

El magisterio en México.

De la resistencia a la reforma neoliberal y la construcción de alternativas

José David Alarid Dieguez*

Resumen

En el presente trabajo se exponen y analizan propuestas de educación alternativa que sectores del magisterio en resistencia activa desde hace muchos años, han desplegado. Un conjunto de proyectos de educación en las que se plasman ideas de educación inclusiva, sensibles a las necesidades de la mayoría de la población, contextualizada y que en muchas ocasiones se plantean explícitamente la idea de la educación emancipadora, de raigambre freireana, y se vislumbran como germen de proyecto alternativo a la educación que desde los organismos internacionales se ha venido imponiendo en gran parte del mundo. El cual busca estandarizar los resultados educativos, intentando dirigir a los educandos hacia un conjunto de competencias “básicas” orientadas

a la adaptación al mercado laboral precarizado y a la aceptación del orden vigente como el único posible. Dicho proyecto tiene como eslogan la “calidad educativa”, nunca definida con alguna precisión y tiene como instrumento las evaluaciones estandarizadas. Se debe situar este proceso como una disputa por los sentidos de la educación entre el proyecto hegemónico y proyectos contrahegemónicos que se plantean en una perspectiva de revalorización del trabajo docente, de rescate y revalorización de la educación pública como derecho social y no como mercancía. Se analizan: el complejo contexto en el que se plantean los mencionados proyectos, su posible viabilidad, las ideas fuerza que les sustentan y los actores sociales que los impulsan, principal, pero no exclusivamente sectores de profesores.

Palabras clave: Resistencia, proyectos alternativos, contra hegemonía.

*Univeridad Pedagógica Nacional (UPN), Unidad Ajusco. México. Correo: montgalg@hotmail.com



El contexto

En México, como en gran parte del mundo, se han venido implementando reformas educativas que buscan normar el trabajo docente a partir de una serie de ideas fuerza de inspiración neoliberal.

Los objetivos de esas reformas apuntan a poner en sincronía el trabajo magisterial con las visiones que tienen como fundamento la desregulación del trabajo. Desde la óptica de que sólo el mercado, o los cuasi mercados, en realidad, los que permitirían encontrar las maneras “óptimas” en las que el trabajo de los profesores debe contribuir al funcionamiento del sistema social. Entre otras cosas, se ha atacado, de diferentes maneras, a las organizaciones colectivas de los trabajadores de la educación, empujando a los profesores a enfrentarse de manera individual a las regulaciones impuestas a sus condiciones de trabajo y sus posibilidades de carrera a partir de diversas medidas, entre las que destaca el pago diferencial por resultados. Se implementa, por un lado, una política de contención salarial para mantener los

ingresos en un nivel muy bajo, si los profesores quieren mejorar su nivel de ingreso están obligados a “mostrar” que “merecen” ganar más, para lo cual deben obtener resultados, predeterminados por la autoridad educativa, entre otras cosas a través de exámenes estandarizados que supuestamente medirían su capacidad profesional.

La evaluación estandarizada

En su afán por estandarizar el trabajo docente y sus resultados, los reformadores, liderados por organismos multinacionales como la OCDE, el FMI y el Banco Mundial han impulsado políticas de medición del desempeño docente, dirigido al control del trabajo magisterial. En el caso de México, para lograr ese propósito se ha construido todo un dispositivo, cuya orientación es punitiva, no formativa. Su núcleo reside en la puesta en operación de una batería de medidas de medición de la “eficacia” docente, que se concreta en una miríada de pruebas estandarizadas que se aplican a los profesores desde el proceso de contratación y continúan por la

“medición de su desempeño”. A partir de los resultados de las evaluaciones, en caso de que los profesores no lograsen los puntajes decididos unilateralmente por la autoridad se podrían ver sujetos a distintas sanciones, desde ser señalados como “no idóneos”, hasta la separación del puesto, sin que tuviese ninguna responsabilidad para el patrón, el Estado mexicano. Asimismo, el rendimiento escolar y el desempeño de los alumnos se mide a través de pruebas estandarizadas. Existen pruebas internacionales como la prueba PISA que es el portaestandarte de ellas y también las nacionales, tal como son en el caso en México, la prueba Evaluación Nacional de logro Académico en Centros Escolares (ENLACE), ahora sustituida por la prueba denominada PLANEA. El costoso Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEE), formalmente autónomo, que tan sólo el año pasado ha tenido un presupuesto de alrededor de 1, 250 millones de pesos mexicanos (Secretaría de Hacienda y Crédito Público, 2018), fue el encargado de diseñar la estrategia de evaluación estandarizada del sistema educativo¹. Y es que, a contrapelo de lo ofrecido por los promotores de la reforma, en México la experiencia con las evaluaciones estandarizadas muestra que en términos de los resultados que se pretendían obtener poco se ha logrado. A pesar de gastos ingentes en la elaboración, aplicación, difusión, promoción de los resultados de las evaluaciones no hay evidencias de un avance perceptible de los aprendizajes logrados por el alumnado a partir de la estrategia implementada. Diferentes estudios muestran el nulo impacto de la estrategia, por ejemplo, Márquez con base en análisis de datos afirma, “desde hace más de una década se realizan evaluaciones a gran escala que implican la inversión de una cantidad significativa de recursos, pero lo que todavía no resulta claro —y sí ampliamente polémico— es qué tan útiles han resultado al sistema educativo nacional y a la sociedad mexicana” (2017, p. 6).

1. Cabe resaltar que, ante el descrédito de tal instituto, con el cambio de gobierno está planteada su desaparición y sustitución por otro menos identificado con una perspectiva abiertamente punitiva.

El entonces Secretario de Educación Pública reconoció la falta de avance en los resultados educativos de PISA 2015 y que no se debería esperar en los de 2018, a su juicio se requería esperar un período largo de tiempo, de cuando menos 10 años. Aun así, insistió sin ofrecer ningún argumento que se estaba en la “ruta correcta”.

El problema es que esa estrategia fallida, desde sus propios objetivos y parámetros, ha tenido un enorme costo educativo y social. Con base en los planteamientos de B. Bersnstein es posible entender que los sistemas de evaluación de ese tipo no sólo miden resultados “educativos”, sino que dirigen gran parte de la actividad educativa hacia el entrenamiento de alumnos, pero también de maestros, en la resolución de las pruebas. Esto supone entender que, desde el diseño curricular, en el caso de México en la Educación Básica, es hasta ahora por Ley único y su diseño es potestad del gobierno federal. En estas circunstancias gran parte de las actividades de formación y actualización de los docentes están dirigidas a permitir a los profesores ingresar al servicio y después, a mantenerse en él. El temario de los exámenes determina en gran medida su preparación. Es decir, no se parte de un análisis conceptual de las problemáticas educativas que tendrá que desarrollar el profesor en las aulas reales diversas, en contextos sociales diferenciales, sino que se tiene que abocar a saber responder las pruebas diseñadas por “expertos”. En el caso de los aprendizajes de los alumnos, se miden en función de puntajes cuyos parámetros son los resultados internacionales. Los profesores se ven impelidos a trabajar gran parte de su tiempo para entrenar a sus alumnos a responder exámenes estandarizados. Lo que se conceptualiza como “enseñanza para el examen”. Las posibilidades de que los profesores puedan realizar un trabajo acorde a las características y necesidades de sus alumnos están fuertemente limitadas. La relevancia de tales aprendizajes está fuera de la agenda de discusión, pues es centralmente como se determinan, los profesores, actores centrales del proceso no son considerados. Ellos están para ejecutar y en caso de no lograr lo solicitado, serán sancionados.

Al proceder de esa manera se hace omisión de las especificidades del trabajo docente, no medible en sus aspectos pedagógicamente más relevantes, en la medida en que dicho trabajo solamente puede ser tal, en tanto se realiza en la presencia y con la participación de los alumnos. Por tanto, está en juego una compleja interrelación entre maestros y alumnos, y en otra escala de otros actores. Lo cual se sitúa en contextos mucho más amplios de carácter institucional y de manera muy destacada de construcción de sentidos conjuntos con respecto a la definición y expectativas respecto del trabajo docente. Esto significa que el trabajo docente, se ve enmarcado por las características socio-culturales de los alumnos y el entorno al que pertenecen. Esta situación implica una construcción de sentidos que involucra, de manera asimétrica, a profesores y alumnos. Se establece una limitación de la profesionalidad docente, con fuertes repercusiones en su subjetividad y accionar, por tanto, con repercusiones en la pertinencia de su trabajo. Todo esto ha sucedido ante diferentes y, en algunos casos, intensas formas de resistencia.

Los proyectos alternativos como forma de resistencia

La resistencia más visible se manifestó con movilizaciones, paros etc. Otra forma de resistencia se ha manifestado a través de la implementación de proyectos de educación alternativa, con una visión de la educación que hace énfasis en responder a las necesidades educativas de la población menos favorecida, la cual concurre en educación básica en el país a las escuelas públicas. Esos proyectos, diversos, heterogéneos, con diferentes grados de elaboración y posibilidades de concreción suelen condensar las visiones contrahegemónicas de los profesores en resistencia y, en algunos casos, de sectores de la población organizados que ven en ellos la posibilidad de avanzar hacia otro tipo de educación, no atrapada en la visión mercantilista que ha primado en las reformas educativas de los últimos 30 años en el país. La organización magisterial de resistencia con mayor presencia y permanencia, la Coordinadora Nacional de

los Trabajadores de la Educación (CNTE), ha organizado foros de Educación alternativa durante muchos años. De ellos han surgido propuestas que en ocasiones se han plasmado en proyectos concretos. Algunos de ellos se han planteado explícitamente la visión de una educación emancipadora con clara influencia de las ideas de P. Freire y las de otros pedagogos críticos. Se han pensado y discutido como pasos hacia un proyecto alternativo al del bloque hegemónico, liderado desde los organismos internacionales, que se ha venido imponiendo en nuestros países.

En distintas escalas, desde maestros de una sola escuela, hasta secciones sindicales democráticas, han planteado sus proyectos alternativos. Los proyectos se han realizado en distintos grados de concreción y consolidación, y de formas diversas. Por ejemplo, el emblemático caso de la Escuela primaria de la Ciudad de México “Centauro del Norte”, en ella bajo el impulso de su director, miembro destacado de la CNTE, se ha impulsado un proyecto de educación “Comunitaria” en el que la participación de los padres de familia es fundamental y se tiene como horizonte una educación “verdaderamente inclusiva”. En el caso de secciones sindicales democráticas se han planteado proyectos con perspectiva estatal. Estos proyectos tienen como inspiración, de formas heterogéneas, perspectivas críticas de la educación, que apuntan a brindar educación acorde a los intereses de las mayorías, tal es el caso del proyecto denominado “Programa de Transformación Estratégico de Oaxaca”, en el caso de la sección XIV del estado de Guerrero la “Educación Altimiranista”, en el caso de la sección XVIII de Michoacán, con su proyecto de Educación.

Podemos entender el impulso de esos proyectos como parte del proceso de disputa por los sentidos de la educación, entre el proyecto hegemónico y proyectos contrahegemónicos, que se plantean en una perspectiva de revalorización del trabajo docente, de rescate y revalorización de la educación pública entendida como derecho social y no como mercancía.



Referencias bibliográficas

ABOITES, H. (2013) La medida de una nación, México.

ALARID, D. (2001) "Reestructuración de la educación básica y proceso democrático en la sección del SNTE." en E. de la Garza (Coord) Democracia y cambio sindical en México. México: UAM- Y - Plaza y Valdez.

ALARID, D." El magisterio mexicano y el SNTE ante las transformaciones del trabajo docente" en Jornal de Políticas Educativas, Vol. 5, No. 10.

APPLE, M. (2002) Educar como dios manda. Barcelona Paidós.

BERNSTEIN, B. (2005) La estructura del discurso pedagógico. Clases, códigos y control Vol. 4, Madrid, Morata.

BLANCO, E. (2011) Los límites de la escuela. México, COLMEX.

DUBET, F. (2005) "Exclusión social, exclusión escolar" en Luengo, J. (Comp.) Paradigmas de gobernación y de exclusión social; fundamentos para el análisis de la discriminación escolar contemporánea. México, Pomares.

GIROUX, H. (1990) Educación y poder. Barcelona: Paidós

LAVAL, C. (2004) La escuela no es una empresa. Barcelona, Paidós.

LAVAL, C. Y P. DARDOT. (2013) La nueva razón del mundo. Ensayos sobre la sociedad neoliberal. Barcelona, Gedisa. RIZVI, F. Y B. LINGARD, (2013) Políticas educativas en un mundo globalizado. Madrid, Morata.

MÁRQUEZ, A. (2017) "A 15 años de PISA: resultados y polémicas" Perfiles Educativos vol. XXXIX, núm. 156, 2017 | IISUE-UNAM.

SECRETARÍA DE HACIENDA Y CRÉDITO PÚBLICO (2018) Análisis presupuestario 2918 PEF. Disponible en ww.pef.hacienda.gob.mx/en/PEF2018/analiticos_presupuestario.

SMYTH, J. (2000) Teachers Work in a Globalizing Economy, Londres, Falmer Press.

SLEE, R y G. WEINER (Eds.) (2001) ¿Eficacia para quién? Madrid Akal

SMYTH, J. (2000) Teachers Work in a Globalizing Economy, Londres, Falmer Press.