

Fecha de recepción: 31 de agosto de 2017
Fecha de revisión: 18 de diciembre de 2017
Fecha de aceptación: 21 de diciembre del 2017

El Estado mexicano frente al derecho fundamental a la educación*

*Olivia Aguirre Bonilla***

Citar este artículo

Aguirre, O. (2018). El Estado mexicano frente al derecho fundamental a la educación. *Revista Vía Iuris*, (Nº 24), pp. 71-88.

RESUMEN

La presente investigación tiene como finalidad entender y atender la problemática que hoy en día subsiste en relación con la falta de calidad de la educación pública en México, la cual se ha intentado solucionar a través de las distintas reformas constitucionales. Sin embargo, no se ha logrado la calidad en el aprendizaje y, por tanto, la falta de calidad en la educación trae como consecuencia la falta de garantía al derecho, y en consecuencia, la violación al derecho que imposibilita que los mexicanos logren el pleno desarrollo de su personalidad humana. Para esto la base metodológica fue la estrategia cualitativa, desde el método hermenéutico, cuyas técnicas fueron la entrevista no estructurada, la observación y la investigación documental. De esta manera, se evidencia que los cambios formales realizados a la Constitución no implican una transformación en la praxis de la educación en México, por lo cual es necesario replantear la educación. Para esto se debe diseñar una política pública integral que logre cubrir las necesidades más básicas del educando con la finalidad de lograr una educación reflexiva, crítica, transformadora y de calidad.

* Artículo resultado de investigación del proyecto titulado "*Obligaciones, garantías y políticas públicas frente al derecho fundamental a la educación en México*". Vinculado a la Universidad Autónoma de Ciudad Juárez, periodo 2017, Chihuahua (México).

** Licenciada en Derecho por la Universidad Autónoma de Ciudad Juárez. Magíster en Derechos Humanos, Interculturalidad y Desarrollo. Doctora en Desarrollo y Ciudadanía: Derechos Humanos, Igualdad, Educación e Intervención Social por la Universidad Pablo Olavide, Sevilla, España. Docente investigadora en la Universidad Autónoma de Ciudad Juárez, Chihuahua (México). Correo electrónico: olivia.aguirre@uacj.mx

Palabras clave

Calidad educativa, derecho fundamental a la educación, padres de familia, política pública, reforma educativa, servicio profesional docente.



<https://doi.org/10.37511/viaiuris.n24a4>

The Mexican State against the fundamental right to education

Olivia Aguirre Bonilla

ABSTRACT

The purpose of this research is to understand and address the problems that currently exist in relation to the lack of public quality education in Mexico, which has been tried to be solved through different reforms, however the quality of learning has not been improved, this poor quality in education brings as a consequence the lack of guarantee to the right of education and there before the violation of the same, this makes it impossible for Mexicans to achieve the full development of their human personality. For this investigation the basic methodology of qualitative research was used, from the hermeneutic method, whose techniques were unstructured interview, observation and documentary research. In this way it is evident that the reforms made do not imply a transformation in the education practice in Mexico and therefore it is necessary to rethink education and design a comprehensive public policy, one that can meet the most basic needs of the educator in order to achieve a reflective, critical, transformative and quality education.

Keywords

Quality education, fundamental right to education, parents, publics politics, education reform, teaching professional service.

O Estado mexicano contra o direito fundamental à educação

Olivia Aguirre Bonilla

RESUMO

O objetivo desta pesquisa é compreender e abordar os problemas que hoje existem em relação à falta de qualidade da educação pública no México, a qual tem-se tentado resolver através das diferentes reformas constitucionais. No entanto, não tem-se alcançado a qualidade na aprendizagem e, portanto, a falta de qualidade na educação resulta na falta de garantia do direito, e, conseqüentemente, na violação do direito que impossibilita aos mexicanos desenvolvimento de sua personalidade humana. Para isso a base metodológica foi a estratégia qualitativa, a partir do método hermenêutico, cujas técnicas foram a entrevista não estruturada, a observação e a investigação documental. Desta forma, fica evidente que as mudanças formais feitas na constituição não implicam uma transformação na prática da educação no México, motivo pelo qual é necessário repensar a educação. Para isso, deve-se elaborar uma política pública integral abrangente que atenda às necessidades mais básicas do aluno, com o objetivo de alcançar uma educação reflexiva, crítica, transformadora e de qualidade.

Palavras-chave

Qualidade educativa, direito fundamental à educação, pais de família, política pública, reforma educacional, serviço profissional de ensino.

L'État mexicain contre le droit fondamental à l'éducation

Olivia Aguirre Bonilla

RÉSUMÉ

Cette recherche vise à comprendre et à résoudre les problèmes qui existent aujourd'hui en ce qui concerne la mauvaise qualité de l'éducation publique au Mexique, qui a essayé de les résoudre à travers les différentes réformes constitutionnelles. Cependant, n'a pas atteint la qualité de l'apprentissage et, par conséquent, le manque de qualité dans les résultats de l'éducation en l'absence de garantie du droit, et par conséquent, la violation de la loi rend impossible pour les Mexicains de réaliser le plein développement de sa personnalité humaine. La base méthodologique de cette stratégie était la qualitative, de la méthode herméneutique, dont les techniques ont été entrevue non structurée, l'observation et la recherche documentaire. Ainsi, il est évident que les changements formels à la Constitution ne signifie pas un changement dans la pratique de l'éducation au Mexique, il est donc nécessaire de repenser l'éducation. Pour cela, une politique publique globale doit être conçue pour répondre aux besoins les plus élémentaires de l'étudiant dans le but de parvenir à une éducation réfléchie, critique, transformatrice et de qualité.

Mots-clés

Qualité de l'éducation, droit fondamental à l'éducation, parents, politique publique, réforme de l'enseignement, service d'enseignement professionnel.

INTRODUCCIÓN

La educación como derecho fundamental se encuentra consagrado en el ordenamiento jurídico mexicano dentro de la Constitución y en la legislación secundaria respectiva, por tanto, se puede evidenciar que el Estado mexicano formalmente protege este derecho a todos los mexicanos sin discriminación alguna.

Sin embargo, hoy en día nos enfrentamos a una terrible realidad en lo que respecta al derecho, toda vez que no logra ser un derecho eficaz, porque materialmente no se encuentra garantizada una educación pública de calidad para todos los mexicanos.

Para esto es importante plantearnos la siguiente pregunta: ¿Son las reformas educativas las que garantizan la calidad de la educación pública en México? Por tanto, consideramos necesario dilucidar esta problemática al buscar los factores que inciden en la realidad educativa mexicana, y con esto proponer una alternativa de solución que logre incentivar a una educación pública de calidad.

En razón a lo anterior, es necesario conocer las diferentes etapas históricas que han marcado el devenir del sistema educativo y han impactado no solo a los educandos, sino también a quienes hacen posible la construcción de la enseñanza-aprendizaje, los educadores y los padres de familia.

Asimismo, es necesario analizar el impacto que han tenido las trascendentes reformas educativas constitucionales del 2011 y el 2013, a fin de estar en capacidad de dilucidar si dichas reformas han logrado garantizar la calidad de la educación en nuestro país, así como cuáles han sido los avances, los retrocesos y, sobre todo, los desafíos.

A partir de lo anterior, evidenciaremos que los cambios formales realizados a la Constitución no implican una transformación en la praxis de la educación en México; por el contrario, dichos cambios generan desestabilidad en el gremio magisterial y, por tanto, dicha estrategia no ha servido para mejorar la calidad de la educación en el territorio mexicano.

METODOLOGÍA

El presente trabajo tiene como base metodológica la estrategia cualitativa con base en el método hermenéutico, con la finalidad de indagar el punto de vista, los significados, el fin y el testimonio de los actores involucrados en la educación pública en México. Las técnicas aplicadas para recoger estos testimonios fueron la entrevista no estructurada realizada a los educadores y padres de familia inmersos en las reformas estructurales educativas, la observación de las marchas de los educadores y de las reuniones de los padres de familia en los consejos de participación social de las escuelas públicas, así como la investigación documental.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Antecedentes a las reformas constitucionales en materia educativa a partir del 2000

En el Gobierno foxista, periodo que comprendió del 2000 al 2006, en materia de educación se reiteró el discurso tradicionalista referente al rol de la educación en el desarrollo social del país, y el significado convencional de lo que es la educación y una revolución educativa. Fox trató de desarrollar estrategias y acciones al vincular la educación con los siguientes argumentos: el desarrollo económico del país; la formación de ciudadanos y personas libres; el derecho universal por decreto de la Declaración Universal de Derechos Humanos; el fortalecimiento del capital humano para la competitividad; la formación en valores deseables para la convivencia social; y cómo en la educación pública, laica, gratuita, moderna y de calidad “tuvo un gran énfasis el rescate de los valores considerados retóricos por las nuevas generaciones relacionados con la justicia, libertad, democracia, tolerancia, dignidad, medio ambiente y el respeto” (Moreno, 2004, p. 10).

A su vez, durante la gubernatura de Felipe Calderón (2006- 2012) se buscó que México contará con escuelas de calidad y sus estudiantes estuvieran en capacidad de competir en un mundo globalizado, y



así después convertir a México en una sociedad del conocimiento. Como presidente, Calderón promovió la Alianza por la Calidad de la Educación (ACE) que firmó con el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE). Su intención fue asegurar que la organización magisterial no se opusiera a sus reformas. No obstante, el sello más distintivo de este sexenio en materia educativa fue buscar la reforma del Sistema Educativo Mexicano (SEM) mediante programas de evaluación de alumnos, docentes y centros educativos.

Sin embargo, el Consejo Mexicano de Investigación Educativa criticó el pacto de la Alianza por la Calidad de la Educación, ya que les preocupaba que la Secretaría de Educación Pública (SEP) continuara abdicando —a favor del SNTE— de sus responsabilidades con relación a normar y conducir la educación nacional. Inclusive, refiere Gómez (2008), acusaron al presidente Calderón de obsequiarle todas las canonjías que le pedía la líder sindical Elba Esther Gordillo en recompensa por los favores del día de las elecciones del 2006, así como por reforzar su propia posición.

Finalmente, en el sexenio actual del presidente Enrique Peña Nieto, refiere Rojas (2016) que se presenta un sistema educacional nacional en condiciones realmente desastrosas, ya que con base en las cifras oficiales que presentó la organización Mexicanos Primero, se desnudó el desorden financiero del sistema educativo que implica desde pagos irregulares a los docentes, hasta escasa —o en su defecto el deterioro de— infraestructura, entre otras cosas. Asimismo,

el sistema educativo venía experimentando un atraso en todos sus niveles; así ha quedado reflejado en las evaluaciones nacionales e internacionales que han demostrado lo mucho que hay que hacer para mejorar la calidad en el aprendizaje de los alumnos. (Villalpando, 2014, p. 601).

En este sentido, al Ejecutivo federal le urgía implementar una reforma que reestructurara el sistema educativo mexicano. De esta manera, apoyados por los partidos políticos, el Gobierno de la República y el Poder Legislativo impulsaron dicha reforma, la cual entró en vigor el 23 de febrero del 2013. Esta traería consigo cambios estructurales, como, por ejemplo, la creación del Servicio Profesional Docente que incluía evaluaciones sistemáticas, integrales, obligatorias y periódicas a los educadores.

Esta reforma educativa, refiere Hootsen (2016), no fue bien vista por el magisterio, específicamente por los maestros que integran la Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación (CNTE), quienes a cuatro años de la implementación de la reforma continúan oponiéndose a ella mediante protestas masivas que el Estado ha reprimido, la cuales han dejado muertos y centenares de heridos.

Así, pues, a través de los antecedentes mencionados se observa la voluntad de los gobernantes de avanzar en materia educativa en la búsqueda de una calidad en el aprendizaje de los educandos, la cual viene a materializarse en las reformas estructurales que impactaron a la educación pública y que a continuación se analizan.

Reformas constitucionales del 2011 frente al derecho a la educación

El 10 de junio del 2011 diversos artículos de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos fueron reformados, pero sin lugar a dudas la modificación al artículo 1 trajo consigo importantes cambios y avances dentro del sistema jurídico mexicano. En este se incluyeron diferentes obligaciones y acciones que el Estado mexicano debe realizar con la finalidad de ofrecer una mejor protección a los derechos humanos.

La importancia de mencionar dicha reforma constitucional radica en que esta se erigió como un parteaguas al definir el alcance de los derechos humanos y sus garantías pues, al menos conceptualmente, antes de la reforma existía una confusión semántica, ya que se usaba el término anticuado de “garantías individuales” para referirse a los derechos constitucionalmente reconocidos al individuo. Con dicha reforma se sustituyó la anterior expresión por la de “derechos humanos”, la cual es más adecuada y congruente con la protección que se debe brindar a las personas, y establece con claridad la diferencia que existe entre derechos y garantías.

De acuerdo con la Oficina en México del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos (2013), no debe pasar inadvertido que la reforma constitucional en derechos humanos plantea retos significativos para la justicia mexicana. Por una parte, esta reforma se suma a otras transformaciones de carácter estructural que reclaman el

replanteamiento de viejas estructuras y categorías del pensamiento utilizadas tradicionalmente por los juristas, mientras que, por otra, supone la necesidad de reflexionar sobre el papel mismo de la administración de justicia y de los demás actores sociales en un Estado democrático y constitucional de derecho.

Son muchos los cambios que trae consigo la reforma de junio del 2011. No será posible abordar la totalidad de estos, por lo que nos concretaremos en los que más llaman la atención y tienen que ver con el objeto de la presente investigación, especialmente en los que contiene el artículo 1 y, por otra parte, el artículo 3, reformas que nos interesa atender por sus implicaciones en la educación.

Ahora bien, en lo que concierne al artículo 1, un primer cambio es que antes de la reforma constitucional del 2011 señalaba que era la Constitución la que “otorgaba” los derechos (denominados “garantías individuales” en el texto de la Constitución). La reforma ahora establece que simplemente la Constitución “reconoce” derechos humanos a las personas. Más allá de las cuestiones semánticas, lo cierto es que el artículo 1 pone al mismo nivel los derechos que aparecen en la Constitución y los que están previstos en los tratados internacionales: “Este reconocimiento de rango constitucional a los tratados internacionales de derechos humanos, es una tendencia bastante consolidada en el constitucionalismo de América Latina” (Casar & Marván 2014, pp. 168-169). Más que poner en el mismo nivel a los tratados internacionales y la Constitución, la Suprema Corte de Justicia de la Nación, mediante Contradicción de tesis con número 293/2011 titulada “Normas sobre derechos humanos contenidas en Tratados Internacionales tienen rango constitucional” (SCJN, 2013), estableció que las normas sobre derechos humanos contenidas en los tratados internacionales tienen rango constitucional, por lo que no se relacionan en términos jerárquicos, sino que pasan a formar parte de la Constitución.

El segundo punto a tratar es que se recoge la figura de la interpretación conforme al señalamiento de que todas las normas relativas a derechos humanos (del rango jerárquico que sea) se deberán interpretar a la luz de la propia Constitución y de los tratados internacionales: “Esto implica la creación de un bloque de constitucionalidad (integrado no solo por la Carta Magna, sino por los propios tratados internacionales), a la luz del cual se deberá interpretar el conjunto del ordenamiento jurídico mexicano” (Caballero, 2012, p.103). De igual forma, se incorpora a la reforma de

junio del 2011 en el párrafo segundo el principio *pro personae*, el cual supone que cuando existan distintas interpretaciones posibles de una norma jurídica, se deberá elegir la que mejor proteja al titular de un derecho humano. También significa que cuando en un caso concreto se puedan aplicar dos o más normas jurídicas, el intérprete debe elegir aquella que (igualmente) proteja de mejor manera a los titulares de un derecho humano.

En esa misma línea estableció la Suprema Corte de Justicia de la Nación, en tesis aislada titulada “Principio pro persona”, que este principio es únicamente aplicable para interpretar la norma con el objeto de establecer el contenido y el alcance de los derechos humanos, y no con el fin de instaurar un criterio sobre la valoración de las pruebas (SCJN, 2015), según el cual el principio *pro personae* previsto en el artículo 1 constitucional es un criterio hermenéutico que informa todo el derecho internacional de los derechos humanos en virtud del cual debe acudir a la norma más amplia o a la interpretación más extensiva, cuando se trata de reconocer derechos protegidos e, inversamente, a la norma o a la interpretación más restringida cuando se pretenda establecer restricciones permanentes al ejercicio de los derechos o su suspensión extraordinaria. Por tanto, dicho principio presenta dos variantes:

Preferencia interpretativa.

Según la cual el intérprete ha de preferir de entre todas las interpretaciones válidas que estén disponibles para resolver un caso concreto, la interpretación que más optimice un derecho fundamental. Se debe entender que una interpretación “optimiza” más un derecho fundamental cuando amplía el ámbito de los sujetos protegidos por este o cuando amplía el perímetro material protegido por el derecho (el perímetro material equivale al ámbito de la realidad que el derecho regula).

Preferencia de normas.

De acuerdo con la cual el intérprete, si puede aplicar más de una norma al caso concreto, deberá preferir aquella que sea más favorable a la persona, con independencia del lugar que ocupe de la jerarquía normativa.

Una vez analizada la reforma al artículo 1 constitucional, enseguida nos avocaremos a la modificación del artículo 3 constitucional, la misma que se dio el



10 de junio del 2011 y que dispone en su segundo párrafo lo siguiente:

La educación que imparta el Estado tenderá a desarrollar armónicamente, todas las facultades del ser humano y fomentará en él, a la vez, el amor a la Patria, el respeto a los derechos humanos y la conciencia de la solidaridad internacional, en la independencia y en la justicia. (Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, [CPEUM]. Artículo tercero, 5 de febrero de 1917, México).

Por tanto, la educación impartida por el Estado mexicano fomentará el respeto a los derechos humanos, lo que permitirá formar los niños mexicanos en una cultura que aliente el desarrollo nacional con una perspectiva mucho más adelantada con relación a la que hasta ahora ha ofrecido el sistema educativo. Tal disposición obliga a que la totalidad de los programas disciplinares se enseñen con perspectiva de derechos humanos en todos los niveles educativos, lo cual supera la visión reduccionista que hacía del tema una mera referencia en materia de civismo de la educación básica: “Y es que el respeto a la dignidad humana solo se realizará plenamente en una sociedad en la que subsista una cultura de derechos humanos, que se construye a partir de una fuerte campaña de educación en derechos humanos” (Arroyo, 2013, p. 55). Por su parte, la exposición de motivos que surge ante la iniciativa de reforma al segundo párrafo del artículo 3, establece que la educación es la base del Estado, sobre la que se desarrollan las prácticas sociales e institucionales que sustentan la conducción de un país, lo cual permite desarrollar el potencial humano de todas las personas y aspirar así a mejores condiciones de vida (razón por la cual la educación es una de las mayores responsabilidades del Estado). Consecuente con esto, la propuesta de reforma busca apuntalar el respeto a los derechos humanos al incluirlo como base de la educación del Estado. Sin duda, la obligación de todo Estado democrático para garantizar y respetar los derechos humanos de los ciudadanos lleva implícita una labor de tipo cultural y educacional que derive en mayor entendimiento y respeto de estos derechos, no solo por parte del Estado, sino de la población en general. De esta forma, con la reforma que se planteó, el Poder Legislativo — por medio de la Cámara de Diputados (“Decreto por el que se modifica”, 2011)— señaló que se buscó ubicar como parte central de la propia educación del Estado los valores y principios de los derechos humanos, y acompañar así el desarrollo de una sociedad consciente de sus derechos y de los de los demás.

En conclusión, el gran reto que encontramos hoy en día se presenta en lo aplicativo, pues en lo que concierne a las reformas antes expuestas estas fueron de fondo, por lo cual nuestro marco constitucional sufrió un proceso de modernización considerable. Sin embargo, eso no significa que la realidad esté aunada a esa transformación, pues no basta con reformar la Constitución; es necesario dar pasos ulteriores que permitan que los cambios en marcha sean permanentes y sostenibles en el futuro, si en verdad se busca que lo que cambie sea la realidad. Por ende, se necesita legislación secundaria, políticas públicas sustantivas que permitan darle eficacia a dichas reformas, y en las que se logre fomentar en la esfera de la enseñanza, por una parte, el respeto a la dignidad humana. Asimismo, que estas reformas se logren a través de una política de derechos humanos y garantías de Estado, alejadas de los cambios de gobierno, del régimen político y de partidos en el poder. Se trata de velar por la sostenibilidad de los cambios, es decir, que logren esa permanencia independientemente de los cambios de gobierno, pues la finalidad es que se consiga garantizar un derecho humano; por tanto, si son eficaces debe velarse por su permanencia.

Reforma constitucional del 2013 frente al derecho a la educación

Al seguir la línea de las reformas constitucionales en materia de educación, no podemos dejar de mencionar una de las más importantes y trascendentes que han marcado el rumbo de la educación en México, la cual se llevó a cabo el 26 de febrero del 2013. En las siguientes líneas se abordan los cambios más importantes dados a los artículos 3 y 73 constitucionales. De acuerdo con la infografía presentada por el Gobierno de la República, la reforma educativa es “un ajuste a la Ley con la finalidad de garantizar la calidad y equidad de la educación en México” (Gobierno de la Republica, 2016).

Ahora bien, al profundizar en los cambios del artículo 3 tenemos que se adiciona un tercer párrafo; a la fracción II se adiciona un inciso “d” y se adiciona la fracción IX; igualmente, se reforma la fracción III. Cabe hacer mención que en el *Diario Oficial de la Federación* se publicó el decreto en el que se adicionan y reforman fracciones del referido artículo, y

nos interesa precisar que el mismo decreto especifica que se reforman las fracciones VII y VIII, lo cual es un error toda vez que dichas fracciones, en contenido, permanecen igual. La fracción VII se incorpora en la reforma de junio de 1980, la cual era en ese entonces la fracción VIII (DOF, 1980). En cuanto a la fracción VIII, el contenido de esta permanece vigente desde la reforma de 1946, ubicada en la misma fracción (DOF, 1946). Así, pues, nos centraremos en las reformas que sufrieron cambios, así como en las respectivas adiciones.

Adición del tercer párrafo, inciso d a la fracción II y fracción IX del artículo 3

Lo primero a señalar es la adición del párrafo tercero que busca garantizar la calidad en la educación a fin de lograr el máximo aprendizaje de los educandos. Textualmente indica lo siguiente:

El Estado garantizará la calidad en la educación obligatoria de manera que los materiales y métodos educativos, la organización escolar, la infraestructura educativa y la idoneidad de los docentes y los directivos garanticen el máximo logro de aprendizaje de los educandos.

Asimismo, el fin de la calidad en la educación se complementa con los criterios que se establecen en la fracción II y a la que se adiciona el inciso d. Este dispone lo siguiente:

II. El criterio que orientará a esa educación se basará en los resultados del progreso científico, luchará contra la ignorancia y sus efectos, las servidumbres, los fanatismos y los prejuicios. Además: [...] Será de calidad, con base en el mejoramiento constante y el máximo logro académico de los educandos.

Lo que se espera es que el sistema educativo mexicano asegure a todos los jóvenes una educación de calidad y se promuevan aprendizajes relevantes para su vida presente y futura. Esto es lo que se ha reclamado, pues la educación ha pasado por un periodo de estancamiento de más de nueve años, el cual se ve reflejado en los resultados presentados por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), la cual, en su reciente estudio trienal sobre los alumnos de 15 años en todo el mundo denominado "Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos" (PISA, por sus siglas en inglés),

evalúa hasta qué punto dichos estudiantes que están por concluir su educación obligatoria han adquirido los conocimientos y las habilidades fundamentales para una participación plena en las sociedades modernas. La evaluación se centra en las materias escolares básicas de ciencia, lectura y matemáticas. En el caso de México, se realizó un análisis comparativo con el estudio PISA 2006 que arrojó datos alarmantes, pues al 2015 el desempeño de México se encontraba aún por debajo del promedio de la OCDE en ciencias (416 puntos), lectura (423 puntos), y matemáticas (408 puntos). En estas tres áreas, menos del 1 % de los estudiantes en México logran alcanzar niveles de competencia de excelencia (nivel 5 y 6) (OCDE, 2016). Es decir, no hemos podido alcanzar un desempeño que se encuentre, por lo menos, en la media del promedio de la OCDE, lo que pone en evidencia que, aunque hemos avanzado en la implementación de diversas reformas en materia educativa, no hemos alcanzado situaciones y condiciones que logren una mejoría en los diferentes elementos que componen la vida educativa. Referirse a reforma educativa, según Viñao (2002), posee una evocación positiva, remite a una idea de mejoría, innovación, avance y progreso; tiene un sentido lineal y ascendente, pues a nadie se le ocurre pensar en una reforma regresiva, en crear una reforma con el fin de estar peor que antes. Por consiguiente, "tenemos que considerar que la calidad no es parte del ideario constitucional, sino un principio operativo y obligatorio de la formación en nuestro país" (Soberanes, 2015, p. 13); se requiere un ritmo más acelerado si queremos alcanzar objetivos en materia educativa, si no ideales por lo menos idóneos, mínimos, adecuados para obtener una educación de calidad.

Por otra parte, con el propósito de garantizar la calidad en la educación señalada en las disposiciones antes mencionadas, se adiciona la fracción IX, la cual crea el Sistema Nacional de Evaluación Educativa y especifica que la coordinación de dicho sistema estará a cargo del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, el cual será un organismo público autónomo, con personalidad jurídica y patrimonio propio. Este Instituto surgió en el 2002, descentralizado de la Secretaría de Educación Pública (DOF, 2002), y en el 2012 se convirtió en un organismo desconcentrado no sectorizado (DOF, 2012). La reforma lo transformó en el quinto organismo constitucional autónomo mexicano, por tanto, le corresponderá al Instituto evaluar la calidad, el desempeño y los resul-

tados del sistema educativo nacional en la educación preescolar, primaria, secundaria y media superior.

Asimismo, se hace alusión a sus órganos y a los procedimientos de elección de estos.

En el mes de abril del 2016, en cumplimiento al artículo 31 de la Ley General de Educación, este Instituto presentó el informe sobre los resultados de la evaluación del sistema educativo nacional; llama la atención que de los datos presentados del ciclo escolar 2014-2015 se señala que, en términos absolutos:

No están inscritos en los centros escolares cerca de 258 mil niños de 12 a 14 años; 1 millón 266 mil entre los de 3 a 5 años; y 2 millones 359 mil de los de 15 a 17. En ese mismo ciclo escolar, 2014-2015, se tiene que la tasa neta de cobertura en educación preescolar fue de 71.9 %. En la educación primaria prácticamente se ha alcanzado la cobertura universal con el 98.6%; en secundaria la cobertura neta se ubica en el 87.6%; y en educación media superior alcanza el 57 %. (INEE, 2016, pp. 31-34)

Por tanto, en rezago educativo observamos que prácticamente tomará décadas y quinquenios alcanzar una cobertura universal. Así lo menciona dicho informe, al aludir que la cobertura en educación primaria está prácticamente garantizada y es previsible que en el mediano plazo esto mismo ocurra con la educación secundaria: "No obstante, la universalización del preescolar tomará más de dos décadas, y la de la Educación Media Superior alrededor de tres quinquenios, si se mantienen las tasas de crecimiento hasta ahora registradas" (INEE, 2016, p. 49).

En consecuencia, en términos de eficacia del Sistema Educativo Nacional es claro que cantidades muy importantes de estudiantes no adquieren los aprendizajes deseados, y no se diga de aquellos que ni siquiera tienen acceso a la educación por diversas circunstancias (entre las principales se encuentra el contexto de desigualdad). Así, entonces, debe recordarse que "para alcanzar el mandato constitucional de ofrecer una educación de calidad con equidad, debe buscarse el máximo aprendizaje de todos los estudiantes" (INEE, 2016, p. 190).

Reforma a la fracción III del artículo 3

En dicha reforma se previeron distintas normas que tienden al reconocimiento del principio de calidad.

Por una parte, aquella que incluye la participación de los padres de familia a través de la opinión con el propósito de determinar planes y programas de estudios; y, por otra, la creación del servicio profesional docente, que a continuación se desarrolla.

La participación de los padres de familia en los planes y programas de estudio.

La fracción III se amplía con la finalidad, por un lado, de incluirla en la consulta para determinar planes y programas de estudio de la educación preescolar, primaria, secundaria y normal para toda la República, aparte de los gobiernos de los estados y del Distrito Federal (ahora Ciudad de México), así como de los diversos sectores sociales involucrados en la educación. Ahora bien, a los maestros y los padres de familia los llama a la reflexión el hecho de que ahora ya se contempla la opinión de los padres de familia para determinar planes y programas de estudio. Dentro de la exposición de motivos por parte del Ejecutivo federal (2012), en lo que concierne a este apartado, de manera general solo hace hincapié en que la calidad de los procesos educativos requiere de los esfuerzos a los que están obligados sus actores: poderes públicos, órganos de gobierno, autoridades, instituciones, maestros, organizaciones gremiales, expertos, padres de familia y la sociedad en su conjunto. Asimismo, el proceso educativo exige la conjugación de una variedad de factores: docentes, educandos, padres de familia, autoridades, asesorías académicas, espacios, estructuras orgánicas, planes, programas, métodos, textos, materiales, procesos específicos y financiamiento, entre otros.

Son los padres de familia quienes pueden participar al opinar a través de los consejos de participación con respecto a las actualizaciones y las revisiones de los planes y los programas de estudio, con fundamento en lo dispuesto en el artículo 65, fracción X de la Ley General de Educación. Es importante comentar que mientras la fracción III del artículo 3 constitucional menciona que se opinará respecto a los planes y los programas de estudio de la educación preescolar, primaria, secundaria y normal, por otra parte, se dispone en el artículo 69 de la Ley en cuestión que los citados consejos operarán en la educación básica, es decir, preescolar, primaria y secundaria, y dejan a un lado la posibilidad de contar con estos consejos en la educación media superior. Así, entre las funciones del Consejo Escolar de Participación Social, con base en el inciso i del artículo citado, se encuentra el opinar en asuntos pedagógicos y en temas que permitan la

salvaguarda del libre desarrollo de la personalidad, la integridad y los derechos humanos de los educandos, por lo que puede entenderse que al opinar en asuntos pedagógicos quedarían implícitas actualizaciones y revisiones de los planes y los programas de estudio. Sin embargo, la disposición no es clara. Por otra parte, también se hace mención en la Ley General de Educación del Consejo Municipal de Participación Social, del Consejo Estatal de Participación Social, así como del Consejo Nacional de Participación Social, en la cual sí se especifica que dentro de sus deberes se encuentra contribuir a la formulación de contenidos en los planes y programas de estudio. Una vez analizado a grosso modo la primera parte de la reforma a la fracción II, en el siguiente apartado nos interesa precisar las experiencias de los protagonistas: los padres de familia.

Experiencias de los padres de familia a través de entrevistas

En este apartado se abordarán las entrevistas abiertas que se realizaron a padres de familia que integran el Consejo de Participación Social (CPS) a nivel básico, como parte del análisis cualitativo de la presente investigación. Así, nos parece pertinente conocer el punto de vista de los padres de familia en torno a las actividades que desempeñan dentro del mencionado Consejo. La entrevista, como instrumento, se basó en nueve preguntas desarrolladas en tres áreas: de la participación en el Consejo de Participación Social; de las demandas y necesidades en el Consejo de Participación Social; y de la satisfacción del padre de familia dentro del Consejo de Participación Social. De lo anterior desglosaremos cada categoría inmersa en el área correspondiente.

Algunos señalan que, formalmente, no se ha integrado el CPS, pues solo les hablan cuando llega algún recurso económico con la finalidad de que estén enterados de cómo se distribuyen los recursos dentro de la escuela. Así lo menciona una de las participantes al referir lo siguiente:

Los que integramos el Consejo en el que estoy somos dos, un señor y yo, cuando nosotros nos metemos es cuando les llega la ayuda aquí a la escuela, el dinero, saber en qué lo invierten, en seguridad o algo, pero que lo hagan, supuestamente yo vine a eso y dijeron que ya había llegado un dinero y vine y firmé, pero no sé qué han hecho con ese dinero, no me han dicho hicimos esto, hicimos lo otro, pero no me han

dicho. (G. Meléndez, comunicación personal, 6 de febrero de 2017)

En esta misma área se les preguntó a los padres de familia si opinan en el CPS con respecto a las actualizaciones y revisiones de los planes de estudio. De lo anterior, todos los participantes respondieron que no. Luego se les preguntó si consideran que pueden aportar algo en las actualizaciones y revisiones de los planes de estudio, a lo que Giselle Meléndez respondió lo siguiente: “En esos puntos específicamente yo creo que no, en la educación y eso, está muy fuera de nuestro campo” (comunicación personal, 6 de febrero de 2017). Asimismo, señala Silvia Marín: “Yo creo realmente que es más para lo que es de la convivencia, igual podemos aportar, pero creo que ya nos estaríamos desviando de lo que es el Consejo” (S. Marín, comunicación personal, 6 de febrero de 2017).

En relación con la satisfacción de los padres de familia, se les preguntó si consideraban que al formar parte del CPS se les había involucrado en el proceso educativo, a lo cual una de las entrevistadas indicó lo siguiente:

Yo también digo que sí les ha servido mucho a los niños que nosotros vengamos a convivir con ellos, porque se van muy contentos, como ponen un día “este día se va a hacer la actividad”, todos vienen, ya saben los niños y vienen bien emocionados y al irse van y platican a sus casas que no, que vino la mamá de fulanita y anduvimos jugando; a mí me ha tocado que en veces no he podido venir y vienen otras mamás a ayudarnos y mis hijos salen muy contentos de que uno ande aquí (J. Zapata, comunicación personal, 6 de febrero de 2017).

La realidad es que la reforma al artículo 3º que propicia la inclusión de los padres de familia en el propósito de opinar en los planes y programas de estudio, no cumple su cometido, es decir, todo se queda en el papel. Así, consideramos que los padres de familia no son los idóneos para opinar en asuntos pedagógicos, por lo que debería rediseñarse el apartado que lo señala en el artículo mencionado.

Servicio profesional docente

Por otra parte, se incluye el ingreso y la promoción en el servicio docente en la educación básica y media superior que imparta el Estado, especificando que se



llevará a cabo mediante concursos de oposición que garanticen la idoneidad de los conocimientos y las capacidades que correspondan. Igualmente, se menciona que la ley reglamentaria estará encargada de fijar los criterios, los términos y las condiciones de la evaluación obligatoria para el ingreso, la promoción, el reconocimiento y la permanencia en el servicio profesional con pleno respeto a los derechos constitucionales de los trabajadores de la educación. Deja claro que serán nulos todos los ingresos y promociones que no sean otorgados conforme a la ley, con excepción de aplicar esta fracción a las universidades y demás instituciones de educación superior a las que la ley les otorgue autonomía; estas tendrán la facultad y la responsabilidad de gobernarse a sí mismas.

Por tanto, la reforma parte de la premisa según la cual a fin de mejorar la calidad de la educación deben existir mejores maestros, lo cual se dará al regular la carrera magisterial desde el ingreso y la promoción a través de concursos de oposición, el reconocimiento y la permanencia. En cumplimiento de estos mandatos se expidió la Ley General del Servicio Profesional Docente (LSPD), publicada en el *Diario Oficial de la Federación* el 11 de septiembre del 2013, la cual es reglamentaria de la fracción III del artículo analizado y constituye un marco normativo, aplicable en las entidades federativas.

En esta Ley se regula, en primer lugar, el ingreso, entendido como el acceso formal al servicio profesional docente. Se dispone, así como en la Constitución, que el ingreso al servicio en la educación básica y media superior que imparta el Estado y sus organismos descentralizados se llevará a cabo mediante concursos de oposición. Estos concursos serán públicos y objeto de las convocatorias expedidas por las autoridades educativas, y señalarán el perfil que deben reunir los aspirantes y las plazas sujetas a concurso (artículo 21 de la LSPD). Cabe mencionar que podrán participar en concursos para la educación básica no solo académicos con formación docente pedagógica, sino cualquier perfil académico afín; sin embargo, se privilegia el perfil del docente con formación pedagógica (artículo 24 de la LSPD).

Los que resulten elegidos en los concursos de oposición darán lugar a un nombramiento definitivo de base después de seis meses de servicios, siempre y cuando no se tenga nota desfavorable en su expediente. Ahora bien, al analizar dicho precepto, vemos que no se trata realmente de un nombramiento definitivo, toda vez que la permanencia está condi-

cionada a un periodo de dos años contados a partir del ingreso en el que será evaluado tras cada uno de los dos primeros años escolares por la autoridad educativa o el organismo descentralizado para valorar el desempeño del docente y determinar si en la práctica favorece el aprendizaje de los alumnos y, en general, si cumple con las exigencias propias de la función docente. Durante el periodo de estos dos años el docente contará con el acompañamiento de un tutor con el objeto de fortalecer sus capacidades, conocimientos y competencias (artículo 22 de la LSPD).

En caso de no superar la evaluación que se le practica tras el primer año, se le darán los apoyos y los programas pertinentes para fortalecerlo. Si no supera la evaluación que se realiza tras el segundo año, se dará por terminada la relación laboral (artículo 22 de la LSPD).

Por otra parte, con respecto al reconocimiento en el servicio dispuesto en la fracción III del artículo 3 constitucional, la LSPD en el capítulo VII señala que podrán ser objeto de reconocimiento el personal docente y el personal con funciones de dirección y de supervisión que se destaque en su desempeño y, en consecuencia, en el cumplimiento de su responsabilidad.

Reforma a la fracción XXV del artículo 73 constitucional

El artículo 73 constitucional señala las facultades del Congreso. En lo referente al servicio profesional docente, existe la necesidad de reformar la fracción XXV para dar cumplimiento a los términos del artículo 3, por tanto, dicha fracción dispone que el Congreso tendrá la facultad de *establecer el servicio profesional docente*, así como organizar y sostener en toda la República escuelas rurales, elementales, superiores, secundarias y profesionales; de investigación científica, de bellas artes y de enseñanza técnica; escuelas prácticas de agricultura y de minería, de artes y oficios, museos, bibliotecas, observatorios y demás institutos concernientes a la cultura general de los habitantes de la nación, y legislar en todo lo que se refiere a dichas instituciones; para legislar sobre vestigios o restos fósiles y sobre monumentos arqueológicos, artísticos e históricos, cuya conservación sea de interés nacional, así como para dictar las leyes encaminadas a distribuir convenientemente entre la Federación, los Estados y los Municipios, el ejercicio de la función educativa y las aportaciones económicas correspondientes a ese servicio público, buscando unificar y coordinar la educación en toda la República, y con

el fin de asegurar el cumplimiento de los fines de la educación y su mejora continua en un marco de inclusión y diversidad.

Por tanto, lo fundamental fue armonizar el artículo 3 con el 73 constitucionales, así el Congreso determinó legislar la norma secundaria con el propósito de establecer las facultades del servicio profesional docente, y por esto la autoridad asegura el cumplimiento de los fines de la educación y su mejora continua en un marco de inclusión y de diversidad.

Por consiguiente, como se puede observar, las reformas y adiciones realizadas a los artículos 3 y 73 constitucionales, así como a la Ley General de Educación, la Ley del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación y el establecimiento de la Ley General del Servicio Profesional Docente, tienen una fuerte inclinación hacia la evaluación, principalmente docente, la cual pretende que con la creación de este nuevo sistema de evaluación se brinde una mejor calidad al estudiantado. Sin embargo, se encuentran quienes se contraponen a esta reforma, y argumentan en este sentido que no pretende esta evaluar los conocimientos y las capacidades de los docentes, sino que busca regular una misma ideología.

De lo anteriormente expuesto, podemos dilucidar que existen posturas a favor y en contra de la reforma educativa, aun cuando su aspiración social sea asegurar la educación de calidad como un derecho para todos los habitantes del país. En el siguiente apartado se ahondará sobre dichas posturas.

Experiencias de los docentes a través de entrevistas

En este apartado se abordarán las diferentes perspectivas de los docentes en torno a los cambios que trajo la reforma educativa del 2013 y que impactó el servicio profesional docente. Como parte del análisis cualitativo de la presente investigación se realizaron entrevistas a los docentes para conocer su postura al respecto. De esta manera, el instrumento se dividió en cinco áreas con sus respectivas categorías, las mismas que a continuación se exponen y se analizan.

Del conocimiento de la reforma educativa de 2013

En esta área se le cuestionaron al docente dos categorías: la primera de ellas en relación a si conoce las reformas y adiciones que se le hicieron al artículo 3

constitucional en febrero del 2013. La mayoría de los entrevistados refiere conocer solo parte de esas reformas y adiciones; así, el docente Alonso Moctezuma expresa lo siguiente: “Estoy un poco informado pero conozco los datos específicos” (A. Moctezuma, comunicación personal, 8 de febrero de 2017).

En la segunda categoría sobre el impacto que tiene la reforma educativa del 2013, en lo que concierne al servicio profesional docente, la mayoría de los profesores ven un impacto negativo, sin beneficios en la calidad de la educación, toda vez que la consideran en el fondo una reforma laboral que afecta sus intereses como trabajadores de la educación. Así lo señala una participante:

Primeramente, considero que ha tenido un efecto negativo ya que no mejora el sistema educativo, sino que se considera una represión a lo que son los derechos laborales de los maestros; hemos perdido muchas de las prestaciones que se tenían, de los estímulos para mejorar nuestra economía y tanto de ello como de nuestro desempeño (R. González, comunicación personal, 8 de febrero de 2017).

De lo anterior se concluye que hay una falta de interés por parte de los docentes en conocer las reformas y las adiciones que se llevaron a cabo al artículo 3, toda vez que lo que conocen no es porque hayan leído la Constitución (o en su caso la Ley Secundaria), sino que están informados de algunas de ellas por lo que los medios de comunicación difunden o lo que se les hace llegar a través de los respectivos consejos. En relación con el impacto que consideran que ha tenido, refieren que este ha sido negativo y no se ha podido apreciar que impacte de manera benéfica en la calidad de la educación —lo cual en un inicio se supone es lo que buscaba—, ya que no se han observado cambios sustanciales en cuanto al material pedagógico a impartir, pues sigue siendo el mismo.

Así, entonces, en lo que sí se considera que ha impactado negativamente es en los derechos laborales, por tanto, la consideran punitiva e incómoda.

Del ingreso al servicio profesional docente

En este apartado encontramos cuatro categorías. La primera de ellas se da en relación con si se cree necesario que se regule el ingreso al servicio profesional docente a través de concursos de oposición. Resulta que la mayoría de los entrevistados cree importante

que se realice un examen de oposición para ingresar. En este sentido, una participante refiere lo siguiente:

Sí es necesario, porque a mi criterio son maestros los que ingresan, comprobado que tienen los conocimientos para estar, si no todos los conocimientos o habilidades, al menos sí los académicos, porque el examen de oposición meramente es académico, al menos el que yo hice; entonces, también creo que, como personas, tendría que haber algún tipo de evaluación, hasta psicológica, porque sí habrá o habremos quizá, maestros preparados académicamente más no sé si como personas el maestro no es una maquiladora (R. López, comunicación personal, 8 de febrero de 2017).

Sin embargo, hay quienes señalan que si bien es importante la preparación del docente que pretende ocupar el puesto, se observa que estos concursos no son claros ni transparentes, en los que la corrupción está aún vigente. Así lo señala la docente:

Me gustaría creer que se hacen con esa intención de regularlo, pero siendo sinceros y conociendo cómo es la corrupción en nuestro país, es meramente una pantalla para decir que se está siendo transparente, pero en realidad no lo es (F. Morales, comunicación personal, 8 de febrero de 2017).

La segunda categoría en cuanto a las convocatorias para concursar por una plaza, se les preguntó a los docentes si cumplen los criterios establecidos por la ley, es decir, si son públicas, si se aclara el perfil del aspirante, así como el número de plazas que se otorgan. Un 60 % de los docentes entrevistados afirmó que no se cumplen esos parámetros. La participante Fátima Morales refiere lo siguiente:

No, definitivamente no. Yo tuve la experiencia hace un par de años, quise subir al puesto de asesor técnico pedagógico y yo me fijé que el examen es un examen, perdón que use la expresión así, es un examen mañoso que no busca medir las capacidades y habilidades del docente, sino es un examen de suerte en donde nada más se mide esa capacidad de memorizar, pero realmente no es la capacidad para poder enfrentarse a este reto que vivimos los maestros, como te decía de buscar la manera si viene un niño sin comer de darle un taco, hasta el hecho de, por ejemplo, ese material que trae ahora que los niños no tienen y

que lo tienes que traer y lo tienes que invertir de tu bolsillo (F. Morales, comunicación personal, 6 de febrero de 2017).

La tercera categoría cuestiona sobre si es importante que el docente que aspira a concursar por una plaza cuente únicamente con formación docente pedagógica; la mayoría de los entrevistados subrayó que es importante que se cuente con este perfil, pues se debe tener mayor preparación en el ámbito de la docencia. Así lo resalta uno de los participantes:

Se supone que sería lo ideal porque son a quienes se les da la formación pedagógica, la manera de tratar a los niños, de trabajar con ellos, etc., porque maestros sí hay. Muchos egresados ahorita no tienen plazas de egresados de la normal tanto estatal como federal, y yo pienso que primero debe ser con base en los que salen de normales y ya si quedan lugares, ahora sí, proceder a abrirlo al público en general. (G. Hernández, comunicación personal, 8 de febrero de 2017).

En la cuarta categoría, en cuanto al nombramiento definitivo, se le cuestionó al docente si considera que este nombramiento que se da después de los seis meses de los que resulta elegido el docente en el concurso de oposición, realmente tiene el carácter de definitivo. Dentro de este rubro la mayoría de los entrevistados refirió que este no es definitivo, toda vez que hay posteriores evaluaciones. De lo anterior, una participante resaltó lo siguiente: "Ahora con lo de la reforma no me parece definitivo ya que después de ser elegidos deben continuar evaluándose. Si fuera definitivo no habría la necesidad de estar evaluando porque ya estás capacitado, y capacitado para tu puesto" (A. Venzor, comunicación personal, 6 de febrero de 2017).

De lo anteriormente expuesto se concluye que el ingreso al servicio profesional docente regulado en la reforma educativa del 2013 tiene deficiencias que van desde las convocatorias para concursos de oposición, hasta el proceso de selección y permanencia, ya que por un lado las convocatorias aún carecen de elementos importantes para la selección de los docentes, y una vez que ha sido elegido continúa un largo proceso de incertidumbre para este, pues su nombramiento realmente no es definitivo como la ley lo dispone, sino que se somete a una serie de evaluaciones con el fin de determinar su permanencia en el servicio.

De la promoción

En esta área se le asignaron dos categorías. La primera de ellas, en relación con si conoce los tipos de promoción que establece la Ley General de Educación; en la segunda categoría se le cuestionó al docente en torno a si es fácil acceder a las promociones. Luego, entonces, cuando se les preguntó a los docentes sobre el conocimiento de los tipos de promoción, la mayoría afirman no conocerlos en su totalidad. Así lo señala una de las docentes entrevistadas:

Sí, no los conozco de lleno, pero sí sé que son exámenes en los que miden la capacidad de memorizar y te exigen determinada puntuación para poder subir de nivel, tienes que mantenerte durante un tiempo, y el siguiente nivel es seguir subiendo. Se me hace, sinceramente, en lo personal no creo pertinente y no creo en ese sistema. (F. Morales, comunicación personal, 6 de febrero de 2017).

En lo que concierne a la segunda categoría, si el docente considera fácil acceder a las promociones, el 90 % de los entrevistados consideran que no es fácil y que no está al alcance de todos; así lo destaca Patricia Aguilar, quien dice: “Es un proceso, no es tan fácil, hay que hacer varios pasos para poder llegar a la promoción” (P. Aguilar, comunicación personal, 6 de febrero de 2017). Por otra parte, señala Fátima Morales: “Definitivamente no es fácil, es antipedagógico ese sistema” (F. Morales, comunicación personal, 6 de febrero de 2017).

Incluso hay quien considera que es imposible acceder a las promociones:

No es fácil, porque, por ejemplo, para acceder a una promoción en las funciones nada más tienes que hacer un examen de oposición y cumplir con los mínimos que te piden, pero para acceder, por ejemplo, a una promoción económica hay niveles que tienes que cumplir, por ejemplo, tienes que salir en un nivel destacado para ver si puedes aspirar a tener una promoción económica; pero en el estado el año pasado, de nivel destacado creo que solo fueron cuatro personas, entonces el asunto podría decirse aparentemente que está muy accesible, pero no, ahora lo dejaron imposible (R. Ramírez, comunicación personal, 6 de febrero de 2017).

De lo anterior, se apunta a la conclusión de que los docentes desconocen la ley, ya que no conocen la totalidad de los tipos de promoción que existen, y los que conocen son los que escuchan que hay por parte de sus compañeros o se enteran cuando se publican las convocatorias. Asimismo, acceder a estas promociones no es fácil, no hay transparencia, no se sabe que calificación sacaron en relación con el resto de los participantes, incluso lo consideran antipedagógico por no cumplir los fines en relación con el tipo de promoción; por ejemplo, para acceder a una promoción de dirección, se realiza un examen de conocimientos enfocados meramente en la teoría, y, por ende, el docente tiene que memorizar y dejar a un lado evaluar las competencias para saber si es apto para un puesto tan importante como es el de la dirección de una escuela.

Del reconocimiento

En este apartado se le preguntó al docente si ha sido objeto de reconocimiento por destacarse en su desempeño y, en consecuencia, en el cumplimiento de su responsabilidad; el 99 % de los entrevistados refirió no haber sido reconocido de manera oficial, sino únicamente reconocimientos internos, es decir, dentro de su institución a través de la dirección. Así lo entiende Alonso Moctezuma, quien menciona lo siguiente: “Un reconocimiento oficial no, nada más dentro de la escuela, o sea interno” (A. Moctezuma, comunicación personal, 6 de febrero de 2017).

Igualmente, hubo quien refirió sí haber sido objeto de reconocimiento; este participante manifestó lo siguiente:

Durante los más de ocho años de servicio, se me ha reconocido en forma económica con las participaciones que he tenido en carrera magisterial junto con los niveles que esto representa. Antiguamente cuando se manejaba el programa de ENLACE que se creaba un examen que se aplicaba cada año a todos los grupos de primaria y secundaria, hubo años en que los grupos que destacaban o que mejoraban recibían un estímulo y esos estímulos se recibían en varios años en varias escuelas (R. González, comunicación personal, 6 de febrero de 2017).

Así, es dable llegar a la conclusión de que los reconocimientos que establece la Ley a la que pueden ser sujetos los docentes realmente no llegan a ellos.

Si bien son distinguidos internamente, es decir, dentro del plantel donde imparten clases (p. ej. por quien ejerce el cargo de director), no han sido reconocidos por destacar en su desempeño y, en consecuencia, en el cumplimiento de su responsabilidad.

De la permanencia

A esta área se le asignaron diversas categorías. La primera de ellas en relación con si sabe cómo se regula la permanencia a través de las evaluaciones; la segunda, si cree que las evaluaciones que se realizan a los docentes reflejan la suficiencia o insuficiencia en el nivel de desempeño de la función; y la tercera, si considera que los programas de regularización destinados a los docentes que se les identifica insuficiencia en el nivel de desempeño logran su cometido.

En relación con la regulación de la permanencia que se hace a través de las evaluaciones, la mayoría de los docentes dice tener una idea de cómo se regula. Así, el participante Fernando

Simental indicó lo siguiente: “Más o menos, para obtener la permanencia se hacen dos exámenes, al año uno de diagnóstico y al siguiente año el de permanencia, para éste existen unas tutorías” (F. Simental, comunicación personal, 8 de febrero de 2017). De la misma manera, Esteban Andujo señala: “Pues más o menos, no estoy muy empapado porque no me tocó participar, o sea, la verdad no me he informado porque no me ha tocado concursar” (E. Andujo, comunicación personal, 8 de febrero de 2017). Inclusive hay quien no sabe cómo se regula la permanencia, tal como lo resalta Rafa Aguilar: “No sé cómo se regula, sé que es un proceso de evaluación, pero siempre queda en uno, quién revisa, cómo revisa, cómo se regula allá arriba, qué tan verídico puede llegar a ser” (R. Aguilar, comunicación personal, 8 de febrero de 2017).

En relación con la segunda categoría, si el docente considera que las evaluaciones que se realizan reflejan la suficiencia o insuficiencia en el nivel de desempeño de la función, el 80 % mencionó que no refleja lo que el docente sabe, toda vez que son instrumentos poco confiables. Al respecto, Rosana Venegas comenta lo siguiente: “No, porque son exámenes estandarizados, o sea, califican a todos con la misma medida y los grupos son diferentes, los maestros son diferentes, en realidad con un examen no puedes

evaluar si un maestro es bueno o malo” (R. Venegas, comunicación personal, 8 de febrero de 2017).

Con respecto a la tercera categoría, si el docente considera que los programas de regularización destinados a los docentes que se les identifica insuficiencia en el nivel de desempeño logran su cometido, la mayoría de los docentes dicen que no. Una de las participantes comparte lo siguiente:

No, tampoco. Porque ni siquiera son ya personales, ya todo se maneja en línea, entonces no considero que la experiencia que te pueda proporcionar un curso, me refiero al aprender, escuchar, y socializar un punto de vista, sea lo mismo que una asesoría por medio de algo digital. Entonces nos enfrentamos a eso también, de que carece realmente del objetivo, si es asesorar lo establece por medio de una computadora que no te asesora (F. Morales, comunicación personal, 6 de febrero de 2017).

Hay a quienes incluso les parecen ofensivos los programas de regularización sin una verdadera estrategia; una de las participantes lo indica de la siguiente manera:

A mí me pareció hasta ofensiva esa parte, porque no creo que sea suficiente para profesionalizar a nadie y creo que lo que está de por medio y lo que se está debatiendo, se tiene que hacer una política todavía más diferente que nada más estar evaluando al docente y ofreciéndole ese tipo de profesionalización, entre comillas (R. Ramírez, comunicación personal, 8 de febrero de 2017).

De lo anterior, se apunta hacia la conclusión de que en cuanto a las evaluaciones y con el fin de regular la permanencia en el servicio profesional docente, existe un desconocimiento de los maestros; pocos son los que han leído la Ley, algunos están enterados porque les ha tocado participar, y otros solo por lo que les comentan sus compañeros. Lo cierto es que dichos exámenes no logran reflejar la suficiencia o insuficiencia en el nivel de desempeño de la función, debido a que no analizan todos los criterios en los que un docente puede estar inmerso, sino que se vuelven meramente teóricos; inclusive la información se puede manipular cuando hay que integrar una carpeta práctica ya que todo es

en línea. En relación con los programas de regularización estos no son idóneos y se llevan a cabo vía virtual; lo que a la mayoría no le parece óptimo, ya que no hay un contacto directo y real con el tutor que se les asigna como acompañante durante el proceso de regularización.

CONCLUSIONES

A lo largo de la presente investigación estudiamos el impacto que han tenido las dos principales reformas constitucionales en el derecho fundamental a la educación en México. Asimismo, conocimos las experiencias de los padres de familia en relación con su intervención en el Consejo de Participación Social y la perspectiva docente en relación con la reforma al artículo 3 constitucional del 2013, en lo que concierne al servicio profesional docente.

Así, entonces, se determinó que a pesar de ser reformas ambiciosas y con gran trascendencia para el país, aún no se ve un verdadero cambio en la educación, pues en el caso de la reforma al artículo 3 que impacta el servicio profesional docente, la implementación de esta ha sido muy tardía, aunado a su falta de conocimiento por parte de los docentes. Mucho de esto se debe, por una parte, a que no se aplica de manera general, es decir, son pocos docentes a nivel nacional los que se han sometido a las evaluaciones; y, por otra, existe todavía la resistencia de los trabajadores de la educación hacia dicha reforma, pues la consideran violatoria de sus derechos laborales.

No cabe duda de que el Gobierno mexicano emprendió una tarea ardua que es el darle un cambio a la educación del país, pues a cuatro años de la entrada en vigor de la reforma al artículo 3 aún es letra muerta, pues dichos cambios no se han implementado. Lo preocupante es que todavía no se pone en marcha la reforma del 2013, y el Ejecutivo federal en el 2017 volvió a reformar el artículo 3 constitucional con la finalidad de cambiar el enfoque de enseñanza tradicional por un enfoque constructivista, en el cual los estudiantes deben lograr un aprendizaje significativo sin necesidad de memorizar.

Finalmente, se debe replantear la educación en México, pues a pesar de los cambios formales realizados a la Constitución, estos no han logrado una transformación en la praxis de la educación en el país. Por el contrario, dichos cambios han generado desestabilidad en el gremio magisterial y, por tanto, se ha observado que dicha estrategia no ha servido para mejorar la calidad de la educación en México.

Ahora bien, lo que se debe buscar —más que continuar con reformas constitucionales en materia educativa— es trabajar en el diseño de una política pública educativa eficiente que garantice el derecho fundamental a la educación de calidad. Para esto es necesario una amplia comunicación con la sociedad y con los principales actores educativos, políticos y sociales interesados en el tema educativo, a fin de establecer los criterios y los acuerdos necesarios para la elaboración de la política pública. Empero, se debe contemplar que la política pública logre ser integral, pues no solo se debe buscar la calidad de la educación a través de la evaluación docente, sino que deben atenderse las necesidades más básicas que enfrenta el educando a la hora de acceder y permanecer en el sistema educativo. Es importante señalar que dicha política pública integral debe contemplar líneas de acción en alimentación escolar gratuita, transporte escolar gratuito, útiles escolares gratuitos y uniforme escolar gratuito.

En este sentido, se debe buscar utilizar las herramientas de acción pública para lograr avanzar en el proceso educativo por una educación para todos, reflexiva, crítica, transformadora y de calidad. Porque solo de esta manera se cerrarán las brechas de desigualdad y pobreza que padece el país y lograr, como lo afirma Freire (2013), una educación verdadera que sea praxis, reflexión y acción del hombre sobre el mundo, a fin de transformarlo. Pues esa educación hará al hombre cada vez más consciente de su transitividad, de manera crítica, o cada vez más racional.

REFERENCIAS

- Arroyo, R. (2013). *Educación y derechos humanos. Retos y posibilidades de la reforma constitucional*. México: Comisión de Derechos Humanos del Distrito Federal.
- Backhoff E. (2016). *La educación en tiempos de Felipe Calderón*. México Observatorio académico universitario.
- Caballero, J. L. (2012) La cláusula de interpretación conforme y el principio pro persona. En M. Carbonell (Ed.), *La reforma constitucional de derechos humanos: un nuevo paradigma*. México: Porrúa, UNAM.
- Cámara de Diputados del Congreso de la Unión. (2012). *Iniciativa de decreto que reforma y adicióna diversas disposiciones de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos en materia de educación*. Recuperado de http://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5262910&fecha=09/08/2012
- Casar, M., & Marván, I. (2014). *Reformar sin mayorías. La dinámica del cambio constitucionalista en México: 1997-2012*. México: Taurus.
- Decreto de reforma al artículo 3º Constitucional. (2002). Diario Oficial de la Federación.
- Decreto por el que se modifica la denominación del Capítulo I del Título Primero y reforma diversos artículos de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos [Cámara de diputados del H. Congreso de la Unión]. Junio 10 de 2011. DOF 10-06-2011. Recuperado de http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/proceso/lxi/117_DOF_10jun11.pdf.
- Freire, P. (2013). *La educación como práctica de la libertad*. México: Siglo XXI Editores.
- Gobierno de la República. (2016, marzo 29). *Reforma educativa*. Recuperado de <http://www.presidencia.gob.mx/reformaeducativa/>
- Gómez, J. C. (2008). Una nueva alianza orientará la reforma educativa. *Educación 2001*, (157), 7-14.
- Hootsen, J. (2016, junio 22). Days after deadly protest, Mexican teachers continue standoff with Police in Oaxaca. Foxnews.com. Recuperado de <http://www.foxnews.com/world/2016/06/22/mexican-protesters-continue-standoff-with-police-demand-education-reform-be.html>
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (2016). *La educación obligatoria en México, informe*. Recuperado de <http://publicaciones.inee.edu.mx/buscadorPub/P1/I/241/P11241.pdf>
- Oficina en México del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos (2013). *Propuesta metodológica para la enseñanza de la reforma constitucional en materia de derechos humanos*. Recuperado de https://cdhdf.org.mx/wp-content/uploads/2015/05/Propuesta-metodologica_ReformaDH.pdf
- Organización para la Cooperación y Desarrollo Económicos (2016). *Programa para la Evaluación Internacional (PISA), resultados*. Recuperado de <https://www.oecd.org/pisa/PISA-2016Mexico-ESP.pdf>
- Soberanes, J. M. (2015). *El derecho a la educación en México*. México: Porrúa.
- Suprema Corte de Justicia de la Nación. Contradicción de tesis 293/2011: Normas sobre derechos humanos contenidas en Tratados Internacionales tienen rango constitucional (2013).
- Villalpando, J. M. (2014). *Historia de la educación en México*. México: Porrúa.
- Viñao, A. (2002) *Sistemas educativos, culturas escolares y reformas*. Madrid: Morata.
- Universidad De Las Américas Puebla. (2016, enero 17). *Desarrollo histórico de la educación en México*. Recuperado de http://caterina.udlap.mx/u_dl_a/tales/documentos/ledf/zarate_r_r/capitulo2.pdf.