

La reforma educativa y su “efecto cobra”

Por Claudia Iliana Limón Aguirre y José Luis Chavarín Rodríguez. Revista Nexos. 13 de junio de 2018

A cinco años de su publicación y después de 4 mil 443 millones de pesos invertidos en exhibir el paraíso educativo del proyecto sexenal en medios de comunicación, la reforma educativa pierde simpatías. Los docentes tienen inconformidades razonables para continuar bajo el nuevo marco legal que los rige laboralmente y les permitió ingresar en muchos de los casos al sistema educativo —e incluso— muestran disminuido entusiasmo ante el nuevo modelo curricular a implementarse en el ciclo escolar 2018-2019. La reforma que inició con altos niveles de aceptación social corre el riesgo de convertirse en la versión mexicanizada del “efecto cobra” que ejemplifica cómo, a partir de una política pública errada, se logran resultados opuestos a los esperados. Este concepto tuvo su origen en Delhi, en tiempos de dominio británico, cuando para atenuar la sobrepoblación de serpientes se decidió ofrecer un pago a los ciudadanos a cambio de cadáveres de cobras, provocando así que los indios habituados a la convivencia con reptiles encontraran en la crianza y liberación de serpientes en la ciudad un nuevo nicho de mercado.

Para desgracia de impulsores y firmantes de la Ley General del Servicio Profesional Docente (LGSPD) que actualmente coquetean con el voto de los maestros, el gremio muestra rechazo casi generalizado a promesas de continuidad o mejoras cosméticas de implementación expuestas por los candidatos presidenciales Meade y Anaya, respectivamente. A cuatro semanas de las elecciones, entre clase y clase en pasillos de escuelas se expresa apoyo contundente al ofrecimiento de cancelación que propone el puntero en las encuestas; esto se explica porque, si bien es de reconocer que la normatividad debilita el pacto cupular del binomio sindicato-gobierno en el otorgamiento de plazas docentes y libera a maestros de la subordinación a negociaciones sindicales para su reclutamiento, coexisten otros fundamentos poco conocidos de Ley reglamentaria del artículo 3° que son cuestionados por los sujetos obligados: los profesores.

La valoración negativa predominante que escuchamos en las conversaciones entre maestros de diversas escuelas consiste en que las evaluaciones planteadas desconocen efectos acumulativos de desigualdad en formación y oportunidad de capacitación de diversos grupos de docentes, afectando principalmente a quienes

laboran en zonas alejadas de centros urbanos o en estados con menor desarrollo económico. Cualquiera que se precie de ser maestro en escuela pública admitiría que las condiciones y opciones de actualización son fuertemente dependientes de variables que escapan de su control, entre la que se encuentran: capacidades de entidades federativas para ofertar becas; cursos suficientes y pertinentes; distancia de planteles y acceso a centros de capacitación; conectividad en escuelas; equipos, recursos materiales y didácticos disponibles; descarga de horas frente a grupo para actualización, e incluso atañe a limitaciones de partidas estatales y al ejercicio eficiente —o no— del presupuesto destinado a profesionalización.

Concediendo que el objetivo de la ley es mejorar la totalidad del sistema educativo del que los docentes son actores preponderantes, habría que señalar que tanto en el diseño como en la operación se fomenta la tendencia a otorgar ventajas progresivas a un grupo específico y limitado de maestros (quienes laboran en contextos más propicios para su desarrollo profesional), que obtendrán incentivos y ascensos sistemáticamente no por el mérito personal aislado certificado con altos puntajes en evaluaciones, sino —también— como producto del valor agregado de beneficios recibidos desproporcionadamente dadas las asimetrías intrínsecas al sistema educativo. La premisa meritocrática implícita en la ley reproduce potencialmente la realidad que pretende modificar.

Al vincular la trayectoria profesional y la permanencia en el empleo con resultados de evaluaciones se desprenden dos procedimientos opuestos. Por un lado, se premia a maestros aventajados mientras se penaliza con despido a los que obtienen resultados “insuficientes” a la tercera oportunidad, lo que amplía las diferencias entre ambos grupos. La clave reside en que los profesores que, antes de la publicación de la reforma, obtuvieron más y mejor capacitación por parte del estado accederán a puestos directivos o incremento en ingresos, que a su vez les permitirá no sólo mejorar su calidad de vida sino elegir escuelas más cercanas a sus domicilios o en centros urbanos donde se imparten cursos de formación presenciales de mejor calidad y por tanto multiplicarán inequitativamente sus oportunidades ante el siguiente proceso de evaluación comparados con el resto de docentes.

Por otro lado, lo contrario sucede entre maestros que enfrentan circunstancias de adversidad laboral o falta de recursos básicos para mejorar su práctica ya que los factores de su contexto —distancia, tipo de escuela, recursos, equipos y materiales— incrementan el riesgo inminente de pérdida del empleo y es precisamente en este punto donde la crítica se recrudece traduciéndose en marchas

y oposición a la aplicación del dispositivo legal. La normatividad no cuenta con elementos para ejercer obligatoriamente acciones afirmativas y orientar esfuerzos en compensar desventajas previo al proceso obligatorio evaluativo ni focalizar programas o presupuesto en atención a rezagados. Profesores rurales, de estados y municipios con altos índices de rezago social según el CONEVAL se oponen con mayor determinación porque encuentran una causa que incorporar a su agenda política histórica. Y es que, en términos del diseño y omisiones en la ley —que no necesariamente de su capacidad— cuentan con disminuidas posibilidades para sortear, en virtud de su contexto, las consecuencias negativas de la reforma. En este caso, el capítulo que versa sobre la permanencia en el servicio es el que genera más críticas y suspicacias; los artículos que lo componen sustentan la terminación del nombramiento de un profesor sin responsabilidad para autoridades educativas. Es decir, configura el despido con base en resultados insuficientes en una sucesión de tres evaluaciones, en tanto que exime per se a la autoridad de sus fallas. En el capítulo VIII se manifiesta el desentendimiento del Estado sobre la calidad en capacitación de maestros, a la luz de la ley los docentes asumirán la carga absoluta de la evolución de procesos que superan su nivel de responsabilidad, como son las políticas públicas y articulación de programas para el desarrollo de capacidades del personal.

La ley carece, convenientemente, de regulación y mecanismos de exigencia legal para el cumplimiento en la formación de maestros bajo estándares equivalentes a los exigible a docentes, dejando en indefensión a profesores frente a una ley que no acepta que los resultados de toda evaluación en materia educativa corresponden a un nivel de logro que trasciende la persona y refleja, en realidad, la suma y resta de acciones conjuntas entre autoridad educativa y maestros. Anular posibilidades jurídicas para controvertir un despido basado en incumplimientos del patrón en dotación de cursos oportunos, adecuados y pertinentes al área profesional de su actuación, es incluso contraproducente para impulsar avances en la formación de maestros, porque mientras se simplifican procedimientos para el cese de ellos, de uno a uno, de facto se dispensa a secretarías estatales de las deficiencias en programas de capacitación que implica a miles de profesores en cada estado, lo cual es, por su magnitud e impacto, de mayor relevancia para el progreso educativo.

Ante el desfavorable escenario es entendible que se activen formas de supervivencia profesional que van desde la institucionalización de críticas mediante comentarios vertidos en encuestas aplicadas sobre el esquema de evaluación —que motivaron al Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) al

replanteamiento de los instrumentos—, hasta la compra de materiales para resolver exámenes estandarizados y subcontratación de personal para redactar proyectos de enseñanza con los que se medirá su desempeño. La gravedad no es la simulación del hasta hoy imperfecto proceso de evaluación —ni la connivencia en el marco de la Reforma Educativa— sino que ante la insatisfacción acumulada, los docentes evidencian apatía, indiferencia y resistencia soterrada para operar la fase curricular del nuevo modelo educativo a iniciar en menos de 75 días.

Las estadísticas indican que de seguir la tendencia y, al término de los tres procesos, un número reducido de maestros evaluados estará en el supuesto de cambiar de funciones o terminar su relación contractual con la SEP. Cuantitativamente las deficiencias identificadas en los maestros no cumplen siquiera la regla de Pareto que establece que aproximadamente el 80% de las consecuencias (rezago educativo) proviene del 20% de las causas (maestros); por tanto, el desempeño de los profesores no alcanza a explicar teóricamente la totalidad de la condición de atraso en materia educativa, lo que denota limitaciones en el diagnóstico e intenciones de atender otras múltiples causales. Esta situación demanda un análisis despolitizado con la comunidad educativa, académicos y representantes en el congreso para generar acuerdos basados en experiencia acumulada y tomar como insumo los resultados evaluaciones para el rediseño de la ley con enfoque formativo.

Es imperativo reconocer que la defensa a ultranza de una ley que menciona 125 veces la palabra “evaluación” versus 25 veces “formación” y seis veces “cursos”, puede significar respaldar una política que compromete el empleo de maestros, consume presupuesto en evaluaciones inutilizadas como materia prima de un proyecto integral, privilegia procesos administrativos laborales, y coloca en segundo plano la formación continua y acciones afirmativas para brindar apoyos donde más se requiere. Además de promover la justa inconformidad, el entramado de la reforma conduce a centrar esfuerzos y atención de maestros en salir airosos de su examinación, más que en garantizar el tránsito exitoso de programas educativos en aulas. El próximo gobierno tendrá frente a sí el reto de la conciliación con los docentes y la adecuación de la ley para transformar los criaderos de cobras en verdaderas escuelas que cumplan con las expectativas sociales que despertó la reforma educativa.

Claudia Iliana Limón Aguirre es docente de educación básica y media superior en la Secundaria Mixta #78 y el Centro de Estudios Tecnológicos, Industrial y de Servicios

(CETIS) #14 en Zapopan, Jalisco.

José Luis Chavarín Rodríguez es director de educación media superior en el Centro de Estudios Tecnológicos, Industrial y de Servicios (CETIS) #14 en Zapopan, Jalisco.

Fuente: <https://educacion.nexos.com.mx/?p=1296>

Fotografía: elheraldodeveracruz.com.mx

Fecha de creación

2018/06/14