (más significativo aún si en ella se habla una lengua distinta al español y un maestro atiende los 6 grados escolares), que en un barrio marginal o que en una colonia de clase media urbana y que se les puede evaluar igual a unos que a otros, o peor aún, aplicar un examen estandarizado a sus alumnos para “calificarlos” y definir con ello el ingreso económico y la permanencia de los docentes.



Recapitulando, podemos decir que, en sentido contrario a todo desarrollo pedagógico y al más elemental sentido común, en el andamiaje legal de la llamada “Reforma Educativa” se ignoran circunstancias fundamentales y se eluden definiciones indispensables, que son de saber elemental entre los estudiosos de la educación y los maestros, a saber: 1) se habla de la necesidad de evaluar (ejercicio fundamentalmente cualitativo de los procesos, sus actores y sus condiciones), pero se decide sólo medir, haciendo de la evaluación un sinónimo de aquello que creen poder medir; 2) no se reconocen las serias limitaciones y sesgos culturales que las pruebas estandarizadas contienen y se asume una inexistente homogeneidad de los actores del proceso educativo (como si los alumnos y sus familias, los maestros y las escuelas fueran iguales en todo el país), cuando son innegables las abismales exclusiones económicas y sociales existentes, la precaria condición de miles de escuelas y la enorme diversidad cultural existente; 3) al reducir la evaluación al resultado de pruebas estandarizadas, se induce al achicamiento del currículum y a la memorización acrítica por encima de la comprensión reflexiva, convirtiendo el entrenamiento para responder dichos exámenes estandarizados en el eje curricular que dirige y desvirtúa los esfuerzos educativos.

Por si alguna duda podría haber al respecto, a finales de enero del 2018, la propia Secretaría de Educación Pública, en voz de su Secretario, anunció con bombo y platillo, “una estrategia muy rápida, muy focalizada y muy efectiva de preparación para la próxima presentación de la Prueba PISA que deberá de ocurrir en los primeros días de abril... que tiene dos componentes, uno propiamente de entrenamiento y capacitación, pero también de motivación¹⁵ (SEP 2018). Como bien señala Gil Antón, para la autoridad educativa lo importante es elevar los puntajes en dicha prueba y rápido, “¿cómo? entrenando a los sustentantes para pasar la prueba, sin modificar lo que ocurre en las aulas”. Situación que lo obliga a preguntarse y responderse: “¿Aprender a aprender cómo se responde un examen? Se impone, al parecer, no cambiar sino hacer de cuenta” (Gil 2018-b). La simulación orquestada y confesada por el Secretario de Educación Pública en turno, confirma la corta visión y las terribles consecuencias del cambio realizado bajo el nombre de “Reforma Educativa”, que volvió meta y eje de los esfuerzos y recursos educativos los puntajes obtenidos en un examen estandarizado internacional y no la complejidad, diversidad y riqueza de los procesos de aprendizaje que ocurren a diario en nuestras aulas.



2.- El llamado Modelo Educativo.

Tres años después de haber realizado las reformas legales que denominaron “Reforma Educativa”, el 20 de julio de 2016, el Secretario de Educación Pública presentó el primer documento en el que el gobierno refería su proyecto educativo, titulado “El Modelo Educativo 2016” (SEP 2016) y será hasta el 28 de junio de 2017 cuando se publique en el Diario Oficial de la Federación el llamado “Modelo Educativo para la educación obligatoria” (SEP 2017)¹⁶. Es decir, que el gobierno contó oficialmente con un proyecto de modelo educativo ¡cuatro años después de haber realizado la Reforma!, evidenciando un hecho gravísimo: la “Reforma Educativa” aprobada en 2013 se realizó sin contar con un proyecto educativo. Es decir, en palabras llanas, que colocaron la carreta delante de los bueyes, pues es más que obvio que primero se debió debatir y consensar el qué, el por qué, el para qué y el con quiénes, cómo y dónde de un nuevo modelo educativo, antes de decidir cómo se podría evaluar y en su caso realizar las modificaciones legales pertinentes y no al revés.

En la presentación del documento inicial, el secretario de Educación Pública señaló que se trataba de un documento no definitivo, sujeto a discusión y que tanto éste como la “Propuesta curricular para la educación obligatoria” (SEP 2016-b), “serán sometidos a consulta del 26 de julio al 29 de agosto”¹⁷. Confirmando lo anterior, el presidente Enrique Peña Nieto aseguró una semana después, que “el modelo educativo está por armarse” y que para ello “se ha presentado un trabajo preliminar para ser discutido”¹⁸. Más allá de la previsible simulación que significaba una consulta abierta por un mes, lo cierto es que no había lugar a engaño, pues en su declaración el presidente agregó que la “Reforma Educativa es noble y generosa”¹⁹ con los maestros, haciendo referencia a las reformas legales ya aprobadas y al eje central de dichas modificaciones: la evaluación docente. La cual “es ley y no se negocia”, como había dejado claro el presidente un mes antes, cuando desde Canadá declaró que “el gobierno no está dispuesto a negociar la ley, no sólo la legislación educativa, ninguna otra está sujeta a negociación”²⁰ y lo hizo tan sólo una semana después de la masacre perpetrada el 19 de junio por policías estatales y federales contra de padres de familia, estudiantes y profesores, que protestaban contra la Reforma Educativa en Nochixtlán, Oaxaca²¹. Es decir, que sin importar qué, la Reforma era un hecho y no que estaba “por armarse”.

La maniobra resultaba tan burda que insultaba la inteligencia, pues para simular que aceptaban la demanda magisterial y social de dialogar, debatir y consensar un proyecto educativo, pero con la obvia pretensión de no discutir y mantener lo que ya habían



aprobado, el gobierno presentaba un sinsentido: la “Reforma Educativa” (ya aprobada) y “El Modelo Educativo” (en construcción) son cosas diferentes y desarticuladas, donde la evaluación educativa no es parte y resultado del modelo educativo, sino al revés. Contradiendo incluso el eje discursivo y frívolo mensaje propagandístico para legitimar su reforma legal, de que la evaluación produce una mejor educación (es decir, que sí tiene consecuencias directas en los proceso de aprendizaje), así como un principio básico de la planeación educativa (o de cualquier otro tipo), que indica que los contenidos y formas de evaluación se diseñan en función de lo que se va a evaluar, la convocatoria a “armar un Modelo Educativo” que no sólo no podía definir sus contenidos y formas de evaluación, sino que éste estaba definido por mecanismos de evaluación decididos de antemano, resultaba un absurdo que desnudaba un propósito y un proyecto fraudulento. Es decir que, además del engaño que encarnaba una convocatoria en esos términos, quedaba claro que la “Reforma Educativa” aprobada determinaba el “Modelo Educativo”, el cual, como veremos, termina siendo un documento “que colecciona posiciones progresistas y renovadoras”²², un listado de buenas intenciones pedagógicas que se quedarán sólo en eso, al resultar inconsistentes, contradictorias e incluso inoperantes frente a lo aprobado en 2013.

Por cierto que, como se podrá constatar, continuando la tradición de las tristemente célebres “consultas populares” priistas, el gobierno federal realizó un engaño adicional, pues aun cuando el “El Modelo Educativo 2016” se presentó como un insumo para “construir” el modelo, el documento definitivo, llamado “Modelo Educativo para la educación obligatoria” (SEP 2017), resultó ser sólo una versión engordada del primero, que no modificó sustancialmente el documento sometido a consulta, pues, muchas veces literalmente y otras sólo ampliando lo ya dicho o cambiando la redacción, se mantuvo el poco riguroso e inconsistente manejo de conceptos que se consideran medulares en el “Modelo Educativo”, así como las graves incompatibilidades de éste con el marco legal aprobado en 2013, denominado “Reforma Educativa”.

a) El insustanciado, incoherente y desaseado manejo de dos conceptos centrales del Modelo Educativo: “calidad” y “competencias”.

i) “Calidad”

El término “calidad” ha sido repetido a discreción en los discursos oficiales sobre la educación, siendo utilizado como un calificativo que implica un atributo intrínsecamente positivo, cuando ello es evidentemente incorrecto, pues se trata de un sustantivo abstracto que por definición no tiene dicha implicación. Incluso, con un par de agregados



al Artículo 3ro, la reforma de 2013 elevó a rango Constitucional esa errónea acepción como uno de los principios que deberán regir a la educación obligatoria: “El Estado garantizará la calidad en la educación obligatoria.”²³.

Se trata de una ignorancia gramatical *no idónea* con la responsabilidad de quienes emiten los discursos oficiales, pero también de quienes redactaron, revisaron o avalaron las modificaciones constitucionales de la “Reforma educativa”, así como también del nuevo “Modelo Educativo”, pues el mismo error se repite profusamente (decenas de veces) en “El Modelo Educativo 2016” y se mantiene en el documento oficial publicado en 2017. Por ejemplo, en “lograr la calidad educativa” (SEP 2017, p. 200), “el Estado es el garante de la calidad en la educación” (SEP 2017, p. 201), “asegurar la calidad de la enseñanza” (SEP 2017, p. 204) o “promover la calidad de la educación” (SEP 2017, p. 213). En el “Modelo Educativo” también se utiliza decenas de veces como locución adjetiva “de calidad” (V.gr. “educación de calidad”), aunque de pronto y contadas veces se hable de “buena calidad” (SEP 2017, p. 184) y hasta de “la verdadera calidad (sic)” (SEP 2017, p. 129). Como cereza de este pastel de esta frivolidad y falta de rigor, el documento definitivo, “Modelo Educativo para la Educación Obligatoria” (SEP 2017), en su Glosario de términos proporciona un texto cantinflesco que pretende ser una definición, pero que lejos de aclararlo abona al galimatías: “Calidad. Implica la congruencia entre los objetivos, resultados y procesos del sistema educativo, conforme a las dimensiones de eficacia, eficiencia, pertinencia y equidad” (SEP 2017, p. 201) y que es copia textual del texto agregado en 2013 a la Ley General de Educación en su Artículo 8, fracción IV²⁴.

Así, utilizado como muletilla -como matraca de autoelogio diría Carlos Monsiváis-, el término “calidad” se convierte en un caricaturesco eslogan propagandístico. Lo cual probablemente sería tolerable en un spot publicitario, pero no en los discursos oficiales y mucho menos en la Constitución de la República y en el documento oficial del pretendido “Modelo Educativo”, cuando se ha situado a “la calidad” como objetivo supremo de la Reforma Educativa en su conjunto y se elude explicitar lo que se pretende. Lo cierto es que, desde que se convirtió en eje central del discurso oficial, “la calidad” ha sido utilizada como coartada para la exclusión. Como documenta impecablemente Sebastián Plá (2018), la calidad educativa encarna la “historia de una política para la desigualdad”.

ii) “Competencias”

Algo muy semejante ocurre con otro término muy caro al discurso educativo, el de “competencia”, ya que el llamado “enfoque de educación por competencias” se coloca



como eje del Modelo Educativo para la educación media superior y como fundamental para la educación básica, el cual, como veremos enseguida, se presenta con una permanente inconsistencia en el uso del concepto articulador de “competencia”. Esto se puede percibir con toda claridad a lo largo de los documentos de marras, donde se habla diferenciadamente de “habilidades y competencias” (SEP 2016, p. 213), de “conocimientos y competencias” (SEP 2016, p. 39 y SEP 2017, p. 213), de “aprendizajes clave y competencias esenciales” (SEP 2017, p. 70), como si las segundas no incluyeran a los primeros. También las identifican como “las capacidades, los conocimientos y las competencias” (SEP 2017, p. 213), como si las dos primeras no fueran constitutivas de las últimas. Además, referido a educación media superior donde el enfoque por competencias es el rector de su propuesta, nos dicen que, “los aprendizajes clave se refieren a las competencias que deben **adquirir** todos los estudiantes de este nivel” (SEP 2017, p. 74), haciendo sinónimos “competencias” y “aprendizajes clave”. Por último, también las refieren como elementos constitutivos de un todo llamado “competencias”, es decir, ya no como elementos diferentes y no integrados si no al contrario: “las competencias que **se adquieren** en la educación se componen tanto de conocimientos como de habilidades y actitudes” (SEP 2016, p. 46) o como son definidas en la versión definitiva del “Modelo Educativo”, se trataría de “habilidades, conocimientos y actitudes en un contexto específico” (SEP 2017, p. 202).

Sin embargo, lo más grave no es el desaseado y equívoco manejo de términos de algo que consideran medular en su modelo, “las competencias”, sino que, como podemos verificar en las citas anteriores, en ambos documentos se asume que éstas “**se adquieren**”, como si fueran cosas externas al sujeto que éste pudiera simplemente tomar (como si tratara de unas tortas regaladas en la cooperativa de la escuela) o en el mejor de los casos como si se tratara de facultades externas susceptibles de ser “adquiridas” y no de procesos complejos de reflexión, interpretación, comprensión, emoción, acción e interacción que desarrollan las personas. Concepción que claramente corresponde a lo que Giroux ha denominado como la “pedagogía positivista que respalda de manera tácita concepciones profundamente conservadoras de la naturaleza humana, la sociedad, el conocimiento y la acción social” (2003, p. 48), en la que, “el conocimiento es objetivo, limitado y está 'ahí afuera'. El conocimiento del aula se aborda, con frecuencia, como un cuerpo externo de informaciones, cuya producción parece independiente de los seres humanos” (2003, p. 49).



Por si fuera poco, insisten en que su modelo “evalúa” las competencias -tanto de maestros como de estudiantes-, cuando ni siquiera realizaron en ninguno de los documentos distinciones básicas e indispensables entre conocimiento, información, desempeño, habilidades, destrezas, actitudes y valores, ni contaron con protocolos que, en su propia lógica, pudieran conducir a una evaluación del articulado complejo llamado “competencia”. Todo esto muestra desorden en el pensamiento, probablemente resultado de hacer “copia y pega” sin comprender lo que se incorpora, y peor aún, expone una inaceptable insuficiencia técnica que termina por derrumbar un modelo que en esas condiciones no tiene ninguna posibilidad de orientar el trabajo real en las escuelas.

b) “Reforma Educativa” vs “Modelo Educativo”

Tanto en el documento a discusión, “El modelo educativo 2016” (SEP 2016), como en el oficializado “Modelo Educativo para la educación obligatoria” (SEP 2017), se dan por hecho los mecanismos de evaluación docente ya aprobados en las reformas legales de la “Reforma Educativa”, simplemente diciendo que responden a un “sistema basado en el mérito” (SEP 2016, p. 56 y SEP 2017, p. 130), esquema de examinación externa y estandarizada que, como señalamos en el primer apartado, corresponde a una pretensión empresarial fracasada, indeseable y contraproducente para el trabajo educativo, pues no sólo anula la colegialidad, sino que, como resultado de la estandarización de las evaluaciones externas a los alumnos, reduce la autonomía docente, ajusta el currículum al contenido de las pruebas, induce a la memorización acrítica, promueve la inequidad y debilita de la diversidad cultural.

Así, el esquema de “pago por méritos” y la supuesta “evaluación” que encarna, contradicen constante y explícitamente los enunciados pedagógicos que, con idénticas palabras y a manera de buenas intenciones, ofrece el Modelo Educativo, en sus dos versiones. Por ejemplo, se habla de crear una nueva cultura escolar que tenga por objetivo “construir centros escolares que fomenten el trabajo colaborativo y colegiado” (SEP 2016, p. 24 y SEP 2017, p. 99), en la perspectiva de que “el trabajo colegiado docente —planeado y sistemático— debe consolidarse como un componente clave para fortalecer y actualizar el conocimiento pedagógico de los contenidos; para mejorar el desarrollo de interacciones significativas; y para favorecer la consulta, la reflexión, el análisis, la concertación y la vinculación con la comunidad académica y directiva de los planteles” (SEP 2016, p. 27 y SEP 2017, pp. 104-105), para que se promueva lo que reiteran como central en ambos documentos: “aprender a aprender, que significa



aprender a pensar” (SEP 2016, p. 48 y SEP 2017, p. 62), asumiendo que “la inclusión y la equidad deben ser principios básicos y generales que conduzcan el funcionamiento del sistema educativo” (SEP 2016, p. 66 y SEP 2017 p. 29). Elementos que estarían articulados a un pretendida “flexibilidad curricular” para que así, “cada escuela y docente podrán concretar su compromiso mediante el tratamiento de problemas, proyectos o situaciones concretas, según el contexto particular en el que se desenvuelven sus estudiantes” (SEP 2016, p. 68), ya que, “esta flexibilidad, contextualización curricular y estructuración de conocimientos situados, dan cabida a la diversidad de conocimientos, intereses y habilidades de los estudiantes” (SEP 2017, p. 89). Suena muy bien, pero desgraciadamente se quedan sólo en buenas intenciones, pues son directa y frontalmente contradictorias con la ya definida “evaluación” externa y estandarizada de los estudiantes, de la que depende el ingreso económico y la promoción de los docentes, que en los hechos anula las pretensiones pedagógicas declaradas en el Modelo Educativo.

Otro ejemplo claro de ello es que en el “Modelo Educativo”, también literalmente idéntico en sus dos versiones, señalan la imperiosa necesidad de abandonar lo que llaman “el enfoque administrativo”, esa “visión estandarizada de la gestión que, independientemente de las circunstancias, contextos y particularidades, supone que los mismos principios y lineamientos permiten a todas las organizaciones escolares trabajar de forma efectiva y eficiente. Al enfatizar el seguimiento de indicadores formales como vías para ejercer la autoridad y el control, el enfoque administrativo reduce la función de la supervisión escolar a vigilar que las escuelas observen reglas y tareas que les han sido definidas externamente” (SEP 2016, pp. 20-21 y SEP 2017, p. 98). Lo cual, abundan en el documento definitivo, ha producido “dinámicas indeseables como la subordinación de lo pedagógico, la burocratización, la falta de contextualización o pertinencia de las acciones, la superposición de tareas, el uso ineficiente del tiempo en el aula y en la escuela, la ausencia de una visión estratégica orientada hacia las prioridades educativas y, en consecuencia, la frustración personal y colectiva en las comunidades escolares. Este enfoque es incompatible con el nuevo planteamiento pedagógico, la implementación del nuevo currículo y una educación de mayor calidad” (SEP 2017, p. 96). Y rematan su argumento reconociendo con dureza y correctamente que, “una visión estandarizada de la gestión que, independientemente de las circunstancias y particularidades, supone que los mismos principios y lineamientos permiten a todas las organizaciones escolares trabajar de forma efectiva y eficiente. Al enfatizar el cumplimiento formal de la norma central documentado en “evidencias” como



vía para ejercer la autoridad y el control, el paradigma antiguo ha reducido la función de la supervisión escolar a vigilar que las escuelas cumplan con reglas y realicen las tareas que les han sido definidas externamente... Con su carácter vertical, este arreglo que prioriza el cumplimiento de las normas y los reglamentos, ha desalentado que las escuelas lleven a cabo actividades no previstas en la normatividad y, con ello, ha contribuido al desarrollo de una cultura que inhibe la creatividad, la innovación y el cambio tendientes a mejorar el aprendizaje” (SEP 2017, p. 98). Así, por un lado se nos alerta sobre la ineficacia y perversiones pedagógicas de las reglas definidas externamente y su dañina estandarización, concluyendo enfáticamente que dicho enfoque es “incompatible con el nuevo planteamiento pedagógico, el nuevo currículum y educación de mayor calidad”, mientras que aceptan y reivindican los mecanismos de una “evaluación” que se basan justamente en lo contrario: en la estandarización que desconoce contextos y particularidades y enfatiza indicadores formales impuestos externa y arbitrariamente a profesores y estudiantes, como vías del ejercicio de control administrativo.

Se enfatiza y reitera, en particular, que “al priorizar el cumplimiento de la norma y el reglamento se desincentiva el trabajo colaborativo y se desaprovechan las posibilidades del intercambio horizontal” (SEP 2016, p. 21 y SEP 2017, p. 98), cuando el argumento para no poner a discusión las reformas legales es que “son ley” y el andamiaje construido para la evaluación prioriza la norma y sus reglamentos por encima de todo, al tiempo que el esquema de pago por méritos aprobado, promueve el aislamiento, inhibe la cooperación y degrada el compromiso grupal y colegiado de los docentes. Así mismo se reitera la conveniencia de “fortalecer prácticas docentes flexibles” (SEP 2006, p. 22 y SEP 2007, p. 100) y se habla de una deseable “autonomía curricular” en las escuelas (SEP 2016, p. 29 y SEP 2017, p. 111), sobre la que se apresuran a aclarar que debe estar basada “en la normatividad nacional” (SEP 2016 p. 29 y SEP 2017 p. 111), cuando es precisamente esa normatividad la que impone a maestros y estudiantes la camisa de fuerza de los exámenes externos y estandarizados para “medir” el “éxito escolar” y a través de los cuales, como se ha documentado hasta el cansancio, se sobredeterminan el contenido curricular y la práctica docente.

Por cierto que en ambos documentos se afirma también que “es imprescindible que la evaluación interna se apuntale como actividad permanente de carácter formativo y tendiente al mejoramiento de la práctica profesional de los docentes” (SEP 2016, p. 26 y SEP 2017, pp. 110-111) cuando ya aprobaron que la “evaluación” que define nada



menos que la permanencia, la promoción y el ingreso económico de los maestros, es externa, no es entre pares y es obligatoria y punitiva (desde perder el empleo hasta ver disminuido su ingreso económico). En este mismo sentido también enuncian y reiteran que debe reforzarse la capacidad de “aprender a aprender, que significa aprender a pensar, a cuestionarse acerca de los diversos fenómenos, sus causas y consecuencias, a controlar los procesos personales de aprendizaje, así como a valorar lo que se aprende en conjunto con otros” (SEP 2016, p. 46 y SEP 2017, p. 62), cuando la aplicación de los exámenes externos y estandarizados promueve justamente lo contrario: prácticas individuales y no cooperativas, memorísticas, acrílicas y de “respuestas correctas”, que ignoran los procesos y ritmos personales de aprendizaje y anulan la reflexividad, es decir el aprendizaje mismo.

Por último, resulta también profundamente ilustrativo y problemático que en el colmo de la simulación digan insistentemente que el viejo “enfoque administrativo” ya no tiene viabilidad y sigan sin proponerse evaluar el sistema educativo en su conjunto, dejando, intacto, por ejemplo, el pasivo operativo y conceptual que significan las responsabilidades de quienes reciben los más altos salarios y son los más influyentes administradores del sistema educativo. ¿Será porque en la versión del enfoque de competencias que han asumido, queda fuera de su alcance definir y evaluar tanta incompetencia?

En fin, los ejemplos presentados evidencian que la fractura entre el “Modelo Educativo” y la “evaluación” decidida de antemano en la “Reforma Educativa”, es producto de algo más perjudicial que una enjundiosa ignorancia que confunde fines con medios y que definió primero a los segundos. Tanto “El Modelo Educativo 2016” como el definitivo “Modelo Educativo para la educación obligatoria”, publicado en 2017, prueban que se trata de algo mucho más grave: la orquestación de un fraude que no sólo ha costado miles de millones de pesos, sino que daña a los maestros, al conculcarle derechos laborales e imponerles una mayor carga de trabajo administrativo y de estrés, y daña a los estudiantes, al hacerles la escuela aún menos equitativa, más monótona, con menos sentido y más excluyente.

3.- “Evaluación docente”, un fraude imposible sustentado en la violencia.

Al inicio del ciclo escolar 2013-2014, de acuerdo a las cifras dadas a conocer por el INEE²⁵, había 1,201,517 docentes de Educación Básica (preescolar, primaria y secundaria), de los cuales 1,043,003 (el 86%) laboraban en escuelas con sostenimiento público. En educación Media Superior había 273,939 profesores, de los cuales



(descontando a los que laboraban en instituciones autónomas y privadas, hasta ahora no sujetos a la evaluación de la Ley del Servicio Profesional Docente), había 105,909 profesores (el 38.6%) que trabajaban en escuelas públicas federales y estatales. Lo que da una cifra total de 1,193,912 docentes de Educación Básica y Media Superior sujetos a la “evaluación docente”. A ello habría que sumar: 1) los cerca de 205,239 directores de escuela con esas mismas características de ambos niveles (número conservador pues asumimos que hay un director por escuela y hay escuelas con dos turnos) y 2) el número (desconocido) de supervisores que también están sujetos a “evaluación” y el de los “evaluadores” (desconocido) y que deberán ser “evaluados” “capacitados” y “certificados”. Es decir que, al menos se tendrían que “evaluar” 1,399,151 docentes y directores más un número no determinado de supervisores y “evaluadores”. Esto arroja una cifra cercana al millón y medio de personas a ser “evaluadas al menos cada cuatro años”. ¿Quién y con qué criterios selecciona “capacitan” y “certifican” a los miembros de los “Comités Académicos” que definen los perfiles, criterios, parámetros e indicadores de la evaluación del desempeño docente? ¿Quién y con qué criterios selecciona a quienes “capacitan” y “certifican” a los “evaluadores”? ¿En qué consisten dichas capacitaciones y certificaciones? ¿Alguien evalúa los juicios de los “evaluadores”? ¿Cuántos “evaluadores” hay y cuánto tiempo dedican a leer, reflexionar y luego enjuiciar las decenas de millones de cuartillas producidas por los docentes para las “evaluaciones”? Son algunas de las preguntas sin respuesta, que, hablando de “calidad” y “competencias”, no deberían tener que ser planteadas.

Lo cierto es que la dificultad cualitativa de este proceso y sus dilemas es descomunal y la simpleza con que se dice haberlos resuelto indica que han sido ignorados. Frivolidad torpe y peligrosa, que incluso ignoró el problema cuantitativo, que evidente y directamente impacta en lo cualitativo y que resulta imperdonable para los tecnócratas, pretendidos “expertos” en crear modelos matemáticos. Haciendo un sencillo ejercicio numérico podemos calcular que, si cada evaluado produce “un informe de cumplimiento de responsabilidades profesionales” (avalado por su director de escuela), “un expediente de evidencias de enseñanza y sus fundamentos”, “un examen de conocimientos y competencias didácticas” y “una planeación didáctica argumentada” y muy conservadoramente asumimos que estos tres documentos se encuentran contenidos en un promedio de 15 cuartillas en total, cada año habría más de 22 millones de cuartillas que deberán ser leídas, comprendidas y ponderadas como documentos articulados y se deberían producir cerca de un millón y medio de actas con juicios y recomendaciones para “retroalimentar” a cada “evaluado”. Es decir, que en promedio



se tendrían que “evaluar” a 31,250 personas cada mes, revisando y enjuiciando 468,750 cuartillas; a 7,812 personas a la semana, revisando y enjuiciando 117,183 cuartillas; a 1,562 personas cada 24 horas, revisando y enjuiciando 23,438 cuartillas; lo cual significa que, en una jornada trabajo de 8 horas se tendrían que “evaluar” a 521 personas por hora, revisando y enjuiciando 7,815 cuartillas. Todo ello sin contar el tiempo para emitir el dictamen razonado junto con sus recomendaciones. ¿Habrán llegado al colmo de la contradicción de estandarizar eso que llaman “análisis cualitativo” de dichos documentos y sus “recomendaciones”? Todo parecería indicar que es así.

En marzo del 2015, el INEE se propuso “desarrollar y validar”, a través de diversos “comités académicos”, los “perfiles docentes por nivel educativo y modalidad” y los correspondientes “parámetros e indicadores”, mismos que deberán ser explicitados por “el comité académico correspondiente” para luego ser aplicados por los “evaluadores” (INEE 2015-a): “El comité deberá validar cada parámetro e indicador, de acuerdo con un protocolo que incluya los siguientes criterios”:

| CRITERIOS | PARÁMETROS | INDICADORES |
|----------------|--|--|
| Congruencia | El contenido se corresponde con la dimensión del perfil. | El contenido corresponde con el parámetro. |
| Pertinencia | Es útil, adecuado y procedente para valorar y medir la dimensión. | Es útil, adecuado y procedente para valorar y medir el parámetro. |
| Generalización | Es un aspecto de las competencias y tareas de la práctica profesional que aplica a diferentes contextos, no se modifica por el lugar y condiciones culturales, sociales o laborales. | Es una descripción desglosada y detallada del parámetro que aplica a diferentes contextos, no se modifica por el lugar y condiciones culturales, sociales o laborales. |
| Suficiencia | Contiene la información necesaria para evaluar un aspecto de la dimensión. | Contiene la información necesaria para evaluar un aspecto del parámetro. |
| Claridad | Está expresado en forma precisa y contiene una acción susceptible de ser evaluada. | Está expresado en forma precisa y contiene una acción observable susceptible de ser evaluada |

INEE (2015-a) “Referentes técnicos para la elaboración de parámetros e indicadores derivados de los distintos perfiles asociados al Servicio Profesional Docente”. (pp. 7-8), marzo, INEE.



Con base en ello, la SEP publicó, en febrero de 2016, el documento titulado “Perfil, parámetros e indicadores para docentes y técnicos docentes en Educación Básica. Evaluación del Desempeño. Docentes y Técnicos Docentes. Ciclo Escolar 2016-2017” (SEP 2016-6)²⁵, en el que se desglosan dichos parámetros e indicadores por nivel educativo en cinco “dimensiones” del presunto perfil deseado. Para primaria, por ejemplo, se definen un total de 14 parámetros y 48 indicadores, de los cuales tomamos, como ejemplo, uno, con sus respectivos indicadores, para que se pueda observar el nivel de simulación y negación de la complejidad hermenéutica que implica reconocerlos y aplicarlos.

| PARÁMETROS | INDICADORES |
|--|---|
| 2.2-Desarrolla estrategias didácticas para que sus alumnos aprendan. | <p>2.2.1 Establece comunicación con los alumnos acorde con el nivel educativo en el que desarrolla su intervención docente.</p> <p>2.2.2 Emplea estrategias didácticas para que sus alumnos aprendan considerando lo que saben, la interacción con sus pares y la participación de todos.</p> <p>2.2.3 Realiza una intervención docente acorde con los aprendizajes esperados, con las necesidades educativas de sus alumnos y con los enfoques de las asignaturas de la Educación Primaria.</p> <p>2.2.4 Emplea estrategias didácticas que permitan a los alumnos observar, preguntar, imaginar, explicar, buscar soluciones y expresar ideas propias.</p> <p>2.2.5 Emplea estrategias para el logro de los propósitos educativos considerando las Tecnologías de la Información y la Comunicación disponibles en su contexto.</p> <p>2.2.6 Utiliza estrategias didácticas en el trabajo regular del aula para la atención de todos los alumnos, en particular aquellos con necesidades educativas especiales.</p> <p>2.2.7 Utiliza estrategias didácticas para atender la diversidad lingüística y cultural presente en el aula</p> |

En primer lugar, habría que decir que en ningún momento el “evaluador” podrá establecer, como se implica en el documento referido, si el docente “establece comunicación”, “emplea estrategias” o “realiza una intervención” de algún tipo, pues a lo que se enfrenta el “evaluador”, cuando más, es al decir del “evaluado”, no a su hacer. Sin embargo, más allá de esta torpe simulación, lo más delicado es que el “evaluador” debe definir, por cuenta y riesgo del “evaluado”, si éste, por ejemplo, “2.2.3 Realiza una intervención docente acorde con los aprendizajes esperados, con las necesidades educativas de sus alumnos y con los enfoques de las asignaturas de la Educación Primaria” ¿Cuál sí y cual no es “una intervención docente acorde con los aprendizajes esperados”? ¿cómo es que el “evaluador” conoce “las necesidades educativas” de los



alumnos del “evaluado”? ¿con qué criterios el “evaluador” decidirá si dicha intervención está acorde con esas necesidades?, pues, además que el “evaluador” no conoce cuáles son las “necesidades educativas” de los alumnos del maestro, ello implica a las orientaciones pedagógicas del “evaluador” y del docente. Es decir, se ignoran los puntos de vista del “evaluador” (sus valores, sensibilidades, conocimientos, orientación pedagógica, etc.), definatorios para emitir una opinión y más aún para hacer un juicio sobre la “idoneidad” del docente, amén de que el “evaluador” no cuenta con la evidencia que reclama el juicio exigido.

Así, más allá del absurdo de confundir dichos con hechos y asumir evidencias que no les constan, los “expertos” del INEE y de la SEP soslayan un elemental y fundamental problema hermenéutico: la ineludible comprensión e interpretación que debe realizar el “evaluador” de los textos referidos por los docentes, pues en el caso de las pruebas estandarizadas de respuesta múltiple ni se requieren, basta someterlos a una lectura electrónica que arroje los puntajes correspondientes, pero no así con los textos producidos por los “evaluados”, puesto que, por más estandarizada que pretendan hacer la revisión, sin remedio deberán ser comprendidos e interpretados por los “evaluadores”, quienes, desde su propio horizonte hermenéutico, emitirán juicios, ¿“objetivamente”?, para luego decidir, ¿“objetivamente”?, si se ajustan y qué tanto a los “criterios, parámetros e indicadores” establecidos y determinar, ¿“objetivamente”?, la “idoneidad” o no de un docente.

En estas condiciones, dos años después de las modificaciones legales denominadas “Reforma Educativa” de 2013 y dos años antes de que se contara con el “Modelo Educativo”, el gobierno federal inició en 2015 la llamada “evaluación del desempeño docente”²⁶, pues de acuerdo con la Ley General del Servicio Profesional Docente, dicha evaluación es obligatoria para los docentes, directores de escuela y supervisores de Educación Básica y Media Superior que imparta el Estado y deberá realizarse por la autoridad educativa “considerando por lo menos una evaluación cada cuatro años”²⁷, mandando también que “los Evaluadores que participen en la evaluación del desempeño deberán estar evaluados y certificados”. Así, con prisas e improvisaciones comenzaron dicho proceso en medio de una creciente protesta magisterial, que inició masivamente en aquellos estados donde la Coordinadora Nacional de los Trabajadores de la Educación (CNTE) tiene mayor presencia (Oaxaca, Michoacán, Chiapas, Guerrero y Distrito Federal), pero que se fue extendiendo con rapidez al resto del territorio



nacional, con movilizaciones masivas de profesores en la mayoría de los estados e inéditas en su magnitud por lo menos en Veracruz, Jalisco y Nuevo León.

A partir de ese momento, los mexicanos fuimos testigos de un proceso al que las autoridades llamaban “de evaluación docente”, pero que podría ser mejor descrito como Estado de Sitio a docentes. Vimos ciudades sitiadas, con múltiples retenes policiacos para acceder a las cercanías de las sedes dispuestas para la “evaluación”, las cuales estaban fortificadas con enormes vallas metálicas y resguardadas por centenares de policías equipados con armas largas. Hoteles, sitiados por policías, en los que se acuartelaron a maestros que serían evaluados y de los cuales no podían salir hasta ser trasladados en camiones o helicópteros policiales a las sedes, en donde se les sentó frente a una computadora y vigilados por personal de seguridad privada vestidos de negro, debieron responder un examen en el que, en total contrasentido con lo que estaba ocurriendo, debían escribir “libremente” sobre temas de pedagogía, empatía, saberes, valores, reflexividad, didáctica, etc. La sociedad mexicana puede testificar que los maestros que participaban en la dichosa “evaluación” eran tratados como reos peligrosos y no como ciudadanos que se dedicaban a una legal y digna tarea para la cual el Estado mexicano certificó su formación profesional, mientras que los profesores que protestaban afuera de las sedes eran tratados como delincuentes en activo, para quienes la “evaluación” se dirigía a medir su tolerancia a los gases lacrimógenos y a la resistencia de sus cráneos a los golpes de tolete.

En ningún país del mundo ha ocurrido algo así. Si lo absurdo resulta de lo impensable, eso es justamente lo que vivió el magisterio mexicano en estos dos primeros años de la “evaluación”. Resulta imposible explicar el despliegue de amenazas, fuerzas armadas federales y estatales, vehículos blindados y armas de alto poder, denuncias penales, despidos, encarcelamientos y asesinatos de maestros... ¿para evaluarlos?! Sin duda que podemos calificarlo de locura, de una insensatez y una soberbia desbordadas, todo para realizar una “evaluación” que, por decir lo menos, no se sabe qué evalúa y que resulta un imposible en los tiempos exigidos por la ley que le da existencia jurídica, aún en sus estandarizadas e irreflexivas formas de “evaluación”. Más aún si reconocemos que las reticencias de la mayoría de los docentes a la llamada “evaluación docente” tenían, como hemos visto, una justificación que va mucho más allá de las afirmaciones del gobierno en el sentido de que se trataba de una “minoría que defiende privilegios ilegítimos” y de la descalificación de cualquiera que discutiera tan sólo los fines y los medios de su Reforma, como “opositores a toda evaluación”. Amén que desde entonces



una aplastante mayoría de la comunidad académica especializada en temas educativos, junto con sus voces más reconocidas, hicieron público un comunicado firmado por 380 participantes del XIII Congreso Nacional de Investigación Educativa, convocado por el Consejo Mexicano de Investigación Educativa y celebrado en la Ciudad de Chihuahua en noviembre de 2015. En dicho pronunciamiento, con toda puntualidad señalaron que “la reforma emprendida por la actual administración carece de un proyecto educativo que la guíe y le dé sustento. Se reduce a un conjunto de modificaciones legales para la administración del sistema escolar. Se limita a regular las condiciones laborales del magisterio, a través de procedimientos de evaluación que, lejos de contribuir a la mejora docente, conforman un aparato abigarrado de control y vigilancia al que son sometidos, de manera vertical y autoritaria, las y los profesores en nuestro país” y advertían que “además de tener un carácter punitivo, los criterios rectores y las prácticas de evaluación son imperfectas y poco confiables. El apresuramiento en su diseño y construcción han impedido una validación adecuada de las pruebas y existe una gran improvisación en la capacitación de evaluadores. En suma, no se garantiza una evaluación confiable y en cambio se ponen en juego las condiciones de vida de cientos de miles de maestras y maestros”²⁸.

Por cierto, que la soberbia del entonces recién nombrado secretario de Educación Pública, (el 27 de agosto de 2015 en sustitución de Emilio Chuayffet), Aurelio Nuño, quien se ufanaba de los apoyos de la cúpula del SNTE, de la cúpula empresarial articulada en “Mexicanos Primero” y del uso de la violencia para “garantizar el derecho a la evaluación”,²⁹ se volvía grotesca al contrastarla con la ineptitud mostrada para siquiera tener disponible el número de computadoras necesarias para atender a los maestros previamente convocados, pero también peligrosa, pues, para esconder su propia incapacidad, anunciaba acción penal, “por sabotaje”, contra profesores que asistieron a la “evaluación” y se quejaron de la falta de condiciones para realizar los exámenes, convirtiendo, por primera vez en nuestra historia, a los escudos, toletes, gases, vehículos blindados y artillados de la policía en herramientas didácticas y utilizando, cada vez que hablaba de la “evaluación educativa”, un discurso donde las palabras que más repetía eran: fuerza, castigo, despidos, policías, denuncias penales y encarcelamientos. Ciego de soberbia el secretario confundía legitimidad con ley, voluntad con coerción y evaluación con castigo, dejando a su paso decenas de maestros despedidos, golpeados, encarcelados y asesinados.



4.- A manera de cierre.

Es indudable que la Reforma Educativa en México no siguió el camino recomendado por la UNESCO de realizar críticas constructivas, por el contrario, culpabilizó, demonizó y hasta criminalizó a los maestros haciendo nugatorio de facto y retroactivamente el contrato colectivo de trabajo del magisterio, violentando sin ambages el Artículo 14 constitucional, que a la letra señala: “A ninguna ley se dará efecto retroactivo en perjuicio de persona alguna”³⁰. Es indubitable que la reforma no se hizo con los maestros, sino contra ellos, a quienes, por si fuera poco, les ha generado una creciente incertidumbre laboral que, a más de contraproducente, les produce una enorme ansiedad y tensión. Como ha señalado Compañ, la precarización, entendida como inestabilidad laboral y degradación social, es ya una consecuencia de la Ley del Servicio Profesional Docente, visible en la intensificación del trabajo docente, con nuevas tareas administrativas y pedagógicas, la precarización salarial y la pérdida de derechos laborales, generando “una situación de incertidumbre, presión, estrés y malestar que poco coadyuvan al desarrollo de una buena práctica docente” (Compañ 2017).

Además del altísimo costo humano, después de tanta barbarie e insensatez y luego de que al término de cada proceso “de evaluación” la autoridad educativa la calificara como un éxito rotundo, resultó que para “mayo de 2017 sólo el 10% de los docentes en servicio han sido evaluados” (González, Peraza & Betancourt 2017, p. 8) y se anunciara que “en ejercicio de su autonomía y en cumplimiento de su mandato constitucional y de sus atribuciones legales, el INEE replantea el modelo de Evaluación del desempeño profesional docente para 2017”³¹, cabría preguntarse cuántos miles de millones de pesos se han gastado y cuántos más se gastarán en tan torpe y contradictoria empresa, cuando, sin contar los gastos en movilizaciones policiacas ni en la logística de las “evaluaciones” ni en propaganda, tan sólo el INNE habrá gastado en el sexenio 2103-2018 un total de 4,334.5 millones de pesos³². Amén de que de 2013 a 2018 el INNE incrementó su presupuesto en 1,281%, al pasar de 95.8 millones anuales en 2013 a 1,227.7 millones aprobados en 2018, mientras que en el mismo lapso el presupuesto nominal de la SEP disminuyó 18%, al pasar de 316,981 millones en 2013 a 259,018 millones aprobados en 2018³³ (lo que indica que en términos reales la disminución fue aún mayor) y el gasto total en Educación Pública como proporción del Producto Interno Bruto (PIB) se redujo en el mismo periodo en un 19%, al pasar del 3.7% en 2013 a sólo 3.0% del PIB en 2018. Es decir, que mientras se redujeron los recursos para la enseñanza (-18%) se aumentaron exponencialmente los recursos para “evaluarla” (+1,281%).



Si como me enseñó una querida profesora de economía, a las personas como a los gobiernos se les puede aplicar con bastante certeza el dicho de “dime en qué gastas y te diré quién eres” es obligada la comparación entre el comportamiento del presupuesto de la Secretaría de Educación Pública y, por ejemplo, el de la Secretaría de la Defensa Nacional (SEDENA), el cual creció 487% durante el mismo sexenio (al pasar de 2,348 millones en 2103 a 13,730 aprobados para 2018)³⁴. Podemos decir que, contrario a lo que declararon a los cuatros vientos, la prioridad del gobierno no fue la educación pública (-18%) sino la defensa militar (+487%) y en la educación no fueron prioritarios los procesos de aprendizaje sino su “evaluación”.

La narrativa hasta aquí desarrollada y la evidencia presentada, me permiten caracterizar a la llamada “Reforma Educativa”, en su conjunto, como fraudulenta, contradictoria, incongruente, hecha al vapor y al revés, sin el concurso ni consenso de los maestros, arbitraria, punitiva, excluyente, inconstitucional, violenta y más aún, afirmar que está imposibilitada para alcanzar las metas declaradas tanto cualitativa como cuantitativamente. Sin embargo, para completar el cuadro, me parece que hay un punto de vista que vale la pena incorporar, pues, su narrativa fue desarrollada para justificar la Reforma y enunciada desde un puesto clave en el andamiaje institucional construido exprofeso para ello: el de la presidencia del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE).

Me refiero al sorprendente punto de vista que presentó, en entrevista realizada en julio de 2016 por Laura Poy³⁵, la Dra. Silvia Schmelkes, presidente de INEE, en donde afirmó que la Reforma Educativa “pudiera no ser la que requieren el país y el magisterio” y que “hay cosas que se podrían mejorar de la ley... pero creemos que en este momento el ejercicio se tiene que centrar en qué se puede hacer sin la necesidad de modificarla, porque si nos metemos a eso es un proceso que puede tardar muchísimo tiempo, además puede dar como resultado cosas que no están ni siquiera previstas”, concluyendo que muchas de las modificaciones necesarias “se tendrán que ir programando para años futuros”. Es decir, confiesa que tienen prisa por hacer las cosas, aunque sepan que se están haciendo mal, y que, para evitar incertidumbres, más vale malo por conocido que bueno por conocer. Respecto a las prisas, no dio explicaciones, aunque se puede suponer que se debían a razones fundamentalmente políticas, como lo eran las ensoñaciones presidenciales del entonces Secretario de Educación Pública³⁶. Sin embargo, respecto a su miedo por la incertidumbre que significaría un nuevo proceso de modificación legal, no es necesario especular, pues la Dra.



Schmelkes identificó su origen al hablar de lo ya reformado: “a lo mejor se hubiera podido considerar, antes de emitir las leyes, cuáles podrían ser los diferentes escenarios de sus consecuencias, (pero) eso es algo que no se hizo”. Es decir, que la presidenta del INEE temía que en una nueva Reforma se repitiera la hechura de la vigente y de nueva cuenta no se midieran las consecuencias posibles de la misma. Asunto grave, pues desnudaba una inaceptable improvisación que debería estar ajena a cualquier proceso de reforma constitucional y sin duda alguna a una que pretendiera reformar el sistema educativo.

Entre las consecuencias no previstas (por no escuchar a los maestros ni a decenas de especialistas educativos que se los advirtieron), la presidenta del INNE identificaba el rechazo categórico y masivo de los profesores a la Reforma, pero, para ella, éste se explicaba porque “como se está leyendo ahora, e incluso cómo se está aplicando en algunos casos, puede no ser la reforma que necesite el magisterio, y eso es lo que nos están diciendo los maestros, así no”. Es decir, que el rechazo magisterial se explicaba porque las autoridades educativas de la SEP no entendían ni aplicaban correctamente la Reforma, lo cual ejemplificaba diciendo que “hasta la fecha lo que tenemos es evaluación, evaluación y evaluación, y todo lo que debe derivarse de ella, sobre todo a nivel de formación y apoyo para la escuela, no está fluyendo, particularmente a partir del Servicio de Asistencia Técnica a la Escuela”. Si bien este señalamiento representaba una crítica directa a la incompetencia del secretario Nuño, quien, sin duda, con su probada vocación policiaca contribuyó a complicar y enconar el conflicto magisterial, la directora del INNE ofrecía una explicación burocrática que se quedaba muy corta en reconocer las razones del descontento magisterial, pero al hablar de la *pedra filosofal* de la Reforma Educativa ofreció uno de los argumentos más sólidos para explicar el porqué del rechazo de docentes y académicos al tipo de “evaluación” que se estaba realizando y que constituye uno de los problemas problemas centrales de la llamada Reforma Educativa.

La presidenta del INEE, señaló que la única forma de saber cómo se desempeña un maestro es “observándolo en el aula”, sin embargo, confesó, “cuando metimos números y sobre todo logística, implicaba capacitar evaluadores que fueran capaces de evaluar a los maestros en el aula, y no una vez, sino varias, y no un solo capacitador, sino al menos dos. Cuando confirmamos esto, vimos que no era posible, por eso diseñamos instrumentos cualitativos”. Es decir, como no se podía hacer lo que se debía hacer, lo sustituyeron por algo que ni remotamente se acerca al método cualitativo de la



observación directa y prolongada del desempeño docente en las aulas: un informe del docente avalado por el director, un expediente de “evidencias” preparado por el docente y un par más de “instrumentos cualitativos” (sic), que no son otra cosa que dos textos que deben elaborar los maestros durante su examen. Es decir, lo que la presidenta del INEE revelaba, sin ambages, es que, como no podían acceder a la única forma de saber cómo se desempeña un profesor, que es “observándolo en el aula”, y así evaluar lo que se quería evaluar, decidieron inventar unos “instrumentos” que no evalúan lo que pretendían evaluar. Lo cual, en el mejor de los escenarios, ha significado que unos “evaluadores”, “evaluados” y “certificados”, “evalúan” a ritmos vertiginosos lo que dicen y no lo que hacen los maestros en el aula. O sea, que, cuando más, “evalúan” la capacidad discursiva de los profesores y su habilidad para apegarse al discurso de la Reforma y a partir de ahí emiten un juicio sobre la “idoneidad” del docente y recomendaciones que lo “retroalimentan”. Lo narrado por la presidenta del INEE constituye, como dicen los abogados, *prueba plena de un fraude genérico agravado*, al dar apariencia de verdad a lo que se sabe es mentira y utilizando para ello maquinaciones o artificios.

Notas

El presente trabajo recupera fragmentos y argumentos de artículos publicados por el autor en el periódico *La Jornada* de 2008 a 2017.

² Ver. “Decreto por el que se reforman los artículos 3ro. en sus fracciones III, VII y VIII; y 73, fracción XXV, y se adiciona un párrafo tercero, un inciso d) al párrafo segundo de la fracción II y una fracción IX al artículo 3ro. de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos.” Disponible en: http://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5288919&fecha=26/02/2013

³ Disponible en: <http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/ref/lge/LGEref2611se p13.pdf>

⁴ Disponible en: http://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5313843&fecha=11/09/2013

⁵ Disponible en : http://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5313843&fecha=11/09/2013

⁶ Al día siguiente de la promulgación de la reforma constitucional (el mismo día de su publicación, 26 de febrero de 2013), fue detenida la dirigente “vitalicia” del SNTE, Elba Esther Gordillo. Ver: <http://www.proceso.com.mx/334729/detiene-pgr-a-elba-esther-gordillo-en-el-aeropuerto-de-toluca>



⁷ Ver: OCDE (2010) “Acuerdo de cooperación México-OCDE para mejorar la calidad de la educación de las escuelas mexicanas. Mejorar las escuelas: Estrategias para la acción en México Establecimiento de un marco para la evaluación e incentivos para docentes: Consideraciones para México. Resúmenes ejecutivos”.

⁸ Si bien en la Ley General del Servicio Profesional Docente, publicada en septiembre de 2013, en su Artículo 15 se hace referencia a una “evaluación interna”, que realizarán los actores del proceso educativo en los centros escolares, ésta no impacta el *leit motiv* de las modificaciones legales decretadas: “las evaluaciones externas”; que de acuerdo a la misma Ley, son las “que apliquen las Autoridades Educativas, los Organismos Descentralizados y el Instituto”, de la cuales dependerá el ingreso, permanencia y promoción del docente y que se desarrollarán por la vía de pruebas estandarizadas. Ver Ley General del Servicio Profesional Docente. Disponible en: https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/558c2c24-0b12-4676-ad90-8ab78086b184/ley_general_servicio_profesional_docente.pdf

⁹ “La falsa promesa de la evaluación”. *El Universal* 24 de enero. Disponible en: <http://www.eluniversal.com.mx/articulo/manuel-gil-anton/nacion/la-falsa-promesa-de-la-evaluacion-docente>

¹⁰ Amorosa y atinada denominación que ofrece el premio nacional de historia, Paco Ignacio Taibo II (2017) en su trilogía *Patria*.

¹¹ Firmada en mayo de 2008 por el Gobierno Federal y la dirección nacional del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE). Ver “Alianza por la Calidad de la Educación”. Gobierno Federal-SNTE. Disponible en: file:///C:/Users/M79/Downloads/alianza_educacion_mexico.pdf

Ver: Moore, Susan (1984). “Merit pay for teachers: A Poor prescription for Reform”. *Harvard University Educational Review*, Vol. 54, Núm. 2, Mayo.

¹² Ver: Ímaz C. y Radetich H. (1997). “Los estímulos salariales para la docencia. Una vieja y fracasada técnica de reforma educativa”. En *Acta Sociológica* Núm. 21, septiembre-diciembre FCPyS-UNAM.

¹³ Citado por Moore, *op cit*, De Cordes, Collen (1983). “Research Finds Little Merit in Merit Pay”. *American Psychological Association Monitor*, 14, Núm. 9, p. 10.



¹⁴ Ver “Mensaje del secretario de Educación Pública, Otto Granados Roldán, durante la XL Reunión Nacional Plenaria Ordinaria del Consejo Nacional de Autoridades Educativas” 30 de enero 2018. Disponible en: <https://www.gob.mx/sep/prensa/mensaje-del-secretario-de-educacion-publica-otto-granados-roldan-durante-la-xl-reunion-nacional-plenaria-ordinaria-del?idiom=es>

¹⁵ Ver: http://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5488338&fecha=28/06/2017. La educación obligatoria por ley incluye a la preescolar, básica y media superior.

¹⁶ “A consulta el nuevo modelo educativo: SEP”. Nota de Laura Poy Serrano, *La Jornada* jueves 21 de julio de 2016, p. 3. Disponible en: <http://www.jornada.unam.mx/2016/07/21/politica/003n1pol>

¹⁷ “El modelo educativo está por armarse: Peña”. Nota de Alonso Urrutia, *La Jornada* jueves 28 de julio de 2016, p. 3. Disponible en: <http://www.jornada.unam.mx/2016/07/28/politica/003n1pol>

¹⁸ *Ídem*.

⁹ Ver: “La reforma educativa no se negocia: Peña Nieto”. Nota de Eduardo Ortega en *El Financiero*, 27 de junio de 2016. Disponible en: <http://www.elfinanciero.com.mx/nacional/la-reforma-educativa-no-se-negocia-pena-nieto.html>

²⁰ Ver: “Operativo deja seis muertos en Oaxaca”. Nota de Jorge A Pérez Alonso, *La Jornada* lunes 20 de junio de 2016, p. 2. Disponible en: <http://www.jornada.unam.mx/2016/06/20/politica/002n1pol>

²¹ Ver: Entrevista a Olac Fuentes realizada por Rosa Elvira Vargas: “La SEP olvida que tiene alumnos de carne y hueso”. *La Jornada*, lunes 8 de agosto de 2016, p.7. Disponible en: <http://www.jornada.unam.mx/2016/08/08/politica/007e1pol>

²² Ver: Artículo 3ro. luego de las modificaciones realizadas en 2013. Disponible en: <http://www.ordenjuridico.gob.mx/Constitucion/articulos/3.pdf>

²³ Ver: “Decreto por el que se reforman, adicionan y derogan diversas disposiciones de la Ley General de Educación”. Disponible en: http://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5313841&fecha=11/09/2013

²⁴ Ver: INEE (2015). Los docentes en México. Informe 2015. México, INEE.

²⁵ Disponible en: <http://servicioprofesionaldocente.sep.gob.mx/2016/ba/PPI/DocenteTecdoce nte. pdf>



²⁶ De acuerdo al INEE, dicha evaluación consiste en que: “Los docentes presentan una evaluación que consta de cuatro etapas principales: (1) un informe de cumplimiento de responsabilidades profesionales, que es entregado vía web por el director de la escuela del docente evaluado, (2) un expediente de evidencias de enseñanza y sus fundamentos, que es entregado vía web por el docente evaluado, (3) un examen vía computadora de conocimientos y competencias didácticas, y (4) una planeación didáctica argumentada también tomada vía computadora. Las dos primeras etapas fueron realizadas entre julio y mediados de noviembre de 2015; mientras las dos últimas etapas señaladas, que suman aproximadamente ocho horas frente a la computadora, fueron aplicadas en uno o dos días en sedes especialmente dispuestas con este propósito, durante los fines de semana entre mediados de noviembre y comienzos de diciembre de 2015. 5. A los docentes de secundaria que imparten la asignatura de inglés se les aplicó además una evaluación complementaria del manejo de esta segunda lengua. Esta descripción de etapas varía levemente en el caso de los docentes de EMS, para quienes la tercera etapa se divide en dos: una de conocimientos disciplinarios y otra de competencias didácticas; y, en el caso de los directores, cuyo informe de cumplimiento de responsabilidades profesionales es completado por el supervisor correspondiente y las demás etapas están enfocadas en su rol como director y no en la docencia” (INEE 2017, p. 16).

²⁷ Ver Artículo 52 de la Ley General del Servicio Profesional Docente. Disponible en: [https://www.ucoj.mx/content/cms/13/file/federal/LEY GRAL DEL SERV PROF DOC ENTE.pdf](https://www.ucoj.mx/content/cms/13/file/federal/LEY_GRAL_DEL_SERV_PROF_DOCENTE.pdf)

²⁸ El documento completo está disponible en: <https://www.change.org/p/sep-mexico-por-una-reforma-educativa-necesaria-y-respetuosa-del-magisterio>

²⁹ “Justifica Nuño resguardo policiaco a evaluación docente”. Nota de Santiago Igartúa, 2015, Revista *Proceso*, 14 de diciembre de 2015. Disponible en: <http://www.proceso.com.mx/423533/justifica-nuno-resguardo-policiaco-a-evaluacion-docente>

³⁰ Ver: Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, Disponible en: http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/1_150917.pdf

³¹ INEE Evaluación del desempeño docente 2017: Disponible en <http://www.inee.edu.mx/index.php/servicio-profesional-docente>



³² Datos tomados de: Centro de Estudios de las Finanzas Públicas (CEFP), Cámara de Diputados LVII Legislatura (2018). “Calidad Educativa y Evolución de los Recursos Presupuestales en Educación, 2013-2018.” 13 de Marzo, Cuadro 1, p. 7

³³ *Íbid.*

³⁴ “2013-2018. Aumentó 29,652 mdp presupuesto de fuerzas armadas”. Nota de Rolando Ramos, *El Economista*, 2 de enero de 2018. Disponible en <https://www.economista.com.mx/politica/Aumento-29652-mdp-presupuesto-de-fuerzas-armadas-20180102-0078.html>

³⁵ “La Reforma educativa, como se aplica, puede no ser la que se requiere, reconoce el INEE”. Laura Poy Solano. *La Jornada*, sábado 16 de julio de 2016, p. 6. Disponible en: <http://www.jornada.unam.mx/2016/07/16/politica/006n1pol>

³⁶ Aurelio Nuño Mayer resultó descartado como candidato de su partido, el PRI (Partido Revolucionario Institucional), así que terminó de coordinador de campaña del candidato de ese mismo partido a la presidencia de la República, candidato que presentó como su atractivo mayor que no era del PRI y que llevó a ese partido a su mayor descalabro electoral de su historia.

Bibliografía

Apple, Michael. (2015). “Conocimiento, Poder Y Educación: Sobre Ser Un Académico/Activista”. En Revista Entramados-Educación y Sociedad, Año2, No. 2, Septiembre 2015 pp. 29-39. Disponible en: [file:///C:/Users/M79/Downloads/Dialnet-ConocimientoPoderYEducacion-5236194%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/M79/Downloads/Dialnet-ConocimientoPoderYEducacion-5236194%20(1).pdf)

Buendía, Angélica, *et all* (2017) “Queríamos evaluar y terminamos contando: alternativas para la evaluación del trabajo académico”. *Perfiles educativos* Vol.39 No.157 México, julio/septiembre.

Compañ García, Juan Rubén (2017). “La precarización en los docentes de nuevo ingreso de la escuela secundaria”. Nexos, Blog de educación. Junio 14, Disponible en <https://educacion.nexos.com.mx/?p=569>

CONEVAL-UNICEF (2013). Pobreza y derechos sociales de niñas, niños y adolescentes en México, 2008-2010. Disponible en: <https://www.unicef.org/mexico/spanish/17046.html>

Coolen Cordes (1983). “Research Finds Little Merit in Merit Pay”. *American Psychological Association Monitor*, 14, Núm. 9.



Gil Antón, Manuel (2018-a). "No es verdad secretario". En *El Universal*, 27 de enero. Disponible en: <http://www.eluniversal.com.mx/articulo/manuel-gil-anton/nacion/no-es-verdad-senor-secretario>

Gil Antón, Manuel (2018-b). "El vocho rojo de la SEP". En *El Universal*, 10 de febrero. Disponible en: <http://www.eluniversal.com.mx/articulo/manuel-gil-anton/nacion/el-vocho-rojo-de-la-sep>

Gil Antón, Manuel (2018-c). "La falsa promesa de la evaluación". En *El Universal*, 24 de febrero. Disponible en: <http://www.eluniversal.com.mx/articulo/manuel-gil-anton/nacion/la-falsa-promesa-de-la-evaluacion-docente>

Giroux, Henry A. (1990). *Maestros como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Ediciones Paidós/M.E.C., Barcelona.

Giroux, Henry A. (2003). *Pedagogía y política de la esperanza: teoría, cultura y enseñanza: una antología crítica*. Buenos Aires, Amorrortu.

González, Peraza & Betancourt (2017). "El movimiento magisterial mexicano frente a la reforma educativa: la contestación local a un proyecto global". Ponencia presentada en el Congreso Nacional de Investigación Educativa XIV, San Luis Potosí, México. Disponible en: <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v14/doc/1474.pdf>

Ímaz & Radetich (1997). "Los estímulos salariales para la docencia. Una vieja y fracasada técnica de reforma educativa". En *Acta Sociológica* Núm. 21, septiembre-diciembre, pp. 41-57. México, FCPyS-UNAM.

INEE -Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación- (2015). *Los docentes en México. Informe 2015*. México, INEE. Disponible en: <http://publicaciones.inee.edu.mx/buscadorPub/P1/I/240/P1I240.pdf>

INEE -Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación- (2015-a). *Referentes técnicos para la elaboración de parámetros e indicadores derivados de los distintos perfiles asociados al Servicio Profesional Docente*. Marzo, INEE.

INEE -Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación - (2017). *Evaluación del desempeño de docentes, directivos y supervisores en educación básica y media superior de México. Análisis y evaluación de su implementación 2015-2016*. Disponible en: <http://publicaciones.inee.edu.mx/buscadorPub/P1/F/209/P1F209.pdf>



Moore, Susan (1984). "Merit pay for teachers: A Poor prescription for Reform". Harvard University Educational Review, Vol. 54, Núm. 2, Mayo, pp. 175-186.

Mora Lamadrid, José María Luis (1837). Obras sueltas de José María Luis Mora, ciudadano mejicano. Revista política-Crédito Público. París, Librería de Rosa. Disponible en: <https://books.google.com.mx/books?id=HTsTAAAYAAJ&printsec=frontcover&hl=es#v=onepage&q=inefable&f=false>

OCDE (2010). Acuerdo de cooperación México-OCDE para mejorar la calidad de la educación de las escuelas mexicanas. Mejorar las escuelas: Estrategias para la acción en México Establecimiento de un marco para la evaluación e incentivos para docentes: Consideraciones para México. Resúmenes ejecutivos. Disponible en: <http://www.oecd.org/education/school/46216786.pdf>

OCDE (2011). La medición del aprendizaje de los alumnos: Mejores prácticas para evaluar el valor agregado de las escuelas, OECD Publishing. Disponible en: <http://www.oecd.org/education/school/47871357.pdf>

Oliveira, Dalila A. (2009). "Modelos y estrategias de desarrollo profesional docente: reflexiones críticas desde la realidad latinoamericana". En Vélaz de Medrano, C. y Vaillant, A. (Coords.). Aprendizaje y desarrollo profesional docente. Madrid, Santillana-OEI.

Plá, Sebastián (2018) Calidad educativa. Historia de una política para desigualdad. Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación-UNAM.

SEP -Secretaría de Educación Pública- (2016). El Modelo Educativo para la educación obligatoria 2016. México. Disponible en https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/114501/Modelo_Educativo_2016.pdf

SEP -Secretaría de Educación Pública- (2016-a). Perfil, parámetros e indicadores para docentes y técnicos docentes en Educación Básica. Evaluación del Desempeño. Docentes y Técnicos Docentes. Ciclo Escolar 2016-2017" Disponible en: http://servicioprofesionaldocente.sep.gob.mx/2016/ba/PPI/Docente_Tecdocente.pdf

SEP -Secretaría de Educación Pública- (2017). Modelo Educativo para la educación obligatoria. México. Disponible en: https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/198738/Modelo_Educativo_para_la_Educacion_Obligatoria.pdf



SEP -Secretaría de Educación Pública- (2018). “Mensaje del secretario de Educación Pública, Otto Granados Roldán, durante la XL Reunión Nacional Plenaria Ordinaria del Consejo Nacional de Autoridades Educativas” 30 de enero 2018. Disponible en: <https://www.gob.mx/sep/prensa/mensaje-del-secretario-de-educacion-publica-otto-granados-roldan-durante-la-xl-reunion-nacional-plenaria-ordinaria-del?idiom=es>

Taibo II, Paco Ignacio (2017) Patria. III tomos, México, Planeta.

UNESCO (2017). Resumen del Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo 2017/8. Rendir cuentas en el ámbito de la educación: cumplir nuestros compromisos. Disponible en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0025/002595/259593s.pdf>