

Reforma educativa, profesionalización docente y derecho a la educación: ¿es posible una relación entre ellas?

Por: *ODEJ. Educación Futura. 09/08/2016

El Observatorio del Derecho a la Educación y la Justicia (ODEJ) es una plataforma para el pronunciamiento público, impulsado por el campo estratégico en modelos y políticas educativas del Sistema Universitario Jesuita (SUJ). Su propósito consiste en la construcción de un espacio de análisis informado y de posicionamiento crítico de las políticas y las reformas educativas en México y América Latina, arraigado en la realidad social acerca de las injusticias del sistema educativo, y recupera temas coyunturales y estructurales con relación a la agenda educativa vigente.

La vorágine de los hechos recientes –la radicalización de la resistencia magisterial, la represión gubernamental que implicó la pérdida de vidas de civiles y el *inicio forzado* de negociaciones entre un sector del magisterio y el gobierno federal– obliga a hacer una pausa y dar un paso atrás para recuperar la perspectiva necesaria que permita entender lo que sucede e intentar descifrar el rumbo que tomarán los acontecimientos y si éste es el adecuado para lo que queremos como Nación. Para ello es necesario puntualizar algunos elementos de carácter general.

Primero. Parafraseando una idea de Justa Ezpeleta relativa a la escuela de educación básica, se puede afirmar que el sistema educativo mexicano se ha encontrado en *un estado permanente de reforma*, al menos, desde hace casi 25 años. El ciclo reformista inició con el *Acuerdo Nacional para la Modernización Educativa*, que afectó de modo simultáneo a los órdenes curricular, administrativo-organizativo y docente. Le siguieron diversas reformas, más particulares: la asociada a la obligatoriedad de la educación preescolar y la de la educación secundaria; que devinieron en la *Reforma Integral de la Educación Básica* (RIEB). Además, situada en el horizonte la declaración de obligatoriedad de la educación media superior, se implementó la *Reforma Integral* de ese nivel (RIEMS). Ahora nos encontramos en un tercer momento, a partir de la formulación de “la reforma educativa” de 2013.

En cada momento se han hecho presentes procesos de cambio en diversos

órdenes, con distinta intencionalidad y profundidad, así como con diferente direccionalidad (en algunos casos se identifican ya procesos de *contra-reforma*): lo pedagógico-curricular, lo administrativo-organizativo (macro, del sistema y micro, de la escuela), así como lo relativo a los trabajadores de la educación (v. g. escalafón horizontal). La mayor parte de los planteamientos de reforma fueron justificados bajo la retórica del mejoramiento de la calidad de la educación.

Segundo. Desde finales de los años noventa se plantearon varios límites a las posibilidades de cambio real de los diversos programas con los que se buscaba concretar la reforma. Unos tenían qué ver con el peso histórico de las formas dominantes del trabajo cotidiano en las escuelas (las culturas y prácticas escolares).

Otros se referían a las mediaciones y ajustes a las propuestas de cambio derivadas de la peculiar relación entre la administración educativa federal y local y de ésta con la organización gremial del magisterio. Otros más aludían a la inestabilidad y discontinuidad de los planteamientos, a su carácter fragmentario y acumulativo, al modo tradicional de implementación *en cascada*, que generaron apatía y resistencia entre el profesorado. Se hizo referencia entonces a la necesidad de pensar en la *profesionalización del magisterio* como punto de partida para generar condiciones para un cambio educativo genuino que aportara a la mejora de la calidad de la educación. En ese horizonte se plantearon la reforma curricular y el fortalecimiento de las instituciones formadoras de docentes; se probaron estrategias diversas en el ámbito de *servicio*; se estimuló el *desarrollo* profesionalización de estudios de licenciatura y



posgrado.

La *aparente ineficacia* del conjunto de medidas llevó a reclamar la necesidad de controvertir a fondo el arreglo burocrático-corporativo-clientelar de la relación SEP-SNTE, arraigado en la normativa administrativa-laboral, que ha incidido en el

conjunto de procesos de gestión operativa del servicio educativo que limitan de fondo las posibilidades de mejora.

Tercero. La ‘reforma educativa’ en curso se planteó con base en varios argumentos. Uno fue el de la “recuperación” de la *rectoría* del Estado en materia educativa. Otro ha sido el de la *profesionalización* del magisterio. Ambos argumentos están conectados. Limitar la injerencia sindical en los procesos de ingreso, permanencia, promoción y reconocimiento del profesorado exigió el planteamiento de un proceso/sistema de valoración de los *méritos individuales* de cada profesor. La transformación de la relación del Estado con el magisterio supone y exige *su individualización* (la desestructuración del andamio corporativo-clientelar derivado de la participación sindical en la gestión laboral, fuente de corrupción e impunidad).

La evaluación, por tanto, se esgrime como el argumento técnico generalizable que facilita el establecimiento de nuevas bases “objetivas” para la regulación de la relación del *magisterio individualizado* con el Estado. Pero esto significa que la reforma trasciende el ámbito educativo/administrativo/laboral y cobra un significado *eminentemente político* (Arnaut, 2014). Lo que está en curso es un proceso de reconstrucción de la racionalidad con la cual el Estado revolucionario se constituyó y que, para reproducirse/actualizándose, requiere establecer nuevas y distintas bases de relación con la sociedad (reconstruyendo a sus viejas clientelas).

La primacía de la evaluación en ese proceso sugiere el establecimiento de un sistema meritocrático basado en cierta clase de evidencias (objetivables y manejables a gran escala, como ‘*big-data*’), ya no en la *valoración local* del desempeño de los profesores en función de criterios referidos a los réditos político-electorales, al control social ejercido por el gremio, o el mantenimiento de la *pax laboral* dentro del sistema.

Cuarto. La evaluación, en tanto mediador técnico-científico de la nueva relación del Estado con el magisterio, funciona de *manera instrumental* como mecanismo para gestionar el ingreso, la permanencia y el reconocimiento al desempeño del magisterio, así como para operar la promoción de los docentes en el escalafón vertical, es decir, a puestos directivos y de supervisión. Sin embargo, no resulta claro cómo los dispositivos desarrollados para operativizar tal evaluación inciden en a) la profesionalización de los docentes, b) la mejora de la calidad de la educación que reciben los alumnos y c) la garantía del derecho a la educación (de buena calidad).



¿La evaluación continua, en las distintas etapas

de la trayectoria laboral de los docentes y directivos, aporta a su profesionalización? Si entendemos por profesionalización “la capacidad, la facultad, la responsabilidad y el compromiso (...) de los profesores para *tomar decisiones altamente calificadas* sobre los aspectos cotidianos y de política general (...) que forman la esencia de su desempeño laboral” (Consejo de especialistas, 2006), no resulta claro que los dispositivos evaluativos den cuenta de cómo medir la profesionalización –o la profesionalidad progresiva del profesorado– en su complejidad. Supondría tener evidencias de un proceso helicoidal verificable de medición-juicio-recomendación-formación-capacitación-desarrollo-mediación-juicio, aceptando –sin conceder– que existe una relación causal medición-juicio-capacitación-mejora del desempeño del profesorado.

Pero eso resulta complicado si también se reconoce que el magisterio es muy heterogéneo. Múltiples generaciones, diversas trayectorias formativas y laborales, distintas relaciones con y significaciones del trabajo docente. Coexisten de manera problemática diferentes “tipos” de profesores. De acuerdo con Fuentes (2013), se pueden identificar tres grupos de docentes: a) los buenos, tenaces y comprometidos; b) los que se desempeñan en la medianía y “cumplen” con los mínimos de su trabajo; y c) los que nunca debieron ser maestros y permanecen para cobrar la quincena y jubilarse. En otra aproximación, Rockwell (2013) identifica cinco tipos de docentes: a) los que son excelentes en su trabajo; b) los que son regulares pero cumplidos con su trabajo; c) los que tienen poca experiencia y enfrentan dificultades

en su trabajo y d) el resto, en dos subgrupos: los que no muestran interés o gusto por su trabajo, y los mayores, que dan evidencias de cansancio y no tienen una opción digna de jubilación. Los anteriores sin contar a aquellos que abusan de su poder y de la seguridad de su plaza laboral. Entonces ¿la evaluación tal como está instrumentalizada puede favorecer procesos de profesionalización de los diversos tipos de docentes activos en el sistema?

¿La evaluación del profesorado contribuye a la mejora de la calidad de la educación? Se puede decir que sólo de modo potencial y parcial. Depende de qué dimensiones y aspectos de la práctica docente y del desempeño profesional sean evaluados –e intervenidos, en consecuencia. Si se privilegia la dimensión cognitiva, puede referirse a conocimientos formales o disciplinares. Sin embargo, se ha hecho notar la complejidad de observar, medir y valorar la disposición y uso del *conocimiento profesional* del profesorado, en tanto conjunto de *conocimientos y saberes prácticos* que tienen un *carácter situado y contextual* (De Ibarrola, 2014), es decir, no estandarizable (como parece suponer el proceso de evaluación general). Más allá de los conocimientos, prácticas y desempeños reales del profesorado, hay que reconocer el peso de la historia y la cultura de las comunidades *en cada aula*. Primero, el aprendizaje de los alumnos no depende sólo de las prácticas de enseñanza del profesor. Antes está el entorno social, económico y cultural en el que nacieron y se desarrollaron los alumnos, relacionado con sus posibilidades de aprendizaje y desarrollo.

Le siguen las trayectorias formativas y de aprendizaje de los mismos estudiantes (Rockwell, 2014). Luego están las condiciones en las que funciona la escuela, la disponibilidad –y manejo efectivo– de recursos de apoyo, el uso del tiempo en la operación de la escuela, la enseñanza y el aprendizaje, etc. (Fuentes, 2013). Las posibilidades de mejora de los aprendizajes escolares de los alumnos dependen más de intervenciones “sistémicas”, que atiendan con criterios de *acción afirmativa* las diferencias de origen social de los alumnos, que coordinen además el quehacer escolar cotidiano para centrarlo en mejorar el tiempo de enseñanza y las oportunidades de aprendizaje de los alumnos. Sólo en ese contexto cobra relevancia la evaluación del desempeño del profesorado o de sus prácticas docentes, así como las intervenciones orientadas a su mejora.

¿La evaluación del profesorado y del personal directivo contribuye a garantizar el derecho a la educación de los niños, niñas y adolescentes, titulares primordiales de tal derecho? En el proceso de implementación de la reforma algunas voces

reprochan al magisterio que no está de acuerdo con ella porque sus paros atentarían contra el derecho a la educación de los alumnos pues éstos no asisten a la escuela. Otras voces arguyen que debe primar tal derecho por encima de los derechos laborales del magisterio, por lo que resultaría legítimo que el gobierno suprimiera la protesta y forzara a tal sector de trabajadores a “educar” a los alumnos. En el ámbito de los derechos humanos, sin embargo, se distingue entre el derecho “a la educación” y el derecho “en la educación”.

En el primer caso se alude a la *accesibilidad* y la *asequibilidad* de los servicios educativos/escolares para la población. Sin duda, la suspensión de labores en las escuelas afecta tales principios. Una escuela cerrada representa una educación inaccesible. Pero eso es contingente, en la medida en que es un recurso de fuerza empleado por el gremio. En el segundo caso, se recurre a las nociones de *adaptabilidad* y *aceptabilidad* del proceso y los resultados del trabajo educativo escolar. Y es aquí donde tienen gran centralidad las prácticas y los desempeños reales del profesorado, en el marco de las condiciones y recursos que les provee la escuela y el sistema escolar: ¿los programas y los materiales educativos facilitan al docente la posibilidad de tomar decisiones profesionales para adaptar el currículo al contexto sociocultural de los alumnos? ¿Las políticas escolares soportan las prácticas docentes inclusivas y no discriminatorias de los estudiantes; prácticas que atiendan de modo atingente (no contingente) las diferencias sociales, económicas, culturales de los alumnos? ¿La evaluación reconoce y valora la capacidad de los docentes para tomar decisiones relativas a la construcción de ambientes educativos que favorezcan la *igualdad* y eliminen *eligularismo*? Es difícil de saber el modo en que la evaluación de ingreso, permanencia o promoción del profesorado facilita el ejercicio de prácticas docentes y escolares orientadas a y sustentadas en los principios de adaptabilidad y aceptabilidad. La anunciada *contextualización* de la evaluación eventualmente pudiera aportar elementos, pero no sabemos si ello resuelve el problema de fondo.

Sin duda, la implementación de una reforma que requiere la reconstrucción de la relación entre el Estado y el magisterio nacional demanda que se privilegien –al menos temporariamente– las *dimensiones política y laboral*. El proceso ocupará todavía mucho tiempo y energía social. Más cuando de por medio se ha de edificar una gobernabilidad del sistema educativo *sobre bases diferentes*. La *pax docente* del futuro no podrá ser, de ninguna manera, la que funcionó y le dio réditos al sistema político en el pasado. Por lo mismo, no hemos de sofocarnos en la coyuntura conflictiva ni en el corto plazo de los arreglos políticos que pretendan

superar la crisis de gobernabilidad del sistema educativo. Más bien, tenemos la responsabilidad de alzar la mirada y reiterar, al menos, dos preguntas: ¿cómo articular las políticas nacionales, las estrategias institucionales y los *recursos culturales* disponibles para construir –con la *participación central e inalienable* de los docentes– una reforma educativa capaz de asegurar la mejora de la calidad y de garantizar el derecho a la educación de las futuras generaciones de mexicanos? ¿Cómo superar los riesgos de una reforma política que apuesta demasiado a un vector –la evaluación docente– y no parece reconocer la importancia, relevancia y complejidad histórica-socio-cultural de lo que sigue, *la intervención, transformación y mejora de procesos y prácticas docentes, escolares e institucionales*, en los que se articulen de modo distinto los órdenes curricular, organizacional y docente?

***ODEJ: Observatorio del Derecho a la Educación y la Justicia**

Referencias

Arnaut, Alberto (2014) “Lo bueno lo malo y lo feo del Servicio Profesional Docente”. En: Del Castillo, Gloria y Giovanna Valenti (coord.) *Reforma educativa ¿qué estamos transformando?* México: FLACSO-México.

Consejo de Especialistas para la Educación (2006) Los retos de México en el futuro de la educación. México: Consejo de Especialistas para la Educación

Fuentes, Olac (2013) “Las tareas del maestro y los desafíos de la evaluación docente”. En: Ramírez, Rodolfo (Coord.). *La reforma constitucional en materia educativa: alcances y desafíos*. México: Senado de la República. Instituto Belisario Domínguez.

Ibarrola, María de (2014) “El conocimiento profesional docente en el marco de la reforma educativa”. En: Del Castillo, Gloria y Giovanna Valenti (coord.) *Reforma educativa ¿qué estamos transformando?* México: FLACSO-México

Rockwell, Elsie (2013) “La complejidad del trabajo docente y los retos de su evaluación: resultados internacionales y procesos nacionales de reforma educativa”. En: Ramírez, Rodolfo (Coord.). *La reforma constitucional en materia educativa: alcances y desafíos*. México: Senado de la República. Instituto Belisario Domínguez.

Fuente: <http://www.educacionfutura.org/reforma-educativa-profesionalizacion-docente-y-derecho-a-la-educacion-de-buena-calidad-es-posible-una-relacion-entre->

ellas/

Fotografía: noticiasdeabajoml.wordpress

Fecha de creación

2016/08/09