

# LA ILUSIÓN VIAJA EN TRANVÍA

## LA IMPOSIBILIDAD DE LAS REFORMAS EDUCATIVAS EN MÉXICO

---

### **ILLUSION TRAVELS BY TRAM**

THE IMPOSSIBILITY OF EDUCATIONAL  
REFORMS IN MEXICO

#### **Manuel Gil-Antón**

 [orcid.org/0000-0001-9184-8346](https://orcid.org/0000-0001-9184-8346)  
El Colegio de México  
México  
[mgil@colmex.mx](mailto:mgil@colmex.mx)

#### **Leobardo-Eduardo Contreras**

 [orcid.org/0000-0002-5542-3911](https://orcid.org/0000-0002-5542-3911)  
El Colegio de México  
México  
[lcontreras@cinvestav.mx](mailto:lcontreras@cinvestav.mx)

#### **Abstract**

*It is proposed that the Educational Reforms (ERs), promoted in the 21st century, will not achieve substantial changes in learning, since their design rests on a series of illusions. The most important ones, which are the common denominator of ERs in general, have to do with time, space, causality and the parties involved; this leads to an oversimplification of the problem ERs intend to address and ultimately, their failure. The RE derived from the Pact for Mexico (2012-2018) and their current pragmatic continuity (2018-2024) are analyzed, and an outline of an alternative to educational transformation is presented.*

**Keywords:** *Education, Educational Reform, Educational Model.*

#### **Resumen**

Se propone que las Reformas Educativas (RE), impulsadas en el siglo XXI, son imposibles en su pretensión de lograr cambios sustanciales en los aprendizajes, dado que su diseño descansa en una serie de ilusiones. Las más importantes, que son denominador común de las RE en general, refieren al tiempo, el espacio, la causalidad y a los actores involucrados, que conducen a la simplificación del problema que pretenden atender y su fracaso. Se analizan las RE derivadas del Pacto por México (2012-2018) y su continuidad pragmática actual (2018-2024), y se expone, como bosquejo inicial, otra vía para la transformación educativa.

**Palabras clave:** educación, reforma educativa, modelo educativo.

## Introducción

En 1954 se estrenó la película *La ilusión viaja en tranvía*, de Luis Buñuel. La fuerza y belleza de su título, así como su argumento —el viaje, sin la autorización debida, de un tranvía y su recorrido por la ciudad— no tienen que ver, de manera directa o inmediata, con el contenido de este texto. Su empleo remite a la imposibilidad actual de transportarse en ese tipo de vehículos en la Ciudad de México: desde 1979, el Servicio de Tranvías Eléctricos ya no opera en la urbe. No fue así durante los siglos XIX y XX.<sup>1</sup>

Si en nuestros días, iniciando la tercera década del siglo XXI, alguien dijera que llegará a una cita abordando un tranvía, lo calificaríamos de iluso: ya no es posible. No sobreviven las vías y los vehículos han desaparecido. Es inviable.

Del mismo modo, usando esta situación como analogía, la conjetura central que se propone en este ensayo es que la factibilidad de realizar una Reforma Educativa (RE) como se ha hecho en las primeras décadas del tercer milenio es ilusoria.<sup>2</sup> Argumentaremos que la estrategia para lograrlas es inadecuada, pues pretenden transitar por vías cegadas y a través de aparatos de política pública que, por los supuestos en que descansan, son estériles. En otros términos, son espejismos. Sin embargo, se insiste: hay que abordar el tranvía (vehículo imaginario) para llegar (ya sin rieles ni cableado) a la cita (imposible) con la histórica transformación educativa en el país.

Es necesario, antes de iniciar con el desarrollo del texto, señalar algunos antecedentes en esta misma línea. Mientras que los artículos o textos sobre alguna RE no son infrecuentes, los que buscan reflexionar en torno a la lógica general que subyace a los intentos de cambio específicos son escasos. De los primeros se pueden consultar, entre otros, los siguientes: (Flores Crespo y García García, 2014); (Arnaut Salgado, 2015); (Backhoff Escudero y Guevara Niebla,

2015); (Gil-Antón, 2018); (Castillo-Alemán y Flores-Ivich, 2019) y (Granados Roldán, 2019).

De los que se ubican en un nivel de análisis que procura esclarecer rasgos comunes a distintas RE, destaca, sin duda, el libro de Miranda Arroyo (2021), pues centra su atención en lo que llama, con acierto, una tendencia: “el reformismo educativo”. Este autor compila y reorganiza una serie de textos, publicados por él, entre 2016 y 2020, en los que ha reflexionado sobre los límites y alcances de las RE (con el referente empírico de la reforma *estructural* promovida por el entonces presidente Enrique Peña Nieto y el arranque de lo que llama la reforma *reactiva* del actual jefe del Ejecutivo, Andrés Manuel López Obrador (AMLO), a través del hilo conductor de la noción de reformismo que las hermana.

Considera que hay “semejanzas, discrepancias y coincidencias” en las RE ocurridas en la segunda década del siglo XXI, así como “elementos de ruptura y continuidades, (sus) precisiones e indefiniciones, entre otros aspectos” (Miranda Arroyo, 2021: 10).

El trabajo de Miranda Arroyo es relevante. Nuestro esfuerzo se encamina por el sendero que propone, en procura de enriquecerlo. Miranda parte de una pregunta central en su agenda: “¿Por qué (hablar) de la crisis del ‘reformismo educativo’ y no de las ‘reformas educativas’?” Y responde que es imprescindible hacerlo por tres razones: el uso excesivo del concepto de *reforma* por parte de las élites políticas, los especialistas y otros actores, pero que no es parte del discurso “de la vida cotidiana de las escuelas” y ha terminado por ser retórico.

Otra es que dichas reformas no producen cambios en la base del sistema educativo, sobre todo en su intento por modificar las condiciones para el aprendizaje, y la tercera porque “hay una obsesión de las élites dirigentes por sembrar cambios desde ‘arriba’, en la Constitución política, en las leyes y en otros dispositivos de las políticas públicas educativas, que terminan por no cumplirse y no aterrizar en las escuelas” (Miranda Arroyo, 2021: 11).

Un acierto, y no menor, que muestra el tino con que propone la idea de reformismo, es que incluso se pueden calificar a las reformas como *conservadoras* o *progresistas*, sin que los elementos que les son semejantes varíen.

1 Para conocer la historia de los tranvías en México, se pueden consultar las obras de Camarena (1992).

2 La Real Academia de la lengua española (Rae) define ilusión como: “Concepto, imagen o representación sin verdadera realidad, sugeridos por la imaginación o causados por engaño de los sentidos”. En este texto, para mayor precisión, se entenderá como ilusión a las acciones derivadas de concepciones o supuestos falsos en cuanto a la capacidad transformadora de las propuestas para modificar la educación del país desde el poder central, y los dictados de las leyes, decretos, acuerdos y circulares que de ello emanan.

La noción de RE que emplearemos no se agota, aunque incluye algunas consideraciones generales, en los aspectos específicamente curriculares (Modelos Educativos, Planes y Programas de Estudio, así como Libros de Texto y otros recursos auxiliares en la enseñanza), sino que abarca, sobre todo, a las modificaciones en la estructura organizacional del Sistema Educativo Nacional (SEN) orientadas a mejorar o hacer posible en mayor medida su gobernanza por la vía de incluir, en el nivel constitucional, instancias adicionales, e incluso sus formas de operación y facultades expresas, que se realizan con la intención de conseguir condiciones adecuadas para la ampliación de las oportunidades de aprendizaje en las escuelas.

## La magnitud del sistema educativo nacional

Algunos datos bastan para dar cuenta del tamaño y diversidad del Sistema Educativo Mexicano (SEM): está integrado por 261.1 mil planteles escolares, a los que asisten 35.5 millones de personas —desde el preescolar hasta el posgrado— y en el que laboran más de 2 millones de docentes y personal administrativo (SEP, 2021).

Una manera de ahondar en la consciencia de su complejidad es tomar en cuenta la conformación del SEM: hay dos modalidades: Escolarizada y No Escolarizada. Considerando la Modalidad escolarizada, como ejemplo de su diferenciación, se pueden distinguir *Niveles, Tipo de Servicio y Sostenimiento*:

**Tabla 1**  
**Conformación del Sistema Educativo Mexicano**

| Nivel                        | Servicio  | Sostenimiento     |
|------------------------------|---|-------------------|
| Educación Inicial            | General e Indígena  | Público y Privado |
| Preescolar                   | General e Indígena  | Público y Privado |
| Primaria                     | General, Indígena y Cursos Comunitarios                               | Público y Privado |
| Secundaria                   | General, Telesecundaria y Técnica                                     | Público y Privado |
| Media Superior               | Bachillerato General, Bachillerato Tecnológico y Bachillerato Técnico | Público y Privado |
| Superior                     | Normal Licenciatura, Licenciatura y Posgrado                          | Público y Privado |
| Capacitación para el Trabajo |   | Público y Privado |

Fuente: elaboración propia con base en datos de Principales Cifras de la Secretaría de Educación Pública (SEP, 2021).

La cantidad de planteles, estudiantes y quienes trabajan en actividades docentes o de administración del SEM, así como sus modalidades, niveles y tipo de sostenimiento solamente en la modalidad escolarizada, son sólo un aspecto, quizá el más visible, pero no por ello irrelevante, para dar cuenta de su diversidad. Es preciso añadir, a todas estas variaciones, los distintos contextos en que están insertos los planteles escolares en la república, y sus diferentes combinaciones —que arrojan realidades discordantes— en cada una de las entidades federativas y municipios.

Es frente a este extraordinario mosaico, muy diverso, diferente y por ende distinto, al que se debe sumar, por si fuera poco lo anterior, la enorme desigualdad de condiciones socioeco-

nómicas y culturales que caracteriza al país e impactan al SEM, que es necesario pensar en las concepciones erróneas y supuestos falsos con los que se elaboran, e intentan llevar a cabo, las RE, concebidas como cambios que aseguran una mejoría sustancial (ése es siempre el discurso argumental que las acompaña: *su narrativa*) en las posibilidades de aprendizaje de quienes reciben los servicios educativos.

## Tiempo, espacio y causalidad

De los diversos supuestos equivocados en que se fincan los planes de reforma educativa en general, especialmente los que pretenden ser estructurales, destacan, en primer lugar, su noción del tiempo, la idea del espacio en el que se ac-

tuará, y la incapacidad para concebir, de manera correcta, los complejos mecanismos causales que caracterizan a los fenómenos sociales.

### **La temporalidad**

Las RE —dada la necesidad de acotar las posibilidades de acción gubernamental a tramos sexenales— se diseñan para que rindan frutos, sustanciales, en ese lapso. El horizonte temporal, así delimitado (aunque se intente a través de la introducción de mecanismos transexenales darles continuidad en las sucesivas administraciones), suele restringir el diseño de las acciones a emprender al periodo del gobierno federal en turno.

Es cuando, suponen los diversos diseñadores y operadores de las transformaciones esperadas, tendrán las riendas del proceso.

El cambio, entonces, ha de ser notable (y *que se note*) en el sexenio de referencia. A guisa de ejemplo, en lo que va del siglo XXI hemos sido testigos de tres procesos de cambio sustancial en la educación básica, el primero sin modificación constitucional, y los otros dos cambiando el Artículo 3º:

1) La Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB) en 2011, que articuló los tres niveles de la educación básica;

2) La Reforma Estructural derivada del Pacto por México, iniciada a partir de 2012, que incluyó, muy cerca del final del sexenio un Nuevo Modelo Educativo (NME) y,

3) La modificación de la anterior, a cargo del gobierno autodenominado de la Cuarta Transformación, que incluye la orientación para generar la Nueva Escuela Mexicana y cuyos acuerdos en torno al Marco Curricular y los Planes y Programas de Estudio están en proceso de discusión en las llamadas Asambleas.

El cambio ha de percibirse en ese periodo, so pena de que no abone a la lista de éxitos que toda gestión se afana por conseguir para dar continuidad a la idea de país que enuncian. Ha de haber un antes, en blanco y negro, y un después de la acción estatal a todo color.<sup>3</sup>

<sup>3</sup> El pasaje del blanco y negro a imágenes en color no es una simple metáfora, sino el efecto cromático en uno de los anuncios publicitarios de la reforma educativa de El Pacto por México, sobresaliente por la nitidez de su sentido de cambio profundo. Se puede ver en: <https://cutt.ly/mDUII5>

Varios impactos de esta falla se trasminan a los Planes Sectoriales en la materia: quizá uno de los más nítidos es el que propuso, en 2008, como objetivo prioritario mejorar las notas promedio, del país, en el examen que la Organización para el Crecimiento y Desarrollo Económico (OCDE) ha puesto como medida de todas las cosas en buena parte del mundo: Programme for International Student Assessment (PISA, por sus siglas en inglés).<sup>4</sup> Lo que debería ser el enunciado de un proyecto de cambio en el horizonte educativo tiende a reducirse a lo que se puede *medir* y comparar, tanto con el pasado como entre países.

La cortedad de miras deriva de una restricción del horizonte temporal del cambio. La complejidad, diversidad y desigualdad del SEM, así como sus poderosas inercias históricas, no hacen factible la modificación sustancial de los procedimientos de conducción del SEM que se reflejen en la ampliación de las posibilidades de aprendizaje en periodos tan cortos.

La voluntad política no basta para contar con el lapso temporal necesario a fin de conseguir reformas que impacten ese propósito sustantivo.

### **El espacio**

En cuanto a la concepción de la complejidad, diversidad y desigualdad del SEM, dada la restricción temporal previamente expuesta, los reformadores tienden a realizar la planeación y puesta en práctica de sus propuestas como si extendieran un mapa simple de la república y consideraran que ése es el espacio —uniforme— en que se desarrollan los procesos educativos.

En esa representación del país está ausente la densidad que deriva de una sociedad diversa y, como ya dijimos, muy desigual, de tal manera que la acción de política pública a emprender tiende a homologar situaciones incomparables.

Para ejemplificar la radical diferencia de los contextos sociales en México, se presenta la tabla 1 que señala el lugar que ocupan las entidades escogidas en cuanto a pobreza y rezago educativo.

<sup>4</sup> Conocido en castellano como “Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos”.

**Tabla 2**  
**Contextos educativos y de pobreza en tres entidades años 2012- 2016**

|                                     | Chiapas                |                    | Estado de México       |                    | Nuevo León             |                    | Nivel federal          |                    |
|-------------------------------------|------------------------|--------------------|------------------------|--------------------|------------------------|--------------------|------------------------|--------------------|
|                                     | Población en Pobreza % | Rezago educativo % | Población en Pobreza % | Rezago educativo % | Población en Pobreza % | Rezago educativo % | Población en Pobreza % | Rezago educativo % |
| <b>2012</b>                         | 74.7                   | 33.5               | 45.3                   | 15.4               | 23.2                   | 12.7               | 45.5                   | 19.2               |
| <b>2014</b>                         | 76.2                   | 30.7               | 49.6                   | 15.3               | 20.4                   | 10.8               | 46.2                   | 19.2               |
| <b>2016</b>                         | 77.1                   | 29                 | 47.9                   | 13.7               | 14.2                   | 10.7               | 43.6                   | 17.4               |
| <b>Lugar dentro de pobreza 2016</b> | <b>32</b>              | <b>No indicado</b> | <b>8</b>               | <b>No indicado</b> | <b>2</b>               | <b>No indicado</b> | <b>No aplica</b>       | <b>No aplica</b>   |

Fuente: elaboración propia con base en datos del Informe anual sobre la situación de la pobreza y rezago social (Sedesol, 2012, 2014 y 2016).

Además de condiciones de contorno desiguales para el desarrollo humano, aspectos de diferenciación sociocultural y étnica no pueden ser tomados en cuenta so pena de confrontarse con la realidad y su complejidad: atendería contra la urgencia de llevar a cabo la correspondiente reforma nacional. Si hubiera una conciencia real subyacente a las RE de la diversidad de situaciones educativas, socioeconómicas y culturales del país, al menos aparecería el plural: se entendería la necesidad de distintas reformas, no *una* reforma. De lo cual se seguiría un sistema de pensamiento que se hiciera cargo de la existencia de tan distintos Méxicos. No es así.

Si el tiempo necesario para realizar los cambios es corto, no ha lugar a la consideración de las distintas condiciones en que se lleva a cabo la acción educativa. “La escala de observación”, dicen los que de esto saben, “hace al fenómeno”, y como se acostumbra a mirar desde un edificio en el que se supone reside todo el poder, el problema tiende a homologarse. Hay *un* problema educativo que va desde el Río Bravo hasta el Suchiate: hay que elaborar, entonces, *un* proyecto de cambio que cubra, de manera uniforme, todo ese territorio.

Esa visión genera una representación inadecuada del país; es, de plano, plana, y no hay mayor equivocación que soterrar la complejidad de

la república y su gran diferenciación en muchas dimensiones (de las que los procesos educativos no pueden escapar). Merced a la voluntad apresurada de los planificadores, planean, literalmente, a una altura en que la diversidad no es visible o no puede ser justipreciada en sus impactos.

La prisa conduce, en razón directamente proporcional, a la altura desde la que se entiende a la sociedad: hay premura —la reforma tiene que iniciar en el primer mes del gobierno, y dar frutos antes que termine—. *Ergo*, la distancia que impide tomar en consideración el grado de diferenciación de situaciones (aunque se conozca), se torna necesidad política.

### ***En torno a la causalidad***

Tiempo corto y espacio plano: por la prisa y reducción inescapable de las diferencias, resulta urgente encontrar una causa que, como denominador común, se pueda esgrimir para dar cuenta de la problemática educativa, pues a esa causa o factor le seguirá, en el mismo orden lógico, la solución.

A partir del enunciado de cuál es el problema que es causa de lo causado, se elabora un discurso que lo justifique para que, con base en ese diagnóstico —obvio— se proponga una solución

del mismo modo: uniforme porque es evidente (un *dato duro*) que tal o cual es “El Problema”. El esfuerzo se centra en ganar el espacio del sentido común social, a fuer de hacer simple lo complejo. En un caso puede ser la falta de evaluación docente, y en otro la contaminación del *neoliberalismo* en materia educativa. Son distintos en su contenido, pero semejantes en el descubrimiento de *la* razón original de los problemas.

Si alguien afirma que un proceso social se explica por una sola causa, se bifurcan las opciones: o bien no sería un problema social relevante, o quien así lo enuncia equivoca la multicausalidad de los dilemas que a todo proceso social afectan.

Dos son las consecuencias que, en combinación con la prisa y la reducción de las diferencias, derivan en enfocar mal las causas de los problemas educativos. Uno es la simplificación: proponer que la problemática educativa deriva una sola causa, y que al modificarse tiene el poder de transformar todo. El otro aspecto consiste en considerar que, si se establece en la Ley, de preferencia en la Constitución, un modo de alterar el efecto o los efectos de esa causa, por vía del propio poder de la norma, cambia la práctica.

Se pasa por alto que los fenómenos sociales, como señalamos, son multifactoriales, y ese conjunto de factores, además, se interrelaciona para generar mecanismos que permiten una aproximación más adecuada a la complejidad que los caracteriza.

Las bases de investigación o conocimiento experto que retoman los reformadores tienen un criterio de selección (en realidad, un sesgo): aquellas que ofrezcan una palanca para mover al mundo: una. Valgan dos ejemplos: en una indagación sobre la que se llevó a cabo toda una RE en otro país, se concluía que el factor crucial para que la educación mejorara es que directores y directoras de las escuelas tuvieran más de 20 años de servicio. ¿La prueba? Que la correlación entre directivos con más de dos décadas de experiencia y los resultados en los exámenes de aprovechamiento era alta. En consecuencia, donde había malos resultados, era necesario nombrar a una directora o director longevo en la función. A los reformadores les es común confundir la correlación con la causalidad, sin tomar en consideración el impacto de las falacias que

con frecuencia asumen. ¿De esto se sigue que es intrascendente la función de quien dirige el centro escolar? De ninguna manera, pero ocurre en combinación con otras determinaciones: de no atenderlas, la estrategia de mejorar el aprendizaje guiado por esa correlación no rendirá frutos.

Otra, que goza de muy buena salud, se basa en que el aprendizaje es directamente proporcional a la calidad de quien tenga a su cargo la función docente en un momento específico. ¿Cómo se determina la calidad del factor que se considera necesario y suficiente? Con un examen estandarizado, en coherencia con la homogeneidad asumida antes. Si se hace una lista de prelación de mayor a menor calificación obtenida, y a los que tienen mejores notas se les otorga el derecho de elegir la escuela donde trabajarán, esta decisión se orienta, casi siempre, por preferir escuelas ubicadas en regiones prósperas. La profecía autocumplida está lista para ocurrir: en efecto, las y los mejores calificados logran que su grupo obtenga resultados superiores a quienes tuvieron notas bajas. Mas sucede que a las escuelas a las que pueden llegar las personas con menor puntaje, son las que se encuentran en contextos menos favorecidos; entonces, la profecía vuelve a apoyar el supuesto: sus grupos tienden a tener peores resultados que sus contrapartes. Se pasa por alto el peso del contexto social en el aprendizaje, y toda la fuerza causal se atribuye al lugar en la prelación de resultados en el examen discriminador de buenas y malas preparaciones que tienen profesores y profesoras.

Lo interesante es que, frente a la opinión pública, la explicación unicausal resulta atractiva, fácilmente comunicable y hasta cierto punto obvia, y la política es apoyada sin reservas. Tal forma de pensar la muestra, con honradez intelectual y claridad expositiva, Ravitch (2010).<sup>5</sup>

Apresuramiento, uniformidad en la mirada sobre el espacio educativo y la simplificación inescapable a una concepción de la causalidad inadecuada, subyacen a los proyectos de RE. No es extraño, entonces, el diseño de estrategias que prevean la posibilidad de ser *medibles* los

<sup>5</sup> Una colección de estas falacias se encuentra en su libro *The Death and Life of the Great American School System*. En él muestra las consecuencias, en materia de políticas públicas y programas aparentemente exitosos, cuando las correlaciones espurias se tornan causalidades. La ficha bibliográfica completa se encuentra en las Fuentes consultadas.

resultados en un tiempo breve, cuestión que ignora una verdad sólida: “Si no podemos medir lo que es valioso, acabaremos por valorar solo lo que es medible” (Birnbau, 2000: 131).

En el desarrollo de los procesos educativos hay una serie de aspectos que se resisten a la forma más limitada de la medición: la asignación de puntajes, calificaciones o la ubicación en un estrato al que se imputa un grado variable de calidad. Resultan ser cruciales, pero requieren un proceso de observación detenido y adecuado. Y llevan tiempo pues implican procesos complejos... Se opta, entonces, por reiterar una verdad a medias: “Lo que no se mide no se puede mejorar”. ¿Por qué a medias, es decir, por qué no basta? Porque no hay consciencia de que *lo que se mide mal, seguro empeorará*.

Imitar procesos que han resultado eficaces en otros países tampoco es raro: si se ha puesto de moda, en el mundo, tal o cual tendencia, adoptarla sin el menor matiz crítico conduce al equívoco. Y eso sucede con el tema que tratamos.

## Actores y estructuras maleables

Las RE tienen otra serie de supuestos —ilusiones semejantes a las tranviarias, sin vehículos ni rieles— no sólo en cuanto a temas relativos a las coordenadas espacio-temporales y las relaciones de causalidad, sino con respecto a la maleabilidad, dependiente de su voluntad, de las estructuras y actores del proceso educativo.

Es propio de quienes están en funciones de autoridad, considerar que los actores (colectivos e individuales) y las estructuras en que operan, son flexibles y tomarán la forma que su albedrío pretende. Esa pretensión, que acompaña a las anteriores, abona al espejismo.

### Actores colectivos

En un breve repaso, basta tomar en cuenta la intrincada red de relaciones, deudas y los (malos) usos y (peores) costumbres cristalizadas y equilibrios, precarios en ocasiones, variables pero continuos, que existen en (y entre) las burocracias de la Secretaría de Educación Pública y sus homólogas estatales, y las del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE) y sus decenas de secciones, institucionales o disidentes.

Para los artífices de las RE desanudar estos vínculos de larga data es cuestión de voluntad y ejercicio del poder que, por formal en su tenencia, se considera inmediato en sus efectos. La metáfora del elefante reumático, acuñado por Reyes Heróles como descripción de la red de relaciones en las burocracias educativas derivado de su experiencia como secretario de Educación, para referirse a la SEP, parece superable.

El SNTE sabe acomodarse a toda propuesta. Las burocracias gubernamentales, las que saben cómo operar el sistema, no tienen empacho en decir que sí a cuanta propuesta procede de los altos mandos: es que en las relaciones cotidianas, el control lo tienen ellas, en el contexto de un pacto corporativo de viejo cuño; más aún, originario, con el SNTE.

La enmarañada estructura oficial y laboral soporta toda propuesta de cambio: mientras controlen los recursos, las cuotas, la distribución de prestaciones y otros bienes, no hay problema: el discurso pasa por encima de las prácticas, sin que su impacto modifique lo establecido y funcional, aunque en efecto no sea deseable en aras de un cambio.

### Los actores individuales y colectivos de base

Quizá una de las ilusiones más fuertes con las que se impulsan las RE consiste en concebir que las y los docentes son seres de plastilina, maleables del todo según lo que indiquen los funcionarios. La pretensión de las posibilidades de modificación de las cosas supone que cientos de miles de personas, formados de cierta manera, con años de experiencia orientados por una lógica específica, a la que han enriquecido o empobrecido con su práctica, puede ser modificada, pronto, con instrucciones y cursos intensivos.

Se supone no sólo que cada docente, sino también quienes tienen cargos directivos en las escuelas, zonas y secciones, así como los cuerpos docentes en cada centro escolar, obedecerán de inmediato y, con base en intervenciones precisas, variarán su quehacer cotidiano.

Y es el tiempo para trabajar en las aulas el más valioso y escaso de los recursos para el proceso de aprendizaje, e incluso las temporalidades son variables, como ha insistido la doctora Elsie Rockwell (2018).

Hay, sin falta, una actitud reiterada: las y los docentes, sus colectivos escolares y, por supuesto, el alumnado y sus familias, no tienen voz. Son tratados como infantes (infantería que obedece las instrucciones de los oficiales, como en el ejército).

Los reformadores escuchan con atención a expertos, nacionales e internacionales, organizaciones que pretenden dirigir —y sacar provecho económico, político e ideológico— de la educación en los países, pero son sordos a la palabra de los actores escolares: para ellos, son maleables y mudos, sospechosos de entrada, incapaces de pensar y proponer. Son parte del problema, no socios en el intento de solución y avance. No hay aprecio por esas personas que conocen sus escuelas y entornos.

En síntesis, los reformadores sexenales de un país reducido en su diversidad, que se ven impedidos a simplificar los problemas y las soluciones, requieren modificar las concepciones que sirven de guía a la actividad docente cotidiana sin escuchar sus voces. ¿Para qué? Es incompatible con los planes reformistas que llevan la prisa de los resultados *medibles*.

## Y otros factores en juego

No es posible dar cuenta de todos los rasgos que atropellan la premura que caracteriza a los hacedores de RE con un nivel de detalle semejante a los anteriores. Sólo anotemos otros, para que se incluyan en la reflexión e, incluso, se incorporen más: infraestructura, currículo, planes y programas de estudio, materiales didácticos disponibles, ambiente escolar y uno, especialmente relevante, que es de los menos atendidos, a saber: los entornos culturales en que está inscrita cada escuela, pues tienen una noción de educación (de escolarización) que hay que conocer para, en su caso, tomarla en cuenta en las variaciones que se propongan, so pena de hacer fracasar las mejores ideas e intenciones.

Es importante reconocer que el sistema real, los cursos de acción, múltiples, que efectivamente ocurren (procesos de interacción pedagógica, de intercambio económico, político y otros) siguen su marcha, se adaptan superficialmente, se ajustan al poder en turno de manera más bien administrativa pero no del todo real, y sigue pasando lo que siempre pasa, lo que sucede (mara-

villa, penumbra u oscuridad) en salones, escuelas, sectores, secciones, estados y el país.

Lo que en la realidad sucede no se toma en cuenta, aunque hay trabajos extraordinarios que, a ras de escuela y etnográficamente, permiten otro tipo de pensamiento sobre las RE. La vida en las aulas y centros escolares no se comprende de otra manera, y en general no se ha entendido ni se ha reconstruido con precisión su génesis, evolución, complejidad y diversidad.

### **¿Sólo errores, prisa y altanería?**

Sería ingenuo pensar que nada más hay fallas como las expuestas. Si bien las RE tienen un discurso orientado a la mejora en las condiciones para el aprendizaje, es menester cerrar esta sección advirtiendo que los que pretenden, desde el poder, reformar las cosas pueden ser vistos como ingenuos en lo educativo, pero no carentes de intenciones en el ámbito político.

Hay con frecuencia, en las RE, una intención no expresa en su narrativa: las élites políticas, económicas y educativas encubren, en las intenciones manifiestas en torno a lo educativo, otros objetivos de naturaleza política, económica e ideológica: control social, intervención electoral, equilibrio de poderes (SEP-SNTE), cambios laborales aunque sean contrarios al respeto por los derechos de los trabajadores; también incrementar la privatización como hecho y lógica dominante, construir hegemonía y sentido común compartido por la opinión pública y la ciudadanía o, sin que sea exhaustiva la lista de las racionalidades antedichas, también se orientan a conseguir, y no pocas veces, la paz en el sentido de reducir el conflicto. Para decirlo en pocas palabras: no hay que despreciar el uso del discurso educativo como cobertura a las acciones del poder, y los poderes fácticos, con otros fines.

### **El caso de la RE de El Pacto por México**

Entre 2012 y 2018, en el sexenio del presidente Enrique Peña Nieto, las tres principales fuerzas políticas partidarias en ese momento —Revolucionario Institucional (PRI), Acción Nacional (PAN) y de la Revolución Democrática (PRD)— y otros que se adhirieron pero con peso menor en las preferencias del electorado, junto con sectores amplios del empresariado y el conjun-

to de los medios de comunicación —salvo pocas excepciones— llevaron a cabo una serie de “reformas estructurales” que, como lo expresaban, no estaban orientadas a administrar al país, sino a transformarlo. La primera en el orden temporal, y la aludida como primera en el orden de importancia, fue la educativa.

De acuerdo con las falacias que hemos expuesto antes, repasemos lo que esta RE propuso, para poner en correspondencia la crítica general con este ejemplo, uno de los más ambiciosos de los que se tenga memoria.

### **Fundamentos**

Todo intento de RE ha de expresar, de una manera clara, cuál es el problema por atender, que suele prelude los pasos a seguir. En este caso fue:

**El problema.** Los malos resultados en pruebas estandarizadas, calificados como catástrofe, fracaso, caos en la conducción del sistema reflejada en las malas notas en los exámenes, sobre todo PISA.

**La temporalidad.** Para enmendar este escollo se estimó que en el sexenio no se resolverían todos los problemas, pero sí el central y habría resultados palpables.

**El espacio de referencia.** Derivó de una noción homogeneizadora del SEM: no se tomó en cuenta la diversidad de contextos ni escolares ni socioculturales, y se soslayó —no fue parte del problema— la falta de equidad, lo que remite a un tipo de problema que subyace a toda cuestión educativa: la catástrofe en los resultados, deviene de una situación más honda: refleja el fracaso de la distribución del ingreso que conduce a una situación de inequidad social en que se inscribe la acción educativa.

**La causalidad.** El diagnóstico del gobierno fue simple: la problemática deriva de un solo factor: de la (mala o pésima) preparación y la labor del magisterio. *Ergo*, dejado a un lado el principio de la causalidad como mecanismo multifactorial, se elige un responsable al que se culpa: el magisterio fue acusado, acosado, tratado como infantes (carentes de palabra y de la certidumbre del cumplimiento de su palabra) y objetos a reformar, no sujetos activos en el cambio.

**El olvido de la inequidad.** Unos cuantos rasgos bastan para considerar que la acción del

magisterio —sin duda mejorable siempre— opera en condiciones de inequidad muy fuertes.

En los párrafos siguientes abordamos de manera escueta pero precisa la condición y nivel de analfabetismo que estaba presente en México en 2014, de acuerdo con un informe publicado por el Instituto Nacional para la Evaluación Educativa (INEE, 2014) en torno al derecho a la educación.

En el nivel nacional, la *población analfabeta* en el segmento entre 15 años o más es de 5.5%. Pero si se es hablante de lengua indígena este indicador sube a 23%, mientras quienes no tienen esa característica lo reducen: 4.2 por ciento.

Si se distingue la distribución de la población por el tipo de marginación en la que viven, vuelven a variar los resultados en este indicador: con marginación baja: 2.8%; si se ubican en zonas con marginación media: 9.2%, pero si el nivel de marginación es alto, la cifra asciende a 10.4 por ciento.

Si la jefa o el jefe del hogar no cuenta con escolaridad, sus vástagos tendrán condición de analfabetas en una proporción que rebasa a un tercio: 35.5%; con educación básica completa, 1.15%; si se cuenta con la educación obligatoria terminada, el valor se reduce al 0.5%, y con educación superior, es ínfima: 0.3 por ciento.

En cuanto al *promedio de escolaridad*, ubicado en 9.2 años (secundaria terminada) para la población en su conjunto, es ilustrativo observar las variaciones por quintiles de ingreso, pues son muy agudas: en el primero, el más bajo, 6.6 años (primaria concluida: tres años menos que el valor nacional); en el segundo, 7.9 años; en el tercero, 8.7 (casi secundaria); en el cuarto, 9.7, muy cerca del promedio nacional, pero en el quinto llegan a la media superior concluida: 12.2 años.

Con ese mismo indicador, pero tomando el dato del tipo de pobreza en que se encuentra la población, si es extrema, 5.2 años (primaria incompleta); moderada: 7.7 años, y sin pobreza, de nuevo, hasta la media superior: 12.2 años.

¿No juega, y de manera importante, la desigualdad de condiciones de contexto? Por supuesto que sí, y mucho más que la acción directa del profesorado. ¿Cuál es el problema para los reformadores? En seis años, y para que haya resultados mostrables ante la sociedad, se hace abstracción de ello, reduciendo a una causa el problema, sin apreciar que, al menos, la dimen-

sión de la desigualdad y la pobreza tienen un impacto fortísimo en la variabilidad de los aprendizajes. Pero no hay tiempo...

### **La propuesta de solución del Pacto por México**

Así expresada la causa, se sigue una cadena de pasos lógicos, aunque no adecuados si se tiene una concepción culta de la causalidad y la complejidad del asunto educativo nacional:

1. Simplificado el problema, acusados los y las integrantes del magisterio de ser la causa de los malos educativos, hay un remedio infalible: la evaluación.

2. No hay *presunción de inocencia educativa*: todos son ignorantes hasta que demuestren lo contrario.

3. ¿La evaluación, asilada, produce calidad? No, ni por ser una solución única ante un problema complicado, y tampoco porque toda evaluación es un medio para la mejora, no un fin en sí misma y menos un mecanismo de control laboral.

4. ¿Evaluar a todos y todas, muchas veces, a través de la llamada evaluación *con dientes*, y que genera consecuencias de alto impacto, para qué? En el lapso de 6 años ha de ser evaluada, para permanecer en el cargo, la totalidad del profesorado (lo cual implica evaluar a 500 mil cada año).

5. ¿Se puede realizar una evaluación adecuada —aceptemos, sin conceder, su simplificación causal— a tal cantidad de personas en un periodo tan corto? Imposible.

6. Olvidaron la vieja Ley de Campbell (Campbell, 1979: 85) que indica: “Cuanto más se utilice un indicador social cuantitativo para la toma de decisiones sociales, más sujeto estará a las presiones de la corrupción y más apto será para distorsionar y corromper los procesos sociales que se pretende monitorear”. Así fue, aunque no se puede afirmar, por ser una generalización espuria, en todos los casos.

En síntesis, estuvimos ante una propuesta en la que:

- a. El problema es muy simple.
- b. La reducción a una sola causa, el magisterio.
- c. La evaluación, *per se*, genera calidad.
- d. Se acelera la preparación para el test: se

*pasará* la evaluación sin que *pase* algo, necesariamente, en el aula derivado de ella.

e. El miedo a perder el trabajo genera cumplimiento.

f. La evaluación se emplea para lo que no es adecuada.

g. El INEE, al aprobar la idoneidad de las evaluaciones que aplican las autoridades educativas, se convierte en garante de ésta, y participe, por ende, en el proceso del uso de la evaluación como control laboral.

h. El mito del mérito, y su confusión con el logro, provoca una reforma regresiva o corrosiva por la corrupción que se pacta con el SNTE: el INEE hace una lista de prelación de quien tiene mayores puntos hacia abajo, pero la prelación o existencia de las plazas queda a cargo de la autoridad educativa confundida con el SNTE.

i. ¿Educar? No: prepararse para la evaluación y sobrevivir en el empleo.

j. Y conseguir que la reforma ocurriera en el imaginario social. No fue poco dinero el destinado en la propaganda que lo propiciaba: 841 millones en 2017 y 1 mil 542 millones de pesos en 2017.

### **Actores maleables**

Aunque se decía que era una RE, el Nuevo Modelo Educativo fue puesto en marcha en 2017 (a un año escaso del término de la administración). ¿Tiene alguna lógica hacer primero la evaluación y luego el Modelo Educativo?

El Nuevo Modelo Educativo se basó en una aparente novedad: “aprender a aprender”. Y se capacitó al magisterio, en plazos intensivos de semanas, para que adoptara este modelo.

Por otra parte, las burocracias oficiales y sindicales no tuvieron empacho en aceptar todas estas condiciones, incluso para el SNTE fue soportable la pérdida de los derechos laborales adquiridos por cientos de miles de profesoras y profesores, así como aceptar que los nuevos contratos tuvieran condiciones de precariedad permanentes.

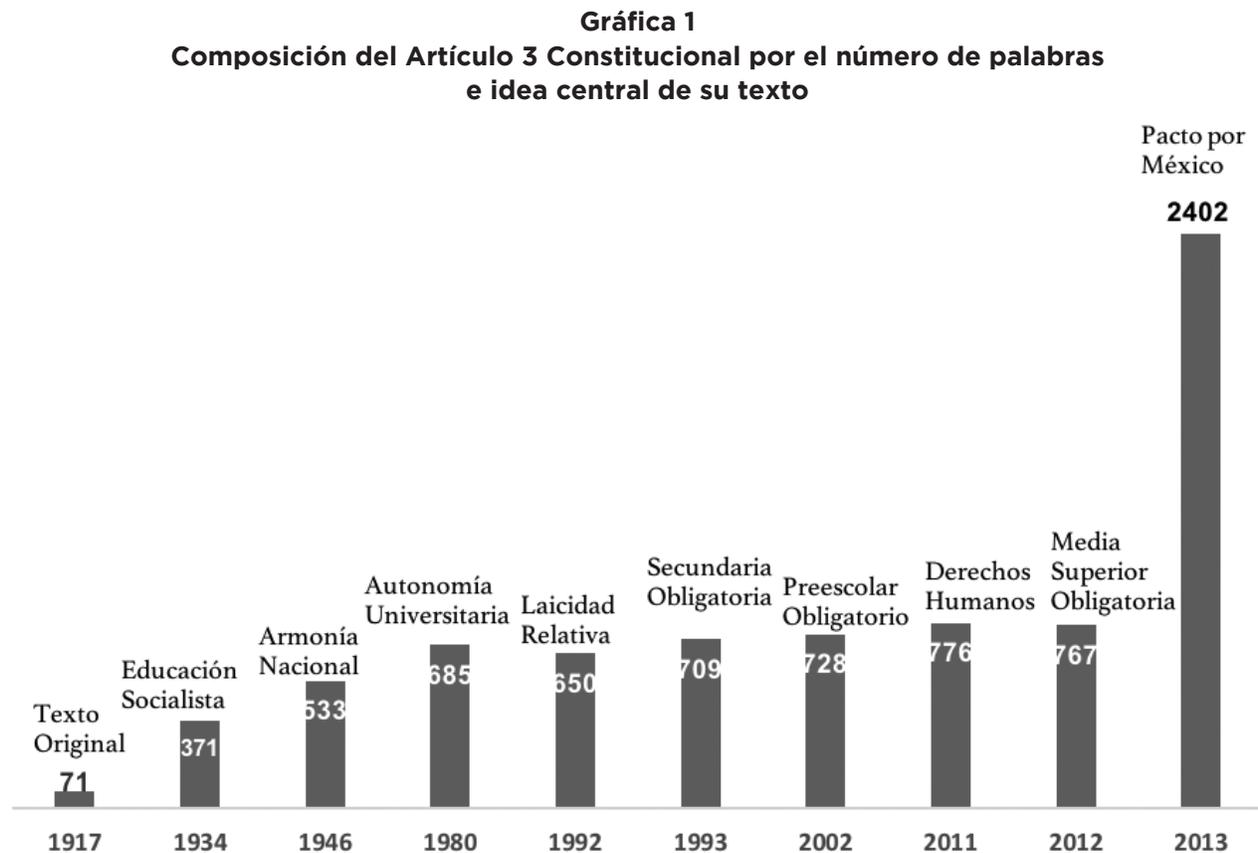
### **El recurso a la Constitución**

Si ya señalamos que las RE, además de todos los problemas mencionados, y que la de El Pac-

to los cumple, la manera de asegurar que no tendría reversa fue incorporando, al artículo 3º de la Constitución aspectos laborales, administrativos y hasta propios de decretos secretariales. ¿Por qué? Con el fin de impedir que se cambiaran sus bases, dado que para un cambio en la Constitución se requieren dos tercios de los votos en el Poder Legislativo, mientras que, para la aprobación de una Ley, basta la mayoría simple (50% más uno).

¿Contaban con los votos para conseguirlo? Por supuesto: los tres partidos, y sus satélites, controlaban más del 90% de los votos en ambas cámaras. Y en semanas todo fue aprobado, incluyendo las leyes secundarias que derivaron de la reforma constitucional.

Si se revisan las reformas al Artículo 3 de la Constitución, a partir de 1917, hay un antes y un después de la RE de El Pacto, simplemente contando las palabras que el texto constitucional tiene, y el tipo de contenido que expresa:



Fuente: elaboración propia con base en el *Diario Oficial de la Federación* (DOF, 1934, 1946, 1980, 1992, 1993, 2002, 2011, 2012, 2013, 2016).

El incremento del contenido del Artículo 3 entre 2012 y 2013, medido en palabras, equivale a 213% o a multiplicarlo por 3.13. Pero, quizá, lo más importante, es que, del total del texto, 62% corresponde a cuestiones laborales y administrativas, y sólo 38% a la exposición de valores, característica y rasgos del rumbo educativo.

### **La mal llamada**

Al llegar a la presidencia el licenciado Andrés Manuel López Obrador y enarbolar su propuesta de una Cuarta Transformación, era esperable que se propusiera una RE de relieve semejante al discurso que anticipa que su gestión será recordada en la historia en lugares semejantes a la Independencia, la Reforma y la Revolución. No fue así.

Su primera reforma también fue la educativa, al inicio de su mandato, pero fue pragmática no programática: eliminó el impacto de la evaluación en la permanencia en el empleo y la precarización de las condiciones laborales del magisterio, cuestión que es un acierto, pero en lo demás tan sólo modificó los nombres de las instancias contenidas en la reforma previa, y modificó el estatus autónomo de la que sustituyó al INEE, ahora llamada Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (Mejoredu), y dejó sin cambios, más que nominales, al Servicio Profesional Docente (SPD): ahora es la Unidad del Sistema para la Carrera de las Maestras y Maestros (Usicamm). Más de lo mismo.

Incluyó, incluso, más texto —por ejemplo, hasta una especie de retícula de materias de las que destaca la música—, por lo que se puede afirmar que conservó la estructura, el telar, de la anterior y sólo modificó algunos hilos.

Por lo tanto, derivado de su pragmatismo y al no incluir a la educación como parte de las prioridades de su gobierno, la renovación del partido en el poder continuó con la tradición de RE de corto plazo con cambios relevantes, sí, pero sin modificar de fondo la manera de concebir el horizonte educativo nacional, salvo la mención a la Nueva Escuela Mexicana, que se ha quedado, como contenido, en algunos rasgos aislados que, en el momento de escribir estas cuartillas, se está procesando, al menos en cuanto a los campos de aprendizaje y los materiales educativos, en asambleas.

Posteriormente, la pandemia derivada del COVID-19 impidió poner en marcha, aunque fuese de manera un poco más precisa, la idea de la Nueva Escuela Mexicana; sin embargo, la gestión de la educación a distancia careció de una propuesta pedagógica y se centró, aunque el discurso sea contrario, a introducir en los hogares el virus de la mala educación: la tarea que atarea, y ataranta, salvo excepciones muy importantes, pero no conducidas ni apoyadas por la autoridad, a cargo de colectivos docentes en relación con las familias.

Con estas consideraciones, terminamos la puesta en correspondencia de las fallas constitutivas de las RE del Pacto por México, de manera detallada, y otra que, con enmiendas importantes, pero sin visión de largo plazo, insiste en los yerros advertidos.

Resta, para terminar este análisis, esbozar una propuesta (del todo inicial y abierta a la crítica y su eventual enriquecimiento) de otra forma de hacer las cosas en esta dimensión de la vida social en el país.<sup>6</sup>

### ***Barruntos de otro sendero***

Un paso necesario, en aras de encontrar alternativas a lo que sucede y ha acontecido, es romper con las limitaciones temporales; con la reducción de la complejidad y diversidad del país, es decir, no dar continuidad a su perspectiva espacial; eludir la confusión entre correlación y causalidad, resistir la tentación a la unicausalidad y, por ende, engarzar factores no aislables unos de otros dado que interactúan entre sí de manera irremediable; no despreciar la resistencia inevitable a cualquier cambio de las burocracias oficiales y sindicales, ni las percepciones educativas de la diversidad de comunidades en torno a las escuelas... en otras palabras, tomar la crítica a las RE sexenales como guía de lo que no habría que repetir.

Esto implicaría:

- Lograr alternativas de políticas públicas de Estado, dado que las que son relativas a cada gobierno y pretenden resolver “el (único) problema educativo nacional” están condenadas a reiterar la historia previa.

- Como las reformas educativas sexenales no tienen capacidad de ampliar los espacios de aprendizaje relevante, ni la socialización para la conformación de ciudadanía crítica...

- La mejor Reforma de ese tipo sería la que no existiera: es preciso pensar sin la idea de RE sexenales, pues no conducen a cambios sustantivos.

- En lugar de pensar en el esquema de reformas educativas, y en función de construir un proceso de política pública de Estado, conviene modificar los términos: urge, sin duda, elaborar un *nuevo proyecto educativo* para el país.

- Se requiere construir un nuevo proyecto

<sup>6</sup> En esta parte del trabajo proponemos una posibilidad de actuar de manera distinta. No nos interesa defenderla en sus términos, pues justo, para ser coherente con lo escrito antes, sería materia de una consulta muy bien realizada en cada contexto específico donde ocurre el proceso educativo. Incluirla tiene como propósito mostrar que otras veredas son posibles y más idóneas a los propósitos de un cambio educativo en el país.

educativo serio, bien fundado, realizado por expertos de todo tipo, pero sobre todo docentes de gran prestigio, que cuenten con la confianza social y de los actores políticos para generar un Plan Educativo a 30 años: ésta es una de las grandes diferencias entre una política de Estado, no de gobierno: otro plazo y la certidumbre de continuidad mediante un pacto social y político muy sólido.

- En tanto se construye este Plan o Proyecto Educativo que tenga como lapso temporal 2050 para desarrollar sus principales bases e ir revisando sus avances o corrigiendo sus yerros, es necesario, en paralelo y de manera organizada:

1. Descentralizar el nivel de observación de los procesos educativos,<sup>7</sup> y con base en sus contextos diferenciales, impulsar las mejores prácticas en ambientes colegiados de docentes, con participación del alumnado y familias, coordinados por líderes electos por docentes, durante periodos acotados.

2. Reorganizar a las IES formadoras de docentes: Normales u otras, mediante la creación de un conjunto de Escuelas de Formación Docente en distintas regiones del país que, en coordinación con las existentes, sean los espacios de renovación para la formación de profesionales en la materia.

3. Las maestras y los maestros que se formen en esas IES, que tendrían procesos de ingreso muy rigurosos sin estar sesgados por la desigualdad, sino a través de valoraciones del compromiso con el estudio de esa profesión de profesiones, contarían con una beca suficiente para dedicarse de tiempo completo a los estudios (tanto en los contenidos como en las dimensiones pedagógicas y didácticas necesarias) y el desempeño de prácticas experimentales desde el inicio de su formación.

- Sólo como un supuesto de la progresión temporal de la renovación de la planta docente, cada 10 años, si 33% del personal actual se retira,

<sup>7</sup> El nivel de descentralización (estatal, municipal, por zonas escolares, por corredores territoriales que compartan características similares, aunque *atraviesen* linderos de las entidades federativas u otras formas de la división política del territorio) habría que meditarlo con la debida información y con la participación de diversos actores para adoptar el que mejor contribuya a la concreción del Proyecto Educativo de largo plazo.

entran quienes los sustituyen formados en esa lógica, de tal manera que en 30 años se cuente con un nuevo conjunto magisterial que recoja las mejores experiencias previas y sea formado por las y los mejores docentes del país, que arribarán a esas responsabilidades mediante una selección estricta que combine su formación, la práctica realizada y el reconocimiento de sus pares.

- Ese personal laborará en un entramado institucional distinto, orientado al ejercicio de su actividad profesional, estableciendo las regulaciones laborales en el artículo 123 y eliminando del texto constitucional todo lo que tenga que ver con las condiciones de trabajo y los procesos de evaluación y administración que hoy lo tienen saturado.

- En paralelo, sería necesario un programa especial para modificar el contexto de desigualdad escolar que hoy caracteriza al sistema, de acuerdo con las necesidades específicas de las zonas descentralizadas que se hayan acordado.

- Sin un acuerdo presupuestal transexenal para sostener este proceso, no se podría llevar a cabo, de tal manera que sería necesario que el Pacto Educativo contuviera condiciones de financiamiento precisas y suficientes.

- A su vez, como la educación es extraordinariamente sensible a la desigualdad social, se tomaría en cuenta de manera central el proyecto educativo en un proceso de modificación fiscal con lógica progresiva, y con destino de fondos suficientes para la tarea que se emprenda en este sector.

De este modo, salvando muchos escollos y generando otros pasos que se escapan a la imaginación y conocimiento específico de quienes escribimos estas notas, en 2050 habrá otra estructura educativa conformada por diversos modelos consistentes con nivel de descentralización decidido, otra forma de organización del sistema coherente con sus modalidades y diferenciación, que cubra, de manera eficaz, las regulaciones laborales, administrativas y los derechos que en materia de trabajo sean adecuados para un trabajo no precario por parte del magisterio, y un sistema de becas que garanticen a las y los estudiantes para el ejercicio de la docencia, la posibilidad de dedicarse a los estudios asegurando, a su vez, la disposición y accesibilidad de los medios materiales necesarios.

¿Qué se requiere, al menos de manera inicial, para transitar por caminos semejantes? Insistimos que éste es, con toda consciencia, un bosquejo incompleto de propuestas que habría que enriquecer y criticar mucho para lograr un proceso factible y de fondo. La única virtud —si se puede decir así— que reclama es que su elaboración partió de pensar de otra manera, dado que es insensato, como se dice que expresó Einstein, seguir haciendo lo mismo y esperar otros resultados.

Lo que se requiere es, a nuestro juicio:

a. La construcción de un horizonte educativo incluyente.

b. Un acuerdo estatal (gobiernos y sociedad) para lograrlo.

c. Una forma gradual de conducirlo, con equilibrio federal-estatal-municipal-sectorial o por zonas, en el que las pruebas piloto de las posibilidades de cambio cuenten con tiempo para ser valoradas antes de su extensión a todo el territorio o un contexto específico.

d. Con base en el objetivo de formar, de la manera más adecuada, a los intelectuales más importantes del país, dado que, de la *coordinación* del proceso educativo y la relación pedagógica con millones de niñas, niños y jóvenes, surge la fortaleza de las estructuras cognitivas con las que se seguirá aprendiendo a lo largo de la vida, construyendo preguntas de las que devienen dudas, de las dudas, críticas, y de la libertad crítica la base de la ciudadanía que ha de sustituir una de las peores deficiencias en el desarrollo social: la producción de beneficiarios. Estos intelectuales, fundamentales en el destino del país, son las profesoras y los profesores de educación básica.

e. En un contexto de paulatino pero incesante esfuerzo por corregir las desigualdades sociales, educativas, y reconocer las diferencias y distinciones propias de un país que incluye tanta diversidad.

¿Es posible un camino así? No lo sabemos. De lo que estamos seguros es que, de no pensar de otra manera las cuestiones educativas, lo crucial se dejará de lado.

En síntesis, para que el aprendizaje a fondo sea patrimonio común, a través de una pedagogía crítica que logre enriquecer el conocimiento en serio y permita el desarrollo del talento de millones, es urgente dejar de realizar política pú-

blica educativa con reformas limitadas, que suelen quedar sólo en discursos.

Es preciso que las autoridades, el magisterio, los estudiosos y la sociedad involucrada se bajen del tranvía inexistente, dejemos de elaborar ilusiones, para enfrentar, de una vez por todas, una realidad muy compleja. Tengamos paciencia sin dejar de trabajar de manera intensa.

## Fuentes consultadas

Arnaut Salgado, Alberto (2015), "Conferencia inaugural de Alberto Arnaut Salgado", XIII Congreso Nacional de Investigación Educativa, 10 de diciembre, Chihuahua, Consejo Mexicano de Investigación Educativa, <<https://bit.ly/3fHfiXC>>, 20 de diciembre de 2021.

Backhoff Escudero, Eduardo y Guevara Niebla, Gilberto (2015), "La Reforma Educativa y la evaluación docente: retos para su implementación", *Nexos*, 17 de junio, Ciudad de México, Nexos, <<https://bit.ly/3tJ5yEC>>, 22 de diciembre de 2021.

Birnbaum, Robert (2000), *Management Fads in Higher Education: Where They Come From, What They Do, Why They Fail*, Detroit, Wiley.

Camarena, Mario (1992), "El tranvía en época de cambio", *Historias*, 27 (92), Ciudad de México, Instituto Nacional de Antropología e Historia, pp. 141-146, <<https://bit.ly/36m1gto>>, 22 de diciembre de 2021.

Campbell, T. Donald (1979), "Assessing the impact of planned social change", *Evaluation and Program Planning*, 2 (1), Ámsterdam, Elsevier, pp. 67-90, <<https://bit.ly/36hYgyn>>, 21 de diciembre de 2021.

Castillo-Alemán del, Gloria y Flores-Ivich, Georgina (2019), "La cobertura de la reforma educativa en México: Un asunto de medios y políticas", *Gestión y Política Pública*, 28 (2), Ciudad de México, Centro de Investigación y Docencia Económicas, pp. 501-539, doi: <https://doi.org/10.29265/gyp.v28i2.628>

DOF (*Diario Oficial de la Federación*) (2016), "Decreto por el que se declaran reformadas y derogadas diversas disposiciones de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, en materia de la reforma política de la Ciudad de México", 29 de enero, Ciudad de México, Secretaría de Gobernación, <<https://bit.ly/3qqGBeF>>, 15 de diciembre de 2021.

- DOF (*Diario Oficial de la Federación*) (2013), "Decreto por el que se reforman los artículos 3º en sus fracciones III, VII y VIII; y 73, fracción XXV, y se adiciona un párrafo tercero, un inciso d) al párrafo segundo de la fracción II y una fracción IX al artículo 3º de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos", 26 de febrero, Ciudad de México, Secretaría de Gobernación, <<https://bit.ly/3qqGBeF>>, 15 de diciembre 2021.
- DOF (*Diario Oficial de la Federación*) (2012), "Decreto por el que se declara reformado el párrafo primero; el inciso c) de la fracción II y la fracción V del artículo 3º, y la fracción I del artículo 31 de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos", 9 de febrero, Ciudad de México, Secretaría de Gobernación, <<https://bit.ly/3qqGBeF>>, 14 de diciembre de 2021.
- DOF (*Diario Oficial de la Federación*) (2011), "Decreto por el que se modifica la denominación del Capítulo I del Título Primero y reforma diversos artículos de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos", 10 de junio, Ciudad de México, Secretaría de Gobernación, <<https://bit.ly/3qqGBeF>>, 14 de diciembre de 2021.
- DOF (*Diario Oficial de la Federación*) (2002), "Decreto por el que se aprueba el diverso por el que se adiciona el artículo 3º, en su párrafo primero, fracciones III, V, VI, y el artículo 31 en su fracción I declara reformados los artículos 3 y 31 fracción I de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos", 12 de noviembre, Ciudad de México, Secretaría de Gobernación, <<https://bit.ly/3qqGBeF>>, 14 de diciembre de 2021.
- DOF (*Diario Oficial de la Federación*) (1993), "Decreto que declara reformados los artículos 3º y 31 fracción I de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos", 5 de marzo, Ciudad de México, Secretaría de Gobernación, <<https://bit.ly/3qqGBeF>>, 12 de diciembre de 2021.
- DOF (*Diario Oficial de la Federación*) (1992), "Decreto por el que se reforman los artículos 3º, 5º, 24, 27, 130 y se adiciona el artículo Decimoséptimo Transitorio de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos", 28 de enero, Ciudad de México, Secretaría de Gobernación, <<https://bit.ly/3qqGBeF>>, 12 de diciembre de 2021.
- DOF (*Diario Oficial de la Federación*) (1980), "Decreto por el que se adiciona con una fracción VIII el artículo 3º de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos y cambia el número de la última fracción del mismo artículo", 9 de junio, Ciudad de México, Secretaría de Gobernación, <<https://bit.ly/3qqGBeF>>, 10 de diciembre de 2021.
- DOF (*Diario Oficial de la Federación*) (1946), "Decreto que reforma el artículo 3º de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos", 30 de diciembre, Ciudad de México, Secretaría de Gobernación, <<https://bit.ly/3qqGBeF>>, 11 de diciembre de 2021.
- DOF (*Diario Oficial de la Federación*) (1934), "Decreto que reforma el artículo 3º y la fracción XXV del 73 constitucionales", 13 de diciembre, Ciudad de México, Secretaría de Gobernación, <<https://bit.ly/3qqGBeF>>, 10 de diciembre de 2021.
- Flores Crespo, Pedro y García García César (2014), "La Reforma Educativa en México. ¿Nuevas reglas para las IES?", *Revista de la Educación Superior*, 43 (172), Ciudad de México, Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior, pp. 9-31, doi: <https://doi.org/10.1016/j.resu.2015.03.007>
- Gil-Antón, Manuel (2018), "La Reforma Educativa: fracturas estructurales", *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 23 (76), Ciudad de México, Consejo Mexicano de Investigación Educativa, pp. 303-321, <<https://bit.ly/3KmlWQI>>, 22 de enero de 2021.
- Granados Roldán, Otto (2019), "El legado de la Reforma Educativa", *Nexos*, 29 de marzo, Ciudad de México, Nexos, <<https://bit.ly/3GKpvPb>>, 22 de diciembre de 2021.
- INEE (Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación) (2014), "El derecho a una educación de calidad Informe 2014", Ciudad de México, INEE, <<https://bit.ly/3GLdPvu>>, 2 de enero de 2022.
- La ilusión viaja en tranvía* (1954), película dirigida por Luis Buñuel, Ciudad de México, Clasa Films Mundiales [YouTube: <https://cutt.ly/cDUI7fi>]
- Miranda Arroyo, Juan Carlos (2021), *La Crisis del Reformismo Educativo en México: observaciones críticas del periodo 2013-2020*, Querétaro, Universidad Pedagógica Nacional.
- Ravitch, Diane (2010), *The Death and Life of the Great American School System: How Testing and Choice Are Undermining Education*, Nueva York, Basic Books.
- Rockwell Elsie (2018), "Temporalidad y cotidianeidad en las culturas escolares", *Cuadernos de antropología social*, núm. 47, Buenos Aires, Universidad de Buenos Aires, pp. 49-59, <<https://bit.ly/3LgGnyT>>, 18 de marzo de 2022.
- Sedesol (Secretaría de Desarrollo Social) (2016), "Informe anual sobre la situación de la pobreza y

rezago social 2016”, Ciudad de México, Sedesol, <<https://acortar.link/Rpmdax>>, 10 de diciembre de 2021.

Sedesol (Secretaría de Desarrollo Social) (2014), “Informe anual sobre la situación de la pobreza y rezago social 2014”, Ciudad de México, Sedesol, <<https://acortar.link/Rpmdax>>, 10 de diciembre de 2021.

Sedesol (Secretaría de Desarrollo Social) (2012), “Informe anual sobre la situación de la pobreza y rezago social 2012”, Ciudad de México, Sedesol, <<https://acortar.link/Rpmdax>>, 10 de diciembre de 2021.

SEP (Secretaría de Educación Pública) (2021), “Principales cifras del Sistema Educativo Nacional 2020-2021”, Ciudad de México, SEP, <<https://bit.ly/34ZOdwJ>>, 27 de diciembre de 2021.

*Recibido:* 20 de enero de 2022.

*Aceptado:* 16 de marzo de 2022.

*Publicado:* 2 de mayo de 2022.

### **Manuel Gil-Antón**

Es doctor en Ciencias, con especialidad en Metodología y Teoría de la Ciencia, por el Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional. Actualmente es profesor-investigador en el Centro de Estudios Sociológicos de El Colegio de México. Es miembro del Sistema Nacional de Investigadores, nivel III. Sus líneas de investigación son: Sociología de la educación, Actores, procesos y estructuras en la educación superior, Epistemología de las ciencias sociales y Metodología de la investigación social. Entre sus más recientes publicaciones destacan, como autor: “La Reforma Educativa. Fracturas estructurales”, *Revista mexicana de investigación educativa*, 23 (76), Ciudad de México, Consejo Mexicano de Investigación Educativa A.C., pp. 303-321 (2018); como coautor: “Desconcentración del Sistema Nacional de Investigadores (SNI): Geografía y estratificación. El caso de las ciencias sociales (2002-2018)”, *Revista de la educación superior*, 49 (193), Ciudad de México, Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior de la República Mexicana, A.C., pp. 83-106 (2020); “En busca de un rostro. (In) visibles, pero siempre presentes”, *Revista mexicana de*

*investigación educativa*, 24 (80), Ciudad de México, Consejo Mexicano de Investigación Educativa A.C., pp. 15-41 (2019), y “El Sistema Nacional de Investigadores: ¿espejo y modelo?”, *Revista de la educación superior*, 46 (184), Ciudad de México, Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior de la República Mexicana, A.C., pp. 1-19 (2017).

### **Leobardo-Eduardo Contreras**

Es doctor en Ciencias, con especialidad en Metodología y Teoría de la Ciencia, por el Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional. Actualmente es asistente de investigación del proyecto “Análisis de las reformas educativas en México”, que dirige el doctor Manuel Gil Antón en el Centro de Estudios Sociológicos de El Colegio de México. Sus líneas de investigación son: Estudios de la profesión académica, Sociología de la educación superior y Cienciometría. Entre sus más recientes publicaciones destacan, como coautor: “Desconcentración del Sistema Nacional de Investigadores (SNI): Geografía y estratificación. El caso de las ciencias sociales (2002-2018)”, *Revista de la educación superior*, 49 (193), Ciudad de México, Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior de la República Mexicana, A.C., pp. 83-106 (2020); “Impacto de las Transferencias Monetarias Condicionadas en la profesión académica en México: distintos tiempos, diferentes condiciones”, *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 21 (1), Ensenada, Universidad Autónoma de Baja California, pp. 1-15 (2019), y “Patrones de movilidad de los físicos mexicanos en el sistema nacional de investigadores”, *Interciencia: Revista de ciencia y tecnología de América*, 40 (8), Caracas, Instituto de Investigaciones Científicas, pp. 525-532 (2015).