

# LA FATIGA DEL SISTEMA EDUCATIVO MEXICANO

---

## *THE FATIGUE OF THE MEXICAN EDUCATION SYSTEM*

**Carlos Ornelas**

 [orcid.org/0000-0001-9977-6906](https://orcid.org/0000-0001-9977-6906)

Universidad Autónoma Metropolitana-Xochimilco

México

[carlos.ornelas@icloud.com](mailto:carlos.ornelas@icloud.com)

### **Abstract**

*In Mexico, every government, since the period of socialist education, has wanted to overhaul the educational system, but without discriminating what works well from what is pernicious. We continue with the same regime with more regulations and capacity, but it does not work because it hasn't discarded the unusable. It carries a heavy burden. It is fatigued. The government that will begin in 2024 will be responsible for initiating an overhaul if it aspires to generate trust in the citizens, establish institutional competencies, and deliver results. Teachers and families committed to equality and justice advocate for democratic and egalitarian education.*

**Keywords:** *Overhaul, Reform, Capacity, Confidence, Accountability.*

### **Resumen**

En México, cada gobierno, desde el periodo de la educación socialista, ha querido hacer un *overhaul* en el sistema educativo, pero sin discriminar lo que funciona bien, de lo que debería desecharse. Seguimos con el mismo régimen con más normas y capacidad, pero no funciona porque no excluyó lo inservible. Carga un fardo obeso, está fatigado. El gobierno que comenzará en 2024 tendrá la responsabilidad de iniciar un *overhaul* si aspira a generar confianza en la ciudadanía, fincar competencias institucionales y ofrecer resultados. Docentes y familias comprometidos con la equidad y la justicia interceden por una educación democrática y equitativa.

**Palabras clave:** *overhaul, reforma, capacidad, confianza, responsabilidad.*

## Introducción: la fatiga

En la industria de la aviación se usa el término *overhaul*; significa que a una aeronave se le hace una revisión a fondo cada determinado tiempo —o número de horas de vuelo— y se le cambian objetos viejos (cables, llantas, instrumental electrónico y lo necesario) y los instrumentos y aparatos que funcionan se dejan acicalados. El aeroplano queda como nuevo —o casi—, listo para otras tantas horas de vuelo... pero es el mismo avión.

Si la metáfora vale, en México cada gobierno, desde el periodo de la educación socialista, ha querido hacer un *overhaul* en el sistema educativo, pero sin discriminar lo que funciona bien, de lo que debería desecharse. Seguimos con el mismo avión, más grande, con más instrumentos y capacidad para pasaje y carga, pero no vuela bien porque no se echó por la borda lo inservible. El sistema educativo mexicano navega con un fardo obeso, está fatigado.

En la plaza pública y en trabajos académicos —como el libro casi legendario de Gilberto Guevara Niebla, *La catástrofe silenciosa* (1992)— se escucha o se lee que la educación nacional está en crisis. Mas ese vocablo tiene una connotación grave. Si alguna institución (o gobierno) está en crisis pudiera pensarse que ya no tiene remedio; no hay otra salida: desechar la entidad existente. El vocablo *fatiga* implica agobio, tal vez ajeteo o cansancio, no agotamiento total. Si una institución, digamos el sistema educativo mexicano, muestra extenuación, implica que puede renovarse y agarrar fuerza de nuevo. Pero también puede debilitarse más. Esta imagen de fatiga y renovación es más apropiada para explicar tanto persistencia como cambios en la educación. Tan así es, que en la mayor parte del mundo se habla de reforma, no de revolución, que implicaría destruir el presente.

La fatiga del sistema educativo se manifiesta de mil maneras: administración burocrática rígida y centralismo absurdo (querer uniformar todo). Además, se percibe un cuerpo docente heterogéneo, que incluye desde maestros cumplidos y preparados, hasta aquellos que compraron o heredaron su plaza y que tienen que realizar tareas más complicadas cada vez. Y, con todo y promesas desde la fundación de la Se-

cretaría de Educación Pública (SEP) de que con la escolaridad de las masas se alcanzarían grados de igualdad social acordes con una sociedad democrática, la inequidad y brechas entre segmentos sociales sellan la marcha del sistema.

## Argumento, encrucijada y definición

La pandemia por covid-19 empeoró los males existentes en el sistema educativo y descompuso lo que más o menos funcionaba bien. En el arranque de la tribulación sanitaria, la Secretaría de Educación Pública actuó con rapidez; en marzo de 2020 decretó el cierre de escuelas; un propósito era viable; el otro, inalcanzable. El primero: proteger la salud y la vida de estudiantes, maestros y familias. La emergencia justificó —con sobra— improvisaciones y decisiones apresuradas, no todas infaustas. El segundo objetivo: salvar el año escolar y que el alumnado obtuviera los aprendizajes esperados. Ilmposible!

Luego llegó el año escolar aciago de 2020-2021. Un periodo de encierro, sufrimiento, en especial para los niños, más entre los pobres, desesperanza a granel. Sin embargo, tras 16 meses de agobio, tanto en la burocracia como en amplios grupos de la sociedad, se ansiaba regresar a clases, reabrir las escuelas. Parecía que nadie pensaba en un *overhaul*, sino en restaurar el sistema conocido antes de la pandemia. En cierta forma, como especuló Emilio Tenti para el caso de Argentina, en el imaginario social, aunque la educación fuese a distancia, predominaba el simbolismo de la escuela presencial. Es decir, replicar rituales y prácticas del aula en el ciberespacio.

Empero, el regreso no es sencillo; la epidemia arrojó daños, pero también aprendizajes. Acrecentó el cansancio del sistema educativo, pero abre perspectivas inéditas. Está en una encrucijada, allí donde los caminos se entrelazan. En sentido figurado, la encrucijada representa una situación espinosa o comprometida en la que existen diversas opciones de actuación y no es sencillo cuál de ellas escoger. Puede pensarse en un futuro con mudanzas en la estructura de gobierno, es decir, un *overhaul* o en restaurar la escuela que se fue con la pandemia. El sistema escolar mexicano enfrenta el dilema que anotó Mario Benedetti en *Primavera con una esquina rota*: “Se puede ampliar el presente tanto como se quiera, o lanzarse vertiginosamente hacia el

futuro, o dar marcha atrás que es lo más peligroso porque ahí están los recuerdos, todos los recuerdos, los buenos, los regulares y los execrables” (Benedetti, 1982: 64).

Disiento de quienes aseguran que el sistema educativo esté en crisis, agobiado y fatigado, sí. Cavilo que con la política de favorecer a las facciones sindicales —incluso privilegiar a la Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación (CNTE)— tras la conclusión de este gobierno, tal vez en 2025, habrá otro intento de *overhaul*. Si mira hacia el futuro será la última oportunidad de reforma, de eliminar fardos. Pero si en la política educativa, como refiere con tenacidad el presidente López Obrador en sus *mañaneras*, gobiernan los recuerdos, tendremos una crisis educativa de grandes magnitudes. Esa sería herencia de la Cuarta Transformación.

Me defino como un optimista escéptico; por ello hago votos por la primera alternativa. No por el futuro vertiginoso, sino por las posibilidades de resiliencia e innovación de docentes, padres de familia y segmentos sociales que abogan por la educación democrática y equitativa desde hace décadas.

## Centralismo burocrático

En su libro *Trust, Accountability and Capacity in Education System Reform: Global Perspectives in Comparative Education*, Melanie Ehren y Jacqueline Baxter (2020) argumentan que la gobernación de un sistema educativo consiste en una forma específica de coordinación de las acciones sociales que se caracteriza por normas instituidas y por patrones de interacción duraderos. Estas formas varían desde la autorregulación institucional de los elementos de la sociedad civil, hasta la toma de decisiones legales por parte de funcionarios, con una gama intermedia que incluye cooperación —y conflicto— de actores gubernamentales, privados y colectivos diversos, en especial los sindicatos de docentes. Los tres arquetipos principales de gobierno de los sistemas educativos son el jerárquico, el de mercado y el de redes de interacción; cada uno de ellos tiene estructura distinta en cuanto a instituciones y un modo único de coordinación social mediante el cual los actores participan en la elaboración y aplicación de normas; también en la prestación del servicio educativo.

Como en todas las tipologías de corte weberiano, esos modelos puros son útiles para analizar fenómenos políticos, pero en la realidad confluyen sus elementos de formas complejas. Las autoras de ese libro analizan cómo esos arquetipos de gobierno generan confianza, desarrollan ciertas capacidades y rinden cuentas (o cumplen con su responsabilidad). La forma predominante en el sistema educativo mexicano (SEM) es la de jerarquía, donde la SEP como cabeza del sector se rige por normas centralistas y concentra el poder y las decisiones importantes, aunque tenga que compartir muchas de ellas con las dirigencias de facciones sindicales. En otros escritos discurro que el SEM se compone por la educación básica y su estructura de gobierno. Tiene normas y reglas comunes y dos actores preponderantes, el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE) y la SEP. Éste es el objeto de estudio de este ensayo, no el sistema educativo nacional descrito en documentos oficiales, que incluye la media, la superior y otras ramas, como la educación de adultos.

En *Política, poder y pupitres: crítica al nuevo federalismo educativo* (Ornelas, 2010), mis colegas y yo razonamos que no obstante que la Constitución política del país (artículo 40) establece que México es una república democrática, federal y representativa (después se le agregó laica), en el ejercicio del poder y la labor de gobernar no son por completo democráticos, ni los legisladores representan los intereses de la ciudadanía; defienden las ambiciones de los líderes de sus partidos o del presidente en turno. El federalismo es ficción, es parte de una narrativa que no se sostiene en la vida práctica.

Tras años de investigación y de estudios en 10 estados, documentamos que más que federal, la gobernación del sistema educativo se rige por mecanismos de control que anticiparon un centralismo burocrático. Incoherente, además, ya que dificulta la administración, impide que florezcan capacidades locales y generen confianza; cierto, hay pocos proyectos que no surgieron del centro y sobreviven, pero en situaciones complicadas. Y las autoridades locales tampoco hacen mucho para aminorar la dependencia y cumplir con sus responsabilidades.

Se recordará que el Acuerdo nacional para la modernización de la educación básica de 1992 tenía como fin principal descentralizar el go-

bierno del sistema escolar, entregar facultades, recursos y autoridad a los gobiernos de los estados para que brotaran iniciativas locales, la jefatura de las escuelas estuviera más cerca de los problemas y se buscaran soluciones de acuerdo con una visión regional. illusorio!

Desde el Acuerdo mismo y la Ley General de Educación (LGE) se instituyeron las aristas del centralismo burocrático, que se reforzó cuando la entonces poderosa lideresa del SNTE, Elba Esther Gordillo —con el apoyo del gobierno central— forzó a que los gobiernos estatales replicaran las condiciones generales de trabajo de la SEP y que las administrara el Comité Ejecutivo Nacional del sindicato. Los mecanismos de control incluyen normas, currículo, finanzas y política.

### **Control normativo**

Desde la reforma constitucional de 1993, se obligó a los estados a armonizar en sus leyes respectivas los lineamientos de la LGE, que en la práctica resultó replicar, no concertar. Lo mismo sucedió con las reformas subsecuentes. La uniformidad de las normas representa un estorbo para desarrollar capacidades locales, lanzar innovaciones y ajustar el sistema a las necesidades regionales. La fórmula escrita contradujo el espíritu plasmado en la exposición de motivos del Acuerdo; no emergieron ingenios propios de los estados. El nuevo federalismo educativo, en la práctica, resultó un sistema jerárquico, patriarcal y clientelar.

### **Control técnico**

Michael Apple, en su *Educación y poder* (1982), es convincente cuando propone que el conocimiento oficial tiene como fin último contribuir a la hegemonía política (también cultural) de los grupos dominantes sobre el conjunto de la sociedad. Para ello, el control del currículo es fundamental. La experiencia mexicana es que cada reforma educativa, de la reforma de la educación socialista en el gobierno de Lázaro Cárdenas, a la llamada Nueva Escuela Mexicana del señorío de Andrés Manuel López Obrador, carga más al currículo. Y siempre es de carácter nacional, con escaso margen de autonomía local para alterar planes y programas. Si bien se argumenta que es para progresar y conseguir los aprendizajes esperados, en la práctica implica que la SEP tenga

el monopolio en el diseño curricular, formulación de objetivos y elaboración de libros de texto.

Antes del Acuerdo muchos estados tenían porciones del currículo, en particular en materias de historia, geografía y culturas regionales, pero con la LGE, desde 1993, aquel arreglo se vino abajo. De acuerdo con José Gimeno Sacristán, en *El currículum: una reflexión sobre la práctica* (2007), en el diseño curricular hay un proceso de selección, clasificación, distribución y transmisión de conocimientos que significan poder; alguna instancia sintetiza el reparto de ese poder. En México, dicha instancia es la SEP y no distribuye, concentra para sí el control técnico sobre el conocimiento oficial. Con ello trunca capacidades locales.

### **Control financiero**

No obstante, ningún sistema de control es perfecto, en el terreno del gasto educativo, más que el gobierno, las facciones del SNTE se apoderaron del control financiero, a veces compartido con burocracias estatales. El gobierno perdió el rumbo —o la rectoría, como expresó el intento de reforma de Enrique Peña Nieto— de la educación. El gasto en educación creció en términos reales desde 1994 hasta 2018 —con excepción de 1995— y el destinado a los estados se utilizó para crecer la planta laboral, desvíos para otras causas, entre ellas, pagar funcionarios locales con la nómina educativa. La Auditoría Superior de la Federación documentó esas pifias en innumerables ocasiones. La ausencia de responsabilidad generó desconfianza entre el centro y los estados; muy pocos de éstos desarrollaron capacidades propias para gobernar en sus sistemas. Las secciones del SNTE llevaron mano.

La reforma del gobierno de Peña Nieto registró un éxito. Recuperó el control central del gasto. Y no todo fue nocivo; el gobierno dejó de gastar entre 50 mil y 60 mil millones de pesos de enero de 2015 a noviembre de 2018. La reforma ordenó que se realizara el Censo nacional de maestros, alumnos y escuelas de educación básica y especial que mucha gente reconoce como un acierto. Puso al descubierto —en abril de 2014— las consecuencias de la falta de control: *aviadores*, difuntos que percibían sus quincenas, jubilados que cobraban como activos y decenas de miles que no se sabía dónde labora-

ban. Además, comisionados sindicales y funcionarios locales recibían salarios y prestaciones de la nómina educativa. En septiembre de 2014, el Congreso reformó la Ley de Coordinación Fiscal y el control del dinero regresó a la SEP y a la Secretaría de Hacienda. Con todo y que se fortaleció el sistema jerárquico, el gobierno ganó legitimidad —o al menos credibilidad— y generó nuevas capacidades, pero en las estructuras centrales. Éstas sirvieron —y sirven más aún en estos días de la Cuarta Transformación— para fortalecer el centralismo político.

### **Control político**

La firma del Acuerdo, después se hizo manifiesto, fue un pacto entre la burocracia central y el liderazgo del SNTE. La primera se encargó de vigilar y fiscalizar a las autoridades estatales, también de buscar convenios con ellas; mientras que los líderes sindicales acometieron el control de los maestros; los de la CNTE en sus territorios. No importaron las mudanzas en el alto funcionariado de la SEP ni en las dirigencias de las facciones sindicales, ese pacto continúa vigente. Mas con predominio del gobierno gracias a dos instrumentos de la reforma de EPN, que le hicieron crecer sus facultades: el Sistema de Información y Gestión Educativa y el Fondo de la Nómina Educativa. Parece que el presidente siguió el consejo que Maquiavelo recomendó al príncipe en alguna de las *Cartas a Tito Livio*: no perder el control de las arcas ni dejar de escuchar lo que suceda en el reino. La información es poder. Con todo y que el entonces candidato López Obrador se comprometió con la CNTE a finiquitar la “mal llamada” reforma educativa, mantuvo y fortaleció esas herramientas.

El sistema educativo es hoy más pesado; abarrotado más responsabilidades que no puede cumplir. La fatiga se percibe más en las alternativas durante la pandemia y más aún con el retorno a clases presenciales. En este estado de cosas, hay una intersección entre la rendición de cuentas y la calidad de la educación.

### **La narrativa de la calidad educativa y el mercado**

Las aristas del control burocrático no se estancaron, evolucionaron y los grupos gobernantes

adaptaron *ideas viajeras* provenientes de instituciones intergubernamentales. El Banco Mundial, por ejemplo, fue el abanderado de la descentralización de los sistemas educativos en las décadas de 1980 y 1990 y promotor de lo que llegó a conocerse como neoliberalismo. Incitó cambios en las estructuras de gobierno, incluso en el de los sistemas educativos.

Melanie Ehren y Jacqueline Baxter (2020) argumentan que la primacía del mercado es lo opuesto a la jerarquía; constituye un conjunto de relaciones independientes entre comprador y vendedor y otros actores sociales implicados en la educación, en lugar de las relaciones dependientes que sustentan los sistemas jerárquicos. Procuradores de este prototipo de gobierno impulsaron reformas a escala global que dieron lugar a la aparición de nuevas políticas: desregulación, competencia y privatización de la enseñanza. Sus defensores pronosticaban que, con rendición de cuentas y calidad de la enseñanza, los sistemas educativos generarían más confianza entre “los clientes”.

Emilio Tenti Fanfani, en *La escuela bajo sospecha* (2021), abunda en esa línea y razona que los partidarios de esta perspectiva *miden* y muestran las falencias; luego invocan prejuicios acerca del Estado y su incapacidad para proveer servicios públicos de calidad. “La solución, para ellos —los abogados del neoliberalismo—, es simple: hay que desmontar el elefante burocrático e introducir dispositivos de mercado... cuando no ‘mercantilizar’ lisa y llanamente el desarrollo del conocimiento y la cultura”.

En la narrativa oficial, al menos desde que Porfirio Muñoz Ledo, entonces secretario de Educación Pública, lanzó el *Programa nacional de educación*, en 1977, la noción de calidad de la educación entró al lenguaje de la SEP. Sin embargo, fue hasta el gobierno de Salinas de Gortari que el concepto calidad tuvo una liga orgánica con la rendición de cuentas. El *Programa nacional para la modernización educativa: 1989-1994* compuso con pocas palabras un diagnóstico del sistema educativo mexicano:

Nuestro sistema educativo enfrenta hoy el reto de adaptarse a las nuevas circunstancias que el vigor educativo y el desarrollo mismo de la nación han generado. Más aún, la organización de los servicios educativos, su cobertura, distribución y calidad, los

requerimientos del desarrollo nacional y la creciente interdependencia en las relaciones económicas mundiales ponen de relieve limitaciones y deficiencias constitutivas de problemas que es imperativo encarar y resolver (DOF, 1990).

Luego agregó: “Confrontamos el desafío de impartir mejor educación, una educación de calidad (DOF, 1990)”. Y desde entonces se repite esa noción como mantra. El mecanismo para alcanzar dicha calidad es la evaluación. Y, sí, a partir de esa fecha, con diferentes tonos y prejuicios, se impulsa la evaluación del sistema educativo mexicano, de todo: maestros, estudiantes, políticas, programas.

Es un dispositivo de rendición de cuentas, de transparencia, repitió la SEP en los gobiernos de Ernesto Zedillo, Vicente Fox, Felipe Calderón y Enrique Peña Nieto. En el de Andrés Manuel López Obrador, con la reforma al artículo 3 de 2019 desapareció la búsqueda de la calidad como un valor de la educación nacional. Pero, contrario a lo que pudiera esperarse, elevó la apuesta y plantó que el criterio que orientará a la educación: “Será de excelencia, entendida como el mejoramiento integral constante que promueve el máximo logro de aprendizaje de los educandos, para el desarrollo de su pensamiento crítico y el fortalecimiento de los lazos entre escuela y comunidad” (DOF, 2019a).

Líderes sindicales de diversas facciones, docentes de base, académicos y periodistas acusan que, a tono con el orden global, los gobiernos anteriores impulsaron el neoliberalismo en la economía, la política, las finanzas, la cultura y la educación. En efecto, las reformas de esos gobiernos —en especial las de Salinas de Gortari y Peña Nieto— acabaron con el proteccionismo económico, disminuyeron el nacionalismo, privatizaron empresas estatales y se embarcaron con ganas con organismos intergubernamentales, en especial con la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE). Incluso, el gobierno de Calderón solicitó el auxilio de la OCDE para el diseño de una reforma educativa que luego alentó la alianza a la que convocó Peña Nieto y se manifestó en el Pacto por México.

Sin embargo, en lugar de desregulación, competencia en la enseñanza y desmontar el elefante burocrático, sucedió lo contrario: el sistema agregó alargamientos al aparato. En agosto de

2002, en la firma del Compromiso por la Calidad de la Educación Básica, que firmaron el presidente Vicente Fox y la secretaria general del SNTE, Elba Esther Gordillo, se anunció la creación del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) con la misión de realizar diagnósticos, orientar, describir y mostrar el estado de la educación y sus niveles de calidad. El INNE no fue un elefante blanco, como tampoco lo es su sucedánea, la Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación o Mejoredu. Tampoco la Coordinación Nacional del Servicio Profesional Docente, hoy Unidad del Sistema para la Carrera de las Maestras y (los) Maestros (Usicamm). Pero más que aligerar al SEM, agrandan el fardo burocrático y, tal vez en lugar de generar confianza y desarrollar nuevas capacidades, incrementan la suspicacia, al menos la de docentes. Incluso, en el gobierno de AMLO creció la regulación educativa, incluyendo al sector privado.

La visión ideológica neoliberal aboga por la privatización y considera a la educación como un servicio que se produce, vende y compra. Si bien a lo largo del tiempo —y no nada más durante la etapa neoliberal— la educación particular creció y tiene defensores, no puede decirse que el gobierno haya privatizado (es decir, desincorporado y vendido) escuelas. Asimismo, me pregunto: ¿quién quisiera comprarlas? Además, la Norma Mexicana 237, aprobada por la Comisión Nacional de Mejora Regulatoria, impone normas rigurosas y detalladas para el sector de educación particular que puede inducir la quiebra de muchas escuelas, no las de élite que tiene medios para supervivir.

No obstante que la globalización impuso cánones, no todos son malignos. De allá llegó la concepción de la educación como derecho humano universal y, ya en el gobierno de la Cuarta Transformación, una legislación laboral que obliga al SNTE y a otros sindicatos de docentes a tener voto universal, directo y secreto. Más aún, en las negociaciones para el Tratado de Libre Comercio de Norteamérica, de 2019, México aceptó la supervisión de Estados Unidos en elecciones sindicales.

En suma, aunque los gobiernos de Salinas a Peña Nieto pujaron por la calidad educativa, fue más en la oratoria y creación de instituciones, poco se logró en la práctica. Las ideas rectoras

del prototipo de gobierno por mecanismos de mercado, además de indeseables, no causaron mella en la estructura jerárquica de la SEP, menos en la del SNTE, tampoco generaron confianza entre la población. Sólo agobiaron más al sistema escolar. Asimismo, cuando se ligó la noción de calidad con evaluación y rendición de cuentas se echó la bronca a los maestros.

### **Docentes: infractores y agraviados**

Como su denominación lo apunta, los indicadores de las diversas evaluaciones domésticas e internacionales indican que la educación mexicana enfrenta retos para mejorar su eficacia para que el alumnado adquiera capacidades de lectura, escritura, razonamiento y pensamiento lógico y matemático, además de falencias en otras áreas, como historia, geografía y hábitos de comportamiento. Muchos actores, tanto en la burocracia como en la plaza pública, imputan a los maestros la responsabilidad principal de las fallas. Apuntan que la desconfianza que hay entre la población se debe a la incapacidad de los docentes, que infringen las pautas mínimas de su labor. Y los educadores reciben los mensajes como agravios, ya que no tienen motivos fuertes para un desempeño eficaz.

Frédérique Six, uno de los coautores del libro de Ehren y Baxter (2020), se pregunta: ¿cómo pueden las escuelas y los sistemas educativos motivar a los maestros para que sean eficaces? Discute la polaridad entre la motivación extrínseca y la intrínseca. La primera depende de formas de control, ya que los gobernantes procuran conseguir que todos los actores trabajen en pos de sus iniciativas. Este tipo de motivación predomina en los sistemas jerárquicos, como el mexicano. En cambio, la teoría de la autodeterminación (SDT, por sus siglas en inglés) parte de la premisa de que las personas tienen tres necesidades psicológicas básicas: autonomía, competencia y relación (o maneras de armonizar acciones con otros). La conclusión central de esta teoría es que cuanto el contexto social apoye las necesidades psicológicas básicas de los maestros, estarán más motivados y, en consecuencia, mejor será su rendimiento y ventura.

El peso de la tradición y de la jerarquía en el sistema mexicano durante el largo tiempo del régimen de la Revolución mexicana forjó que, en

lugar de los atributos para la autodeterminación, los docentes trabajen bajo condiciones de dependencia tanto de normas burocráticas como de reglas informales que disponen los líderes de las facciones sindicales. No que los maestros fuesen incompetentes, sino que actuaban bajo estímulos externos a la profesión, como la búsqueda de mejores salarios, prestaciones y condiciones de trabajo dignas. Y, para ejecutar sus tareas, siempre tenían la guía del conocimiento oficial y un currículo determinado por la burocracia, si bien con consultas a docentes y académicos en el Consejo Nacional Técnico de la Educación. Obrar bajo el currículo oficial y los libros de texto gratuitos moldeó muchas formas de pensamiento rígidas o competencias estándares.

El hábito de responder a recompensas externas se acentuó cuando el gobierno y el SNTE acordaron instaurar la Carrera Magisterial, un sistema de incentivos por desempeño que fortaleció el control jerárquico y abarrotó más al sistema de burocracia y reglas informales que incrementaron conductas individualistas y quebrantaron las guisas de relación y solidaridad entre los docentes. En lugar de promover la competencia (el hecho de ser competente) entre los educadores, provocó la contienda por los bonos. En mi texto *Educación, colonización y rebeldía* (2012) argumenté que los fieles del SNTE colonizaron el gobierno de la educación básica y la administración de la Carrera Magisterial fue uno de sus blancos principales. Ergo, robusteció a las dirigencias sindicales y acentuó el sentido de dependencia de los docentes.

El ánimo de esa motivación externa caló tanto que, cuando el gobierno de Enrique Peña Nieto hizo la oferta de autonomía escolar y profesionalización docente (atributos de profesionalismo como iniciativa personal, independencia de criterio y otras de las apuestas de la SDT), hubo rechazo por una buena parte de los maestros. Cierto, el gobierno no supo vender la idea y puso mucho énfasis en la evaluación, que hizo crecer el descontento y que facciones del SNTE, en especial la CNTE, aprovecharon para oponerse a la reforma. Hoy, el gobierno del presidente López Obrador lanza frases de encomio a los maestros —“nunca más serán ofendidos”—, pero parece que no le interesa la educación. El sistema escolar es sólo una vía para ofrecer becas

y vigorizar su imagen personal, su popularidad. No obstante, en la práctica condena a los maestros a la irrelevancia vía el presupuesto, les disminuye sus ingresos en términos reales. Bellas palabras para las escuelas normales, pero nada de recursos.

Asimismo, la reforma legal de 2019 cargó a la escuela de más actividades y tareas que los docentes tienen que realizar. Emilio Tenti (2021) enumera: se dice que [la escuela], además de enseñar a leer y escribir, debe formar ciudadanos, desarrollar competencias productivas, producir la integración social, formar en valores, cuidar el medio ambiente y desarrollar la sensibilidad estética. Por supuesto, no debe dejar de enseñar geografía, historia, matemáticas, informática, química, biología, historia universal y local para fortalecer la identidad nacional y otras disciplinas clásicas. En tiempos recientes también debe introducir la perspectiva de género, educación sexual integral, prevención de enfermedades, educación vial, respeto a la diversidad, emprendedurismo, alfabetización digital y muchos otros contenidos culturales, relacionados con la religión y las identidades étnicas.

Concluye: “Esta proliferación de sentidos, fines, objetivos y expectativas se traduce en un abultamiento del programa escolar, con varias consecuencias o efectos adversos”. Véase el nuevo texto del artículo 3 de la Constitución y se notará cómo el gobierno contribuye a la fatiga de la escuela. El calendario escolar es breve para cumplir con los planes oficiales. Además, los docentes no se dan abasto para dar espacio a pláticas y talleres que buscan atender los problemas de adicciones, violencia, narcotráfico, abuso sexual, embarazo adolescente, suicidio, conductas antisociales, discriminación por género. Todo ello acorta el tiempo de clase. Más todavía, de cuando en cuando, con profesionales externos, se imparten talleres de educación sexual, para la formación de ciudadanía y otras actividades que distintos actores buscan poner en la agenda de la escuela. De esa manera, engendrar en los alumnos sensibilidad estética, tan necesaria para comprensión del buen vivir, queda como un designio ilusorio.

Sin embargo, es de dudarse que anomalías como la violencia, las adicciones o la discriminación se resuelven de manera efectiva con pláticas, más información o transmisión de con-

tenidos estándares. Pero, si no se alcanzan resultados, varios actores arremeten contra los maestros. Son los infractores favoritos. “Maestros reprobados” encabezó alguna vez el *Reforma*, tras una evaluación de la OCDE. Quizá haya algo de culpa de cada docente en lo individual, mas la causa es estructural: soportan un sistema orientado al cumplimiento, en el que los instructores rinden cuentas mediante normas y procedimientos burocráticos. No de arbitrios que surjan de su existencia vital.

En el ámbito de la vida docente, no en la sindical, los maestros se sienten víctimas de un sistema injusto que los rebosa de tareas y no les ofrece vías para que se motiven por sí mismos a efectuar sus funciones, dependen de estímulos externos. Pudiera decirse que el agobio de los maestros, su cansancio y falta de motivación es la consecuencia principal de la fatiga de la escuela.

El arribo de la pandemia y el cierre de las escuelas hizo más patente aún la terrible desigualdad y las brechas sociales existentes; la situación desmejoró.

## **Injusticia y derecho humano a la educación**

La pandemia agrandó las fisuras de desigualdad social que la fatiga del sistema escolar había empeorado con anterioridad. Las disparidades en la educación son herencia del corporativismo y el centralismo políticos, agravados por la dinámica demográfica, el crecimiento del número de mexicanos en la pobreza extrema y la insuficiencia de los programas gubernamentales diseñados para combatirla. En el tiempo largo de la historia, digamos desde la fundación de la SEP, gobernantes y altos funcionarios proclamaron que suscitar la igualdad de oportunidades en la educación era la herramienta de ingeniería social para alcanzar una sociedad más justa

En efecto, el sistema creció, hubo momentos trascendentes de inclusión a la escolaridad de segmentos populares antes excluidos. En los tiempos del régimen de la Revolución mexicana se decía que el crecimiento del sistema educativo cumplía propósitos de justicia social. Sin embargo, a pesar de los avances en la cobertura y mayor permanencia de los alumnos en la educación básica, el rezago educativo no amainaba en números absolutos, aunque disminuyera en

términos porcentuales. Las deficiencias afectan más a los segmentos sociales pobres, a los pueblos originarios, a afrodescendientes y personas con discapacidad y, dentro de esos grupos, más a las mujeres y las niñas.

Las causas de esa injusticia son múltiples: la desproporción económica y social ancestral, el centralismo heredado desde la colonia, los políticos que usaban las instituciones del Estado para su beneficio y de sus allegados. Pero también por concepciones erróneas e ideologías que ponen atención a la retórica y no a la ejecución de políticas consecuentes. El ideal de Vasconcelos, el joven, el creador de la SEP, por ejemplo, fue la de impulsar desde el gobierno federal la construcción de la nación y la cultura nacional mediante la escolaridad y la abstracción de la “raza cósmica”. El propósito: que todos los ciudadanos fueran cultos e impregnados de un espíritu de unidad en torno a un fin común. Que todos fuesen mexicanos, no mayas o aztecas, no chihuahuenses o oaxaqueños, mexicanos. Y que la escuela les brindara a todos la misma oportunidad de aprender y forjarse como ciudadanos. Vasconcelos veía al centralismo como la solución.

En un ensayo perspicaz, “Reflexiones sobre la justicia en educación”, Pablo Latapí (2009) criticó a políticos e investigadores de la educación por no poner atención suficiente a la teoría y a la reflexión filosófica acerca de las propuestas que se hacen para mejorar la equidad, la calidad y la relevancia de la educación nacional. Su tesis: las decisiones y programas de los gobiernos orientados a alcanzar mayor equidad en la educación con frecuencia resultan erráticas y poco eficaces por falta de fundamentos filosóficos. Enjuició la política e ideas acerca de la igualdad de oportunidades educativas y dio un salto conceptual para plantear ciertas conjeturas acerca de la justicia en la educación.

En la retórica del régimen de la Revolución mexicana se declaró durante largo tiempo que por el sólo hecho de poner una escuela y dotarla de materiales y plazas de maestros en alguna zona rural o área urbana pobre, brindaba la misma oportunidad de estudios a los habitantes de esas franjas sociales que a los segmentos medios de las ciudades. No presumo que los políticos —por diseño— actuaran en contra de los pobres, aunque hubo hipócritas que sí lo hacían, sino que, como arguye Latapí, no pensaron

en que sus acciones producirían los efectos que querían combatir. Más aún, porque esa creencia formaba parte de la ideología del régimen, se pensaba que sólo por la expansión del SEM se alcanzarían las promesas de igualdad y justicia sociales.

Esa fue la concepción formal de igualdad de oportunidades. Los filósofos Amartya Sen (2011) y Martha Nussbaum (2013) desde perspectivas diferentes, coinciden en la crítica a esa idea de igualdad de oportunidades. Amartya Sen destaca que las teorías normativas de la justicia social contemporáneas exigen la “igualdad de algo”: libertad igual, ingreso o el trato iguales a los derechos de todos. Casi todos los teóricos muestran escepticismo respecto a la idea de la justicia distributiva de John Rawls, en parte por la imposibilidad de alcanzar igualdad en la posesión de bienes primarios o igualdad de utilidades. Nussbaum (2013), en *Creating Capabilities*, exige igualdad de derechos y de libertad; además, que ninguna persona deba tener más derechos que otras. En *La idea de la justicia*, Sen (2011) destaca que algunas áreas de la justicia social que buscan la igualdad están asociadas con exigencias en filosofía política, económica y social, que se podrían denominar igualitarismo.

La desigualdad es un concepto que se presta a mediciones, en tanto que términos como derechos o libertades que suponen cierto ejercicio de justicia social pueden acrecentarse de distinta manera y denominar *equidad*. Ernesto Treviño, en “Desigualdad y discriminación en educación: Una mirada para América Latina” (2005), sintetiza que los enfoques de desigualdades educativas e inequidad se relacionan con teorías generales de justicia que expresan una visión deseada de sociedad. Distingue entre igualdad y equidad; la segunda conlleva una valoración moral donde se aprecia una situación como justa (equidad) o injusta (inequidad).

El concepto *equidad* promueve la igualdad, más allá de diferencias en sexo, cultura o sectores económicos. Por esta razón se relaciona con la justicia social, ya que defiende las mismas condiciones y oportunidades para todas las personas, sin distinción, mas adaptándose a casos particulares. Para que la equidad sea efectiva, el juicio moral implica que no puede aplicarse una norma general a todas las personas, deben aceptarse ciertas excepciones para casos parti-

culares. En suma, equidad significa igualdad de consideración y diferencia en el trato.

Esta idea de equidad, al menos en la retórica, inició en la política educativa en el gobierno de Salinas de Gortari: “ofrecer más a quienes menos tienen”; después la emergencia de programas compensatorios con los diversos proyectos que partieron de la misma matriz, como Solidaridad, Progresía y Oportunidades, en aquél y los gobiernos subsecuentes. Si bien dichas políticas tuvieron ciertas consecuencias positivas en mejorar la condición de ciertos segmentos —en especial por medio del Consejo Nacional de Fomento Educativo— y generaron algo de confianza entre investigadores de la educación, fueron insuficientes para suscitar capacidades institucionales para remontar las brechas de desigualdad. Tampoco se distinguieron por aligerar al sistema o disminuir su fatiga.

Las reformas institucionales, aunque persiguieran fines de equidad y justicia social, cargaron al sistema de tareas añadidas, más todavía tras la firma de tratados internacionales para impulsar el derecho a la educación. En las propuestas de la Unesco predomina la idea de que la educación es un derecho humano fundamental y que es obligación del Estado nacional incluir a todos los infantes sin discriminación de ninguna especie. En 1990 lanzó su primer manifiesto, la Declaración Mundial de Educación para Todos (EPT). Vino luego el Informe Delors, *La educación encierra un tesoro: informe a la Unesco de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI* (1996).

En esas proclamas, la Unesco marida innovaciones necesarias en los aparatos de educación con la satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje. La consigna: es urgente y necesario un tránsito de la enseñanza al aprendizaje. La Unesco emplazó a los estados miembros a ratificar los principios de la EPT, en Dakar, Senegal, en 2000. Deseaba que las políticas e innovaciones domésticas impulsaran la equidad y la inclusión. Los participantes en el Foro Mundial sobre la Educación hicieron suya la necesidad de adoptar medidas especiales para llevar la educación a los grupos sociales más pobres, vulnerables y desfavorecidos. No obstante, según el equipo de seguimiento de la EPT en el mundo, a medida que los sistemas de educación se desarrollan, encaran problemas más comple-

jos y típicos. Deben afrontar el aumento del número de alumnos y la diversidad de la población escolar, tratando de conseguir al mismo tiempo que niños y jóvenes, sea cual sea su medio social de procedencia, tengan acceso a una educación de calidad. Propósitos loables y justos. Pero los idealistas de ese proyecto no tomaron en cuenta los intereses de los grupos gobernantes de los estados; cargaron más al sistema e impusieron frenos a la equidad.

La Declaración del Milenio de las Naciones Unidas, de 2015, comprometió a los dirigentes mundiales a luchar contra la pobreza, el hambre, la enfermedad, el analfabetismo, la degradación del medio ambiente y la discriminación contra la mujer. Los Objetivos del Milenio establecieron metas e indicadores específicos. En el objetivo 4 quedó plasmada la “visión, transformadora y universal”. La visión se inspira en una concepción humanista de la educación y del desarrollo basada en los derechos humanos, la dignidad, la justicia social, la inclusión, la protección, la diversidad cultural, lingüística y étnica, la responsabilidad y la rendición de cuentas compartidas. Reafirmó que la educación es un bien público, un derecho humano fundamental y base para garantizar la realización de otros derechos. Es esencial para la paz, la tolerancia, la realización humana y desarrollo sustentable.

Sin embargo, de acuerdo con Ehren y Baxter (2020), el control jerárquico dominó en la mayoría de los sistemas educativos de Europa Occidental de la posguerra, hasta la década de 1980. Este estilo de gobierno, basado en la autoridad, la clara división de tareas, las normas, la racionalidad y la objetividad, fue sustituido en parte por tipos de coordinación basados en el mercado, en especial en el Reino Unido. Éstos consideraban que los mejores impulsores de la calidad y la mejora educativa eran la libertad de elegir, el enfoque en el precio, la eficiencia y la descentralización. Las limitaciones de los sistemas mercantiles, sobre todo para los alumnos y padres desfavorecidos, condujeron, entre otras razones, a la aparición del modelo de gobierno en redes, en la década de los 1990. En este caso, la interdependencia, la confianza y la empatía fueron los principios para la colaboración entre escuelas. Una estrategia para que las asociaciones entre escuelas y comunidades servicios afronten la elevada desigualdad en el sistema

educativo. Con ligeros cambios en el lenguaje, es el modelo de “gobernanza” educativa que propone la Unesco.

Aquí voy a entrar en la incorrección política en estos tiempos de la Cuarta Transformación y negación de cualquier logro anterior. En el plano conceptual, la estrategia pedagógica que propuso la reforma educativa del gobierno de Peña Nieto coincidió en buena parte con los planteamientos de la Unesco y los objetivos del milenio. La idea central del proyecto de reforma, como diría Amartya Sen (2011), no se orientó a la caracterización de una sociedad “perfectamente justa”, ni a forjar un sistema escolar magistral, sino a un ejercicio que sirviera de base para un razonamiento práctico de cómo reducir la injusticia y avanzar hacia la equidad. Esto, bajo los enunciados de igualdad, libertad y reivindicación de los derechos humanos.

A partir del diagnóstico acerca de la desigualdad, rezago, exclusión e iniquidad en el sistema escolar planteado en el *Modelo educativo para la educación obligatoria. Educar para la libertad y la creatividad* (SEP, 2017), el gobierno antepuso la inclusión y la equidad como alternativas para comenzar a resolver las deficiencias. Primero, un currículo incluyente. Los instrumentos estratégicos parecían congruentes con el concepto de equidad de Sen (2011) y Nussbaum (2013), con el planteamiento de la Organización de las Naciones Unidas sobre el derecho a la educación y con los fines de inclusión plasmados en la Constitución.

La estrategia se sustentó en dos objetivos y seis ordenanzas. Los designios fueron: 1) romper nudos de desigualdad en el sistema escolar; 2) hacer efectivo el derecho a la educación mediante la instalación de infraestructura digna y escuelas de tiempo completo. Los seis preceptos estratégicos: 1) prioridad a poblaciones indígenas y migrantes pobres; 2) inclusión —en las escuelas regulares— de personas con discapacidad; 3) énfasis en el desarrollo infantil temprano; 4) disminución de las brechas de género; 5) otorgar becas a quienes más las necesiten; y, 6) abatir el rezago educativo.

Estos fines y disposiciones no fueron bálsamo, tampoco implicó que se realizarían en el plazo medio, cuando el gobierno estaba a punto de finiquitar su capacidad ejecutiva. El sexenio se agotó. Y, el tiempo de del gobierno del pre-

sidente López Obrador también terminará, con la salvedad de que en éste no hubo un proyecto de educación que tuviera a la justicia como bandera, ni se diseñaron estrategias para alcanzar la igualdad de consideración ni la diferencia en el trato. Ciertamente, creció el número de becarios, pero las becas son universales y, según la idea de la justicia y el enfoque de las capacidades, en lugar de promover la equidad, incrementan la brecha de desigualdades.

El gobierno de la Cuarta Transformación y el presidente López Obrador desprecian el conocimiento y la razón filosófica; su narrativa —ya que no es proyecto— se centra en piezas sueltas donde el concepto de igualdad de oportunidades —asociado a las becas— aparece de cuando en cuando. Pero no hay un planteamiento filosófico, mas allá de menciones a los valores perdidos y por ello el presidente promovió la lectura de *La cartilla moral* de Alfonso Reyes que plasma una ética de obediencia (los 10 respetos) al Estado. Pero a partir del cambio de estafeta en la SEP, *La cartilla* ya ni siquiera es parte del relato.

Si, de acuerdo con Latapí (2009), los gobiernos que se aplicaron y al menos en sus proyectos plantearon tesis, cometieron muchos errores, es posible pronosticar que el presente, que ni siquiera se preocupa de designios filosóficos, vaya a reducir la inequidad. Tampoco persevera en rendir cuentas, ni en generar confianza, ni en desarrollar capacidades de administración (racionalidad burocrática). Por ello, quizá al final del sexenio tengamos un sistema educativo más desigual, más lejos de la equidad y la justicia, en suma, más fatigado y que, en los hechos, contraría el derecho humano a la educación.

### Más carga, más fatiga

Aunque pudiera pensarse lo contrario, la pandemia no dio reposo al SEM. Si bien disminuyó ciertos problemas de las escuelas como violencia entre alumnos (*bullying*), trasladó la fatiga a los hogares y agobió más a los pobres que a los segmentos medios. Las alternativas que planteó la SEP, Aprende en Casa I y II, paliaron ciertos problemas, mas no evitaron que se perdieran aprendizajes, se incrementara el abandono escolar ni disminuyera la confianza de y en los maestros. El SEM no tenía capacidad instalada para hacer frente a la emergencia a pesar de ex-

perencia de décadas con educación a distancia (recuérdese que la SEP fundó la Telesecundaria en 1965).

Para fines prácticos, 2020 y 2021 fueron años perdidos. Por más que el presidente López Obrador insista en que llueva, truene o relampaguee se debe retornar a clases; el covid-19, ahora con la variante ómicron, no da signos de agotamiento. Sin embargo, las familias están exhaustas, muchas empujan por un regreso, claro, con las precauciones debidas. Pero el recuento de pérdidas aún está pendiente, la SEP brinda información a cuentagotas, lo que genera desconfianza y pone en duda que tenga capacidades institucionales para garantizar escuelas seguras y saludables. Vamos, las autoridades educativas ni siquiera levantaron un censo de escuelas dañadas y afectadas por el vandalismo, lo hizo el SNTE. Es más, la SEP quiso trasladar a las familias los costos de poner a las escuelas en forma para que haya clases. Un amparo promovido por Mexicanos Primero —y que la Suprema Corte preservó— obliga a la SEP y la Secretaría de Salud a que adopten medidas y doten de insumos a las escuelas para prevenir contagios de niños, docentes y trabajadores. Mas la llamada austeridad republicana del presidente López Obrador es cicatera, no le destina esos fondos al SEM.

Aventuro que habrá un regreso pleno a clases hasta agosto de 2022 y en medio de contradicciones, en especial con los maestros de la CNTE. Tanto dentro del gobierno como entre segmentos sociales abrumados por el encierro, quieren retroceder a la *normalidad* anterior a la pandemia. Quienes la promueven, tanto en el oficialismo como en la plaza pública, sostienen una visión romántica del SEM; ven los problemas que trajo la pandemia (encierro, agobio de madres, maestros y alumnos) a la luz de una escuela que imaginaban casi sin defectos: la enseñanza presencial como la panacea. Parece que esa idea nunca dejó su imaginación; durante el recogimiento jamás observaron el cansancio del sistema; su desazón les impidió tomar en cuenta sus defectos. Quieren repatriar la escuela y las prácticas pedagógicas tradicionales, vigentes hasta marzo de 2020. Es, como apuntó Benedetti en el remate de su cantar: “Ahí está lo que uno pudo hacer y no hizo, y también lo que pudo no hacer y sí hizo. La encrucijada en la que el camino elegido fue el erróneo” (Benedetti, 1982: 64).

Si se da esa regresión, de nuevo, en la política educativa, reinará la supremacía del centralismo burocrático. El gobierno no descargará a la escuela; será como en el pasado. Hasta donde llegan mi memoria y registro de lecturas, en ninguna de las reformas (que fueron insignias de esos gobiernos) como el proyecto de modernización educativa de Carlos Salinas, la Alianza por la calidad de la educación, con Felipe Calderón, o la reforma del gobierno de Peña Nieto, el sistema escolar se liberó de bultos fastidiosos. Ciertamente institucionalizaron segmentos nuevos, en especial en el gobierno de Peña Nieto con la autonomía constitucional al INEE y la instauración del Servicio Profesional Docente, pero sobrevivió el peso de la tradición corporativa.

La oposición a la reforma de 2012 a 2018 contribuyó a la fatiga del sistema. Si bien hubo avances hacia una nueva institucionalidad, sus cimientos no resistieron la embestida de la CNTE que, en pacto con el candidato Andrés Manuel López Obrador, sentó las premisas para dismantelar la “mal llamada” reforma educativa. Ya en el gobierno, AMLO se aplicó a hacer la tarea, aunque mantiene el control centralista de la nómina, el sistema de información y buena parte del proyecto conceptual.

La consigna de la Nueva Escuela Mexicana, que enarbó Esteban Moctezuma Barragán como secretario de Educación Pública (1 de diciembre de 2018-15 de febrero de 2021), no se separó mucho del Nuevo modelo educativo que los secretarios Aurelio Nuño (27 de agosto de 2015-6 de diciembre de 2017) y Otto Granados (6 de diciembre de 2017-30 de noviembre de 2018) intentaron poner en marcha, ya tarde en el sexenio anterior.

Quizá por ello, la actual secretaria Delfina Gómez Álvarez no mencione el concepto para nada, con todo y formar un capítulo en la Ley General de Educación.

La reforma al artículo 3, publicada el 15 de mayo de 2019 (DOF, 2019b), no es remedio para la fatiga del sistema escolar. No se deshizo del INEE ni del Servicio Profesional Docente, los “refuncionalizó”. La Mejoredu carece de autonomía y, a fe mía, que la SEP menosprecia sus iniciativas, que no son muchas. En tanto, la Usicamm funciona con opacidad. No hay transparencia ni genera confianza, con todo y que pueda tener ciertas capacidades institucionales.

Por ejemplo, la SEP y las facciones del SNTE se congratulan por haber *basificado* a alrededor de 500 mil maestros interinos. ¿Dónde quedó el mandato del párrafo séptimo del artículo 3? Éste instituye: “La admisión, promoción y reconocimiento del personal que ejerza la función docente, directiva o de supervisión, se realizará a través de procesos de selección a los que concurren los aspirantes en igualdad de condiciones [...] los cuales serán públicos, transparentes, equitativos e imparciales [...]” (DOF, 2019b). Si bien algunos miles de esos profesores obtuvieron el interinato por necesidades del servicio, es probable que la mayoría haya entrado por chapuza, por gestiones de líderes sindicales que, como en Michoacán, eran ellos quienes daban el nombramiento y luego —presión-negociación de por medio— las autoridades tenían que acreditar la designación, aunque no hubiera presupuesto.

Dudo mucho que este gobierno aventure un cambio profundo, un *overhaul*. Por supuesto que no impulsará un modelo educativo desregulado, con escuelas en competencia entre ellas ni abonará por la privatización; sería una contradicción enorme. Pero tampoco empujará por un modelo de gobierno por redes, con participación efectiva de asociaciones de padres de familia y actores de la sociedad civil organizada. Ni promoverá instrumentos de motivación para los docentes, más allá de los incentivos externos, con frases galanes, pero el salario congelado.

Con esos enseres, pudiera pensarse que en realidad el gobierno de la 4T apuesta a la inmovilidad de los docentes. Y, dados los programas de becas universales, sin condición alguna, es muy probable que, en lugar de tener justicia y equidad, se ampliarán las brechas de desigualdad. La excelencia educativa queda plasmada como una ilusión en el artículo 3; en la práctica impulsará libros de textos de historia, civismo y geografía impregnados de ideas que el presidente López Obrador expone en sus conferencias matutinas.

## Corolario

En fin, la visión de la autodenominada Cuarta Transformación no es de futuro, mira al pasado, al régimen de la Revolución mexicana, a una etapa idílica donde el corporativismo “ponía a cada uno en su lugar” y en la cúspide del sistema

un presidente imperial. La escuela reproducía la ideología y llenaba el imaginario colectivo con herramientas pedagógicas absolutas y maestros bajo un control férreo de líderes sindicales, aunque muchos temporizaban y legitimaban al sistema. No importa que la escuela esté fatigada, se quiere retornar a aquella normalidad, porque “ahí están los recuerdos, todos los recuerdos” (Benedetti *dixit*).

El gobierno que comenzará en 2024 —sea del partido o alianza que gane— tendrá la responsabilidad de iniciar ese *overhaul* si aspira a generar confianza en la ciudadanía, fincar competencias institucionales que aligeren el peso al SEM y ofrecer resultados. Sobre todo, tendría que apoyarse en docentes y familias comprometidos con la equidad y la justicia, en segmentos sociales resilientes, los que interceden por la educación democrática y equitativa, una *edutopía*. Como apuntan Melanie Ehren y Jacqueline Baxter (2020), confianza, responsabilidad y capacidad son los atributos de reformas eficaces.

Espero errar, mas si ese gobierno no lo intenta y le proporciona cierto reposo al SEM, entonces, razono, la catástrofe que anunció Gilberto Guevara Niebla (1992) ya no será silenciosa, estará hinchada de gravedad. Una crisis de magnitud ruinosa, casi apocalíptica.

## Fuentes consultadas

Apple, Michael (1987), *Educación y poder*, Barcelona, Paidós.

Benedetti, Mario (1982), *Primavera con una esquina rota*, Buenos Aires, Editorial Sudamericana.

Delors, Jacques (coord.) (1996), *La educación encierra un tesoro: informe a la Unesco de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI*, documento de trabajo núm. ED.96/WS/9, París, Unesco, <<https://cutt.ly/pAk0lvN>>, 4 de marzo de 2022.

DOF (Diario Oficial de la Federación) (2019a), “Acuerdo número 14/05/19 por el que se expiden los Lineamientos Específicos para que las Autoridades Escolares soliciten autorización para realizar ajustes al Calendario Escolar que determine la Secretaría de Educación Pública”, 27 de mayo, Ciudad de México, Segob, <<https://cutt.ly/hAgQS5J>>, 2 de marzo de 2022.

- DOF (*Diario Oficial de la Federación*) (2019b), "Decreto por el que se reforman, adicionan y derogan diversas disposiciones de los artículos 3º, 31 y 73 de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, en materia educativa, 15 de mayo, Ciudad de México, Segob, <<https://cutt.ly/PAk9g7r>>, 2 de marzo de 2022.
- DOF (*Diario Oficial de la Federación*) (1990), "Programa Nacional para la Modernización Educativa 1990-1994", 29 de enero, Ciudad de México, Segob, <<https://cutt.ly/dAgm4ER>>, 2 de marzo de 2022.
- Ehren, Melanie y Baxter, Jacqueline (eds.) (2020), *Trust, Accountability and Capacity in Education System Reform: Global Perspectives in Comparative Education*, Londres, Taylor & Francis Group.
- Gimeno Sacristán, José (2007), *El currículum: una reflexión sobre la práctica*, Madrid, Morata.
- Guevara Niebla, Gilberto (comp.) (1992), *La catástrofe silenciosa*, Ciudad de México, Fondo de Cultura Económica.
- Lapatí Sarre, Pablo (2009), "Reflexiones sobre la justicia en la educación", *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 39 (1-2), Ciudad de México, Universidad Iberoamericana, pp. 251-284, <<https://cutt.ly/9AgEOUR>>, 2 de marzo de 2022.
- Nussbaum, Martha C. (2013), *Creating Capabilities. The Human Development Approach*, Cambridge, Harvard University Press.
- Ornelas, Carlos (2012), *Educación, colonización y rebeldía. La herencia del pacto Calderón-Gordillo*, Ciudad de México, Siglo XXI editores.
- Ornelas, Carlos (2010), *Política, poder y pupitres: crítica al nuevo federalismo educativo*, Ciudad de México, Siglo XXI editores.
- Sen, Amartya (2011), *La idea de la justicia*, Buenos Aires, Taurus.
- SEP (Secretaría de Educación Pública) (2017), *Modelo educativo para la educación obligatoria. Educar para la libertad y la creatividad*, Ciudad de México, SEP.
- Tenti Fanfani, Emilio (2021), *La escuela bajo sospecha. Sociología progresista y crítica para pensar la educación para todos*, Buenos Aires, Siglo XXI Editores.
- Treviño, Ernesto (2005), "Desigualdad y discriminación en educación: Una mirada para América Latina", en Ricardo Hevia (coord.), *Políticas educativas de atención a la diversidad cultural. Brasil, Chile, Colombia, México y Perú*, Santiago de Chile, Unesco, pp. 23-25, <<https://cutt.ly/TAkMss4>>, 4 de marzo de 2022.

*Recibido:* 5 de enero de 2022.  
*Aceptado:* 22 de febrero de 2022.  
*Publicado:* 2 de mayo de 2022.

### **Carlos Ornelas**

Es profesor de Educación y Comunicación en la Universidad Autónoma Metropolitana. Obtuvo el doctorado en educación en la Universidad de Stanford, en 1980. Su libro más reciente es: *Politics of Education in Latin America: Reforms, Resistance and Persistence*. Brill Sense Publishers lo publicó en septiembre de 2019. Siglo XXI Editores en español en 2020 con el título *Política educativa en América Latina: reformas, resistencia y persistencia*. El Fondo de Cultura Económica publicó su libro *La contienda por la educación: globalización, neocorporativismo y democracia*, en noviembre de 2018. Ha publicado siete libros como autor individual, 14 como coordinador o compilador, ocho monografías, 94 artículos de investigación arbitrados, publicados en revistas especializadas (español, inglés y francés) y libros colectivos; 95 ensayos bibliográficos, reseñas y artículos de divulgación. Es articulista de *Excelsior* y autor de la columna “La contienda por la Educación”, en la revista *Siempre!* Ha sido profesor en la Universidad Nacional Autónoma de México y en la Universidad Juárez de Durango. También ha sido profesor visitante en las Universidades de Harvard, Columbia, Hiroshima, Nagoya e Iberoamericana, así como en el Centro de Investigación y Docencia Económicas y el Tecnológico de Monterrey e investigador invitado en el Instituto Latinoamericano de la Comunicación Educativa y el Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y el Caribe. Es miembro del Sistema Nacional de Investigadores, nivel III (emérito desde 2021).

