

LA EDUCACIÓN  
NO ES UNA MERCANCÍA



# CRIMEN EDUCATIVO

Neoliberalismo y educación en México  
(1982-2018)

---

CARLOS ÍMAZ GISPERT



UNIVERSIDAD NACIONAL  
AUTÓNOMA DE MÉXICO



# **Crimen educativo**

Neoliberalismo y educación en México

(1982-2018)

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

*Rector* • Leonardo Lomelí Vanegas

*Secretaria General* • Patricia Dolores Dávila Aranda

*Secretario Administrativo* • Tomás Humberto Rubio Pérez

*Abogado General* • Hugo Alejandro Concha Cantú

*Directora General de Publicaciones y Fomento Editorial* • Socorro Venegas Pérez

FACULTAD DE CIENCIAS POLÍTICAS Y SOCIALES

*Directora* • Carola García Calderón

*Secretaria General* • Patricia Guadalupe Martínez Torreblanca

*Secretario Administrativo* • Jesús Baca Martínez

*Jefa del Departamento de Publicaciones* • Elvira Teresa Blanco Moreno

# Crimen educativo

Neoliberalismo y educación en México  
(1982-2018)

CARLOS IMAZ GISPERT<sup>1</sup>



Universidad Nacional Autónoma de México  
Facultad de Ciencias Políticas y Sociales  
México, 2024

---

<sup>1</sup> Profesor de Tiempo Completo Definitivo Titular "C" de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Correo electrónico: [carlosimaz@politicas.unam.mx](mailto:carlosimaz@politicas.unam.mx)

Esta investigación, arbitrada a “doble ciego” por especialistas en la materia, se privilegia con el aval de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la Universidad Nacional Autónoma de México.

*Crimen educativo*

*Neoliberalismo y educación en México (1982-2018)*

Carlos Imaz Gispert

Primera edición: 3 de mayo de 2024

D. R. © 2024 Universidad Nacional Autónoma de México  
Ciudad Universitaria, Alcaldía Coyoacán, 04510, Ciudad de México

Facultad de Ciencias Políticas y Sociales  
Circuito Mario de la Cueva s/n, Ciudad Universitaria,  
Alcaldía Coyoacán, C.P. 04510, Ciudad de México

Oficina del Abogado General  
Dirección General de Asuntos Jurídicos  
ISBN-UNAM: 978-607-30-8981-4

Corrección de original: Rafael Altair Segura Alvarez

Formación de interiores y diseño de portada: Aarón González Cabrera

Esta edición y sus características son propiedad de la Universidad Nacional Autónoma de México. Prohibida la reproducción total o parcial por cualquier medio sin la autorización escrita del titular de los derechos patrimoniales.

Hecho en México/Made in Mexico

*Dedicado a todas las personas que  
lucharon contra la barbarie neoliberal.*

*Gracias a todas ellas, aprendimos que  
la esperanza sólo es posible en la acción.*

*Gracias a todas ellas, hoy podemos tener un mejor país.*

México, 2024





*¿Existe algún medio que permita al hombre  
librarse de la amenaza de la guerra?*

Preguntó Albert Einstein a Sigmund Freud, en junio de 1932.

*Todo lo que promueva el desarrollo de la cultura trabaja también contra la guerra.*

Respondió Sigmund Freud a Albert Einstein, en septiembre de 1932.

(Einstein y Freud, 2000)



## **Contenido**

---

Introducción .....	13
En el sexenio de Miguel de la Madrid (1982-1988) .....	25
En el sexenio de Carlos Salinas de Gortari (1988-1994).....	43
En el sexenio de Ernesto Zedillo (1994-2000).....	51
En el sexenio de Vicente Fox (2000-2006) .....	57
En el sexenio de Felipe Calderón (2006-2012).....	67
En el sexenio de Enrique Peña Nieto (2012-2018).....	83
Referencias .....	123



# Introducción<sup>1</sup>

---

**E**l Estado mexicano comenzó la retirada del campo educativo al inicio de los años ochenta del siglo pasado creyendo, vanamente, que las “fuerzas del mercado” harían el trabajo educativo que le correspondía a él. Resultado: la educación pública se volvió un territorio devastado. Se trabajó de manera consistente en contra del desarrollo de la educación y, por tanto, de la cultura; por lo que —como advirtiera Freud— la guerra apareció.

Durante seis sexenios (1982-2018) dos partidos políticos —el Partido Revolucionario Institucional (PRI) y el Partido Acción Nacional (PAN)— desarrollaron esta guerra a partir de la implementación de políticas antisociales:

- La disminución efectiva del gasto público social y del salario real de los trabajadores.
- La promoción de antivalores como el individualismo posesivo, el egoísmo, la indiferencia social, el clasismo racializado y, como propuso nombrar la filósofa española Adela Cortina (2017), la excluyente y antidemocrática *aporofobia* —el asco, el desprecio, la fobia, la aversión hacia los pobres— que atenta contra la dignidad de las personas y la democracia (Mejía Madrid, 2022).
- La guerra desatada en la disputa por el control del narcotráfico.

Parte del saldo de 36 años (1982-2018) de neoliberalismo en México son cientos de miles de muertes físicas y millones de muertes existenciales. No hablo de *muerte* solamente en el sentido de pérdida de la vida, sino también en términos de

---

<sup>1</sup> Este libro incorpora partes de trabajos de mi autoría realizados durante los últimos 37 años, los cuales están referidos al final del texto en el apartado de referencias.

cancelación de libertades, esperanzas y derechos, de la destrucción de horizontes y futuros por el despropósito y los crímenes contra la educación y la cultura.

Contrario a esta política criminal, los liberales del siglo XIX habían colocado a la educación pública en el centro de la disputa por la nación, haciendo explícito su referente laico, nacionalista y progresista. Para José María Luis Mora (1837) —creador de la Dirección General de Instrucción Pública en 1833—, se trataba de impulsar en los jóvenes un espíritu crítico para romper con “el hábito del dogmatismo” de la educación religiosa, en la que “se acostumbra a no dudar de nada y a tener por inefable cuanto se aprendió”. Donde además, “nada se habla de la patria, de los derechos civiles[...] no se les instruye en historia ni se hacen lecturas de la vida de nuestros grandes hombres” (pp. CCIII-CCIX). Mora, orgulloso del naciente esfuerzo educador, concluía que “una parte muy considerable de las masas aprendía a leer mal y a escribir peor, pero aprendía” (p. CLXXXVIII).

Al derrotar al invasor francés y con el cese de la hegemonía del clero católico, la aristocracia y los conservadores, los liberales de la reforma volvieron a la carga con renovado entusiasmo. Su visión de país, en la cual la educación ocupaba un papel central, los llevó a seguir la lógica de Mora. A pesar de la falta de recursos económicos y humanos, en palabras de Altamirano, se lanzaron a “abrir escuelas por todas partes, con profusión, con impaciencia, casi con desesperación” (Cosío Villegas, 1959, p. XXI).

Convencidos por su experiencia e impulsados por su proyecto social, los liberales adoptaron el principio de la educación primaria obligatoria. Lo hicieron cuando aún se debatía su pertinencia en lo que ellos llamaban países “cultos”, mucho antes que en la inmensa mayoría de los países con desarrollo social semejante. Trascendieron su propia tradición filosófica para llegar a una conclusión radical para su época: “Nosotros no concebimos un derecho que consista en elegir entre la educación y la ignorancia” (Díaz Covarrubias, 1875, en Vázquez Knauth, 1970, p. 51).

Así, nuestro país se articuló como nación independiente, fundamentalmente, con la educación pública. La historia de nuestro Estado sería impensable sin la Secretaría de Educación Pública, que José Vasconcelos creó en 1921, tomándose muy en serio el mandato de los liberales mexicanos de asumir la rectoría estatal de la educación y de masificar el acceso a la educación primaria.

Vasconcelos echó a andar las Misiones Culturales para transmitir conocimientos básicos a cualquier rincón del territorio. Se reconoció a la universidad como la punta del sistema educativo público que se estaba construyendo. Y, como hicieran

los liberales en su momento, el nuevo Estado posrevolucionario volvió a colocar — medio siglo después— en el centro de sus estrategias de reconstrucción nacional a la educación pública.

Lázaro Cárdenas impulsó la educación socialista que México necesitaba, hecha de maestros rurales que lucharon en sus comunidades por el reparto agrario, la difusión de saberes básicos, valores solidarios y símbolos centrales de identidad nacional. La educación en el Instituto Politécnico Nacional formó a los técnicos y científicos mexicanos que hicieron posible la nacionalización del petróleo y de los ferrocarriles, y más tarde con López Mateos, de la industria eléctrica.

Varias veces secretario de Educación Pública, Jaime Torres Bodet coordinó a detalle una estrategia sin la cual México no sería el mismo: los libros de texto gratuitos. La Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) precedió la creación de muchas universidades públicas en las que se han formado millones de jóvenes que ayer, hoy y mañana seguirán siendo profesores de secundaria, preparatoria, licenciatura y posgrado; investigadores o profesionistas que ejercen la medicina, ingeniería, arquitectura, química, física, matemáticas, computación, administración pública, sociología; y artistas dedicados al teatro, la música o las artes visuales.

Toda la energía, el sacrificio, la vocación y la satisfacción con que generaciones enteras se dedicaron a una monumental obra educativa, tenía como fin a los habitantes de estas tierras, no al mercado.

El gran esfuerzo educativo provenía de un Estado nacional que se asumió como educador y que reconocía las profundas diferencias sociales de sus habitantes. Se sabía, y así se estableció en nuestra Constitución, que la obligatoriedad de la educación básica (que ahora incluye el bachillerato) no era una responsabilidad individual o familiar, sino social y, por tanto, del Estado.

De tal suerte que, aún hoy, a pesar de cuatro décadas de políticas y pretensiones privatizadoras, de los 33.6 millones de personas inscritas en el ciclo escolar 2019-2020, el Instituto Nacional de Estadística y Geografía informa que:

[...] 89% de la población de 3 a 29 años se declaró inscrita en instituciones públicas y 11% en privadas. Por nivel de escolaridad de la población, el porcentaje de inscripción entre escuelas públicas y privadas varía, incrementando la proporción en instituciones privadas conforme aumenta el nivel de educativo (INEGI, 2021, s. p.).

**Cuadro 1. Distribución porcentual de la población de 3 a 29 años inscrita en el ciclo escolar 2019-2020 por tipo de sostenimiento de escuela, según nivel de escolaridad**

Nivel educativo	Público (%)	Privado (%)
Preescolar*	89.2	10.8
Primaria	92.7	7.3
Secundaria	91.4	8.6
Media superior	86.8	13.2
Superior	76.0	24
Posgrado**	36	64

\* El rubro de preescolar incluye a niños de 3 a 5 años que no han aprobado ningún grado de escolaridad, pero estuvieron inscritos en el nivel.

\*\* La fuente de los datos de posgrado es la titular del entonces Conacyt (ahora Consejo Nacional de Humanidades, Ciencias y Tecnologías, CONAHCYT) y son de marzo de 2022; véase Poy Solano, L. (2022).

Fuente: INEGI (2021).

Desgraciadamente, como señaló Elena Álvarez-Buylla, directora del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (Conacyt), a partir de 2018 el impacto negativo de las políticas neoliberales fue mayor en el nivel de posgrado, pues se generó un crecimiento desproporcionado y con criterios empresariales en instituciones privadas:

Muchos de ellos impulsados por criterios de rentabilidad financiera, modas y coyunturas artificiales. En contraste, se debilitaron los posgrados de las universidades públicas, descuidando áreas de conocimiento prioritario y estratégicas para el desarrollo científico y tecnológico (Poy Solano, 2022, p. 8).

Esto se hizo en sentido contrario a lo que la educación pública había representado en nuestra historia nacional: ha sido y es uno de los garantes de nuestra soberanía nacional, a tal grado que aún hoy podemos decir categóricamente que nuestras fronteras se defienden y extienden por la fuerza de nuestra identidad nacional y no por la superioridad militar de nuestras fuerzas armadas.

La educación pública también ha sido una herramienta de movilidad social y, por ende, de redistribución del ingreso: una palanca para el incremento de la productividad económica, el mejoramiento de la salud de la población y la disminución de los índices de natalidad y mortalidad. Además, la educación superior y la investigación



científica tienen actualmente una importancia estratégica. El conocimiento se ha convertido en una poderosa fuerza productiva a la que los países del llamado “primer mundo” destinan cuantiosos recursos para competir y ganar espacios “globales”.

Por si fuera poco, la educación pública también representa un espacio civilizatorio y su acción es civilizatoria de nuestra sociedad. Muy a pesar de los autoritarismos existentes a su interior, el espacio educativo cuenta en todos sus niveles con nichos de reflexión e independencia que han sido indispensables para la crítica del *statu quo*, del autoritarismo y de las formas de ejercicio del poder político y los contenidos de las políticas públicas. En más de un sentido, la educación pública ha sido un límite a la gobernabilidad autoritaria, y ha protegido y difundido la cultura desde una perspectiva democrática y solidaria.

Su mayor impacto civilizatorio ha sido que, siendo la responsable de preservar y transmitir la herencia humana, es indispensable en la socialización de las nuevas generaciones en el mundo contemporáneo. Si lo humano es social por definición y la educación es socialización humana, entonces la educación debe ser concebida como un fin en sí mismo y no como un *medio para*.

Sin embargo, con una soberbia característica del abusador que está sometido a un poder superior —en su caso, a las políticas de los organismos internacionales financieros y comerciales—, el eslogan *Educación para todos* del programa educativo de 1979 fue convertido —a finales de 1982— en el discurso de la *Excelencia educativa*. En un inicio fue utilizado para impulsar políticas excluyentes y financistas en la educación superior, pero en el segundo sexenio del periodo neoliberal, encabezado por Salinas de Gortari, fue constituido en el eje programático del “programa” educativo en general. El recurso retórico y demagógico continuaría durante cuatro sexenios más —con Zedillo, Fox, Calderón y Peña Nieto—, hasta 2018.

La aspiración a una indefinida *calidad* educativa contuvo el crecimiento de la educación pública y se volcó en las *competencias* y la *evaluación* como sus palancas mágicas. Como agravante, el Estado inició la retirada de sus responsabilidades sociales para que la competencia educativa ocurriera “libremente” y “en igualdad de condiciones”. Eso sí, se apoyó la educación privada como nunca y se promovió la mercantilización de los procesos educativos con el fin de optimizar la producción de “capital humano”.

La pronta consecuencia fue el creciente abandono del carácter público de la educación —en sentido contrario a la experiencia histórica— y el fortalecimiento asistido de la privatización escolar.

Se desarrolló un frívolo discurso que habló hasta la saciedad de “calidad”. Sin ser definida en términos sustantivos, fue utilizada como coartada legitimadora para promover y legitimar exclusiones y privilegios. La “calidad” se convirtió en supuesto

punto de llegada del esfuerzo educativo, cuando en la práctica significaba la renuncia del Estado a considerar la educación como un bien público al servicio de la sociedad. En vez de eso, se le consideró cada vez más como una mercancía disponible para quien la pueda pagar.

Esta filosofía avanzó simultáneamente por dos terrenos: uno que podríamos llamar *objetivo* por su modificación de prácticas; otro al que denominaremos *subjetivo* por su modificación de percepciones y expectativas. En el primero, el servicio educativo fue mercantilizado para usufructo de inversores y posibles consumidores. Mientras, los estudiantes eran convertidos en mercancías potenciales, “valorizadas” por su capacidad de insertarse al mercado, y sus maestros en productores de “capital humano”.

En el segundo, pretendieron y —en algún sentido— lograron modificar la percepción y las expectativas de amplios sectores de la población desde un desbocado individualismo posesivo, estandarte de una modernidad excluyente que —por su condición y sus efectos antisociales— podemos definir como un antivalue. Se equiparó el precio de la educación con su valor, cayendo en aquella confusión que advertía el gran poeta Francisco de Quevedo hace cuatro siglos y que otro gran poeta, Antonio Machado, popularizó en sus *Proverbios y cantares*: “Todo necio confunde el valor con el precio”.

Una ideología de necios o necios ideologizados, como se quiera, guiaron los pasos de la política educativa durante 36 años.

El cambio requirió introducir, deliberadamente, prácticas de mercado en la operación de las escuelas y el establecimiento de mercados educativos. El punto de llegada era la privatización de la educación pública; su estrategia, convertirla en un servicio ofrecido por empresas. Stephen Ball y Deborah Youdell (2008) consideraron que dicha privatización se desarrollaba de dos maneras: como privatización *endógena* o *exógena*.

La *privatización endógena* importa ideas, métodos y prácticas del sector privado para asemejar las instituciones públicas a empresas al incrementar su “eficiencia”. Así, se incorporan cuestiones como la transferencia de competencias en materia presupuestaria, competencia entre centros de enseñanza, nuevo “gestionismo”, financiación contractual y competitiva, y la dirección por gestión de resultados. En simultáneo, la *privatización exógena* abre los servicios educativos a la participación del sector privado, incorpora modalidades basadas en el beneficio económico y, sobre todo, recurre a él para concebir, gestionar y proveer de insumos de “calidad” a la educación pública.

Tal y como señalaron Ball y Youdell, el terreno de privatización de la educación no sólo fue el servicio. Se extendió hacia todas las actividades y ramificaciones del sistema educativo:

[...] se está privatizando la propia política educativa, a través del asesoramiento, la consulta, la investigación, las evaluaciones y otros medios de influencia. Las organizaciones del sector privado y las ONG participan cada vez más intensamente en la elaboración y la puesta en práctica de estas políticas. Las diversas manifestaciones de la privatización encubierta (formas mercantiles, competencia, opción escolar y un enfoque basado en la gestión de resultados) son portadoras además de peligros de carácter ético (Ball y Youdell, 2008, p. 12).

El cambio radical en la filosofía pública dominante consistió en concebir la economía como una entidad autónoma —hecha de “leyes”— productora del destino y el significado de la sociedad y, en consecuencia, de las trayectorias individuales, dejando de ser uno de los medios para mejorar la vida de la colectividad para convertirse en un terreno a merced de la “lógica” del mercado.

Por su parte, el mercado —que no es más que un instrumento creado por los seres humanos para el intercambio de productos— comenzó a ser presentado como un fetiche: un ente con vida propia, inteligente y sensitivo, que “se pone nervioso” y que “reacciona negativa o positivamente” a la política y a la sociedad, supuestamente con independencia de la voluntad de quienes lo integran y lo dirigen, a pesar de que estos últimos sean quienes justifican el cruel darwinismo social del funcionamiento “libre” de la economía. A su vez, las personas se convirtieron en objetos disponibles a instrumentalizar o someter a las “necesidades” y “leyes” del mercado.

Al lado del mercado neoliberal, Dios queda como un simple aprendiz de brujo que no tiene el poder de la *mano invisible* para mover todas las cunas al ritmo del egoísmo y la ganancia personal. En realidad, la mano era visible y tomaba asiento en el Fondo Monetario Internacional (FMI), el Banco Mundial (BM) y la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), y sus hilos se prolongaron hasta la corrupta clase política mexicana que se dedicó a reformar todo tipo de políticas y servicios públicos desde sus puestos de poder.

El programa neoliberal fue a contrapelo de la experiencia política de las últimas décadas. Confrontó los aires democratizadores que recorrían vastos territorios de la vida nacional y del continente. Esto no importó a los implementadores: por desprecio y/o ignorancia de nuestra historia educativa, se empeñaron en lograr las tan sobadas “excelencia”, “competencias” y “calidad” educativas. Se convirtieron en las categorías de las reformas educativas o —mejor dicho— de las negociaciones sexenales

entre el gobierno federal, la Secretaría de Educación Pública (SEP), la cúpula del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE) y los organismos internacionales reformistas.

Sin embargo, la traducción de dichas categorías no fue pedagógica, sino acaso administrativa, pero con impactos graves en los procesos educativos. Se instrumentaron y a veces sólo se refirieron para volver más excluyentes los procedimientos de ingreso y permanencia educativa, más rígidos y memorísticos los modelos de evaluación, nunca para ampliar el acceso y la permanencia ni para desarrollar el razonamiento crítico, la creatividad o la solidaridad.

Irónicamente, el discurso reiteraba la oferta de “igualdad de oportunidades”, pero ésta no era asumida como una necesaria y cada vez más urgente acción compensatoria del Estado frente a las viejas y nuevas desigualdades culturales, geográficas, económicas y sociales. Se entendió al revés. La “igualdad” se refería a una imagen abstracta, ignorante y elitista de los individuos como seres universalmente capaces y meritocráticos, que ingresan a la carrera de la vida desde el mismo punto de partida y en “igualdad” de condiciones para competir, sin atención a todas las desigualdades que, en realidad, condicionan y prácticamente determinan la trayectoria educativa de un niño o una niña.

Durante seis sexenios, la política educativa oficial sostuvo una lógica “igualitaria” y “meritocrática” del tipo:

*A todos se les dio escuela y maestros. Si los niños que tuvieron “la misma oportunidad” de estudiar no la aprovecharon, no tendrán educación secundaria. En bachillerato no hay lugar para todos los que egresan de educación básica, pero a los que entran también les damos “la misma oportunidad” de terminarlo. Si no lo logran, no es problema nuestro. En el nivel superior hay muchos menos lugares, pero a los que aspiran a estudiar una licenciatura les damos también la “misma oportunidad” de pasar el examen de admisión. Pero si no lo pasan, es su responsabilidad: no del sistema educativo que los formó. Además, nadie les impide estudiar si pueden pagarse una escuela privada...*

Los avances más importantes en equidad, ampliación del acceso y garantía de la permanencia escolar, fueron desarrollados sobre una intervención estatal abierta, franca y directa, compensadora —al menos en parte— de los efectos de la desigualdad social. Así lo asumieron los gobiernos liberales del siglo XIX y los primeros gobiernos posrevolucionarios del XX. En su mayoría, las siguientes generaciones de mexicanos lo asumimos, pero lo dejaron de entender los gobernantes hacia el último cuarto del siglo XX.

Una de las evidencias del compromiso ciudadano con la educación han sido las luchas, insurrecciones, resistencias y movimientos sociales contra las políticas de desmantelamiento sistemático del proyecto educativo liberal-popular, así como la defensa del carácter público, laico y gratuito de la educación. Nuestra historia nos permite entender que se deben desarrollar políticas diferenciadas que promuevan la equidad. Tratar a los desiguales como si fueran iguales sólo profundiza la desigualdad existente, propiciando y perpetuando el rezago y la injusticia... ¡desde el Estado!

La ausencia de una visión de Estado y de acciones que promovieran la equidad en el espacio educativo, se refleja en tres sencillos ejemplos:

1. El número de alumnos por maestro es mayor conforme se reduce el nivel económico de los padres.
2. Las escuelas primarias “unitarias” (donde un maestro imparte varios o todos los grados a la vez) se encuentran en las comunidades campesinas e indígenas más pobres del país.
3. Esas mismas comunidades construyen y dan mantenimiento a la escuela y proporcionan alojamiento y alimentación al profesor.

Las desigualdades se agudizan en el espacio educativo. Los niños y comunidades que requieren un mayor apoyo para acceder y permanecer en la escuela sufren las peores condiciones escolares, reciben menores recursos y son quienes dedican más recursos propios a propiciar las condiciones básicas de estudio.

Las autodenominadas políticas “modernizadoras” y su discurso —desde Miguel de la Madrid hasta Enrique Peña Nieto— asumieron y promovieron el mito de que el sistema educativo público ya era suficientemente grande y que, por tanto, era momento de impulsar la “calidad”. Por ejemplo, en el Plan Nacional de Desarrollo (PND) 1995-2000 de Ernesto Zedillo —presidente, pero antes de ello, recién secretario de Educación— se afirmaba que: “La cobertura de nuestro sistema educativo comprende a la mayoría de los mexicanos. Es tiempo de elevar la calidad en beneficio de todos” (Poder Ejecutivo Federal, 1995, p. 74).

Doce años después, el PND 2007-2012 de Felipe Calderón decía exactamente lo mismo en el “Eje 3: Igualdad de Oportunidades”:

Se ha conseguido una cobertura cercana a 100% en educación primaria, y una tasa importante de expansión en secundaria, media superior y superior [...] aún persisten rezagos de consideración en el sistema educativo nacional. Los más importantes son la falta de

oportunidades de gran parte de la población para acceder a una educación de calidad y a los avances en materia de tecnología e información (Poder Ejecutivo Federal, 2007, p. 177).

Aunque convertida en eje nacional de desarrollo, la “calidad educativa” siguió hasta el final, sin ser definida conceptualmente y fue mantenida como inasible entelequia cuya función latente consistía en legitimar la política de privatización escolar, exclusión social y desresponsabilización estatal. Aceptando sin conceder que la “calidad” fuera el objetivo neoliberal, de todas formas era inevitable reconocer un problema de primer orden: todo el sistema educativo público mexicano debía crecer y mucho, sobre todo en educación media-superior y superior.

Ciertamente, la implantación de esta concepción provocó diversos e intensos conflictos sociales y políticos, con particular intensidad en el ámbito educativo, pues como atinadamente advirtiera Carlos Montemayor (2005):

No hay “mercado” que justifique el desmantelamiento de los estados. Que obligue a los pueblos a aceptar que la educación y el conocimiento se cancelen como parte de una acción social y humana y se reduzcan sólo a un acto comercial. No hay razón comercial que justifique la cancelación de la responsabilidad del Estado con la educación en beneficio de sus propias sociedades. Renunciar a ese compromiso es acelerar el advenimiento de una edad oscura, acelerar el encumbramiento de una élite sobre los pueblos miserables. Es aplaudir el retroceso, no el progreso de la especie humana (p. 39).

Y, en efecto, reventaron los conflictos socioeducativos. Para acreditar la existencia e importancia de dichos conflictos sociales, ejemplificaré con dos casos emblemáticos: la disidencia magisterial de la Coordinadora Nacional de los Trabajadores de la Educación (CNTE) y el Consejo Estudiantil Universitario (CEU) de la UNAM. La CNTE encarna una larga y masiva resistencia iniciada en 1979 por maestros de educación básica, agrupados inicialmente en la lucha por aumento real del salario y para conseguir democracia sindical. A pesar de altibajos y relevos regionales, conforme se fueron endureciendo las reformas neoliberales, se transformó en un potente movimiento de resistencia contra todas ellas. Por su parte, los estudiantes de la UNAM agrupados en el CEU protagonizaron masivamente en 1986-1987 el primer movimiento social contra las políticas educativas neoliberales. Fue la primera rebelión social antineoliberal y resultó victoriosa. Sin estas primeras y muchas otras resistencias que se desarrollaron durante este periodo, las consecuencias de las políticas neoliberales en la educación pública hubieran sido aún peores.

En suma, desde el inicio de la década de 1980, las fuerzas políticas que dominaban el Estado mexicano forzaron la retirada de las responsabilidades sociales de éste

y dispusieron a la sociedad a atenerse a las “fuerzas del mercado”, sabiendo que éstas no podrían ni querrían hacer el trabajo social que el Estado debe hacer. Dicha renuncia a las facultades y obligaciones del Estado abrió intencionalmente espacios a la privatización, y la educación pública se volvió un territorio devastado con consecuencias educativas y sociales desastrosas. Como advirtiera Freud, al dejar de trabajar por la educación y la cultura... se dejó de trabajar contra la guerra.





## En el sexenio de Miguel de la Madrid (1982-1988)

---

**E**n diciembre de 1982, Miguel de la Madrid llegó al gobierno para radicalizar la reducción de gasto público y la implantación de topes salariales. A pesar de representar una gran parte del erario y de encabezar la capa más alta de salarios, las “políticas de austeridad” no afectaron a sus altos funcionarios, ni el costo del aparato gubernamental. Tampoco se redujo la condonación de impuestos a las grandes fortunas y empresas del país. En su sexenio, la inflación se disparó hasta 2,210%; el peso se devaluó frente al dólar a un nivel nunca visto de 1,526%<sup>1</sup>. Así inició el *giro neoliberal*.

En la educación, arrancó con la llamada “Revolución Educativa”, nombre de batalla del proyecto político-ideológico que orquestaría el Programa Nacional de Educación, Cultura, Recreación y Deporte 1984-1988 (PNECRD). Este condensaba el diagnóstico de la problemática educativa con las líneas de acción del Plan Nacional de Desarrollo (PND), el Programa Nacional de Educación Superior (Pronaes) y el Programa Integral para el Desarrollo de la Educación Superior (Proides).

La “Revolución Educativa” fue un fracaso. Surgieron resistencias sociales y su principal impulsor y operador —Jesús Reyes Heróles, secretario de Educación Pública— murió en 1985. Aun así, el programa trazado fue el punto de partida de un proceso de reforma neoliberal que durante las siguientes tres décadas construyó las condiciones y consolidó los mecanismos de preparación para la llamada “Reforma Educativa” de 2013.

El PNECRD diagnosticaba “desequilibrios, ineficiencias y deficiencias que se han generado a través de nuestra evolución histórica” (SEP, 1984a, p. 11), por lo que se

---

<sup>1</sup> Cálculos propios a partir de Aguirre Botello (2021).

hacía imprescindible una revolución en el sector educativo: “Revolución —dijo el presidente— significa que no se van a hacer reformas ni mucho menos a poner parches o remiendos, implica tomar los problemas de raíz” (Reyes Heróles, 1983, p. 10).

Esto consistiría en que “el sector [educativo] experimente cambios cualitativos y estructurales [...] que lo inserten [...] en la gran tarea de transformación de la sociedad mexicana” (SEP, 1984c, p. 37). El sentido de la transformación sería “elevar la calidad ampliando el acceso” a través de “proyectos estratégicos” (p. 35), los cuales fueron definidos en una jerga novedosa, pero lejana y abstracta como:

El conjunto de acciones que permiten atender en forma inmediata aspectos cruciales de la puesta en marcha de las acciones de este programa. Se trata de medidas coyunturales de vigencia temporal mediante las cuales se coordinará y brindará apoyo y estímulo al funcionamiento de áreas claves, para activar, reordenar y jerarquizar la operación de los programas del sector (SEP, 1984c, p. 20).

Estos proyectos estratégicos en educación fueron cuatro: elevar la calidad de la enseñanza, racionalizar los recursos, vincular educación con ciencia y tecnología, y descentralizar el aparato educativo (especialmente la administración).

## **1. Elevar la calidad de la educación en todos los niveles a partir de la formación integral de los docentes**

Éste fue el momento en que no sólo la calidad de la educación, sino también la “calidad de la enseñanza” comenzaron a ocupar un lugar central en el discurso educativo, aunque su sentido no siempre fuera definido sustancialmente.

Cuando el presidente De la Madrid tomó posesión, sentenció que en su administración se atendería enfáticamente la baja calidad de la educación (De la Madrid, 1982). A pesar del énfasis, el PNECRD contuvo una sola referencia respecto a su sentido. Se le “definía” por dos generalidades: “La baja calidad de la enseñanza, que se observa en todo el sistema, se refleja [...] en los bajos niveles de capacitación y en el escaso desarrollo de habilidades socialmente útiles” (SEP, 1984b, p. 5).

Sin explicitarlo o sin saberlo —probabilidad nunca descartada en la formulación de la política educativa neoliberal en México—, el concepto de “calidad educativa” se asociaba al concepto económico de “capital” que era desarrollado por los teóricos de la “economía de la educación”, cuyo producto más importante fue la teoría del capital humano.

Theodore Schultz —uno de sus impulsores más insignes— define, franca y explícitamente ideológico, que una inversión “productiva” en educación es aquella que se refleja en el incremento de habilidades, conocimientos y atributos que pueden incrementar la capacidad de trabajo (citado en Finkel, 1984, p. 274). La educación es alineada con los requisitos del mercado laboral porque se le concibe —simple y simplistamente— como inversión para producir “capital humano”, es decir, personas cuyo valor radica en cuánto pueden contribuir al crecimiento económico.

También es el momento en que cristaliza el simplista, pero poderoso argumento reformista que asociará la mala/baja calidad educativa a un solo factor: los maestros.

El decreto para elevar la calidad de la “espinas dorsal” de nuestro sistema educativo fue aumentar los años de formación magisterial y credencializar la carrera normalista:

La educación normal en su nivel inicial y en cualquiera de sus tipos y especialidades tendrá el grado académico de licenciatura [...] Los aspirantes a ingresar en los planteles de educación normal del sistema educativo nacional [...] deberán haber acreditado previamente los estudios del bachillerato (Diario Oficial de la Federación, 1984)

En su último informe de gobierno, el presidente afirmó la monumental mentira de haber revisado y actualizado los planes y programas de estudio de todos los niveles educativos, y se colgó el aumento de duración en la escolaridad docente como estándar de “una nueva etapa en el desarrollo cualitativo de la educación mexicana” (De la Madrid, 1988), evidencia lamentable del simplismo de la política educativa.

## **2. Racionalizar el uso de los recursos disponibles y ampliar el acceso a los servicios educativos a todos los mexicanos**

### *Política de austeridad*

A la *Revolución Educativa* se le inscribió en la *política de austeridad* mediante la propuesta paradójica de “hacer más y mejor con menos”. En la práctica, racionalizar recursos significó ahorrar dinero. Se replantearon la educación, ciencia y tecnología en la jerarquía de prioridades nacionales, pero no a favor. “Ampliar los servicios educativos a todos los mexicanos” requería continuar la expansión de cobertura en todos los niveles y modalidades, pero sobre todo en el medio superior y superior. No

sólo no ocurrió, en la práctica, se congeló el crecimiento de las instituciones educativas y sus matrículas; en algunos casos, éstas disminuyeron.

La *política de austeridad* fue una reducción constante y sustancial del gasto social, en especial, en el sector educativo. El gobierno destinó menos recursos a la educación que cualquier otro gobierno del periodo posrevolucionario, menos que en el periodo álgido de la lucha armada durante la Revolución (1910, 1915) ¡incluso menos que durante la dictadura de Porfirio Díaz! Ni siquiera recién terminada la guerra de Revolución, al inicio del cuatrienio de Álvaro Obregón en 1920, se registró un porcentaje de gasto público destinado a educación tan bajo como el terrorífico 3.8% de 1988, al final de este sexenio.

**Cuadro 2. Serie histórica del porcentaje promedio del Gasto Público Federal (GPF) destinado a educación pública**

Periodo	Promedio del porcentaje del GPF destinado a educación
1868-1910 (Porfirio Díaz)	6.1
1910-1915 (lucha armada)	7.6
1920-1924 (Álvaro Obregón)	10.3
1925-1928 (Plutarco Elías Calles)	7.5
1929-1930 (Emilio Portes Gil)	10.4
1931-1934 (Pascual Ortiz Rubio y Abelardo L. Rodríguez)	13.1
1934-1940 (Lázaro Cárdenas)	16.3
1941-1946 (Manuel Ávila Camacho)	15.1
1947-1952 (Miguel Alemán)	11.5
1953-1958 (Adolfo Ruiz Cortines)	12.7
1959-1964 (Adolfo López Mateos)	19.9
1965-1970 (Gustavo Díaz Ordaz)	25.9
1971-1976 (Luis Echeverría)	18.9
1977-1982 (Guillermo López Portillo)	16.0
1983-1988 (Miguel de la Madrid)	5.4

Fuente: De la Madrid (1988).

Al final del primer sexenio neoliberal, la educación recibía 2% menos —tanto del Gasto Público Federal (GPF) como del Producto Interno Bruto (PIB)— que al inicio del sexenio. Se redujo el porcentaje a un nivel ridículo en comparación con otros países latinoamericanos y con la recomendación de 8% del PIB por parte de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco), pero aún más frente a los niveles históricos de nuestro país —superior al 10% del GPF desde 1929—.

**Cuadro 3. Porcentaje destinado a educación pública respecto al GPF y al PIB (1983-1988)**

Año	% GPF	% PIB
1983	5.82	2.73
1984	6.19	2.81
1985	6.62	2.81
1986	5.17	2.66
1987	4.77	2.57
1988	3.82	1.95

Fuente: De la Madrid (1988).

A principios de 1982, un año antes de la toma de posesión de Miguel de la Madrid, el presupuesto educativo representaba —en términos reales, deflactado a pesos de 1978— 121,421 millones de pesos. Al cierre de su administración, en 1988, el presupuesto fue de 53,871 millones (De la Madrid, 1988). ¡Esto significa que el presupuesto se redujo 55.6% en tan sólo un sexenio! Además, la matrícula general de educación creció 15.2%, aumentando la carga laboral docente en esa proporción. Por tanto, el costo/inversión por alumno disminuyó aún más, en casi 50 por ciento.

No hubo explicación sobre las diferencias de disminución de recursos por nivel educativo. Sin embargo, los datos desagregados de 1982-1987 permiten identificar las prioridades sexenales.<sup>2</sup> El costo por alumno decreció:

- 47.9% en nivel general;
- 42.7% en preescolar;
- 50.7% en primaria;
- 46% en secundaria;

<sup>2</sup> ¡Y el recorte se agravó aún más en 1988!

- 58% en media superior, y
- 43% en superior.

Pero aumentó:

- 17.8% en el nivel medio profesional o técnico terminal; y
- 224.3% en posgrado (Imaz Gispert, 1990a, p. 67).

Los datos muestran la transferencia de recursos de la mayoría de niveles educativos hacia los dos niveles más relacionados con el mercado laboral. El abrumador apoyo al nivel posgrado reportado llama mucho la atención, pues el presupuesto de la UNAM —institución que albergaba a 45% de doctorantes y a 17% de maestrantes del país— sufrió una reducción de 48.8%. En otras palabras, la inversión pública en posgrados se triplicó y más, pero el apoyo a la Máxima Casa de Estudios se cortó casi por la mitad.

Este dato obliga a preguntarse: *¿dónde terminó ese dinero?* 180,000 millones de pesos, aproximadamente, tan sólo en 1987. Debemos tomar en cuenta que la tasa de crecimiento de la matrícula de posgrado se desplomó 700%: de 15% antes de 1983 a 7% en el periodo 1983-1986, a sólo 2.2% entre 1986-1988 (Martínez della Roca, 1989). Y que, en términos reales, los recursos destinados a becas del Conacyt y el costo por becario decrecieron 71.9 y 76.2%, respectivamente.

Con todo, no hubo una sola mención al respecto en el Sexto Informe de Gobierno. Si no se robaron ese dinero público —hipótesis plausible—, lo más probable es que se haya canalizado a financiar instituciones privadas. Lo cierto es que más allá de ser inmoral e ilegal, esto tendría mucho sentido si consideramos el objetivo neoliberal de privatizar todo lo que se pudiera... ¡incluso parte del presupuesto destinado a educación pública! Algo así como una gran paradoja discursiva de un *libre mercado financiado por el Estado* con la intención de ir transfiriendo crecientemente el costo de la educación formal a los individuos.

Más allá de generar un negocio lucrativo, impulsaron una educación mercantilista con la intención de formar a los cuadros dirigentes empresariales y gubernamentales que pudieran operar la modernidad anunciada. Parece que ignoraron que —ni siquiera con el desvío del gasto público a las instituciones educativas privadas— éstas no serían suficiente ni suficientes para formar cuadros al nivel y magnitud que lo hacían y hacen las instituciones públicas.

Respecto a los recursos destinados a ciencia y tecnología, la catástrofe se extendió al Conacyt. Su presupuesto fue reducido 56% durante el sexenio. El doctor Ruy

Pérez Tamayo informaba que —muy por debajo de la cifra de 2.3 científicos por cada 10,000 habitantes que el discurso oficial presumía— existía realmente una relación aproximada de 0.6 científicos por cada 10,000 habitantes:

En 1987 había en Estados Unidos 34.1 científicos por 10 mil habitantes; en la URSS 53.1... o sea que México tiene entre 30 y 50 veces menos científicos/10 mil habitantes que los países del primero y segundo mundos. En comparación con países menos desarrollados, España tiene 3.7, Argentina 3.3, Grecia 3.1, Ecuador 2.6, es decir que México tiene entre 3 y 5 veces menos científicos/10 mil habitantes que otros países del tercer mundo (Pérez Tamayo, 1989).

El Sistema Nacional de Investigadores (SNI) merece una referencia aparte. Fue creado el 26 de julio de 1984 por decreto presidencial, como una mala copia del *merit pay* (pago por méritos) que desarrollaron algunas empresas norteamericanas para diferenciar los ingresos de sus trabajadores y aumentar su productividad a través de la competencia entre ellos, logrando congelar salarios base y, por tanto, abaratar sus prestaciones. Ronald Reagan, presidente de Estados Unidos de América en ese periodo (enero de 1981 a enero de 1989), lo estaba impulsando como una nueva política educativa.

El plus ideológico-político del *merit pay* consistía en que el ingreso del profesor/investigador dejaba de ser asunto colectivo para volverse un problema individual de desempeño. Así se legitimó el aumento de ingresos económicos —casi nunca salariales— para un pequeño sector académico, sin tener que aumentar presupuestos universitarios y, sobre todo, evitando que se generalizara el aumento salarial para el resto de académicos.

Pero las políticas de austeridad no afectaron sólo al mundo universitario. En 1982, la diferencia entre el salario mínimo y el sueldo base de un maestro de primaria era de 113% (Fuentes Molinar *et al.*, 1984); en 1989, la diferencia se había reducido a 28%. En términos reales, su salario menguó 65%, pasando de equivaler 4 salarios mínimos a sólo 1.5. Mientras que el salario mínimo se redujo 52% respecto a 1982 y 55% respecto a 1976 (año de mayor salario mínimo real histórico).

El salario de los trabajadores administrativos de la UNAM cayó lo mismo que el salario de los profesores de primaria, pero el impacto para los docentes universitarios fue aún mayor. Por ejemplo, en 1988, el salario real de un profesor asociado “A” de tiempo completo de la UNAM era 56.7% menor que en 1982 y 70% menor que en 1976 (Imaz Gispert *et al.*, 1996).

### *Ciclo de 10 grados para educación básica*

En la pretensión de aumentar el acceso a la educación, destacó la propuesta de implementar un ciclo de 10 grados para educación básica (preescolar, primaria y secundaria). No existió argumentación pedagógica ni mucho menos debate. De hecho, el proyecto desapareció del discurso desde el Tercer Informe de Gobierno en 1985. Su abandono fue tan claro, que el presidente afirmó sin sonrojo en el Sexto Informe de Gobierno que “la educación básica de 11 años [sic] se presenta como una realidad posible para el futuro” (De la Madrid, 1988, p. 43).

Lo más significativo de la propuesta fue lo que no se dijo en los informes de gobierno: la idea de dar continuidad a la educación básica a través de la integración pedagógica de sus niveles, no registró ningún avance.

El discurso de la calidad estaba encubriendo el creciente rezago educativo, mientras el aumento de la cobertura educativa pasaba de ser un discurso vacío a una mentira. En el cuadro 4 se presenta el seguimiento generacional de personas que iniciaron la primaria en 1972 y lograron culminar la educación superior en 1988. La baja retención del sistema educativo ya era más que evidente:

- 54% de nuestros niños y niñas no terminó la educación primaria “obligatoria” por ley.
- 74% no concluyó la secundaria ¡que ya se pretendía volver obligatoria!
- 89% de los jóvenes no alcanzó el grado de bachiller.
- 92% no pudo aspirar a cursar estudios universitarios.
- 96% no logró un título de licenciatura.

En otros términos, de cada 100 niños que comenzaron la primaria en 1972, 46 la terminaron; sólo 4 de esos 46 niños y niñas habían terminado la universidad en 1988. Además, según los propios cálculos oficiales, el índice de titulación de licenciatura rondaba 15%. Eso significa que sólo entre 0.6 y 1.2% de la generación inicial conseguía la condición administrativa para acceder a un posgrado: en promedio, ni siquiera 1 de cada 100 niños podía aspirar a iniciarlo.

Para hacer aún más sombrío este panorama, hay que agregar que, de acuerdo con los cálculos oficiales respecto a los índices de titulación de licenciatura, estos se encontraban en el rango de 15% de la generación correspondiente, por lo que, a lo sumo, 0.6% de la generación referida estaba en condiciones de acceder a un posgrado. Es decir, que de cada 100 niños que iniciaban primaria, 99.4% no podía aspirar a estudiar un posgrado.



**Cuadro 4. Seguimiento generacional  
de la matrícula escolar por nivel educativo (1972-1988)**

<b>PRIMARIA</b>	Ingresan.....100 Egresan..... 46
<b>SECUNDARIA</b>	Ingresan.....36 Egresan.....26
<b>BACHILLERATO</b>	Ingresan..... 19 Egresan..... 11
<b>LICENCIATURA</b>	Ingresan..... 8 Egresan..... 4

Fuente: Imaz Gispert, C. (1990a, p. 55).

Los números también muestran que el gobierno estaba eludiendo la responsabilidad constitucional de la obligatoriedad de la elementalísima educación primaria, y que mentía al decir que ésta se impartía al 100% de la “demanda efectiva”. Si acaso se llegaba a reconocer que faltaba expandir el acceso a los servicios educativos, cuando más se tradujo en la obligación constitucional de construir escuelas o de mejorar un poco el salario docente. Sin embargo, el deber estatal se refiere directamente a garantizar las condiciones de vida que permitan asistir y permanecer en el sistema educativo, lo que fue creciente y consistentemente ignorado por los gobiernos neoliberales.

### **3. Vincular educación, investigación científica y tecnológica, y desarrollo experimental con los requerimientos del desarrollo nacional**

Este proyecto de vinculación tiene destacadas connotaciones estratégicas (pese a su limitante alusión a criterios de eficiencia, eficacia y efectividad), pues se refiere a la relación deseada entre educación pública y sociedad. Los lineamientos hicieron énfasis en los niveles medio superior y superior, y en las instituciones de investigación. El escenario proyectado fue descrito con una fórmula ya bastante tradicional para la época: “lograr la pertinencia de los servicios [educativos] con las necesidades y las prioridades regionales y nacionales” (SEP, 1984a, p. 28).

Asimismo, se explicitó de manera radical su necesidad e intención de adecuar la educación a los requisitos del mercado de trabajo al “integrar [...] el sistema educativo

con la demanda de empleo” (SEP, 1984a, p. 28). El planteamiento refleja un imperativo central de la *política educativa economicista*, de ésta se desprendieron lineamientos para ampliar y diversificar la enseñanza técnica, particularmente, las opciones de carácter terminal que no acreditan a sus estudiantes para continuar en niveles superiores de estudio. Se declaró la pretensión de aumentar la capacidad de desarrollo tecnológico y de fomentar determinados proyectos de investigación científica (De la Madrid, 1985, p. 63).

La tecnologización de la educación superior y la investigación fue planteada en el Programa Nacional de Educación Superior (Pronaes) y el Programa Nacional de Desarrollo Tecnológico y Científico (Prondetic). Lo reforzaron con mecanismos de fomento selectivo y control de presupuesto para investigación del Conacyt y de su Sistema Nacional de Investigadores (SNI), creado en julio de 1984.

Lo completaron con el incremento en el control de los recursos que la SEP otorgaba a las instituciones públicas de educación superior por concepto de *subsídios extraordinarios* a través de la Subsecretaría de Educación Superior e Investigación Científica (SESIC). Los subsidios de la SESIC eran el apoyo principal de los proyectos de investigación, formación y actualización de profesores (especialmente, en provincia), pero fueron cancelados en 1986 como parte de otro recorte al gasto público.

Considero que el mayor daño a la educación pública superior provino de la pretensión de articular el sistema educativo con el mercado de trabajo en una economía capitalista en pleno proceso de reestructuración y, además, en plena crisis. El mecanismo causal de la demanda de empleo son ciclos de acumulación, inversión y competencia entre capitales. Sus ritmos son de por sí muy difíciles de planificar a mediano y largo plazos y, peor aún, si estos son definidos cada vez más desde el exterior, como lo fueron durante el periodo neoliberal.

Si agregamos el contexto de la economía nacional convulsionada por una crisis mundial (constantes contracciones del mercado, crecientes especulaciones, quiebras o fusiones, devaluaciones monetarias, recortes al gasto público), descubrimos que era imposible adecuar algo —demanda de empleo y oferta educativa— a una economía en el ojo del huracán. En rigor, no había opción: sólo la posibilidad de discursos y reformas demagógicas con el poder de ocultar o legitimar la contención y el achicamiento del espacio educativo público, en favor de un declarado pero inadecuado aumento de capital humano para un mercado laboral en contracción, incierto, volátil, lleno de espejismos y, además, mal interpretado.

En el nivel medio superior, la política de tecnologización se materializó en escuelas sin infraestructura mínima necesaria y en un currículo basado en un limitado número de habilidades con entrenamientos fuera de uso y sin el mínimo cuerpo

epistemológico para lograr la “modernización” declarada. Las consecuencias fueron profundamente dañinas. Como advertía Antonio Gramsci más de medio de siglo antes, la educación tecnolozante “corrompe la creatividad; parcializada, inhibe el desarrollo de las configuraciones abstractas del pensamiento[...] desnaturaliza el proceso mismo de la enseñanza” (Gramsci, 1973).

En el nivel superior, se instauró una tendencia a condicionar la formación profesional a la supuesta oferta laboral y a las supuestas características que cada ocupación requiere para desempeñarse: es decir, hacia la simple capacitación laboral. El lado oculto fue la creciente desatención de áreas o profesiones declaradas “no prioritarias” por no ser inmediatamente productivas.

Lo más grave fue que el gobierno asumiera la tarea de achicar las instituciones públicas de educación superior. Bajo el discurso de “no producir profesionistas desempleados”, dejaron de preparar profesionistas porque no tenían cabida en un mercado de trabajo “previsible” en el corto o mediano plazos. Esta política sacrificó casi a una generación completa, excluyéndola del espacio educativo medio superior y superior, con el argumento de que no había lugar para ellos y ellas en el mercado de trabajo.

De tal manera que al finalizar el sexenio de Miguel de la Madrid, la tasa de escolarización en el nivel superior era 12.6%, debajo de la media latinoamericana de 15%, y de países más pequeños y “menos desarrollados” con tasas de 25%, como Cuba.

Frente a esta catástrofe, Luis de la Peña rectificaba que “el sistema educativo deberá aún duplicarse para estar en condiciones de cubrir el rezago” y profundizaba que la posibilidad de rectificar requeriría dudar del espejismo neoliberal de la importación de conocimiento y desarrollo científico-tecnológico de otros países (De la Peña, 1990). Defendía que la enseñanza debía transformarse para que: *a)* los estudiantes no siguieran siendo entrenados en aplicar tecnologías importadas a través de libros extranjeros con métodos y soluciones a problemas de otras realidades, y *b)* en su lugar, desarrollar la capacidad de concebir y crear ciencia y tecnología apropiada para nuestra realidad (De la Peña *et al.*, 1988, p. 7).

Hacer gravitar la educación superior y el desarrollo científico y tecnológico en torno a la maltrecha, estrecha y muy poco innovadora planta productiva del país, no podía tener otro efecto que una paradoja de falso desarrollo. Por eso, De la Peña recalca que la participación en la transnacionalización de la planta productiva no significaba ni podía ser confundida con nuestro propio “desarrollo”: “más que desarrollo se trata de una expansión de las empresas trasnacionales y la consecuente implantación del modelo de producción y consumo imperante en los países desarrollados” (De la Peña *et al.*, 1988, p. 7).

Lejos de desarrollar ciencia y tecnología propia y apropiada, la tecnologización educativa impulsó que nuestra ciencia y tecnología se convirtieran en otra maquiladora reformada de procesos productivos fuertemente definidos fuera del país. Uno de los casos es el Conacyt, donde el PND estableció prioridades internacionales —autoritariamente y sin el concurso de los científicos— que no correspondían al desarrollo real de la ciencia nacional, reduciendo —en el ejemplo de Manuel Peimbert— el apoyo a la ciencia básica (De la Peña *et al.*, 1988, p. 7).

Se siguió la misma lógica al crear el llamado Sistema Nacional de Investigadores (SNI), donde:

1. Se estableció que el trabajo de los investigadores fuera dictaminado por comités de evaluación del propio SNI, independientes de las universidades, lo cual afectó su soberanía para decidir sobre los programas y la orientación de la investigación.
2. Los criterios de evaluación no eran públicos, por lo que no se supo en qué consistía la política de desarrollo científico patrocinada por el SNI.
3. La impresión generalizada —después confirmada— era que el criterio de evaluación predominante en las áreas de ciencias exactas y naturales partía del número de trabajos de investigación producidos recientemente, lo que indujo y presionó a investigadores e investigadoras a orientar su trabajo hacia temas que garantizaban alta y rápida productividad, con independencia de su necesidad y pertinencia.
4. Dicha tendencia promovió una lógica de evitar temas de interés local o potencial para el país, pues sin experiencia previa, las probabilidades de producir trabajos publicables en revistas internacionales en el corto plazo eran bajas (De la Peña, 1990, p. 25).

La política de neoliberalización de la ciencia promovió la apropiación de valores y pretensiones científicas de países considerados desarrollados, tornando nuestra academia y centros de investigación, incluso en las instituciones autónomas, “en un eslabón más de la cadena de subordinación científica y tecnológica [global]” (De la Peña, 1990, p. 8). Así, una de las “prioridades de desarrollo nacional” fue la “modernización” científica para exportar conocimientos y tecnologías útiles a los países más “desarrollados”, pero desvinculados de las necesidades y posibilidades nacionales; esto, en total sentido contrario a las recomendaciones ya existentes de impulsar la descolonización del quehacer educativo y científico.

Las “recomendaciones” educativas que sí se acataron fueron las directrices y medidas de los organismos financieros internacionales, entre ellas, las reformas educativas globales para conquistar la “calidad” y la “excelencia” a través de “competencias” que, no obstante, despertaron masivas resistencias estudiantiles y magisteriales en todo el orbe. Y México no fue la excepción.

El gobierno de Miguel de la Madrid decidió iniciar su *Revolución Educativa* en el nivel superior y, en específico, en la UNAM, en 1986. Las autoridades universitarias la bautizaron como *Reforma Universitaria*; los estudiantes la renombraron *Plan Carpizo*, por el apellido del rector en turno, quien convocó a los consejeros universitarios para aprobar una serie de reformas estatutarias, las cuales resumió —con pasmosa superficialidad de comercial de Perogrullo— en las siguientes palabras:

El proyecto académico que hoy planteamos implica, desde luego, una visión de la Universidad; persigue sencillamente que los estudiantes estudien, que los profesores realmente enseñen y que los investigadores realmente investiguen (Carpizo, 1986, pp. 29-30).

Las modificaciones reglamentarias aprobadas en el Consejo Universitario del 11 y 12 de septiembre de 1986 afectaban, principalmente, los reglamentos generales de inscripciones, exámenes y pagos, y los estudios de posgrado. Las estrategias eran:

1. Eliminar la continuidad de estudios del bachillerato de la UNAM hacia sus licenciaturas, derogando el “pase automático”, por lo que los estudiantes tendrían que volver a presentar examen de admisión a la UNAM si no hubieran culminado su bachillerato en 3 años con un promedio mínimo de 8.
2. Limitar la estancia escolar:
  - 2.1. Fijando un límite a la reprobación de materias y al número de oportunidades para presentar exámenes extraordinarios;
  - 2.2. Eliminando la segunda vuelta de exámenes ordinarios;
  - 2.3. Creando un examen departamental (ordinario y extraordinario) como la forma única y general de acreditación;
  - 2.4. Reglamentando la asistencia mínima de 80% para tener derecho a evaluación final.
3. Aumentar cuotas monetarias:
  - 3.1. De inscripción al posgrado: especialización, maestría y doctorado.
  - 3.2. De todos los servicios estudiantiles: exámenes, certificados, trámites, etc.

### 3.3. Estableciendo cuotas diferenciadas para estudiantes nacionales (con una escala móvil indexada al salario mínimo del Distrito Federal) y extranjeros (con el tipo de cambio vigente del peso con el dólar).

El rector Carpizo amenazó con que en el camino de la reforma universitaria “no habrá indecisiones ni tibiezas. Estamos comprometidos, lo reitero, a luchar por alcanzar la excelencia académica para nuestra Universidad” (Carpizo, 1986, pp. 29-30). Más allá de amenazas vanas y de pretensiones de una indefinida “excelencia académica”, la respuesta a esta reforma fue la primera rebelión social de masas contra el proyecto neoliberal en México. Los estudiantes agrupados en el Consejo Estudiantil Universitario (CEU) lo explicaban en las siguientes palabras:

Era el momento de que la crisis también nos extrajera voces iracundas, actitudes críticas, una decisión de luchar, una decisión para cambiar y acabar con el fatalismo, con la fatalidad que parecía regir la vida nacional desde hace algunos años. Hemos retomado la iniciativa y hemos recuperado la voz [...] los estudiantes universitarios hemos dicho basta [...] el pueblo mexicano del cual somos parte está empezando a decir basta por nuestro conducto (Consejo Estudiantil Universitario [CEU], 1987a).

Durante enero de 1987, se llevaron a cabo una serie de diálogos públicos entre la representación estudiantil y la de la rectoría que fueron transmitidos en vivo por Radio UNAM. La argumentación estudiantil fue demoledora. Señalaron que la Reforma Carpizo prolongaba una política gubernamental de corte financierista y entreguista de la cual los universitarios no debían ser cómplices y explicitaron las razones de su rechazo a cada una de las reformas reglamentarias:

- a) Respecto al Reglamento General de Pagos, hemos señalado que el aumento al costo de las cuotas de inscripción y de los servicios en relación al salario mínimo anual para el D. F. y la cotización al cambio del día del dólar, establece una violación al derecho constitucional a la educación gratuita, una inaceptable escala móvil de precios y una diferenciación anticonstitucional entre los estudiantes mexicanos y los extranjeros, que atenta contra la tradición solidaria del pueblo mexicano. Con ello también se expulsa de la Universidad a los estudiantes de bajos recursos económicos, imponiendo un filtro clasista en las posibilidades de acceso y permanencia a la educación. El aumento de las cuotas de inscripción en los posgrados y de los pagos de servicios, no sólo restringían el acceso al ciclo de estudios de mayor importancia para el futuro del país, sino que abrían una amenaza potencial de aumento generalizado de cuotas, lo que consideramos un mecanismo equivocado para resolver los problemas financieros de la Universidad y de la educación en general.

- b) En cuanto al Reglamento General de Exámenes, se provocó una rigidización extrema del proceso de enseñanza-aprendizaje al introducir el examen departamental como forma única y obligatoria de evaluación. En referencia a las restricciones al derecho de presentar exámenes ordinarios y extraordinarios, hemos dicho que no es mediante la aplicación indiscriminada de medidas administrativas que pretenden homogeneizar los diferentes ritmos de estudio y desarrollo académico de una comunidad estudiantil y una organización académica heterogénea como se puede impulsar un mejor aprovechamiento escolar. Esta lógica de uniformización forzada atenta contra la diversidad inherente del proceso de enseñanza y aprendizaje y contra el espíritu pluralista de nuestra Universidad. Sólo siendo sensibles a las causas profundas de la utilización de los exámenes extraordinarios puede entenderse la flexibilidad necesaria para responder a las necesidades de una creciente población estudiantil carente de recursos para dedicarse de tiempo completo al estudio. El cambio de la escala alfabética a la numérica, basado en una lógica de castigo y no de incentivo, tiene una pretensión de “objetividad” mal argumentada y crea más problemas administrativos de los que afirma resolver.
- c) En cuanto al Reglamento General de Inscripciones, consideramos la reglamentación del pase automático como una peligrosa medida que intenta dismantelar la universidad de masas y separar en pedazos aislados los diversos ciclos de estudio del sistema universitario UNAM. Los límites de inscripción por exámenes ordinarios reprobados no están respaldados por ningún argumento ni pretensión académica. Se provoca con ello una uniformidad que limita el autodidactismo y excluye a los estudiantes que trabajan y tienen ritmos de estudios distintos (CEU, 1987b).

Tras la argumentación pública, los estudiantes ganaron el debate a las autoridades universitarias. El CEU se movilizó masivamente, apoyado por miles de maestros, maestras, madres y padres de familia. Se declaró en huelga el día 29 de enero de 1987, presionando a las autoridades universitarias para dar marcha atrás y aceptar las demandas estudiantiles, que se resumían en: *a)* derogar inmediatamente las reformas aprobadas el 11 y 12 de septiembre de 1986, y *b)* aceptar realizar un Congreso Universitario resolutivo.

Se logró. La huelga fue levantada el 17 de febrero de 1987.

Como señaló Hugo Casanova, 34 años después:

Una de las principales lecciones de lo ocurrido entre 1986 y 1987, fue la capacidad de la comunidad universitaria para resistir el modelo económico en ciernes. El sector más numeroso de la institución, el estudiantil, había logrado encabezar la resistencia ante las orientaciones macroeconómicas de entonces (Casanova, 2021).

#### **4. Regionalizar, descentralizar y desconcentrar la educación básica, normal y superior, la cultura y la investigación**

Desde su discurso de toma de posesión, el presidente De la Madrid planteó categóricamente que impulsaría lo que llamó una descentralización educativa nacional:

He decidido promover la transferencia a los gobiernos locales de la educación preescolar, primaria, secundaria y normal que la Federación imparte en todo el país, así como los recursos financieros correspondientes. Fundadas razones de orden pedagógico, académico y administrativo aconsejan volver hoy al esquema educativo original de la Constitución de 1917, en el cual la responsabilidad de la enseñanza básica correspondía a los gobiernos locales y municipales. La Federación conservará las funciones rectoras y de evaluación, que ejercerá a través de la Secretaría de Educación Pública. Los derechos laborales del magisterio y su autonomía sindical serán respetados escrupulosamente (De la Madrid, 1982, s. p.).

La decisión fue ratificada como un objetivo explícito en el PNECRD:

Descentralizar la administración de los servicios de la educación básica y normal. Reafirmar la atribución rectora del Gobierno Federal respecto a los contenidos de los planes y programas de estudio a nivel nacional, así como sus funciones de evaluación, revalidación y reconocimiento de estudios. Promover la coordinación entre los gobiernos Federal, estatal y municipal para fortalecer y revitalizar el Pacto Federal, y apoyar el proceso de descentralización educativa (SEP, 1984b, p. 35).

La intención del proyecto era revertir la federalización cardenista, ofreciendo una adaptación de los contenidos educativos a las especificidades estatales y regionales. Sin embargo, sólo se avanzó en iniciar una desconcentración de responsabilidades administrativas en el marco de la política de “ajustes para sanear las finanzas públicas” (De la Madrid, 1985, p. 35). Su función real era de coartada política: traspasar parte de la carga financiera del presupuesto federal que representan los servicios educativos a los presupuestos estatales y municipales.

A mitad de su sexenio, el presidente informaba que:

Sólo se han transferido a las entidades federativas los recursos y la responsabilidad de su administración y la prestación del servicio conservando la Federación sus facultades en materia de planeación y normatividad y en lo concerniente al control supervisión y evaluación del sistema educativo (De la Madrid, 1985, p. 64).



No se hizo más. Para confirmarlo, el presidente afirmó en su último informe de gobierno que:

La descentralización de la educación básica y normal es fundamental para el cambio estructural. La primera etapa de este programa está cumplida. Toca ahora a los consejos de educación estatales profundizar en los aspectos de regionalización y operación de los servicios descentralizados (De la Madrid, 1988, p. 43-44).

Se reiteró la importancia de la etapa administrativa de la reforma como parte del cambio estructural. Pero la ausencia de cambios cualitativos en las relaciones de poder y el abandono de las anunciadas transformaciones en los contenidos de la enseñanza dejaba claro que no se estaba realizando ninguna descentralización educativa.

El periodo estuvo marcado por la movilización masiva de un magisterio con marcadas fuerzas regionales que confluían hacia la capital de la República en busca de soluciones a sus demandas (Imaz Gispert, 1985a, pp. 22-24). Éstas visibilizaron que la descentralización servía como estrategia para atomizar las movilizaciones magisteriales y así desconcentrar las protestas con el fin de evitar su confluencia y expresión nacional.

En el fondo, era un intento de destruir o debilitar sustancialmente a la organización sindical más grande de América Latina: el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE), y al jefe del grupo gansteril que lo dirigía y usufrutuaba: Jonguitud Barrios y su *Vanguardia Revolucionaria*, un grupo asociado al partido de Estado (PRI) y al gobierno en turno (casi todos sus líderes eran diputados o senadores). *Vanguardia* se había enquistado como una dura costra difícil de remover que entorpecía las pretensiones neoliberales, por encarecer demasiado sus servicios de control corporativo (en espacios políticos y en prebendas económicas para la dirigencia sindical) y porque las representaciones colectivas son antitéticas al individualismo posesivo.

Sin embargo, cuando el secretario de Educación Pública, Jesús Reyes Heróles, murió en marzo de 1985, se pospuso el debilitamiento de la mafia sindical. Si la intención hubiera sido realmente limpiar al sindicato magisterial de mafiosos (casi todos ellos diputados o senadores del PRI), no se hubiera reprimido a los maestros y maestras que luchaban por la democratización de su sindicato en contra de dichos mafiosos, ni se hubiera emprendido la campaña de desprestigio y demonización de sus movilizaciones y luchas.

Cabe agregar que la “descentralización educativa” se decidió a espaldas de los directamente involucrados y de la sociedad en su conjunto, en un cerrado círculo de burócratas y “expertos”, sin mayor atención a lo educativo. Por todo ello, parece adecuado calificarla como una desconcentración tecnoburocrática.



## **En el sexenio de Carlos Salinas de Gortari (1988-1994)**

---

**E**n diciembre de 1988, Carlos Salinas de Gortari inició su periodo presidencial en medio de un fuerte cuestionamiento social sobre la legitimidad de su nombramiento, pero con la firme empresa de profundizar la orientación neoliberal de su antecesor.

La retórica gubernamental sobre educación y los enunciados textuales se mantuvieron idénticos al sexenio anterior, sólo que ahora se convertían en decisiones prácticas a través del llamado Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB). Un acuerdo firmado a mitad del sexenio —el 18 de mayo de 1992— por el presidente, los gobernadores de los estados de la República y la recién estrenada secretaria general del SNTE: Elba Esther Gordillo.

En el ANMEB, se bautizó como “auténtico federalismo educativo” a la reversión de la federalización educativa que se había instaurado durante el régimen de Lázaro Cárdenas, consiguiendo la igualdad laboral magisterial bajo la premisa de “a trabajo igual, salario igual” (DOF, 1992b, p. 7). La prioridad discursiva fue de nuevo elevar calidad y cobertura:

El Ejecutivo Federal se compromete a transferir recursos suficientes para que cada gobierno estatal se encuentre en condiciones de elevar la calidad y cobertura del servicio de educación a su cargo, de hacerse cargo de la dirección de los planteles que recibe, de fortalecer el sistema educativo de la entidad federativa (DOF, 1992b, p. 8).

Sin embargo, conforme el sexenio avanzaba, se dejó de cumplir el compromiso. Los recursos no llegaron a los planteles, generando un grave deterioro de la

infraestructura escolar e incluso una creciente insuficiencia para pagar nóminas en varios estados.

Aun así, se instauró la llamada Carrera Magisterial (CM), un sistema de promoción horizontal con estímulos salariales basado en la preparación académica y la toma de cursos de actualización; es decir, un sistema de pago por méritos. Así, en 1994, se comenzaron a aplicar pruebas de “Factor Aprovechamiento Escolar” como “instrumentos de evaluación del rendimiento escolar” de los alumnos para evaluar a sus maestros (Martínez Rizo, 2015, p. 27).

Carrera Magisterial aumentó los ingresos de los docentes; sin embargo, inició la diferenciación salarial entre ellos con el objetivo de “estimular la calidad de la educación” (Martínez Rizo, 2015, p. 13), pero con la función de desarticular redes de cooperación, solidaridad y resistencia magisterial. Si la modernización delamadrista se encargó de instaurar el régimen de competencia y performatividad entre los estudiantes y las instituciones de investigación, la modernización salinista consolidó el régimen entre los docentes.

El gobierno de Salinas había preparado el terreno mediante dos reformas constitucionales al artículo 3° sobre la educación pública. La primera de ellas eliminó —en enero de 1992— la prohibición de impartir educación religiosa en primaria, secundaria y normal. Se consintió que particulares la ofrecieran en sus escuelas y que ministros de culto y asociaciones religiosas pudieran enseñar en ellas, además de facultarlas para crear, dirigir y administrar instituciones educativas en cualquier nivel de estudios (DOF, 1992a). La segunda reforma volvió —en marzo de 1993— obligatoria para el Estado la impartición de educación secundaria para todo aquel que la solicitara. Sin embargo, dejaba fuera de dicha obligación a la educación media superior y superior, al señalar explícitamente que:

Además de *impartir* la educación preescolar, primaria y secundaria, señaladas en el primer párrafo, el Estado *promoverá y atenderá* todos los tipos y modalidades educativos —incluyendo la educación superior— necesarios para el desarrollo de la nación [énfasis añadido] (DOF, 1993).

La ola privatizadora de la educación superior se consolidó en abril de 1994 con la creación del Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior, A. C. (Ceneval), una entidad privada cuyos “asociados fundadores” —variopintos y extraños, por decir lo menos— fueron el Gobierno Federal a través de la SEP, la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) y la UNAM, más el Instituto Mexicano de Contadores Públicos, el Colegio Nacional de

Psicólogos y el Colegio Nacional de Médicos Veterinarios Zootecnistas de México (Ceneval, 2020).

El Ceneval se encargaría de elaborar exámenes y pruebas de conocimientos y habilidades para una “evaluación externa de la educación en México” (Gago Hughet, 2000). En la práctica, su función principal sería diseñar y aplicar los exámenes para acceder a las universidades públicas —primero— y a la educación media superior y el posgrado —después—. Así se logró que los exámenes de admisión fueran una relación entre privados.

Pero, aún más, el Ceneval se convertiría en la “institución” que legitima la idea de que cualquier adolescente o joven tiene la misma oportunidad de estudiar para pasar un examen “objetivo” sobre sus conocimientos y habilidades. Si no lo logra, es su responsabilidad exclusiva e individual, y no de la insuficiente oferta de espacios públicos para seguir estudiando. Si no es capaz de pasar el examen a una escuela pública, siempre puede ingresar a una institución privada, y si no tiene suficiente dinero para ingresar a una “buena” escuela privada, tampoco hay problema, porque las hay de todos los precios, colores, tamaños y ofertas educativas.

Tan sólo un año después —en abril de 1995, ya en el sexenio de Ernesto Zedillo—, el Ceneval añadirá el nivel de educación media superior como su objeto social,<sup>1</sup> y se le incorporará como asociado a la Federación de Instituciones Mexicanas Particulares de Educación Superior. Para no desentonar, el Ceneval insertó el discurso neoliberal reiterado y sin sustancia en la definición de su misión: “Realizar evaluaciones de calidad que contribuyan a mejorar procesos de formación educativos y profesionales, a fin de conferir valor a la toma de decisiones de las personas e instituciones” (Ceneval, 2020, p. 7).

Nuevamente, aparece la “evaluación” como varita mágica para alcanzar una “calidad” indefinida. Sin embargo, se *pasaron de tueste*, pues ya no se trató sólo de “calidad” y “evaluación”, sino que incluso se convertía en “evaluación de calidad”.

Es increíble el nivel de continuidad, falta de avance o incluso de innovación en el propio discurso “innovador” sobre la educación entre ambos sexenios. Una breve comparación muestra hasta qué punto el rubro educativo del PND 1989-1994 —presentado con bombo y platillo el 31 de mayo de 1989— fue una copia del PND 1983-1988 y del PNECRD 1984-1988 del sexenio anterior (PEF, 1989). Esto puede observarse en el siguiente cuadro.

---

<sup>1</sup> En septiembre de 2018 se amplió para incluir las evaluaciones de certificación de profesionistas.

**Cuadro 5. Continuidad discursiva en política educativa  
entre el sexenio de Miguel de la Madrid y Salinas**

	<b>PND 1983-1988 o PNECRD 1984*</b>	<b>PND 1989-1994</b>
<b>Justificación del artículo 3º constitucional</b>	Es principio y fin de toda acción educativa.	Es el sustento filosófico de la educación.
<b>Intento de diagnóstico de la educación</b>	* Los avances en materia de educación a lo largo de los últimos 40 años han sido considerables. [...] Sin embargo, la calidad de la enseñanza se ha rezagado. [Se reconocen] Serias deficiencias en cuanto a calidad con altos índices de deserción y reprobación.	Son muchos los logros alcanzados en materia educativa en más de 6 décadas. [...] Sin embargo, junto con los avances [...] se han generado nuevas necesidades y se han acentuado los factores que impactan negativamente la permanencia y rendimiento escolar de muchos educandos y la calidad de los servicios educativos.
<b>Discurso neoliberal sobre modernización y calidad</b>	Se ratifica el valor estratégico de mejorar la calidad de la enseñanza [...] y elevar la calidad de la educación en todos los niveles.	Mejorar la calidad de la educación [...] es imperativo para fortalecer la soberanía nacional [...] la modernización de la educación requiere mejorar la calidad en todo el sistema educativo.
<b>Proyecto para educación básica</b>	Se integrará y dará continuidad a través de ellos a los niveles de preescolar, primaria y secundaria, considerando la formación integral de los educandos en sus aspectos científicos, tecnológicos, cívico-políticos, culturales, artísticos, de educación física, deporte y recreación.	Avanzar a partir de un concepto de educación básica que supere los traslapes y vacíos que hay entre los actuales niveles de preescolar primaria y secundaria [...] conjuntamente se fortalecerá la investigación científica y tecnológica y el enriquecimiento de las actividades culturales, deportivas y recreativas en las escuelas.

	<b>PND 1983-1988 o PNECRD 1984*</b>	<b>PND 1989-1994</b>
<b>Educación media superior y superior</b>	En el nivel medio superior se desarrollará un plan con organización y contenidos propios [...] para asegurar una elevada calidad de la enseñanza [también se plantea] ofrecer educación superior de alta calidad a una cantidad creciente de estudiantes.	Mejorar la calidad de la educación media superior y superior y ampliar su oferta frente a una demanda creciente.
<b>Magisterio</b>	La revolución educativa se realizará con los maestros. Se parte de la convicción del elevado valor de la docencia, por tanto, uno de los propósitos centrales es la revaloración social y profesional del magisterio [...] esta revolución fortalecerá al docente, su capacidad profesional, su responsabilidad social y su vocación de servicio.	Para alcanzar los propósitos de la política educativa la participación de los maestros será fundamental. De ahí la importancia de implantar mejores opciones para la formación y el desarrollo de los docentes. La sociedad, por su parte, debe revalorar la tarea educativa. El estado continuará promoviendo gradualmente el mejoramiento en las condiciones de vida del magisterio.

Fuente: PEF (1983; 1989); SEP (1984b).

A pesar de la continuidad discursiva y de proyecto, el ritmo de la reforma neoliberal sería marcado una vez más por el conflicto social: *a)* por la reconfiguración de las relaciones de poder entre la cúpula del SNTE y el gobierno, y *b)* por el fortalecimiento de los grupos que —integrados en la CNTE— pugnaban por democratizar el sindicato y conseguir mejoras económicas gremiales.

Como de costumbre, en cuanto arrancó el sexenio, la dirigencia nacional *vanguardista* del SNTE demandó un “incremento substancial al salario”, sin especificar ningún porcentaje. De inmediato, el gobierno anunció un incremento de 10% al salario de los maestros y la Vanguardia lo aceptó sin chistar. Pero sucedió algo insólito: miles y miles de maestros decidieron rechazarlo. El incremento de 10% representaba 1,000 viejos pesos más al día, equivalente a sólo 1 nuevo peso. La reacción masiva se

lanzó a las calles de la Ciudad de México en marchas de contingentes que rondaban las 250,000 personas y que coreaban con sarcasmo: *¡Diez por ciento... já, já, já!* (Pérez Arce, 1990, p. 85).

Tras dos meses de manifestaciones masivas y exitosos paros laborales de uno o dos días, el 17 de abril de 1989, los maestros iniciaron una *huelga indefinida* que sumó cerca de 250 mil trabajadores de la educación con la participación mayoritaria de varias Secciones del SNTE:

- Secciones 9, 10 y 11 de la Ciudad de México.
- Sección 36 del Valle de México.
- Sección 7 de Chiapas.
- Sección 22 de Oaxaca.

El apoyo popular fue abrumador y provenía de casi todos los sectores de la sociedad. Sin embargo, como siempre hacía en estos casos, la SEP condenó la “huelga ilegal” aduciendo que era “contra los niños y contra el país”. Amenazó a los maestros con la aplicación de sanciones legales, mientras que los *charros* sindicales calificaban de “demagógica” la demanda de los maestros, quienes ahora pedían 100% de aumento a su salario.

Sin embargo, rápidamente, el movimiento se extendió a otras ciudades. Se organizaron huelgas y manifestaciones masivas cuando menos en la mitad de las entidades del país. Incluso en los estados de Aguascalientes, Guanajuato, Yucatán y Durango —donde nunca se había sentido la fuerza histórica del movimiento democrático del magisterio—, los maestros se incorporaron en masa. Cuando las Secciones 18 de Michoacán y 14 de Guerrero se sumaron al paro indefinido, la insurgencia alcanzó su cúspide, con una cifra histórica de entre 400 y 500 mil maestros disidentes movilizados y en huelga (Arriaga Lemus, 2002). Así, en abril de 1989, el gobierno había puesto a la mitad de los docentes del país en su contra, pero no fue suficiente: insistió en que no podía dar ni un peso más. Las largas marchas hacia el D. F. y las manifestaciones estatales se prolongaron, por lo menos, cuatro meses (Bayardo, 1991, p. 123).

El 23 de abril, Carlos Jonguitud Barrios salía de la oficina del presidente tras renunciar como “líder vitalicio y guía moral” del sindicato magisterial. Con él cayó el nuevo secretario general del SNTE. Al día siguiente, la CNTE convocó a una enorme manifestación nacional, que finalizó con 20 mil maestros de Oaxaca acampando frente al edificio de la SEP. Conforme pasaba la noche, en las oficinas del secretario de Gobernación, Manuel Bartlett, se desarrollaba una reunión extraordinaria con los secretarios de cada sección estatal del sindicato, acompañados del secretario de



Gobierno de cada uno de sus respectivos estados, quienes habían sido traídos en avión hasta la Ciudad de México.

La noche del 24 de abril, desconociendo los estatutos del SNTE, fue “electa” como nueva secretaria general del sindicato una exmaestra *vanguardista* que tenía a su cargo la delegación Gustavo A. Madero en el Distrito Federal: “la Maestra” Elba Esther Gordillo.

La nueva lideresa del sindicato más grande de América Latina “rechazó” el aumento salarial del 10% y anunció que *Vanguardia Revolucionaria* ya no existía. De la noche a la mañana había nacido una nueva corriente *institucional* dentro del sindicato. En perfecta sincronía y como si de repente hubieran descubierto un monstruo maligno que antes no veían, la prensa controlada por el gobierno —que se había encargado de descalificar sistemáticamente al movimiento democrático del magisterio— encontró y demostró culpable de todos los problemas magisteriales a Jonguitud Barrios y a *Vanguardia Revolucionaria*.

Así, el 27 de abril, el secretario de Educación Pública ofreció un incremento salarial adicional de 15% sobre el 10% ya otorgado, redondeando un total de 25% (Pérez Arce, 1990, p. 97). Pero el movimiento siguió vigoroso y la huelga continuó hasta que los maestros consiguieron convenios específicos con el gobierno y con Elba Esther respecto a la democratización de las secciones sindicales. En mayo, los logros ya eran históricos:

1. La caída del charro sindical, Carlos Jonguitud Barrios.
2. El incremento salarial muy por encima del tope salarial que el gobierno había impuesto.
3. La Sección 7 de Chiapas logró organizar congresos extraordinarios, igual que la Sección 9 de la Ciudad de México, con los maestros de primaria. En la Ciudad de México, los maestros eligieron por aplastante mayoría al primer Comité Ejecutivo democrático desde hace 30 años, así como a una comisión ejecutiva para la Sección 10 y diez carteras para representantes electos en la Sección 11 (Arriaga Lemus, 2002, p. 135).
4. Los maestros de la Sección 22 de Oaxaca fueron reconocidos de nuevo por el recién electo Comité Ejecutivo y consiguieron la liberación de tres maestros encarcelados por participar en la lucha democrática.

La mayor parte de los contingentes decidieron levantar el paro nacional entre el 11 y el 16 de mayo. Quienes habían seguido de cerca el movimiento, comenzaron a redactar sus conclusiones sobre el episodio histórico. Pérez Arce reconoció el hito:

No cabe duda de que se ha logrado mucho, y es peligroso apretar más el nudo; hacerlo podría resultar demasiado costoso para su movimiento. Lo que se ha hecho no es ningún logro de poca monta; es un triunfo sin precedentes en la historia reciente del movimiento obrero (Pérez Arce, 1990, p. 101).

Años después, Arriaga consideró a la huelga como el finiquito del cacicazgo, pero la renovación del temor de los líderes a la movilización democrática:

El movimiento magisterial de la primavera de 1989, aun sin proponérselo como una demanda específica del movimiento, transformó al SNTE en su conjunto. Con su fuerza acabó con Vanguardia Revolucionaria y el cacicazgo que había impuesto Carlos Jonguitud Barrios; por temor a ese poder democrático alcanzado como veremos más tarde, Elba Esther Gordillo promovió cambios limitados en el Estatuto. El movimiento de abril de 1989 amplió el número de secciones democráticas en el sindicato y minó la política salarial del gobierno salinista (Arriaga Lemus, 2002, p. 134).

Más allá del reconocimiento histórico y el optimismo de la coyuntura, lo cierto es que el triunfo fue momentáneo. En medio de un movimiento sumido en confusión y con un Comité Ejecutivo Nacional (CEN) del SNTE renovado, el gobierno retomó la batuta del sindicalismo educativo pocos meses después. Tal como lo notó Monsiváis y como lo admitieron los maestros democráticos, “a un líder autoritario lo sustituye una lideresa autoritaria [...] queda prácticamente intacta la estructura de Vanguardia Revolucionaria” (Monsiváis, 1990, p. 24).

El reemplazo de líderes no modificó la relación de la cúpula sindical con el Estado ni su estructura de poder hasta la base. Como analizó Bayardo, el nuevo liderazgo nacional pasó de denominarse “corporativo” a plenamente “institucional”:

Estaba dispuesto a modificar el “compromiso corporativo”, pero no a destruirlo por completo. [...] A la nueva dirigencia se la conoce coloquialmente como los *institucionales*, lo que sugiere que ha continuado entre ellos la lealtad institucional hacia el Estado (Bayardo, 1991, p. 126).

De todo esto se puede concluir que, más allá del discurso y el programa de radical liberalización económica, el gobierno no tenía ninguna intención de que la liberalización transitara por la política ni en particular por las estructuras corporativas de control de los trabajadores de la educación.

¡Ay, paradojas del discurso!

Desde su nacimiento, el neoliberalismo mexicano fue corporativo y clientelar.

## **En el sexenio de Ernesto Zedillo (1994-2000)**

---

**A** sí como el sexenio de Salinas dio continuidad al programa educativo del madrista, el presidente Zedillo —recién secretario de Educación Pública en el gabinete de Salinas— conservó y desarrolló los propósitos y acomodos del salinato.

Nuevamente, el Plan Nacional de Desarrollo 1995-2000 (PND 95; PEF, 1995) y el Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000 (PDE 95; DOF, 1996) plasmaron la necesidad de “ampliar crecientemente la cobertura de los servicios educativos, para hacer llegar los beneficios de la educación a todos”. Nuevamente, se declaró con demagogia que “la educación será una altísima y constante prioridad del Gobierno de la República, tanto en sus programas como en el gasto público que los haga realizables”.

Nueva, simultánea y contradictoriamente, se reiteró el mito de que el sistema educativo ya era suficientemente grande para atender la demanda educativa, por lo cual era nuevamente —como hace 12 años— momento de universalizar la calidad educativa: “La cobertura de nuestro sistema educativo comprende a la mayoría de los mexicanos. Es tiempo de elevar su calidad en beneficio de todos” (PEF, 1995, p. 74).

En otras palabras, se reiteraba que los esfuerzos se dirigirían —otra vez— a elevar la calidad y no a garantizar el acceso y la permanencia en el sistema educativo. Se daría continuidad al ANMEB de 1992.

En esto no hubo nada nuevo, lo que sí cambió en el sexenio de Ernesto Zedillo es que se volvió explícita la negativa a reconocer la magnitud del rezago educativo. Se empezaron a inventar cifras para esconder esa lacerante realidad, ya sin importarles siquiera que los números de los discursos oficiales y de los informes coincidieran entre sí, ni siquiera al interior del mismo texto.

## **Gasto de la SEP**

De acuerdo con el II Informe de Gobierno, el gasto de la SEP se incrementó 2.6% de 1995 a 1996 (Zedillo Ponce de León, 2006). Sin embargo, la distribución de este modesto incremento no llegó a las actividades sustantivas. El mismo informe indica que se llevaron a cabo reducciones reales en los presupuestos de los distintos niveles y tipos educativos:

- 6.9% en educación básica (a pesar de que el Legislativo había programado un aplaudido crecimiento real de 6.5%).
- 7.8% en infraestructura escolar.
- 11.7% en cultura y deporte.
- 12.6% en educación indígena.
- 15.7% en educación superior y posgrado.
- 18.2% en educación media (pp. 77-79).

Lo que no se recortó fue el rubro de administración, donde hubo un impresionante incremento real de 75.6 por ciento.

## **Costo por alumno**

En abierta contradicción con los datos de reducción del gasto educativo, el II Informe registró que el costo por alumno de todos los niveles educativos, excepto posgrado, aumentó 5.6%. ¿Cómo es esto posible si, según sus propios datos, la matrícula estudiantil aumentó y el presupuesto disminuyó? ¿De dónde sacan que el costo por alumno podría subir? ¡Si es una simple división aritmética en que el costo tiende a ser más pequeño!

Si se divide el presupuesto por nivel educativo entre el número de alumnos correspondiente, el resultado es muy distinto al supuesto aumento de 5.6%. El costo por alumno real cayó:

- 3.7% en educación inicial.
- 7.9% en educación básica.
- 22.25% en educación media.
- 20.2% en nivel superior, normal y posgrado.

## Matrícula estudiantil

Según el presidente, 80% de los niños que ingresaban a primaria la terminaban. Sin embargo, un seguimiento de los alumnos inscritos en primer grado de primaria seis años antes muestra que sólo 62.6% obtuvo certificado de primaria en 1996. Es decir, que 37 de cada 100 niños no terminaron ese ciclo escolar; casi el doble de lo que informó el presidente. Estos datos, por cierto, y no los del presidente, coinciden con los del Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (Unicef).

Ernesto Zedillo también dijo que 77% de quienes ingresaban a secundaria la terminaban, aunque el mismo cálculo arrojara que, en realidad, sólo lo logró 64.6%. Esto quiere decir que 35.4%, 35 de cada 100 o, prácticamente, 1 de cada 3 niños que se inscribieron en primer grado de secundaria en 1993 no pudieron permanecer en la escuela hasta 1996.

La gravedad del rezago y los “errores” de cálculo son peores de lo que parece. Desde 1993, la secundaria ya era parte del nivel educativo básico obligatorio, por lo cual, el dato real sobre el rezago en educación básica correspondía al conjunto primaria-secundaria. En tal caso, de cada 100 niños que se inscribieron a primer grado de primaria nueve años antes, en 1987, sólo 40 terminaron la secundaria en 1996; es decir, que no la culminaron 60 o 2 de cada 3. De esa magnitud era el rezago educativo que se pretendía esconder.

Así se entiende mucho mejor que sólo 12% de quienes empezaban primaria llegaban a media superior, nivel en que el acceso al bachillerato propedéutico sufrió una reducción criminal durante el sexenio. Por ejemplo, en la Ciudad de México, el IPN y la UNAM cortaron, respectivamente, 2 mil y 7 mil lugares anuales para nuevo ingreso ¡a pesar de haber aulas disponibles y suficientes maestros! En contrapartida, se incluyó de manera obligada a cerca de 80 mil jóvenes en escuelas técnicas de educación media —“terminal” en muchos casos, es decir, sin acreditación para continuar con estudios superiores—, donde el nivel de deserción era de 75% en promedio —es decir, que sólo 1 de cada 4 la terminaba—.

Para rematar, la capacidad de absorción nacional (proporción que ingresa al siguiente nivel educativo del total de egresados del nivel anterior) en educación superior cayó, de 1993 a 1996, en 12%.

Como un dato patético y catastrófico, la matrícula en Educación Extraescolar Indígena decreció 121 mil personas entre 1986 y 1996, lo que representa una caída de 60%. El presupuesto que le designó el gobierno se desplomó 87% en tan sólo tres años, entre 1993 y 1996.

Así, con el país inmerso en el levantamiento indígena comandado por el Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZLN), era una obviedad que trabajar por la paz tenía que empezar por invertir mucho más en educación, especialmente en ampliar y conservar la matrícula estudiantil, en asumir el desafío de la calidad como un esfuerzo permanente y no como excusa para justificar el rezago educativo.

## **Otra huelga en la UNAM**

Sin embargo, el gobierno volvió a cargar contra la UNAM. A propuesta del obsecuente rector en turno, Francisco Barnés de Castro, el Consejo Universitario aprobó, fuera de las instalaciones universitarias, un nuevo Reglamento General de Pagos (RGP). El nuevo RGP imponía, entre otros cobros, cuotas de inscripción de 15 días de salario mínimo general vigente en el Distrito Federal para el bachillerato, de 20 días para licenciatura, de 200 días para estudiantes extranjeros y de 40 días para titularse (H. Consejo Universitario, 1999, pp. 1-3).

El RGP violentaba nuevamente el artículo 3º constitucional, el cual establecía en su fracción IV que “toda educación que el Estado imparta será gratuita”. Como agravante, se desconocían los acuerdos de levantamiento de la huelga estudiantil de 1987 y los del Congreso Universitario de 1990, en el que se definió no aumentar ningún costo a los estudiantes.

La renovación del ataque contra la UNAM detonó un nuevo movimiento estudiantil, articulado en el Consejo General de Huelga (CGH). Tras movilizaciones masivas de los y las estudiantes, el 20 de abril de 1999 estalló una nueva huelga. La principal demanda sería la abrogación del nuevo RGP y, por consiguiente, la anulación de todo tipo de cobros por inscripción, trámites, servicios, equipo y materiales.

La cerrazón del gobierno y la sumisión de las autoridades universitarias encontró el conflicto y lo prolongó por casi un año, en el cual el futuro de decenas de miles de estudiantes cambió. En noviembre de 1999, el rector Francisco Barnés fue sustituido por Juan Ramón de la Fuente. A pesar del cambio de rector y del debilitamiento del movimiento social, el conflicto se mantuvo.

Hasta que el 6 de febrero de 2000, el presidente Zedillo decidió ocupar las instalaciones universitarias con la Policía Federal, arrojando a más de 700 estudiantes y poniendo fin a la huelga más larga en la historia de la UNAM. El 13 de abril de 2000 se suspendió el RGP que había detonado el conflicto. Diez días después, la Policía Federal se retiró de la Universidad y a inicios del mes de junio el último detenido fue liberado.

Más allá de la lectura política del conflicto y sus actores, lo indudable es que el gobierno —otra vez— no pudo imponer la política neoliberal de transferir a las familias el costo de la educación en la UNAM. Y que —otra vez— gracias a la lucha estudiantil, el respeto a la gratuidad constitucional de la educación pública prevaleció.

Irónicamente, se intentaban reformas en la educación superior mientras el primer secretario de Educación Pública del sexenio ni siquiera se había titulado...

### **El secretario de Educación, de “doctor” a bachiller**

Durante el sexenio zedillista, hubo dos secretarios de Educación. El primero, Fausto Alzati Araiza, recién había dejado de ser director del Conacyt, donde despachó de 1991 a 1994 y se dedicó entusiastamente a ser una especie de “guardián epistemológico” de los investigadores nacionales, a quienes obligaba a demostrar puntual y documentalmente cada uno de sus elementos curriculares para participar en el Sistema Nacional de Investigadores.

Sin embargo, permaneció únicamente un año en el cargo. No sólo se hizo público que se había ostentado falsamente como doctor en Derecho, sino que además se demostró que ni siquiera había concluido la licenciatura. Así que fue forzado a renunciar por haber mentido y falseado documentación.<sup>1</sup> Sin duda, el señor Alzati es un digno emblema de la simulación y la hipocresía neoliberal.

---

<sup>1</sup> Tras conocerse sus imposturas, el “Dr. Alzati” fue mejor conocido como el “bachiller Falzati”. Sin embargo, fue rescatado en 2013 por Enrique Peña Nieto y nombrado titular de la Dirección General de Televisión Educativa (DGTE) de la SEP. ¡Aunque también tuvo que renunciar a este cargo! En junio de 2014, interrumpió y canceló la inauguración de una exposición sobre la muralista Aurora Reyes en las instalaciones de la DGTE. Cuando uno de los nietos de la pintora leía el poema titulado *Hombre de México*, escrito por ella en 1948, Alzati gritó: “¡Basta, no escucho más! ¡Aquí no vengan con sus cosas de AMLO!”. Defensa que reiteró en Twitter: “No me prestaré a críticas a mi presidente @EPN” (véase Redacción *Sin Embargo*, 2014). Como dirían en mi barrio: *Todo por no estudiar...*





## **En el sexenio de Vicente Fox (2000-2006)**

---

**E**l primer gobierno del Partido Acción Nacional (PAN) repitió la retórica y las prácticas neoliberales en educación: santificó la evaluación estandarizada, alentó la diferenciación salarial y consolidó la individualización del ingreso magisterial en el nivel básico. Contaron con la más absoluta colaboración de la cúpula sindical del SNTE bajo tutela de la cacique en turno, Elba Esther Gordillo. Pactaron con ella, ampliando su poder y otorgándole recursos, impunidad, canonjías y puestos en el gobierno federal.

El presidente Vicente Fox eligió como secretario de Educación Pública a un químico especializado en inmunoterapia: Reyes Tamez Guerra. Con ellos, Elba Esther firmó el Compromiso Social por la Calidad Educativa, que avaló la creación del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE). A cambio, la maestra obtuvo las direcciones del Instituto de Seguridad y Servicios Sociales de los Trabajadores del Estado (ISSSTE) y de la Lotería Nacional; los cargos de presidente y secretario ejecutivo del Instituto Federal Electoral (IFE), además del apoyo para crear su propio partido político en 2005: el Partido Nueva Alianza (PANAL).

Tras casi un siglo de dominación del partido de Estado, Vicente Fox arrancó el siglo con gran legitimidad democrática y expectativa social en cuanto al combate a la corrupción. En campaña presidencial, se comprometió a sacar del poder a “las alimañas, tepocatas y víboras prietas”. Sin embargo, en educación, justo en sentido contrario a sus dichos, la alianza con Elba Esther empoderó al grupo más corrupto del sindicato, autodenominado *Institucionales*. Y en términos económicos, se cometió el fraude más grande en la historia de la educación en México: el programa Enciclomedia.

## **Programa Escuelas de Calidad (PEC)**

El sexenio arrancó el ciclo escolar 2001-2002 con el Programa Escuelas de Calidad (PEC), dando continuidad a la coartada discursiva de la calidad. Por debajo de la mesa, la estrategia consistió en disminuir y condicionar los recursos de las escuelas públicas. Se les hizo competir por recursos de mantenimiento y equipamiento que, por supuesto, la autoridad está obligada a entregar a todas las escuelas por ley. En evidente inconstitucionalidad, la derecha comenzó una larga y dolorosa “competencia por la calidad”. El resultado fue el deterioro generalizado de la infraestructura física de las escuelas públicas, pero en especial, en las comunidades más pobres y excluidas.

## **Compromiso Social por la Calidad Educativa**

El siguiente paso se dio el 8 de agosto de 2002. Se realizó un fastuoso evento en el Museo Nacional de Antropología e Historia, al que asistieron representantes de los tres Poderes de la Unión, de la cúpula empresarial, de la cúpula sindical, gobernadores, rectores de universidades públicas y privadas, líderes de Organizaciones no Gubernamentales (ONG), miembros de las fantasmales asociaciones de padres de familia y hasta líderes religiosos. En presencia de todos ellos y bajo la regencia de Elba Esther Gordillo, se firmó el llamado Compromiso Social por la Calidad Educativa.

Las crónicas señalaron que el presidente Fox acompañó durante todo el acto a su amiga Elba Esther, quien, al momento, no sólo era presidenta del Consejo Político del SNTE, sino además secretaria general del PRI desde marzo de 2002. Por lo que, más allá de que el Compromiso refrendaba los acuerdos para establecer al negocio de la evaluación como la panacea de la educación, el acto evidenció, sin lugar a dudas, que se había establecido una alianza política entre la dirección del SNTE y el presidente de la República del nuevo partido en el gobierno.<sup>1</sup>

En el evento, Reyes Tamez afirmó que “la educación de calidad es un asunto de todos”, y adelantó que “los nuevos profesores tendrán que presentar un examen para acreditar sus conocimientos, y los aspirantes a directivos y supervisores deberán

---

<sup>1</sup> La alianza incluía a la esposa del presidente, Marta Sahagún, quien a través de su Fundación Vamos México realizó eventos de promoción política para Elba Esther Gordillo. Aún más, avalado por el logo del SNTE, distribuyó decenas de millones de ejemplares de una “Guía para Padres” en las escuelas de educación básica. En esta Guía se hacía proselitismo político y religioso a favor de la Iglesia y el PAN, contraviniendo el mandato constitucional de laicidad.

participar en un concurso de oposición para poder acceder a esos puestos” (Redacción *Proceso*, 2002, s. p.; véase Herrera Beltrán y Venegas, 2002).

Luego de agradecer la contribución de la Elba Esther Gordillo, el presidente señaló:

Esta es la alianza que transformará la enseñanza y el aprendizaje para las nuevas generaciones. Esta es la cruzada que nos pondrá al día y a la vanguardia en el sector. Este es uno de los movimientos colectivos más trascendentes y decisivos para el futuro del país. Todos demostraremos que somos una sociedad preocupada y ocupada en lograr una educación de excelencia (Redacción *Proceso*, 2002, s. p.).

La naturaleza empresarial de esa cruzada fue evidente por la asistencia y el uso de la palabra de dos de los empresarios más grandes del país —y en ese tiempo, del mundo—: Lorenzo Servitje, cabeza de Grupo Bimbo, y Carlos Slim, de Grupo Carso.

## **Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEE)**

Uno de los puntos del Compromiso se había echado a andar —como en la trastienda— el día anterior. El 7 de agosto de 2002, el presidente firmó el decreto de creación del INEE, publicado en el *Diario Oficial de la Federación*, simultáneamente con el evento de lanzamiento del Compromiso en el Museo Nacional de Antropología e Historia.

El INEE fue definido como un organismo público descentralizado, dotado de personalidad jurídica y autonomía técnica. Su objetivo central sería “hacer de la educación el gran proyecto nacional, para cuyo logro se requiere contar con programas, proyectos y acciones que permitan una educación de calidad”. Su visión institucionalizaba la falacia ideológica dorada de cientificidad según la cual “evaluación” equivale a “calidad” y “calidad” no puede haber sin “evaluación de calidad”:

Para avanzar en el incremento y aseguramiento de la calidad de la educación, se requiere de un sistema de evaluación sólido, confiable, oportuno y transparente, cuyos resultados puedan satisfacer la demanda social por conocer los resultados del sistema educativo nacional y fortalecer el proceso de toma de decisiones (DOF, 2002, p. 1).

Sus funciones principales consistirían en dotar de validez “objetiva” a la dichosa calidad y en vulgar desplante positivista se disponían a:

I.- Desarrollar y mantener en operación un sistema de indicadores que permita valorar en forma objetiva la calidad del sistema educativo nacional, en los niveles que le corresponden.

II.- Apoyar la realización de evaluaciones nacionales de los aprendizajes alcanzados por los alumnos, cubriendo por muestreo o en forma censal y en ciclos anuales o multianuales, todos los grados, ciclos y áreas curriculares de los tipos, niveles y modalidades educativos correspondientes (DOF, 2002, p. 3).

Así —con profunda ignorancia o mala fe—, se reprodujo la noción de la evaluación como varita mágica para alcanzar la siempre indefinida “calidad”, cepillando por la superficie —una vez más— la peligrosa e irresponsable sinonimia entre “evaluación” y “medición”. Con soberbia positivista del siglo XIX, el decreto legitimó y legalizó, en acuerdo con la cúpula del SNTE, los exámenes estandarizados para los alumnos y su incorporación en la “evaluación” de los docentes.

En abierta contradicción con su “autonomía técnica”, la recién creada Junta Directiva sería presidida por el titular de la SEP y conformada, por decreto, por altos funcionarios de la burocracia educativa en turno... y hasta del sector petrolero.<sup>2</sup>

## **Evaluación Nacional del Logro Académico en Centros Escolares (ENLACE)**

Hasta cuatro años después, en 2006, se aplicó por primera vez en educación básica la famosa prueba ENLACE (Evaluación Nacional de Logro Académico en Centros Escolares): un examen de conocimientos de español, matemáticas y una materia adicional (rotativa cada año), que no sería considerado solamente como un indicador más de carácter muestral de la educación. Por lo contrario, se convirtió en el instrumento universal de medición de los desempeños individuales de estudiantes y profesores; se estableció su carácter censal para ser aplicado a cada una de las niñas y niños del país, convirtiéndose en una jugosa operación millonaria con beneficios extraeducativos.

---

<sup>2</sup> La Junta Directiva sería integrada por el Secretario de Educación Pública (quien la presidiría), el Director General del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología, el Subsecretario de Educación Básica y Normal de la Secretaría de Educación Pública, el servidor público que designe el Secretario de Hacienda y Crédito Público, el Director General del Centro de Investigación y Docencia Económicas, A. C., el Director General del Centro de Investigación de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional, el Rector de la Universidad Pedagógica Nacional, y el Director General del Instituto Mexicano del Petróleo.

Bajo responsabilidad de la SEP, la prueba ENLACE fue aplicada anualmente de 2006 a 2013 a todas las niñas y niños, desde tercer grado de primaria hasta tercer grado de secundaria, y a los estudiantes del nivel medio superior de 2008 hasta 2014. La aplicación anual de decenas de millones de pruebas estandarizadas implicó gastos multimillonarios en materiales, logística y personal. Tan sólo en 2011, la SEP tuvo que pagar 300,000,000 de pesos para aplicar la prueba, aunque ni siquiera la mitad se gastaría en la prueba en sí. Más de 50% del recurso —168,000,000 pesos— se destinó al pago de los aplicadores, a pesar de que 410,000 maestros y cerca de 3,000,000 de madres y padres de familia participaron en la misma aplicación (Avilés, 2011, p. 44). Según cifras oficiales, en los siete años de su aplicación en educación básica (2006-2013), se gastó algo más de 2,500,000,000 de pesos. Sin embargo, fue suspendida sin la menor repercusión para el sistema educativo en 2015, y a la fecha no sabemos en qué contribuyó a mejorar la “calidad” de la educación.

Entre las razones para la suspensión de ENLACE no se incluyó la perversa desviación antipedagógica de dedicar cada vez más tiempo en aula a entrenar a los niños a pasar el examen, pero sí la constante y muy significativa manipulación en la aplicación y los resultados, de los que dependía la asignación de recursos estatales a las escuelas desde 2001 gracias al PEC. El condicionamiento panista de recursos llegó a su colmo en diciembre de 2011, cuando gobierno y sindicato convinieron —a través del Acuerdo para la Evaluación Universal de Docentes y Directivos en Servicio de Educación Básica— que los resultados de ENLACE implicarían 50% del puntaje en el proceso de evaluación de los docentes (Rodríguez, 2015).

Frente a las críticas, se lanzaron estadísticas oficiales de la prueba con el fin de legitimar los “avances objetivos” en la “calidad” educativa, según las cuales, entre 2006 y 2012 se logró incrementar 150% a los niños y niñas calificados en un nivel bueno o excelente: de 17.6% en 2006 a 44.3% en 2012. Incluso, casi como una broma cruel, informaban que en algunas entidades como Chiapas, Guerrero, Tabasco y Yucatán, esta proporción superó en más de 200% y casi 300% a la de 2006 (Rodríguez, 2015).

En el auge de la *pruebitis* educativa y en paralelo a la prueba ENLACE, el INEE echó a andar otra prueba en 2005: el Examen para la Calidad y el Logro Educativo (EXCALE). A diferencia de ENLACE, EXCALE fue diseñada como una prueba muestral (no censal) del sistema educativo, cuyo fin no era evaluar resultados individuales, sino al sistema educativo en conjunto, aplicando muestras representativas a estudiantes de un solo grado cada año.<sup>3</sup>

---

<sup>3</sup> Ambas pruebas serán eliminadas en 2015 en el sexenio de Enrique Peña Nieto. Véase Martínez Rizo (2015, p. 9).

**Cuadro 6. Resultados de ENLACE/educación básica.  
Prueba Matemáticas 2006-2012. Porcentaje de alumnos  
de 3° a 6° grados en niveles bueno y excelente**

	2006	2012	Diferencia	Avance		2006	2012	Diferencia	Avance
Ags	19.0	36.7	17.7	93.2	Mor	19.9	46.5	26.6	133.7
BCN	16.6	38.0	21.4	128.9	Nay	17.8	31.2	23.4	131.5
BCS	19.0	39.5	20.5	107.9	NLE	23.1	46.4	23.3	100.9
Cam	16.3	54.2	37.9	232.5	Oax	5.0	14.0	9.0	180.0
Coa	21.3	40.5	19.2	90.1	Pue	17.1	46.9	29.8	174.3
Col	16.3	41.1	24.8	152.1	Que	17.0	35.3	18.3	107.6
Chp	15.6	51.0	35.4	226.9	Roo	16.0	43.3	27.3	170.6
Chh	18.5	48.3	29.8	161.1	SLP	15.4	34.7	19.3	125.3
DF	21.8	47.3	25.5	117.0	Sin	22.4	49.2	26.8	119.6
Dur	18.8	47.8	29.0	154.3	Son	20.5	57.4	36.9	180.0
Gua	19.3	44.5	25.2	130.6	Tab	12.6	49.6	37.0	293.7
Gro	12.0	45.7	33.7	280.8	Tam	18.0	38.3	20.3	112.8
Hid	14.2	45.3	31.1	219.0	Tla	19.6	51.3	31.7	161.7
Jal	22.8	42.7	19.9	87.3	Ver	15.3	41.8	26.5	173.2
Mex	14.4	42.2	27.8	193.1	Yuc	12.9	39.9	27.0	209.3
Mic	19.6	48.6	29.0	148.0	Zac	19.0	52.1	33.1	174.2
Nal	17.6	44.3	26.7	151.0					

Fuente: Rodríguez (2015).

### ***Programme for International Student Assessment (PISA)***

Una de las decisiones que dieron más impulso a fetichizar la evaluación fue la que tomó Ernesto Zedillo para concluir su sexenio en el rubro educativo: que México participara en el recién creado *Programme for International Student Assessment* (PISA, por sus siglas en inglés; Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos, en español).

La prueba PISA era un nuevo sistema global de evaluación comparativa de la educación. Promovido y coordinado por la OCDE, evaluaría los resultados de una prueba muestral estandarizada aplicada —cada 3 años y con recursos públicos de cada Estado— a jóvenes de 15 años en cursos de educación secundaria o media superior en las áreas de conocimiento de lenguaje, ciencia y matemáticas (Martínez Rizo y Díaz Gutiérrez, 2016).

En México, se recibió a PISA “para contar con una evaluación externa de nuestra educación”. Los tres primeros exámenes —aplicados en 2000, 2003 y 2006— ubicaron a nuestro país en las últimas o penúltimas posiciones del *ranking* internacional y sin ninguna mejoría en los puntajes en todo el sexenio; lo segundo resultó más chocante que lo primero a la cúpula educativa del Partido Acción Nacional.

Esto no logró que reflexionaran sobre la inutilidad de sus programas y reformas. Al contrario, con consecuencias gravísimas para el futuro de la educación, lo que se les metió en la cabeza fue que el problema, la nueva meta y el eje de los esfuerzos y recursos educativos debía ser la calificación de México en PISA. Así, se desarrollaron y fortalecieron nuevas pruebas estandarizadas nacionales (como ENLACE y EXCALE) y se destinaron cientos de horas-clase a familiarizar y entrenar a los estudiantes en resolverlas.

Para la segunda aplicación de PISA en 2003, se decidió ampliar la muestra de 5,275 a 29,983 estudiantes (Martínez Rizo y Díaz Gutiérrez, 2016, p. 30). Al respecto, no se dio explicación alguna, pero la atención de los secretarios de Educación a PISA se mantuvo como prioridad sexenal hasta 2015.<sup>4</sup>

## **De una educación de “calidad” a una educación por “competencias”**

En 1999, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) publicó un documento con financiamiento y apoyo del Centro Nacional de Estadística de Educación del Departamento de Educación de los Estados Unidos y la Oficina Federal de Estadística de Suiza. En éste se diagnosticó —de la manera abstracta, vacía y simplista de costumbre— que “las necesidades de las esferas social y económica de la vida” apuntan hacia el “dominio de competencias”, las cuales se definieron como “conocimientos y destrezas relacionados con los resultados de la educación en un sentido amplio” (Hersh *et al.*, 1999, p. 14).

---

<sup>4</sup> Veremos más adelante los resultados y la segunda modificación en su aplicación durante el sexenio de Enrique Peña Nieto.

En la lógica de adoptar las políticas neoliberales promovidas por los organismos internacionales como la OCDE, en nuestro país se decretó en 2004 que el Programa de Educación Preescolar no sólo integraría, sino que además definiría sus objetivos educativos en función de las dichas “competencias”. Y se reiteró con lujo de vacío conceptual:

El programa está organizado a partir de competencias. A diferencia de un programa que establece temas generales como contenidos educativos, en torno a los cuales se organiza la enseñanza y se acotan los conocimientos que los alumnos han de adquirir, este programa está centrado en competencias (DOF, 2004, s. p.).

Así como los gobiernos priístas desde Miguel de la Madrid lo habían hecho con la “calidad”, los especialistas de Vicente Fox colocaron a las “competencias” en el centro del discurso, refiriéndolas con aún más vaguedad, sin ningún rigor y de maneras muy diferentes. En el mismo documento se les refería como:

- Conjunto de capacidades que incluye conocimientos, actitudes, habilidades y destrezas que una persona logra mediante procesos de aprendizaje y que se manifiestan en su desempeño en situaciones y contextos diversos;
- Competencias afectivas, sociales y cognitivas; en ocasiones socioafectivas; y
- Competencias intelectuales en la capacidad de aprender permanentemente (DOF, 2004, s. p.).

Quien copia sin saber el sentido de lo que copió, hace el ridículo. Irónicamente, la importación del enfoque de “competencias” relució por su incompetencia. Desgraciadamente, el decreto 348 comenzó una moda programática que continuaría hasta 2018. Su segundo paso fue la reforma al Plan y Programas para Educación Secundaria, basados en el “enfoque de competencias” (DOF, 2006). Esta reforma se hizo en los últimos meses del sexenio, nuevamente por decreto, sin consultar a los agentes del proceso educativo y siguiendo pautas establecidas para otras realidades sociales.

## **Enciclomedia**

El desperdicio y desvío de recursos para satisfacer la pruebitis de PISA, ENLACE y la OCDE no fueron los mayores crímenes financieros educativos del primer sexenio de alternancia. En 2004 inició un fraude multimillonario: probablemente, el más grande en la historia de la educación pública mexicana (y eso ya es decir mucho): *Enciclomedia*.



El programa más propagandeado del sexenio de Vicente Fox fue presentado como la muestra fehaciente de la “modernización” del sistema educativo mexicano, al tener como objetivo central el equipamiento tecnológico-digital de las escuelas primarias públicas. Lo que se hizo fue digitalizar los libros de texto y vincularlos con la Enciclopedia Encarta de Microsoft —una operación que hoy podría realizar un *hacker* de sistemas en un día—, para lo cual se “requirió” el cuantioso negocio de equipar las aulas de 5º y 6º año de primaria y las escuelas normales públicas de todo el país.

Como lo habían hecho con la calidad y la evaluación, sin explicar cómo ni por qué, se decretó como dogma de fe que la introducción de tecnología en las aulas mejoraría “la calidad de la educación que se imparte en las escuelas públicas”, con lo cual ésta se convertiría (finalmente), en “el motor del progreso individual, familiar y nacional; la base del combate a la pobreza” (SEP, 2006).

Su gigantesco fracaso y “desperdicio” o negocio con recursos públicos fue cuestión del siguiente sexenio y, por ende, del siguiente capítulo.



## En el sexenio de Felipe Calderón (2006-2012)

---

**E**n el segundo sexenio panista, al mando de Felipe Calderón, se reiteraron los *slogans* neoliberales de la política educativa que —para estas alturas— ya se habían convertido en declaraciones de fe. Se agravó la *pruebitis* para encajar —desencajados— en los estándares internacionales. Se avanzó legalmente en la obligación de evaluar a los alumnos y los docentes, y en el consecuente esquema de pago por mérito. Se canceló la Enciclomedia, pero se creó el Programa Habilidades Digitales para Todos, igualmente multimillonario y fracasado.

No obstante, el gasto de recursos fue mucho menos holgado para asuntos menos importantes en la mentalidad del nuevo gobierno, tales como la obligación constitucional de dar mantenimiento a la infraestructura escolar.

Tras 25 años del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica y Normal (ANMEB) que pactaron Salinas y Elba Esther Gordillo en 1992 para impulsar la “descentralización educativa”, el gobierno federal había descentralizado, efectivamente, sus obligaciones constitucionales a los estados ¡pero no las facultades ni los recursos para cumplir con ellas!

Desde el sexenio anterior, el Programa Escuelas de Calidad (PEC) había condicionado —cual experimento de Pavlov y de manera anticonstitucional— el otorgamiento de recursos federales según la “calidad” de las escuelas. El PEC fue, por supuesto, otra más de las muchas estrategias neoliberales para ocultar en la retórica el permanente y progresivo recorte del gasto público en educación.

Así, tras un cuarto de siglo de abandono estatal, las escuelas públicas se estaban cayendo a pedazos. Frente a esta situación, el nuevo presidente proclamó con fanfarrias que las recuperaría dándoles mantenimiento, y no perdió la oportunidad de

traducir su promesa en otra moneda de cambio con los directivos sindicales y escolares. Por encima de todo, se profundizó la alianza político-electoral-corporativa entre el gobierno panista y Elba Esther Gordillo —tras 17 años en el cargo, ya presidenta “vitalicia” del SNTE, pero además, ahora propietaria de su nuevo partido político (PANAL)—. Esto se hizo a través de la Alianza por la Calidad de la Educación (ACE). Aunque su función fuera principalmente política, las medidas acordadas fueron profundamente dañinas para la educación.

### **La alianza político-electoral y el *elbazo* en el SNTE**

La estrategia debajo de la ACE fue reforzar la vieja y funcional simbiosis entre partido de Estado y SNTE, en la cual se retribuye a la cúpula sindical a cambio de que ésta haga funcionar al sindicato como una extensión del partido gobernante. Para asegurar un cacicazgo sindical panista, el gobierno otorgó apoyo político total a la nueva cúpula síndico-electoral del PANAL, pero, sobre todo, la dotó de más y mejores puestos de responsabilidad pública, y le transfirió crecientes cantidades de recursos para el manejo integral del clientelismo corporativo.

A cambio, la alta burocracia síndico-política garantizó el sometimiento del SNTE a las políticas educativas (mercantilistas y antipedagógicas) y de contención salarial (de pérdida del salario base real de las y los maestros). Además, se puso la camiseta de partido (que no era otra cosa que la sometida estructura sindical puesta en campaña) para operar importantes territorios de la “ingeniería electoral” (léase alteración de actas electorales, introducción de votos falsos, extracción de votos legítimos, compra de votos, robo de urnas, entre otros ejemplos). Así, Elba Esther Gordillo, el SNTE y el PANAL apoyaron la campaña electoral de Felipe Calderón; muy especialmente el día de la elección presidencial, plagada de irregularidades y sumamente cuestionada por defraudar la voluntad popular.

La nueva secretaria de Educación Pública, Josefina Vázquez Mota,<sup>1</sup> firmó la ACE con Elba Esther Gordillo y le refrendó los puestos del sexenio pasado en el gobierno federal, pero con creces (Ramos Pérez, 2011). Le entregó una cuota muy significativa de control del sistema educativo nacional mediante dos puestos, al designar en la Subsecretaría Federal de Educación Básica a Fernando González Sánchez, yerno de

---

<sup>1</sup> Vázquez Mota estuvo al frente de la SEP hasta abril de 2009, cuando fue sustituida por Alonso Lujambio hasta marzo de 2012. Lo relevó José Ángel Córdova durante los últimos meses del sexenio.

Elba Esther Gordillo, y la Administración Federal de Servicios Educativos en el Distrito Federal a Luis Enrique Sánchez Gómez, un elbista reconocido.<sup>2</sup>

El poder de Elba Esther Gordillo se catapultó cuando en 2004 fue nombrada “presidenta” del SNTE, un nuevo cargo sindical inventado expofeso para ella, pero se ungió definitivamente en julio de 2007. En un cónclave en Rosarito, Baja California, tras un estratégico cambio de sede de último minuto —que impidió que representantes sindicales opuestos a Elba Esther Gordillo pudieran participar—, los delegados asistentes al XXIII Consejo Político Nacional Extraordinario votaron por unanimidad la ratificación de la dirigente como máxima autoridad del sindicato.

Aún más, bajo fuertes medidas de seguridad, los integrantes de la cúpula del SNTE acordaron ampliar de manera “indefinida” el mandato de Elba Esther Gordillo como presidenta del gremio y otorgarle un “voto de confianza” para designar a los secretarios generales seccionales (Poy Solano y Heras, 2007). Así se consumó el *elbazo*, que la ungió formalmente —como había sucedido con Carlos Jongitud Barrios, su antecesor— como presidenta “vitalicia” del SNTE, pero con más poder unipersonal que cualquier cacique sindical anterior.

Irónicamente, en la política educativa, la “alternancia” panista significó el recrudescimiento de la antidemocracia, el corporativismo y la corrupción del régimen priista, casi como calca de su estereotipo. El cacicazgo de Elba Esther Gordillo se convirtió en la expresión máxima del poder del PAN-SNTE sobre la SEP.<sup>3</sup>

## **Alianza por la Calidad de la Educación (ACE) y laboralización de las pruebas**

El 15 mayo de 2008, en Palacio Nacional, se firmó la Alianza por la Calidad de la Educación (ACE). Al acto asistieron rectores de universidades públicas, representantes de la educación privada, empresarios y representantes del clero católico vinculados a la educación. Encarrerada en reiteración, autohalago y demagogia, Elba Esther describió la Alianza como una “revolución educativa” y como “el proyecto educativo más ambicioso de la historia” (Vargas y Poy Solano, 2008).

---

<sup>2</sup> La Administración Federal de Servicios Educativos en el Distrito Federal fue creada en 2005 para encargarse de la prestación de los servicios de Educación Inicial y Básica, incluyendo la Indígena, Especial y Normal.

<sup>3</sup> Por eso no fue coincidencia que la primera acción de gobierno del siguiente presidente —Enrique Peña Nieto— fuera el encarcelamiento de la maestra y que esto representara la naturaleza político-administrativo-laboral de su reforma educativa.

El presidente Calderón declaró su “pleno reconocimiento” a la dirigencia del SNTE, con la que —dijo— “hemos compartido propósitos y preocupaciones”. Agradeció “su disposición para fortalecer y modernizar nuestro sistema educativo” y replicó el calificativo “revolucionario” sobre la Alianza. En la contraparte, la disidencia sindical en la CNTE consideró la ACE como “un pacto criminal” (Vargas y Poy Solano, 2008).

En el ACE se acordó realizar una “evaluación exhaustiva y periódica de todos los actores del proceso educativo”. Se estableció que la promoción en Carrera Magisterial quedaría sujeta “al aprovechamiento escolar (medido a través de instrumentos estandarizados aprobados por el Sistema Nacional de Evaluación de la Educación)” (Gobierno Federal *et al.*, 2008, p. 14). Esto significaba, entre otras cosas, que la evaluación de los estudiantes a través de la prueba ENLACE se convirtiera en un criterio central en la asignación de ingresos económicos adicionales a los profesores. En palabras de la ACE, la evaluación serviría para “estimular el mérito individual de los maestros en función de los resultados de logro de sus alumnos” (p. 14).

También implicaba que el ingreso de los docentes a la carrera magisterial se condicionaría a un examen estandarizado. Esto tal vez no hubiera sido tan malo sino fuera porque —como de costumbre— se diseñaron exámenes arbitrarios y descuidados, que ni siquiera correspondían con la formación que los maestros habían recibido en las normales ni con los procesos educativos concretos de la escuela mexicana, ni con las características que podrían identificar a un buen maestro.

En la práctica, la ACE se encargó de “laboralizar” las pruebas estandarizadas, es decir, de convertirlas en un mecanismo de jerarquización, estratificación y, por ende, segregación docente. A través de Carrera Magisterial, la operación se convirtió en un terreno más de corrupción sindical y represión magisterial (Rodríguez, 2015). Tal laboralización fue concretada y legalizada en 2011 a través de un nuevo Acuerdo para la Evaluación Universal de Docentes y Directivos en Servicio de Educación Básica, en que gobierno y sindicato firmaron que “la evaluación universal será obligatoria para docentes frente a grupo, directivos y docentes en funciones de Apoyo Técnico Pedagógico de escuelas públicas y privadas” (Gobierno Federal *et al.*, 2011). La periodicidad sería cada tres años, empezando en 2012 con primaria, 2013 con secundaria y 2014 en preescolar y educación especial.

Además, se puntualizó que los resultados de la prueba ENLACE implicarían 50% del puntaje para la evaluación docente y, por ende, repercutirían en su ingreso individual vía un programa de estímulos y Carrera Magisterial. El presidente Calderón intentó aclarar que:

Los resultados de la evaluación serán tomados en cuenta para premiar a los maestros *[sic]*, para acceder a los estímulos económicos. Concretamente, se podrán tomar en cuenta en la contribución de cada maestro al desempeño educativo de sus alumnos para determinar, por ejemplo, los incentivos que se entregarán a través del Programa de Estímulos a la Calidad Docente que pusimos en marcha en 2010. Y también valorarán para el programa de Carrera Magisterial que acabamos de reformar la semana pasada (Presidencia Felipe Calderón Hinojosa, 2011).

La presidenta del SNTE —que parecía una funcionaria ávida de ascender más que representante sindical— se desvivió en halagos al presidente y llegó al colmo zalamero de decir: “Señor Presidente, no hay duda: es usted el presidente de la educación” (Redacción *Proceso*, 2011, s. p.).

Más allá de la perversidad del acto en el Museo de Antropología, el nuevo Acuerdo repetía la ocurrencia “modernizadora” de los “estímulos salariales por productividad” —impuestos en las universidades públicas a finales de 1997— para promover “la competencia entre los docentes y así elevar su calidad”. Sistema de estímulos que fue destruyendo el concepto y el monto del salario base (que, sobre todo, impactó negativamente a la jubilación y la negociación colectiva del salario). Aún más grave, fue corroyendo el tejido social y la cooperación magisterial, aniquilando la colegialidad convertida en competencia.

Muy diversos estudios demostraban que ni siquiera las empresas —de donde se copió la idea— lograban sostener el sistema de “pago por mérito”. La única excepción en que el sistema logró aumentar la eficacia eran negocios de vendedores directos del producto, donde cada quien realiza su trabajo aisladamente tan rápido como puede sin requerir la colaboración de otras personas. Para el resto de empresas, el sistema resultó contraproducente (Imaz Gispert y Radetich, 1997).

La vida escolar y el trabajo docente se caracterizan por ser altamente interdependientes, cooperativos y colegiados. Los “pagos por competitividad” promueven exactamente lo contrario y, por ende, una contradicción escolar: aíslan a los docentes, inhiben la cooperación y degradan el compromiso grupal, además de excluir a los docentes más jóvenes por “inexpertos”, mientras castiga a los más viejos por “improductivos y desactualizados”.

Si lo que se quería era hacer pedazos nuestras escuelas, el sistema de estímulos por “productividad” y las evaluaciones estandarizadas eran sin duda medidas probadamente eficientes. Es irónico que, al importar el modelo de evaluación educativa estandarizada de la OCDE, se creó un sistema reformado pero contradictorio con los acuerdos internacionales con la Unesco y, por supuesto, artificioso, fraudulento y simulador con la realidad educativa nacional.

## **ENLACE: estandarización curricular y pedagógica**

Más allá de la reconfiguración del pacto laboral con los y las maestras, lo más grave fue el efecto de estandarización pedagógico-curricular. Muchas escuelas, directivos y docentes reformaron la enseñanza y el trabajo de aula, centrándose en entrenar a sus alumnos para obtener buenos puntajes. La ACE y el nuevo Acuerdo legalizaron el desconocimiento, la perversión y la destrucción del proceso de aprendizaje, convirtiéndolo oficialmente en procedimientos irreflexivos —casi trámites— de memorización para pasar un examen.<sup>4</sup>

La evaluación estandarizada mercantilizó la lógica de aprendizaje al hacer que todo el valor recayera en el producto final; es decir, lo único que importaba en las pruebas ENLACE era rellenar la respuesta “correcta”.<sup>5</sup> Esto redujo la “evaluación” a la medición de reactivos “correctos” en los que, por supuesto, ni importaba ni podía importar el razonamiento por el formato ni, ¡aún peor! por las instrucciones de los propios aplicadores y supervisores de la prueba.<sup>6</sup>

Como es norma en este tipo de procedimientos en nuestro país, se dejaba bien claro que lo crucial de la prueba no era el contenido, sino la forma: rellenar bien el alveolo de opción múltiple, no salirse del circuitito para que la máquina pudiera “evaluar” correctamente. Este procedimiento de “evaluación” es el que se consideró el instrumento por excelencia para medir el “rendimiento” educativo de los individuos.<sup>7</sup>

---

<sup>4</sup> Cualquiera que haya estado en un salón de primaria o secundaria en las mañanas en que estaba por aplicarse la prueba ENLACE, conoce la tragicomedia de la escena de los niños y niñas memorizando las respuestas a sus ejercicios. Y quien se haya quedado más tiempo en el aula recordará la desesperación docente hacia el final de la prueba, momento en que incluso los directivos optaban por dividirse la intervención en las aulas para dar todo tipo de claves a los alumnos o de plano las respuestas.

<sup>5</sup> Cualquiera que haya presenciado la aplicación de la prueba sabe cuántas veces los estudiantes protestaban que más de una de las respuestas era posible o, aún peor, ¡que a veces ninguna lo era! Por lo cual se trataba de echar un volado o un “Ave María, dame puntería” para atinarle al alveolo arbitrariamente definido como correcto por los diseñadores.

<sup>6</sup> Nuevamente, quien haya participado en una aplicación sabe que a veces se impedía rallar el cuadernillo de la prueba a los estudiantes, porque podría ser reciclado en otra escuela. Tras esto, un niño podía sacar un cuaderno propio para realizar operaciones y se le regañaría diciéndole que no puede revisar sus apuntes para no copiar.

<sup>7</sup> Como siempre, el simplismo ignoró por completo la complejidad del asunto. ¿Cómo se pueden medir el pensamiento crítico, la solidaridad, las actitudes regidas por valores como la verdad, la libertad, el amor, el respeto, la responsabilidad y la dignidad? ¿Cómo se miden las relaciones humanas entre docentes y estudiantes, la corresponsabilidad y empatía entre ellos? ¿Cómo se mide el esfuerzo y el trabajo individual y colectivo? Son cuestiones que, al parecer, los políticos de la “modernización” educativa no se plantearon en ningún momento desde 1982.



Como siempre, los reformadores decidieron ignorar o ignoraban plenamente las investigaciones de los expertos en el cambio educativo, como Andy Hargreaves<sup>8</sup> y Dean Fink,<sup>9</sup> quienes advertían alejarse de la estandarización educativa por sus cualitativa y cuantitativamente comprobados (y no pocos) efectos nocivos. La estandarización:

- Restringió el currículum y destruyó la creatividad en el aula.
- Limitó en las escuelas su capacidad de conectar el aprendizaje con la vida de los alumnos.
- Ensanchó la brecha de aprendizaje entre los centros educativos de élite y los demás.
- Fomentó estrategias impúdicas y calculadas para subir las puntuaciones en las pruebas.
- Socavó la confianza del profesor.
- Erosionó a los docentes, preocupados por cumplir con la fatigosa exigencia del currículum y los exámenes.
- Precipitó la aparición de mayores índices de estrés, dimisiones y abandono.
- Amplió la resistencia al cambio entre los profesores (Hargreaves y Fink, 2008, p. 23).

Más allá de la ignorancia de los políticos responsables de la educación (que la tienen, y mucha), la sumisión a los dictados estandarizantes de la OCDE cerró sus ojos y tapó sus oídos a todas las críticas y alertas de la academia y, por supuesto, a las voces de los maestros. La estandarización pedagógica, curricular y evaluativa se convirtió en el pulmón de la *simulación educativa*. Ésta llegó a su colmo en las ínfulas de tecnologizar las aulas de nuestro país y, como de costumbre, fracasaron educativamente. El proyecto para “tecnologizar” la educación fue el programa foxista Enciclomedia, que —en pleno sexenio de Calderón— la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (Flacso, 2008) denominó “un fiasco educativo y un dispendio de recursos”. Sin embargo, como no podría ser de otra manera en un gobierno neoliberal, resultó un fructífero negocio para grandes empresas privadas.

## **Enciclomedia y PHDT: pseudo-tecnologización educativa**

En 2009, la Auditoría Superior de la Federación (ASF) documentó en su Informe de la Cuenta Pública el faraónico presupuesto de \$24,827,000,000 [sí, usted lee bien:

---

<sup>8</sup> Fundador y codirector del Centro Internacional para el Cambio Educativo (*International Centre for Educational Change*) en el Instituto de Estudios en Educación de la Universidad de Toronto, Canadá.

<sup>9</sup> Reconocido consultor internacional en Desarrollo Educativo, quien fue trabajador de la educación pública de Canadá durante 34 años.

¡veinticuatro mil ochocientos veintisiete millones de pesos!] que Enciclomedia recibió entre 2004 y 2008. Pero también identificó una multimillonaria desviación de 45.6% de los recursos [¡sí, usted vuelve a leer bien, se trata de 11 mil 333 millones de pesos!], empleados en rubros no relacionados con los fines del programa (García Hernández, 2011).

La denuncia de irregularidades logró que los miembros de la Cámara de Diputados redujeran el presupuesto del programa en 88.7%, pasando de \$4,841,000,000 en 2010 a poco más de \$545,000,000 en 2011 (García Hernández, 2011). A pesar de su drástico desfondamiento, Enciclomedia no dejó de recibir la friolera cantidad de \$5,907,000,000 entre 2009 y 2011, que sumados a los \$24,827,000,000 del periodo 2004-2008, suman un total de \$30,734,000,000 [¡que sí!, ¡usted volvió a leer perfectamente bien: treinta mil setecientos treinta y cuatro millones de pesos!] tirados a la basura y, muy pero muy seguramente, también al bolsillo de algunos malandros de cuello blanco y corbata azul.<sup>10</sup>

Más allá del escándalo financiero y del misterio de que las cuentas de los tecnócratas educados en el extranjero siempre resulten en que no bastaron los recursos, el fracaso inició —como es costumbre o de plano tradición neoliberal— en lo más elemental del diseño y la implementación del programa. Daniel Rodríguez —uno de los programadores y desarrolladores del programa— describió a detalle sus problemas fundamentales y deficiencias técnicas, que iniciaron por la (no tan obvia para los políticos) falta de infraestructura básica como electricidad en las escuelas (García Hernández, 2011).

Desgraciadamente, lejos de aprender de la terrible experiencia de Enciclomedia, la lógica de “modernización” neoliberal es incansable y lo que fracasa en la educación se vuelve a intentar porque, evidentemente, en el fondo no es un fracaso para los intereses políticos y empresariales. Lo pagado por el Estado ya nadie lo quita... Así es como el último día de 2008, el equipo de Felipe Calderón obsequió a la ciudadanía las reglas de operación del nuevo Programa Habilidades Digitales para Todos (PHDT; Diario Oficial de la Federación, 2008) con el que se intentaría eclipsar el fracaso de la Enciclomedia. Daniel Rodríguez puntualizó los absurdos técnicos en el planteamiento, el desperdicio de recursos que significaría y advirtió que el PHDT fracasaría por las mismas razones que Enciclomedia:

- Se compraron cientos de miles de *notebooks* —pequeñas computadoras portátiles—<sup>11</sup> para las que, además de pagar el precio de cada equipo, se tuvo que cubrir el

<sup>10</sup> Cálculo con base en datos de Tinoco (2009) y García Hernández (2011).

<sup>11</sup> De hecho más que pequeñas, ¡pequeñísimas! A cualquier docente, padre o madre de familia o estudiante que le haya tocado una sabe que ni siquiera le cabían los dedos a los niños de quinto

costo de licencias individuales, paquetes operativos, antivirus y programas para la enseñanza.

- Se recurrió a equipo y *software* privativo, importado, caro e inmodificable, cuando con un gasto mucho menor se pudo haber ensamblado las *notebooks* en México, aprovechado programas ya existentes e impulsando el desarrollo de *software* educativo nacional.
- Además, el modelo de las *notebooks* que se compró fue el *Classmate*, un modelo cuyo *hardware* no se podía abrir y del cual no existían refacciones sueltas en el mercado; por lo que si una se descomponía —lo cual debiera ser una consideración de rigor por su uso escolar— era más barato reemplazarla que pretender repararla (García Hernández, 2011, p. 2).

Con la negligencia, la soberbia o la determinación privatizante de siempre, no se atendieron las críticas ni las advertencias basadas en Enciclomedia. Mientras ésta era desfondada de 88.7% de sus recursos en 2011, el presupuesto ejercido por el PHDT aumentó más de 800% (aproximadamente, \$4,890 millones). Y si uno compara el recorte de Enciclomedia en 2010 con el presupuesto de PHDT en 2011, aparecen 4,828 de los 4,890 millones de pesos recortados.

**Cuadro 7. Presupuesto ejercido en el PHDT**

Año	Millones de pesos
2009	861
2010	532
2011	4,890
2012	1,800
<b>Total</b>	<b>8,083</b>

Fuente: SEP (2009, pp. 52, 68, 92 y 114).

El gasto total en el PHDT fue de \$8,083,000,000 (2009-2012), que sumados a los \$30,734,000,000 de Enciclomedia (2004-2011) ofrecen una colosal interrogante de

---

de primaria y que eran absurdamente incómodas de utilizar. Al punto de que muchos docentes dejaron de hacerlo. En diciembre de 2022 pude conversar con una docente y socióloga de la educación que visitó una telesecundaria rural del municipio de Xalisco en Nayarit. El director de la escuela le presumió su salón de computación, aún equipado con las *notebooks* y con muchos otros aparatos de siguientes programas de equipamiento tecnológico. La doctora le preguntó qué tal les iba con todo eso: pantallas, *notebooks*, computadoras, pizarrones digitales. El director contestó que en ese momento no las utilizaban mucho, pues nadie sabía a ciencia cierta cómo sacarles provecho.

casi 40 mil millones de pesos en torno a uno de los mayores fraudes en la historia de la educación en México: su pseudo-tecnologización.

## **Las Reformas Integrales de Educación y las “recomendaciones” de la OCDE**

En octubre de 2008, la SEP realizó una Reforma Integral a la Educación Media Superior (RIEMS) con la pretensión de homogeneizar los bachilleratos del país bajo el paradigma de “competencias”. Según el Acuerdo 444 de la SEP, el Marco Curricular Común del Sistema Nacional de Bachillerato se orientaría a dotar a la educación media superior “de una identidad que responda a sus necesidades presentes y futuras y tiene como base las competencias genéricas, las disciplinares y las profesionales” (DOF, 2008a).

Como de costumbre —sin el mínimo sustento conceptual o escrúpulo argumental y enfrentando el rechazo activo de la comunidad filosófica nacional— el gobierno federal eliminó las asignaturas filosóficas del nuevo currículo “integral”. Por supuesto, no les interesó o ni siquiera fueron conscientes de que el nuevo paradigma de competencias para el mercado expresaba de sí una filosofía educativa: que la capacidad de reflexión debía ser eliminada para producir individuos meramente “competentes” para el mercado laboral. No podía haber un contenido curricular más antagónico a la estandarización que la filosofía —que sirve para reflexionar sobre la condición humana y sus condiciones sociales, sus virtudes, miserias, dilemas y alternativas—. Así que tuvo que ser arrancada con la misma intención con la que ese mismo año se amplió la prueba ENLACE al bachillerato.

En agosto de 2011, se continuó con la Reforma Integral en Educación Básica (RIEB) para estandarizar el currículo, el desempeño y la gestión a través de “aprendizajes esperados” que desarrollarían las dichas “competencias”. Bajo este enfoque, se pretendió integrar los tres niveles de educación básica:

La Reforma Integral de la Educación Básica es una política pública que impulsa la formación integral de todos los alumnos de preescolar, primaria y secundaria con el objetivo de favorecer el desarrollo de competencias para la vida y el logro del perfil de egreso, a partir de aprendizajes esperados y del establecimiento de Estándares Curriculares, de Desempeño Docente y de Gestión (DOF, 2011).

La adopción del enfoque fue más bien una imposición, pues quienes diseñaron la política no atendieron a la formación de los docentes ni consultaron a los

protagonistas del proceso educativo. La corta y excluyente visión educativa neoliberal ratificó su renuncia a considerar la diversidad, las desigualdades, la complejidad de los procesos de aprendizaje y sus alternativas pedagógicas.

## **Influencia del empresariado en la política educativa**

Parece cómico, pero es una tragedia que, 30 años después de su debut delamadrista, los reformadores de la educación en México no pudieron, no supieron o no quisieron evolucionar la noción de “calidad” educativa más allá del desarrollo de “competencias” para la inserción exitosa del individuo en el mercado laboral. En otras palabras, la “reforma integral” de la educación que se fraguó entre 1982 y 2012 pretendió y, en cierta medida, logró que la racionalidad del sistema educativo —sus motivaciones, sus medios y sus finalidades— fuera extraeducativa e incluso antieducativa.

El corazón de la educación sería que los estudiantes consiguieran trabajo o, mejor dicho, que el mercado laboral tuviera fácil la contratación de los “mejores” estudiantes —con más “calidad”, con más “competencias”; es decir, los “más valiosos” por ser “más competitivos”—. La contratación se volvería cada vez más sencilla —no sólo en México, sino en todo el mundo— tras convertir a los sistemas educativos nacionales en máquinas de clasificación, selección, exclusión y eliminación progresiva del capital humano global.

El “empleo” se erigió en un valor en sí mismo, desligándolo de su contenido y de su relación con la subjetividad de las personas. No importa si el empleo niega las aptitudes y aspiraciones personales, si está mal pagado, si se sufre sobreexplotación e injusticia salarial en grados escabrosos, si es peligroso o implica riesgos a la salud física y mental, si las prestaciones y el régimen contractual se precarizan. Lo importante es que sea un empleo “exitoso”, para lo cual los estudiantes deben evitar —como empresarios— su fracaso a toda costa.

El secretario del Trabajo de este sexenio, Javier Lozano, expresó con toda claridad la visión neoliberal de la relación educación-trabajo-éxito cuando pidió a las madres y padres de familia lo siguiente: “No dejen estudiar a sus hijos las carreras que les gusten, sino llevarlos hacia profesiones que tengan futuro en el mercado laboral para no ser cómplices de historias de fracasos”.<sup>12</sup>

Por eso no fue extraño que, debajo del arcaico pacto del gobierno con la cúpula del SNTE, surgiera una alianza abierta y creciente en torno a la política educativa con

---

<sup>12</sup> Véase periódico *Milenio* del 24 de marzo de 2009.

grupos de ultraderecha como la Unión Nacional de Padres de Familia, A. C. (UNPF) y organizaciones empresariales muy conservadoras como la Confederación Patronal de la República Mexicana (Coparmex) y el Consejo Mexicano de Hombres de Negocios.<sup>13</sup>

Bajo el disfraz de organizaciones “ciudadanas” y de la “sociedad civil”, diversos empresarios de derecha brotaron como hongos en acción concertada de apoyo y legitimación del gobierno panista para influir en la política educativa (Rivera Ferreiro *et al.*, 2019); por ejemplo:

- Transparencia Mexicana, creada en 1999.
- Unión de Empresarios para la Tecnología de la Información, creada en 1999.
- Fundación Vamos México, creada en 2001.
- Mexicanos Primero, creada en 2005.
- Suma por la Educación, A. C., creada en 2006.
- Empresarios por la Educación Básica, creada en 2006.
- Consejo Ciudadano Autónomo por la Educación, creado en 2008.

El compromiso y la colaboración de Felipe Calderón con el sector empresarial-conservador fue tan abierta y descarada en la educación que, durante su último año de gobierno, les hizo un regalito de cientos de millones de pesos al 10% de las familias mexicanas que contaban con el ingreso económico más alto y que podían enviar a sus hijos e hijas a escuelas privadas. En febrero de 2011, decretó que sus colegiaturas serían deducibles del impuesto sobre la renta (ISR) desde preescolar hasta preparatoria.

En el colmo del cinismo, el presidente afirmó que se trataba de:

Un principio elemental de justicia distributiva, ya que los alumnos que asisten a escuelas privadas no representan un costo para el Estado en materia de educación, aun cuando sus familias siguen contribuyendo a financiar el gasto de la educación pública por medio del pago de sus impuestos (Urrutia, 2011, p. 5).

Según el discurso, el decreto apoyaría la economía de “las familias mexicanas”. Nomás no mencionó a cuáles ni que eran las que menos lo necesitaban. A Felipe Calderón se le “olvidó” que una tarea central del Estado es redistribuir la riqueza. De acuerdo con el Centro de Investigación Económica y Presupuestaria (CIEP), “el 63.8 por ciento de las deducciones en colegiaturas se concentra en los dos deciles de ingresos más altos, es decir, en los más ricos del país” (Redacción *Sin Embargo*, 2018).

---

<sup>13</sup> Cuyo nombre se convirtió en 2014 en Consejo Mexicano de Negocios, cuando finalmente se admitió a la primera mujer en su historia. El adjetivo “conservador” no es de a gratis.

Por eso, sus investigadores calificaron la deducibilidad de las colegiaturas como un “gasto tributario con esquema regresivo”.

Sin embargo, la principal acción del empresariado sobre la educación durante el sexenio fue, sin lugar a dudas, el documental *De panzazo*, estrenado el 24 de febrero de 2012, dirigido por Juan Carlos Rulfo y Carlos Loret de Mola (2012), pero producido por la organización empresarial Mexicanos Primero. Durante una hora y media, se denigró de manera grosera y simplista a los maestros y las maestras de México: tanto su trabajo como su historia de luchas. Con la influencia del empresariado y la anuencia del Ejecutivo, el filme se llegó a transmitir en las aulas del país en que las condiciones lo permitían. Se le dio una difusión nacional esplendorosa, al ser Loret de Mola el conductor de *Primero Noticias*, el noticiero matutino de Televisa. Además, así como los empresarios habían aplaudido rabiosamente la ACE y los acuerdos que empoderaron a Elba Esther Gordillo, el documental le dio la espalda y la exhibió como una demagoga dictadora del SNTE.<sup>14</sup>

Con esto se inició una ofensiva concertada y radical por una reforma educativa privatizadora, proempresarial, antisindical, carente de imaginación pedagógica, que pretendería copiar al pie de la letra las recomendaciones de la OCDE como la nueva panacea de la educación.

### **OCDE: recomendaciones para una “reforma educativa global”**

Las “recomendaciones” de la OCDE son el resultado de un supuesto “estudio” encargado por el propio gobierno, titulado *Mejorar las escuelas. Estrategias para la acción en México*, publicado en 2010. Dos cuestiones llaman la atención. Las recomendaciones “particulares” fueron prácticamente idénticas a las que se concluyeron para muchos otros países. Además, es interesante que se pidiera asesoría educativa a una organización que: *a)* representa a países “desarrollados” y *b)* no se dedica a la educación, sino a impulsar la liberalización de las economías nacionales y sus relaciones comerciales.

El prefacio del texto informaba que allí se propondría:

---

<sup>14</sup> Se alimentó la representación del Sindicato como un monstruoso enemigo que había fagocitado el sistema educativo; por supuesto, sin mencionar que esto fue posible con pleno y complaciente apoyo e interés de los gobiernos neoliberales. En la punta de su cúpula, su presidenta vitalicia se convirtió en el chivo expiatorio de todo el aparato educativo. Se vendió la idea salvífica de una “reforma educativa” como la única manera de limpiar al Estado de la corrupción sindical, es decir, de Elba Esther, cuyo encarcelamiento sería el primer acto (tanto literal como en su sentido teatral) de gobierno del siguiente sexenio.

[...] una estrategia de *reforma educativa global para México*, basada en el análisis comparativo de los factores clave de la política pública para escuelas y sistemas escolares exitosos [...] Incluye recomendaciones para mejorar la calidad y el potencial de los docentes mediante estándares nacionales claros, poniendo un mayor énfasis en su formación, desarrollo profesional, selección, contratación y procesos de evaluación [...] Es el resultado del acuerdo establecido con la Secretaría de Educación Pública (SEP) para mejorar la calidad y la equidad del sistema educativo en México (2008-2010) (OCDE, 2010b, p. 3).

La orientación de las recomendaciones no era otra que la “articulación” de las políticas educativas neoliberales que se habían impulsado desde 1982<sup>15</sup> y en 2012 se pudo apreciar que las recomendaciones de la OCDE habían sido el guión para la “reforma estructural” en educación. Éstas fueron las (cuestionablemente redactadas) recomendaciones:

1. Producir e implementar un conjunto coherente de estándares docentes.
2. Atraer mejores candidatos docentes y elevar la exigencia en el ingreso a la profesión docente, especialmente en las normales.
3. Crear un sistema confiable de acreditación para todas las instituciones de formación inicial docente, desarrollar estándares específicos para formadores de docentes y establecer mecanismos de control de calidad más sólidos.
4. Revisar, mejorar y ampliar los mecanismos de diagnóstico que determinan si los candidatos a docentes y los docentes en servicio están listos para enseñar (acreditación docente).
5. Abrir progresivamente todas las plazas docentes a concurso y revisar el proceso de asignación de las plazas, buscando alinear mejor las necesidades de los candidatos y de las escuelas.
6. Establecer un periodo de prueba para los docentes principiantes, durante el cual habría una tutoría y apoyo intensivos, seguido de una evaluación del desempeño antes de recibir una plaza permanente. Además, crear un equipo de tutores docentes de excelencia para ofrecer tal ayuda.

---

<sup>15</sup> La duda respecto al poder de “articulación” del texto radica en la arbitraria y caótica redacción de las recomendaciones, la cual se contradice con la piedra angular del discurso que edifica la educación de “calidad”: la competencia de lectoescritura. No parece improbable que el primer obstáculo para que las recomendaciones se muestren “eficaces” sean las dificultades que los mismos implementadores tienen que sortear para leer y poner en práctica recomendaciones escritas al estilo de los mandamientos religiosos o de una receta de cocina.



7. Construir un sistema sobresaliente de desarrollo profesional integral, que combine las opciones de desarrollo basado en la escuela con los cursos que se ofrecen en el Catálogo Nacional de Formación Continua.
8. Desarrollar e implementar un sistema riguroso de evaluación docente enfocado en la mejora docente.
9. Desarrollar un marco de estándares profesionales para el liderazgo y la gestión escolar basados en la mejora de los resultados escolares.
10. Profesionalizar la formación, selección y contratación de los líderes escolares basados en los estándares de liderazgo.
11. Crear liderazgo instruccional y capacidad docente dentro de las escuelas y grupos de escuelas, promover que las escuelas trabajen juntas en asociaciones o grupos.
12. Incrementar la autonomía escolar y promover la innovación.
13. Reducir las desigualdades en el financiamiento escolar y racionalizar los programas para alcanzar un programa flexible que se adapte a las necesidades de las escuelas.
14. Fortalecer la participación social, dando a los consejos escolares mayores responsabilidades en relación a la escuela, y a la escuela mayores responsabilidades en relación a la comunidad.
15. Crear un Comité de Trabajo para la Implementación y buscar más apoyo por parte de otros sectores de la sociedad (OCDE, 2010b, pp. 13-15).

En la presentación del informe, Ángel Gurría<sup>16</sup> —entonces Secretario General de la OCDE— afirmó que las recomendaciones apuntaban hacia un objetivo central estratégico: “la construcción de un sistema en el que todos los incentivos estén alineados para mejorar el desempeño estudiantil” (Gurría, 2010). La confesión revela la pobreza conceptual que el gobierno mexicano importó de una OCDE que estaba bajo el mando de uno de los funcionarios cruciales para la neoliberalización del país desde el sexenio de Ernesto Zedillo.

Todos los esfuerzos de formación y evaluación estarían dirigidos a “mejorar el desempeño estudiantil”, primo de las mentadas “competencias” y la “calidad” educativa. El simplismo es garrafal: desconoce la riqueza de todos los posibles indicadores del quehacer del sistema educativo y de los procesos de enseñanza-aprendizaje. Las “estrategias” de la OCDE reforzaron la pobre, mecánica e ignorantísima concepción de

---

<sup>16</sup> Secretario de Relaciones Exteriores y después de Hacienda y Crédito Público durante el sexenio de Ernesto Zedillo.

la “evaluación de calidad” como la mera agregación de resultados de pruebas estandarizadas para estudiantes como PISA y ENLACE.

Lo nuevo fue el énfasis en estandarizar a los maestros mediante un novedoso y contundente sistema de evaluación estandarizada que los priistas de vuelta en el poder bautizarían como Servicio Profesional Docente. Éste será el corazón de la “Reforma Educativa” del siguiente sexenio.

## **En el sexenio de Enrique Peña Nieto (2012-2018)**

---

**E**l 2 de diciembre de 2012, tan sólo un día después de una convulsa y represiva toma de posesión, el nuevo presidente, el priista Enrique Peña Nieto (EPN), firmó el famoso “Pacto por México” con los tres principales partidos políticos del país: PRI, PAN y PRD (Herrera y Urrutia, 2012).

Como era costumbre, el acto se realizó con bombo y platillo en el Castillo de Chapultepec. Asistió la crema y nata de la clase política mexicana, incluyendo a los 31 gobernadores y al recién electo jefe de Gobierno de la Ciudad de México. La entraña del evento era anunciar las “reformas estructurales” con que el PRI pretendería reencauzar al país tras 12 años de ausencia en el Ejecutivo y 6 años de guerra contra el narcotráfico.

Se anunció una reforma legal y administrativa en materia educativa con tres objetivos iniciales complementarios entre sí:

1. Aumentar la calidad de la educación básica para que se refleje en mejores resultados en las evaluaciones internacionales como PISA.
2. Aumentar la matrícula y mejorar la calidad en los sistemas de educación media superior y superior.
3. Y que el Estado mexicano recupere la rectoría del sistema educativo (Secretaría de Relaciones Exteriores, 2012, p. 2).

Sólo había pasado una semana cuando, el 10 de diciembre de 2012, el Ejecutivo Federal se reunió —una vez más— en el Museo Nacional de Antropología para firmar la iniciativa de reforma educativa y enviarla a la Cámara de Diputados (Román,

2012). Los tres partidos políticos alineados y comprometidos con la radicalización del proyecto neoliberal avalaron la reforma en coalición con el ala más reaccionaria del empresariado mexicano. Entre el grupo político y el económico se contaba con mayoría holgada en el Congreso de la Unión, con carteras llenas y preparadas para continuar la privatización de la educación pública.

La reforma representó el apogeo de las políticas neoliberales en educación iniciadas en 1982. A nadie le quedó duda: se trataba de un aterrizaje obediente y puntual de las recomendaciones que la OCDE había entregado a México en materia educativa en 2010. La continuidad con la Alianza por la Calidad de la Educación (ACE) del sexenio anterior era absoluta; tanto, que Santiago Creel —entonces presidente del PAN— asistió al evento para señalar que con la reforma educativa de Peña Nieto “se consolidan y se retoman los logros de esfuerzos anteriores, sobre todo se elevan a nivel constitucional acuerdos tan trascendentes como la Alianza por la Calidad Educativa” (Román, 2012, p. 2).

Tan sólo diez días después, la Cámara de Diputados se encargó de aprobar la reforma en *fast track* y al día siguiente el Senado de la República hizo lo mismo. Así, el 21 de diciembre de 2012, sólo tres semanas después de la toma de posesión del nuevo gobierno, el Congreso de la Unión ya había aprobado la serie de reformas legales que fueron presentadas como la “Reforma Educativa 2013” (RE2013). Tras ser aprobadas por la mayoría de los Congresos estatales, las reformas constitucionales fueron publicadas en febrero de 2013 en el *Diario Oficial de la Federación*.

Exentas de un modelo educativo (que sería propuesto tres años después, “para su discusión”, hasta 2016), las reformas no se concentraron —como de costumbre o, para este punto, como ley neoliberal— en la pedagogía ni en la vida escolar ni en las condiciones de los estudiantes, sino en la relación laboral y el control administrativo sobre los y las docentes. Muy distintas voces en el escenario educativo la caracterizaron como una “reforma laboral y administrativa” a la que se le puso el adjetivo de “educativa”. Por mucho, fue una reforma educativa con aguda anemia pedagógica, por lo que, una vez más, sus consecuencias para la enseñanza, el aprendizaje y la educación fueron devastadoras y contraproducentes.

A continuación, intentaremos exponer por qué.

## **1. Leyes para ¿la evaluación o la simulación estandarizada?**

Sin la mínima consulta con los agentes del proceso educativo, el aparato legal de la RE2013 estaba listo el 11 de septiembre de 2013:

1. La reforma al artículo 3º de la Constitución (DOF, 2013a).
2. La modificación de la Ley General de Educación (LGE) (DOF, 2013d).
3. La promulgación de la Ley del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) (DOF, 2013b) y de la Ley General del Servicio Profesional Docente (SPD) (DOF, 2013c).

Para empezar con el cuestionamiento de lo “educativo” de las reformas, éstas no contaron con un proyecto o modelo educativo explícito que les diera sentido y las justificara en materia educativa. El Gobierno Federal produjo un primer documento-borrador de modelo educativo hasta 2016 (SEP, 2016a) y un año más tarde —¡a un año de concluir el sexenio!— se publicó el Modelo Educativo definitivo (SEP, 2017).

Aunque las reformas no contuvieron una reflexión sobre las condiciones, características, agentes y procesos de aprendizaje, su mecanismo de acción más importante fue redefinir el marco legal del trabajo docente. Esto afectó de manera directa, negativa y sustancial tanto la relación laboral y las condiciones de trabajo de los docentes como los entornos comunitarios de aprendizaje de los y las estudiantes:

1. Las nuevas relaciones y condiciones laborales generaron y agudizaron la inestabilidad del empleo docente, la precarización laboral, salarial y de jubilación, y un grave aumento de estrés y crisis vocacional por sobrecargas administrativas y evaluativas.
2. Las relaciones pedagógicas en el aula sufrieron el incremento de las nuevas hipercargas de trabajo, la perversión de los objetivos de aprendizaje y la pérdida de autonomía y creatividad docente.
3. Las relaciones escolares y magisteriales fueron redefinidas por los mecanismos de evaluación permanente que atomizaron a los docentes y los enfrentaron como competidores en vez de integrarlos como colegas, inhibiendo la cooperación, el compromiso grupal y la colegialidad.

El PAN y el SNTE habían avanzado en la reincorporativización del magisterio a través de los mecanismos internacionales de evaluación estandarizada. La implementación de las recomendaciones evaluativas y punitivas de la OCDE, la campaña de difamación de la organización empresarial Mexicanos Primero y la captura de Elba Esther Gordillo —presidenta “vitalicia” del SNTE—<sup>1</sup> sirvieron para bañar de legitimidad (y

---

<sup>1</sup> Elba Esther Gordillo fue detenida el 26 de febrero de 2013, el mismo día en que se publicó la reforma constitucional al artículo 3º. Uno de los fueros de esta decisión fue, seguramente, la traición del grupo de Elba Esther al PRI y al grupo salinista que la había hecho dirigente del SNTE en 1989. Pero la razón inmediata es que los gobiernos del PAN permitieron que la mafia sindical encareciera sus servicios

ahora legalidad) el mismo proceso de disciplinamiento y desintegración de la fuerza social del magisterio que se llevaba a cabo desde el sexenio de Miguel de la Madrid.

Sin duda, como ya señalamos, la reforma tomó al pie de la letra las “recomendaciones” realizadas por la OCDE (2010) en un documento que bien puede ser considerado como el guion seguido por la “Reforma Educativa” de 2013. Directrices que, como bien señaló Michael Apple, uno de los más destacados sociólogos y pedagogos de la educación del siglo xx:

[...] han promovido los recortes presupuestarios; se ha reducido el empleo; los ataques a los educadores de todos los niveles y a su autonomía y organizaciones ganan mayor visibilidad; se han impuesto modelos corporativos de competencia, acreditación y medición; la inseguridad permanente se ha convertido en norma. La falta de respeto por la profesionalidad de los educadores es sorprendente (Apple, 2015, p. 30).

Así, por ejemplo, entre otras ocurrencias planteadas por la OCDE, se estipulaba expresamente que “México necesita con urgencia un sistema de evaluación docente basado en estándares” (OCDE, 2010b, p. 14). Ignorando que el sistema de pago por méritos o de recompensas por desempeño se había demostrado ineficaz en el magisterio para mejorar los procesos educativos desde la década de 1990, la OCDE dijo que su uso era muy reciente y que se encontraba en estado de exploración. Contra toda la literatura especializada que concluye y advierte lo contrario, la OCDE afirmó que:

La evaluación docente también puede ser naturalmente sumativa, es decir, que para el docente puede llegar a tener consecuencias negativas, positivas, o ambas. Es esencial que los buenos docentes, y en particular los docentes que muestran mejoras en sus prácticas y resultados, sean reconocidos recibiendo estímulos tanto monetarios como no monetarios, resultado de su buen desempeño. También es esencial que un sistema educativo disponga de instrumentos sólidos para identificar a los docentes que, a pesar del apoyo y la formación recibidos en su evaluación formativa, no demuestren la intención, o la capacidad para mejorar sus prácticas educativas y sus resultados, y tomar las medidas necesarias al respecto (OCDE, 2010b, p. 116).

---

de mediación profundizando sus mecanismos de control y corrupción entre el magisterio. La base sindical estaba cada vez más inconforme con la presidenta del SNTE y su control se volvía tan difícil que los maestros volvieron a movilizarse en resistencia y rebelión masiva ante las reformas neoliberales. El reciente gobierno priista de Enrique Peña Nieto consolidaría un nuevo mecanismo de control magisterial (el Servicio Profesional Docente) y Elba Esther Gordillo era demasiado poderosa y ambiciosa. Ante su captura, los miembros restantes del grupo “Institucional” del SNTE obedecieron sin chistar y a pie juntillas al nuevo gobierno. Véase Redacción *Proceso* (2013).

Aunque los maestros fueran “vitales” para el aprendizaje de sus estudiantes, según el pensamiento pseudocientífico —en realidad fetichista— de los economistas neoliberales, lo fundamental no sería trabajar en la labor docente —es decir, en y con los maestros—, sino medirlos, porque “es difícil mejorar lo que no se mide” (OCDE, 2010a, p. 10). Y, dicho sea de paso, tampoco se puede medir lo que no se puede definir.

Así, de la complejísima tarea de trabajar los entramados educativos de los contextos locales del país u otorgar un salario digno a los maestros y maestras, la “mejora educativa” se vuelve algo mucho más sencillo. Se trata de medir la “calidad” del magisterio y llevar a cabo las acciones formales necesarias para que el próximo año su puntaje sea más alto y así hasta lograr una calificación idónea, aun si las dinámicas en el salón de clases no muestran cambios significativos. Y como el ser humano es un ser económico para los científicos neoliberales de la educación, ¡la cuestión se vuelve aún más sencilla! El desempeño de los maestros en las evaluaciones mejorará —es decir, rendirán mejores cuentas— porque el incentivo es ganar más dinero (aunque su salario se mantenga igual).

Entonces, la OCDE sugirió que las autoridades educativas y “los grupos interesados” determinarían la combinación específica de incentivos y estímulos monetarios y no monetarios para que los maestros consiguieran finalmente niveles satisfactorios de crecimiento en el “aprendizaje” de sus estudiantes (OCDE, 2010a, pp. 10-11). Es decir, que no eran los maestros, sino actores externos a los procesos pedagógicos en el aula, quienes debían ejercer el poder para calificar y descalificar su trabajo en procesos de evaluación también externos a los salones de clase. O lo que es lo mismo: la mejora docente se debe construir o imponer sobre un sistema de premios y castigos económicos.

El SPD y el INEE se constituyeron en los mecanismos para reforzar o implementar este sistema conductista y punitivista de premios y castigos a la labor magisterial. A través de ellos, se condicionó el ingreso, la promoción y la permanencia de los maestros en su empleo a la inventiva de “expertos” burócratas de la SEP y académicos del INEE. Así, tanto en el discurso como en la práctica, sobre las recomendaciones de la OCDE, la RE2013 logró responsabilizar, culpar y descalificar a los maestros por los problemas educativos “como si dependiese tan sólo de su voluntad el éxito escolar y, por consiguiente, el éxito social de los alumnos” (Oliveira, 2009, p. 102).

Por supuesto que el gabinete educativo no perdió la oportunidad para deslindarse a sí mismo, a las instituciones federales y a los funcionarios públicos de cualquier responsabilidad por la catástrofe educativa. Además, se invisibilizaron y negaron nuevamente —fruto de la ignorancia tanto como de la ceguera neoliberal— la influencia

decisiva de las condiciones socioeconómicas y culturales en que se desarrolla el sistema educativo, señalando a un solo chivo expiatorio: el maestro o —en el mejor de los casos— “la Maestra”.

Tanto en su concepción como en su ejecución, la RE2013 ignoró a quien en su propio discurso consideró “el más importante actor del proceso educativo”: los profesores. Se les excluyó de su indispensable participación en el proceso de “evaluación”, sometiéndolos a un procesamiento parecido al que determina si alguien es o no un criminal frente a un tribunal. Además, las nuevas “evaluaciones” fueron elaboradas y aplicadas por una burocracia pública y privada supuestamente profesional —aunque es evidente que no lo era—, pero totalmente ajena a la vida escolar, a las dinámicas del aula y a sus participantes, ignorantes de los contenidos curriculares y de la formación de los maestros e indolente con los contextos dentro y fuera de las escuelas.

Frente al contagio global de esta vulgar simplificación de la cuestión educativa, la Unesco apuntó que la descalificación y demonización de los profesores no es una vía recomendable para mejorar un sistema educativo, ya que:

[...] las políticas destinadas a mejorar las prácticas existentes que se centran no en formular reproches, sino críticas constructivas, tienen más probabilidades de instaurar sistemas educativos equitativos, inclusivos y de alta calidad. [Y que...] El sonsonete de la rendición de cuentas *per se* es un desacierto. La rendición de cuentas debe entenderse como un medio para alcanzar un fin [...] no como un objetivo en sí mismo de los sistemas educativos (Unesco, 2017, pp. 9-10).

También advirtió que, en todo caso, los datos que resultan de los procesos de rendición de cuentas en educación pueden utilizarse como insumos de un posible diagnóstico, pero no asumirlos como si fueran el diagnóstico y mucho menos convertirlos automáticamente en los ejes de la gestión y los programas educativos. Hacerlo plantea dos problemas:

1. La idea de que la mejora del aprendizaje se puede programar hace caso omiso de los aspectos socio-culturales de la educación.
2. Las evaluaciones sirven a la constitución de un sistema de rendición de cuentas, pero los indicadores de los resultados de aprendizaje son extremadamente limitados y no sirven necesariamente al fin de mejorar las actividades en el aula (Unesco, 2017, p. 27).

Lamentablemente, en la RE2013 se confundió medios con fines: constitucionalizó a la “evaluación” como el fin del proyecto educativo del sexenio y decretó que la “calidad” sería su ineludible consecuencia. No sólo se confundieron los papeles y las limitaciones, sino que ni siquiera se definió en ningún documento de manera sustantiva



—por sexto sexenio consecutivo— en qué consistían la dichosa “calidad”, la “evaluación” y el supuesto “perfil docente” que la reforma debería moldear.<sup>2</sup> En otras palabras, aunque ya era ley, la RE2013 no tenía claro, o por lo menos no explicitó, cómo sería la educación de calidad que deseaba ni el sistema de evaluación que necesitaba para conseguirla, ni el tipo de profesional docente que resultaría de éste. Aunque no se supiera cómo ni por qué, se fraseó a la nueva “evaluación” como el remedio que modificaría mágicamente la educación.

El desatino fue aún más profundo, pues se confundieron los medios con las herramientas. En la RE2013 se hacían sinónimos de la “evaluación” y la “medición” (cuando cualquier peón de obra sabe que no es lo mismo medir una trabe que evaluar las condiciones en las que se encuentra). En la práctica, la “evaluación” fue sólo un conjunto de instrumentos de medición diseñados para la rendición de cuentas sin reconocimiento de las diferencias y límites socio-culturales de diversos grupos magisteriales por región, edad, formación u otros factores.<sup>3</sup> A pesar de todo, fue el corazón de la RE2013.

Más allá de ser una reforma antipedagógica y negligente de la realidad social mexicana, es interesante que también fue una reforma ignorante de la historia de México. Las reformas legales de 2013 actualizaron y elevaron a rasgo constitucional la filosofía y el método educativo de la escolástica religiosa, pero ahora hasta con los maestros, donde lo único que importa es dar la respuesta que las autoridades semi-competentes y desconocidas consideren “correcta”. ¡Una pedagogía que los liberales rojos —como los llamó amorosamente Paco Ignacio Taibo II en su trilogía *Patria*— combatieron desde la Dirección General de Instrucción Pública casi 200 años antes de la RE2013!<sup>4</sup>

La RE2013 pretendió la “profesionalización” de los docentes, pero en los hechos se avanzó en la dirección contraria, al excluirlos de los procesos de diseño e implementación de los contenidos, métodos y evaluaciones. La “profesionalización” que se planeó para ellos consistió en algo independiente a su experiencia y su práctica concreta (Oliveira, 2009, p. 102), negándoles su condición profesional como intelectuales con

---

<sup>2</sup> Cuando más, se ofrecieron definiciones generales que se modificaron de un texto a otro —o incluso dentro del mismo texto— según la conveniencia o la ocurrencia.

<sup>3</sup> En el artículo 15 de la LGSPD se contempló que los actores del proceso educativo realizaran una “evaluación interna” contextualizada en su centro escolar. Ésta, sin embargo, no impactaría los resultados de las “evaluaciones externas” estandarizadas y aplicadas por las autoridades educativas, organismos descentralizados y el INEE, de las cuales dependería el ingreso, permanencia y promoción del docente. Véase *Diario Oficial de la Federación* (2013c).

<sup>4</sup> José María Luis Mora, creador de la Dirección General de Instrucción Pública en 1833, criticó esta escolástica que educa a los jóvenes en el “hábito del dogmatismo”, que acostumbra a no dudar de nada, en lugar de propiciar en ellos el espíritu de investigación y duda (Mora, 1837, pp. 203-209; Taibo, 2017).

saberes pedagógico-curriculares y con un conocimiento profundo sobre los problemas del sistema educativo y de su propia práctica (Giroux, 1997; 2003).

La RE2013 no sólo fue ignorante de la historia de México, sino también de la historia de la investigación educativa y de la historia fallida de la “profesionalización” en el campo educativo. Desde los años ochenta se ha demostrado —a contracorriente del auge del neoliberalismo— que la importación del sistema de estímulos salariales por evaluaciones de calidad es nocivo para el entramado socio-profesional de las escuelas y el magisterio:

- Individualiza las trayectorias docentes;
- Degrada la cooperación, el compromiso grupal y la colegialidad;
- Jerarquiza al magisterio con un fuerte componente punitivo y de exclusión contra los profesores más viejos por su “improductividad” y falta de “actualización” (Moore, 1984; Imaz Gispert y Radetich, 1997).

Treinta años antes de la RE2013, los investigadores ya advertían con hincapié: “Si lo que se quiere es hacer pedazos nuestras escuelas, el pago por méritos es la manera de hacerlo” (Coolen, 1983).

La ignorancia de la RE2013 es también una ignorancia sociológica que roza en una carencia total de sentido común nacional. Cualquiera que conozca mínimamente la diversidad y las desigualdades sociales, culturales y económicas de México, comprende el problema de origen y el sinsentido de pensar que se podía llevar a cabo una “profesionalización” docente por estandarización. México no requiere maestros “iguales”, sino tan “diferentes” como las condiciones en que trabajan; y como lo requieren las y los estudiantes para quienes representan el contacto —a veces el único— con el mundo del conocimiento académico.

Cualquier pedagogo del mundo reconoce que el entorno social y las condiciones físicas de las escuelas tienen una importancia decisiva en lo que ocurre en el aula y, por ende, en los resultados con que se pretende medir parte de la “calidad” de sus maestros. Hasta la OCDE —con todo y su visión tecnocrática de la humanidad— ha reconocido explícitamente que “el nivel socioeconómico de los alumnos es uno de los mayores predictores de desempeño escolar” (OCDE, 2011, p. 111). Por decreto, quisieron obviarlo en el diseño y la ejecución de las políticas educativas neoliberales en nuestro país. Lamentablemente, no es así.

Algunas circunstancias en que se desarrollaría la RE2013 serían que:

- 75% de las niñas, niños o adolescentes entre 5 y 17 años de edad tiene, como mínimo, una carencia en el ejercicio de sus derechos (Coneval y Unicef, 2014, p. 11).

- 53.8% de niñas, niños o adolescentes viven en la pobreza; la cifra se eleva a 76% entre los hablantes de lenguas indígenas (esto sin referirnos a sus enormes diferencias culturales).
- 1 de cada 10 niñas, niños o adolescentes trabaja (Coneval y Unicef, 2014, p. 82).
- 44% de las escuelas de educación básica son escuelas “multigrado” donde un solo maestro tiene que atender simultáneamente más de un grado escolar, o “unitarias”, en que un solo profesor o profesora atiende simultáneamente todos los grados; la cifra se eleva en las comunidades indígenas donde 66.2% de las primarias y 100% de los cursos comunitarios son multigrado (Robles Vázquez, 2014, p. 40).

La homogenización asumida por la tecnocracia neoliberal que dirigía el gobierno federal constituía uno más de los graves problemas de origen que presentaba la reforma de marras. La RE2013 fue una empresa tecnocrática de estandarización evaluativa que —más allá de constituir una falacia y un evidente sinsentido de esos que sólo pueden producir los altos funcionarios, consultores, empresarios y políticos desconectados de la realidad popular— se rigió por la injusta pretensión de tratar a los desiguales como si fueran iguales, lo cual profundizó la desigualdad y lastimó aún más la rica diversidad cultural de nuestro país.

Las reformas legales tradujeron la irresponsable asunción de que se requiere el mismo tipo de maestro o maestra y de enseñanza en una comunidad rural —donde se habla una lengua distinta al español y se cuenta con un solo maestro para atender toda la escuela— que en un barrio marginal con índices de violencia extrema, que en una colonia de clase media urbana donde algunos padres cuentan con posgrados.

Si como en la naturaleza no hubiera fuerza humana que pudiera evitar este fenómeno, hablaríamos de una “catástrofe educativa”. Si no hubiera capacidad humana para sortear este destino como en las obras de los griegos, sería una “tragedia educativa”. Pero como todo esto se decide, se negocia y se diseña por personas de carne y hueso, se trata de un “crimen educativo”, de un gran crimen neoliberal contra la cultura y la educación.

Recapitulando —en sentido contrario a todo desarrollo pedagógico y al más elemental sentido común de lo social—, la llamada “Reforma Educativa” de EPN eludió el contexto y las definiciones fundamentales que constituyen un saber elemental entre quienes estudian la educación y la practican en las aulas:

1. Se determinó la necesidad de “evaluar” —ejercicio fundamentalmente cualitativo de procesos, actores y condiciones—, pero se decidió sólo “medir” a través de pruebas estandarizadas.<sup>5</sup>

---

<sup>5</sup> Para ahondar en este error de las reformas en educación, véase Buendía *et al.* (2017).

2. Se asumió una inexistente homogeneidad de los actores del proceso educativo, por lo cual no se reconocieron las limitaciones y sesgos culturales de estas pruebas.<sup>6</sup>
3. Lo anterior sólo fue posible en la medida en que se volvió a despreciar y soslayar las desigualdades sociales de los maestros y la precariedad económica de las escuelas mexicanas.
4. Al colocar la evaluación docente en el corazón de la reforma, el entrenamiento magisterial para las pruebas se convirtió en el eje de los esfuerzos educativos —tal como las pruebas PISA y ENLACE lo habían logrado en cuanto a los estudiantes—, reivindicando una filosofía y un método educativo basado en constreñir las capacidades de reflexión, creatividad y pensamiento crítico de los docentes.

Por si quedara duda, a finales de enero de 2018, el secretario de Educación Pública anunció con bombo y platillo:

Una estrategia muy rápida, muy focalizada y muy efectiva de preparación para la próxima presentación de la prueba PISA que deberá de ocurrir en los primeros días de abril [...] que tiene dos componentes, uno propiamente de entrenamiento y capacitación, pero también de motivación (Granados Roldán, 2018, s. p.).

Manuel Gil Antón, especialista en evaluación educativa de El Colegio de México, señaló que, de acuerdo con la declaración, pareciera que lo importante para la autoridad educativa era elevar los puntajes en las prueba y rápido: “¿Cómo? Entrenando a los sustentantes para pasar la prueba, sin modificar lo que ocurre en las aulas”. Es decir, si la estrategia es “aprender a aprender cómo se responde un examen”, se impone, al parecer, no cambiar sino “hacer de cuenta”: simular (Gil Antón, 2018b, s. p.). Dos semanas antes, él mismo reflexionaba que el peligro para el futuro de la educación era insistir en simplificar las cosas, proponiendo la “evaluación” —mejor dicho, la “examinación”— como “la piedra filosofal con la que soñaban los alquimistas” (Gil Antón, 2018a, s. p.). Simular es peligroso, pero lo es más pensar que no se simula: pensar que *realmente* se ha encontrado la panacea de la educación.

La simulación orquestada y confesada por el secretario de Educación Pública en turno, confirmaba la corta visión y las terribles consecuencias del cambio realizado bajo el nombre de “Reforma Educativa”, que volvió meta y eje de los esfuerzos y

---

<sup>6</sup> Como si los y las alumnas, sus familias, maestros y escuelas fueran iguales en todo el país y, peor aún, tomando como referencia a los países punteros de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos.

recursos educativos los puntajes obtenidos en un examen estandarizado internacional<sup>7</sup> y no la complejidad, diversidad y riqueza de los procesos de aprendizaje que ocurren a diario en nuestras aulas.

Sin duda, es más peligroso creer que es *verdad* lo que se simula. Lamentablemente, la simulación no sólo fue el caso con las evaluaciones estandarizadas, sino también con el (muy) tardío “Modelo Educativo” para la RE2013.

## 2. El llamado Modelo Educativo

El 20 de julio de 2016, el secretario de Educación Pública presentó el primer documento en que el gobierno refería su proyecto propiamente educativo (SEP, 2016a). Casi un año después, el 28 de junio de 2017, se publicó la versión definitiva en el *Diario Oficial de la Federación* (SEP, 2017). Así es: aunque parezca broma macabra, el sexenio que consolidaría 30 años de reformas educativas contó oficialmente con un modelo educativo ¡cuatro años después de haber realizado la Reforma! Evidencia de un hecho gravísimo: la “Reforma Educativa” se realizó sin contar con un proyecto educativo.

En palabras llanas, colocaron la carreta delante de los bueyes. Pareciera obvio que se deben debatir y consensar el qué, el por qué, el para qué y el cómo llevar a cabo un nuevo modelo educativo antes de decidir cómo se podría evaluar y —en caso de necesitarlo— qué modificaciones legales serían pertinentes. Pero procedieron al revés: en lugar de empezar con el “qué educativo”, se dejó para el final. Así las prioridades de ese momento.

Al presentar el documento inicial de 2016, el secretario de Educación Pública señaló que se trataba de un texto no definitivo y sujeto a discusión. Tanto el Modelo Educativo como su Propuesta Curricular (SEP, 2016c) se someterían a consulta durante un mes, del 26 de julio al 29 de agosto de 2016 (Poy Solano, 2016b). Una semana después, en un evento en Los Pinos, el presidente aseguró que no sería un modelo impuesto: “Al contrario, estamos por armarlo. Se ha presentado un trabajo preliminar para ser discutido, para ser debatido”, supuestamente, con la participación de maestros y especialistas (Urrutia, 2016, p. 3).

---

<sup>7</sup> Sin duda, la reforma de estandarización de la evaluación docente en México fue un paso más en el proceso internacional de estandarización de los sistemas y actores educativos en su totalidad. Para profundizar en la relación entre la RE2013 y la Reforma Educativa Global, véase Peraza Sanginés *et al.* (2020).

En el mismo evento, el presidente del Consejo de Administración de BBVA y líder de los banqueros, Luis Robles, aplaudió que el secretario Aurelio Nuño convocara a foros para un “diálogo legítimo” en torno a la reforma. Tras agradecer el apoyo de Luis Robles, el presidente contó que los maestros le habían expresado “miedo, presión y angustia” frente a su primera evaluación para el SPD. Tuvo a bien aclarar que sus reticencias provenían de la desinformación, ya que el diseño del esquema de evaluación ofrecería tres oportunidades a los maestros para acreditar sus capacidades de enseñanza; “y si ya de plano no pasaran ninguno de estos tres exámenes, no se les despediría, sino que ocuparían un puesto administrativo. Así de generosa es la reforma. Así de noble es”, explicó (Urrutia, 2016, p. 3).

“Noble y generosa”, el presidente había dejado bien claro en Canadá que la reforma “es ley y no se negocia”, y no sólo la legislación educativa, sino ninguna (Ortega, 2016). Declaró esto tan sólo una semana después de la masacre que policías estatales y federales perpetraron el 19 de julio de 2016 contra madres y padres de familia, estudiantes y profesores que protestaban contra la RE2013 en Nochixtlán, Oaxaca (Pérez Alfonso, 2016).

Así que mientras el Modelo Educativo estaba “por armarse” junto a los maestros, la Reforma Educativa era un hecho que se defendía con las armas contra los mismos maestros con anticipada aprobación y recomendación de las autoridades educativas.<sup>8</sup>

En esta serie de declaraciones, el gobierno dejaba claro que el supuesto diálogo para la construcción colaborativa del proyecto educativo era otra simulación. Pero aún peor, se confirmaba un sinsentido: que las evaluaciones de la Reforma Educativa (ya aprobada) y el Modelo Educativo (en construcción) eran cosas diferentes y desarticuladas. La evaluación educativa no sería parte y resultado del modelo educativo, sino al revés: se construiría un modelo basado y dirigido por un sistema de evaluación diseñado de antemano sin atención a lo educativo y pedagógico. Si quedaba duda para ese momento, las declaraciones y las represiones del verano de 2016 desnudaron por completo que la naturaleza de la RE2013 era política y laboral, y que

---

<sup>8</sup> Un año antes se habían tenido que suspender las evaluaciones por la crisis social y las movilizaciones de la CNTE durante el proceso electoral de 2015. Con mano firme, el secretario de Educación, Emilio Chuayffet, amenazó a los disidentes saliendo a decir —en un evento de empresarios— que “llueva o truene” las evaluaciones se llevarían a cabo. Y que quien pensara lo contrario ofendería al presidente Enrique Peña Nieto. En el mismo evento, el nuevo presidente del SNTE, Juan Díaz de la Torre, aseguró que “lo que debemos hacer es que se cumpla la ley”, pero que los gobernadores tenían la última palabra de “tomar las decisiones, y quien no lo esté haciendo debe responder por ello”. Ver: Poy Solano, L. (2015, junio 17). *La evaluación, «llueva o truene» y así será, dice Chuayffet*. La Jornada. <https://www.jornada.com.mx/2015/06/17/politica/003n1pol>

el apellido “educativo” de la reforma era secundario, vacío y fraudulento, un mecanismo de legitimación y simulación para la opinión pública.

Sobra decir que el Modelo Educativo 2016 resultó, como señaló Olac Fuentes, una colección de posiciones “progresistas y renovadoras”, un listado de buenas intenciones pedagógicas que se quedarían en eso. Quienes diseñaron el documento se dieron el lujo o sucumbieron a la pereza o la incompetencia de que las propuestas del Modelo resultaran inconsistentes, contradictorias e incluso inoperantes frente a los textos constitucionales (Vargas, 2016).

En la tradición histórica de las “consultas populares” de los gobiernos del PRI, el definitivo “Modelo Educativo para la educación obligatoria” presentado en 2017 no presentó ninguna modificación sustancial tras las “consultas” y los “foros de debate”. Fue una versión engordada del primero. En algunas partes se amplió la redacción y en otras se cambiaron las palabras, pero en todo el documento se mantuvo el manejo poco riguroso e inconsistente de los conceptos medulares, así como las graves incompatibilidades con el marco legal de 2013 (SEP, 2017).

### *“Calidad”*

Como hemos acreditado, en todo el periodo neoliberal se utilizó en el discurso educativo el término “calidad” como un calificativo más que como un sustantivo. Aunque en términos gramaticales “calidad” es un sustantivo abstracto sin ninguna implicación, en el discurso oficial siempre se asumió su connotación “intrínsecamente” positiva. De ahí que a los gabinetes de la SEP, desde el sexenio de Miguel de la Madrid, les importara tan poco o nada definirla. En 2013, el error semántico se elevó a rango constitucional en el artículo 3º: “El Estado garantizará la calidad en la educación obligatoria” (DOF, 2013a).

La ignorancia gramatical no la monopolizan los políticos de la educación, la comparten con quienes redactaron, revisaron o aprobaron las modificaciones al texto constitucional y el nuevo Modelo Educativo. Los errores y la polisemia se repiten varias decenas de veces en el borrador de 2016 y se mantienen intactos en el Modelo Educativo definitivo de 2017. En ambos documentos, el término se utilizó como:

1. Un sustantivo cuya calificación positiva está implícita: “lograr la calidad educativa”, “el Estado es el garante de la calidad en la educación”, “asegurar la calidad de la enseñanza”, “promover la calidad de la educación” (SEP, 2017, pp. 200, 201, 204 y 213).
2. Un adjetivo calificativo positivo para el sustantivo: “educación de calidad”.

3. Y, en contadas ocasiones, como un sustantivo calificado, que es la forma correcta de utilizar la palabra: “buena calidad”; pero a veces calificado por un adjetivo simplemente inapropiado: “la verdadera calidad” (SEP, 2017, pp. 184 y 129).

Como cereza del pastel de frivolidad burocrática, falta de rigor y absoluta ignorancia académica, el glosario proporciona un texto raquíutico y cantinflesco que pretende ser una definición, pero es un vergonzoso galimatías:

*Calidad.* Implica la congruencia entre los objetivos, resultados y procesos del sistema educativo, conforme a las dimensiones de eficacia, eficiencia, pertinencia y equidad (SEP, 2017, p. 201).

Así es. Habían pasado 35 años desde que la dichosa “calidad” se convirtió en el alma, el *leitmotiv*, el eje rector de los discursos, esfuerzos, programas y hasta de las leyes de la Educación. Pasaron 35 años para que la “calidad” tuviera por fin su propio Modelo Educativo, y en ese tiempo ésta fue la definición a la cual los funcionarios y asesores de la SEP lograron arribar para coordinar y motivar el Sistema Educativo Mexicano. Sus excelencias académicas mostraron el cobre de su ignorancia.

Hemos recorrido la historia educativa desde 1982 y, en este punto, ya no parece extraño pero aun así hay que señalar que, si uno quita la palabra “educativo” de la definición, no queda ni una sola palabra que haga referencia a la educación. En cambio, podría ser utilizada indistintamente por el gerente de cualquier empresa, aunque no le sirva más que para apantallar a un colega suyo.

Por si pareciera sólo una mediocridad inaudita de los artífices del Modelo Educativo, la incompetencia es compartida. Ni siquiera hubo tiempo de repensar, complejizar, consultar especialistas ni de leerlos, pues la definición de “calidad” en el Modelo Educativo fue una copia textual del texto agregado en 2013 a la fracción IV del artículo 8 de la Ley General de Educación (DOF, 2013a).

Utilizado como muletilla y como matraca de autoelogio —diría Carlos Monsiváis—, el término “calidad” se convirtió en un caricaturesco eslogan propagandístico, lo cual probablemente sería tolerable en un *spot* publicitario de comida para perros, pero no en los discursos oficiales ni mucho menos en la *Constitución Política Mexicana* ni, lamentablemente, en el documento que regiría el nuevo proyecto educativo de nuestro país.

En conclusión, se volvió a plantear la “calidad” como el objetivo supremo de la reforma y se le volvió a pronunciar a diestra y siniestra en todos los eventos y los documentos. Pero, como dirían en mi barrio, *a la hora de la hora*, se eludió —otra



vez— explicar en qué consistía o, más bien, nadie supo. Lo que sí se supo entre los investigadores fue que, desde que se convirtió en eje central del discurso oficial, la “calidad educativa” había sido y seguiría siendo utilizada como coartada para la exclusión.

Bajo el rasero del análisis estadístico y ya histórico de tres décadas y media, como documenta impecablemente Sebastián Plá (2018), la promoción de la calidad educativa puede ser calificada como la historia de una política de promoción de la desigualdad.

### “Competencias”

El eje del Modelo Educativo fue el llamado “enfoque de educación por competencias”, muy poco enfocado y competente para brindar una definición de su propio concepto articulador. La inconsistencia semántica y la falta de rigor están tanto o más presentes que en el caso de la “calidad”:

1. A veces se habla de “habilidades y competencias”, “conocimientos y competencias” o “aprendizajes clave y competencias esenciales”, como si las segundas no incluyeran a los primeros; o de “las capacidades, los conocimientos y las competencias”, como si las dos primeras no fueran constitutivas de las últimas (SEP, 2016a, pp. 70, 213).
2. En la propuesta de educación media superior, se dice que “los aprendizajes clave se refieren a las competencias que deben *adquirir* [sic] todos los estudiantes de este nivel”, como si “aprendizajes clave” y “competencias” fueran sinónimos (SEP, 2017, p. 74; cursivas añadidas).
3. Por último, a veces las competencias no se diferencian de otros elementos, sino que a estos los integra como si fueran parte de un todo: “las competencias que se *adquieren* [sic] en la educación se componen tanto de conocimientos como de habilidades y actitudes” o son “habilidades, conocimientos y actitudes en un contexto específico” (SEP, 2016a, p. 46; 2017, p. 202; cursivas añadidas).

Tal vez lo más grave no fue el equívoco y desaseado manejo del término supuestamente medular en el Modelo, sino que éste asumiera que las competencias *se adquieren*. Como si fueran cosas externas al sujeto, quien puede simplemente tomar, contratar o comprar —como si fueran tortas en la cooperativa escolar— o facultades externas que podemos —de alguna manera que tampoco se explica— apropiarnos o agenciarnos automática y mecánicamente a través de una educación de “calidad”.

El verbo *adquirir*, que en su concepción pone a actuar a las “competencias”, es un verbo comercial de compra y venta que describe una operación abstracta que poco

tiene que ver con las acciones de las personas en el mundo real: si algo no se tiene, simplemente se puede adquirir; y si se puede, ¿por qué no hacerlo? La noción o las nociones de “competencias” del Modelo Educativo son así de simplistas.

No existe la mínima sugerencia o indicio de los complejos procesos de reflexión, interpretación, comprensión, emoción, acción e interacción que realmente constituyen el aprendizaje —procesos que, por cierto, son el saber básico de cualquier estudiante del primer año de pedagogía—. Esta ideología o (anti) pedagogía dominante en la RE2013 coincide con lo que Henry Giroux ha criticado como una:

[...] pedagogía positivista que respalda de manera tácita concepciones profundamente conservadoras de la naturaleza humana, la sociedad, el conocimiento y la acción social [en que] el conocimiento es objetivo, limitado y está “ahí afuera” [y] se aborda, con frecuencia, como un cuerpo externo de informaciones, cuya producción parece independiente de los seres humanos (Giroux, 2003, pp. 48-49).

El “enfoque por competencias” pretendía algo que cualquier pedagogo o maestro sabe que es imposible: inocular conocimientos, habilidades, actitudes, competencias, todas o lo que sea en una persona. Es decir, “aprender” sin aprender. El nuevo Modelo Educativo no planteó en ningún lugar cómo se *construirían* los aprendizajes ni cómo se le daría *sentido* a la dichosa “adquisición de competencias”.

Por si fuera poco, se insistía en que el Modelo Educativo evaluaría estas “competencias”, pero en ninguno de los documentos se realizaron las distinciones indispensables de los términos con que se definían —conocimiento, información, desempeño, habilidades, destrezas, actitudes y valores— para especificar los componentes de evaluación para cada cosa. Por supuesto, tampoco se incluyeron instrumentos o protocolos operativizados para evaluar la misteriosa esfinge del ser “competente”.

El caos de pensamiento plasmado en el modelo fue tal que —todo indica— era el resultado de un masivo “copia y pega” sin comprensión de las partes, la estructura ni mucho menos de una finalidad pedagógica. La insuficiencia lógica, técnica y académica terminaron por derrumbar la expectativa de que el tan esperado Modelo Educativo podría reorientar el trabajo real en las aulas.

En la órbita de este pseudo-modelo educativo, las autoridades hablaron de estrategias pedagógicas concretas sólo en referencia a la aplicación de pruebas estandarizadas (Granados Roldán, 2018), por lo cual se puede pensar que ese era —como con los maestros— el verdadero proyecto educativo para los estudiantes: repetir y memorizar para responder respuestas “correctas” en los exámenes. Lo que se puede inferir del Modelo Educativo es que la “verdadera calidad” a la cual se llegaría por la “adquisición de competencias” quería decir saberse de memoria una tabla de

multiplicar y repetirla, aunque cualquiera sabe que retenerlas no significa que seamos matemáticas.<sup>9</sup>

### **3. Comparando la “Reforma Educativa” vs. el “Modelo Educativo”**

En ambas versiones del Modelo Educativo, se daba por hecho su correspondencia con los mecanismos de evaluación docente del SPD, al que definían como un “nuevo sistema basado en el mérito” (SEP, 2016a, p. 56; 2017, p. 130). Es decir, que la nueva docencia para el nuevo modelo contemplaba reducir la autonomía docente, desarticular el trabajo y la cooperación colegial a través de la competencia por estímulos y ascensos, sobrecargar al magisterio con nuevos deberes administrativos y evaluativos, ajustar el currículum al contenido de las pruebas estandarizadas, inducir a la memorización acrítica, promover la inequidad y debilitar la diversidad cultural de los procesos de enseñanza-aprendizaje a lo largo del país.

Esto es perfectamente congruente con la RE2013. El problema es que el Modelo Educativo lo contradecía constante y explícitamente en sus enunciados pedagógicos que, por cierto, se mantuvieron idénticos después de la supuesta consulta al magisterio.

#### *La “nueva cultura escolar”: trabajo colegial y flexibilidad curricular*

El Modelo Educativo planteaba la creación de una “nueva cultura escolar”. El objetivo sería “construir centros escolares que fomenten el trabajo colaborativo y colegiado” (SEP, 2016A, p. 24; 2017, p. 99). ya que, señalaba:

El trabajo colegiado docente —planeado y sistemático— debe consolidarse como un componente clave para fortalecer y actualizar el conocimiento pedagógico de los contenidos;

---

<sup>9</sup> Jorge Luis Borges (o “José Luis Borgues”, como lo llamó el entonces presidente Vicente Fox en el Congreso de la Lengua Española de 2001) ideó la metáfora brillante de la inutilidad de memorizarlo todo en su cuento *Funes el memorioso*. Funes es un joven capaz de recordar absolutamente todo. Cada nuevo recuerdo se encima con el anterior hasta crear un mundo tan abarrotado de detalles inmediatos que su memoria se convierte en un mero “vaciadero de basuras” (como muchos estudiantes mexicanos se sienten respecto a lo que han “aprendido” en la escuela). A fin de cuentas, se vuelve desdichado porque a costa de recordarlo todo, ha perdido la capacidad de pensar: de diferenciar, generalizar o abstraer. Aunque la metáfora es clara, seguramente es mucho pedir a los tecnócratas de la estandarización que entendieran su sentido o que por lo menos leyeran el cuento.

para mejorar el desarrollo de interacciones significativas; y para favorecer la consulta, la reflexión, el análisis, la concertación y la vinculación con la comunidad académica y directiva de los planteles (SEP, 2016a, p. 27; 2017, pp. 104-105).

La nueva cultura escolar debía asumir que “la inclusión y la equidad deben ser principios básicos y generales que conduzcan el funcionamiento del sistema educativo” (SEP, 2016a, p. 66; 2017, p. 29). Estos principios se articularían en la práctica a través de una pretendida “flexibilidad curricular” que consistiría en que: “cada escuela y docente podrán concretar su compromiso mediante el tratamiento de problemas, proyectos o situaciones concretas, según el contexto particular en el que se desenvuelven sus estudiantes” (SEP, 2016a, p. 68); ya que “esta flexibilidad, contextualización curricular y estructuración de conocimientos situados, dan cabida a la diversidad de conocimientos, intereses y habilidades de los estudiantes” (SEP, 2017, p. 89).

A pesar de las buenas intenciones y del intento de dar “gato por liebre”, las propuestas se anulaban directamente con la dependencia del ingreso económico y la promoción de los docentes respecto al resultado de sus estudiantes en las evaluaciones estandarizadas.

El pilar pedagógico de esta “nueva cultura escolar” sería una “competencia”:

[...] aprender a aprender, que significa aprender a pensar, a cuestionarse acerca de los diversos fenómenos, sus causas y consecuencias, a controlar los procesos personales de aprendizaje, así como a valorar lo que se aprende en conjunto con otros (SEP, 2016a, p. 48; 2017, p. 62).

Así, mientras el Modelo Educativo reconocía que la escuela ya no podía ser una institución de transmisión de conocimiento mediante un método mecánico, irreflexivo, centrado en el docente y decimonómicamente individual, la Reforma Educativa consolidaba el proceso histórico real de las políticas neoliberales que acentúan el modelo educativo tradicional que: *a)* ignora los procesos, estilos y ritmos personales y colectivos de aprendizaje; *b)* premia la competencia y la irreflexividad, pues *c)* su noción de “excelencia” significa responder la mayor cantidad de incisos de manera “correcta”.<sup>10</sup>

---

<sup>10</sup> Un ejemplo de este premio a la irreflexividad es recurrentemente observable durante la aplicación de las pruebas estandarizadas. Un estudiante levanta la mano para explicar al maestro o al aplicador del examen que ha realizado un procedimiento varias ocasiones y que ninguna de las opciones múltiples es la respuesta correcta (en matemáticas) o que los componentes verdaderos están repartidos entre dos incisos que son complementarios en lugar de excluyentes (en historia) o que todos podrían ser correctos (en cívica y ética). Entonces, la autoridad le dice que lo vuelva a reflexionar porque sólo una es

### *La crítica al “enfoque administrativo”*

La incongruencia fue más rotunda y hasta risible en cuanto a la imperiosa necesidad de abandonar el “enfoque administrativo” de la educación. Las personas a quienes se les encargó la redacción de estos apartados hicieron un esfuerzo notable por convertir a dicho enfoque en el enemigo jurado del nuevo Modelo Educativo, sin importar que estuvieran describiendo el estilo de la propia gestión que la RE2013 necesitaba, así como las consecuencias del enfoque administrativo que ésta había recrudecido en los últimos cuatro años.

Es increíble y misterioso cómo —a diferencia de los conceptos que debían desmenuzarse e ilustrar con precisión por ser el corazón de su proyecto educativo— tuvieron tanto que decir sobre el condenado “enfoque administrativo” que la propia reforma representaba y recrudecía:

[...] visión estandarizada de la gestión que, independientemente de las circunstancias, contextos y particularidades, supone que los mismos principios y lineamientos permiten a todas las organizaciones escolares trabajar de forma efectiva y eficiente. Al enfatizar el seguimiento de indicadores formales como vías para ejercer la autoridad y el control, el enfoque administrativo reduce la función de la supervisión escolar a vigilar que las escuelas observen reglas y tareas que les han sido definidas externamente (SEP, 2016a, pp. 20-21; 2017, p. 98).

[...] dinámicas indeseables como la subordinación de lo pedagógico, la burocratización, la falta de contextualización o pertinencia de las acciones, la superposición de tareas, el uso ineficiente del tiempo en el aula y en la escuela, la ausencia de una visión estratégica orientada hacia las prioridades educativas y, en consecuencia, la frustración personal y colectiva en las comunidades escolares. Este enfoque es incompatible con el nuevo planteamiento pedagógico, la implementación del nuevo currículo y una educación de mayor calidad (SEP, 2017, p. 97).

[...] una visión estandarizada de la gestión que, independientemente de las circunstancias y particularidades, supone que los mismos principios y lineamientos permiten a todas las organizaciones escolares trabajar de forma efectiva y eficiente. Al enfatizar el cumplimiento formal de la norma central documentado en “evidencias” como vía para ejercer la autoridad y el control, el paradigma antiguo ha reducido la función de la supervisión escolar a vigilar que las escuelas cumplan con reglas y realicen las tareas que les han sido definidas externamente. [...] Con su carácter vertical, este arreglo que prioriza el

---

la correcta —a pesar de que la reflexión lo ha llevado a entender que no es así—, le recomienda recordar los ejercicios vistos en clase y que responda lo más cercano a los ejercicios de simulación del examen o de plano ve el problema, le da la razón, abre su cuadernillo de respuestas y le sugiere o indica directamente la respuesta “correcta” y le pide que no se lo comente a ningún compañero porque ellos deben darse cuenta por sí mismos.

cumplimiento de las normas y los reglamentos ha desalentado que las escuelas lleven a cabo actividades no previstas en la normatividad y, con ello, ha contribuido al desarrollo de una cultura que inhibe la creatividad, la innovación y el cambio tendientes a mejorar el aprendizaje (SEP, 2017, p. 98).

Cualquier miembro del personal educativo o persona que conozca a un maestro o maestra sabe que lo que sucedió con la Reforma fue todo lo contrario. No sólo no se combatió, sino que incluso se impulsó una gestión prominentemente administrativa.

Así —fuera de toda probabilidad—, el Modelo Educativo nos alertaba sobre la ineficacia y las perversiones pedagógicas de la normatividad externa y la estandarización, concluyendo que dicho enfoque de gestión educativa era incompatible con el nuevo planteamiento pedagógico-curricular ¡y hasta con la educación de mayor calidad! Mientras los voceros de la Reforma Educativa glorificaban y hasta imponían con violencia un sistema de evaluación basado en todo lo que el Modelo Educativo criticaba: la estandarización que desconoce contextos y particularidades, y enfatiza indicadores formales impuestos externa y arbitrariamente como vías de control político-administrativo.

En el colmo de la incoherencia, se enfatizaba y reiteraba que “al priorizar el cumplimiento de la norma y el reglamento se desincentiva el trabajo colaborativo y se desaprovechan las posibilidades del intercambio horizontal” (SEP, 2016a, p. 21; 2017, p. 98). Pero en las mismas fechas, el presidente presumía en el extranjero que la legislación educativa no estaba a discusión porque la reforma ya era ley (Ortega, 2016). Una ley, por cierto, que jamás consideró el intercambio horizontal más que con las organizaciones empresariales; que puso a la normatividad y a las autoridades educativas federales por encima de todo y de todos, en todos los momentos del proceso de diseño, redacción, implementación y retroalimentación de las nuevas políticas educativas. Una ley “educativa” cuya piedra angular no fue el impulso a esa “nueva cultura escolar” y el combate al “enfoque administrativo”, sino la creación de un sistema de “evaluación y profesionalización” docente que promovió una verticalidad radical del sistema educativo.

Finalmente, en la tradición de que las autoridades no reconozcan absolutamente ninguna responsabilidad sobre el sistema educativo, la crítica radical a la pérdida de vigencia y viabilidad del viejo “enfoque administrativo” no condujo a nadie a la consecuencia lógica o básica para un científico social: criticar no sólo al enfoque ni a los operadores de la base (docentes), sino a los verdaderos artífices y administradores del sistema. A pesar de que la RE2013 se planteara como una reforma total, el equipo de Peña Nieto no realizó una evaluación ni un diagnóstico del sistema educativo en su conjunto.

La docencia fue representada en los medios y en la ley como la responsable de nuestros males de la educación y, por ende, como la encargada de solucionarlos en la práctica. Más que el golpe táctico contra la presidente del SNTE, no hubo responsabilidades entre quienes habían recibido y seguirían percibiendo los salarios más altos de la SEP. La crítica al “enfoque administrativo” fue tan hipócrita y meramente discursiva que la Reforma Educativa sentó en la silla de Vasconcelos a tres administradores que nada tenían que ver con la Educación Pública. Todos brillantes por su incompetencia para comandar la transformación educativa del país y, por supuesto, por su corrupción.<sup>11</sup>

Nadie aprovechó la reforma para crear, por ejemplo, un sistema de evaluación de la burocracia educativa y, en especial, de los altos mandos; o para establecer requisitos constitucionales de formación y experiencia profesional educativa para el puesto de Secretario de Educación Pública.<sup>12</sup> ¿Será que para quienes idearon e implementaron el enfoque de competencias y calidad educativa quedaba fuera de su alcance definir y evaluar tanta incompetencia? Muy probablemente.

### *La supuesta “autonomía curricular”*

Para continuar con las contradicciones entre el Modelo y la Reforma, el primero reiteró la conveniencia de “fortalecer prácticas docentes flexibles” (SEP, 2016a, p. 22;

---

<sup>11</sup> Emilio Chuayffet Chemor ocupó el cargo del 1 de diciembre de 2012 hasta el 27 de agosto de 2015. Es abogado, miembro del Instituto Nacional de Administración Pública y fue vicepresidente del Instituto de Administración Pública del Estado de México. Ha sido diputado, secretario de Gobernación, director del IFE, presidente municipal, gobernador y hasta Procurador Federal del Consumidor. Nada en Educación.

Le siguió Aurelio Nuño Mayer —político, administrador público por Oxford y hasta entonces Jefe de la Oficina de la Presidencia—, quien dejó el cargo de secretario el 6 de diciembre de 2017.

Lo reemplazó Otto Granados Roldán hasta el final del sexenio. El único personaje con cierta experiencia educativa, no obstante, pasó la mayor parte de su carrera como diplomático, gobernador, funcionario de Presidencia y director general del Instituto de Administración Pública del Tecnológico de Monterrey. Su único puesto en la SEP antes del sexenio de EPN había sido 35 años antes como secretario particular de Jesús Reyes Heróles —quien fue nombrado secretario de Educación Pública en 1982 viniendo de ser presidente del PRI, secretario de Gobernación, y director del IMSS y Pemex—, con quien inició la “modernización” educativa sin tener ninguna experiencia en educación pública. Es paradójico, pero tiene todo el sentido que uno de los pioneros en la neoliberalización de la educación pública en México se convirtiera en su “último” secretario.

<sup>12</sup> Rosalina Romero Gonzaga (2020), investigadora del Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación (IISUE) de la UNAM, es la estudiosa más importante de la burocracia educativa de la SEP. Ha concluido que evaluar y hacer rendir cuentas a los funcionarios educativos es indispensable para combatir la crisis institucional en que se encuentra la educación pública.

2017, p. 100) a través de una deseable “autonomía curricular” en las escuelas que, no obstante, debía estar basada en la normatividad nacional (SEP, 2016a, p. 29; 2017, p. 101). Pero era precisamente esa normatividad la que imponía múltiples camisas de fuerza a la autonomía y la flexibilidad directiva, docente y hasta administrativa entre los y las burócratas de la Secretaría de Educación Pública.

Otra contradicción fue que el Modelo afirmaba que “es imprescindible que la evaluación interna se apuntele como actividad permanente de carácter formativo y tendiente al mejoramiento de la práctica profesional de los docentes” (SEP, 2016a, p. 26; 2017, pp. 110-111), pero la Reforma ya había definido que la permanencia, la promoción y el ingreso económico de los maestros sería definida únicamente por las evaluaciones externas del SPD: individuales, no entre pares, obligatorias y en varios niveles punitivas.<sup>13</sup>

En conclusión, la evidencia demuestra la fractura y la incongruencia entre la Reforma Educativa y las propuestas nodales del Modelo Educativo. Para empezar, se trata de la confusión e inversión de los pasos de la política educativa: se definió el discurso antes que los conceptos, la ley antes que el debate y la evaluación antes que el proyecto educativo. El contenido “educativo” del tardío Modelo Educativo fue decepcionante y solamente retórico. Confirmó que la Reforma Educativa era una reforma primordialmente de otro tipo, que invertía miles de millones de pesos del gasto público en vulnerar los derechos laborales, la salud mental y la reputación profesional del magisterio.

#### **4. La “evaluación docente”, un fraude imposible sustentado en la violencia**

Para comprender el tamaño de la insensatez de basar la transformación de la educación de un país de 130 millones de habitantes en la llamada evaluación de sus docentes —que representan casi 1 de cada 100 ciudadanos y ciudadanas— hay que

---

<sup>13</sup> Aunque la “noble y generosa” Ley del Servicio Profesional Docente —como la llamó Enrique Peña Nieto— contemplara que los maestros que no pasaran la evaluación en tres intentos no serían despedidos, sino transferidos al sector administrativo, existieron mecanismos políticos que permitieron o aceleraron el proceso de deshacerse de miles de docentes. Por ejemplo, al enfrentarse a evaluaciones diseñadas —al más puro estilo Ceneval— sin relación con el trabajo de aula, con los típicos horrores de redacción y errores en la automatización de respuestas, complementadas por una deficiente y variopinta oferta de formación docente de la SEP, miles de maestros decidieron no asistir, jubilarse o de plano renunciar. Sin mencionar que lo que la Reforma sí permitía constitucionalmente era reducir el ingreso de los maestros “insuficientes”.



dimensionar al personal educativo que a la tecnocracia se le ocurrió “estandarizar” a partir del ciclo escolar 2013-2014:

- 1,201,517 docentes de Educación Básica (preescolar, primaria y secundaria): 1,043,003 (86%) en escuelas de sostenimiento público.
- 273,939 docentes de Educación Media Superior: 105,909 (38.6%) en escuelas públicas.
- En total, 1,193,912 docentes de escuelas públicas de Educación Básica y Media Superior sujetos a la evaluación docente.
- Por lo menos 205,239 directores de escuelas públicas entre ambos niveles.<sup>14</sup> Sumados con los docentes son 1,399,151 docentes y directores.
- Y un número desconocido de supervisores sujetos a evaluación y de evaluadores que serían evaluados, capacitados y certificados (INEE, 2015a).

Esto arroja una cifra aproximada de un millón y medio de personas a ser evaluadas al menos cada cuatro años. La sola dimensión cuantitativa de este proceso de evaluación —cualitativo por definición— y sus dilemas eran descomunales. La simpleza con que se dijo haberlos resuelto indicaba que, más bien, habían sido ignorados.

El problema cuantitativo afectaría evidente y rotundamente la dimensión cualitativa —ahora sí, la dichosa “calidad”— del proceso de “evaluación” que, por mera matemática, se podía saber desde un inicio que de “evaluación” tendría muy poco. La frivolidad con que (no) se planteó el problema resulta imperdonable para los tecnócratas, pretendidos “expertos” en crear modelos matemáticos.

Así surge el primer cuestionamiento: ¿cómo se pensó que se podría “evaluar correctamente” a tantos seres humanos, a más de 1 de cada 100 mexicanos?

### *El problema matemático del mecanismo de “evaluación”*

Pues bien, los lineamientos del SPD determinaron que cada evaluado presentaría cuatro documentos:

1. Un informe de cumplimiento de responsabilidades profesionales (avalado por su director de escuela);
2. Un expediente de evidencias de enseñanza y sus fundamentos;
3. Un examen de conocimientos y competencias didácticas; y
4. Una planeación didáctica argumentada INEE (2017).

---

<sup>14</sup> Es una cifra conservadora. Se asumió un director o directora por plantel, pero muchas cuentan con doble turno y a veces la dirección es diferente.

Conservadoramente, asumimos que estos documentos se encontrarían contenidos en un promedio de 15 cuartillas en total por cada uno de los 1,500,000 evaluados. Esto produciría unas 22,500,000 de cuartillas que deberían ser leídas, comprendidas y ponderadas para generar cerca de 1,500,000 de actas con juicios y recomendaciones para “retroalimentar” a cada evaluado. Ahora bien, si los integrantes del personal educativo tendrían que ser evaluados cada cuatro años, podemos decir que se evaluaría anualmente a un cuarto del total: aproximadamente 375,000 personas, quienes, multiplicadas por sus hipotéticas 15 cuartillas, producirían 5,625,000 cuartillas al año.

Esto significa que, en promedio, se tendría que “evaluar” a:

- 31,250 personas por mes, revisando y enjuiciando 468,750 cuartillas;
- 7,812 personas a la semana, revisando y enjuiciando 117,183 cuartillas;
- 1,562 personas cada día, revisando y enjuiciando 23,438 cuartillas;
- 521 personas por hora, revisando y enjuiciando 7,815 cuartillas.<sup>15</sup>

Todo ello sin sumar el tiempo estimado necesario para emitir un dictamen razonado con recomendaciones. ¿Habrán llegado al colmo de la contradicción de estandarizar el “análisis cualitativo” de los documentos y hasta la redacción del dictamen y sus “recomendaciones”? Todo parece indicar que así fue.<sup>16</sup> De esto surge el segundo cuestionamiento: ¿qué mecanismo se desarrolló para enfrentar las avalanchas de cuartillas por hora?

---

<sup>15</sup> Las cifras por día y hora se obtienen de considerar 5 días de la semana laboral y una jornada de trabajo de 8 horas.

<sup>16</sup> El siguiente ejemplo puede servir para dimensionar la desproporción del trabajo de “evaluación” necesario para simular efectivamente la evaluación docente. La mayoría de los maestros tiene que presentarse a clase frente a 30 o 50 estudiantes en 3 o 4 salones. Tras cada periodo de evaluación, debe calificar entre 150 y 280 exámenes y sabe que es una labor titánica. Que entre más exámenes recibe puede dedicar menos tiempo a evaluar profundamente a cada estudiante y retroalimentarlos. Que la consecuencia funesta de esto es que no puede prestar atención al proceso de cada uno de ellos y que, en cambio, debe automatizar su proceso de “evaluación” convirtiéndolo en un proceso automático e irreflexivo de “calificación” y clasificación. Y los estudiantes de cualquier profesor saben que ese proceso de calificación estandarizada implica muchos, pero *muchos* errores por parte del evaluador.

Pues bien, la SEP no iba a tener que evaluar sólo a 150 personas sino a ¡1,500,000! Esto representa una tasa de evaluación no 10% ni 1,000% superior a la de un maestro, sino ¡10,000% mayor! Pequeño detalle: el sistema educativo público cuenta con más de un millón de docentes para evaluar a sus estudiantes. ¿Con cuántos evaluadores contaría el SPD para evaluar a millón y medio de personal educativo?

*El problema metodológico  
del instrumento de “evaluación”*

Para evaluar a los docentes, el INEE se propuso en 2015 desarrollar y validar referentes técnicos para elaborar los “perfiles, parámetros e indicadores por nivel educativo y modalidad” (PPI) a través de diversos Comités Académicos. Estos se encargarían de: a) validar cada PPI de acuerdo con un protocolo de criterios y b) de explicitar los PPI para que los evaluadores pudieran aplicarlos (INEE, 2015, pp. 7-8).

Es decir, en el éxtasis arquitectónico de los metodológicos castillos de aire, los evaluadores A (INEE) inventaron criterios de evaluación para que los evaluadores B (Comités Académicos) pudieran evaluar los mecanismos de evaluación (PPI) con que los evaluadores C (SPD) evaluarían los archivos docentes, con cuyas evaluaciones los evaluadores D (SEP) determinarían finalmente el resultado de la “evaluación”.

**Cuadro 8. Criterios, parámetros e indicadores del INEE para el SPD**

<b>Criterios</b>	<b>Parámetros</b>	<b>Indicadores</b>
<i>Congruencia</i>	El contenido se corresponde con la dimensión del perfil.	El contenido corresponde con el parámetro.
<i>Pertinencia</i>	Es útil, adecuado y procedente para valorar y medir la dimensión.	Es útil, adecuado y procedente para valorar y medir el parámetro.
<i>Generalización</i>	Es un aspecto de las competencias y tareas de la práctica profesional que aplica a diferentes contextos, no se modifica por el lugar y condiciones culturales, sociales o laborales.	Es una descripción desglosada y detallada del parámetro que aplica a diferentes contextos, no se modifica por el lugar y condiciones culturales, sociales o laborales.
<i>Suficiencia</i>	Contiene la información necesaria para evaluar un aspecto de la dimensión.	Contiene la información necesaria para evaluar un aspecto del parámetro.
<i>Claridad</i>	Está expresado en forma precisa y contiene una acción susceptible de ser evaluada.	Está expresado en forma precisa y contiene una acción observable susceptible de ser evaluada.

Fuente: INEE (2015b).

A partir de los referentes técnicos del INEE, la SEP publicó en 2016 el documento *Perfil, parámetros e indicadores para docentes y técnicos docentes en Educación Básica* para el ciclo escolar 2016-2017.<sup>17</sup> En él se desglosaron los parámetros e indicadores por

<sup>17</sup> Éste es otro de los muchos documentos que la SEP se encargó de eliminar de internet, pero aún se puede consultar (SEP, 2016d).

nivel educativo en cinco dimensiones del presunto perfil deseado. Por ejemplo, de manera arbitraria y grotescamente confusa, para primaria se definían un total de 14 parámetros y 48 indicadores.

Tomamos como ejemplo un parámetro y sus indicadores para observar el grado de simulación y negación de la complejidad hermenéutica que implicaría reconocerlos y aplicarlos a los evaluadores, así como comprenderlos y satisfacerlos a los trabajadores de la educación.

### **Cuadro 9. Parámetro 2.2 para docentes en Educación Básica de la SEP**

<b>Parámetros</b>	<b>Indicadores</b>
<i>2.2. [El docente] Desarrolla estrategias didácticas para que sus alumnos aprendan.</i>	2.2.1 Establece comunicación con los alumnos acorde con el nivel educativo en el que desarrolla su intervención docente. 2.2.2 Emplea estrategias didácticas para que sus alumnos aprendan considerando lo que saben, la interacción con sus pares y la participación de todos. 2.2.3 Realiza una intervención docente acorde con los aprendizajes esperados, con las necesidades educativas de sus alumnos y con los enfoques de las asignaturas de la Educación Primaria. 2.2.4 Emplea estrategias didácticas que permitan a los alumnos observar, preguntar, imaginar, explicar, buscar soluciones y expresar ideas propias. 2.2.5 Emplea estrategias para el logro de los propósitos educativos considerando las Tecnologías de la Información y la Comunicación disponibles en su contexto. 2.2.6 Utiliza estrategias didácticas en el trabajo regular del aula para la atención de todos los alumnos, en particular aquellos con necesidades educativas especiales. 2.2.7 Utiliza estrategias didácticas para atender la diversidad lingüística y cultural presente en el aula.

Fuente: SEP (2016d).

Ni siquiera hay que llegar al fondo. El error de los burócratas de la SEP y de los Comités Académicos del INEE —que se supone son los “especialistas” en metodologías evaluativas— es de primer curso de Metodología: ¡los indicadores no se corresponden con la técnica de investigación! Por más verborrea y laberinto metodológico que se construya, el evaluador del SPD está convocado a realizar una simple y limitada revisión documental.

Quien evalúa el archivo no iba a poder observar en ningún momento si efectivamente el docente “establece comunicación”, “emplea estrategias” o “realiza una intervención” de cualquier tipo, pues su objeto de estudio no es otro que el decir del evaluado en un escrito y no su práctica en el aula, donde sí podría observar la mayoría de los parámetros. Y esto asumiendo mucho: que el evaluador es capaz de realizar la observación y el análisis casi etnográfico que los PPI requieren.

De esto se desprende un tercer cuestionamiento: ¿quiénes fueron los “evaluadores”, por qué ellos y cómo lo hicieron?

### *El problema hermenéutico del personal de “evaluación”*

Más allá de la osadía matemática y de la estulticia metodológica que de sí obligaban al evaluador a la simulación evaluativa, lo más delicado de la evaluación docente consistió en el principio de injusticia que suponía: el “evaluado” sería calificado como idóneo o no a cuenta y riesgo de la capacitación y la subjetividad del “evaluador”. Los PPI del SPD implicaban todo tipo de diferenciaciones subjetivas, sin embargo, ése no fue el problema, sino que se justificaran y presumieran como garantes de la “objetividad” de la calificación.

Tomemos, por ejemplo, el indicador 2.2.3:

[El docente] realiza una intervención docente acorde con los aprendizajes esperados, con las necesidades educativas de sus alumnos y con los enfoques de las asignaturas de la Educación Primaria (SEP, 2016d).

Empezando por lo evidente, el indicador está compuesto, en realidad, de tres indicadores que, además, corresponden a tres componentes diferentes del proceso educativo: *i)* el Modelo Educativo, *ii)* el diagnóstico de cada maestro, y *iii)* el currículo oficial. Pero en el fondo, el “evaluador” debe emitir tres juicios desde sus orientaciones pedagógicas personales que —suponiendo que las tiene— pueden fácilmente no coincidir con las del docente:

¿Cuál sí y cuál no es una intervención docente acorde con los aprendizajes esperados?  
 ¿Cómo es que el “evaluador” podría conocer las necesidades educativas de los alumnos del evaluado? ¿Con qué criterios decidirá si la intervención concuerda o no con esas necesidades?

En otras palabras, bajo la apariencia de objetividad del instrumento de “evaluación”, el SPD desconoció que el horizonte hermenéutico del “evaluador” —puntos de vista, valores, sensibilidad, conocimientos, orientación pedagógica e inclusive su ánimo o voluntad al momento de evaluar— sería la instancia definitiva de la suma de puntos y del juicio sobre la “idoneidad” del docente. Pues el “evaluador” simplemente no contaría jamás con la evidencia que reclamaba la propia “evaluación”.

Los “expertos” del INEE y de la SEP soslayaron el problema hermenéutico elemental: que el “evaluador” estaría obligado a ser parcial con el archivo de cada docente. En el caso de las pruebas estandarizadas de respuesta múltiple, basta arrojar las hojas de respuestas en una máquina para conseguir el puntaje “objetivo”. Pero el mecanismo de evaluación por revisión documental implicaría —por más que se le intentara estandarizar con los PPI— un resultado “subjetivo”. Por más estandarizada que pretendieran hacer la revisión documental, sin remedio estos debían ser comprendidos e interpretados por los “evaluadores”, quienes, desde su propio horizonte hermenéutico, emitirían juicios ¿“objetivamente”? para luego decidir ¿“objetivamente”? si se ajustan y qué tanto a los “criterios, parámetros e indicadores” establecidos y determinar ¿“objetivamente”? la “idoneidad” o no de un docente.

Por último, y aplicándole su propia perspectiva y lenguaje, esta problematización da por sentada la “idoneidad”, la “calidad” y las “competencias” de los evaluadores y de quienes los capacitaron y certificaron. Sin embargo, es una cuestión que suscita muchas preguntas determinantes en la comprensión del proceso de diseño e implementación de la “evaluación” docente:

- ¿Quién y con qué criterios seleccionó, capacitó y certificó a los miembros de los Comités Académicos que definían los criterios, perfiles, parámetros e indicadores de la evaluación del desempeño docente?
- ¿Quién y con qué criterios se seleccionó a quienes “capacitaban” y “certificaban” a los “evaluadores”? ¿En qué consistieron dichas capacitaciones y certificaciones?
- ¿Cuántos “evaluadores” hubo? ¿Cuánto tiempo dedicaron a leer, reflexionar y luego enjuiciar las decenas de millones de cuartillas producidas por los docentes para las “evaluaciones”? ¿Alguien evaluó sus dictámenes? ¿Qué opinaron los docentes al respecto?

### *La implementación policial de la “evaluación”*

En 2015, dos años después de haber realizado las modificaciones legales de la “Reforma Educativa” y dos años antes de contar con el “Modelo Educativo”, el gobierno federal inició la “evaluación del desempeño docente”. Esta sería “obligatoria” para todos los docentes, directores de escuela y supervisores de la Educación Básica y Media Superior que impartía el Estado. La autoridad educativa se encargaría de realizar el proceso “por lo menos” una vez cada cuatro años con cada docente (de manera que en 2018 el personal educativo estuviera evaluado en su totalidad) (DOF, 2013c).

La “evaluación” de docentes de Educación Básica consistiría en cuatro etapas:

- Un informe de cumplimiento de responsabilidades profesionales (a entregarse vía electrónica por el director de la escuela del docente evaluado);
- Un expediente de evidencias de enseñanza y sus fundamentos (a entregarse vía electrónica por el docente);
- Un examen de conocimientos y competencias didácticas (a responderse presencialmente en computadora); y
- Una planeación didáctica argumentada (a redactarse presencialmente en computadora) (INEE, 2017).

Las etapas 1 y 2 ocurrieron entre julio y mediados de noviembre de 2015. Las etapas 3 y 4 —que sumaban aproximadamente ocho horas frente a la computadora— fueron aplicadas en uno o dos días en sedes especialmente dispuestas durante los fines de semana entre mediados de noviembre y comienzos de diciembre del mismo año.

El proceso de los demás docentes y directivos contó con especificaciones:

1. A los maestros de inglés de nivel secundaria se les aplicaría una evaluación complementaria sobre el manejo de esta segunda lengua.
2. Para los docentes de Educación Media Superior, la etapa 3 se dividió en dos: una de conocimientos disciplinarios y otra de competencias didácticas.
3. Para los directores, el informe de la etapa 1 sería entregado por el supervisor correspondiente y las demás etapas se enfocarían en su rol como director y no en la docencia (INEE, 2017, p. 16).
4. De parte de la autoridad, los evaluadores también debían estar evaluados y certificados (DOF, 2013).

El gobierno federal tuvo dos años y medio para planear y establecer las condiciones políticas y logísticas necesarias para que las aplicaciones comenzaran. Sin embargo, como era de esperarse, la puesta en marcha estuvo plagada de prisas, irregularidades, improvisos y todo tipo de atropellos —por parte de funcionarios y “evaluadores”— al “derecho” a ser evaluados que la RE2013 había “concedido” por mandato a los maestros.

Las aplicaciones iniciaron en medio de una creciente protesta magisterial de origen masivo en los estados donde la CNTE tenía mayor presencia —Oaxaca, Michoacán, Chiapas, Guerrero y Distrito Federal—. Sin embargo, se extendió con rapidez al resto del territorio nacional, generando movilizaciones masivas en la mayoría de los estados e inéditas por su magnitud en entidades como Veracruz, Jalisco y Nuevo León.

Desde ese momento, los mexicanos y las mexicanas fuimos testigos de un proceso que las autoridades llamaban “evaluación docente”, pero que en los hechos se convirtió en un régimen de excepción magisterial impuesto por el Ejecutivo.

### Un auténtico *Estado de sitio a docentes*

Vimos ciudades sitiadas por retenes policiacos, instalados en las cercanías de las sedes, que debían “garantizar” el acceso a los docentes. Las sedes estaban fortificadas con enormes vallas metálicas, resguardadas por centenas de policías equipados con escudos, cascos, toletes y armas largas. Para asombro de propios y extraños, el sitio policial se extendió a los hoteles donde se acuarteló a los maestros que serían “evaluados”, quienes no podían salir hasta que llegaron los camiones o helicópteros policiales para trasladarlos a las sedes de aplicación.

Ya ahí, se les sentó frente a una computadora para responder un tortuoso examen de ocho horas. Detrás, de frente, en los costados y a distancia eran vigilados a través de cámaras por los miembros del personal de seguridad privada; vestidos de negro y algunos armados. En contra de todo lo que les rodeaba y estaba ocurriendo, su deber era escribir “libremente” sobre temas de pedagogía, empatía, saberes, valores, reflexividad, didáctica, horizontalidad, trabajo en equipo, aprendizajes esperados y la paz como competencia.

La sociedad mexicana pudo testificar cómo los maestros a “evaluar” eran tratados como reos peligrosos dentro de las sedes, no como ciudadanos que se dedicaban a una tarea digna para la cual el Estado mexicano certificó su formación profesional. ¡Como si no se tratara de una obligación constitucional que el gobierno mismo



les había impuesto! La situación era aún peor afuera de las sedes. Los profesores en —¡también legal!— protesta eran tratados como delincuentes en activo. Para ellos y ellas, la “evaluación del desempeño docente” apuntaba a medir su tolerancia a los gases lacrimógenos y a evaluar la resistencia de sus cráneos a los golpes de tolete.

En ningún país del mundo había ocurrido algo así.

Lo absurdo resulta de lo impensable.

Pero un Estado de sitio es lo que vivieron los maestros y las maestras de México durante los primeros años del SPD. Resulta imposible comprender y absurdo explicar el despliegue de amenazas, fuerzas armadas federales y estatales, guardias de seguridad privada, vehículos blindados, granadas, armas de alto poder, helicópteros de vigilancia, denuncias penales, despidos, desapariciones, encarcelamientos y *maestros asesinados...* (véase Ahmed y Semple, 2016; Comisión Nacional de los Derechos Humanos [CNDH], 2019; Concha, 2019; Díaz y Rama, 2016).

¿¡Para evaluarlos!?!

Insensatez, demencia, soberbias desbordadas.

Casi la cólera de los griegos.

¡Y todo por una “evaluación” que ni siquiera sabía qué evaluaba y que resultaba un imposible en los tiempos exigidos por la ley! Aún más imposible si se hubiera reconocido que la reticencia de la mayoría de los docentes tenía una justificación que iba mucho más allá de la perorata del gobierno: que los disidentes sólo eran una “minoría que defiende privilegios ilegítimos”. Todos los que discutieran los fines y los medios de la RE2013 eran descalificados y estigmatizados como “opositores a toda evaluación”, “opositores de la ley”.

La mayoría de los medios de comunicación masivos, nacionales y extranjeros, fueron descabellados en sus coberturas y alcanzaron un nivel de complicidad deshumanizante y de extravío de cualquier objetividad periodística al presentar, por ejemplo, la masacre de Nochixtlán entre comillas, como “masacre”. En general, le llamaron “confuso enfrentamiento entre policías y manifestantes”, “choques donde habrían intervenido personas armadas desconocidas”. Se relativizaron los asesinatos diciendo que el enfrentamiento “dejó muertos” (AFP, 2016).

Se desvió la atención del motivo de la protesta y de la injustificada estrategia de represión al vulgar dilema del huevo y la gallina: ¿qué bando disparó primero? El comisionado de la Policía Federal dijo: “Eso todavía no lo sabemos, se tiene que decidir en la investigación”, e incluso la Comisión Nacional de Seguridad tuvo que cambiar las afirmaciones de dos comunicados —en que se mentía diciendo que los policías federales y estatales no portaban armas ni toletes— cuando en redes sociales se difundieron imágenes y videos que mostraban los ataques armados de la policía *in fraganti*.

Aunque se trataba de seres humanos, a los ciudadanos en protesta, a los muertos, heridos y desaparecidos no se les bajó de “seudomaestros”, o en el mejor de los casos, se les nombraba como meros “maestros que se oponen a la reforma educativa”.

Ante la ceguera de las autoridades y los medios de comunicación frente al fraude y la criminalidad de la aplicación de la RE2013, una aplastante mayoría de la comunidad académica especializada en temas educativos —junto con sus voces más reconocidas— publicó un comunicado en noviembre de 2015. Lo firmaron 380 participantes del XIII Congreso Nacional de Investigación Educativa convocado por el Consejo Mexicano de Investigación Educativa. Señalaron y advirtieron con puntualidad:

La reforma emprendida por la actual administración carece de un proyecto educativo que la guíe y le dé sustento. Se reduce a un conjunto de modificaciones legales para la administración del sistema escolar. Se limita a regular las condiciones laborales del magisterio, a través de procedimientos de evaluación que, lejos de contribuir a la mejora docente, conforman un aparato abigarrado de control y vigilancia al que son sometidos, de manera vertical y autoritaria, las y los profesores en nuestro país. [...] Además de tener un carácter punitivo, los criterios rectores y las prácticas de evaluación son imperfectas y poco confiables. El apresuramiento en su diseño y construcción han impedido una validación adecuada de las pruebas, y existe una gran improvisación en la capacitación de evaluadores. En suma, no se garantiza una evaluación confiable y en cambio se ponen en juego las condiciones de vida de cientos de miles de maestras y maestros (Gil Antón, 2015, s. p.).

Pero la política educativa no se puede librar de la soberbia y la ignorancia de sus siempre interinos líderes. El recién nombrado secretario de Educación Pública, Aurelio Nuño, desestimó la voz de la comunidad académica y no tomó en cuenta a ninguna de las fuentes que le advertían de los desatinos cometidos y por cometer. Estaba concentrado ufanándose en el incondicional apoyo y promoción de la corrupta cúpula del SNTE y la dadivosa cúpula empresarial al uso de la violencia para “garantizar el derecho a la evaluación” (Igartúa, 2015).

La altivez legalista, pseudo-evaluadora y afectadamente modernizadora del secretario fue bastante contradictoria con el enfoque de “competencias” de su Modelo Educativo. La incompetencia de sus administradores y planeadores refulgió cuando ni siquiera se tuvieron disponibles las computadoras necesarias para atender a los maestros convocados. Ni hablar de las quejas dirigidas a la Secretaría por las dificultades y, en ocasiones, la imposibilidad de realizar las etapas 1 y 2 vía web de la “evaluación”.

O de la frustración de las autoridades educativas estatales y del personal educativo frente a la insuficiencia y la opacidad de los resultados de las evaluaciones, así como la

ineptitud y el batiburrillo de la Dirección General de Formación Continua (DGFC-SEP) y del INEE para echar a andar el Sistema Integral de Formación Continua que respaldaría a las evaluaciones en “capacitar” y “actualizar” a los docentes [...] para responder mejor las siguientes “evaluaciones” (Cordero *et al.*, 2017; Santibáñez *et al.*, 2017).

Lo más grave de la llegada del nuevo secretario, el soberbio Aurelio Nuño —a quien gustaba motivar a “ler” a los niños—, fue que, para esconder su incapacidad administrativa bien formada en Oxford y su falta de liderazgo para que no se le descarrilara al magisterio, recrudesció el autoritarismo. La soberbia se volvió peligrosa al anunciar acciones penales “por sabotaje” contra las y los profesores que —habiendo asistido a la “evaluación”— se quejaron de la falta de condiciones para realizar los exámenes: “Vamos a proceder tanto administrativamente como penalmente, los tenemos perfectamente identificados” (Redacción *Aristegui Noticias*, 2015, s. p.).

Así, por primera vez en nuestra historia, se oficializó que los escudos, toletes, gases y vehículos artillados de la policía se convertirían en herramientas didácticas. Los “sabotajes” siguieron ocurriendo a pesar del Estado de sitio de miles de policías federales y de la Gendarmería, lo que hizo que las palabras más repetidas en el discurso “educativo” institucional se volvieran: fuerza, castigo, despidos, policías, denuncias penales y encarcelamientos. Entre 2015 y 2017, los voceros de la RE2013 ya no se molestaban en reforzar la fachada de “noble y generosa” que le había adjudicado su presidente.

Ciego de soberbia y, por supuesto, sordo a las voces de la historia que rondaban su oficina y los pasillos del edificio del número 28 de la calle Argentina, el secretario confundía legitimidad con ley, voluntad con coerción y evaluación con castigo, dejando a su paso cientos de maestros despedidos, golpeados, encarcelados, desaparecidos y asesinados.

## Conclusión

Es indudable que la llamada “Reforma Educativa” de 2013 no siguió el camino recomendado por la Unesco (2017) para mejorar el sistema educativo: realizar críticas constructivas y trabajar con todos los actores del sistema (pp. 9-10). Todo lo contrario, culpó, demonizó y hasta criminalizó a los maestros por la catástrofe educativa del país, cuya responsabilidad se reparte entre las sucesivas administraciones neoliberales de la SEP y la corrupta cúpula del SNTE. Se hizo nugatorio de facto y retroactivo del contrato colectivo de trabajo del magisterio, violentando sin ambages el artículo 14 de la Constitución, que a la letra señala: “A ninguna ley se dará efecto retroactivo

en perjuicio de persona alguna” (Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión, 1917).

La RE2013 no se hizo con los maestros, sino contra ellos:

1. Las modificaciones legales de 2013 se decidieron sin tener en cuenta las demandas del magisterio y sin un diagnóstico de sus necesidades educativas;
2. El Servicio Profesional Docente puso en marcha las “evaluaciones” en 2015, mientras existían movilizaciones masivas en su contra en casi todos los estados del país;
3. El presidente de la República, los secretarios de Educación, el secretario general del SNTE, el empresariado y las autoridades estatales implementaron un violento Estado de sitio para garantizar las pretendidas evaluaciones, dejando como saldo el encarcelamiento, la desaparición y la muerte de decenas de maestros en entre 2013 y 2017; y
4. El Modelo Educativo 2016-2017 llevó a cabo una falsa consulta magisterial que no modificó en nada el texto original.

Los testimonios del personal educativo y las investigaciones realizadas no dejan lugar a dudas: los efectos principales y más extendidos de la implementación de la RE2013 no son para nada bondadosos. Agravaron el autoritarismo y la explotación en el sistema educativo, y generaron ambientes y contextos escolares que desincentivan buenas prácticas docentes, directivas, administrativas y de aprendizaje:

1. *Precarización laboral*: creciente inestabilidad, precarización salarial a costa de los estímulos por mérito y menoscabo de derechos laborales constitucionales.
2. *Intensificación del trabajo docente*: sobrecargas administrativas, de formación y evaluación; superposición de modelos educativos y programas de estudio; y desorientación pedagógica.
3. *Crisis profesional y escolar*: desprestigio social; hipernormativización de la labor docente; incremento notable de incertidumbre, presión, estrés, ansiedad, tensión, malestar y pérdida de vocación (Compañ García, 2017).

Sobre el altísimo costo humano y después de tanta barbarie e insensatez, la autoridad educativa calificó la implementación del SPD como un éxito rotundo. Sin embargo, la magnitud del “éxito” fue muy relativa, pues en mayo de 2017, a tres años del inicio de las evaluaciones, habían sido evaluados solamente 10% de los docentes en servicio (González Villareal *et al.*, 2017, p. 8). Y también lo es la “calidad” del “éxito”, ya que el INEE anunció que —en ejercicio de su autonomía y en cumplimiento

de su mandato constitucional y de sus atribuciones legales— replantearía el modelo de Evaluación del desempeño profesional docente para 2017 (INEE, 2017).

La cuestión era grave. No sólo por la contradicción del diagnóstico del instituto de los “especialistas” con las enaltecidas declaraciones de la SEP, sino porque representaba una sangría histórica para el presupuesto educativo. Tan sólo el INEE gastó un total de 4,334.5 millones de pesos durante el sexenio de Peña Nieto (Cámara de Diputados LVII Legislatura y Centro de Estudios de las Finanzas Públicas, 2018). Eso sin contar el costo de la logística —transporte, comidas hospedajes, documentación, entre otros gastos— de las “evaluaciones”, la profusa propaganda gubernamental, las movilizaciones policiacas y la sobreentendida mordida del pastel de quién sabe cuántos políticos y empresarios.

¿Cuántos miles de millones de pesos se gastaron realmente en la torpe e imposible empresa evaluativa?

El caso del INEE es de vital importancia, pues su sostenimiento público dependió de la sustracción de recursos para la enseñanza. Al inicio del sexenio, en 2013, el presupuesto anual del INEE era 95.8 millones anuales; para 2018 ¡ya eran 1,227.7 millones! Esto quiere decir que se benefició de un incremento de 1,281%. Sin embargo, en el mismo periodo, el presupuesto nominal de la SEP disminuyó 18%: de 316,981 millones en 2013 a 259,018 millones en 2018.<sup>18</sup> Además, el gasto en Educación Pública con respecto al PIB se redujo de 3.7% en 2013 a sólo 3.0% del PIB en 2018.

En otras palabras, mientras los recursos para la enseñanza se redujeron (-18%), los recursos para “evaluarla” aumentaron exponencialmente (+1,281%). La prioridad no fueron los procesos de aprendizaje, sino su “evaluación”.

Si a las personas como a los gobiernos se les puede aplicar con bastante certeza el dicho *dime en qué gastas y te diré quién eres*,<sup>19</sup> no sólo es obvio que a Enrique Peña Nieto le interesó más promover un jugoso fraude “evaluativo” que la educación pública del país, sino además que ambas le interesaban muchísimo menos que el gasto militar, pues la Secretaría de la Defensa Nacional (Sedena) creció 487% durante el sexenio, pasando de un presupuesto de 2,348 millones de pesos en 2013 a 13,730 en 2018 (Ramos, 2018). Contrario a lo que declararon a los cuatros vientos —en especial para alejarse del discurso belicista de Felipe Calderón—, la prioridad del gobierno no fue la educación pública (-18%), sino el gasto militar (+487%), y en los hechos, continuaron con la guerra desatada y trabajando en contra de la educación y la cultura.

---

<sup>18</sup> Si tomamos en cuenta la inflación acumulada de 27.9% del sexenio Enrique Peña Nieto —según datos del INEGI—, la reducción es aún mayor en términos reales.

<sup>19</sup> Como me enseñó Magdalena Galindo, una querida y excelente profesora de economía y nuestra asesora de tesis de licenciatura.

Las evidencias, los datos, el análisis y la narrativa hasta aquí desarrollada me permiten caracterizar, en su conjunto, a la llamada “Reforma Educativa” de Enrique Peña Nieto y los partidos del llamado Pacto por México, como fraudulenta, contradictoria, incongruente, hecha al vapor y al revés, sin el concurso ni consenso de los maestros, arbitraria, punitiva, excluyente, inconstitucional, violenta. Y podemos, aún más, afirmar que estuvo imposibilitada desde un inicio para alcanzar sus metas tanto cuantitativa como cualitativamente.

Como último argumento de esta conclusión general, presentaré el punto de vista de una de sus artífices y defensoras principales: la presidente del INEE durante la implementación de la RE2013.

### **Posdata: una “evaluación” de segunda...**

El cuadro no estaría completo sin el punto de vista de la presidencia del INEE, ya que su narrativa fue desarrollada —desde un puesto clave en el andamiaje institucional construido exprofeso para ello— con el fin de legitimar y justificar a la “Reforma Educativa”.

Me refiero, en específico, al sorprendente punto de vista que presentó la Dra. Silvia Schmelkes —entonces presidenta de INEE— en una entrevista realizada por Laura Poy Solano en julio de 2016, en la que afirmó que la Reforma Educativa:

[...] pudiera no ser la que requieren el país y el magisterio [...] hay cosas que se podrían mejorar de la ley [...] pero creemos que en este momento el ejercicio se tiene que centrar en qué se puede hacer sin la necesidad de modificarla, porque si nos metemos a eso, es un proceso que puede tardar muchísimo tiempo, además puede dar como resultado cosas que no están ni siquiera previstas (Poy Solano, 2016a, p. 6).

Su conclusión fue que muchas de las modificaciones necesarias “se tendrán que ir programando para años futuros”. Es decir, la Dra. Schmelkes confesó que había prisa por hacer las cosas, aunque se supiera que se estaban haciendo mal. Y que, para evitar incertidumbres, *más valía malo por conocido que bueno por conocer*. Respecto a las prisas, no dio explicaciones, pero se puede suponer que se debían a razones fundamentalmente políticas, tal vez, las ensoñaciones presidenciales del entonces secretario de Educación Pública, Aurelio Nuño.<sup>20</sup>

---

<sup>20</sup> A la hora de la verdad, Aurelio Nuño resultó descartado como candidato del PRI. A sólo meses de concluir el sexenio, abandonó la silla de Vasconcelos para convertirse en coordinador de campaña

Sin embargo, respecto a su miedo por la incertidumbre que generaría un nuevo proceso de modificación legal, no era necesario especular. La Dra. Schmelkes identificó su origen en plan de *el hubiera no existe*: “A lo mejor se hubiera podido considerar, antes de emitir las leyes, cuáles podrían ser los diferentes escenarios de sus consecuencias, [pero] eso es algo que no se hizo” (Poy Solano, 2016a, p. 6). Es decir, la presidenta del INEE ya temía en 2016 —tras sólo un ciclo de aplicación de las “evaluaciones”— que una nueva reforma repitiera el error —inaudito para los “especialistas” metodológicos— de no proyectar sus posibles consecuencias.

La declaración es grave porque puso al desnudo la inaceptable improvisación que debería ser ajena a cualquier proceso de reforma constitucional y, sin duda alguna, a una que pretende reformar el sistema educativo.

Entre las consecuencias no previstas —por no escuchar a los maestros ni a decenas de especialistas educativos que se los advirtieron—, la Dra. Schmelkes identificó el sumamente previsible rechazo masivo y categórico de los profesores a la Reforma. Llanamente, dijo que “ahora” se estaba interpretando que ésta “puede no ser la reforma que necesite el magisterio, y eso es lo que nos están diciendo los maestros, así no” (Poy Solano, 2016a, p. 6).

Su explicación del rechazo magisterial era que las autoridades educativas de la SEP no entendían ni estaban aplicando correctamente la Reforma:

Hasta la fecha lo que tenemos es evaluación, evaluación y evaluación, y todo lo que debe derivarse de ella, sobre todo a nivel de formación y apoyo para la escuela, no está fluyendo, particularmente a partir del Servicio de Asistencia Técnica a la Escuela (Poy Solano, 2016a, p. 6).

El señalamiento representaba una crítica directa a la incompetencia del secretario Nuño, quien —sin duda— con su probada vocación policiaca, contribuyó a complicar y enconar el conflicto magisterial. Aun así, la directora del INEE ofrecía una explicación burocrática que se quedaba muy corta en reconocer las razones del descontento magisterial. Sin embargo, más adelante ofreció uno de los argumentos más sólidos para explicar el rechazo de docentes y académicos al tipo de “evaluación” que se estaba realizando. Señaló que la única forma de saber cómo se desempeña un maestro es “observándolo en el aula” y confesó:

---

presidencial del candidato José Antonio Meade Kuribreña, candidato que presentó como su mayor atractivo que no era del PRI y que condujo a ese partido al mayor descalabro electoral de su historia.

Cuando metimos números y sobre todo logística,<sup>21</sup> implicaba capacitar evaluadores que fueran capaces de evaluar a los maestros en el aula, y no una vez, sino varias, y no un solo capacitador, sino al menos dos. Cuando confirmamos esto, vimos que no era posible, por eso diseñamos instrumentos cualitativos (Poy Solano, 2016a, p. 6).

O lo que es lo mismo: como no se podía hacer lo que se debía hacer, lo sustituyeron por un mecanismo que ni remotamente se acercaba al método cualitativo de la observación directa y prolongada del desempeño docente en el aula.<sup>22</sup> Sin ambages, este fragmento de la entrevista revela que como el INEE no pudo acceder a la única forma de saber cómo se desempeña un profesor —“observándolo en el aula” y así evaluar lo que se pretendía evaluar—, decidieron inventar unos instrumentos pseudo-cualitativos con los que, a sabiendas, no se podría evaluar, sino simular el proceso y el dictamen.

Esto significa que, en el mejor de los escenarios, los “evaluadores” —previamente “evaluados, capacitados y certificados” para utilizar un instrumento de plan B— “evaluarían” a ritmos vertiginosos no lo que los maestros *hacen* en el aula —es decir, su desempeño docente—, sino sólo lo que *dicen que hacen* en un escrito. Por lo que, cuando más, “evaluaron” la capacidad discursiva de los profesores y su habilidad para apegarse al discurso de la Reforma, nunca su desempeño docente. A partir de eso se emitieron todos los juicios sobre la “idoneidad” del docente y las recomendaciones que lo “retroalimentaban”.

Lo narrado por la presidenta del INEE constituyó —como dicen los abogados— *prueba plena de un fraude genérico agravado*, al dar apariencia de verdad a lo que se sabía era mentira, utilizando para ello maquinaciones y artificios que costaron miles de millones de pesos al erario y, literalmente, decenas de millones de horas a los profesores, directivos, supervisores y funcionarios de educación.

Dicho de manera llana: la llamada “Reforma Educativa” que resumía, concretizaba y amarraba a nivel constitucional el anteproyecto educativo neoliberal iniciado en 1982, se trató de un *fraude* cometido con premeditación, alevosía, ventaja y abuso de autoridad. Un verdadero crimen a la educación y en general a la cultura.

---

<sup>21</sup> Cálculo que hemos presentado en este capítulo y que, según esta declaración, también realizaron en el INEE, pero que nunca se problematizó en los documentos oficiales.

<sup>22</sup> Repasamos dos veces en este capítulo que el mecanismo B de evaluación consistió en pedir a cada docente un archivo *digital* con cuatro documentos: un informe del docente avalado por el director, un expediente de “evidencias” preparado por el docente y un par más de “instrumentos cualitativos” [*sic*] que no eran otra cosa que dos textos que los maestros debían elaborar *a computadora* durante el examen en las sedes de aplicación.



El daño que se hizo a la educación pública, a la nación y a sus habitantes estaba a la vista y así se los cobraría a los responsables la ciudadanía en las elecciones que tuvieron lugar en 2018. De tal suerte que, justiciera y sensatamente, las reformas legales de 2013 fueron eliminadas luego de que el 12 de diciembre de 2018 —11 días después de tomar posesión del cargo— el presidente López Obrador firmara una iniciativa de reforma dirigida al Congreso de la Unión. En sus propias palabras, se trataba de:

Hoy, vamos a presentarles el plan general de educación, iniciando por la firma de la iniciativa de reforma para cancelar la mal llamada Reforma Educativa, abrogarla. Y sustituir el ordenamiento actual, el marco jurídico actual, por uno nuevo, en el que se establece, en lo fundamental, el derecho a la educación.

La educación, que no es un privilegio, es un derecho de todos los mexicanos. Educación pública, gratuita, de calidad, en todos los niveles escolares (López Obrador, 2018, web).

Al finalizar el correspondiente proceso legislativo, lo anterior culminó con la publicación en el *Diario Oficial de la Federación*, el 15 de mayo de 2019, del “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” (DOF, 2019). Con ello, se decretaba el final de 36 años de políticas neoliberales y se iniciaba el proceso de su reversión, indispensable para la regeneración educativa y cultural a la que obliga ese brutal crimen perpetrado contra la educación pública y la cultura en México.



## Referencias

---

- Aguirre Botello, M. (2021). *Súper Tabla Bicentenario: México, 1810-2021. Presidentes, Paridad, Inflación, Devaluación, Deuda Externa, Reservas, PIB y Sucesos Económicos*. México Máxico. <http://www.mexicomaxico.org/Voto/super.htm>
- Apple, M. (2015). Conocimiento, poder y educación: Sobre ser un académico/activista. *Revista Entramados-Educación y Sociedad*, 2(2), 29-39.
- Arriaga Lemus, M. de la L. (2002). *Impacto político de las luchas magisteriales en México (1979-2000)* [Tesis de Maestría en Ciencia Política]. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Avilés, K. (2011, mayo 30). Para aplicadores, 50 por ciento del gasto de la prueba Enlace, según la SEP. *La Jornada*, 44.
- Ball, S. & Youdell, D. (2008). *La privatización encubierta de la educación pública*. Instituto de Educación, Universidad de Londres.
- Bayardo, B. (1991). *The State and the Professional teacher* [Tesis de Doctorado]. Universidad de Stanford.
- Buendía, A., García Salord, S., Grediaga, R., Landesman, M., Rodríguez-Gómez, R., Rondero, N., Rueda, M. & Vera, H. (2017). Queríamos evaluar y terminamos contando: Alternativas para la evaluación del trabajo académico. *Perfiles Educativos*, 39 (157).
- Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión. (1917). *Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos*. Diario Oficial de la Federación: actualizado al 18 de noviembre de 2022.
- Cámara de Diputados LVII Legislatura & Centro de Estudios de las Finanzas Públicas. (2018). *Calidad Educativa y Evolución de los Recursos Presupuestales en Educación, 2013-2018*.
- Carpizo, J. (1986, septiembre 18). Mensaje del Rector a Consejeros Universitarios. *Gaceta UNAM*, 60, 2, 29-30.

- Casanova, H. (2021, enero 28). La UNAM: reforma institucional y movilización estudiantil. *La Jornada*.
- Ceneval. (2020). *Manual de Organización Institucional del Ceneval*. <https://ceneval.edu.mx/wp-content/uploads/2021/09/Manual-de-Organizacion-Institucional.pdf>
- Compañ García, J. R. (2017, junio 14). *La precarización en los docentes de nuevo ingreso de la escuela secundaria – Distancia por tiempos*. Nexos. <https://educacion.nexos.com.mx/la-precarizacion-en-los-docentes-de-nuevo-ingreso-de-la-escuela-secundaria/>
- CONEVAL & UNICEF. (2014). *Pobreza y derechos sociales de niñas, niños y adolescentes en México, 2014*. <https://www.coneval.org.mx/Medicion/Documents/Estudio-Pobreza-Coneval-Unicef.pdf>
- Consejo Estudiantil Universitario (Director). (1987a, enero 6). *Diálogo público Consejo Estudiantil Universitario [CEU]-Rectoría* [Mimeo].
- Consejo Estudiantil Universitario (Director). (1987b, enero 16). *Contrapropuesta (documento leído por el CEU en el diálogo público con Rectoría)* [Mimeo].
- Consejo Estudiantil Universitario CEU UNAM. (2019, noviembre 2). *Diálogo CEU-Rectoría, enero 1987. Rompimiento de Diálogo previo a la huelga de ese año*. <https://www.youtube.com/watch?v=afu3c8keQUc>
- Coolen, C. (1983). Research finds little merit in merit pay. *American Psychological Association Monitor*, 14(9).
- Cordero, G., Jiménez, J. A., Navarro, C. & Vázquez, M. del Á. (2017). *Diagnóstico de la política pública de formación y desarrollo profesional del personal educativo de educación básica de la Reforma Educativa*. INEE.
- Cortina, A. (2017). *Aporofobia, el rechazo al pobre. Un desafío para la democracia*. Paidós.
- Cosío Villegas, D. (Ed.). (1959). *Historia moderna de México. La República restaurada. La vida política*. Hermes.
- De la Madrid, M. (1982, diciembre 1). *Mensaje de Toma de Posesión como Presidente de los Estados Unidos Mexicanos, en el Palacio Legislativo del Congreso de la Unión México*. Memoria Política de México. <https://www.memoriapolitica-demexico.org/Textos/7CRumbo/1982MTP.html>
- De la Madrid, M. (1985). *Tercer Informe de Gobierno*. Presidencia de la República Mexicana.
- De la Madrid, M. (1988). *Sexto Informe de Gobierno*. Presidencia de la República Mexicana.
- De la Peña, L. (1990). Conocimiento científico y modernización del país. En A. Azuela (Ed.), *Universidad y Cultura*. UNAM-Miguel Ángel Porrúa.

- De la Peña, L., Campa, M., Cárdenas, C., Drucker Colín, R., Peimbert, M. & Pérez Tamayo, R. (1988). La ciencia y el Desarrollo Nacional Independiente (Mesa redonda). *Revista de Ciencias de la Facultad de Ciencias UNAM (Suplemento)*, 13.
- Diario Oficial de la Federación. (1984, marzo 23). *Acuerdo que establece que la Educación Normal en su Nivel inicial y en cualquiera de sus tipos y especialidades tendrá el Grado Académico de Licenciatura*. [https://www.dof.gob.mx/nota\\_detalle.php?codigo=4660109&fecha=23/03/1984#gsc.tab=0](https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=4660109&fecha=23/03/1984#gsc.tab=0)
- Diario Oficial de la Federación. (1992a, enero 28). *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*. [https://www.dof.gob.mx/nota\\_detalle.php?codigo=4646748&fecha=28/01/1992#gsc.tab=0](https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=4646748&fecha=28/01/1992#gsc.tab=0)
- Diario Oficial de la Federación. (1992b, mayo 19). *Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica*. <https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/b490561c-5c33-4254-ad1c-aad33765928a/07104.pdf>
- Diario Oficial de la Federación. (1993, marzo 5). *Decreto que declara reformados los artículos 3o. Y 31 fracción I, de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos*. [https://dof.gob.mx/nota\\_detalle.php?codigo=4721720&fecha=05/03/1993#gsc.tab=0](https://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=4721720&fecha=05/03/1993#gsc.tab=0)
- Diario Oficial de la Federación. (1996, febrero 19). *Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000*. [https://dof.gob.mx/nota\\_detalle.php?codigo=4871357&fecha=19/02/1996#gsc.tab=0](https://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=4871357&fecha=19/02/1996#gsc.tab=0)
- Diario Oficial de la Federación. (2002, agosto 8). *Decreto por el que se crea el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación*. [http://www.diariooficial.gob.mx/nota\\_detalle.php?codigo=721586&fecha=08/08/2002#gsc.tab=0](http://www.diariooficial.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=721586&fecha=08/08/2002#gsc.tab=0)
- Diario Oficial de la Federación. (2004, octubre 27). *Acuerdo número 348 por el que se determina el Programa de Educación Preescolar*. [https://www.dof.gob.mx/nota\\_detalle.php?codigo=664317&fecha=27/10/2004#gsc.tab=0](https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=664317&fecha=27/10/2004#gsc.tab=0)
- Diario Oficial de la Federación. (2006, mayo 26). *Acuerdo número 384 por el que se establece el nuevo Plan y Programas de Estudio para Educación Secundaria*. [https://dof.gob.mx/nota\\_detalle.php?codigo=4915713&fecha=26/05/2006#gsc.tab=0](https://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=4915713&fecha=26/05/2006#gsc.tab=0)
- Diario Oficial de la Federación. (2008a, octubre 16). *Acuerdo número 444 por el que se establecen las competencias que constituyen el marco curricular común del Sistema Nacional de Bachillerato*. [https://www.dof.gob.mx/nota\\_detalle.php?codigo=5064951&fecha=21/10/2008#gsc.tab=0](https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5064951&fecha=21/10/2008#gsc.tab=0)
- Diario Oficial de la Federación. (2008b, diciembre 31). *Acuerdo número 477 por el que se emiten las Reglas de Operación del Programa Habilidades Digitales para Todos*.

- [https://dof.gob.mx/nota\\_detalle.php?codigo=5076676&fecha=31/12/2008#gsc.tab=0](https://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5076676&fecha=31/12/2008#gsc.tab=0)
- Diario Oficial de la Federación. (2011, agosto 19). *Acuerdo número 592 por el que se establece la Articulación de la Educación Básica*. <https://www.sep.gob.mx/work/mo-dels/sep1/Resource/9721849d-666e-48b7-8433-0eec1247fab/a592.pdf>
- Diario Oficial de la Federación. (2013a, febrero 26). *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*. [https://www.dof.gob.mx/nota\\_detalle.php?codigo=5288919&fecha=26/02/2013#gsc.tab=0](https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5288919&fecha=26/02/2013#gsc.tab=0)
- Diario Oficial de la Federación. (2013b, septiembre 11). *Decreto por el que se expide la Ley del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación*. [http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/abro/linee/ LINEE\\_orig\\_11sep13.pdf](http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/abro/linee/ LINEE_orig_11sep13.pdf)
- Diario Oficial de la Federación. (2013c, septiembre 11). *Decreto por el que se expide la Ley General del Servicio Profesional Docente*. [http://www.dof.gob.mx/nota\\_detalle.php?codigo=5313843&fecha=11/09/2013](http://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5313843&fecha=11/09/2013)
- Diario Oficial de la Federación. (2013d, septiembre 11). *Decreto por el que se reforman, adicionan y derogan diversas disposiciones de la Ley General de Educación*. [http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/abro/lge\\_1993/LGE\\_ref26\\_11sep13.pdf](http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/abro/lge_1993/LGE_ref26_11sep13.pdf)
- Diario Oficial de la Federación. (2019, mayo 15). *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*. [https://www.dof.gob.mx/nota\\_detalle.php?codigo=5560457&fecha=15/05/2019#gsc.tab=0](https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5560457&fecha=15/05/2019#gsc.tab=0)
- Díaz Covarrubias, J. (1875). *La instrucción pública en México. Estado que guardan la Instrucción Primaria, la Secundaria y la Profesional en la República*. Imprenta del Gobierno en Palacio (a cargo de José M. Sandoval).
- Díaz, L. & Rama, A. (2016, junio 20). Suben a ocho los muertos por manifestaciones de maestros en Oaxaca, México. *Reuters*. <https://www.reuters.com/article/politica-mexico-maestros-idLTAKCNOZ623S>
- Einstein, A. & Freud, S. (2000). ¿Por qué la guerra? (1932). En *Sigmund Freud. Obras completas (Tomo XXII)* (p. FALTA). Amorrortu.
- Finkel, S. (1984). El Capital humano: Concepto ideológico. En *La educación burguesa*. Nueva Imagen.
- Flasco. (2008). *Informe del Programa de Enciclomedia*.
- Fuentes Molinar, O., Latapí, P., Pescador, J. Á. & Muñoz Izquierdo, C. (1984, diciembre). Al paso de la política educativa: Cuestionario. *Nexos*, 84. <https://www.nexos.com.mx/?p=4430>

- Gago Huguet, A. (2000). El Ceneval y la evaluación externa de la educación en México. *Revista Electrónica de Investigación Educativa [REDIE]*, 2(2), 106-114.
- García Hernández, A. (2011, junio 27). *El analfabetismo tecnológico de las autoridades acabó con Enciclomedia*. La Jornada. <https://www.jornada.com.mx/2011/06/27/politica/002n1pol>
- Gil Antón, M. (2015). *Por una Reforma Educativa necesaria y respetuosa del magisterio (petición dirigida para SEP-México)*. <https://www.change.org/p/sep-mexico-por-una-reforma-educativa-necesaria-y-respetuosa-del-magisterio>
- Gil Antón, M. (2018a, enero 27). *No es verdad, señor secretario*. El Universal. <http://www.eluniversal.com.mx/articulo/manuel-gil-anton/nacion/no-es-verdad-se-nor-secretario>
- Gil Antón, M. (2018b, febrero 10). *El vocho rojo de la SEP*. El Universal. <http://www.eluniversal.com.mx/articulo/manuel-gil-anton/nacion/el-vocho-rojo-de-la-sep>
- Gil Antón, M. (2018c, febrero 24). *La falsa promesa de la evaluación docente*. El Universal. <http://www.eluniversal.com.mx/articulo/manuel-gil-anton/nacion/la-falsa-promesa-de-la-evaluacion-docente>
- Giroux, H. (1997). *Los profesores como intelectuales: Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Paidós.
- Giroux, H. (2003). *Pedagogía y política de la esperanza: Teoría, cultura y enseñanza*. Amorrortu.
- Gobierno Federal, SEP & SNTE. (2011). *Acuerdo para la Evaluación Universal de Docentes y Directivos en Servicio de Educación Básica*. <https://www.seg.guanajuato.gob.mx/Normativa/Documents/EDUCATIVO/acuerdos/52%20Acuerdo%20para%20la%20evaluación%20universal%20de%20docentes%20y%20directivos%20en%20servicio%20de%20educación%20básica.pdf>
- Gobierno Federal (SEP-SHCP-SEDESOL-SALUD). (2008). *Alianza por la calidad de la educación*. [http://www.alianzacivica.org.mx/guia\\_transparencia/Files/pdf/educacion/9\\_ALIANZAPORLACALIDADDELAEDUCACION/9\\_ALIANZAPORLACALIDADDELAEDUCACION.pdf](http://www.alianzacivica.org.mx/guia_transparencia/Files/pdf/educacion/9_ALIANZAPORLACALIDADDELAEDUCACION/9_ALIANZAPORLACALIDADDELAEDUCACION.pdf)
- González Villareal, R., Peraza Sanginés, C. & Betancourt, R. (2017). *El movimiento magisterial mexicano frente a la reforma educativa: La contestación local a un proyecto global*. Congreso Nacional de Investigación Educativa XIV. <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v14/doc/1474.pdf>
- Gramsci, A. (1973). En busca del principio educativo. En *Problemas teóricos de la educación*. Ediciones Movimiento.
- Granados Roldán, O. (2018, enero 30). *Mensaje del secretario de Educación Pública, Otto Granados Roldán, durante la XL Reunión Nacional Plenaria Ordinaria del*

- Consejo Nacional de Autoridades Educativas*. [https://www.gob.mx/sep/prensa/mensaje-del-secretario-de-educacion-publica-otto-granados-rolდან-durante-la-xl-reunion-nacional-plenaria-ordinaria-del?idiom=es](https://www.gob.mx/sep/prensa/mensaje-del-secretario-de-educacion-publica-otto-granados-rolدان-durante-la-xl-reunion-nacional-plenaria-ordinaria-del?idiom=es)
- Gurría, Á. (2010, octubre 19). *El Acuerdo de Cooperación México OCDE para mejorar la calidad de la educación en las escuelas mexicanas. Presentación de los resultados: Palabras de Ángel Gurría, Secretario General de la OCDE*. <https://www.oecd.org/centrodemexico/medios/elacuerdodecooperacionmexicoocdeparamejoraralcalidadde-la-educacion-en-las-escuelas-mexicanas.htm>
- H. Consejo Universitario. (1999, marzo 16). Aprueba el H. Consejo Universitario el Reglamento General de Pagos con importantes modificaciones. *Gaceta UNAM*, 3262, 1-3.
- Hargreaves, A. & Fink, D. (2008). *El liderazgo sostenible. Siete principios para el liderazgo en centros educativos innovadores*. Morata.
- Herrera Beltrán, C. & Venegas, J. M. (2002, agosto 9). *Acuerdo Educativo. Garantizada, la educación laica y gratuita en México, asegura Fox*.
- Herrera, C. & Urrutia, A. (2012, diciembre 3). *Peña Nieto, PRD, PAN y PRI firman el Pacto por México*. La Jornada. <https://www.jornada.com.mx/2012/12/03/politica/002n1pol>
- Hersh, L., Rychen, D. S., Moser, U. & Konstant, J. W. (1999). *Definición y selección de competencias. Proyectos sobre Competencias en el Contexto de la OCDE. Análisis de base teórica y conceptual*. Oficina Federal de Estadística de Suiza-Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico-Instituto de Servicios Estadísticos para la Educación-Institutos Americanos de Investigación. <https://www.deseco.ch/bfs/desecco/en/index/03/02.parsys.59225.downloadList.58329.DownloadFile.tmp/1999.proyectoscompetencias.pdf>
- Igartúa, S. (2015, diciembre 14). *Justifica Nuño resguardo policiaco a evaluación docente. Proceso*. <http://www.proceso.com.mx/423533/justifica-nuno-resguardo-policiaco-a-evaluacion-docente>
- Imaz Gispert, C. (1985a, junio). 6 años de movilización magisterial: 1979-1985. *El Día (Suplemento por XXIII Aniversario del periódico)*, 22-24.
- Imaz Gispert, C. (1985b, noviembre). Planificación educativa y desarrollo en el México de hoy. *Foro Universitario (STUNAM)*, *Época II*(60), 37-56.
- Imaz Gispert, C. (1990a). *La educación en México a fines del siglo XX* [Tesis para obtener el grado de Maestro en Sociología]. Universidad Nacional Autónoma de México: Facultad de Ciencias Políticas y Sociales.
- Imaz Gispert, C. (1990b). Modernidad y excelencia educativas: El discurso del abandono y la miseria. *Omnia (Posgrado UNAM)*, Año 6(18), 89-94.



- Imaz Gispert, C. (1992). Contradicciones acerca del profesionalismo: El caso de los maestros de primaria en México. *Acta Sociológica (UNAM)*, IV(6), 99-118.
- Imaz Gispert, C. (1993, enero). Copiarle a los Burros. La escuela mexicana sigue el modelo estadounidense. *Hojas*, 10, 14-16.
- Imaz Gispert, C. (2008, marzo 23). Ya está en la capital la protesta magisterial. *La Jornada*.
- Imaz Gispert, C. (2012, marzo 17). Maestros insurrectos: Razones de su rebeldía. *La Jornada*.
- Imaz Gispert, C. (2020). La Reforma Educativa en México. Una revisión crítica de sus contenidos, procesos y consecuencias. En C. Peraza Sanginés (Ed.), *México en la Reforma Educativa Global* (pp. 127-156). UNAM.
- Imaz Gispert, C., Martínez della Roca, S. & Gómez, L. E. (1996). *¿Y el costo de la ignorancia? El rezago educativo en México, 1996*. Cámara de Diputados LVI Legislatura: Grupo Parlamentario PRD.
- Imaz Gispert, C. & Radetich, H. (1997). Los estímulos salariales para la docencia. Una vieja y fracasada técnica de reforma educativa. *Acta Sociológica (UNAM)*, 21, 41-57.
- Imaz Gispert, C. & Salinas, S. (2009, noviembre). La educación Pública en México. *Memoria (CEMOS A.C.)*, 238, 4-13.
- INEE. (2015a). *Los docentes en México. Informe 2015*.
- INEE. (2015b). *Referentes técnicos para la elaboración de parámetros e indicadores derivados de los distintos perfiles asociados al Servicio Profesional Docente*.
- INEE. (2017). *Evaluación del desempeño de docentes, directivos y supervisores en educación básica y media superior de México: Análisis y evaluación de su implementación 2015-2016*.
- INEGI. (2021, marzo 23). *Inegi presenta resultados de la Encuesta para la Medición del Impacto COVID-19 en la Educación (ECOVID-ED) 2020*. Comunicado de Prensa Núm. 185/21. [https://www.inegi.org.mx/contenidos/saladeprensa/boletines/2021/OtrTemEcon/ECOVID-ED\\_2021\\_03.pdf](https://www.inegi.org.mx/contenidos/saladeprensa/boletines/2021/OtrTemEcon/ECOVID-ED_2021_03.pdf)
- López Obrador, A.M. (2018, diciembre, 12) *Conferencia de prensa 12 de diciembre de 2018. Versión estenográfica de la conferencia matutina en Palacio Nacional* <https://www.gob.mx/presidencia/prensa/conferencia-de-prensa-del-presidente-andres-manuel-lopez-obrador-12-de-diciembre-de-2018>
- Loret de Mola, Carlos. (2012, octubre 13). *De Panzazo (Completa) Dirigida por Juan Carlos Rulfo y Carlos Loret de Mola*. <https://www.youtube.com/watch?v=i4Bb-dUDs90s>
- Martínez della Roca, S. (Director). (1989). *Los efectos de la deuda en el desarrollo de la educación y el posgrado de México [mimeo]*.

- Martínez Rizo, F. (Ed.). (2015). *Las pruebas ENLACE y EXCALE. Un estudio de validación*. INEE.
- Martínez Rizo, F. & Díaz Gutiérrez, M. A. (2016). *México en PISA 2015* (M. A. Díaz Gutiérrez, Ed.). INEE.
- Mejía Madrid. (2022, marzo 24). *La señora de las tlayudas*. Sin Embargo. <https://www.sinembargo.mx/24-03-2022/4148601>
- Monsiváis, C. (1990). El Magisterio y la Modernidad. En *De las aulas a las calles*. Equipo Pueblo-Información Obrera.
- Montemayor, C. (2005). Educación pública y conocimiento privado. En *Anuario Educativo Mexicano*. Porrúa.
- Moore, S. (1984). Merit pay for teachers: A poor prescription for Reform. *Harvard University Educational Review*, 54(2), 175-186.
- Mora, J. M. L. (1837). Revista política-Crédito Público. En *Obras sueltas de José María Luis Mora, ciudadano mejicano. Tomo I* (p. CCIII-CCIX). Librería de Rosa.
- OCDE. (2010a). *Acuerdo de cooperación México-OCDE para mejorar la calidad de la educación de las escuelas mexicanas*. <http://www.oecd.org/education/school/46216786.pdf>
- OCDE. (2010b). *Mejorar las escuelas. Estrategias para la acción en México*. <http://mapeal.cippe.org/wp-content/uploads/2014/05/OCDE-Mejorar-las-escuelas-estrategias-para-la-acción-en-México.pdf>
- OCDE. (2011). *La medición del aprendizaje de los alumnos: Mejores prácticas para evaluar el valor agregado de las escuelas*. <http://www.oecd.org/education/school/47871357.pdf>
- Oliveira, D. A. (2009). Modelos y estrategias de desarrollo profesional docente: Reflexiones críticas desde la realidad latinoamericana. En C. Vélaz de Madrano & A. Vaillant (Eds.), *Aprendizaje y desarrollo profesional docente*. Santillana-OEI.
- Ortega, E. (2016, junio 27). *La reforma educativa no se negocia: Peña Nieto*. El Financiero. <http://www.elfinanciero.com.mx/nacional/la-reforma-educativa-no-se-negocia-pena-nieto.html>
- Peraza Sanginés, C., Betancourt López, R. & Martínez Cuervo, N. (2020). La Reforma Educativa 2013 como recontextualización del movimiento de reforma educativa global. En C. Peraza Sanginés (Ed.), *México en la Reforma Educativa Global* (pp. 35-76). UNAM.
- Pérez Alfonso, J. A. (2016, junio 20). *Operativo deja seis muertos en Oaxaca*. La Jornada. <http://www.jornada.unam.mx/2016/06/20/politica/002n1pol>

- Pérez Arce, F. (1990). La nueva Insurgencia/Un sindicato, un cacique y una huelga/ El Paro ha terminado. En *De las aulas a las calles*. Equipo Pueblo-Información Obrera.
- Pérez Tamayo, R. (1989, junio 26). El raquitismo en la ciencia mexicana. *La Jornada*.
- Plá, S. (2018). *Calidad educativa. Historia de una política para la desigualdad*. UNAM: Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación (IISUE).
- Poder Ejecutivo Federal. (1983). *Plan Nacional de Desarrollo 1983-1988*. Diario Oficial de la Federación. [https://dof.gob.mx/nota\\_detalle.php?codigo=4805999&fecha=31/05/1983#gsc.tab=0](https://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=4805999&fecha=31/05/1983#gsc.tab=0)
- Poder Ejecutivo Federal. (1989). *Plan Nacional de Desarrollo 1989-1994*. Diario Oficial de la Federación.
- Poder Ejecutivo Federal. (1995). *Plan Nacional de Desarrollo 1995-2000*. Diario Oficial de la Federación. [https://infocdmx.org.mx/escuela/curso\\_capacitadores/PND/pnd-zedillo.pdf](https://infocdmx.org.mx/escuela/curso_capacitadores/PND/pnd-zedillo.pdf)
- Poder Ejecutivo Federal. (2007). *Plan Nacional de Desarrollo 2007-2012*. Diario Oficial de la Federación.
- Poy Solano, L. (2015, junio 17). *La evaluación, «llueve o truene» y así será, dice Chuayffet*. La Jornada. <https://www.jornada.com.mx/2015/06/17/politica/003n1pol>
- Poy Solano, L. (2016a, julio 16). *La Reforma educativa, como se aplica, puede no ser la que se requiere, reconoce el INEE*. La Jornada. <http://www.jornada.unam.mx/2016/07/16/politica/006n1pol>
- Poy Solano, L. (2016b, julio 21). *A consulta el nuevo modelo educativo: SEP*. La Jornada. <http://www.jornada.unam.mx/2016/07/21/politica/003n1pol>
- Poy Solano, L. (2022, marzo 26). *En universidades privadas, 64% de alumnos de posgrado: Conacyt*. La Jornada. <https://www.jornada.com.mx/2022/03/26/politica/008n1pol>
- Poy Solano, L. & Heras, A. (2007, julio 8). *En secreto consuman el bazo en el SNTE*. La Jornada. <https://www.jornada.com.mx/2007/07/08/>
- Presidencia Felipe Calderón Hinojosa. (2011, mayo 31). *Evaluación Universal de Docentes y Directivos de Educación Básica*. <https://www.youtube.com/watch?v=Z46K-dKXwXNM>
- Ramos Pérez, J. (2011, julio 7). *Pacto con Elba se dio con Fox: FCH*. El Universal. <https://archivo.eluniversal.com.mx/primera/37230.html>
- Ramos, R. (2018, enero 2). *2013-2018. Aumentó 29,652 MDP presupuesto de fuerzas armadas*. El Economista. <https://www.economista.com.mx/politica/Aumento-29652-mdp-presupuesto-de-fuerzas-armadas-20180102-0078.html>

- Redacción Aristegui Noticias. (2015, diciembre 3). «Sabotaje» contra evaluación docente en Acapulco (Videos). <https://aristeguinoticias.com/0312/mexico/sabotaje-contr-a-evaluacion-docente-en-acapulco-videos/>
- Redacción Proceso. (2002, agosto 8). *Encabeza Fox la firma del «Compromiso Social por la Calidad de la Educación»*. <https://www.proceso.com.mx/nacional/2002/8/8/encabeza-fox-la-firma-del-compromiso-social-por-la-calidad-de-la-educacion-68346.html>
- Redacción Proceso. (2011, mayo 31). *Calderón, «el presidente de la educación»: Elba Esther Gordillo—Proceso*. <https://www.proceso.com.mx/nacional/2011/5/31/calderon-el-presidente-de-la-educacion-elba-esther-gordillo-87645.html>
- Redacción Proceso. (2013, febrero 26). *Detienen a Elba Esther Gordillo por desvío de recursos del SNTE*. <https://www.proceso.com.mx/nacional/2013/2/26/detienen-elba-esther-gordillo-por-desvio-de-recursos-del-snte-114949.html>
- Redacción Sin Embargo. (2014, junio 15). *Alzati, ex titular de la SEP que falseó títulos, calla a gritos poema de 1948 “por crítica a EPN”; lo acusan de ebrio*. <https://www.sinembargo.mx/15-06-2014/1026733>
- Redacción Sin Embargo. (2018, enero 31). *La deducción de colegiaturas fue un regalo básicamente para las clases más altas de México: CIEP*.
- Reyes Heróles, J. (1983). *La Revolución Educativa. Diálogo con el periodista Ricardo Rocha*. SEP: Cuadernos.
- Rivera Ferreiro, L., González Villareal, R. & Guerra Mendoza, M. (Eds.). (2019). *El cártel de la reforma educativa. Redes conceptuales, institucionales y operativas*. Universidad Pedagógica Nacional: Horizontes Educativos.
- Robles Vázquez, H. V. (Ed.). (2014). *Panorama educativo de México 2013. Indicadores del Sistema Educativo Nacional. Educación Básica y Media Superior*. INEE.
- Rodríguez, R. (2015). El proyecto educativo SEP-SNTE y la prueba ENLACE. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 20(64).
- Román, J. A. (2012, diciembre 11). *Peña lanza reforma para retomar el control educativo*. La Jornada. <https://www.jornada.com.mx/2012/12/11/>
- Romero Gonzaga, R. (2020). *La encrucijada de la educación básica en México. Éxitos, fracasos y omisiones (1978-2012)*. UNAM: IISUE.
- Rulfo, J. C. & Loret de Mola, C. (Directores). (2012, febrero 24). *¡De panzazo!* [Documental].
- Santibáñez, L., Rubio, D. & Vázquez, M. (2017). *Formación continua de docentes: Política actual en México y buenas prácticas nacionales e internacionales*. INEE/BID.

- Secretaría de Relaciones Exteriores. (2012). *Pacto por México*. Embajada de México en Italia. [https://embamex.sre.gob.mx/bolivia/images/pdf/REFORMAS/pacto\\_por\\_mexico.pdf](https://embamex.sre.gob.mx/bolivia/images/pdf/REFORMAS/pacto_por_mexico.pdf)
- SEP. (1984a). *Programa Nacional de Educación, Cultura, Recreación y Deporte 1984-1988 (Versión abreviada)*. SEP: Cuadernos.
- SEP. (1984b). *Programa Nacional de Educación, Cultura, Recreación y Deporte 1984-1988 (Versión ampliada)*. SEP: Cuadernos.
- SEP. (1984c). *Programa Nacional de Educación, Cultura, Recreación y Deporte 1984-1988 (Versión completa)*. SEP: Cuadernos.
- SEP. (2006). *Libro Blanco. Programa «Enciclomedia» 2006-2012*. <https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/2959/4/images/LB%20Enciclomedia.pdf>
- SEP. (2009). *Programa: Habilidades Digitales para Todos. Libro Blanco 2009-2012*. <https://sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/2959/5/images/LB%20HDT.pdf>
- SEP. (2015, abril 26). *Programas Escuelas de Calidad*. <http://www.gob.mx/sep/acciones-y-programas/programas-escuelas-de-calidad>
- SEP. (2016a). *El Modelo Educativo para la educación obligatoria 2016*. [https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/114501/Modelo\\_Educativo\\_2016.pdf](https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/114501/Modelo_Educativo_2016.pdf)
- SEP. (2016b). *Perfil, parámetros e indicadores para docentes y técnicos docentes en Educación Básica. Evaluación del Desempeño. Docentes y Técnicos Docentes. Ciclo Escolar 2016-2017*. [http://servicioprofesionaldocente.sep.gob.mx/2016/ba/PPI/Docente\\_Tecdocente.pdf](http://servicioprofesionaldocente.sep.gob.mx/2016/ba/PPI/Docente_Tecdocente.pdf)
- SEP. (2016c). *Propuesta curricular para la educación obligatoria 2016*. <https://www.gob.mx/cms/uploads/docs/Propuesta-Curricular-baja.pdf>
- SEP. (2016d). *Perfil, parámetros e indicadores para docentes y técnicos docentes en Educación Básica 2016-2017*. <https://es.slideshare.net/hugomedina36/perfiles-parámetros-e-indicadores-20152016>
- SEP. (2017). *Modelo Educativo para la educación obligatoria*. [https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/207252/Modelo\\_Educativo\\_OK.pdf](https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/207252/Modelo_Educativo_OK.pdf)
- Solana, F., Cardiel Reyes, R. & Bolaños Martínez, R. (Eds.). (2001). *Historia de la educación pública en México (1876-1976)* (2ª ed.). Fondo de Cultura Económica.
- Taíbo II, P. I. (2017). *Patria. Tomo I: De la Revolución de Ayutla a la Guerra de Reforma (1854-1858)*. Planeta.
- Tinoco, Y. (2009, mayo 15). *Enciclomedia: Irregularidades por 2 MMDP*. Revista Fortuna. <https://revistafortuna.com.mx/2009/05/15/enciclomedia-irregularidades-por-2-mmdp/>

- UNESCO. (2017). *Resumen del Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo 2017/8. Rendir cuentas en el ámbito de la educación: Cumplir nuestros compromisos*. [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000259593\\_spa](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000259593_spa)
- Urrutia, A. (2011, febrero 15). *Colegiaturas de escuelas privadas serán deducibles de impuestos*. La Jornada. <https://www.jornada.com.mx/2011/02/15/politica/005n1pol>
- Urrutia, A. (2016, julio 28). *El Modelo Educativo está por armarse: Peña*. La Jornada. <http://www.jornada.unam.mx/2016/07/28/politica/003n1pol>
- Vargas, R. E. (2016, agosto 8). *Entrevista a Olac Fuentes: La SEP olvida que tiene alumnos de carne y hueso*. La Jornada. <http://www.jornada.unam.mx/2016/08/08/politica/007e1pol>
- Vargas, R. E. & Poy Solano, L. (2008, mayo 16). *Elogios y optimismo, al presentar gobierno y SNTE plan educativo*. La Jornada.



La primera edición electrónica de *Crimen educativo. Neoliberalismo y educación en México (1982-2018)*, realizada por la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la UNAM, se finalizó el 6 de mayo de 2024. La producción de esta obra estuvo a cargo de Aarón González Cabrera, ubicado en la alcaldía Coyoacán, Ciudad de México. En su composición se utilizó la tipografía Crimson Pro en 11/13.6 puntos. Cuidado editorial: Departamento de Publicaciones, FCPyS, UNAM.

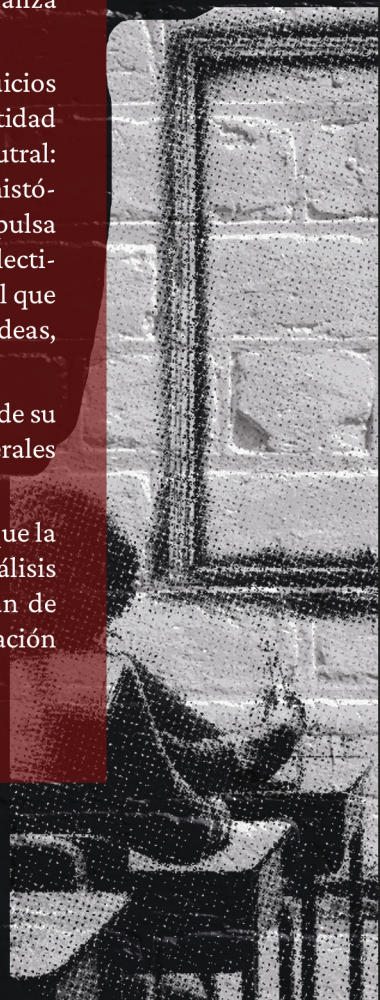


En este libro se hace corte de caja a lo que fueron treinta y seis años de políticas neoliberales en la educación pública en México: identifica los argumentos y analiza sus intenciones y consecuencias.

Aquí se rechaza sin titubeos la “ausencia de juicios de valor” que ocultan cobardías o deshonestidad intelectual. El presente texto no tiene nada de neutral: busca la verdad anclado en nuestra experiencia histórica, desde una perspectiva pedagógica que impulsa el florecimiento y la autonomía de individuos y colectivos. Lo hace desde la sociología, una ciencia social que obliga a sustentar con rigor y consistencia las ideas, juicios y evidencias sobre lo que hemos vivido.

En este libro hay una verdad que defender y desde su título se presenta un juicio: los gobiernos neoliberales cometieron un crimen educativo.

Sin embargo, en él hay puesta una esperanza: que la articulación de todos estos datos, evidencias y análisis sirvan para que nunca más se confunda un plan de negocios de unos cuantos, con un proyecto de nación para todos.



FACULTAD DE CIENCIAS  
POLÍTICAS Y SOCIALES