

COLECCIÓN GRUPOS DE TRABAJO



LUCHAS POR LA REFORMA EDUCATIVA EN MÉXICO

NOTAS DESDE EL CAMPO

Roberto González Villarreal
Lucía Rivera Ferreiro
Marcelino Guerra Mendoza

 CLACSO

LUCHAS POR LA REFORMA EDUCATIVA EN MÉXICO

González Villarreal, Roberto

Luchas por la reforma educativa en México : notas desde el campo / Roberto González Villarreal ; Lucía Rivera Ferreiro ; Marcelino Guerra Mendoza. - 1a ed. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires : CLACSO ; Xalapa, Veracruz : Portal Insurgencia Magisterial, 2018.

Libro digital, PDF

Archivo Digital: descarga y online
ISBN 978-987-722-347-7

1. Reforma de la Educación. 2. Educación. 3. México. I. Rivera Ferreiro, Lucía II. Guerra Mendoza, Marcelino III. Título
CDD 370.11

Los trabajos que integran este libro fueron sometidos a un proceso de evaluación por pares.

Colección Grupos de Trabajo

LUCHAS POR LA REFORMA EDUCATIVA EN MÉXICO

NOTAS DESDE EL CAMPO

Roberto González Villarreal

Lucía Rivera Ferreiro

Marcelino Guerra Mendoza

Grupo de Trabajo Reformas y contrarreformas educativas



CLACSO

Consejo Latinoamericano
de Ciencias Sociales



Conselho Latino-americano
de Ciências Sociais

Colección Grupos de Trabajo

CLACSO - Secretaría Ejecutiva

Pablo Gentili - Secretario Ejecutivo

Pablo Vommaro - Director de Grupos de Trabajo, Investigación y Comunicación

Nicolás Arata - Director de Formación y Producción Editorial

Núcleo de producción editorial y biblioteca virtual

Lucas Sablich - Coordinador Editorial

Núcleo de diseño y producción web

Marcelo Giardino - Coordinador de Arte

Sebastián Higa - Coordinador de Programación Informática

Jimena Zazas - Asistente de Arte

Equipo Grupos de Trabajo

Rodolfo Gómez, Giovanni Daza, Alessandro Lotti, Teresa Arteaga

Editor Leonel Eduardo Flores Ruiz

www.eduardofloresruiz.com

Creemos que el conocimiento es un bien público y común. Por eso, los libros de CLACSO están disponibles en acceso abierto y gratuito. Si usted quiere comprar ejemplares de nuestras publicaciones en versión impresa, puede hacerlo en nuestra Librería Latinoamericana de Ciencias Sociales.



Biblioteca Virtual de CLACSO www.biblioteca.clacso.edu.ar

Librería Latinoamericana de Ciencias Sociales www.clacso.org.ar/libreria-latinoamericana

CONOCIMIENTO ABIERTO, CONOCIMIENTO LIBRE.

ISBN 978-987-722-347-7

© Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales | Queda hecho el depósito que establece la Ley 11723.

CLACSO

Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales - Conselho Latino-americano de Ciências Sociais

Estados Unidos 1168 | C1023AAB Ciudad de Buenos Aires | Argentina

Tel [54 11] 4304 9145 | Fax [54 11] 4305 0875 | [<clacso@clacsoinst.edu.ar>](mailto:clacso@clacsoinst.edu.ar) | [<www.clacso.org>](http://www.clacso.org)

*Para el maestro José Luis Figueroa
Para "Jojutla Somos Todxs"*

*Que se preparen los que no quieren ver,
los que no quieren oír,
los que no quieren decir
la verdad desnuda:
los cómplices del poder*

PRESENTACIÓN

Contar en CLACSO con un Grupo de Trabajo (GT) sobre “Reformas y Contrarreformas Educativas” evidencia la creciente importancia que tiene el tema educativo para la comprensión de las mutaciones del modo de producción y gobierno que impulsa el centro capitalista en el marco disruptivo de la cuarta revolución industrial.

Por ello, consideramos de singular importancia trabajar en el estudio de experiencias concretas de reformas educativas, así como en debates y reflexiones de conjunto que permitan avanzar en una mejor comprensión de los retos y desafíos que tenemos desde las resistencias al modelo dominante, para la construcción de alternativas que fortalezcan el derecho humano a la educación para todos y todas. Ello resulta especialmente laborioso por las lecturas despolitizadas que se hacen de muchos procesos, pero sobre todo por la desconexión analítica que se suele tener respecto a la vinculación de las agendas económicas con la de los sistemas escolares y la educación. Las propuestas gubernamentales de cambio educativo en el siglo XXI son fundamentalmente reformas laborales que forman parte de nuevos paquetes de ajuste estructural que se adelantan en correspondencia a la nueva generación de políticas neoliberales en curso. Algunas de sus expresiones más evidentes son la despedagogización del hecho educativo, el ataque a la profesión docente,

la destrucción de la educación pública y las limitaciones para el desarrollo de formas organizativas autónomas de los y las trabajadoras de la educación.

En esta orientación surge la Colección: “Miradas a las reformas Educativas” que aspira difundir estudios de casos, análisis de cruce de campos, miradas transdisciplinarias, visiones focales y sistémicas, pero sobre todo avanzar en la sistematización de las resistencias al neoliberalismo educativo y contribuir a detectar los puntos de encuentro de las agendas emergentes. Es en fin, el resultado de reflexiones e investigaciones de científicos sociales dedicados al campo de la educación.

Luis Bonilla-Molina
Venezuela, mayo de 2018.

ÍNDICE

PROGRAMA: las tareas de una crítica insolente	1
Contra la normalidad crítica	3
¡No al intelectual orgánico!	3
Código de la postcrítica	5
Procedencia	7
Gratitudes	7
SOBRE LA REFORMA EDUCATIVA	9
Las mil y una muertes de la reforma	11
Las cadenas de la evaluación infinita	26
La infección sistémica	30
La eficacia política de la ineptitud	35
El cártel de la reforma	41
SOBRE EL MAGISTERIO	47
Adiós a la plaza docente	49
El maestro evaluado y los hijos de la reforma	57
El ejército magisterial de reserva	62
¿Good bye, Mr. Magisterio?	65
SOBRE EL TERREMOTO	73
Cuando tembló, las comunidades educativas estaban ahí	75
El colapso de Nuño	78
Sismos y comunidades en resistencia	83
Un nuevo frente de batalla	86

SOBRE LAS RESISTENCIAS	95
La guerra de la reforma educativa	97
¿Por qué es tan difícil decir ¡No!?	104
La ilusión jurídica, o el fetichismo de la ley	108
Las trampas cognitivas	111
Te pareces tanto a mi, que no puedes engañarme	118
¡Cortémosle la cabeza al soberano!	123
PROVOCACIÓN	127
I: Fáctica: El triunfo de la reforma	129
II. Contrafáctica: La ofensiva de las resistencias	132

PROGRAMA: las tareas de una crítica insolente

Contra la normalidad crítica

Vivimos tiempos sombríos. Tiempos aciagos. Tiempos revueltos. Los propios de un cambio de época. Cuando lo nuevo apenas barrunta en el horizonte mientras lo viejo no acaba de morir. Tiempos de desafíos y de combates. Tiempos azarosos.

Son tiempos que no caben en los conceptos, que desafían las explicaciones, trastocan los sentidos y pervierten la razón. Nada es seguro, ni siquiera las nociones con las que comprendíamos el mundo. ¡Las mismas que nos trajeron hasta aquí!

¿Cómo salir de la oscuridad utilizando el saber que la produjo? ¿Cómo solucionar las crisis con el mismo pensamiento que las creó? ¿Cómo enfrentar a los poderes usando sus mismas teorías, sus mismas prácticas, sus mismos artilugios? ¿Cómo cambiar el destino de las luchas si se repiten las fórmulas que siempre han fracasado?

¡No al intelectual orgánico!

El intelectual ha cumplido la función crítica del poder. Ha sido la conciencia de la época. La voz que descubre la verdad muda de las cosas y la trasmite a quienes no la conocen. La voz de la razón. La voz de los que no tienen voz. Son los intelectuales orgánicos. Del poder o de las re-

sistencias. En uno u otro lado; con demasiada frecuencia, en los dos. En el poder o esperando que llegue.

El intelectual ha re-presentado, es decir, se ha presentado en lugar de quienes luchan. Los ha sustituido. Guía, profeta y poseedor de la verdad. Asesor, líder espiritual, confesor y programador del futuro inmediato. ¡Hay tantos así! ¡Y tantas!

Lo que no dicen es que forman parte del poder. Lo que no cuestionan nunca es su función representativa y prodigiosa. Quizá por eso no cuestionan tampoco los regímenes de poder que los producen.

Forman marcos de referencia, desvalorizan información, ejercen todas las triquiñuelas posibles para ganar, para imponer, para cegar, para negar, para trucar, para trincar. Su crítica es la imagen especular del adversario: el reflejo invertido del poder. Quizás con otro nombre, quizás con otro rostro, quizás con afeites y arreboles. Pero lo mismo. Esa es la forma y la función de la dialéctica.

Son periodistas-opinantes que regulan los accesos al mercado editorial; comentaristas en busca de reconocimiento; académicas siempre dispuestas a servir; protofuncionarios de gobiernos de la alternancia; antiguos luchadores convertidos en capataces; consejeras de poderes locales; periodistas que han hecho del vituperio una forma de vivir; profesoras e investigadoras deseosas de foros televisivos.

De ese bajo mundo ha surgido la crítica a la reforma educativa en México. Ahí se han formado las ideas-fuerza, convertidas en consignas y lugares comunes; así trabajan los asesores que hablan en nombre del pueblo; las académicas que declaran en nombre de los demás; los instructores de las resistencias; los veladores, oscurecedores y nigromantes de los efectos y producciones de la reforma.

Son las moderadoras de las potencias cognitivas de la multitud; los exorcistas del poder maléfico de quienes piensan por si mismas y buscan otros métodos de intervención, de análisis y de creación. En una palabra: los personajes de ese poder enmascarado que se ejerce sobre las resistencias; quizá porque no se distingue mucho del que produjo la reforma.

Código de la postcrítica

La crítica debe cambiar. Con demasiada frecuencia sólo atiza al poder: le exige eficacia y eficiencia. Le demanda congruencia y pertinencia. Por eso siempre va atrás. Por eso conduce a la derrota y luego dirige los ajustes de cuentas. Por eso forma parte del poder: es su escort, su acompañante o su meretriz.

Hay que cambiar. Hacerlo como siempre conduce al fracaso. Es algo sencillo, pero doloroso: si siempre perdemos, ¿por qué seguir haciendo lo mismo, lo que eternamente conduce a la derrota? De las fórmulas repetidas no surge nada nuevo.

Nosotros creemos otra cosa. Apostamos a algo distinto. A otra función, a otra práctica y a otros valores de la crítica. Este es nuestro código:

- La crítica no es un dictado alterno, no le dice a los poderosos lo que deben hacer o lo que debían haber hecho. La crítica es un “desafío a lo existente”. Es un instrumento de quienes luchan y no toleran el estado de cosas.
- El crítico no es el que habla por los demás, descubre verdades ocultas y pregona la verdad subyacente de las cosas. Llamamos críticas a quienes pelean el orden actual y cuestionan las formas de sujeción y los regímenes de poder.

- La función del intelectual no consiste en re-presentar a quienes luchan; mucho menos ser la conciencia crítica de la época, sino denunciar las formas de poder ahí donde trabaja, donde es instrumento y personaje: en el saber, en la verdad, en el conocimiento.

- La práctica intelectual no le dice a los demás qué hacer, cuándo o cómo. No sustituye a quienes luchan ni programa su acción política. La práctica intelectual escudriña lo existente y reta los saberes del poder.

- La crítica ha sido el trabajo solitario del intelectual. Nosotros cuestionamos este solipsismo y concebimos el trabajo del pensamiento como una práctica de lo heterogéneo que se desafía a sí mismo para producir común. Es un trabajo de los distintos que producen algo en colectivo sin dejar de ser distintos.

- Para quien se interese en los detalles: somos un grupo heterogéneo que produce textos en común, a partir de discusiones permanentes, a veces a todas horas del día, establece acuerdos y asigna responsabilidades concretas, cuyos productos se revisan y se publican en común. Por eso los estilos de redacción pueden ser dispares, pero el resultado está escrito y pensado en conjunto.

- No se encontrarán aquí programas ni leyes, pero si procedimientos, instrumentos, técnicas, interpretaciones, en las que se dice cómo se pensaron y cómo se hicieron las cosas; es decir: métodos, de meta (más allá) y hodos (camino); que cada quien los use, los modifique o los deseche en su búsqueda de un más allá de los pasajes impuestos.

Procedencia

Casi todos los capítulos que forman parte de este libro fueron publicados previamente en nuestra columna Cortocircuitos, que se publica todos los miércoles y a veces en ocasiones especiales, en el Portal Insurgencia Magisterial. Sin embargo, no se trata de una simple compilación de lo ya escrito; sino de una intervención a los textos de coyuntura para mostrar su ensamblaje estratégico. Absolutamente todos los artículos fueron sometidos a una estricta revisión, con cambios léxicos, gramaticales y conceptuales. Además, fueron agrupados en secciones con una secuencia lógica y política más clara.

El conjunto resalta las propiedades emergentes de esta articulación textual: el papel de la crítica de la reforma; las debilidades conceptuales y políticas de las resistencias; los efectos y producciones de la reforma; las oportunidades, logros y desafíos de quienes luchan; las trampas cognitivas y los despuntes atópicos que aparecen por doquier.

Gratitudes

Sería faltar a la verdad si no reconociéramos a Oswaldo Antonio González, coordinador del Portal Insurgencia Magisterial, su amistad, compromiso y desafío permanente. No sólo acogió los escritos de una banda que no circula en los recintos de la crítica institucionalizada, sino que es refractaria al lugar común y a la complacencia. Le estamos muy agradecidas. Pero la cuestión no queda ahí, pues Oswaldo reta permanentemente los alcances de los saberes y los compromisos de estos autores, involucrándolos en otros proyectos y otras tareas. ¡Bienvenidas sean!

Además de Oswaldo, debemos reconocer a los demás compañeros de la muy movida actividad editorial y académica de Xalapa, como Víctor,

Jesús y Lucio; a nuestros amigos Lev M. Velázquez Barriga y Alberto Arnaut; a quienes han presentado nuestros libros, Ana, Fernando, David, Catalina, y a un lector escrupuloso y gran reseñista: José Luis Figueroa, de Jojutla, Morelos.

A ellos, ellas y ellos, muchas gracias. También a las decenas de miles de lectoras que han visitado nuestra columna en *Insurgencia Magisterial*; y a otros tantos que descargaron nuestros libros *Los poderes percutidos* y *Anatomía política de la reforma educativa*, de las páginas de Fomento Editorial de la Universidad Pedagógica Nacional.

Ciudad de México, Morelos y Veracruz.
Verano-otoño de 2017.

SOBRE LA REFORMA EDUCATIVA

LAS MIL Y UNA MUERTES DE LA REFORMA

Y, sin embargo, se mueve...

A fines de abril de 2017, reaparecieron los diagnósticos del fracaso. La reforma educativa no va, dijeron sindicalistas, opinólogos, expertos, padres de familia, conferenciantes, opositores y, quién lo dijera, antiguos colaboradores, como diputados y senadores del PAN y el PRD.

Miguel Ángel Tovar Tapia, presidente de la Sociedad de Maestros y Padres de Familia de Tamaulipas, señaló que

“Aunque para 2018 todos los maestros frente a grupo debían ser evaluados, esto es imposible debido al retraso en la aplicación de exámenes, y por la salida del Sylvia Schmelkes del Instituto Nacional de Evaluación de la Educación, lo que evidencia el fracaso no sólo de INEE, sino de la reforma educativa” (Brussolo 2017).

Luis Zamora Calzada, un editorialista, se preguntó,

“¿Y ahora qué sigue? Es incomprensible como las propias instancias educativas se contradicen y arrastran a la escuela pública al descrédito social, enlodan la imagen del maestro, sin recato alguno devalúan el trabajo docente carente de apoyos para su transformación, reconociendo el fracaso de la mal llamada reforma educativa centrada en las modificaciones a los artículos 3ro y 73 Constitucionales, con sus leyes secundarias que tanto han dañado al magisterio”, después de conocer *La educación obligatoria en México: informe 2017*, del INEE (Zamora Calzada 2017).

En este contexto, aseguran, el Nuevo Modelo Educativo (NME) está destinado al fracaso, porque ni es modelo, ni es nuevo, ni es educativo; y porque no cuenta con el consenso de quienes lo van a aplicar; además por el fuerte rezago en el presupuesto y el déficit en el derecho a la instrucción pública. Un desastre anunciado.

El fracaso de la reforma no es un tema nuevo, aparece una y otra vez, al final, durante o previo a las movilizaciones de los maestros inconformes; en eventos, en foros o durante la presentación de programas, informes y evaluaciones parciales. Casi podría decirse que, como diagnóstico o profecía, el fracaso ha acompañado a la reforma desde un principio.

Uno de sus más momentos más significativos fue después de las grandes protestas de 2016, que tuvieron en la masacre de Nochixtlán su momento límite. En el Foro hacia de la construcciones del proyecto de educación democrática, realizado en agosto de 2016 -uno de los acuerdos de la CNTE con el gobierno federal-, en el que participaron los expertos habituales de todos los foros posibles, como el exrector de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), Pablo González Casanova; el rector de la Universidad Autónoma de la Ciudad de México (UACM), Hugo Aboites; la doctora Denise Dresser; el obispo Raúl Vera; el sacerdote Alejandro Solalinde; el investigador Adolfo Gilly; y el escritor Paco Ignacio Taibo II. La conclusión no pudo ser más enfática:

“La propuesta gubernamental ha resultado claramente fallida y eso habría que reconocerlo como punto de partida para cualquier análisis sobre la educación actual. Hoy podríamos indagar sobre las causas o explorar las razones profundas de la problemática, pero es un hecho que la propuesta del gobierno no tiene problemas de fondo. Y no se trata solamente de problemas de aplicación, sino de una problemática de concepción y de diseño de las políticas oficiales” (Igartúa 2016).

Las razones del fracaso, en esa ocasión, se resumen en cuatro puntos:

- 1.El diagnóstico limitado de la problemática educativa, sobre todo en la focalización en los maestros como responsables de todos los males educativos;
- 2.La concepción mercantilista de la educación;
- 3.El desconocimiento de las potencialidades de participación de los maestros;
- 4.La evaluación punitiva.

Un diagnóstico como este, realizado en medio de una confrontación, sirve como reafirmación política y como salida declarativa ante una situación caótica y limítrofe. Su fuerza es la de la convicción y la de la apuesta. Nada más.

Lo cierto es que tras ese diagnóstico terminal, la reforma educativa siguió activa. Aunque moderando su velocidad, como en las evaluaciones obligatorias, convertidas en voluntarias (por el momento), en la administración de despidos, en las negociaciones en lo oscuro con algunos dirigentes (como en la sección 9 y la 22) y en el reconocimiento de problemas de aplicación y diseño (como en las mismas evaluaciones, sobre todo en cuestiones de notificaciones, de reactivos, de infraestructura evaluatoria).

Pero siguió, evaluando y despidiendo profesores, continuando con Escuelas al CIEN, Escuelas al Centro, la normalidad mínima, la autonomía de gestión, el control del tiempo, y todos los demás programas de la reforma, que no se ven tanto, pero ahí están, operando en el cotidiano escolar. Siguió, también, en el cumplimiento de una demanda muy común en la

crítica: la falta de una reforma curricular. Desde mediados de 2016 ya circulaba una versión del Nuevo Modelo Educativo, que fue presentado formalmente el 13 de marzo de 2017. En ese momento, junto a otras cuestiones de coyuntura, reapareció el tema del fracaso de la reforma. Una vez más.

¿Deseo o realidad? El nuevo diagnóstico del fracaso ¿es terminal? ¿Ahora sí? ¿O como en las otras ocasiones veremos nuevas iniciativas, nuevos procesos, nuevos programas? ¿Se trata de un diagnóstico o de un deseo? Porque, hay que decirlo, en muchas ocasiones el triunfalismo y el wishful thinking conducen a la desmovilización y/o al encubrimiento.

El nuevo fracaso de la reforma educativa

Hasta abril de 2017, son cuatro los signos de la última narrativa de la frustración reformista: la ineficacia evaluadora del INEE; el recambio en la dirección del INEE; el Nuevo Modelo educativo (NME) de las tres mentiras; y la incongruencia entre los objetivos y los medios de la evaluación de desempeño.

Las cuestiones de la ilegitimidad, de la no participación docente, de la impericia de los coordinadores del NME son temas recurrentes; más retóricos que sustantivos. Lo mismo sucede con otros índices frecuentes, como los problemas presupuestales, los de infraestructura, los de corrupción; no son falsos, sino que son estructurales, por decirlo así, no refieren la especificidad coyuntural de la reforma educativa. Veamos, entonces, cada uno de los signos del fracaso:

1).La ineficacia evaluadora

Imanol Ordorika, una de las reiteradas voces de la crítica,

“definió la reforma educativa como un engaño, un mito y un fraude. Engaño, porque nos han querido hacer creer que los problemas de la educación en México se deben a que los maestros son malos, poco comprometidos y corruptos; el mito es en la evaluación, cuando nos dicen que con base en ella se resuelve el problema; y el fraude porque hay un millón 200 mil maestros y la ley que ellos mismos hicieron los obligaría a evaluar al menos a 500 mil cada año, pero sólo lo han hecho 150 mil en este periodo, y lo siguen posponiendo para después de 2018, porque quién sabe cómo vienen las elecciones” (Regeneración 2017).

Ordorika de hecho la llamó el fraude evaluador, porque el INEE prometió que en 2018 habría evaluado a más de un millón de maestros y a la fecha no pasan de 150 mil. Prácticamente es imposible que lo consiga; por tanto, el INEE ha fallado, y como el instituto de la reforma no puede realizar lo prometido, entonces la reforma es un fracaso. El silogismo se construye solo.

Alguien diría que resume varias distorsiones cognitivas, como la sobregeneralización, la dicotomía o el catastrofismo, pero dejemos eso de lado por un momento. Otras dirán que se trata de una típica paradoja de la crítica subalterna: un férreo opositor a la evaluación punitiva acusa de fraude al INEE por ¡no realizarla! ¡Es un fraude, dice, no hicieron lo que debían haber hecho! ¡Es un fraude, debían haber sometido a todos los y las maestras, y no lo hicieron!

En buena lógica, ¿qué sigue después de una crítica como esta? ¿Fracasó la reforma o fracasó la estrategia? ¿Fracaso conceptual o fracaso de la dirigencia del INEE? ¿Debía ser otra, más eficiente, más firme, más determinada?

La denuncia del fraude, la denuncia de la ineficacia, ¿son signos de un fracaso conceptual o de un fracaso operativo; de un fracaso de la reforma o de la aplicación de la reforma? Una crítica que confunde epistemológi-

camente los signos siempre está subordinada a la lógica del poder. Es una crítica subalterna. Su función es espolear la consecución de la reforma: le exige cumplir sus metas pretendiendo luchar contra ella.

No es un problema de voluntad o de subjetividad, quien la enuncia puede tener las mejores intenciones, es un problema de política epistémica: ¿Cómo se lucha contra algo criticando que no consiga lo que prometió, cuando se estaba en contra de que se alcanzara? Suena más como un consejo, como una llamada de atención al poder. En el extremo, sonaría más o menos así: “La verdad es que el INEE no ha cumplido lo que prometió, no va a evaluar a todos los profesores de México en el tiempo estipulado; entonces, hay que cambiar al INEE y cambiar la evaluación! ¡Hay que hacer al INEE y a la evaluación más eficientes y más pedagógicos!”

A esto se le puede llamar, más allá de las diferencias personales o políticas, la crítica funcional al poder.

2).El recambio en la dirección del INEE

Miguel Ángel Tovar Tapia añade a la ineficacia evaluadora la salida de Silvia Schmelkes de la presidencia del INEE. Uno y otro signo refuerzan el argumento del fracaso. Otra falencia cognitiva, insisten algunos, en este caso la de la personalización, pero dejemos en suspenso esta línea de análisis. Lo cierto es que en abril de 2017 Silvia Schmelkes del Valle cumplió su período legal. Lo cierto es que no se retira del INEE, solo de la presidencia, pues su nombramiento en la Junta de Gobierno culmina en 2020; pero también es cierto que sus enfrentamientos con sectores críticos, políticos y magisteriales, agotaron muy rápidamente el presunto capital intelectual que alguna vez tuvo -desde el lado del funcionariado educativo, por supuesto, y sobre todo de las redes de la reforma (remember: Schmelkes formó parte de los consejos consultivos de la OCDE y de Mexicanos Primero); aunque siempre hay algunos críticos que la extra-

ñan-.

A partir del 1 de mayo la sustituye Eduardo Backhoff Escudero, el más tecnócrata de los miembros de la Junta de Gobierno del INEE, el más convencido de la evaluación de desempeño, el mismo que en su primer día en la jefatura del organismo aclaró que

“los límites de la evaluación no los impone el instituto sino que es una atribución de la Secretaría de Educación Pública de acuerdo con las condiciones materiales y políticas que tenga, en ese ámbito ellos deciden qué cantidad de docentes van a evaluar... Ya se han evaluado unos 160 mil o 170 mil; este año se van a evaluar entre 120 mil y 130 mil, lo que nos da cerca de 300 mil, falta lo de 2018 y habría que ver cómo acelerar la evaluación de tal manera que avancemos lo más posible... es un desafío que se pueda cumplir con esta evaluación en un tiempo prudente, por eso nos estamos ocupando para acelerar el paso” (Universal 2017).

La llamada de atención de los críticos surtió efecto, pero menos para declarar muerta a la reforma que para acelerar su paso. ¿Cuáles son los efectos políticos de este proceder crítico? ¿Desmovilización ante aceleraciones programáticas y recambios directivos? Regresaremos sobre este punto.

3).El NME de las tres mentiras

Ángel Díaz Barriga es un destacado especialista en didáctica y diseño curricular. Sus opiniones son respetadas en los circuitos críticos y oficiales. Ante la presentación del NME, no ha vacilado en decir que:

“El modelo y el proyecto curricular en términos generales contiene ideas de avanzada acordes con una educación para el siglo XXI, sus propuestas y metas son ambiciosas, lo cual tiene el riesgo de que “el que mucho abarca poco aprieta”. Carecen de una definición de etapas pues lograr una transformación como la que propone, de un día a otro, no será tarea fácil... Más serios son los límites que desde un análisis político se puede realizar a la presentación

y propuesta de discusión de ambos documentos. En primer término emerge una contradicción entre la cara autoritaria y democrática del Estado. El modelo se está trabajando desde 2014, lo prometieron para 2015 y lo presentan en 2016, para aplicar en 2017. No hay prisa, porque hay que promover la participación, foros que iniciarán a una semana de su publicación. Pero esta participación democrática que se negó en 2012 y 2013, cuando se aprobó en 21 días las modificaciones constitucionales al artículo 3º y se aprobó apresuradamente (el 1 de septiembre de 2013) la Ley de Servicio Profesional Docente –que tanta agresión y descalificación ha motivado hacia los docentes– y que se sigue negando en un marco de muy confusas declaraciones” (Díaz Barriga 2016).

Desde luego, Díaz Barriga no asocia directamente el fracaso de la reforma educativa con el nuevo modelo; nunca dirá algo tan fuerte, pero si cuestiona insistentemente los cronogramas, las prioridades, las inconsecuencias y demás tópicos de la crítica a la reforma educativa. “Se procedió al revés”, ha dicho, primero la reforma laboral y hasta ahora la curricular y de contenidos; que si bien es de avanzada no tendrá tiempo en aplicarse por las contradicciones políticas en las que se desarrolla. Y falta la educación normal; además de las incoherencias entre el nuevo modelo y la evaluación, pues la autonomía curricular contradice la evaluación estandarizada.

Lo que no dirá nunca Díaz Barriga, lo dice sin ambages Manuel Fuentes: “La presentación de este “Nuevo Modelo” es encubrir el fracaso de la llamada “Reforma Educativa”, basado en la cancelación de derechos laborales y carencia de un proyecto pedagógico de gran alcance” (Fuentes 2017) .

Tardío, excesivo, inconsistente, pero de avanzada; aunque no se podrá aplicar por el tiempo en que se presenta. Más o menos esos son los adjetivos y las condiciones del NME; más los calificativos de las tres mentiras. Un diagnóstico sin concesiones; o, en el caso de los didácticos, con matices críticos. No olvidemos, en lo “de avanzada” cabe mucho.

Se pueden advertir, de inmediato, otras distorsiones cognitivas, como los sesgos confirmatorios, las inferencias arbitrarias y la abstracción selectiva, pero dejemos a los cognitivistas de lado por un momento, la cuestión es de perspectivas políticas, no sólo de interpretación. La cuestión, son los efectos buscados con ese proceder analítico y calificadorio. ¿El NME falla porque no se va a aplicar dado el tiempo en que se presentó? ¿Esa es la crítica? Más parecen consejos al poder: “Apúrense que no les va a dar tiempo, señores del gobierno”. “Apúrense” es el mensaje nada subliminal de estos críticos. Criticar para fortalecer,

¿Y qué tal si el propósito es ligar transexenalmente la reforma? Después de todo, una de las características de la racionalidad neoliberal es reconfigurar las instituciones, construir nuevas reglas de juego en las interacciones educativas. ¿Por eso la primera acción de la reforma fue la modificación constitucional de los artículos 3º y 73! No por error, como dicen los didácticos, sino por ser parte de la misma problematización elaborada por los reformistas: los problemas de calidad son las relaciones laborales, las formas de contratación, las prácticas políticas. Y no de los maestros disidentes, sino de los maestros, del SNTE y de la CNTE. ¿Es la seguridad laboral, sus prácticas, su subjetividad! De ahí la importancia de la evaluación de permanencia, de ahí la obligatoriedad, de ahí la inseguridad inmanente a la relación laboral en el magisterio.

¡Señoras y señores de la didáctica y de la política alternativa: no son errores de la reforma, no pusieron por delante las cuestiones laborales y hasta ahora se ocupan de las pedagógicas, lo hicieron así porque así conciben los problemas educativos y, sobre todo, por una pretensión estratégica: llevar la inseguridad laboral a la educación, primero a los maestros -el recurso subjetivo de la educación- y luego a sus prácticas, su formación, sus relaciones, intra y extraescolares!

Ahora llega a los contenidos educativos; hasta ahora, después de haber disciplinado a los profesores con las evaluaciones y con los programas de Escuelas al Centro y Normalidad Mínima. Ahora se trata de llevar la reforma al salón de clases, de convertirla en el habitus del campo educativo. Esa es la apuesta, esa es la ruta elegida, planeada y ejecutada en tiempo y forma.

¡Los reformadores no necesitan legitimar nada; no necesitan discursos e ideologías; no necesitan más consenso que el de los decididores, como hicieron en las modificaciones constitucionales! La reforma ha sido educativa desde un principio, en una estrategia elaborada racionalmente; neoliberal, sin duda, pero racional. ¡La reforma le apuesta a las prácticas, las interacciones y la subjetividad!

Otra vez la crítica se equivoca. Yerra el blanco. El NME no necesita ser el de las tres verdades, no necesita el aval específico de nadie, como ya se vio en los foros de análisis y de propuesta; o quizá si, necesita de la crítica equivocada de los didácticos para afinar sus propósitos, requiere las exigencias de rapidez de los alternativos, para dejarles las propuestas, para que los nuevos políticos tengan marcadas ya las líneas transexenales, para no empezar de nuevo, para que no se interrumpan los trabajos, para que se siga con los programas de Estado, pero afinando cada vez más las acciones y los reglamentos, hasta convertirlas en prácticas políticas y prácticas de subjetivación: en partes del cotidiano escolar: en el nuevo habitus educativo.

4).El diagnóstico senatorial

A finales de abril, el Senado de la república dio a conocer un informe sobre la reforma en materia educativa, específicamente sobre su diseño y aplicación, elaborado por Rodolfo Ramírez Raymundo, y coordinado por los miembros de la junta directiva del Instituto Belisario Domínguez,

Gerardo Esquivel Hernández, Alejandro Encinas Nájera y Noel Pérez Benítez.

Más allá de la lógica inherente a un documento de este tipo, sus hallazgos son importantes para cualquier diagnóstico informado de la reforma educativa; en particular la inconsistencia entre la evaluación y la calidad, corazón mismo de la reforma. De hecho, el autor va mucho más lejos -en un ejercicio de autocrítica implícita-, al llegar a cuestionar a la reforma misma, como se advierte en los últimos párrafos de las conclusiones:

“...Para lograr la transformación de las prácticas educativas y generar un ambiente escolar estimulante, donde verdaderos colectivos escolares se dispongan a emprender la innovación en el trabajo diario es necesario —por una parte— formular una nueva propuesta educativa, fundamentada, centrada en la comprensión y el desarrollo de competencias intelectuales, factible, y —por otra— lograr que esa propuesta sea asumida por los profesores y las profesoras en cada escuela, lo que implica desarrollar estrategias diferentes a las utilizadas hasta ahora para promover el aprendizaje profesional. Estos dos elementos siguen ausentes en el planteamiento de la reforma —cuando solamente queda un tercio del periodo de gobierno—, lo que la sigue manteniendo como una reforma esencialmente laboral y administrativa.

La reforma no solamente ha carecido de un diagnóstico explícito, sino que asumió —en diversos momentos— la narrativa dominante respecto al origen de los problemas del sistema educativo: incompetencia, irresponsabilidad y corrupción del magisterio. Así descalificó a todas (la inmensa mayoría son mujeres) y a todos quienes ejercen la docencia en la educación básica. Ello creó un ambiente de desconfianza e irritación entre el magisterio, que es necesario revertir para que la reforma del sistema se pueda convertir en el sostén institucional del cambio sustancial, es decir, el cambio pedagógico.

Al descalificar al magisterio la reforma perdió la posibilidad de que los protagonistas del hecho educativo se sumaran a la iniciativa. ¿Cómo puede mejorarse la calidad de una práctica social sin la adhesión y la convicción de quienes la ejercen? Hasta hoy, la reforma se vive en las escuelas como una amenaza. La incertidumbre, el temor y las situaciones de estrés se generalizan en las escuelas de los seleccionados para evaluarse. En este ambiente no puede surgir la innovación pedagógica necesaria para una mejor formación de

niñas y niños, tampoco para mejorar los resultados en las pruebas de aprovechamiento escolar en las pruebas nacionales e internacionales” (Ramírez Raymundo 2017, 98) .

Insistimos, un texto como este no puede saltar las barreras de su procedencia y de su racionalidad, su virtud es advertir los riesgos y las dificultades de la reforma no sólo en su nivel instrumental, es decir, en su implementación, sino conceptual, en su diseño y elaboración teórica y política. Proporciona muchos elementos para una crítica altergubernamental, una crítica en esa lógica y con esos propósitos, pero advierte también, un poco a escondidas, un poco a lamentos, los propósitos velados de la reforma.

El último párrafo no tiene desperdicio, sobre todo cuando reconoce que “la incertidumbre, el temor y las situaciones de estrés se generalizan en las escuelas a evaluarse...”. En otros textos hemos insistido en que estos no son derivas indeseadas, sino los verdaderos propósitos de la reforma. Una evaluación permanente, obligatoria, oscura, inapelable, con criterios cambiantes y ligada a la estabilidad laboral, persigue precisamente eso: instalar en los procesos áulicos, en los procesos educativos y en la subjetividad de docentes, directivos y estudiantes, la incertidumbre, la responsabilidad individual en el fracaso, la individualización de la relación laboral, la precariedad.

Lo que ya se había hecho en las relaciones laborales, con la reforma de fines del sexenio de Calderón, ahora se persigue con la reforma educativa, pero en los procesos de subjetivación. Esa es la diferencia sustantiva con otras reformas, por eso dicen que es la más importante: opera en la conciencia y la subjetividad, pretende modelar sujetos según los códigos neoliberales del trabajador inseguro, precario, auto-responsable, desvinculado, autónomo.

Desde esta perspectiva, el diagnóstico reiterado de la muerte de la re-

forma no pasa de ser un deseo o un autoengaño. ¡NO hay tal cosa! Por el contrario, los pretendidos signos del fallecimiento se revelan como oportunidades de afinación, como recomendaciones, como consejos de prudencia y/o exigencias a retomar el paso, incluso apresurarlo. De hecho, el INEE y la SEP ya han anunciado la aceleración de los procesos evaluatorios; y en ningún momento alguien ha reportado que se suspenden los otros programas de la reforma, como escuelas al CIEN, Normalidad Mínima, Escuelas al Centro, el SIGED, las acciones de autonomía de gestión, la centralización de la nómina, los controles del tiempo, entre tantos otros. No hay nada de eso, menos aún de iniciativas del Pacto por México para derogar algunos artículos constitucionales o de las leyes secundarias que forman el andamiaje institucional de la reforma. Nada de eso. ¿Entonces, por qué insistir tanto en la muerte de la reforma? ¿Qué se pretende con eso?

Política de la desmovilización y del compromiso

Es comprensible que en una lucha política se pretenda minar al adversario, atacarlo por su mediocridad y sus inconsecuencias, desvalorizar sus conquistas, reducir sus alcances. Es comprensible. Del mismo modo, se entiende que las fuerzas de las resistencias necesiten valorar sus esfuerzos, reivindicar sus luchas, incluso magnificar sus logros, y recordar siempre sus víctimas y sus hazañas. Se entiende. Sin embargo, ¿qué ocurre cuando en una guerra –y la reforma lo es, sin duda alguna! - los diagnósticos están errados, se minimiza al adversario, se leen mal las señales, se ignoran sus movimientos y sus desplazamientos, por no decir se equivocan en sus objetivos y en sus propósitos?

Nada bueno. Y eso es lo que los didácticos, críticos y alternativos están haciendo.

La reforma no ha muerto. La reforma va, la reforma sigue, por muchos

más caminos que los de la evaluación, ralentizada por la lucha de las maestras, por sus resistencias reiteradas, y también, hay que decirlo, por las prisas del INEE y de la SEP, por sus diferencias internas, incluso por sus incompetencias, pero no para cambiar los objetivos de la reforma, sino para adecuarla, para precisarla, para profundizarla.

Y peor, porque la reforma no se agota en la evaluación, o en las evaluaciones, sino porque cada día se despliegan más acciones, más microiniciativas, más avances tácticos que pasan por instrumentales, como toda la parafernalia en la reorganización escolar, en el manejo del tiempo, en la ordenación de las actividades, en las nuevas jerarquizaciones de tareas, en la participación ciudadana y, a despecho de lo que digan los didácticos, en el nuevo modelo educativo, con los ejes de educación emocional y toda la batería de cursos posibles en ese amplio espectro que da la autonomía curricular, como los de educación financiera, en valores, superación, etc.

Recordemos, una y otra vez: el propósito de la reforma es la modelación de la subjetividad, la creación de sujetos que aprendan a lidiar con la incertidumbre, con la precariedad, que se responsabilicen a sí mismos de su destino, de su suerte en un mercado laboral precario, de consumidores siempre dispuestos, de individuos autónomos, libres en un espectro amplio y diverso, sin relaciones institucionalizadas, sin más derechos que los que dan las oportunidades abiertas en el hipermercado educativo.

Los objetivos de la reforma, sus tácticas y estrategias, incluso sus instrumentos, no están muertos ni oxidados, sino en constante evolución, para eso sirven las críticas de didácticos y alternativos, para apresurarlos, para llamarles la atención, para exigirles eficacia, eficiencia y congruencia. De ahí los lamentos de los críticos por la ineficacia, de ahí las llamadas de atención sobre sus metas incumplidas, sobre sus inconsecuencias, sobre la falta de cronogramas coherentes, sobre el mucho abarca y poco aprieta.

Esas críticas son funcionales al poder; le sirven de acicate y de cobertura.

No va por ahí. La crítica a la reforma no parte de lo que no logró alcanzar pero no quisiéramos que sucediera; esas son críticas de los alternativos, los que piden estar al frente de la reforma para modular sus alcances y alcanzar sus logros, los que quieren gobernar la reforma con otros colores y otros partidos; los otros son los didácticos resentidos, que no fueron considerados esta vez en los programas curriculares. Por eso llaman la atención y descalifican a los hacedores de la reforma. “Llámenme, yo les arreglo el entuerto”, parecen decir.

A los demás, de buena voluntad pero mal refugio en estas críticas, hay que recordarles que ningún mal diagnóstico gana nunca la guerra; por el contrario, desmoviliza y crea falsas expectativas; porque la reforma está ahí, opera silenciosamente en los cambios de reglas, en los nuevos programas, aún con buenas intenciones, como parecen ser todos esos cursos de convivencia, manejo de emociones, educación para la paz, resiliencia, visitas al Museo Interactivo de Economía, talleres de resolución de conflictos, talleres de cómputo y demás acciones no evaluadoras pero cada vez más relevantes de la reforma educativa; que no se observan por los críticos y que aún quienes se niegan a evaluarse realizan cotidianamente.

Por todo esto decimos: un diagnóstico que se anticipa a declarar muerte la reforma educativa, realizado en medio de una confrontación, sirve como reafirmación política y como salida declarativa ante una situación caótica y limítrofe. Su fuerza es la de la convicción y la de la apuesta. Nada más. Pero sus riesgos son mayores: encubrir los efectos metalaborales de la reforma, dejarla avanzar en las iniciativas micro que ya están modelando las prácticas, los perfiles y la identidad docente, se irradia en la formación de los educandos y en la organización de la escuela. En este proceso, insistir en la muerte de la reforma, es propiciar la desmovilización y el triunfalismo. La reforma sigue, y se preparan nuevas batallas.

Mejor tenerlo claro antes que nos vuelvan a someter

LAS CADENAS DE LA EVALUACIÓN INFINITA

Entre el 1 de septiembre y el 31 de octubre de 2017 se llevó a cabo la tercera evaluación de desempeño docente; como para desmentir a quienes hace apenas unas semanas habían declarado fallida, muerta y enterrada a la reforma educativa. Pues no: no estaba muerta, estaba en reparaciones.

Y viene con más fuerza. En una sola ocasión se pretende evaluar a 150 mil profesoras. Más o menos los mismos que en las dos ocasiones anteriores. Y además, para 938 profesores será la segunda oportunidad, mientras que para otros 1780 será la tercera y última. De no pasar el examen, serán reubicados en tareas no docentes.

¿Qué significa esto? Sencillo: para algunos cientos de maestros, la evaluación de desempeño seguirá su curso inexorable. Ellos son los primeros en advertir, en vivir en carne propia, que la evaluación no es un examen, ni una prueba fallida, sino un proceso del que no se sale nunca. Una vez dentro en la gran máquina evaluadora, no hay salida. Aún si superan la segunda o la tercera oportunidad, tendrán que evaluarse de nuevo. Una y otra vez, hasta el fin de su trayectoria laboral, o de su propia existencia.

Esos dos mil profesores que ya se encuentran en la segunda o tercera oportunidad, viven una situación que apenas vislumbran unos pocos. Los cientos de miles que faltan todavía, no sufren en carne propia la experiencia de la evaluación infinita. Los idóneos creen haberse salvado, están obnubilados por la ilusión del tiempo ganado. Ya tendrán que volver, más temprano que tarde. Y así, per saecula saeculorum. Esto es lo que no parecen advertir quienes denuncian a la evaluación como punitiva, un lugar común muy desafortunado, un error, un garlito al que llevaron y en

el que cayeron los maestros.

No es cierto. Punitivo, dicen los diccionarios, es todo lo relativo al castigo. Y castigo es “la pena que se impone al que ha cometido delito o falta”. Por tanto, una evaluación punitiva es la evaluación que castiga a quien cometa una falta. Esto significa que se infringió una norma y se hace acreedor a la pena correspondiente. Un delito, un castigo; es decir, una sola vez. No se castiga dos veces el mismo delito.

En la evaluación de desempeño no es así. La única vez que la evaluación es punitiva es la última, ahí sí se castiga al docente retirándolo de sus actividades académicas. Las anteriores no, no se castiga a nadie; sin embargo, **la situación es peor:** se somete a los profesores a **un estado permanente de incertidumbre.**

Sean idóneos o no idóneos, una vez que los maestros entran a la máquina evaluadora, se vuelven trabajadores inseguros. Su contratación es temporal, siempre será por tiempo determinado. Y peor: dependerá de ellos mismos superar las evaluaciones durante toda su vida, de nadie más. Sólo de ellos depende pasar o no, según los indicadores, criterios y parámetros, impuestos desde lugares tan oscuros como cambiantes e impenetrables.

Repetimos: la evaluación de desempeño no castiga sino hasta el último momento, cuando se falla en la tercera ocasión. Este es el momento límite, al que por cierto llegan muy pocos, basta estudiar las estadísticas para verlo; así que **esto no es** lo sustantivo de la evaluación de desempeño, sino la producción inmanente de riesgos de desafiliación, la generación de un clima eterno de inseguridad docente. En una palabra: **la producción de incertidumbre.** ¡Y no se trata de una cuestión laboral, sino de una condición pedagógica de aprender a lidiar con la incertidumbre, trabajar en la incertidumbre y transmitir la incertidumbre en las tareas educativas! Como lo requiere el mercado, como se requiere en la producción de la

subjetividad en el capitalismo cognitivo.

Por eso decíamos antes, la evaluación de desempeño no es punitiva: es peor. No castiga, en todos los momentos, sino que genera un estado permanente de inseguridad e inestabilidad, y eso no queda ahí. A partir de la incertidumbre que esto provoca, se generan efectos múltiples: en la subjetivación docente, en la práctica educativa, en las relaciones magisteriales, en la identidad profesional, en la formación de los maestros, entre muchas otras cosas que debemos empezar a reconocer, registrar y estudiar.

En esta perspectiva, la cuestión fundamental no es discutir si la reforma es laboral o no, si es integral o parcial, si los reactivos están bien o mal hechos, si las fases son excesivas y la evaluación obesa, si las notificaciones fueron o no bien hechas, si la selección de profesores a evaluar tiene intención política o no, si los lugares de los exámenes son cómodos o terribles, si falla o no el equipo de cómputo, si es difícil entrar a la red o no, si las maestras han sido coaccionadas o no, ese es el ropaje de la implementación de las políticas públicas, el favorito de críticos y autoridades, que en este caso se parecen tanto que ya no sabe uno nada.

La SEP y el INEE han sido muy claros: están siempre dispuestos a aceptar las críticas que mejoren los procedimientos evaluativos. Y algunos, muy diligentes, se dieron a la tarea de proponer cosas. ¡Muchas gracias!, dicen Backhoff y demás funcionarios del INEE. ¡Gracias!, diría Nuño. ¡Eso es lo que queremos, mejorar la evaluación! diría Schmelkes.

¡Y eso fue precisamente lo que hicieron, mientras los críticos nos distraían con que la reforma estaba muerta! No: estaba en reparaciones, en perfeccionamiento. Desde Nochixtlán, los técnicos del INEE y los políticos de la SEP, o al revés, se tomaron mucho tiempo para confundirnos diciendo que las evaluaciones serían voluntarias, cuando todos sabemos

que desde la Constitución se dice que son obligatorias. Pero sobre todo, utilizaron el tiempo post-protestas y post-negociaciones, para modificar mecanismos, procesos, instrumentos, agentes, lugares y hasta fases de la evaluación. ¡Pero no el régimen de la evaluación que caracteriza a la reforma! Ése se mantiene, y así seguirá hasta que no se modifiquen las leyes

En esta reforma, pensamos que la crítica debe ser radical, no limitarse a cuestionar lo adyacente, sino lo sustantivo. Criticar sin distraerse o desviarse en lo que algunos críticos quisieran que la reforma fuera, sino develando lo que la reforma es, lo que se propone; y no sólo en su retórica, sino más aún, en la operación inmediata de sus estrategias, de sus tácticas, de sus mecanismos y objetivos; es decir, en las técnicas y tácticas de sujeción que diseña y se propone en sus objetivos soterrados.

Ya lo hemos dicho en nuestro libro Anatomía política de la reforma educativa. El régimen de evaluación que se propuso no tiene nada que ver con la calidad; ese es un artilugio retórico muy fácilmente desmontable. La cuestión central es analizar lo que se propone efectivamente, lo que produce y no lo que abandona.

Por eso decimos que el objetivo soterrado de la reforma, el que está envuelto en los problemas de implementación y la retórica de la calidad, es la producción de incertidumbre y los efectos que ésta trae consigo, tanto para la identidad, como la formación, la práctica, el perfil, las relaciones de los maestros, en la escuela, consigo mismos, con sus alumnos y la comunidad.

No ayuda gran cosa hacer parrafadas abstractas sobre evaluación y calidad, más útil es visibilizar el régimen de evaluación que la reforma ha diseñado. Y con esto no pretendemos negar la necesidad cuasimetafísica de la evaluación educativa, menos aún justificar corruptelas, malos maestros o prácticas dañinas, sino advertir y denunciar lo que este modelo

propone: la inseguridad como pivote de reconfiguración docente. Por eso hay que negarse a ESTE régimen evaluatorio; este, el que está en la Constitución. Tal como están, ni la evaluación ni la reforma son mejorables, porque en su ADN se encuentra la producción de incertidumbre y la conformación de docentes inseguros, precarios y sometidos.

LA INFECCIÓN SISTÉMICA

Es tiempo de reconocerlo, la reforma educativa es más compleja, más racional y coherente de lo que nos han dicho. Mejor atendemos su lógica, develamos sus estrategias, tácticas, objetos y objetivos, antes de que los naturalicemos y reproduzcamos en las críticas, los comportamientos y los modos de reflexión.

La reforma educativa no es una tontería, no está mal hecha, ni se hizo en las rodillas de economistas, políticos y administradores; recoge demandas, críticas y planteamientos de largo alcance; problematiza experiencias; acopia denuncias; responde a expectativas; elabora diagnósticos y plantea múltiples estrategias de atención.

Desde el lado del poder, así llamamos al dispositivo epistémico, institucional, político y económico que anima la reforma, se presenta como una política de Estado, como un conjunto de cambios constitucionales, nuevas leyes secundarias, modificaciones a la LGE, a las leyes contables, fiscales y estatales, de campañas, de nuevos programas (Normalidad Mínima, Escuelas al Centro, Escuelas al CIEN), nuevas instituciones, el Nuevo Modelo Educativo, los cambios en la formación inicial de docentes, las modalidades de ingreso, permanencia, reconocimiento y promoción del magisterio, entre muchas otras.

Sin duda, también como una serie retórica plagada de discursos, descalificaciones, culpabilizaciones, asignación de responsabilidades, campaña,

infomerciales, declaraciones y eventos.

Se trata, entonces, de entender que la reforma es un dispositivo, no una acción, una institución, un discurso o un cambio legislativo, sino un conjunto heterogéneo orientado por objetivos y objetos de atención específicos. Es un proceso, no un acto; un compuesto en formación y ensamblaje.

Una metáfora más conveniente quizá provenga de la guerra. La reforma funciona como arma biológica, como un retrovirus que infecta mentes, corazones, prácticas, cuerpos, saberes y experiencias; luego metaboliza los anticuerpos de la crítica y los reconvierte en células mutantes. ¿El resultado esperado? Un nuevo sistema educativo nacional con las siguientes características:

- 1.La sustitución de un régimen de control político-laboral del magisterio basado en el corporativismo, por otro sostenido en la subjetivación de la incertidumbre.
- 2.La producción de sujetos precarios, inseguros, flexibles y conformistas; no sólo en el magisterio, sino también en los estudiantes, a través de evaluaciones, programas de estudio, práctica docente, nuevos calendarios, escuelas de verano...
- 3.La concreción de un mercado de servicios y bonos educativos que transfiera progresivamente, cada vez más recursos públicos a sectores privados.
- 4.La creciente introducción de mecanismos institucionales de financiamiento privado y familiar a la escuela pública, con el modelo de autonomía escolar y participación social.
- 5.La sustitución del modelo público-estatal de control educativo,

por otro de coordinación multisectorial; es decir, lo que va de la rectoría del Estado a la gobernanza educativa (Anatomía política de la reforma educativa).

¿Se trata de una mutación inducida? Sin duda. A esto se le apuesta desde hace tiempo. La reforma constitucional de 2013 fue el momento de la inoculación, de echar a andar una estrategia espectacular, en un momento que se pretende fundacional y detonante de una mutación profunda.

El riesgo de una mirada parcial, centrada en acciones particulares como la evaluación, la enseñanza del inglés o el modelo educativo, es que impide comprender que la reforma se ejerce en múltiples acciones, a veces a nivel macro, a veces meso y muchas más microescolares. Otro riesgo es quedarse en la descalificación, en las expectativas políticas, en el chismorreo (pre)electoral, en la atención a los partidos y al régimen político, o bien limitarse a cuestionar las dificultades de operación y de implementación, mientras los programas y acciones micro continúan operando, se ensamblan, organizan, potencian y reproducen hasta que se esparcen, modificando casi sin sentirlo, naturalizando los comportamientos, actitudes, modos de reflexión y valores que la reforma se propone y se encuentran en el código genético de TODOS los programas que la componen.

Al considerar la reforma como parcial, laboral y administrativa, los efectos pedagógicos y subjetivos de las acciones reformistas pasan de lado, no se advierten, no se reconocen, pero se reproducen, justo como se espera que lo hagan, hasta producir una metástasis generalizada, una mutación ultraliberal del sistema educativo. Por eso no importa que los grandes traumas de la evaluación docente no alcancen a todos los que se pretendía, pues todo lo demás continúa avanzando, trabajando en silencio, poco a poco, indefectiblemente.

Veamos sólo un ejemplo de los programas y acciones mesoescolares,

para ver cómo funciona la infección en uno de los ensambles del sistema, cómo se producen nuevas potencialidades, nuevas formas de acción y de subjetivación de la reforma educativa. Y pongamos en suspenso, aunque sea un momento, esa narrativa de la reforma fallida, de la reforma acabada, y veamos el desarrollo concreto de las acciones de reforma y el modo como transforman casi sin sentirlo y sin saberlo, comportamientos, subjetividades e instituciones. Ese es el desafío mayor de la reforma: desatar una infección en el sistema educativo nacional para producir mutaciones genómicas o sistémicas.

Veamos el caso de la autonomía de gestión, para ver cómo desde la Constitución se implantó una cabeza de playa conceptual que inspira, da cobertura y se implanta en programas y acciones meso y microescolares con efectos autorganizativos y aceleradores.

- Cargas de trabajo se multiplican e intensifican, en función de las novedades de la reforma, como el modelo educativo, la enseñanza del inglés, la educación emocional, más lo que se acumule.
- Profes de nuevo ingreso frustrados y enojados, se enfrentan a la disyuntiva de prepararse para la siguiente evaluación o dedicarse a preparar informes que solicitan autoridades diversas, organizar la clase o tratar de dialogar y convencer a padres de familia acerca de por qué no aprobaron sus hijos, “porque si de todo esto algo sale mal, los únicos culpables somos los maestros”.
- Maestros nóveles tratados por otros maestros “como enemigos del pueblo, porque veníamos asignados por un examen que impone la reforma educativa” (Sistema y reforma educativa generan sólo frustración y enojo: jóvenes maestros)
- Se ha acelerado la desaparición de turnos vespertinos para incre-

mentar el número de escuelas de tiempo completo sin necesidad de invertir, con la consecuente saturación de grupos (Cierre de turnos vespertinos y ampliación de la jornada escolar)

- Calendarios escolares diferenciados impiden a familias planear vacaciones (Calendario escolar genera frustraciones; consideran que es pérdida de tiempo)

- Lo que hasta hace poco era parte del período vacacional, ahora se denomina receso escolar, los docentes deben permanecer en los planteles para regularizar alumnos rezagados o bien, hasta que los directivos extiendan el respectivo oficio de liberación

- Profesores trabajan horas extra en escuelas de tiempo completo, sin recibir la compensación respectiva (Maestros trabajan pago protesta por falta de pago en Escuelas de Tiempo Completo)

- Obtener resultados destacados en la evaluación no garantiza recibir el estímulo económico y/o el incremento de horas prometido al que, según la LSPD, tienen derecho (<http://profelandia.com/son-maestros-destacados-y-sep-no-les-paga-el-aumento-salarial/>)

- El déficit de profesores comienza a resentirse; padres de familia han llegado al extremo de cubrir salarios de docentes suplentes. (Padres pagan cuotas a maestros sustitutos ante crisis en docencia; Padres de familia pagan sueldo a maestros de escuela pública)

Repetimos: al atender las voces de la crítica interesada en los problemas de implementación, que son en última instancia gubernamentales, perdemos de vista los mutágenos de la reforma en la Constitución, en las leyes, en las instituciones, en la retórica, en los marcos de referencia y, sobre todo, en los procesos de subjetivación. Con eso cuentan los refor-

madores, que encantados con las voces de sirena de los críticos que ven políticas fallidas, dejemos sin atender los mutágenos que se encuentran en TODOS, si, en TODOS los programas y acciones desatados.

LA EFICACIA POLÍTICA DE LA INEPTITUD

En junio de 2015 se realizó la primera evaluación a los asesores técnicos pedagógicos (ATP). Miles de maestros presentaron los exámenes correspondientes, a pesar de las suspensiones previas, de las protestas contra la reforma educativa, del poco tiempo de preparación, de infraestructuras lamentables, de fallas continuas en los equipos de cómputo, de la policía, etc.

Para los ATP's, la cuestión era presentar o no el examen. Muchos maestros lo hicieron, un porcentaje variable, dependiendo del estado y la zona educativa, no. Por ejemplo, en Durango, en medio de bloqueos a los Centros de Bachillerato Tecnológico Industrial (CBTIS) 89, 130 y 110, de la acción policíaca y la detención de cerca de 20 maestros, la secretaría de educación del estado reconoció que alrededor del 30 por ciento de los convocados no presentó el examen. Otras fuentes aseguraron que fue el 90%. En otros lados la situación fue similar.

En términos colectivos, la cuestión eran las resistencias, su potencia, su eficacia y su permanencia. En términos individuales, el problema era moral y laboral: presentar o no el examen; atenerse a las consecuencias o participar en una protesta generalizada. Un dilema fáustico, de los más difíciles, esos que siempre surgen en estos casos. De los que nunca se sale indemne.

En agosto de 2017, otra vez los ATP's vuelven a ser noticia. Otra vez como protagonistas de manifestaciones, mítines y bloqueos. En esta

ocasión por razones distintas. Ya no por la evaluación, como parte de protestas generalizadas contra la reforma educativa, sino por el oficio CNSPD/0797/2017, firmado por la Mtra. Ana María Aceves, titular de la Coordinación Nacional del Servicio Profesional Docente (CNSPD), en el que se anuncia la anulación del proceso evaluatorio iniciado en abril, por las irregularidades detectadas, en particular, porque el examen de la tercera fase no era el adecuado para valorar las competencias que debe tener un ATP.

Los maestros evaluados se presentaron ante las autoridades educativas estatales para exigir los resultados que debían darse el 11 de agosto, después de dos años de inducción, de una evaluación en tres fases, que “incluía un plan de intervención de dos meses, informe de responsabilidades por parte de la autoridad educativa inmediata, y un examen con duración de 4 horas”.

Ante las protestas, el secretario de educación pública dijo: “los vamos a mantener en el puesto durante todo este año, no van a perder la plaza, van a mantenerse igual”, o sea, no pasa NADA. Desde luego, los ATP's no piensan igual. Felipe Bochomo Ontiveros, de Culiacán, lo dijo claramente: “...ganaron una promoción de puesto el 2015, misma que ya trabajaron durante dos años para que al final del proceso, se realiza una evaluación y les deben entregar una clave como ATP y que tenía que haber salido el viernes 11 de agosto...(y ahora)...nos mandata a trabajar otro año más porque argumentan que el examen que hicimos no era el adecuado” (<https://olegario.mx/2017/08/protestan-en-la-sepyc-maestros-asesores-tecnicos-contra-proceso-de-evaluacion/>).

¿Cómo es posible que después de dos años, de una convocatoria, de una evaluación en tres fases, de casi cinco meses de espera, el día que debían darse los resultados, el INEE olímpicamente desconociera el proceso mismo de evaluación, por irregularidades en el diseño del examen de

conocimientos? ¡Después de 5 meses! ¿Cómo es posible?

En cualquier otro sistema educativo, lo menos que se puede esperar de un desaseo como este es la defenestración pública de los responsables. En México no, ni en el INEE ni en la SEP los responsables son tocados, ni con el pétalo de una rosa. La solución es otra: una prórroga, una explicación a medias (¿cuáles eran los reactivos inadecuados?, ¿por qué así?, ¿por qué hasta ahora?) y nada más.

No hay excusas para un comportamiento así, se mire como se mire. No es la primera evaluación que se realiza; los técnicos de la SEP y los políticos del INEE, o al revés, no son neófitos en el tema; no hay las grandes turbulencias de meses antes; sólo la operación cotidiana de un engranaje evaluatorio enorme, que consume recursos, requiere órdenes, demanda atenciones, exige coordinaciones de gestión. Nada extraño para una burocracia evaluadora que debía ser eficaz, eficiente y coherente. Nada extraño para una maquinaria que se pretende legítima. Lo normal.

Pero no fue así. Hasta el último día, el día de los resultados, se anuncia la eliminación de todo el proceso. Después de cinco meses de tensiones y angustia para las y los maestros convocados. En esas condiciones, lo menos que se puede esperar es una respuesta airada. Como fue en los estados, frente a las oficinas públicas, en corrillos y algunas manifestaciones. Y, a diferencia de otras ocasiones, ahora si merecieron una respuesta puntual: “No se preocupen, se quedan un año más”.

Por supuesto, el año que entra se evaluarán. Más temprano que tarde tendrán que pasar otra vez por la evaluación. Y en dos años otra vez, y así. Toda su vida. “No se preocupen”. “Se les respetará siempre su derecho a ser evaluados”. Porque ahora resulta que la evaluación es eso, un derecho

Las críticas no se hicieron esperar. De todos los tonos y estilos. Desde

quienes encontraron argumentos para el fracaso de la reforma educativa, hasta quienes se mostraron preocupados por el mensaje que envía. Así lo dijo el director de Mexicanos Primero en Jalisco, Benjamín Manzano:

“... Este incidente y su errónea forma de enterar a los docentes por parte de las autoridades, ha sido un desatino que pone en la incertidumbre laboral a los señalados. Si bien la anulación de los instrumentos de calificación por no cumplir con la calidad requerida, es un acto responsable de parte del INEE, no lo es hacerlo fuera de tiempo y en la última fase del proceso, mucho menos informarlo el día en que se deberían entregar los resultados. Estos acontecimientos ponen en estado de indefensión a los principales aliados de la transformación educativa, a quienes, contra la presión de los detractores de la reforma educativa, caminaron con confianza a los procesos de evaluación para la promoción” (<http://www.educacionfutura.org/evaluar-la-evaluacion-caso-atp-y-promovidos-2015/>)

Como es evidente. Mexicanos Primero mira más y más lejos. Reconoce los errores, exige cumplimiento de la ley y advierte los efectos en los principales aliados de la reforma: los maestros, directivos y asesores técnico pedagógicos que se evaluaron, que confiaron en la evaluación, que cumplieron con la ley. Para ellos, ese es el problema principal. Un problema de legitimidad y de eficacia, pues saben muy bien que la reforma educativa depende del reconocimiento que se tengan de sus procesos, de sus evaluaciones y de su eficacia en el cumplimiento de sus metas y normas. Políticos como los que más, diseñadores, supervisores y evaluadores de la reforma, Mexicanos Primero está más consciente que muchos de los problemas derivados de una gestión ineficaz e ineficiente.

Otros comentaristas son, como de costumbre, apoyadores de la reforma. Encuentran defensa hasta en lo indefendible. Como Flores Crespo, un linebacker sin adjetivos, que escribía en las redes sociales:

“Coincido con @DavidResortera. Que el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación - INEE @INEEmx no haya validado los resultados de la evaluación de ATP es correcto. Ejerce, como dice David, su poder técnico.

En un país en donde pocos reconocen errores, una acción de esta naturaleza se mal entiende y se juzga con calificativos muy severos (fracaso, ridiculez). Como ciudadano, prefiero escuchar que las autoridades asuman SU responsabilidad y se disculpen a que formulen - al vil estilo priista - teorías del “compló” o de la muy popular victimización”.

Nosotros decimos: no es la primera vez que sucede una cosa así. Se pueden encontrar muchos ejemplos. Para no ir mas lejos, al mismo tiempo que se eliminó la evaluación de los ATP's, se prorrogó la entrega de resultados de las evaluaciones de promoción para los directores de escuela. En 2015 se suspendieron indefinidamente las evaluaciones días antes del proceso electoral. Las mismas evaluaciones para ATP de 2015 se suspendieron. Y así. No es la primera vez, ni será seguramente la última que suceden cosas como estas.

Este es un problema que rebasa con mucho las cuestiones meramente técnicas. Todo el entramado institucional encargado de la evaluación, ha jugado como ha querido con las reglas que los legisladores y los mismos organismos responsables diseñaron. Los plazos, los compromisos, las condiciones, simple y sencillamente se manipulan a conveniencia, y no nada más en este caso, sino en muchos otros aspectos del proceso, como la asignación de plazas. El conjunto de problemas de implementación que han caracterizado a la reforma, parecen peccata minuta para el sistema, nunca se sanciona a los responsables: el marco jurídico no contempla absolutamente nada al respecto.

Otro conjunto de comentarios es altamente hipotético. Como siempre en estos casos. ¿A qué se debe en realidad la eliminación? El INEE responde que a problemas en los reactivos del examen de conocimientos, pero no dice cuáles, ni cómo ni por qué. Entonces el problema se dirige hacia la SHCP, que no creó las claves de plaza para ese nombramiento específico. Recordemos que en la estructura de la SEP formalmente no existen los ATP's, son maestras comisionadas en su gran mayoría. Otros dicen que

los motivos tienen que ver con las contradicciones, desavenencias y falta de coordinación entre la SEP, el INEE y la SHCP, como sucede con la asignación de plazas, las listas de prelación, los resultados de la evaluación de ingreso entre tantos otros.

Quizá todas estas razones sean ciertas. De un modo u otro. Sin embargo, nosotros quisiéramos dirigir la atención a otras cosas. A lo que podríamos llamar la eficacia política de la ineptitud, la paradoja de la normalización evaluadora y los efectos anestésicos de la implementación. Veamos detenidamente.

Lo primero que resalta de las nuevas protestas de ATP's es su rapidez, su soledad y su encuadramiento. Reaccionaron pronto y en defensa de la evaluación. ¡Qué diferencia con los maestros de 2015 que luchaban contra la evaluación! Lucharon solos, además, no recurrieron a protestas masivas y generalizadas. Ahora son locales, las y los maestros evaluados esperaban puntualmente, la presentación de las listas de resultados para contar con su clave de plaza –en caso de haber aprobado, por supuesto-. Son los ATP's de la reforma educativa, no los que luchan contra la reforma educativa. Los que exigen cumplimiento de la reforma, los que se habían evaluado, los que clamaban por los resultados en tiempo y forma. Es lo que llamamos la paradoja de la normalización, pues la evaluación se va convirtiendo cada vez más en parte del habitus docente, a pesar de, o mejor, por sus mismas complicaciones y desaseos.

Por lo mismo, la eliminación del proceso, el mismo día en que se debían presentar resultados, después de cinco meses de espera, ya presentadas las evidencias y los exámenes correspondientes, aludiendo a una irregularidad en el examen de conocimiento, denota, a todas luces, la incompetencia de los cuadros técnico-políticos responsables de la maquinaria evaluadora. Sin embargo, esto no se traduce en ilegitimidad de la reforma educativa, sino al contrario, en exigencia de un cabal cumplimiento de la

ley. La impericia de los técnicos se convierte en un activo político de los reformadores; es a lo que denominamos la eficacia política de la ineptitud. ¿Por qué? Muy simple; en las protestas de los ATPs, la atención se dirige a las cuestiones de procedimiento, a los reactivos, al cumplimiento de la ley, a las coordinaciones intergubernamentales, a los problemas técnicos, jurídicos y administrativos.

La política se vuelve administración, dirían algunos. Ya no se cuestiona la reforma educativa, sino todas las deficiencias de su ejecución; lo que denominamos el efecto anestésico de la implementación.

Esto plantea problemas muy difíciles para quienes se resisten a la reforma educativa, y junto con ella, a la evaluación. Nos encontramos en una nueva fase, donde la multiplicidad de sus acciones, la incoherencia entre organismos, la ineptitud de sus cuadros técnico-políticos, van generando efectos diferenciados de distinta magnitud e importancia. Por una parte, se exhibe una incompetencia que no causa nada, que no tiene consecuencia alguna en las instancias directivas y operativas de la evaluación (en otras partes, por mucho menos que esto hubieran sido despedidos u obligados a renunciar los responsables de la SEP y del INEE; aquí no). Por la otra, esto mismo potencia los ensamblajes de la reforma, sobre todo en lo que se refiere a la aceptación cada vez mayor, de las diversas evaluaciones y la lucha por la aplicación justa e irrestricta de una ley que hace algunos meses todavía se consideraba ilegítima e inaceptable.

EL CÁRTEL DE LA REFORMA EDUCATIVA

¿Quién gobierna hoy la educación pública, para qué y cómo?, es una pregunta clave. Si bien están presentes los sectores históricamente interesados en orientar la educación pública, como son los empresarios y gobiernos en turno, hoy se han sumado muchos otros.

Desde hace aproximadamente dos décadas, un número indeterminado de actores, con una multiplicidad de intereses, niveles de cohesión y permanencia variables, con grados de autonomía, permeabilidad e interdependencia versátiles, con patrones y reglas de relación diversas, que aportan recursos de diferente tipo y no solo económicos, han comenzado a converger, a ensamblarse de tal manera que, sin darnos cuenta, han conformado una red de intereses que intervienen de forma cada vez más abierta y agresiva, en la formación de individuos empresarios de sí mismos.

En Anatomía política de la reforma educativa denominamos a esto el tránsito de la rectoría del Estado a la gobernanza educativa. Esta gobernanza aglutina organismos públicos y privados, instituciones, centros de investigación, empresas y fundaciones lideradas por magnates, organizaciones de la sociedad civil chicas, medianas y grandes que, en contubernio con entidades públicas, actúan en un sentido claramente corporativo, para influir en la percepción y formación de una nueva subjetividad: la del emprendedor que controla sus emociones, enfrenta la vida como una negociación constante.

Este es precisamente el tema que desarrollamos en nuestro siguiente libro titulado “El cartel de la reforma educativa”, de próxima publicación. En él, intentamos desenredar la maraña de relaciones y redes de redes, para visibilizar quién manda, dónde se concentran recursos, funciones y, sobre todo, cómo se toman decisiones políticas estratégicas.

La novedad no radica en el número, sino en la forma en que operan para ejercer control sobre la producción y la distribución de la educación como una mercancía atractiva, mediante la confabulación de intereses monopólicos, imponen discursos, programas, leyes, organismos y modos de intervención a modo, a fin de obtener los mayores beneficios posibles, en perjuicio de los ciudadanos a los que consideran meros consumidores. Así es como actúan los cárteles.

Esta no es tan solo una reforma educativa privatizadora, hecha a la medida del sector empresarial o de organismos financieros internacionales que han sometido a la SEP. Los integrantes del cártel de la reforma educativa, compuesto por una multiplicidad de relaciones entre diversos entes públicos y privados asociados, no solo han prohijado, permitido y promovido el establecimiento de mecanismos para obtener ganancias, sino también para expandir su poder de influencia e intervenir en cuestiones como la infraestructura escolar, venta de nuevas tecnologías, o libros de texto. Han incursionado también a la educación financiera y emocional, igual que en la formación de emprendedores.

Muchos críticos han considerado que existe una intención privatizadora en la reforma educativa. Nosotros pensamos que va más allá de la privatización; nos encontramos ante un nuevo modo de conducir los destinos de la educación nacional que trascienden al sistema educativo: van directo a la subjetividad. La reforma educativa es muchas cosas, pero la más sobresaliente es la recomposición neoliberal de los procesos de subjetivación.

Sí, hoy la pedagogía en uso es la que ofrecen banqueros, empresarios y financistas; son ellos los que han aportado el lenguaje y los métodos, venden productos y proporcionan servicios varios: “Este sábado, 11 de noviembre, alumnos del plantel 10 Aeropuerto del Colegio de Bachilleres, en una jornada de 11 horas, recibieron el taller de fomento al espíritu emprendedor: Desafío Innova, impartido por la empresa JA México”. (post publicado en la página de Facebook del Colegio de Bachilleres, 11 de noviembre de 2017)

A principios de mayo del 2016, se anunció que México sería el primer país de Latinoamérica que tendría su propia versión de Shark Tank, un reality show en el que un grupo de empresarios, escuchan propuestas de emprendedores que buscan inversiones para desarrollar algún negocio o

vender un producto.

En entrevista, Jorge Vergara, fundador del grupo Omnilife y dueño del club deportivo Guadalajara, aseguró que con este programa, más que un entretenimiento, se esperaba enviar un mensaje importante: “Que todos se crean capaces y crean en ellos mismos y entiendan que emprender es parte natural de la vida, y que dejen de depender de los demás” (Emprendedores enfrentarán a Vergara y a Elías Ayub en reality show).

En septiembre del año que corre, diversos medios informaron que una niña, oriunda de San Luis Potosí, había conquistado a los cinco tiburones del reality show Shark Tank México, al presentar un proyecto para comercializar un shampoo anti piojos.

Informaciones como estas no pasarían de ser meras notas de la farándula, excepto porque cada vez es más común que en escuelas públicas, se promuevan programas y acciones similares.

La revista Forbes anunció, también en septiembre pasado, que 1,162 escuelas de nivel básico, públicas y privadas, de 27 estados del país, participarían en el programa piloto “El viaje del emprendedor”. Patrocinado por Business Kids, primer centro de enseñanza de negocios para niños en el mundo y diseñado de la mano de la SEP, busca lograr el mismo objetivo que planteara Vergara: fomentar el espíritu emprendedor, ya no como parte de un programa televisivo, sino en las aulas (Enseñarán emprendimiento en escuelas).

Estos son tan solo pequeños botones de muestra de lo que un complejo entramado de grupos e intereses, han comenzado a hacer con la educación; no buscan únicamente hacer negocios.

Como hemos venido insistiendo en entregas anteriores, la guerra por el

territorio educativo que representa la Reforma Educativa, no es sólo un complejo de fuerzas destructivas, sino también reconstructivas, incluso de nuevos modos de subjetivación.

La subjetividad neoliberal se ha encarnado cuando los mismos afectados por el cártel de la reforma educativa, asumen como propios, discursos, ideas, y sobre todo, prácticas que refuerzan y arraigan la lógica privatizante de lo público.

Cierto, la privatización en sus múltiples expresiones, llámese mercantilización, subrogación, subcontratación de servicios, creación de cuasi mercados, venta y compra de servicios, etc, etc., forma parte de una realidad preexistente a la reforma educativa.

Lo que ha hecho la reforma educativa, es perfeccionar un modelo de gobernanza corporativa en red, que no solo está potenciando las tendencias privatizadoras; también está aumentando el poder de las empresas y sectores más ricos, quienes actuando en su propio interés privado, modelan la agenda legislativa, se sirven de un Estado informalmente gobernado por ellos mismos y viceversa, un Estado que gobierna para las élites y grandes corporaciones nacionales y multinacionales, y están incidiendo de manera expansiva en las escuelas y aulas.

Por eso, es necesario ampliar nuestra mirada. Limitarse a denunciar intenciones privatizadoras, dificulta reconocer los múltiples efectos de estas redes de redes, en las instituciones y las personas. De no hacerlo, terminaremos por asumir sus acciones y propuestas como respuestas “normales”, “naturales” e incluso “plausibles”. Cuando nos demos cuenta de que esto no es natural, quizá sea demasiado tarde.

SOBRE EL MAGISTERIO

ADIOS A LA PLAZA DOCENTE

La reforma educativa es una flecha al corazón del magisterio. Lo ataca de frente, mortalmente, con todo lo que tiene. ¿Por qué?

Desde la iniciativa de cambios constitucionales, el problema de la calidad educativa se focalizó en el desempeño docente. Más tarde, los reformadores fueron más claros. No sobre el desempeño, sino sobre los maestros, sobre sus modos de contratación, sobre su organización colectiva. Esta es la novedad histórica de la reforma. Nunca antes el gobierno había hablado con tanta crudeza sobre los problemas del régimen corporativo del magisterio. Nunca antes su organización gremial había sido responsabilizada por la falta de calidad educativa en México.

En otras ocasiones se había señalado la formación, mejoramiento y/o profesionalización del magisterio como uno de los ejes principales de las reformas. Fue el caso de la ANMBEN. Pero las estrategias derivaban en programas de licenciatura, posgrado, cursos, talleres y formación continua. Por eso se consideraban conquistas del magisterio, de los institucionales o de los democráticos; o de ambos. Las reformas, las prestaciones, los programas de formación, los beneficios y las prestaciones formaban un mismo cuadro. Las reformas eran una obligación y una oportunidad de mejor laboral y profesional.

El problema de la calidad cambió todo eso. Desde el Compromiso Social por la Calidad Educativa hasta la Alianza por la Calidad de la Educación dirigieron su atención al desempeño docente. En nuestro libro, Los poderes percutidos, establecimos las relaciones entre la ACE y la reforma educativa. Son de largo aliento. Por eso los panistas se consideraron como los artífices conceptuales de la reforma. Y los del PRI y el PRD sus apoyadores legislativos; o sus marrulleros parlamentarios, según sea el caso.

La reforma actual llevó la argumentación mucho más lejos. Tal y como la habían planteado Mexicanos Primero y la Coalición Ciudadana por la Educación (Mexicanos primero)

En su perspectiva, el problema no quedaba en el desempeño docente, sino en las perversiones institucionales, laborales, pedagógicas y subjetivas que produjo la organización colectiva del magisterio. Y no de la CNTE, ni de los sindicatos independientes, sino del magisterio en su conjunto.

Digámoslo claro: para la reforma el problema es este magisterio; los maestros y las maestras que se formaron en un sistema educativo nacional corporativizado; un colectivo con derechos y obligaciones que se formó y se desarrolló subordinado al Estado y que a cambio consiguió beneficios, prestaciones, estabilidad, proyectos de vida y, en ocasiones, hasta proyectos alternativos y revolucionarios. Muy pocas, sin duda, pero ahí están para quien sepa verlas.

El magisterio se formó haciendo las tareas del Estado. Desde las misiones culturales hasta las escuelas rurales; desde las escuelas multigrado hasta las urbanas; desde la educación socialista hasta la educación nacional; hasta llegar a las reformas populistas y neoliberales. El magisterio fue un brazo del Estado. Y del partido; o de los partidos, porque en la alternancia panista también cumplió su parte, sobre todo esa gran parte de maes-

tras y maestros que siguieron al institucionalismo sindical; o para decirlo llanamente, a los charros.

La clave de ese modo de organización, de ese modo de articulación de los y las maestras, de la bisagra subjetiva e institucional que define al gremio es la plaza.

Una plaza docente no es solamente un puesto de trabajo; es muchas cosas más. Primero, una garantía de estabilidad. Tener plaza de maestro era tener un trabajo seguro hasta la jubilación. Tener la vida asegurada, como se decía. Podría haber diferencias entre salarios, prestaciones, obligaciones, derechos y demás entre distintas corrientes sindicales, sindicatos o grupos ideológicos; pero nadie, en su sano juicio, hubiera cuestionado este principio fundamental del magisterio. Una plaza = un trabajo de por vida.

Segundo, para muchas maestras, la plaza también representaba la garantía de movilidad social. Un empleo seguro, con prestaciones, era el mejor modo de salir de la miseria; de tener una vida independiente.

Tercero, la plaza sellaba el trayecto formativo del adolescente. De la escuela a la normal y de regreso a la escuela como maestro. Una vocación, una formación y un trabajo seguro.

Cuarto, la plaza establece la solidaridad intergeneracional, o el patrimonio familiar durante generaciones, con el derecho a heredar la plaza de padres a hijos.

Quinto, la plaza es el reconocimiento administrativo de una relación sindical. El monopolio de la gestión laboral del sindicato creaba a la vez un maestro, un miembro del sindicato, un trabajador del estado y un miembro del partido.

Sexto, la plaza es una seña de identidad. Un identificador, un documento y un operador sindical y pedagógico.

Séptimo, la plaza es un reconocimiento individual de un derecho colectivo, gestionado por el sindicato, y una obligación personal para con el Estado y con el representante.

La plaza docente, en suma, sella la identidad del sujeto, establece derechos, obligaciones, modos de relación, formas de solidaridad, oportunidades y compromiso.

La plaza es individual, pero se consigue en una lucha colectiva, se administra y se mantiene por la gestión de la representación sindical. Es un compromiso individual conseguido, gestionado y mantenido por la representación colectiva; y aquí no importa mucho el tipo de sindicato, sino el modo de gestionar los derechos y obligaciones laborales de los docentes.

Por eso, en términos reales, más allá de formas de gestión, de modos de interrelación, de retóricas o contextos regionales, no había diferencias sustantivas entre la gestión institucional y la gestión democrática de los trabajadores docentes. La plaza la gestiona el sindicato, es de por vida, establece derechos y obligaciones para los maestros en una contratación colectiva.

Pues bien, todo eso lo acabó la reforma. O mejor: selló su muerte, pues las tendencias venían de lejos. Por ejemplo, desde hace veinte años, mas o menos, se canceló el otorgamiento de plazas a los normalistas. Más o menos desde el mismo tiempo proliferaron los contratos por horas, por meses, por tiempo determinado. Del mismo modo, se redujeron las horas-clase de secundaria y la fragmentación de plazas, de tiempos y ho-

rarios. El resultado: normalistas desempleadas, con trabajos eventuales, precarios y agotadores; y también, maestros improvisados, con trabajos eventuales, precarios y peligrosos (los becarios del CONAFE, por ejemplo).

Los ataques a las plazas, a la contratación estable y con plenos derechos de normalistas venían de lejos. La reforma no los inventó. Sin embargo, eran exclusivos de las nuevas generaciones, NO se les aplicaba AL MAGISTERIO EN SERVICIO. No se tocaba a quienes tenían años de trabajo, años de experiencia. Ese colectivo se consideraba seguro, sin riesgos, aunque advertían los ataques. Así concibieron la ACE, pero no alcanzaron a ver lo que significaba estratégicamente, pues las evaluaciones de ese entonces no eran obligatorias, ni comprometían la estabilidad en el empleo, mucho menos atentaban contra la plaza docente. Solo el magisterio de Morelos actuó en consecuencia, y lo dejaron solo.

Ya lo dijimos: la novedad histórica de la reforma educativa es el modo de problematizar. Lo que impide la calidad educativa es el modo de organización colectiva del magisterio, sus derechos, obligaciones, prestaciones y garantías de plazas sólidas. Se puede discutir lo que se quiera al respecto, lo más evidente es que focalizar en el maestro la responsabilidad de la calidad educativa está en contradicción con todos los estudios internacionales. Eso se sabe. Eso se ha criticado. Sin embargo, desde la perspectiva de los reformadores, es el problema principal, aunque reconozcan que no sea el único. El principal porque todas las reformas anteriores fracasaron, y la causa, en su perspectiva, fue no ponerle atención a la penetración sindical en las instancias educativas, al proteccionismo, al trasiego de plazas, a la corrupción.

En pocas palabras: para los reformadores, con la base magisterial formada, educada y desarrollada en el sindicalismo corporativo, no hay condiciones para ninguna reforma educativa. El problema no es el magis-

terio en general, sino el magisterio formado en las normales, el que se encuentra organizado en un sindicato; es el maestro con derechos, con estabilidad laboral, con prestaciones, con experiencia y antigüedad. Este magisterio es el problema. Por tanto, hay que cambiarlo.

¿Cómo? Atacando la clave de la organización gremial: la plaza docente, la estabilidad laboral, los derechos y prestaciones, su formación, su práctica, su identidad, su reconocimiento social. La evaluación docente es el mecanismo de destrucción de la base subjetiva e institucional del magisterio; y, al mismo tiempo, el pivote de reconfiguración de las y los nuevos maestros.

A los maestros en servicio, a los que tenían años de experiencia y antigüedad, del SNTE o de la CNTE, de un plumazo se le obliga a cambiar su régimen de contratación. En los hechos se suspende la plaza, entran en una situación pantanosa, hasta que sean notificados e ingresar a la maquinaria infinita de la evaluación. Su estabilidad se perdió, viven permanentemente en la inseguridad, con los años ganados tras cada idoneidad alcanzada. Cuando no, los ciclos de incertidumbre se vuelven más cortos. Siguen en el trabajo, pero nada es seguro ya; y si son de secundaria o media superior, trabajan por horas en materias distintas. A partir de la reforma, la inseguridad es inmanente a la docencia.

La plaza se perdió. No el trabajo, pero si la plaza. Y con ella, la organización gremial. Pues nadie podrá defender al maestro no-idóneo, es su responsabilidad haber fallado en el examen. Solo de él o de ella. De nadie más. Las relaciones intersubjetivas se quiebran consecuentemente. No hay espacio para la solidaridad en un régimen individualizado de contratación y evaluación permanente. Menos aún cuando los resultados de la evaluación son prácticamente inapelables, oscuros e impenetrables.

¿Qué sigue? Las diferencias intraescolares, entre quienes fueron notifica-

dos y quienes no; entre idóneos y no idóneos; entre normalistas y no normalistas; entre “hijos de la reforma” y sindicalistas de viejo cuño. ¿Qué causa esto? La dificultad cada vez mayor de acciones colectivas, entre tanta competencia y tanta discordia producidas.

La reforma genera sus propios procesos auto-organizativos, sus propios ensamblajes y afirmaciones. Si la evaluación institucionaliza la inseguridad, también genera desconfianzas intersubjetivas, también dificulta la organización del común, también produce otras estratificaciones al interior de la escuela, entre maestros, con directivos, padres de familia, estudiantes y ciudadanos.

Una sensación de pérdida acompaña a las maestras: de la plaza docente, del trabajo estable, de los derechos, de las prestaciones, de beneficios, de solidaridades. Son efectos buscados por la reforma. No son defectos, como creen los críticos que llaman a negociar y hacer mejores evaluaciones, son los propósitos de la reforma.

¿Para qué? Ya lo hemos dicho: para cambiar al magisterio. Individualmente, sin duda, la prueba son los miles de maestros y maestras que se acogieron a los programas jubilatorios; pero también subjetiva y profesionalmente, porque quienes queden o entren a la docencia tendrán que cambiar su identidad, sus condiciones laborales, su formación, entre tantas otras cosas.

Alguna vez lo dijo claramente la Schmelkes: “renovar el magisterio completamente llevará algunos años”. Si: cambiar a los maestros o cambiar de maestros. Así de simple.

El nuevo magisterio, el que busca la reforma, son profesionales que se contratan individualmente, en condiciones de inseguridad permanente, responsables de si mismos, con dificultades para emprender acciones co-

lectivas, alejados de la organización gremial, acostumbrados a la flexibilidad, a la precariedad y la docilidad. Totalmente distintos a los viejos maestros subordinados por el gremio y la representación sindical, pero con derechos y obligaciones, seguros y con esperanzas de movilidad social. Los nuevos maestros serán distintos. Profesionales acostumbrados a la individualidad, a la responsabilidad, a la inseguridad. Nuevas sujeciones, nuevas formas de la subordinación, ahora subjetivas, impersonales, abstractas y permanentes.

En esto consiste la terrible racionalidad de la reforma. No sólo destruye al viejo magisterio, se propone conformar otro. Sin los derechos, sin la identidad, sin las experiencias de antaño: el necesario para el capitalismo de estos días, con mercados laborales flexibles, individualistas, precarios e inseguros. No son errores de la reforma, son sus propósitos verdaderos, lo diremos una y otra vez.

Por eso la reforma educativa parece iniciar como reforma laboral y administrativa, porque requiere cambiar la base subjetiva del sistema educativo. Terrorífico, pero coherente. Y eso es lo que tenemos que entender para no tener esperanza alguna en la modificación buena onda de la reforma, sino en su abrogación definitiva.

Pero cuidado, la primera reacción frente a la pérdida es la reivindicación del pasado. La primera reacción parece ser conservadora, embelleciendo lo que perdimos, añorando los tiempos felices ¡del charrismo!-.

Lo cierto es que no hay mucho que reivindicar en un pasado de subordinación política, laboral y cognitiva al SNTE, al PRIANRD y al Estado. Nada por evocar y mucho por cuestionar. Recordemos: las reformas son destrucciones y oportunidades de creación e invención. No solo hay que lamentarse por lo que perdimos, pero en realidad nunca tuvimos; sino que es la ocasión para desembarazarnos de un pasado ruinoso y empren-

der nuevas formas de solidaridad, de imaginación y de auto-organización, ajenos a la representación y a la sujeción del sindicato, pero abiertos a la solidaridad y la acción colectiva.

EL MAESTRO EVALUADO Y LOS HIJOS DE LA REFORMA

La reconfiguración del sistema educativo, objetivo último de la reforma educativa, ha impuesto diversas lógicas, estrategias, técnicas e instrumentos que contribuyen a fabricar al nuevo maestro en y para la calidad educativa.

Esta es la gran novedad histórica y política de la reforma: las prácticas subyacentes de subjetivación que poseen un carácter general, transversal, sistemático, dirigido a modelar la responsabilidad individual y el auto-control. El maestro debe gobernarse a sí mismo, mediante una racionalización técnica de su relación consigo mismo. Ser gobernado por uno mismo significa convertirse en el instrumento óptimo del propio éxito social y profesional.

Para lograrlo, no basta con la tecnología del entrenamiento, la capacitación y supervisión –como fue en los experimentos reformistas anteriores-; son necesarias las técnicas de auditoria, vigilancia y evaluación, destinadas a aumentar el control de sí y por ende, el rendimiento individual.

Lo que los críticos no alcanzan a ver es que la reforma tiene un trasfondo educativo que conlleva subjetividades eficaces, pretende hacer de cada maestro un experto de sí mismo; lo esencial es fabricar al maestro responsable, capaz de dar cuenta de sus actos ante otros, no una, ni dos, ni tres veces, sino permanentemente. Las técnicas de producción del yo competente están estrechamente ligadas a este modo de control.

Por eso, la evaluación se ha convertido en el principal medio para orientar los comportamientos al rendimiento individual. Al aceptar ser juzgado en función de las evaluaciones y sufrir sus consecuencias, el maestro se convierte en un sujeto evaluable en todo momento, es decir, depende de lo que hemos llamado una máquina abstracta de control, operada por unos evaluadores a los que desconoce, quienes aplican unos mecanismos en constante modificación. Al participar en la evaluación, el maestro valida su condición de sujeto evaluable, admite ser controlado y disciplinado para reconocer, por adelantado, tanto la competencia del evaluador, paradójicamente encarnado en otro maestro, y la validez de sus resultados.

El nuevo maestro, ése que busca producir la reforma educativa, ya no vale por sus cualidades estatutarias, aquéllas que le fueron reconocidas en otro tiempo, resultado de su recorrido escolar, académico y profesional. Hoy, su valor de uso es directamente medible, conforme un perfil determinado de antemano. La principal mutación introducida por la evaluación es de orden subjetivo, por tanto, la tecnología evaluativa lo que hace es incrementar la dependencia respecto de la cadena gerencial de la calidad educativa.

Obligado a cumplir con un perfil preestablecido, el maestro se ve exigido igualmente a imponer a otros, principalmente a sus alumnos, las prioridades de la calidad educativa, ésa que la reforma ha definido inequívocamente, como logro educativo. Entonces, la posibilidad de lograr una transformación clave buscada por la reforma, reside en la forma en que se demanda a los maestros su participación activa en un dispositivo muy diferente a cualquier otro que haya existido en las reformas curriculares anteriores: el rendimiento individual.

La técnica de sí, es una técnica de rendimiento en un campo de competencia. Su objetivo no es sólo la adaptación y la integración, sino la intensificación de los rendimientos. El nuevo maestro es el hombre de la

competición y el rendimiento. El maestro empresario de sí mismo, un ser hecho para triunfar, para ganar por la lógica del rendimiento que modifica el significado subjetivo de la profesión, del gremio, de la identidad, del trabajo.

De este modo, la reforma trata de gobernar a un maestro cuya subjetividad debe estar implicada en todas y cada una de las actividades que se requieran. Para tal efecto, se le exige que utilice un sinnúmero de técnicas, desde cómo elaborar reactivos para pruebas estandarizadas, hasta elaborar el portafolio de evidencias, pasando por el control estricto del tiempo dedicado a la instrucción, el entrenamiento de sus alumnos en el control de sus emociones, entre otras nuevas y diversas tareas. Solo así demostrará que es cada vez más capaz y competente para responder a los requerimientos impuestos desde afuera, por las altas esferas del sistema educativo.

Nos encontramos frente a la formación de un nuevo tipo de poder subjetivo, mediante el cual se insiste en ver al maestro activo, con un compromiso y participación plena, entregado por completo a la actividad profesional –sin el pago correspondiente, como es obvio-. El objetivo de éste nuevo poder es lograr la voluntad de realizarse uno mismo, ése es el proyecto que se quiere llevar a cabo, es la motivación que anima al maestro como colaborador e impulsor de la calidad educativa.

La novedad de las prácticas de subjetivación consiste en disparar un efecto en cadena para producir maestros emprendedores que, a su vez, reproduzcan, amplíen, refuercen las relaciones de competición entre ellos y con sus alumnos. Y esto les impondrá, de acuerdo con la lógica de un proceso auto realizador, adaptarse subjetivamente cada vez más a las duras condiciones que ellos mismos habrán contribuido a producir.

El nuevo gobierno de los maestros requiere que la educación y sus prác-

ticas pedagógicas sean un espacio de competición. Ante todo, la escuela y el maestro se plantean como el lugar de todas las innovaciones, del cambio permanente, de la adaptación continua a las variaciones de la demanda, de la búsqueda de la excelencia, del cero defecto. Y para eso está la evaluación, para medir el grado de correspondencia entre la actuación del maestro y las exigencias de una demanda voraz. Por eso los procedimientos y criterios de evaluación continuarán cambiando, se trata de una carrera tan interminable como agotadora, en pos de una excelencia que los reformadores se han trazado conseguir.

De este modo, se busca obligar al maestro para que se someta interiormente, autoregulándose, autocontrolándose, mediante un constante trabajo sobre sí mismo. Su trabajo es velar constantemente por ser lo más eficaz posible, mostrarse completamente entregado a su trabajo, perfeccionarse mediante un aprendizaje continuo, aceptar la mayor flexibilidad requerida por los cambios incesantes que imponen los perfiles, parámetros e indicadores impuestos. Esta racionalidad empuja para actuar sobre sí mismo; para reforzarse y así sobrevivir en la competición.

Las técnicas de la evaluación sirven precisamente para esto, permiten objetivar la adhesión del individuo a la norma de conducta que se espera que cumpla, al evaluar bajo amenaza de penalización en su empleo, en su remuneración y en el desarrollo de su carrera.

El terreno educativo se convierte así, no solo en modelo general a imitar, sino también en cierta actitud que se valora en el niño y el estudiante, una energía potencial que se solicita en el asalariado, una forma de ser que al mismo tiempo es producida por los cambios institucionales y produce también, mejoras en todos los dominios.

El modo en que el maestro es controlado y disciplinado puede no tener gran importancia, mientras que todo depende del modo en qué se go-

bierna a sí mismo. La gran innovación de la tecnología del sí consiste en vincular directamente el gobierno de los individuos con el gobierno de sí mismo. Todo esto presupone un trabajo de racionalización llevado hasta lo más íntimo del sujeto. Es decir, a una racionalización del deseo que se encuentra en el corazón de la norma de la empresa del sí.

La empresa del sí es una entidad psicológica y social, incluso espiritual, se encuentra activa en todos los dominios de las personas, está presente en todas las relaciones. El dominio de sí no consiste, por lo tanto, en conducir la vida de uno de forma lineal, rígida y dentro de un marco definido; sino de mostrarse a uno mismo y a los demás, que se es capaz de flexibilidad, de emprendimiento.

El maestro competente y competitivo será aquél que busque el modo de maximizar su capital humano en todos los dominios, trabajar sobre sí mismo con el fin de transformarse, de mejorar permanentemente, de volverse cada vez más eficaz. Lo distintivo de este nuevo maestro es precisamente esto, el proceso de mejora de sí al que se ve conducido, un proceso que lo lleva a perfeccionar sin cesar sus resultados y sus rendimientos. Los nuevos paradigmas sobre la vida moderna, que engloban el mercado del trabajo, el de la educación y el de la formación, como la formación a lo largo de toda la vida, el aprender a aprender y la empleabilidad, son sus modalidades estratégicas más destacadas.

La reforma educativa, y junto con ella la evaluación docente, además de reconfigurar al Sistema Educativo, aspira a establecer una forma de gobierno total de maestros, alumnos, directores, supervisores, apoyos técnicos pedagógicos, autoridades y padres de familia; su dominio no es temporal y transitorio, ha sido diseñada para lograr efectos de largo alcance e interminables en el tiempo. Su puesta en práctica inicia con el logro educativo de los alumnos (remember ENLACE), después se centró en la idoneidad del maestro mediante la evaluación propuesta en la Alianza

por la Calidad de la Educación, para finalmente aterrizar en la formación de los nuevos maestros, utilizando un dispositivo mucho más complejo.

Indudablemente, la reforma tendrá repercusiones de orden social, cultural, política y económica; impactará, si no es que lo está haciendo ya, directamente en las prácticas pedagógicas. Por eso, no hay que subestimar las prácticas de subjetivación, éstas van más allá de la regulación de la interacción maestro- alumno, trascienden hasta la formación de un nuevo sujeto social, económico, adaptado al libre mercado. Definitivamente, el alcance de esta reforma radica en el control, el dominio, en la posibilidad del gobierno de la sociedad en general y de los individuos, grupos y comunidades educativas en particular, sin sentir ni pensar que nos imponen nada, creyendo que somos nosotros los que decidimos libremente sobre un conjunto de opciones que, viéndolo fríamente, en realidad son bastante limitadas.

EL EJÉRCITO MAGISTERIAL DE RESERVA

El embate neoliberal no tiene que ver solamente con la explotación laboral de los trabajadores. Esa es una constante en el capitalismo. Lo nuevo, después de decenios de conquistas obreras, es el deterioro sistemático de las relaciones laborales, el ataque sistemático a sus conquistas y, de manera relevante, el ataque a los lazos de solidaridad laboral y compromiso colectivo.

Hoy en día, los trabajadores velan más por sus propios intereses para conservar el empleo que por un interés colectivo que potencie sus derechos y estabilidad laboral. La incertidumbre e inseguridad de las nuevas formas de contratación hacen que las relaciones entre trabajadores se deterioren.

El mayor logro del neoliberalismo es la descolectivización de los trabajadores, la pérdida de intereses comunes, defensa de contratos colectivos,

derechos y prestaciones a partir de los propios gremios. Ya no se miran las diferencias entre los gremios para lograr mejoras, ahora los trabajadores que componen un gremio pueden percibirse ajenos a él por defender sus intereses individuales.

En el gremio magisterial pasa lo mismo. Sobre todo, con la reforma educativa. Los maestros ya no tienen asidero donde acogerse, juntarse y organizarse. Al SNTE y a su disidencia, la CNTE, le empezaron a borrar su identidad desde que los tacharon de corruptos y responsables del deterioro educativo en el país tal y como lo hicieron con su líder emblemática, encarcelada en abril de 2013. Los maestros tienen que defenderse sin el apoyo gremial y, por consiguiente, sin la dirigencia de una u otra fracción del magisterio.

A partir de la reforma educativa se le impone al maestro una flexibilidad laboral que, además de la tarea de enseñar frente al grupo, lo obliga a cumplir con los requerimientos impuestos para estar en las evaluaciones de ingreso, diagnóstico, permanencia y promoción; lo que trae consigo un malestar individual respecto al trabajo como una percepción cognitiva-afectiva-emocional que no solo se queda en la escuela o en su salón de clases sino que trasciende el ámbito escolar para instalarse también en sus relaciones sociales, culturales y familiares de manera permanente.

Se prepara para la flexibilidad laboral porque se requiere contar con maestros en periodos breves para la realización técnica de la docencia, despedirlos en momentos de crisis, establecer margen de acción para manipular y modificar condiciones de trabajo o la estructuración de las remuneraciones, por supuesto, también los estímulos que no son incorporados al salario, pero forman parte sustancial del salario mensual.

Pueden identificarse por lo menos dos tipos de flexibilidad laboral característicos de la reforma educativa. Por un lado, la flexibilidad temporal,

que tiene que ver con la reducción o acomodación de la duración del trabajo en turnos, horarios etc., y por el otro, la flexibilidad numérica en donde se deroga el contrato definitivo y surgen contratos a plazos determinados de tres meses, temporales o cambios de plazas.

A su vez, esta flexibilidad laboral se fortalece y consolida con la subjetividad laboral que se expresa a través de agotamiento, estrés e incertidumbre vital que hace mucho más difícil el trabajo docente frente al aula, la escuela y los padres de familia.

Las condiciones de la reforma educativa a partir de las cuatro evaluaciones impuestas, junto con todos los pasos y mecanismos que los profesores tienen que seguir para realizarlas, son las causantes de la subjetividad laboral, que si bien tiene que ver con el trabajo docente, es mucho más profunda, orienta la forma de trabajar frente a los alumnos cuidando los estándares del logro de aprendizaje y el ranking de la escuela, entre otras cuestiones.

¿Cómo será la formación de alumnos con un maestro flexible en el marco de la reforma educativa?

Esta reforma educativa ha traído consigo la reconfiguración del sistema educativo no solo por la concepción del nuevo maestro, alumno, escuela, proceso de enseñanza aprendizaje, relación con los padres de familia y comunidad sino también, por la falta de sentido educativo, pedagógico y didáctico para el maestro en relación a la formación de ciudadanos críticos, reflexivos y con valores democráticos, afectando de sobre manera su persona de modo irreversible.

Ahora es su deber enseñar la resolución de pruebas estandarizadas, elaborar portafolios de evidencias, prepararse para las distintas evaluaciones, atender los requerimientos administrativos que se le imponen, cui-

dar que los alumnos no se hagan daño en el salón de clases y tampoco en el recreo, atender los requerimientos de los padres de familia y evitar confrontaciones con los directivos por no acatar las imposiciones de ellos y de las otras autoridades educativas.

Por si fuera poco, hoy en día, a los profesores se les impone trabajar por competencias previamente definidas, objetivos ya establecidos, cumplimiento de metas, estándares y mejorar lugares en la escala nacional, lo que resulta una auto-explotación.

Finalmente, en la flexibilidad laboral para lograr la subjetivación del docente actual, ya no importan los grados académicos logrados por los maestros a lo largo de su historia educativa y profesional, mucho menos su experiencia de años y años de trabajo docente porque ahora son mano de obra barata con alta cualificación que en su sentido más amplio se convierten, a su vez, en un ejército de reserva altamente especializado para competir con sus iguales por una plaza, puesto o dirección que les puedan ofrecer.

¿GOOD BYE, MR. MAGISTERIO?

Las producciones de la reforma educativa 2013 desencadenan y se concretan en nuevos modos de control político y laboral, nuevos perfiles docentes, ampliación e interiorización del mercado educativo, nuevas configuraciones de subjetividad dirigidas hacia la construcción de sujetos inseguros y flexibles y, en un conjunto articulado de nuevos modos de gobierno de la educación.

Representan los verdaderos pivotes que orientan la reorganización del sistema educativo. Por tal razón más vale estar muy pendientes de los hechos que dan señales de estas producciones en el corto, mediano y largo plazo ya que éstos no aparecen circunstancialmente, por el contrario,

son pensados en tiempos y espacios determinados para que no ofrezcan mayores reacciones y resistencia y, en su caso, sean manejables y controlables al menor costo político y social.

Tal es el caso de dos hechos recientes que llaman enormemente la atención por las señales que mandan sobre la desaparición del gremio magisterial tal y como lo veníamos concibiendo hasta la fecha. Se pretende reconfigurar un gremio dedicado a la formación de nuevas generaciones, como agentes de cambio social, por un gremio productor de capital humano, dócil, moldeable, adaptable y dispuesto a trabajar en condiciones de completa precariedad, flexibilidad, inestabilidad e incertidumbre orientado por las leyes del mercado.

Dejar pasar estos hechos en la inercia de la inmovilidad y silencio darán por resultado, como en otros casos, su aceptación y normalización en la vida laboral y de formación de los maestros en cuanto a la desaparición del gremio actual y constitución de uno nuevo bajo reglas del juego acordes a la reforma educativa 2013, su modelo educativo y planes y programas que lo conforman.

Un par de producciones que no podemos dejar pasar por alto en la cotidianidad del receso escolar, más no vacaciones, dan cuenta de lo anterior por los extremos que representan. De un lado encontramos el avance hacia la desafiliación de maestros, directores y supervisores, del gremio y, por el otro, la estrategia para la formación de nuevas generaciones del magisterio.

La primera fue anunciada por el presidente del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación Juan Díaz de la Torre, el pasado 12 de julio, en un acto de clausura del ciclo escolar 2016-2017. Mientras que la otra se encuentra enfocada en la formación del nuevo maestro con base a la Estrategia de Transformación y Fortalecimiento de las Escuelas Normales

presentada por el titular de la Secretaría de Educación Pública el pasado 13 de julio. Solamente un día de diferencia entre el anuncio del SNTE sobre la desafiliación y el de la SEP sobre la Estrategia para Normales para ir marcando la pauta de la reconfiguración del magisterio. Una suerte de quita pon; desafiliar y afiliar; desaparecer y aparecer.

La desafiliación de trabajadores de la educación, supervisores y directores escolares, es un caso emblemático porque pasarán a ocupar puestos de confianza perdiendo plazas en propiedad, prestaciones y derechos laborales y, naturalmente, repercutirá frontalmente en el control político-laboral de los maestros por parte del gobierno federal. Para llevarlo a cabo el SNTE no desaparece, pero se convierte en instrumento de control cómplice para aniquilar los derechos laborales de los trabajadores de la educación. El anuncio se dio por parte del presidente del SNTE, Juan Díaz de la Torre, durante el evento “Liderazgo que transforma: Conclusión del ciclo escolar 2016-2017” (¿Qué significa la salida de directores y supervisores del SNTE?).

En él explicó que con la autonomía de gestión escolar establecida en la reforma educativa 2013, y con ello el uso de recursos públicos por parte de los directivos, los supervisores y directores no podrán ser personal sindicalizado por lo que pasarán a ser considerados como personal de confianza. Es claro como los propios elementos contenidos en la reforma educativa son utilizados para el control político – laboral de los maestros, directores y supervisores. Tal es el caso de la autonomía de gestión que funciona como concepto clave para desafiliar del organismo sindical a directores y supervisores bajo el argumento falaz de que emplearán recursos públicos durante su trabajo educativo. No obstante, la gravedad del anuncio porque da la señal de un inicio funesto contra los derechos laborales de los maestros no se dieron muestras de inconformidad, enojo o rechazo. Todo quedó en el anuncio y la sublime aceptación de los asistentes al evento, pero, también, a la fecha no hay expresiones magisteria-

les que den cuenta de la magnitud que esto representa.

Si bien, actualmente, los directores y supervisores concursan y son evaluados para ocupar y permanecer en el cargo, a lo largo de su historia laboral han sido maestros en servicio con plaza en propiedad. Al ser considerados personal de confianza bajo el argumento de que utilizarán recursos públicos, sus derechos y prestaciones adquiridas a lo largo del tiempo, simple y sencillamente, las perderán. ¿Qué tipo de recursos distintos a los que han venido utilizando los directores y supervisores justifican su desafiliación al SNTE? ¿Tendrán que manejar cuentas y chequeras particulares ajenas a la zona u organización escolar para el empleo y uso de recursos públicos? ¿Con el uso de los recursos otorgados por el Programa Escuelas de Calidad y el Plan Estratégico de Transformación Escolar han estado en la ilegalidad?

El papel del presidente del SNTE solo es transmitir la decisión tomada en la cúpula de la Secretaría de Educación Pública, entregándole en charola de plata cargos y plazas de base, cuando en otros tiempos los supervisores y directores de escuela, en muchos casos, eran el bastión de control político sindical para actos oficiales y contra la disidencia magisterial. De tal forma que el SNTE se convierte en cómplice y mayor garante del aniquilamiento de los derechos laborales de los maestros en el país. Pero más allá del entreguismo del SNTE, por todos conocidos ¿cuáles son las acciones para hacer frente a este desmantelamiento, por ahora, del gremio magisterial? El hecho de la desafiliación sindical para ocupar puestos de confianza es un acto grave.

De consumarse, marcará la pauta para que en corto y mediano plazo las plazas de maestros de base desaparezcan y se creen puestos de confianza para trabajar por horas o jornadas cortas y discontinuas en las escuelas sin prestaciones ni derechos de ningún tipo. Hoy son los supervisores y directores, mañana maestros de base de cualquier sección sindical. No

puede perderse de vista que el control y poder político ejercido sobre los maestros, será cada vez más férreo, de modo que la reforma, su modelo y los planes y programas de estudio se cumplan en el aula e interioricen en los alumnos. Ser personal de confianza, convierte al supervisor y director en autoridad administrativa para sancionar el cumplimiento de objetivos, metas e indicadores por parte de los maestros.

En el otro extremo, encontramos la estrategia de transformación y fortalecimiento de las normales para la construcción del nuevo maestro y está centrada en la competencia de aprender a aprender tal y como se plantea en el Modelo Educativo de la Reforma 2013. De este modo se pretende que el maestro formado en las escuelas normales se convierta en un técnico aplicador del Modelo y, por consiguiente, haga todo para que se interiorice en las nuevas generaciones que pasen por las escuelas del SEN. Se parte del hecho que el maestro necesita dominar la competencia de aprender a aprender para enseñársela a los alumnos. Es decir, el nuevo modelo educativo se encarna en las nuevas generaciones si primero es encarnado por los maestros. De ahí que primero definieron el Modelo Educativo para la formación del nuevo sujeto y, posteriormente, estarán construyendo al nuevo maestro, que se hará cargo de llevarlo hasta sus últimas consecuencias, para concretarlo en los alumnos.

Sin lugar a dudas ya existen investigadores y especialistas, como siempre sucede sin mayor confrontación y contrapeso, trabajando arduamente en el rediseño curricular para las escuelas normales bajo el enfoque del modelo planteado; así como en la propuesta pedagógica que incorpore el dominio profundo de las disciplinas académicas, las prácticas pedagógicas frente a grupo desde el primer año; la incorporación de la educación socioemocional; la educación inclusiva y el uso de las tecnologías de la información. Sin dejar de lado la educación indígena e intercultural y el aprendizaje del inglés porque se pretende que todos los maestros aprendan este idioma, además de los que decidan estudiar la nueva Licencia-

tura del Inglés, que será impartida en Inglés, y tendrán que desarrollar la capacidad didáctica para enseñarlo. Del mismo modo a los docentes de las normales se les pretende atar de manos con el criterio de ingreso y promoción: el mérito. Para lo cual se revisará el reglamento de ingreso y promoción con el apoyo de una comisión asesora (autoridades, maestros y alumnos de las Normales, especialistas y el sindicato).

Con las dos producciones planteadas de la reforma educativa se muestra como ésta es un proceso y no un acto. Todo se encuentra armado y amarrado para concretarla en los alumnos. La reforma educativa 2013 tiene como centro de atención la reconfiguración del Sistema Educativo Nacional (SEN) porque pretende a toda costa la formación de un nuevo sujeto que sea altamente competitivo, emprendedor y flexible para el trabajo con libertad y autonomía para desarrollarlo; que interiorice a la empresa para hacerla suya y su productividad sea cada vez más eficiente y eficaz; que sea sumiso y gobernado por sí mismo sin necesidad de la coerción y la fuerza física para garantizar su máximo de producción y reducción de ganancia salarial; que sienta la fuerza de su persona para el bien de la empresa sin necesidad de pensar en los otros; que extra valore su desempeño individual como motor de la empresa en aras de su desarrollo personal; que sea capaz de habilitarse y ejercitarse en el dominio técnico de diversas actividades para reducir costos de producción; que se forme socio afectivamente para soportar y salir delante de la precariedad laboral que todo lo anterior implica.

Esta reconfiguración del SEN requiere de un dispositivo conformado por formas jurídicas y políticas, leyes, institutos, sistemas, instituciones, organizaciones, modelos, planes y programas de estudio que se concreten en la escuela y sus aulas por parte de los maestros y, a su vez sea vigilado por directores, supervisores y padres de familia para garantizar la formación del nuevo sujeto ultra neoliberal. Es por eso que se entiende el ataque frontal a los maestros como primera acción para avanzar en

la ocupación del territorio educativo nacional. Primero fueron por los maestros en servicio, la evaluación de por vida y la desafiliación de supervisores y directores escolares son ejemplos vivos de ello, y ahora van por los que apenas se formaran como docentes, si este hecho no lo debatimos y confrontamos en las comunidades normalistas el silencio se hará permanente y normalizará hasta la médula. Este debate no puede esperar más para construir estrategias en las normales del país.

SOBRE LOS TERREMOTOS

CUANDO TEMBLÓ, LAS COMUNIDADES ESCOLARES ESTABAN AHÍ

Los maestros salvan vidas; así, literal. Se sobreponen a su propio miedo y organizan evacuaciones, cantan con sus alumnos, les infunden ánimos, los calman y acompañan hasta que sus padres llegan, no los abandonan a pesar de la ansiedad y desesperación que sienten por encontrarse con los suyos.

Arriesgan su propia integridad, como la maestra Claudia de preescolar, que se armó de valor y sacó a sus 45 alumnos por una ventana, al darse cuenta de que la puerta estaba atorada (Maestra heroína). O el maestro Javier de una secundaria en Ecatepec, al que una barda le aplastó la mano mientras rescataba a sus alumnos; en la faena perdió dos dedos.

Otro maestro, de nombre Lauro, se ocupó de recordarnos a todos que, antes de hacer un mal comentario sobre los maestros, tengamos siempre en cuenta esto:

“Con o sin evaluación, ser maestra(o) es no poder salir corriendo por tu hijo a su escuela porque tienes a muchos hijos adoptivos llorando y temerosos. Es conservar la calma para transmitirla, aunque en el fondo te estás muriendo de miedo; es actuar y tomar decisiones, aunque realmente quisieras que alguien te diga que hacer; es parar el tráfico y caminar por las calles haciendo vallas para salvaguardar la integridad de los niños. Es limpiar lágrimas, abrazar tanto que los brazos no alcanzan...y ¿saben? Eso no me lo enseñaron en la

licenciatura, eso nace del fondo de mi alma. Gracias colegas porque así como yo hoy estuve con mis niños, hoy otros maestros estuvieron con los míos” (Ser maestra).

Esta vez, los angustiados padres de familia no reprochan ni reclaman, al contrario, agradecen la protección, el cuidado, el consuelo y la compañía. “Infinitas gracias a todos los maestros que estuvieron atentos. Mil gracias a las maestras de mi hija, que al verla con una sonrisa, supe el gran trabajo que hicieron”, dijo Sofía, una madre, que también es maestra. Ante las desgracias, se multiplicaron los gestos amables; los atribulados padres fueron pródigos en palabras de agradecimiento que parecían olvidadas. Pero además, también exigen hacer a un lado intereses mezquinos: “ya dejen de hacer este show”, declaró una de las madres del colegio Rébsamen, demandando que se retiren los medios, las autoridades y los militares para que ellos, como comunidad, se puedan organizar y levantar de nueva cuenta el lugar donde estudian sus hijos” (Ya dejen de hacer este show dicen padres de familia).

Alumnos agradecen a sus maestros y a los vecinos por salvar vidas, al tiempo que exigen a las autoridades corregir sus errores. Como Derek, alumno rescatado del mismo colegio Rébsamen (Niño rescatado del Colegio Rébsamen), quien recordó que luego del sismo del 7 de septiembre, protección civil revisó el inmueble, asegurando que la escuela no tenía daños.

Las escuelas también organizan brigadas, reúnen y llevan víveres a quien lo necesita, codo con codo, con la comunidad. Padres y maestros se comunican, hacen llamados, se convocan mutuamente para exigir a las autoridades una cuidadosa revisión de muros y estructuras, demandan garantías de un retorno seguro a clases.

Otra vez, como en el 85, el 19S17 nos recuerda que, en la escuela, entre padres, maestros y alumnos, hay vínculos, energía colectiva quizá ador-

mecida que hoy fluye incontenible, abriendo múltiples posibilidades para encontrarse, mirarse, reconocerse igual de vulnerables, igual de necesitados unos de otros, capaces de abrazar y estar juntos para conjurar el miedo.

Todo esto es señal de algo vital, pero muy importante: de las ruinas que deja esta catástrofe, pueden surgir alternativas, cosas nuevas. Hay dolor, pero de una clase muy especial, uno que abre rendijas y espacios propicios para dar rienda suelta al deseo y necesidad de estar y hacer cosas juntos.

Estamos ante una oportunidad de derribar la narrativa de la reforma educativa, esa que ha logrado instalarse en las mentes de muchos, la que rechaza toda forma de organización, al propio gremio magisterial y cualquier forma de representación colectiva. La misma que ha adjudicado a los maestros todos los males habidos y por haber de la educación nacional.

La reforma privilegia y antepone el aislamiento, la responsabilidad y acción individual; niega la fuerza del nosotros, pretende enterrar para siempre cualquier vestigio de colectividad, todo lo contrario de lo que hoy estamos presenciando. Pero el terremoto, con toda la destrucción y dolor que ha dejado tras de sí, nos recuerda que sin un nosotros la propia existencia es imposible. Nos regresa a lo vital: la auto-organización, la creatividad, la solidaridad genuina, sin imposturas ni rigideces, al encuentro de los diferentes que se trabajan en común.

El terremoto hace aflorar responsabilidades compartidas, también la exigencia colectiva; maestros, padres y vecinos, muestran el rostro de una comunidad educativa donde no caben pruebas como Stalling, PLANEA o PISA, donde no hay evaluación del desempeño docente ni normalidad mínima que se interponga, regule y limite un elemental deseo de ayudar.

Sin mediar más nada, los padres muestran un agradecimiento sincero ante la rápida y efectiva respuesta de los maestros, esos que TELEVISIA y otros han demonizado hasta el cansancio.

Los gobiernos le temen a la energía colectiva desbordada; a pocos días del terremoto, se empeñan en controlarla. Les urge que estemos separados, lejos unos de otros, les preocupa y molesta la espontaneidad de vernos juntos para ayudar, saben bien que de ahí puede surgir el impulso necesario para exigir y vigilar su proceder. Les preocupa y mucho, no poder contener una fuerza que irrumpe por fuera de los límites trazados por ellos mismos.

Precisamente gracias a la anormalidad que impone un hecho trágico, los cauces y límites oficiales se descarrilan. En la anormalidad se abre la posibilidad de vigilar directamente al vigilador, de frenar oportunistas de políticos sin escrúpulos, de actuar sin intermediarios, entregando despensas y apoyos en forma directa, de mano en mano.

EL COLAPSO DE NUÑO

El 7 de septiembre, en una presentación ante la Confederación de Cámaras Industriales (CONCAMIN), Aurelio Nuño informó que “...en 2018, el gobierno federal entregará un sistema educativo “radicalmente diferente” al que recibió”, una vez que se superaron “las movilizaciones de la Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación (CNTE) en Oaxaca, Michoacán, Chiapas y Guerrero” (Se recuperó la gobernabilidad educativa).

El diagnóstico del secretario podría discutirse desde muchos lados. Algunos lo intentaron desde el ámbito preelectoral, señalando que el secretario de educación pública estaba ya en la pasarela; otros que era un modo de salvar un sexenio desastroso; algunos más que era una declaración

apresurada. Puede ser. Nosotros no disputaremos sus evidentes falacias, como esa de que las resistencias se concentraron en cuatro estados y fueron organizadas únicamente por la Coordinadora, ignorando las protestas masivas en todo el país. Es una típica estrategia del poder: reconoce a un adversario y desconoce a muchos otros, así le es más fácil negociar.

Las ambiciones políticas de Nuño son evidentes, eso no se discute; por eso hay que ir más allá de lo obvio: ¿qué pretendía con ese discurso? Sigamos su lógica. Lo hizo en un momento crucial: la nueva fase de la evaluación de desempeño; tras los desaguizados de la evaluación de los ATPs; y en los anuncios de los nuevos indicadores de productividad de los docentes; en otras palabras, les anuncia a los empresarios la fase de normalización de la reforma, cuando las protestas son escasas y limitadas a problemas de ejecución. Lo hace en un momento en que los maestros parecen haber aceptado sin rechistar la evaluación; cuando los programas escolares de todo tipo siguen su marcha victoriosa y aparecen otros nuevos. La reforma ganó, les dijo a los empresarios. ¡Se recuperó la gobernabilidad y ahora sólo tendremos dificultades de implementación! (Por eso merece ser presidente, dirían sus seguidores).

Seamos francos, con el riesgo de escandalizar a más de uno: quizá Nuño tenía razón. Después de todo, hace un año que no hay movilizaciones contra la reforma educativa, ni en los estados que menciona, ni en otros. Las protestas que se realizan son aisladas, son pequeñas o, repetimos, ya no cuestionan la reforma educativa, solo su aplicación. No la reforma, sino su administración.

¡Esta es una diferencia fundamental! La administración de la reforma siempre es y será perfectible; sus dificultades abonan a su causa, a diferencia de las luchas contra la abrogación, que son irreductibles, disputan sus fundamentos y su racionalidad, no sólo su aplicación. Al poder le convienen las primeras, aborrece las segundas. Eso es lo sustantivo del mensaje de Nuño.

Pero hay más: no sólo se han reducido las movilizaciones, hay nuevos programas en marcha, incluso se han anunciado otros más allá del sexenio. El Nuevo Modelo Educativo es el caso paradigmático; luego vendrán los nuevos libros de texto, las nuevas reglas de funcionamiento escolar y la extensión de la reforma a otros niveles educativos. La más reciente es la “armonización” del estatuto laboral de las normales. Se está haciendo y se cambiará pronto. La reforma sigue.

Para eso las fuerzas de la reforma necesitan gobernar seis años más. Falta la reforma en las universidades, institutos de educación superior y otras modalidades de educación, ciencia y tecnología. La reforma es un proceso, hemos dicho desde hace tiempo. Y el mensaje de Nuño fue claro: “la reforma ganó. La reforma sigue, sigue, sigue”.

Quizá así hubiera sido. Después de todo, muchos signos parecían darle la razón. No hay que obviarlos ni desviar la mirada, como hacen tantos críticos y comentaristas. Desde esa perspectiva, Nuño sólo dijo lo que muchos piensan, dentro y fuera del gobierno.

En eso estaba Nuño, cuando vinieron los terremotos del 7S y el 19S, dos movimientos telúricos que quizá están cambiando un poco las cosas; o, al menos, abrieron una posibilidad de que así sea. Veamos por qué.

a). La responsabilidad de los y las maestras. Lo destacamos en Y cuando tembló, las comunidades escolares estaban ahí . El día del terremoto, en las zonas afectadas, las y los maestros se encargaron inmediatamente de la seguridad y la vida de sus estudiantes. No hay protocolo que valga en estos momentos, la protección parte de sus convicciones y estas se reflejan en sus actos. Esto no se le debe a la reforma, por el contrario, deriva de las vocaciones y los saberes de antaño.

b).La acción colectiva. La reforma educativa es un proceso que le apuesta a la individualización docente; toda la parafernalia evaluadora deshace, desfavorece, corta o elimina los lazos entre docentes. Se privilegia la responsabilidad y atención individual de las maestras y maestros, de los padres y los alumnos. Ya lo hemos dicho antes: todas las reformas educativas neoliberales son dispositivos de destrucción de lazos colectivos para la conformación de individuos que cargan con las cadenas de la responsabilidad individual y el empresariado del sí. Pero, y esto es algo importantísimo, los sismos de septiembre regresan al magisterio a la más elemental noción de supervivencia: la cooperación, esa sin la cual la vida misma es imposible. Las tareas inmediatas pasan por la asociación, por el trabajo conjunto que no requiere intermediarios ni representantes: sólo las manos, el cerebro, los cuerpos y los afectos trabajando. ¡Y no sólo en el salón de clases, ni nada más en la escuela, sino en el entorno escolar, en la comunidad cercana, en ese habitar cotidiano que da sentido a las comunidades educativas!

c).La programación compartida. La emergencia pone a prueba los conocimientos, las ignorancias, los saberes y las experiencias, las formas de organización y la capacidad de ofrecer respuestas inmediatas; después aparecen otros retos. Con los sismos, la normalidad se rompió; ahora el poder gubernamental busca administrar el habitus anterior, codificar los aprendizajes y diseñar, si acaso, nuevos modelos de gestión de lo imprevisto; es el sino del gobierno. Pero, en contra de esta tendencia habitual, en algunas escuelas, padres, maestras y directivos se han pronunciado, han reprogramado la vuelta a la normalidad. Esta es una experiencia inédita, puede ser sumamente desequilibrante en los tiempos de la reforma. Por primera vez los colectivos no esperan las indicaciones de qué hacer, por sí mismos establecen tareas, prioridades y requisitos mínimos. Primero: no se regresa a clases sin un dictamen de seguridad estructural; este es un programa mínimo decidido de manera autónoma. Segundo: una revisión de la infraestructura escolar no es negociable; maestros y

padres han condicionado el regreso a clases al cumplimiento de una revisión exhaustiva (Por nuestras vidas y las de nuestros alumnos)

Esto nada más por el momento, pero es suficiente para advertir un cambio de orden y de disposición en los colectivos escolares. ¿Habrán más? Nadie lo sabe. Muchas cosas jugarán en su contra, pero la experiencia que puede descarrilar la reforma está ahí, durante el temblor y en los momentos posteriores. Los poderes gubernamentales intentarán controlar y contener la energía desatada estos días. La pregunta es ¿hasta dónde, a qué precio? ¿cuáles serán sus efectos?

d).El descrédito. El malestar generalizado hacia las autoridades, funcionarios y políticos es un elemento incontenible tras los sismos. Más de uno fue increpado por los grupos de voluntarios, en muchas partes. El propio Nuño fue duramente cuestionado por permanecer más de treinta horas en una sola escuela, esperando un supuesto rescate que podría darle la nota en los titulares, en lugar de encargarse de la revisión de los planteles y mantener informada a la sociedad sobre los avances de esta tarea delicada y fundamental. ¡Y peor, en un rescate falso, en un montaje rápidamente descubierto! Después de eso, no hemos sabido más del señor secretario. Aquí lo interesante es la irritación social a flor de piel; no sabemos aún hasta dónde puede llegar y cómo puede repercutir en las escuelas y los maestros.

El terremoto no abrió un nuevo régimen de posibilidades de lucha contra la reforma. Fueron las acciones colectivas, solidarias y comprometidas de las maestras, maestros, padres y vecinos, quienes lo hicieron. Fue en la respuesta a una desgracia natural cuando las comunidades escolares reencontraron su vocación comunitaria, reconocieron sus vínculos con el entorno inmediato, su compromiso y capacidad de actuar y decidir en busca de un interés común.

Cuando Nuño creía haber ganado, vino el terremoto y alteró la normalidad, creando la posibilidad de una rebelión escolar de nuevo tipo. Todavía es demasiado pronto para saber si esta nueva virtualidad revoltosa y productiva contagiará lo suficiente a las comunidades escolares como para detonar nuevas formas de resistencia contra la reforma educativa.

No es un invento, no es una fantasía, la posibilidad es real, está ahí: ¿sabremos verla? ¿Sabremos efectuarla? ¿Sabremos forjar nuevas armas, nuevas estrategias, nuevas modalidades de lucha en la guerra de la reforma educativa?

SISMOS Y COMUNIDADES EN RESISTENCIA

Sin duda alguna los temblores que nos han sorprendido durante el 7, 19 y 23, mes de septiembre, convierten al mes patrio en un emblemático tiempo y espacio para no ser olvidado a lo largo de la historia. Las grandes sacudidas telúricas han sido devastadoras en varios estados de la república. Se contabilizan hasta el momento casi 200 fallecidos; cientos de desaparecidos en los escombros que no se sabe si están con vida o no y derrumbes incontables en los estados afectados.

Estos eventos naturales han trazado dos mapas de la realidad nacional. Uno tiene que ver con la corrupción e impunidad en la construcción de edificios, casas, escuelas, y lugares de trabajo, entre otros; crisis mediática por parte de la secretaria de Marina y Televisa; carencia de políticas, programas y planes federales, estatales y municipales para atender a la población en eventos de emergencia como los temblores; negligencia de los tres niveles de gobierno para dar respuestas inmediatas a las necesidades de la población; robo de las aportaciones de la población a las comunidades necesitadas de parte de las autoridades locales para convertirlas en dadivas partidistas en campañas electorales; autoritarismo y falta de

respeto gubernamental hacia la población para continuar con los trabajos de rescate; provocaciones y enfrentamientos de la fuerza pública con los cuerpos de voluntarios y rescatistas para impedir los trabajos de búsqueda de familiares, vecinos, amigos, mascotas, o sea, de vidas o cuerpos sin ella debajo de los escombros.

El otro mapa es el que la propia población ha construido a partir de su inmediata atención de ayuda y apoyo, sin reparo alguno, a quienes lo necesitan. Esa forma tan humana de dar respuesta a las contingencias naturales, sociales y políticas sin saber, inclusive, quienes son los necesitados, envuelve el trazado de un mapa por la vida, sean, niñas, niños, mujeres, hombres, ancianas, ancianos y mascotas. La presencia inmediata en los lugares destrozados, derrumbados y colapsados no se hizo esperar. Jóvenes, adultos y adultos mayores corrieron, escalaron y se metieron entre los escombros orientados en muchas ocasiones por perros entrenados para rescatar vidas. Rescatistas y personas especializadas organizaron e intervinieron en la búsqueda. De inmediato se crearon centros de acopio para recibir, organizar y distribuir la ayuda recolectada; se formaron cadenas humanas para el trabajo de rescate al igual que en los centros de acopio. Personas de todos lugares y diferentes condiciones sociales apoyan de acuerdo a sus posibilidades haciéndose sentir en los sitios y llenando de fuerza y ánimo a todos los demás. Velar por la vida resulta una constante en este segundo mapa

Dos realidades se muestran trazadas por estos temblores en el mes patrio. Por un lado, la gubernamental, cartografiada por la corrupción, impunidad, negligencia e insensibilidad; por el otro, el gran rescate del ser humano en su máxima expresión, a partir de la espontánea reacción de miles y miles de personas. Esa reacción surgida del interior por ayudar y apoyar a quien lo requiere, no se encuentra estructurada, esquematizada e inclusive, tampoco racionalizada. Sacando de los escombros lo que hace tiempo nos han querido desaparecer, y enterrar: la colectividad en

defensa de la vida.

En el territorio educativo sucede algo similar a partir de la reforma educativa. El gobierno federal generó un movimiento telúrico en todo el magisterio, primero, acusándolos de corruptos y responsables del deterioro educativo en el país. Después, los atacó frontalmente con cuatro tipos de evaluaciones obligatorias para someterlos en una guerra sin cuartel y lograr que hicieran todo y cada uno de los criterios para acceder a dichas evaluaciones y no verse en riesgo de perder su empleo.

Mientras lograban lo anterior, avanzaron paralelamente en el frente escolar para imponer rutas de mejora, programa escuela al centro y programa escuela al cien. También se dieron a la tarea de crear el modelo educativo y los planes de estudio del gran movimiento telúrico para tener el control del territorio educativo. Es decir, construyeron la reforma educativa y todo su mapa de riesgos para que el magisterio pisara con sumo cuidado paso a paso mientras se sometía a los designios gubernamentales. Todos los espacios fueron cubiertos para el armado preciso de como ocuparían el territorio educativo. Había que derrumbarlo para edificar sobre sus escombros los pilares de la calidad, idoneidad, logro, competitividad, flexibilidad, ser emprendedor, individualismo, eficacia, eficiencia que produjera al nuevo capital humano.

Quisieron desaparecer, enterrar el gran valor ético y social de maestras y maestros, transformar su práctica educativa por medio de cursos de capacitación por competencias para elevar el logro de aprendizajes estandarizados en los alumnos. El ataque a los maestros ha sido frontal, porque son quienes forman a las nuevas generaciones; en la ocupación del territorio educativo, al primero que tenían que doblegar y someter era al magisterio. Sin embargo, Peña Nieto, Nuño y sus secuaces no previeron y, mucho menos, pronosticaron que un año antes de terminar su fabricación telúrica contra el magisterio, ocurrirían otros movimientos sísmicos naturales.

Entre los eventos naturales del mes patrio y los fabricados por el gobierno federal, surge una pregunta que los relaciona en forma estrecha: ¿qué hacer frente a la emergencia? Eventos naturales como los temblores, no pueden ser previstos, sin embargo, pueden tomarse decisiones anticipadas para evitar o reducir daños ocasionados. En contraste, los fabricados por Peña, Nuño y compañía, fueron provocados, pensando tener todo bajo control, al medir y estudiar cada uno de los escenarios posibles, para no dejar margen de acción a maestras y maestros, y de esta forma, avanzar sin mayor obstáculo en la imposición de la reforma educativa; pero nunca pensaron en la producción de una emergencia.

Los temblores del mes patrio, derrumbaron su fabricación perfecta; bueno, casi perfecta, porque el magisterio volvió a recuperar su persona para enlazarse con la vida de sus alumnos y padres de familia. Formar colectividad nuevamente en las escuelas para salvar vidas, se convirtió en un motivo, un móvil para pensar y proponer formas particulares, singulares y heterogéneas de respuesta ante la emergencia, para confrontar con más fuerza la fabricación casi perfecta del gobierno federal. En cada escuela, hay mucho que hacer para reconstruir el tejido social con los padres de familia, alumnos y, en general, con la comunidad escolar para construir comunidades educativas en resistencia.

UN NUEVO FRENTE DE BATALLA

El poder político ve en los desastres, oportunidades para obtener algún tipo de ganancia, intervenir, reforzar estrategias de gobierno o cuando menos, fortalecer su imagen; así quedó evidenciado con la actuación de Nuño en el caso de la inexistente Frida Sofía.

Tras ser descubierta la farsa, y como si súbitamente recordara que era la

autoridad responsable de todas las escuelas, no solo del colegio Rébsamen, el secretario de educación reapareció para anunciar, en tono comprensivo: “No se obligará a nadie a regresar a clases, mientras no exista certeza de que los planteles son seguros”. Únicamente los planteles que contaran y exhibieran públicamente el dictamen debidamente firmado por un Director Responsable de Obra -el famoso DRO-, reanudarían labores, dijeron reiteradamente las autoridades.

La estrategia oficial para enfrentar las secuelas de la contingencia sísmica, consta de tres fases: revisar y dictaminar; reubicar a los alumnos; rehabilitar y reconstruir planteles. Al inicio de la primera, Nuño presentó ocho recomendaciones para, según dijo, garantizar una reanudación segura de actividades escolares. La SEP habilitó también una página electrónica para consultar el avance de la revisión; diariamente, se daba a conocer en los medios, el número de escuelas que ya contaban con el dictamen respectivo y reanudaban clases.

El 16 de octubre, se anunció el comienzo de la segunda fase; de paso se anticipó que a más tardar el 6 de noviembre, se normalizaría el regreso a clases, previendo que para ese entonces, “estén instaladas todas las aulas temporales y reubicados todos los niños” (A más tardar el 6 de noviembre se normalizará el regreso a clases: SEP).

Sin precisar cuánto durarán las reparaciones, quién se hará cargo de ellas y cómo se llevarán a cabo, la SEP decidió comenzar la reubicación de alumnos. Tiene prisa, y mucha; la reforma educativa debe continuar, urge que todos regresen al redil, lo más importante es retornar a la normalidad mínima, esa que se apresuró a aplicar en todas las escuelas y a todos los maestros, antes incluso de que se aprobaran las leyes secundarias.

La insistencia, la presión, la apremiante urgencia por el retorno, minimiza las quejas, silencia las dudas, oculta las inquietudes de padres y

maestros. Porque, digámoslo claramente, el dictamen es una medida necesaria, pero completamente insuficiente como garantía de la seguridad prometida.

En realidad, la reanudación del ciclo escolar después del sismo, es un asunto que va mucho más allá de emitir dictámenes y ubicar alumnos cual si de muebles se tratara. La reubicación en sí misma, conlleva múltiples afectaciones a la vida cotidiana de las familias, los alumnos y los maestros. Evidentemente, éstas no han sido contempladas en la estrategia de la SEP para resolver el problema de la seguridad escolar.

¿Qué está ocurriendo en realidad?, ¿cómo se está llevando a cabo esta segunda fase post sismo?, ¿cómo están respondiendo los padres, maestros y directivos a esta situación contingente?, ¿qué fuerzas se están moviendo en el subsuelo escolar?, ¿qué conflictos o formas de apoyo están emergiendo entre padres, alumnos y maestros?

Para empezar, las decisiones acerca de dónde, cómo, con qué apoyos y bajo qué condiciones serán reubicados los alumnos, han sido dejadas en manos de autoridades locales e instancias operativas; estas han presentado a los padres y maestros afectados, alternativas y opciones variopintas.

En las modalidades de reubicación, hay de todo como en botica: niños de una escuela de tiempo completo reubicados en otra, lo que, de facto, las convierte en escuelas de jornada regular; los alumnos locales asisten de 8 a 12 horas, mientras que los reubicados, lo hacen de 12:30 a 16 horas.

Otra variante es la de los alumnos del turno matutino que se encontraban en escuelas de jornada regular y se les ha propuesto cambiarlos a otro plantel cercano, pero atendiéndolos en el turno vespertino, lo que significa que maestros contratados para trabajar por la mañana, se están viendo presionados a hacerlo en la tarde, con las consecuentes afectacio-

nes familiares, personales y sobre todo laborales, sobre todo si trabajan en otra escuela o tienen otro empleo. En otros casos, se ha planteado que los alumnos de una escuela asistan un día a clases, y los alumnos reubicados, al otro.

La constante en este proceso, es la indefinición y la desinformación, por más que la parte oficial se empeñe en generar la percepción de que la autoridad pública está cumpliendo con sus obligaciones. La gama y tonalidades de los problemas generados por un retorno a clases bajo presión institucional, es tan amplia y diversa como las reacciones e iniciativas de los afectados. Porque en este momento, para muchas comunidades escolares, lo único normal es la anormalidad.

Después de que los dictámenes comenzaran a ser exhibidos en las entradas de las escuelas, los padres se encontraron con que, en algunos casos, carecían de sellos; otros contenían recomendaciones dudosas, como no usar determinados espacios o alejar a alumnos de bardas a punto de derrumbarse. Otros más, al realizar inspecciones oculares junto con los maestros, descubrieron destrozos que, si bien no eran estructurales, representaban un riesgo para la integridad física de sus hijos. Esto ha generado reacciones encontradas; ante las dudas razonables que desatan los dictámenes oficiales, algunos padres han buscado alternativas para estar tranquilos, mientras otros se han opuesto.

La reubicación ha detonado inconformidades entre los padres, ya sea porque sus hijos carecerán del servicio de comedor, por los problemas de traslado que implican más gasto de transporte y tiempo, por el nivel académico, o incluso la seguridad de la zona de reubicación <https://www.elsoldemexico.com.mx/mexico/sociedad/sin-definir-reubicacion-de-estudiantes-de-escuelas-danadas-de-la-cdmx-259665.html>

Ante el desacuerdo y las inconformidades, algunos directores han aplica-

de lo que parece ser una consigna institucional: “la escuela está abierta, usted decide si deja a su hijo o se lo lleva”. Ante semejante respuesta, algunos padres han decidido cambiar a sus hijos de escuela.

Los maestros también han tomado parte. Ha habido quienes decidieron comunicarse con los padres para enviarles tarea a los alumnos, sin que nadie se los pidiera. De igual forma, algunos directores presionaron a los maestros para regresar a clases, en condiciones completamente inciertas.

En las actuales circunstancias, tal como ha sido concebida la autonomía de gestión por los reformadores, se reduce a aceptar o no la inseguridad. Naturalmente, esto ha provocado desacuerdos que alimentan la confrontación entre iguales, haciendo avanzar una autonomía de gestión que responde al modelo del hágalo usted mismo. Esto es precisamente lo que la SEP espera que ocurra.

Por fortuna, no en todos los casos impera la confrontación que paraliza y obtura el nosotros. En algunas escuelas, los padres se organizaron, los docentes se les unieron, cerraron vialidades y obligaron a autoridades de distintas dependencias, a reparar de inmediato los daños. Otros se negaron a aceptar los magros recursos económicos ofrecidos por la SEP, y también a hacerse cargo de las reparaciones.

Existen comunidades escolares que han convocado a la organización y a la acción, con una perspectiva de mediano plazo. A la fecha, se han reunido con integrantes de la Asamblea Legislativa de la Ciudad de México para presentar sus demandas, y continúan lanzando convocatorias amplias para sumar esfuerzos e informar sobre el avance en la reparación de escuelas (Asamblea Legislativa).

Incluso ha habido comunidades que decidieron definir su propia política educativa y actuaron en consecuencia, como construir su propia escue-

la, luego de rechazar las láminas de cartón que pretendían darles como ayuda (Pueblo indígena del EDOMEX construye escuela para afectados).

Todos estos ejemplos muestran la presencia de fuerzas en movimiento que quizá siempre estuvieron ahí, aunque adormecidas. El sismo detonó una energía colectiva que hoy bulle, un potencial organizativo que algunos comienzan a descubrir y se atreven a explotar. Para quienes enfrentan las secuelas del sismo, existen muchos motivos para desconfiar de la sordera oficial. Algunos ya comenzaron a hacerse oír protestando; y para protestar, no se pide ni se necesita permiso.

Quien pone las reglas, tratará de limitar o neutralizar todas aquéllas iniciativas que se salgan de los límites de la autonomía de gestión definida en leyes y reglamentos. La SEP no dudará en acotarla y conducirla por los cauces establecidos formalmente, conforme los objetivos, formas, tiempos y lugares previstos.

Por eso no es fortuito, que aquéllos docentes que convocaron a los padres a reuniones informativas, fuesen rápidamente conminados a no repetirlo; la orden, a la vez que consigna institucional, era y continúa siendo, evitar que padres y maestros se reúnan, se comuniquen y se organicen más allá de lo que la SEP considere aceptable.

La situación actual, opinan algunos, es similar a la del sismo del 85. Similar porque la ausencia de una política de seguridad escolar, así como la prisa por volver a una normalidad inexistente, se repite hoy como ayer. Nosotros pensamos que hay más diferencias que similitudes.

En el 85, las escuelas no enfrentaban una reforma educativa que buscara reconfigurar el sistema educativo. Hoy existen mayores, más refinados y sutiles dispositivos de control. Se espera que sean los directamente afectados, quienes mediante la auto regulación, resuelvan los problemas

funcionales posteriores al sismo, pero dentro de los márgenes y límites institucionales establecidos; para eso existe en la Constitución la llamada autonomía de gestión escolar.

El calendario escolar se tiene que cumplir; las evaluaciones, cuando mucho serán aplazadas, pero los maestros no se escapan de realizarlas; la aplicación del nuevo modelo educativo no puede demorarse; los resultados de aprendizaje esperados, tienen que conseguirse. Por todo esto, para la SEP el retorno a las escuelas es una prioridad, sin importar en qué condiciones. De ahí que la mejor política de seguridad escolar es que no haya ninguna política de seguridad.

Corresponde a los padres decidir si dejan o no a sus hijos en escuelas inseguras, si aceptan que sean hacinados en carpas, bodegas o galerones por tiempo indefinido; será su asunto administrar un monto miserable para realizar las reparaciones. Y si nada de todo esto les parece aceptable, tienen la opción de cambiar a sus hijos de escuela, si es al sistema privado mejor. Estas son algunas de las disyuntivas ante las que el sistema los ha colocado.

A un mes del sismo, la promesa de que no se obligará a nadie a regresar a clases, mientras no exista certeza de que los planteles son seguros, se desvanece. Ni hay certeza, ni planteles seguros, pero sí un regreso forzado. No se trata de un descuido, mucho menos de incapacidad, es parte del cálculo político de quienes gobiernan, para alimentar la incertidumbre.

De nueva cuenta, se pondrá a prueba la capacidad de las comunidades escolares, pero de un modo distinto a los días inmediatos posteriores al sismo. Hoy ya no se trata de demostrar solidaridad con el otro; el desafío es construir un NO común, un NO a los espacios escolares indignos, NO a la indefinición de plazos para efectuar las reparaciones, NO a la desinformación sobre las condiciones y tiempos que durará la reubicación,

NO a hacerse cargo de las reparaciones o ser administradores de montos irrisorios de recursos, NO a aceptar la voracidad de quienes ven en la reconstrucción una oportunidad de negocio y acumulación de ganancias a costa de la desgracia.

¿Hasta dónde llegarán las comunidades escolares? No es posible saberlo. Si al fragor de la batalla avanza la confrontación entre los iguales, se profundizará el individualismo, la separación y el aislamiento. Pero si se logra construir lo común, el nosotros resultará fortalecido. Eso es, ni más ni menos, lo que está en juego.

SOBRE LAS RESISTENCIAS

LA GUERRA DE LA REFORMA

Todavía hay algunos críticos que afirman que la reforma educativa es una política mal hecha, que inició al revés, que es laboral, que es parcial, que fracasará porque no tomó en cuenta a los maestros; que el Modelo Educativo llegó tarde; que no es nuevo, que empezará cuando el sexenio termine; que fue hecha por administradores y economistas y no por filósofos y pedagogos; que no habrá tiempo para evaluar a todo el magisterio; que pronto terminará esta pesadilla; que en la evaluación se les pasó la mano; que falta una verdadera política educativa de Estado, en la que se consideren las experiencias y sabidurías de los maestros, y de los asesores de siempre, los de antaño, los que no fueron considerados en esta ocasión, hoy aliados de la CNTE y algunos MMB.

Todavía hay quienes piensan así. Inocentes o cómplices. O las dos cosas a la vez. No quieren ver ni nombrar lo evidente. Confunden. Empañan. Velan la realidad con ensoñaciones o paraísos perdidos

La realidad es otra. La reforma se planteó como una guerra. Se preparó, se desarrolló y continúa como una guerra.

No es una novedad. Hace mucho tiempo que la política sigue los pasos de la guerra. La guerra es la continuación de la política por otros medios,

decía von Clausewitz hace casi dos siglos. En realidad, como muchos han advertido, la política es la guerra por otros medios. Pero, como bien se sabe, nunca se agota por si misma. Sino en relación a algo. En este caso, a la reforma educativa.

Siempre hay malentendidos en este aspecto. La guerra no necesita ser una carnicería, como lo imaginaron los griegos hace milenios, casi cuando inventaron la democracia. No es extraño que el hoplita fuera un ciudadano. Ciudadano-guerrero. En el centro de la polis se encuentra la guerra. Y no necesariamente para acabar con el enemigo, sino para alcanzar objetivos particulares. Hay guerras de destrucción y de regeneración. O las dos cosas juntas. Como en la reforma educativa.

El problema es cuando desde el poder se alimenta una concepción técnica de la política: la administración pública, la política educativa, la política de Estado; mientras en la historia efectiva se utilizan todas las herramientas del arte bélico.

Así, se genera una paradoja muy cruel: mientras los reformadores no tienen empacho en utilizar teórica y prácticamente todo el arsenal polemológico; quienes resisten se encuentran atrapados en los discursos técnicos y (pseudo)pedagógicos de la política de Estado y demás mamarrachadas. ¡Entraron a una conflagración, siguen en un conflicto, sin enterarse de qué va el asunto! ¡Se enfrentan con las armas del adversario; peor: derrotados cognitivamente!

Pero, cómo, seguirán diciendo los inocentes pobres amigos de la crítica del poder, ¿traer la guerra a la pedagogía, la más insigne de las ciencias sociales, la comprometida con la formación de nuevos ciudadanos, la responsable de la enseñanza de valores humanistas y trascendentales?

Si: es que nunca fue eso; o quizá si, sobre todo en eso de formar indivi-

duos y ciudadanos que se acostumbren a respetar la ley –impuesta por otros-; la moral y las buenas costumbres -¿y no son todas ellas construcciones histórico-políticas? ¿no son derivas de poderes victoriosos, sedimentaciones de victorias pretéritas? Lo menos que se puede pedir es rigor y conciencia histórica. Lo demás es retórica y palabrería cómplice.

Pero regresemos al tema. La reforma es una guerra. ¿Por qué y para qué? Decíamos antes, el arte de la guerra ha evolucionado mucho, ya no es el de las carnicerías de la Ilustración, tampoco el de las oleadas a lo Pancho Villa; ha cambiado. ¿Para bien? Obviamente que no: ¡es la guerra! No se busquen guerras buenas, bonitas o baratas. ¡Por favor! Se buscan guerras más eficientes, guerras acordes a los intereses y los objetivos del caso. Y en eso se ha avanzado mucho. Como en la reforma educativa.

Vincent Desportes es un teórico francés que escribió en los primeros años de este siglo un libro que se ha convertido en clásico: *La guerre probable* (Economica, 2007). Son muchas sus reflexiones sobre las guerras posmodernas. Recuperemos solo una: “Conducir la guerra es en primer lugar gestionar las percepciones, las del conjunto de los actores, cercanos o lejanos, directos e indirectos” (p. 113). Es el punto principal. Justo lo que han hecho los reformadores. Veamos en detalle.

¿Cuál es el problema que la reforma plantea resolver? La falta de calidad educativa. ¿Hay alguien que pueda negarlo, después de los resultados de exámenes internacionales y nacionales? Peor: después de las experiencias laborales de jóvenes que no saben redactar ideas básicas, que no comprenden lecturas elementales, que no leen nunca, de políticos que no argumentan, de comunicadoras que no articulan ideas sin adjetivos cada dos palabras, de profesores que no leen, ni escriben, ni investigan, ni crean.

De entrada, la construcción de un objeto político novedoso encuentra

un campo de legitimidad muy propicio. La calidad se impone como problema y objetivo a conseguir. Nadie la cuestiona; más aún, se comparte cuando los críticos encuentran definiciones inadecuadas, contradictorias o insuficientes. En ese momento la reforma triunfó. Se aceptan las condiciones planteadas por ella: la calidad es el problema.

Un segundo momento, es el de las causas y las consecuencias. Es el momento de la política. Una vez que se construyó el objeto político –la calidad-, la política es una lucha por las responsabilidades, las tácticas y las estrategias para resolver la falta de calidad. Y otra vez, la cuestión de las percepciones es central. La diferencia sustantiva de esta reforma con la ACE, el Compromiso Social por la Calidad educativa, el ANMEBN y otras, es que por primera vez se atribuye la falta de calidad al magisterio, a sus relaciones laborales, sindicales y corporativas.

La reforma, en este sentido, va más mucho más lejos que todas las anteriores. Mientras que el ANMEBN, por ejemplo, reconocía la formación, el mejoramiento, la profesionalización de los maestros como un eje; la nueva reforma educativa los considera la causa del problema. No en abstracto, sino a los maestros y maestras en ejercicio, las que se encuentran cobijadas por el SNTE, la CNTE o cualquier organización sindical corporativa; los sindicatos, o el sindicato, ha corrompido el sistema educativo nacional. Lo que muchos críticos, de distintas tendencias, durante años habían señalado, la reforma educativa lo convierte en causa y en objeto de intervenciones.

No es casual, en esta perspectiva, que se hayan producido campañas mediáticas para responsabilizar al magisterio de la falta de calidad educativa. Que se haya producido un documental en el que se muestran maestros flojos, ignorantes y valemadrístas. No es casual que las representaciones sociales del magisterio estén plagadas de adjetivos descalificativos. No es casual. La veracidad de los casos será discutible, por supuesto, pero tiene

una lógica, es perfectamente racional, no es un error: es un procedimiento que viene del arte militar: modelar y modular las percepciones. Y más aún cuando en la realidad cotidiana de las escuelas se pueden encontrar casos al por mayor.

Lo que sigue es el trabajo retórico y cognitivo. Se escogen cuidadosamente ejemplos, se trabajan las imágenes y los recuerdos, se modela la memoria, se articulan y producen todas las distorsiones cognitivas posibles. ¡Hay tantas! La atención selectiva, la personalización, el sesgo confirmatorio, la sobregeneralización, las etiquetas globales.... Un verdadero arsenal, retórico y comunicativo, para manejar las percepciones, las sensaciones, las reflexiones.

Diremos más: no se trabaja para engañar, como se decía antes, se trabaja para formar marcos de referencia, para producir emociones; como se hace en la publicidad y en el cine, para provocar acciones que no son solo compra o consumo, sino posicionamiento sobre el mundo, sobre la educación y el magisterio.

Se trabaja sobre la memoria, sobre las noticias, sobre acciones y realidades; no es necesario mentir –lo que no significa que no se haga-, basta con editar, seleccionar, jerarquizar, ponderar, componer, resaltar, secuenciar: es decir, dotar de sentido, de armazón conceptual y sensorial a los maestros; se trata de gestionar la información, el orden, la verosimilitud y el sentido del mundo.

Veamos: ¿cómo no reconocer las perversiones sindicales en la gestión de plazas, prestaciones, salarios, problemas, dificultades y dineros del magisterio? ¿No forman parte del cotidiano escolar? ¿Cómo no compartir el diagnóstico de la corrupción, de la incompetencia, de las vulgaridades del control político charril sobre los maestros? ¿Acaso es una falsedad? ¿Acaso es mentira la venta de plazas, los manejos financieros oscuros, la

penetración sindical de oficinas educativas, supervisiones, directivos, y hasta puestos de representación popular? ¿No es cierto?

Lo lamentamos: no puede negarse. Han sido demasiadas maestras las que han denunciado y protestado por esa situación durante años. Han sido demasiados maestros los que han sufrido persecuciones criticando en la acción, no en los libros, los manejos perversos del sindicato, la indignidad de su trato, la vulneración de sus derechos. No se puede negar.

Los reformadores trabajan justamente con eso. Con lo que podríamos denominar fragmentos de realidad. Con verdades, sin duda; pero con recortes de realidad verdades cuidadosamente seleccionados, editados, ordenados y ponderados. A partir de esto elaboran una sintaxis política y semiótica, y ahora no sólo para construir marcos de referencia y de inteligibilidad, sino para construir objetos de gobierno, es decir, blancos de intervención.

Es lo que sucedió en la reforma con el desempeño docente. Una vez que se definió el problema como una cuestión de calidad, la retórica presidencial pudo seleccionar uno solo del conjunto de factores que inciden sobre el aprendizaje: el docente, su desempeño, su práctica, formación y modos de contratación.

Del problema al objeto de intervenciones en un solo paso argumental. No por falta de racionalidad, sino por elección: porque las relaciones sindicales y clientelares se volvieron una carga económica, política y simbólica inaceptable; diríamos más, porque es en las relaciones contractuales donde se encuentran las resistencias a la reconfiguración del Sistema Educativo Nacional (SEN) -en la versión de los reformadores, evidentemente-.

Después de esto, la guerra en el territorio educativo tiene otro momento. Una vez que triunfó en las percepciones y en la problematización, sigue la

panoplia de acciones técnicas, administrativas, jurídicas e institucionales para intervenir sobre el desempeño docente, pero en realidad es sobre las maestras y maestros, sobre sus contrataciones, sobre sus prestaciones, sobre su estabilidad.

La evaluación es el instrumento, pero objetivo es el control político-laboral, pues ya no dependerá del sindicato absolutamente nada de la contratación, permanencia o representación del magisterio. El sindicato, o mejor, la forma colectiva de contratación y representación político-laboral de los maestros, la que causaba las indignidades y entorpecía la calidad, desaparecerá irremediamente. El SNTE quedará como una excrescencia, como un arma simbólica de transición, mientras encarna el nuevo modo de gestión laboral y sometimiento magisterial.

Un tercer momento en la guerra de la reforma, es la aplicación. Simbólica y policíaco-militar. La SEDENA, la Marina y la Policía Federal se involucran decididamente. De manera declarativa primero; luego con efectivos para la prevención y la intimidación, como en Oaxaca; más tarde en la evaluación, dirigiendo, trasladando, cuidando y reportando la aplicación de exámenes; posteriormente en las represiones, las amenazas y el control de las poblaciones agitadas; hasta llegar a las comunidades escolares para las revisiones de infraestructura, los planes de mantenimiento, los censos y registros; sin olvidar los discursos recurrentes del secretario de defensa sobre la reforma educativa, sobre los programas con las fuerzas armadas, las becas a la tropa, los cursos y demás cosas.

Como se observa en esta corta secuencia polemológica, la abierta participación castrense se da casi al final del proceso reformista, en el momento de la instrumentación; pero la guerra había iniciado antes, en el manejo de percepciones, en la problematización y la modelación de referencias y construcción política de objetos de intervención y estrategias.

El objetivo de la reforma ni siquiera es el magisterio; el magisterio, su reconversión, su expulsión y/o su transformación personal y subjetiva, es uno de los instrumentos; de lo que se trata es de reconfigurar el SEN. Y eso no se hace sólo con las herramientas del ciclo de políticas, sino con los instrumentos de la guerra, como se ha visto palmariamente, pero nuestros comentaristas más distinguidos siguen empeñados en negar. Es tiempo de darnos cuenta. Es tiempo de cambiar; de otro modo seguiremos perdiendo. Como siempre.

¿ POR QUÉ ES TAN DIFÍCIL DECIR ¡NO! ?

Un movimiento inicia con un grito, dice Holloway (Cambiar el mundo sin tomar el poder). La negativa es el primer desafío al poder. El chispazo de una confrontación y el comienzo de una protesta. Por supuesto, no todas las negaciones se vuelven movimientos, es un proceso muy complejo de bucles, aceleraciones e intensidades, pero sin esa negativa inicial no hay lucha posible.

Los gritos contra la reforma educativa han estado presentes desde el principio. Gritos de diversa magnitud, procedencia y vigor. Pero gritos que han formado grandes movilizaciones en todos los estados de la república durante los últimos cuatro años y medio, de manera constante, aunque intermitente.

Ese griterío persistente, esa movilización de cuerpos, almas y corazones tiene sus picos y sus precipicios, sus momentos de gloria y sus fracasos. En otros momentos podremos trazar los ciclos cortos y largos de la protesta, aquí solo lo registramos, pero están ahí, inician, alcanzan un alto grado de movilización, negocian, los reprimen y decaen, sólo para reiniciarse de nuevo; quizá en otras partes, con propósitos distintos y actores diferentes que luego se unen para comenzar otra vez. Al menos así ha sido hasta la fecha.

Hasta la fecha, reiteramos, porque nadie sabe lo que sucederá en los siguientes meses ante la perspectiva de las elecciones federales del 2018, cuando muchos conflictos se anuden, se destraben o se relancen: nadie sabe. La cuestión, sin embargo, es que mientras las protestas decayeron en los meses siguientes a Nochixtlán, los reformadores dieron pasos significativos para llevar los programas de la reforma más allá del sexenio, como el Modelo Educativo, los libros de texto, las Escuelas al CIEN –con recursos estatales comprometidos por 25 años, por ejemplo-.

En otras palabras, cuando las protestas disminuyen y los gritos se vuelven cada vez más difíciles de escuchar o de articular, la reforma sigue su curso, imponiéndose, modificándose, profundizándose. ¡Por eso el discurso del fracaso y la muerte de la reforma es tan peligroso! ¡Ilusiona, confunde, desmoviliza! ¡Esconde los efectos, oscurece los propósitos y nubla las transformaciones efectivas y duraderas de la reforma! En una palabra: engaña. Quiera o no, se vuelve cómplice.

Esperando el certificado de defunción de la reforma miles de maestros entraron a la máquina infinita de la evaluación de desempeño. Casi sin resistencia. Y ahora no por el temor que producen los despidos, las amenazas, los policías y militares, sino por una extraña complicidad entre reformadores y críticos; por los discursos que oscurecen los efectos y las producciones de la reforma; por los distractores, por esos choros infames que hacen tener falsas esperanzas, que ilusionan con que esto se acabe cuando lleguen las campañas electorales y el cambio del sexenio; con los desplantes de que no era una reforma educativa, sino parcial y laboral; hecha al revés; una dizque reforma educativa, dicen en el colmo de la arrogancia de los perdedores; entre otras tantas necedades que impiden ver lo que realmente sucede en el sistema educativo nacional.

El asunto es que ese tipo de crítica también es una forma de poder; un

poder que sólo sirve para entorpecer la autonomía cognitiva de las resistencias. En una palabra: para encubrir y contener la fuerza política del NO.

¿Qué es el poder, qué es la reforma, sin la participación efectiva de los maestros? Nada. Detrás del poder no hay nada, sólo la relación de fuerzas que lo define. Sin que los maestros, los padres de familia, los estudiantes participen, la reforma no tiene sentido. No es más que una larga lista de palabras, reglas, organismos vanos y argumentos mal hechos.

La reforma funciona, la reforma avanza, porque en el campo de las resistencias no se puede organizar un NO enfático, acoplado y duradero. Esto es casi obvio, pero con tanto sentido que bien vale seguirle la pista. La cuestión no es lo que hacen las fuerzas que animan y soportan a la reforma, sino ¿por qué las resistencias no pueden articular un común suficientemente poderoso para acabar con ella?

Lo tenemos todo al revés. Una y otra vez escuchamos que es por las fuerzas del gobierno, los empresarios, los Organismos Financieros Internacionales (OFIs), los militares, Mexicanos Primero, los partidos del Pacto por México y la chiquillería; eso, en sentido estricto, es una redundancia. Las razones de la reforma y los recursos del poder SON la reforma.

Más aún, la reforma educativa se ha planteado como una guerra por la destrucción del viejo Sistema Educativo Nacional (SEN) y la reconstrucción ultraliberal del territorio educativo. En otras palabras: mientras los reformadores plantean una guerra, las resistencias creen que es por la misma guerra por la que no pueden organizarse. Lo que es lo mismo: si las resistencias no se pueden armar porque hay una guerra, entonces están derrotadas de antemano.

En realidad, eso sirve como excusa y justificación; ese es el pensamiento

de la derrota perenne, tan convenientemente elaborado por críticos, dirigencias y comentaristas. ¿Cuándo reconoceremos abiertamente las dificultades que nos impiden decir NO y acabar con una reforma que agrede, lastima y nos lleva a las y los docentes a la precarización, al sometimiento y la incertidumbre? ¿Cuándo nos decidiremos a decir NO a una reforma que está transformando aceleradamente el SEN, las subjetividades y las instituciones según los cánones del capitalismo más descarnado: ultraliberal? ¿Cuándo reconoceremos que la reforma es una guerra y las guerras exigen autonomía cognitiva y organizacional?

Presos del modo de pensar y de organizarse del poder, ¿cuándo nos convenceremos de que se lucha para ganar y para eso es necesario pensar de otro modo, imaginar otro mundo, reconocer la diferencia ontológica y política con los que nos dominan?

¿No es tiempo de remplazar el enfoque? ¿No es tiempo de hacer ajustes en el pensamiento y la acción de las resistencias? ¿No es tiempo de cambiar y no caer en los juegos políticos, jurídicos y conceptuales de los adversarios?

Por ejemplo: todavía hay quienes creen que la reforma es reformable, que bastaría hacer mejores reactivos, mejores exámenes y mejores procedimientos para que la evaluación fuera aceptable. Todavía hay quienes creen que la reforma puede desdentrarse cambiando las leyes secundarias, poniendo a pedagogos y didácticos en el INEE. Todavía hay quienes esperan la llegada de un nuevo presidente - ¿AMLO?- para que la pesadilla acabe. Todavía hay quienes proponen una Mesa Única Nacional de Negociación, sabiendo expresamente que la reforma no es negociable, no ha sido negociable, no lo será, porque no nace de un error ni de una estrategia mal hecha, sino de una guerra para reconfigurar el Sistema Educativo Nacional. Quieren negociar lo innegociable, quizá porque en las negociaciones únicas sólo algunos ganan cosas puntuales.

Lo vamos a decir llanamente: la reforma no es negociable, ES ABROGABLE. La reforma se planteó como una guerra de destrucción-reconstrucción; no como una política de Estado más o menos vendible. Frente a ella, todas las estrategias de Movilización-Negociación-Negociación (M-N-M) se revelan como inútiles o interesadas. Inútiles porque no alteran los códigos genéticos de la reforma. Interesadas porque continúan y preservan el poder que se tiene sobre quienes protestan.

Quizá sea el momento de reconocer que lo primero que hay que hacer para acabar con la reforma, es cuestionar el modo como se ha concebido esta guerra y organizado las resistencias. En otras palabras: es necesario cuestionarnos sobre la difícil tarea que ha sido articular la potencia del NO a la reforma educativa ¡en plena guerra!

LA ILUSIÓN JURÍDICA, o el fetichismo de la ley

Desde el 2013, todas las maestras –y los maestros- tienen la obligación de evaluarse regularmente. No es un derecho: es una obligación. Hay que recordarlo siempre. Y constitucional, además, lo que significa que cualquier ley, reglamento o decreto tiene que ajustarse al espíritu y a la letra del artículo tercero reformado. Y siempre, siempre, se impondrá la fuerza de la ley -como dicen los juristas-.

Eso lo saben los neoliberales de todo el mundo. Cuando llegan al gobierno lo primero que hacen es cambiar la Constitución y blindar el andamiaje jurídico-administrativo de las reformas. Una vez modificada la Constitución, las leyes reglamentarias tienen que sujetarse a ella; las controversias serán decididas bajo sus preceptos; se crearán organismos, reglamentos, decretos y órdenes consecuentes; los juzgados tendrán una referencia inescapable; y luego vendrán los programas, las líneas de ac-

ción, las modificaciones en la práctica, en los marcos de referencia, hasta la generación de un nuevo lugar común, un nuevo orden del mundo, a su imagen y semejanza.

Eso es lo que se proponen. Más vale entenderlo para evitar las ilusiones jurídicas que arruinan las resistencias. Como ocurrió con los cientos de miles de amparos desechados en los primeros meses de la reforma. ¡Es que no se puede amparar contra modificaciones en la Constitución! Es una protección adicional de las reformas, aunque se pueda argumentar en su contra, una y otra vez. Sobre todo, en cuestiones de aplicación retroactiva al régimen laboral del magisterio. El amparo no funciona en estos casos. Así está diseñada la doctrina y la jurisprudencia en México.

Tampoco sirven las estrategias de refugio en los estados. Como se intentó hacer en algunas partes. En Guerrero, donde se formó el primer gran movimiento magisterial-normalista y hasta cierto punto popular contra la reforma educativa, desde febrero de 2013, se creyó encontrar la estrategia para burlarla, negociando una iniciativa de ley estatal sin sus aristas más nefastas, sobre todo en lo relativo a la estabilidad laboral.

De hecho, el 24 de marzo de 2013, después de las negociaciones con el gobierno del estado, la dirigencia de la CETEG celebró que “el gobernador está echando abajo la reforma educativa federal...Guerrero es ejemplo de la lucha que se emprenderá en diversos estados contra dicha reforma” (La Jornada Guerrero, 25 de marzo de 2013). Algo similar estaba en la estrategia de la Sección 22, con su Plan para la Transformación de la Educación en Oaxaca (PTEO), convertido, reconvertido y luego desconocido en la iniciativa de ley estatal.

Esa estrategia, que podría denominarse el enroque estatal de las resistencias, muy rápidamente se mostró inviable. Los congresos estatales NO avalaron las iniciativas, por su evidente contraposición con la reforma

constitucional, y la maniobra reveló su inutilidad política, a pesar de protestas masivas de una radicalidad, extensión y decisión muy pocas veces vistas.

Siguió intentándose una y otra vez, como en Zacatecas, cuando el Movimiento Democrático Magisterial de Zacatecas (MDMZ) demandó negociar la ley estatal de educación. Y también en otros estados, aunque la CNTE tuviera menor presencia. Incluso cuando las movilizaciones lograron colar algunas propuestas durante la llamada armonización de las leyes estatales, como en Sinaloa, Baja California Sur, Morelos y Michoacán, el ejecutivo federal presentó controversias constitucionales. La Suprema Corte de Justicia de la Nación (SCJN) declaró inconstitucionales los artículos de esas leyes desde junio de 2015.

Seamos claros, al riesgo de la temeridad: la reforma educativa es un dispositivo político e institucional, no va a caer con artilugios legaloides, menos con estrategias basadas en la ilusión jurídica, en las esperanzas de que el Poder Judicial o los gobiernos de los estados renieguen de lo que se encuentra en la Constitución Federal.

La negativa a los amparos, la inconstitucionalidad de artículos de las leyes estatales de educación y la negativa de los congresos de Oaxaca, Guerrero, Zacatecas, Michoacán, Baja California y otros a formular leyes que contrapongan a los dictados constitucionales debían ser suficientes para entender que la ilusión jurídica es una estrategia segura hacia el fracaso. Sólo alimenta la esperanza de los sometidos y su desmovilización, como ocurrió durante 2014 y parte de 2015 y siguió después de las jornadas del 2016.

Se pueden lograr algunos triunfos locales, algunos amparos contra la aplicación de la ley, como en Jalisco y Baja California, pero son sobre la inadecuada aplicación de la ley, NO CONTRA la ley. Por eso, basar

cualquier protesta en la ilusión jurídica es el mejor camino a la derrota.

El problema es estratégico. La cuestión no es la determinación, la decisión, el arrojo o la valentía de las maestras – que son las que sostienen la lucha, aunque siempre estén minus-representadas en el discurso, en la política y en las direcciones: ¿cuándo entenderemos que también la lucha magisterial está atravesada por el machismo y el heteropatriarcado, por las humillaciones, el ninguneo, el acoso, la sumisión de las mujeres y los diferentes? ¿Alguien se atreverá a plantearles a los machos de la CNTE, de los MMB, de los sindicatos independientes y de las comunidades escolares el devenir femenino de las resistencias? -.

Tampoco es por una cuestión de tácticas, técnicas y formas de movilización, en las que los maestros son verdaderos expertos, desde la marcha hasta el plantón, los paros, las tomas, los bloqueos, las reuniones, asambleas, perifoneos, entre tantas otras; entonces, ¿por qué después de cuatro años de resistencia la reforma sigue y parece acelerar sus pasos y profundizarlos?

¿No bastaría decir que NO para que todo se cayera? ¿Por qué es tan difícil decir NO? Aquí ensayamos solamente la ilusión jurídica y perfilamos los poderes que se ejercen, desde las mismas resistencias, sobre colectivos docentes en la cuestión femenina y heteropatriarcal solamente. No son los únicos, hay que verlos a la cara, hay que someternos nosotros mismos a la prueba del mundo que deseamos, ¿desde ahora, desde el modo como se lucha contra la reforma educativa!

LAS TRAMPAS COGNITIVAS

Después de cuatro años de lucha contra la reforma educativa; de cuatro años de declararla muerta, fallida y fracasada una y otra vez, solo para ver

que sigue ahí, que se afirma y desarrolla, quizás sea el momento de ver lo que hemos hecho para llegar a esto.

Quizá sea tiempo de preguntarnos por qué a pesar de miles de acciones individuales y colectivas; de decenas de muertos; de centenas de despedidos; de miles de maestros heridos, profesoras maltratadas y normalistas vejados, no hemos logrado abrogar, descarrilar o suspender la reforma educativa.

Pareciera que es al contrario. A juzgar por el modelo transexenal de educación, los cambios en el estatuto jurídico-administrativo de los directivos escolares, las nuevas convocatorias a la evaluación de desempeño, la reforma está más viva que nunca. Y peor: más agresiva, más determinada, ante muy pocas, ralas y desorganizadas protestas desde octubre del 2016.

Es tiempo de analizar cómo hemos llegado a esto. Sin miramientos y sin contemplaciones. No para renegar del pasado, menos aún para conceder algo a los discursos derrotistas y los llamados al ajuste de cuentas, sino para localizar lo que no funciona, lo que nos bloquea, lo que nos impide relanzar la ilusión y acometer lo que parece imposible.

Desde luego, esto implica un debate colectivo en muchos frentes. Ninguna explicación es fácil, sencilla o monocausal. Siempre es compleja, por lo que debe procederse por partes.

Intentaremos colaborar con algunos textos en varias dimensiones. Por ahora, una que nos preocupa mucho y es responsable del menosprecio y la infravaloración de la reforma. Se trata de lo que hemos denominado la trampa cognitiva de las resistencias; o cómo el poder trabaja y modela la información, los conceptos y los marcos analíticos de las mismas resistencias. En otras palabras, cómo hasta los críticos terminaron por velar los propósitos de la reforma y convertirse en sus cómplices.

Es un tema que pocas veces aparece en los comentarios, por su supuesta carga teórica, pero es la clave de los posicionamientos y las estrategias de lucha.

Empecemos. Una y otra vez, los comentaristas, asesores y hasta las direcciones magisteriales han señalado la ausencia de una política de Estado en educación; una y otra vez han denunciado la reforma como parcial, laboral y hecha al revés; han insistido que es una política educativa mal hecha, a tropiezos, sin legitimidad y con muchos problemas de implementación, al grado de asegurar que falló porque no va a alcanzar a evaluar a todos los maestros o por que el modelo educativo iniciará hasta el 2018.

Así se piensa y así se ha combatido la reforma educativa.

Pues bien, ese es el enfoque de la política pública. Ese es el enfoque del poder. ¡Hasta los críticos piensan como el poder! Quizá por eso nos va como nos va. ¿Cómo escapar de la reforma educativa si reproducimos en el pensamiento lo que queremos derribar?

Las políticas públicas son parte del poder; forman parte de su discurso, de sus técnicas, de sus encubrimientos. No es un saber neutral o un saber técnico: es el poder en acción. ¿Por qué? Muy sencillo: la lógica de la argumentación es secuencial, del diagnóstico al diseño, luego la implementación y la evaluación. ¿Quién habla? El poder. ¿Quién diseña? El poder. ¿Quién implementa y quién evalúa? El poder. En este enfoque, las resistencias sirven para advertir problemas, para localizar fallas, para facilitar encuentros, para acelerar programas, para remendar, para cumplir, para desbloquear.

En el caso de la reforma educativa, las críticas han servido para incorporar elementos (como el caso de las fases de la evaluación, al hacerla

más integral y contextual); para destrabar cuestiones (como el caso de las evaluaciones en estados de alta conflictividad); para evitar dificultades (como los nuevos avisos de notificación); para completar procesos (como el Nuevo Modelo Educativo). Cuando se comparte el modo de pensar de la reforma, la crítica se convierte en su cómplice. Es su asesora; o su meretriz, según el caso.

La reforma triunfa donde se ha naturalizado; donde ha encarnado; donde se ha vuelto práctica, costumbre, institución e, incluso, crítica. Ese es el poder cognitivo; ese es el noopoder (según Lazzarato, de noos, o noûs que designa en Aristóteles la parte más alta del alma, el intelecto), el que trabaja directamente sobre los modos de información, reflexión y concepción.

Un poder sinuoso, no reconocido, casi imperceptible, pero que funciona transversalmente, de arriba abajo y de derecha a izquierda. El poder que forma los marcos de referencia; el poder que selecciona, edita y compone la información que se recibe, los valores que se proponen y que se jerarquizan, los que se convierten en instituciones, en modos de vida, en prácticas, en identidades.

No debemos olvidarlo: la relación de poder se solidifica cuando el verbo se hace carne, modo de pensar y forma de vivir. Y de eso trata, a final de cuentas, la educación: de producir sujetos, ¿no?; pero sujetos, es decir, personas sujetadas por múltiples técnicas y tácticas del poder. La mayor de ellas: su propia identidad. ¿Recuerdan al maestro-apóstol, a la maestra-funcionaria, al profesor-trabajador, a la militante sumisa?

En el magisterio lo sabemos bien. Es lo que pasó con el corporatismo. El SNTE y los charros ganaron porque su régimen de control fue político y subjetivo; ganaron cuando sus prácticas, sus conceptos, sus reflexiones se volvieron modos de pensar, de vivir, de concebir la escuela y los fines

de la educación, de todas las maestras y los maestros, e incluso de los padres de familia. Triunfaron cuando se volvieron hábitos. Y peor aún: también de quienes se rebelaron, de quienes luego de indignarse, ganar delegaciones y secciones sindicales, adoptaron sus prácticas, sus modos de relacionarse, sus reflexiones y sus instituciones.

Diríamos más: esto lo sabe el poder. ¡Y muy bien! Por eso no se detiene en recetas, aunque se las haga tragar a los demás (como eso de que primero fue la evaluación docente y al final la reforma curricular). Sabe muy bien que su secreto es la capacidad de incidir, de afectar, de corporizarse, de volverse práctica, costumbres, usos, valores, subjetividades. Por eso opera directamente sobre la mente, los corazones, las vidas y las expectativas de los demás.

¡Sin afectación no hay poder que valga! De ahí que trabaje directamente sobre los modos de analizar, sobre los modelos, los discursos y los marcos de referencia. ¡Y más en estos tiempos del capitalismo cognitivo!

Este es el asunto: si queremos dinamitar las afectaciones de la reforma educativa, si queremos causar cortocircuitos en los regímenes de poder, ¿cómo podremos hacerlo si seguimos presos de sus formas de pensar, de imaginar y de actuar?

Eso es lo que ha pasado en los últimos tiempos. Mientras la reforma se despliega en cambios constitucionales, legislativos, institucionales y programáticos, que afectan vidas, cuerpos, expectativas y formas de subjetivación, quienes resisten se le enfrentan con su misma lógica, con sus mismas herramientas. Así tenemos a críticos que dicen que la reforma es parcial, que está desfasada, que primero era el modelo curricular, que los cambios son técnicos, que la evaluación es punitiva, es decir, todo lo concerniente al ciclo de políticas públicas -y mal usado además, pero

esto no importa ahora-.

La crítica acompañó a la reforma. Sus análisis nunca se salieron del marco establecido por ella misma. Por eso en muchas ocasiones el INEE y la SEP le hizo caso: se cambiaron procedimientos, fechas y mecanismos; se aceleraron programas, procesos y se incorporaron nuevos elementos.

Diremos más: la reforma nunca estuvo más viva que cuando los críticos y didácticos la declararon muerta: se apresuraron evaluaciones, se avanzó en la reclasificación de directivos, se estableció un cronograma transeñal de aplicación del nuevo modelo educativo y ¡se velaron todos los efectos meta-laborales y subjetivos de la reforma! Todos los que se encuentran en los programas microescolares, como Normalidad Mínima, calendarizaciones, Escuelas al Centro, escuelas al CIEN, etc.

Por eso decimos: cuando la crítica no rompe con los marcos analíticos establecidos por el gobierno, termina volviéndose cómplice. Lo sigue, lo apoya, le reclama hasta la ignominia: como los amores desechados, como los amantes resentidos.

Quizá esta sea una de las grandes enseñanzas de cuatro años de resistencias. ¡No se pueden enfrentar los procesos de subjetivación -recordemos que este es el fin último de la reforma-, con los mismos instrumentos del adversario!

La reforma cambió las reglas del juego. La problematización, los medios e instrumentos, los objetos y objetivos de la reforma educativa son distintos a los anteriores. ¿Y pretendemos enfrentarlos con los instrumentos del pasado? ¡Con los mismos instrumentos del Pacto por México y la OCDE!

Nada le servía más a los reformadores que cuando la crítica les exigía el

modelo curricular, les pedía contexto e integralidad en las evaluaciones, les urgía aplicaciones más eficientes y eficaces, tiempos razonables, reactivos más pertinentes, etc.

La reforma se les metió en la cabeza hasta a los críticos. ¿Cómo sucedió? Muy sencillo: porque nunca cuestionaron ni la racionalidad ni los conceptos de la reforma, sólo su aplicación, sus tiempos, sus partes. Porque siguieron la narrativa y la tecnología de la reforma, es decir, el enfoque de las políticas públicas. De ahí no se sale. Por más que tengan buena voluntad siguen atrapados por la lógica, los conceptos y el konw how de la reforma. ¡Por eso Mexicanos Primero, la SEP y el INEE, siempre van un paso adelante!

Llevemos el argumento un poco más lejos. Mientras el poder cambia su racionalidad y su dinámica, la crítica se le enfrenta con los instrumentos del pasado. La crítica se hace en nombre de lo que se pierde, de lo que se abandona, ¡aunque ello mismo fuera efecto del viejo régimen!

Peor: ¡se embellece un pasado nefasto, un pretérito de sujeción! Lo mejor que se tiene ahora, desde la perspectiva crítica, parece ser el regreso al pasado infame o la atemperación y dulcificación de la reforma. Un asesor de la CNTE lo dijo con todas sus letras: ¡estábamos mejor con Elba Esther!

¡Por eso nunca salimos! ¡Por eso siempre perdemos!

Es necesario darnos cuenta de este bloqueo político-epistémico de las resistencias. No vamos a llegar a ninguna parte si seguimos utilizando las herramientas conceptuales del pasado. ¡Y del poder! Nunca vamos a triunfar si seguimos presxs cognitivamente del adversario.

TE PARECES TANTO A MI, QUE NO PUEDES ENGAÑARME

Una de las cuestiones que más preocupan a las resistencias es analizar el poder al que se enfrentan. No es tan fácil. A menudo se le asigna un rostro, otras un nombre, las mas de las veces se diluye en trámites, ordenanzas, leyes, prácticas, conocimientos, hábitos.

Si no es tan fácil identificar contra lo que se lucha, menos aun por lo que se lucha. Cuando tiene nombre, pareciera que la solución radica en la sustitución del jefe, del director, de la supervisora o del secretario de educación. Sin embargo, una y otra vez encontramos que eso no es suficiente, que quizá se cambió el estilo, que quizá cambiaron los procedimientos o los ritmos de aplicación, pero el problema persiste.

En la reforma educativa eso ha ocurrido muchas veces, como cuando los profesores de Tabasco solicitaron la salida del secretario de educación estatal; cuando se pedía la salida de Chuayffet; o ahora, cuando se espera que termine el sexenio para negociar con el nuevo presidente y acabar con la pesadilla actual.

Así se explica la reforma y, en consecuencia, se hacen demandas, estrategias y tácticas de lucha. Se espera que cuando se cambie el rostro del adversario, los problemas desaparecerán o serán más fáciles de resolver. El poder radica en una persona -¡el soberano!- y la solución consiste en cambiarla; o remover sus apoyos, sus consejeros, sus aliados o sus asesoras. Esta es la típica visión del poder basado en la soberanía. El poder se personifica y se inscribe en los códigos jurídicos y administrativos.

Otras veces el adversario es más complejo. Es una ideología, un régimen, un sistema, un modo de producción, una formación histórico-social, una manera de gobernar; o todo eso más lo anterior, mezclado de una u otra forma. El enemigo tiene muchos rostros, se organiza y se le nombra con

mayúsculas: el Neoliberalismo, el Capitalismo, la Clase Dirigente, los Organismos Financieros Internacionales (OFI), por ejemplo.

Aquí la cuestión se vuelve muy confusa. Si la reforma educativa es una estrategia del capitalismo o un mandato de los OFI, ¿Cómo luchar contra algo tan grande, tan inasible, tan difuso? ¿Con denuncias? ¿Con marchas? ¿Con plantones? ¿Con todo eso junto? ¿Quién? ¿Las y los profesores solamente? ¿Los de educación básica? ¿Las de media superior? ¿Nada más? ¿Pero si es contra el neoliberalismo! ¿No se requiere más? ¿Y sólo los contingentes educativos? ¿La CNTE, los MMB, los grupos locales, los sindicatos independientes del magisterio? ¿Y sólo los del sistema educativo nacional? ¿Nadie más para algo tan grande?

La cosa se vuelve muy difícil cuando se lucha contra programas derivados de una ideología, un sistema o un modo de gobernar. Y es mucho más complicado el por qué luchar. Algunos dirán que por una educación liberadora, otras que holista, muchos que humanista. Muy bien, ¿y qué es eso? Pues un poco lo mismo que antes, pero mejorado: escuelas integrales, de tiempo completo, edificios decentes, profesoras reconocidas, financiamiento público, enseñanza laica, gratuita y obligatoria. Lo mismo, pero ahora si, verdaderamente humanista, nacionalista, científica y popular. Llamemos a esto, el poder como sistema y la resistencia como liberación de los bloqueos sistémicos—es decir, la que rescata a la educación verdadera de las trabas y perversiones que le impone el neoliberalismo-.

Claro, nadie sabe exactamente qué es eso de la educación verdadera; ni siquiera quienes la enuncian. Sirve como artilugio retórico, como lo era antes la calidad, hasta que la reforma salió del closet para definirla simplonamente como “máximo logro de aprendizaje”; obvio, en pruebas estandarizadas. Lo mismo sucede con las escuelas verdaderas. Con una desventaja: la frase se parece demasiado a las Escuelas al Centro, a las Escuelas de Calidad, a las Escuelas Seguras. Por algo será.

Decíamos que cuando el adversario es un modo de producción, un modo de gobierno o un régimen político-económico, la lucha se vuelve muy difícil. La cuestión táctica se resuelve de manera pragmática y consuetudinaria, es decir, con los modos tradicionales, con el repertorio consabido de acciones colectivas, en una secuencia más o menos establecida, que va de las reuniones de información y análisis, a los planes de acción, con marchas, mítines, plantones, paros parciales, tomas, bloqueos, paros indefinidos, para luego aumentar su frecuencia, extensión e intensidad. Después inician los enfrentamientos, las represiones, las contra-respuestas y una nueva oleada intensiva; luego comienzan las negociaciones, con ellas los cambios en las demandas, nuevas jerarquizaciones, debates puntuales, componendas, regreso a clases, evaluaciones, saldos del paro en la comunidad y entre los maestros, períodos de readaptación, nuevos signos de malestar y así...una y otra vez.

Este modelo, que se ha denominado movilización-negociación-movilización (M-N-M), es muy conocido. En Oaxaca se ha convertido casi en una institución, en una suerte de burocratización de las resistencias, con sus fechas, sus recurrencias y sus prácticas inveteradas. En otra ocasión realizaremos una disección de su funcionamiento, de sus alcances, posibilidades, límites y contradicciones; de lo que logra y de lo que oculta; sin dejar de reconocer, en ningún momento, que se ha formado en muchos años de práctica a contracorriente.

La cuestión táctica lo ocupa todo. Más aún: se confunde con la estratégica. Luchar contra la reforma, como parte de la lucha contra el neoliberalismo, por ejemplo, se vuelve un discurso, un exabrupto radical. Nada más.

El problema es que en las resistencias no se trata únicamente de decir ¡Basta!; no se trata de una simple respuesta negativa a la acción del adver-

sario -una (re)acción-, sino que implica muchas cosas: la biolocalización del agravio, la comunicación de los sentipensamientos, la formación de las colectividades, la construcción del común crítico, el diseño de agendas, planes y demandas; es decir, la negativa implica una construcción colectiva, y el modo de organización de la resistencia es el prototipo de las relaciones, las decisiones y la agenda del futuro que propone.

En otra palabras: las resistencias, en su modo de pensar, relacionarse, de hablar y actuar, perfilan un régimen de poder alternativo ¡antes de realizarlo! Lo dibujan solamente, falta que ganen para desarrollarlo. Está ahí, presente, pero no actualizado: percibido, larvado: virtual. Otra cosa será efectuarlo y potenciarlo. Ese es un desafío mayor.

La cuestión, insistimos, es que cuando el adversario es difuso, como el neoliberalismo, entonces termina siendo un simple objeto retórico; un “significante vacío”, dicen los teóricos. Y entre la movilización y la negociación ocurren todas las discrepancias posibles. La mayor: el divorcio entre las movilizaciones, los discursos, los programas máximos, los programas mínimos, los puntos a negociar y las negociaciones efectivas.

Es lo que hemos visto en los años recientes. La lucha contra la reforma educativa, como lucha contra el neoliberalismo, termina en demandas de una Mesa Única Nacional de Negociación; en Foros de Consulta que no servirán más que para desahogarse y repetir lo consabido ante escuchas sordas; en leyes de educación que contradicen la Constitución federal, solo para que, como en Oaxaca o Guerrero, terminen negándose desde el mismo congreso estatal, o como en Sinaloa, Baja California y Yucatán, la Suprema Corte de Justicia invalide los artículos inconstitucionales; pero también sirve para solicitar pagos seccionales pendientes; nuevos programas locales; para realizar negociaciones secretas; o conseguir algunas demandas, como contratos, prestaciones negadas, cancelar órdenes de aprehensión, anular despidos, entre tantas otras cosas.

De la lucha contra el neoliberalismo a las negociaciones de foros inútiles, demandas antiguas, logros secretos y pagos seccionales; más o menos así van las cosas. Sin negar, en ningún momento, algunas conquistas efectivas (que cada quien ponga la suya).

En eso quedan las luchas contra enemigos tan generales como insalvables. Sin olvidar, tampoco, el modo de organización de quienes resisten: militantes profesionales, activistas desligados de las bases, representaciones espurias, luchas interminables por puestos directivos, aniquilación de adversarios, peleas entre fracciones, asambleas hasta el cansancio, denuncias de corrupción y traición....

Seamos francas: el modelo de las resistencias, ese que tiene en el M-N-M su síntesis táctico-estratégica, termina por parecerse demasiado al modelo de organización política del adversario: representaciones, juego de corrientes, dirigencias separadas, programas generales, órdenes desde arriba, decisiones a raja tabla, acciones institucionales, prebendas; solo que desde el otro lado.

El poder podría decirle fácilmente a las resistencias: ¡te pareces tanto a mí, que no puedes engañarme!

Esta simetría entre el poder y las resistencias debería llamarnos a reflexión. Esa imposibilidad de salir del marco constituido, en el que sólo se han cambiado los referentes, quizá algunos objetivos, pero NO los modos de problematizar, de organizarse y de relacionarse, debía preocuparnos. Sobre todo porque siempre se traduce en derrotas.

Peor: la derrota termina por convertirse en costumbre; en la costumbre de la derrota; en la derrota como excusa para arreglar cuentas, para dar un nuevo giro de tuercas a la organización interna, para regodearse en la

victimología como estrategia, como práctica del acomodo y la continuidad del régimen político de las mismas resistencias: el simétrico al poder.

¡CORTÉMOSLE LA CABEZA AL SOBERANO!

Política educativa. Política educativa de Estado. Así rezan innumerables y sesudas disquisiciones sobre lo que ocurre en el territorio de la educación mexicana. O lo que debería de ocurrir.

Incontables tesis, documentos, estudios y análisis empiezan con esos títulos. Políticas de lo que hay y de lo que falta. De lo que se debería de hacer o de haber hecho.

No se piensa la educación sin la política, lo que es evidente, aún para los más cerrados didácticos y pedagogos, pues es un asunto que corresponde a la polis, a la formación de individuos, ciudadanos, trabajadores y/o consumidores; o todos en bola, según jerarquías cambiantes pero siempre presentes.

Educación y política parecen más un compuesto que un oxímoron; quizá por eso todo el mundo habla de política educativa y siempre la refieren al Estado. En la más honesta de las posiciones, los mismos críticos demandan una verdadera política educativa de Estado.

Pues bien, ese es justamente el problema: No se concibe a la política sin el Estado. Ni la educación sin la política. La relación política –educación termina siendo un campo, una jurisdicción y una atribución del Estado.

No se piensa de otro modo. Por eso, dicen críticos y sindicalistas, hay que conquistar el Estado, hay que coparlo, penetrarlo o incidir sobre él: ¡Hay que tomar el poder!, nos han dicho. O rodearlo, seducirlo y lacrarlo.

Los críticos son asesores de un poder actual, de un poder en la sombra, de un poder en la oposición o de un protopoder alternativo.

Repetimos: No se piensa la educación sin la política, ni la política sin el Estado. Esto ha llegado a ser cuasi-natural.

En la crítica a la reforma educativa sigue imperando esta concepción. Crítica de una política mal hecha; crítica de una política parcial; crítica de una política laboral, no educativa. Lo han dicho didácticos, como Díaz Barriga; sociólogos como Gil Antón; periodistas como Luis Hernández Navarro; asesorxs y dirigentes de la CNTE; muchísimos activistas magisteriales y profesoras de educación básica, media, normal, media superior y superior.

La política en la educación termina siendo una política educativa de Estado. Así se resume el estado de cosas actuales, futuras e incluso alternativas. Pues bien: este es el férreo lazo cognitivo de nuestras desgracias.

¿Por qué? ¿Cuáles son los efectos de esta concepción? ¿Qué esconde, qué produce, qué desvaloriza o magnifica?

- 1.El Estado pedagógico
- 2.El curriculum único
- 3.La denostación de la sabiduría docente
- 4.La formación de sujetos
- 5.La tecnificación del saber
- 6.La disputa por lo mismo

Es que, como había denunciado Foucault hace más de 35 años, en la teoría política –y en las mismísimas resistencias- aún no se le ha cortado la cabeza al Rey –al presidente, al comité central, a la dirigencia sindical, al libertador-. Esa es nuestra tarea hoy: ¡saquemos al Rey de nuestras cabe-

zas! ¡Decapitemos al soberano!

¿Qué significa? Que todavía no se produce la revolución cognitiva que saque al Estado, a sus políticas y a sus personajes de los procesos sociales de cognición y acción colectiva.

Quizá por eso siempre estamos a la zaga, quizá por eso siempre somos derrotados, quizá por eso los reformadores saben que mientras críticos y activistas se empeñan en mostrar las debilidades de la política educativa, ellos siempre van adelante, atendiendo las conceptualizaciones y las estrategias, convirtiéndolas en formas de pensar, de actuar y hasta ¡de disentir!

Hay que pensar de otro modo, para actuar de otros modos. Nada bueno sale de los conceptos que nos trajeron hasta aquí; de los mismos modos de pensar que produjeron un presente ruinoso y perfilan un futuro aterrador.

¿Cómo queremos un mundo en el que quepan muchos mundos si repetimos hasta el cansancio las mismas teorías, las mismas palabras, las mismas prácticas que nos trajeron hasta aquí?

Recordemos una enseñanza del post68: la argucia del poder es refugiarse en el pensamiento, los valores, los sentimientos y las emociones. ¡El poder está en la cabeza y en el corazón! Por eso desde ahí empiezan los reformadores y los estrategas de la guerra en el territorio educativo.

Muy bien, dirán algunas lectoras. Muy bien, ¿pero ¿cómo pensamos de otro modo, qué hacemos para escapar de las cárceles del poder cognitivo, el noopoder, en la terminología de Lazzarato? ¿Qué hacemos? Eso es lo que vamos a ver y a tratar de descubrir: juntxs.

PROVOCACIÓN

I.FACTICA: EL TRIUNFO DE LA REFORMA

En ocasiones anteriores hemos señalado que la reforma educativa es una guerra. Se planteó, desarrolló y continúa como una guerra. Ya no es una novedad decirlo. Cada vez más aparece en discursos, intervenciones y artículos. Es un avance político e intelectual; pero no basta. Siguen algunos malentendidos. Contribuimos con algunas puntualizaciones:

1.La Guerra de la Reforma Educativa NO es una metáfora. Es una realidad en toda la línea. Un modo de concebir un problema político y desplegar una panoplia de acciones, iniciativas, instituciones, mecanismos, medios e instrumentos.

2.La guerra no consiste únicamente en el uso de la fuerza física, sino también simbólica, cognitiva, política, parlamentaria, jurídica y administrativa.

3.La clave de las guerras posmodernas es el manejo de las percepciones. La batalla preponderante se da en los procesos de cognición social; es decir, en el control, la modelación y la modulación de la información, el procesamiento, los valores, juicios y emociones sobre el qué, cómo, cuándo, para qué y quién educa. Todo lo demás resulta de esta configuración estratégica. Desde el uso de la fuerza física hasta el modelo institucional.

4.La Guerra de la Reforma Educativa no es sólo un complejo de fuerzas destructivas; sino, sobre todo, reconstructivas. Destruye modalidades de relación contractual, prácticas educativas y formas de saber; pero también crea instituciones, organismos y, sobre todo, modos de subjetivación.

5.Las estrategias de la reforma educativa no son sólo los programas de intervención en la escuela, el aula, la práctica docente, los tiempos educativos, los modelos de financiamiento y las formas de relación laboral del magisterio, sino los modos de problematización, las formas de saber, los objetos y objetivos de regulación, las prácticas del yo y de las relaciones intersubjetivas.

6.El arsenal bélico trasciende los hechos y las acciones para instalarse en los modos de pensar de las mismas resistencias. El poder es metafáctico, pues diseña acciones por campos y a distancia, lo que permite configurar el haz de posibilidades de respuesta, de afectaciones y producciones. (Para las teóricas: es un dispositivo).

7.La guerra de la reforma incluye un apartado importantísimo de gestión de las resistencias. Las formas de saber, la distribución conceptual, la jerarquía de demandas, las formas de organización, el reconocimiento de los adversarios, los modos de separación y jerarquización de los contingentes, forman parte de la reforma. ¿Ejemplos? La Mesa Única de Negociación Nacional, una demanda defendida por una parte de las fuerzas en lucha, que desconoce y desmantela a otras; lo mismo sucede con el procesamiento de las demandas, como los sempiternos Foros de Consulta; o el rejuego conceptual de la evaluación, a la que muchos todavía quieren adelgazar o darle contenido pedagógico; sin olvidar la que constituye la forma de poder más eficaz: la concepción de la política como ciclo de políticas educativas; en otras palabras, la infección de la crítica con los conceptos de la implementación (recuerden nada más cuando el acento

crítico se ponía en los problemas de las notificaciones: ¡pues se modificaron las notificaciones! Y así tantos casos. Por eso decimos que esa crítica es funcional al poder).

8.La concepción de la reforma como una guerra plantea más problemas. Por ejemplo: ¿guerra contra quién? Contra el magisterio, se asume rápidamente y se pone de ejemplo proverbial De panzazo. Ciertamente, es lo primero. Pero no nada más eso, sino contra modos de contratación, contra estatutos laborales, contra formas de interrelación y contratación colectiva. No es sólo contra las maestras, sino contra un modelo político y subjetivo de regulación de los docentes; y no queda ahí, sino también contra los modelos estatales de escolarización, entre otros tantos blancos de la intervención guerrera.

9.La reforma educativa ha formulado la percepción, la concepción y el desarrollo estratégico de la contienda. Ha escogido los adversarios, ha dispuesto las armas y los espacios, incluso el saber, el espacio y los personajes de la crítica. Ha marcado las batallas, las pautas, las pausas, la distribución de responsabilidades, los mecanismos de ajuste (como cuando la SEP detiene evaluaciones, el INEE y Mexicanos Primero reclaman, la SCJN resuelve y los opinantes realizan su labor de zapa). Ha ganado la posición y el tiempo de los combates. Los selecciona y los detiene. Los atiende y los promueve.

10.Las resistencias se fraguaron tiempo después; están siempre a la zaga de los acontecimientos. Responden. Re-accionan. Todavía no salen del estupor de una guerra que inició con la inhabilitación de respuesta de los adversarios (blitzkrieg) y siguió con una batería de acciones muy diversas (Censo, SIGED, FONE, CIEN, calendarios, Nuevo Modelo educativo, etc), que hasta la fecha han dificultado la concepción integral y procesual de la reforma.

Vamos a repetirlo claro y fuerte, como diría la maestra Julita, de Morelos: la reforma es una guerra. Y los reformadores están ganando. Las resistencias siguen, pero están desorientadas, desmoralizadas y atrapadas cognitiva, epistémica y organizativamente. Se debaten en la táctica, que es el campo que prefieren los reformadores (evaluaciones, notificaciones, amparos, reclamos, solicitudes), sin proyecto ni planteamiento estratégico. Todavía son resistencias a las afectaciones personales y colectivas de un magisterio pretérito, en vías de desaparición. Todavía son eso. No han pasado de eso. Nunca pasaron de eso.

No hay culpables en la derrota. Sólo realidades. ¿Será?

II.CONTRAFÁCTICA: LA OFENSIVA DE LAS RESISTENCIAS

El 21 de octubre de 2017, profesoras de Monterrey Nuevo León volvieron a protestar contra la reforma educativa. En una foto de su página de Facebook, Maestros de Nuevo León, bloquean calles, muestran sus demandas, “Nombramientos definitivos”, y sus denuncias contra el gobernador, El Bronco: “No te queremos de presidente” (Maestros de Nuevo León).

Escenas como esas las hemos visto desde hace tiempo Quizá no tengan nada nuevo. Ni sorprendente. Lo que hace llamativa la foto es la frase sobre impuesta en la parte superior: CNTE Nuevo León. No es la única. Hay otra, en letras más grandes: ¡ABROGACIÓN DE LA REFORMA EDUCATIVA!

No es nuevo, dirían muchos. Eso lo vimos antes, podría decirse. Sin duda: acciones similares las hemos visto desde que inició la reforma. Sería mejor decir: las vimos mucho. El tiempo verbal es la clave: las vimos, no las vemos. Ya no las vemos. O las vemos poco. Casi nunca: de ahí la extra-

ñeza.

¿Por qué llama la atención una foto cruzada por la consigna ABROGACIÓN DE LA REFORMA EDUCATIVA? ¿Qué tiene de raro? ¿Por qué sorprende, después de años de resistencia? La respuesta es sencilla: porque ya no se hace; porque se olvidó, porque hoy día casi nadie va a la calle para luchar por la ABROGACIÓN de la reforma.

Recordemos: en México, se acostumbra distinguir la derogación de la abrogación de una ley. La primera significa dejar sin vigencia una disposición parcialmente; la segunda, totalmente. Las maestras de Nuevo León no tienen duda: en sus consignas se encuentra la abrogación. Pero dicen algo más: su lucha por los contratos definitivos sólo se podrá lograr con la abrogación, es decir, dejando sin vigencia totalmente a la reforma constitucional.

Quizá por eso resulte extraña su consigna y su protesta. Quizá por eso sea una anomalía en las resistencias hoy en día.

Sin embargo, esta línea narrativa produce una hipótesis fáctica: el triunfo de la reforma y la derrota de las resistencias. La reforma ganó y los maestros disputan la adecuada aplicación de la ley. Sólo eso. En eso quedaron las movilizaciones. ¿Es la única opción? ¿Sólo se puede pensar así, a partir de hechos, de eventos acoplados y sucesivos que llamamos realidad?

No. Hay otros modos de pensar y de vivir. Hay otras formas de concebir lo real. Se puede. Pero necesitamos una pequeña digresión filosófica. Disculpen ustedes. Es breve, muy breve.

No aburriremos con autores o citas. Un ejemplo solamente. Una de las múltiples experiencias de la protesta. Una asamblea. Todos sabemos que es el resultado de muchas acciones y decisiones: los días, los formatos, la duración, la agenda. Cada una resulta de opciones distintas y decisiones

únicas. Eso es lo que hace un hecho. Una realidad: la fáctica. Sin embargo, es sólo la actualidad; igualmente reales fueron las otras opciones, las que perdieron, las que no se consideraron en la agenda, las otras posibilidades no actualizadas pero reales. Luego formarán parte de relatos alternativos: lo que hubiera pasado si esa asamblea, por ejemplo, se realiza otro día, con otra agenda; si tal decisión no se hubiera tomado, lo que sucedería si hubieran asistido más, lo que...

La cuestión no es solamente el hubiera, que rápidamente se acota con un lugar común: el hubiera no existe, nos dicen los idólatras de lo real (los positivistas). El asunto es que este real, esta actualidad, es el triunfo de varios poderes: los que ganaron la decisión, los que impusieron la agenda, los que planearon la estrategia.

Los hechos son producciones del poder; los otros posibles son igualmente reales, pero derrotados, que más tarde o más temprano construirán uno o muchos relatos que disputarán la actualidad -¿cuántas veces hemos visto regresar relatos y prácticas perdedoras, remozadas y reactualizadas. V.gr. el nazismo y los supremacistas? -.

No los aburriremos con autores y citas, prometimos antes. Sólo un dato para las interesadas: lo anterior forma parte de la filosofía del acontecimiento. De los regímenes de lo real, que tanto interpelan al poder; de las parejas real y posible, actual y virtual.

Lo que importa de esta digresión es el mundo político que abre. Sobre todo, para quienes resisten: la posibilidad de hipótesis contrafácticas. Hipótesis que surgen de las bifurcaciones de lo real: en cada decisión se abren otros mundos posibles. ¡Sólo falta actualizarlos! No volverlos reales, porque lo son, están ahí, se observan, sino hacerlos actuales: fácticos. Y en muchos de esos casos, si no es que en todos, lo real es producto del poder. Los posibles, un efecto de las derrotas. No de una: de muchas. Ese

es el compromiso del poder con la realidad. Muchas veces no se distinguen. Y para colmo, expresan la verdad: todo lo real es racional, decía Hegel.

Pues bien. Otra historia es posible. ¡Igualmente real! Una historia no-lineal, compuesta de caminos no tomados, opciones derrotadas, rodeos, atajos, derivas, ramificaciones, saltos, caídas, emergencias y ensamblajes diversos. A menudo se la refiere como una práctica literaria. Casi como un género: la historia contrafactual.

La ciencia ficción es un campo muy propicio. También la narrativa de Borges: ¿se acuerdan de El jardín de los senderos que se bifurcan o de la Magnitud imaginaria de Stanislaw Lem?

Sin embargo, la historia contrafáctica no es sólo una narrativa que inicia con condicionales: qué pasaría si, qué hubiera pasado, qué sucedería si...; es un campo de lo real no actualizado, un régimen de lo posible no ensamblado, por efecto de múltiples estrategias de poder. Un cambio en las condiciones que producen lo real, produce alteraciones en cadena de eventos y, en consecuencia, de la facticidad. Ese cambio es el que pueden producir las resistencias.

La cuestión es no comprender las condiciones como variables, sino como campos de fuerzas en disputa. Entonces la cosa cambia. No es un ejercicio especulativo, es el trabajo silencioso de las fuerzas soterradas, de las relegadas, de los discursos desvalorizados y las verdades excluidas, que pueden actualizarse y disputar lo real, pero también relocalizarse, ensamblarse de otro modo y con otras argamasas, producir campos emergentes, diferentes o remozados.

La historia contrafáctica deviene política virtual. Nuevas hipótesis de la multitud. Hipótesis contrafactuales. Se abre un nuevo horizonte con-

ceptual, de una realidad soterrada por el poder: la política en devenir, el campo de las estrategias virtuales de las resistencias.

El choro está bueno, dirán algunos, aunque un poco denso, pero ¿y en la reforma educativa qué?, ¿cómo?, ¿cuáles son estas hipótesis contrafácticas?, ¿cuál la política en devenir?, ¿cuáles las estrategias virtuales de las resistencias?, ¿cómo aterriza ese choro mareador, si es que lo hace?

Nada más lejano a estos escribas que redactar un programa único alternativo. No se trata de componer otra más de esas utopías que siempre terminan en desgracias, sino de seguir las bifurcaciones, los atajos clausurados, los caminos negados, lo que está ahí sin actualizarse. ¿Ejemplos? Muchísimos. Desde las críticas vueltas lugares comunes, que dirigen conceptualmente las resistencias, a pesar de que hay otras voces y otros conceptos; hasta las mesas únicas de negociación que cerraron el paso a los diferentes; todas las opciones no consideradas y vetadas; o las eternas repeticiones de las prácticas organizativas y militantes. ¿Qué tiene de contrafáctico ese lado oscuro, denegado de lo real? Pues la problematización de la derrota. Nada menos que eso.

¿Qué pasaría si en lugar de la Mesa Única Nacional de Negociación, inspirada, negociada y realizada mayormente por la CNTE, de la que se excluyó a contingentes del Movimiento Magisterial de Base y de asociaciones de padres de familia, la experiencia fuera otra, en la que hasta los adversarios reconocen los problemas, en lugar de las representaciones y las ideologías, y advierten un riesgo enorme para todos y todas? ¿Qué pasaría si esa gremialización de las resistencias, que fue una construcción de críticos y dirigentes sindicales, fuera desmantelada por una pedagogía social de los significados y trascendencias de la reforma educativa?

Un articulista lo dijo durante la acampada del magisterio en el zócalo, en el verano del 2013:

“Durante su estancia en la capital los maestros tendrían que haber hecho

una labor pedagógica con los ciudadanos para mostrar las razones de su movilización. Explicar que no sólo defienden prebendas del magisterio, sino que también protestan por las incongruencias de una ley improvisada y llena de parches. Yo tuve que leer en textos de especialistas las inconsistencias del proyecto de ley presentado por el Ejecutivo y las implicaciones que eso tendría en la calidad de la educación. La CNTE hizo muy pocos esfuerzos para explicarlas” (Jorge Zepeda Patterson, No basta tener la razón).

Quizá porque la misma CNTE no las tuviera claro. Quizá porque la CNTE focalizó y capturó las resistencias. Con la ayuda de muchos críticos y comentaristas.

¿Qué pasaría si en lugar de defender las negociaciones en lo oscuro, los intereses seccionales, la estabilidad de la burocracia sindical, la preeminencia discursiva y los exabruptos crítico-revolucionarios, se reconocieran las multiplicidades y se pusieran por delante las problematizaciones? ¿Qué ocurriría si en lugar de enfrentarse con padres de familia y pobladores, de reclamarles su apoyo, se advirtiera que no es una lucha gremial sino poblacional, en donde no hay apoyos sino coincidencias estratégicas? ¿Qué sucedería si en lugar de la arrogancia pedagógica de los perdedores, se entendiera que la educación es un asunto demasiado complicado para dejárselo a los didácticos? ¿Qué, si se pusiera en entredicho la vigencia estratégica de la Movilización-¿Negociación-Negociación, sobre todo en un asunto que rebasa con mucho las demandas laborales y sindicales?

Seguramente hay más hipótesis contrafácticas, pero nos atrevemos a sintetizarlas en una: la ofensiva de las resistencias, por fin entendieron que la reforma educativa es una guerra y que bien vale la pena hacer un plan para ganarla y no solamente reaccionar a las iniciativas del poder.

Bibliografía

Brussolo, Rucardo. «Fracasa reforma educativa; profes no son evaluados.» Expresso.press, 29 de abril de 2017.

Díaz Barriga, Ángel. «Pistas para analizar el modelo educativo 2016 y la propuesta curricular para la educación obligatoria 2016.» Nexos blog de educación. 25 de julio de 2016. educación.nexos.com.

Fuentes, Manuel. «El modelo educativo de la mentira.» La Silla Rota, 14 de marzo de 2017.

Igartúa, Santiago. «La reforma educativa, ‘fracaso del sexenio?: CNTE’.» Proceso.com.,mx, 9 de agosto de 2016.

Ramírez Raymundo, Rodolfo. “Reforma en materia educativa. Un análisis de su diseño y aplicación 2012-2016”. Editado por Instituto Belisario Domínguez. Vol. 1. 1 vols. Senado de la República, 2017.

Regeneración, Administrador. «Nuevo modelo educativo de Nuño condenado al fracaso, aseguran expertos.» Regeneración, 28 de abril de 2017.

Universal, El. «INEE urge acelerar la evaluación a los docentes.» El Siglo de Durango, 2 de mayo de 2017.

Zamora Calzada, Luis. «Reforma educativa, fracaso anunciado.» Agenda informativa de México, abril de 2017.

Contar en CLACSO con un Grupo de Trabajo (GT) sobre “Reformas y Contrarreformas Educativas” evidencia la creciente importancia que tiene el tema educativo para la comprensión de las mutaciones del modo de producción y gobierno que impulsa el centro capitalista en el marco disruptivo de la cuarta revolución industrial.

Por ello, consideramos de singular importancia trabajar en el estudio de experiencias concretas de reformas educativas, así como en debates y reflexiones de conjunto que permitan avanzar en una mejor comprensión de los retos y desafíos que tenemos desde las resistencias al modelo dominante, para la construcción de alternativas que fortalezcan el derecho humano a la educación para todos y todas.

ISBN 978-987-722-337-8

