

Reseña de Camacho (2018).
*La lechuza extraviada. Desencuentros:
reformas educativas y magisterio*

Review of Camacho (2018).
*La lechuza extraviada. Desencuentros:
reformas educativas y magisterio*

GUADALUPE RUIZ CUÉLLAR

Camacho, Salvador (coord.) (2018).
La lechuza extraviada. Desencuentros: reformas educativas y magisterio,
Aguascalientes: Universidad Autónoma de Aguascalientes

La lechuza extraviada. Desencuentros: reformas educativas y magisterio reúne conferencias y algunas ponencias presentadas en el XIV Encuentro Internacional de Historia de la Educación: "Historia, narrativa y memoria de la educación: magisterio, reformas y conflictos", celebrado en la Universidad Autónoma de Aguascalientes, los días 3, 4 y 5 de noviembre de 2016.

Como el nombre de esta edición del Encuentro lo señala, la convocatoria correspondiente estableció tres áreas de interés: reformas educativas, magisterio y metodologías en historia de la educación; dejando de lado ésta (probablemente una asignatura indispensable en todas las ediciones del Encuentro, por cuanto remite a un tema de interés y formación colegiada común, esto es, las maneras de hacer historia de la educación), la conjugación de estos ejes, reformas educativas y magisterio tiene sentido, entre otras razones, porque los maestros son actores centrales de las reformas, particularmente de las "difíciles" a las que se refiere Felipe Martínez Rizo en este texto.

El propio Salvador Camacho así lo dice: "la decisión de trabajar con estos temas no fue casual, porque están relacionados a realidades que nos preocupan en el presente. Las reformas educativas y los movi-

mientos magisteriales[...] han cobrado centralidad y los especialistas estamos obligados a estudiar y favorecer una mejor comprensión de sus orígenes, desarrollo y derroteros”. De esta forma se justifica también la perspectiva histórica. Más allá de la evidente y necesaria interdisciplinariedad, también Juan Carlos Tedesco (q.e.p.d.) apunta esta necesidad: “No hay otras dimensiones de la sociedad y de la política pública en donde el peso de la historia sea tan importante como en el caso educativo. Son muchos los problemas actuales que tenemos y las perspectivas futuras se comprenden mejor si tenemos una perspectiva histórica”.

Dicho lo anterior, habría que decir que no todos los capítulos de la obra abordan la relación entre reformas y magisterio; incluso, Alberto Arnaut, después de presentar una revisión de los cambios experimentados por el artículo 3º constitucional desde los tiempos de la reforma liberal del siglo XIX hasta nuestros días prácticamente, concluye su contribución diciendo: “[...] como Salvador Camacho Sandoval me pidió que hablara del magisterio y de las reformas educativas, diré que en lo que se refiere a esta reforma educativa –que no lo es–, me ha propuesto algo fácil. La pregunta es: ¿Cuál ha sido la participación del magisterio en esta reforma educativa? ¡Ninguna! ¡Nada!” (p. 65). Por otro lado, cuando sí se aborda el tema de las reformas, esto se hace desde ópticas distintas: como concepto en su mayor generalidad posible (“la reforma”), o como formas específicas que pueden tomar las reformas educativas; por ejemplo, en el texto de Rockwell y Páez, dos componentes concretos de la reforma en curso actualmente: la autonomía de gestión y la autonomía curricular.

Creo que es difícil lograr que todos los trabajos que se presentan en un encuentro académico (y luego en un texto que compila una parte de ellos), aun cuando el evento establezca un encuadre, armonicen totalmente con una idea aglutinadora; en este caso, la de la relación entre reformas educativas y magisterio. Ello supondría, especialmente si se trata de ponencias que reportan resultados de investigación, haber asumido esos ejes conceptuales en el propio estudio, y esto evidentemente no es así en todas las contribuciones que integran el libro. En este sentido, la tarea de quien compila o coordina una obra colectiva puede ser particularmente compleja en aras de su unidad, ya sea global o de sus partes constitutivas. Desde luego, el que ciertos capítulos o partes del libro tengan “vida propia”, no le resta valor, pertinencia, ni importancia a todos y cada uno de los trabajos aquí

reunidos –aunque seguramente los especialistas en cada subcampo podrán valorar mejor sus aportes específicos al conocimiento existente–; en todo caso creo que esto es expresión de la diversidad de intereses que están presentes en un campo cada vez más consolidado, el conformado por los estudiosos de la historia de la educación.

La obra tiene la siguiente estructura:

Introducción (escrita por Salvador Camacho Sandoval como coordinador de la obra) y 5 partes, integrada cada una por 3 capítulos:

1. Reformas educativas, justicia social e historiografía de la educación, con textos de Juan Carlos Tedesco, Alberto Arnaut y Anne Staples.
2. Política y reformas educativas: ayer y hoy, con textos de Felipe Martínez Rizo, Bonifacio Barba y Elsie Rockwell y Juan Páez.
3. Dilemas y debates en la formación de maestros (normales rurales); con textos de Belinda Arteaga, Marcelo Hernández y Evangelina Terán.
4. Visibilizar el protagonismo de las maestras, con textos de Alicia Civera, Yolanda Padilla y Rosa María González.
5. ¿Cómo hacer historia de la educación? Con textos de Susana Quintanilla, Amalia Nivón y María Esther Aguirre.

No hablaré en lo que sigue de manera específica de cada capítulo de la obra; más bien, llamaré su atención sobre algunos contenidos que tuvieron mayor impacto en mí, que me atraparon con mayor fuerza en mi lectura (algo tan personal como bien sabemos), los que deseo compartir con ustedes para invitar a la lectura (a su propia lectura) de esta obra.

Me referiré con cierta amplitud en primera instancia a la conferencia magistral de Juan Carlos Tedesco, titulada “Educación y justicia social en América Latina. Historia y perspectivas futuras”. Tedesco aborda un tema de gran relevancia: el sentido de la educación, o, en otras palabras, ¿para qué educamos?

Tras una breve revisión del modelo económico que ha dominado nuestros países, dictando orientaciones a los sistemas educativos, Tedesco llama la atención sobre los debates educativos de la última década del siglo pasado, los que, incluso hasta ahora –dice–, son “debates de procedimiento”. Cito:

[...] comenzamos a debatir procedimientos de gestión, administración, centralización, de no centralizar, evaluar o no evaluar, dar autonomía o no dar autonomía; todos son procedimientos de gestión administrativa. No es que no fueran importantes, pero no se definía a dónde querían llegar [...] No es lo mismo evaluar a partir de los resultados para compensar diferencias y promover equidad e igualdad, que evaluar para promover tablas de posición en donde siempre va a haber un primero y un último. El sentido de esos procesos administrativos no se ponía en discusión, sino que parecía que el procedimiento se convertía en un fin. La descentralización y la evaluación pasaron a ser fines en sí mismos y no procedimientos para conseguir otros objetivos o resultados.

Los fenómenos nuevos de exclusión, concentración de ingresos y concentración de la riqueza son muy importantes, así como de bases diferentes a las del pasado. En el pasado podíamos tener explotación y explotadores, los explotados eran necesarios para el sistema productivo, pero este nuevo capitalismo genera exclusión y el excluido no es necesario, por lo que aparecen nuevos fenómenos que generan la necesidad de respuesta hacia la justicia social, enfoques nuevos y renovados, porque los niveles de desigualdad no sólo son más altos sino diferentes a los del pasado.

Ahora bien, la adhesión a la justicia nos enfrenta a una paradoja que Tedesco plantea a partir de los aportes de un sociólogo francés, Pierre Rosanvallon; éste, retomando la paradoja de Bossuet (“Dios se ríe de los seres humanos que se quejan de las consecuencias, mientras apoyan lo que las causa”), formula la siguiente hipótesis: “la adhesión a la justicia es una paradoja porque todos condenamos la injusticia en general, pero nos adherimos a los mecanismos que la provocan”. Y agrega, desarrollando la idea:

Si se hace cualquier encuesta o consulta nadie está de acuerdo con la injusticia, pero luego, en el término de nuestras conductas particulares, nos adherimos a todos aquellos mecanismos que la provocan. No queremos pagar impuestos, si somos empresarios tratamos de pagar los salarios más bajos posibles, en la educación todos condenamos la segregación, pero queremos que nuestros hijos vayan a una escuela donde estén los mejores. Pensamos: ‘No nos juntemos con el diferente, el mal alumno’. Existe una disociación ética y cognitiva muy fuerte entre las concepciones generales y mis conductas particulares.

Tedesco apunta que éste es el gran desafío educativo que enfrentamos hoy en día: reducir al máximo posible esta disociación. Esto requiere, dice el autor, una “solidaridad reflexiva”, de mucho mayor alcance y exigencia que la “solidaridad orgánica” a la que se refirió Emile Durkheim para explicar la solidaridad entre explotadores y explotados en la sociedad industrial. Vuelvo a citar: “Esa solidaridad orgánica ya no es suficiente, porque para incluir al excluido hay que querer hacerlo y, para ser sinceros, no hay ninguna necesidad natural de hacerlo. La justicia no va a ser algo natural del orden social, sino un producto voluntario, político, reflexivo”. He ahí, vale decirlo nuevamente, el desafío de la educación en la actualidad. No abundaré más sobre las aportaciones de Juan Carlos Tedesco, aunque como podrán imaginar, no hay una letra de desperdicio en su contribución. Leerlo me hizo recordar con emoción su fuerte presencia en el auditorio Dr. Pedro de Alba de esta Universidad, cómo llenó ese espacio con sus palabras de tan hondo calado pocos meses antes de su lamentable fallecimiento.

Arnaut parte en su conferencia de una breve referencia a la reforma educativa actual. En noviembre de 2016, decía de ella: “Me atrevo a decir que está en el ojo del huracán porque estamos en medio de un debate público de tal intensidad y amplitud que no se había visto en las últimas cinco décadas, si no es que en la historia de la educación contemporánea del país”. Más allá del –no sé si incierto o ya sabido– futuro de esta reforma a juzgar por los pronunciamientos del presidente electo y el futuro secretario de educación pública de este país, subrayo una de las primeras ideas de la argumentación de Arnaut: la complejidad de los dos ejes cuya relación se propuso estudiar el Encuentro: magisterio y reformas educativas. Para Arnaut son “dos observables históricos difíciles de entender”. Su complejidad radica, en buena medida, según el autor, en su diversidad, en su heterogeneidad y, para el caso específico del magisterio, en su desigualdad, ligada fuertemente a sus condiciones de trabajo tan distintas, dada la propia diversidad de nuestro sistema educativo. “Muchas de [las] reformas –abunda el autor– quedan empantanadas en la diversidad y la desigualdad del magisterio, las escuelas y los contextos donde transcurren el hecho y el proceso educativo”.

Felipe Martínez Rizo, a través de su contribución “Políticas y reformas educativas”, pone sobre la mesa, retomando a Merilee Grindle, la distinción entre “reformas fáciles y difíciles”. La autora analiza 63 políticas innovadoras o reformas educativas de 17 países de América

Latina en las tres últimas décadas del siglo xx; las correspondientes a las dos primeras de esas décadas (años 1970 y 1980) se enfocaron a aumentar el acceso de los niños a la educación básica, mientras que las reformas de la década siguiente, una vez mejorado el acceso, buscaron elevar la calidad de la educación, promoviendo mejores niveles de aprendizaje de los estudiantes. Cabe decir que, en buena medida, éste continúa siendo el sustento de muchas de las políticas educativas actuales.

Las reformas enfocadas a ampliar la cobertura de la educación son, de acuerdo con Grindle, “reformas fáciles”, y se tradujeron fundamentalmente en la construcción de escuelas, la creación de nuevas plazas para maestros, entre las acciones principales, lo cual produjo resultados visibles en el corto plazo y no enfrentó a las autoridades y el gremio magisterial. Por el contrario, las reformas orientadas a la mejora de la calidad son “difíciles de implementar” (son también de resultados opacos o no visibles de forma inmediata, muchas veces difíciles de aislar en realidad, al igual que generadoras de conflictos por, entre otros factores, los componentes de evaluación y rendición de cuentas que llevan aparejados).

Agreguemos a ello dos aspectos más de complejidad: 1) la multiplicidad de niveles de implementación de una reforma (Martínez Rizo ejemplifica esto al referir los cuatro niveles del currículo planteados por Cuban: “el oficial o prescrito, contenido en los planes y programas de estudio aprobados por la autoridad; el enseñado o implementado en el aula por los docentes; el aprendido por los estudiantes; y el evaluado mediante pruebas estandarizadas”); 2) la multicausalidad del aprendizaje, esto es, la existencia de muchos factores que inciden en el aprendizaje de los alumnos, algunos más fácilmente modificables –por ejemplo: recursos materiales en las escuelas, instalaciones y equipamiento– y otros mucho más difíciles de cambiar, como las prácticas docentes; prácticas que, en consonancia con lo planteado por Arnaut en torno a la heterogeneidad del magisterio, son también diversas y pueden ser, en mayor o menor medida, promotoras de aprendizajes básicos, memorísticos o de bajo nivel de demanda cognitiva.

De acuerdo con Álvarez Córdova, quien estudió el proceso de implementación de reformas educativas en Aguascalientes durante la administración de Otto Granados Roldán, fue hasta 1970 cuando se prestó atención al tema de la implementación de políticas como algo digno de

estudio; antes “no existían tratamientos formales al respecto, y la implementación era un proceso que se daba por sentado: se veía como algo automático en cuanto una decisión había sido tomada por un cuerpo de gobierno”. Dice Álvarez que Jeffrey Pressman y Aaron Wildavsky fueron los autores que cambiaron “radicalmente” esta perspectiva al plantear, como argumento principal, que “la implementación es un proceso político complejo, en el que existen múltiples actores con la capacidad de vetar el avance de una política. Los puntos en los que la política puede ser vetada se llaman ‘intersticios’, mientras más de estos intersticios tenga una política, menos probable es que se logre implementar de acuerdo con el plan original”.

Esto pasa cuando, como suele suceder, las reformas son verticales y unidireccionales, e ignoran los “propios conocimientos y prácticas” de los profesores (además de sus contextos y condiciones particulares de trabajo). En contraparte, el capítulo escrito por Rockwell y Páez Cárdenas muestra, a través del estudio de varios casos de autogestión pedagógica en escuelas de Iztapalapa, Ciudad de México, que “sólo una apropiación activa y colectiva por parte de los docentes puede convertir en realidades las propuestas lanzadas por [las] reformas educativas”. Estas experiencias son particularmente pertinentes en este momento, dado que durante el presente ciclo escolar la autonomía curricular y la de gestión pedagógica son procesos que las escuelas de educación básica están teniendo que implementar. En parte pueden hacerse cuestionamientos a los alcances reales de la autonomía curricular, dado el encuadre relativamente cerrado que la SEP ha establecido para lo que las escuelas pueden hacer en este espacio; o a la formación ofrecida a los docentes para emprenderla. Pero hay una cuestión más, de fondo, que los autores plantean y que en mi opinión está lejos de tener una respuesta clara y contundente: el posible impacto del componente de autonomía curricular en las brechas que de por sí ya existen en la calidad de la educación que se brinda a diferentes sectores de la población. Dicen los autores que el artículo 3º de 1934 (que promulgó la educación “socialista”):

[...] dejó otro legado importante para el siglo xx: la garantía de una educación primaria de seis años para todos los niños de México, lo cual borró las distinciones de una educación diferenciada y desigual entre género y medios socioeconómicos que existía desde el siglo xix. Este principio

rigió la construcción de los programas nacionales y la publicación de los libros de texto gratuitos de educación obligatoria a partir de 1959 [...]

Si bien tal homogeneidad curricular fue criticada a diestra y siniestra, siempre sirvió como parámetro para garantizar la equidad en la educación impartida en todo México [...].

[...] el principio de un derecho universal a una educación de la misma calidad se mantuvo constante hasta la reforma de 1993, que empezó a legitimar una diferenciación curricular, inicialmente orientada hacia el reconocimiento de la naturaleza 'pluricultural' del país y hacia la necesidad de programas 'compensatorios' que atendieran los rezagos y la desigualdad de rendimientos entre estratos socioeconómicos de la población[...]. El cambio tuvo algunas consecuencias positivas [...]

Sin embargo, hacia finales del siglo xx, y sobre todo en este siglo, el abandono de un parámetro común también ha justificado la diferenciación estructural y curricular de la educación básica. [Esto] confirma una tendencia observada en muchos casos: la diferenciación curricular tiende hacia una desigualdad curricular en detrimento de las poblaciones más vulnerables.

Me parece que se puede advertir con claridad la complejidad del asunto; cosa no rara en educación.

La importancia del magisterio como actor fundamental del proceso educativo y agente clave en la implementación de las reformas educativas queda de manifiesto en la obra que ahora presentamos. Son evidentes, también, algunos de los muchos desafíos que supone su participación en estos procesos. El tema de la formación inicial es uno de ellos, y en este libro hay tres contribuciones que toman como escenario las escuelas normales rurales; instituciones con "un futuro incierto y un presente muy cuestionado", dice Belinda Arteaga.

Tomando a alguna como caso de estudio o haciendo planteamientos de alcance más general, se traza a grandes pinceladas la historia de estas instituciones formadoras de maestros; las expectativas con las que surgieron, sus contribuciones al desarrollo educativo del país, los cambios que han experimentado a lo largo del tiempo, la participación política de sus estudiantes, así como los problemas que enfrentan hoy en día, cuando, como señala Evangelina Terán, "la mayoría [...] han sido clausuradas y las que quedan vigen-

tes frecuentemente son amenazadas de cierre. De las 46 normales rurales que, como tales, se han establecido en México desde 1922, 31 planteles han sido cerrados". Cabría añadir que la posibilidad de que desaparezcan las escuelas normales del país –no sólo las rurales– no es aventurada. Entrevistado en 2016, Ángel Díaz Barriga afirmaba: "Yo creo que la política es deshacerse de las escuelas normales; cuando la ley dice: cualquiera que pase el examen puede obtener la plaza, le resta relevancia a esas escuelas". En el mismo sentido apuntaba Iván Escalante, de la Universidad Pedagógica Nacional: "En los hechos, pareciera que se resta fuerza a las escuelas normales [...] Y hay que pensar que las escuelas normales y más aún las normales rurales son la única oportunidad que tiene un segmento de la población de ingresar a una institución de educación superior".

Para finalizar, diré tan sólo respecto a las dos últimas partes de este libro que están integradas, la primera por estudios que, a través de investigaciones de buena factura, abordan temas a mi juicio relevantes de la historia de la educación en el país, tanto de la historia cercana como de la historia remota; el primero, de Alicia Civera, relevante y doloroso por cuanto aborda la desaparición de los 43 estudiantes de la normal rural de Ayotzinapa, Guerrero ("los 43 eran jóvenes, los 43 eran estudiantes, los 43 eran de Guerrero", es decir, de un estado marcado por la pobreza, la violencia y la exclusión); los otros dos, dan sentido al nombre de esta parte: "Visibilizar el protagonismo de las maestras".

La última parte, "¿Cómo hacer historia de la educación?" recoge contribuciones que dejan ver la dimensión expresamente formativa del Encuentro: hacer biografía histórica, historia de actores educativos, o una mezcla de éstos y otros acercamientos como plantea María Esther Aguirre, realizando una semblanza de la construcción de su propia trayectoria como historiadora de la educación. ☸