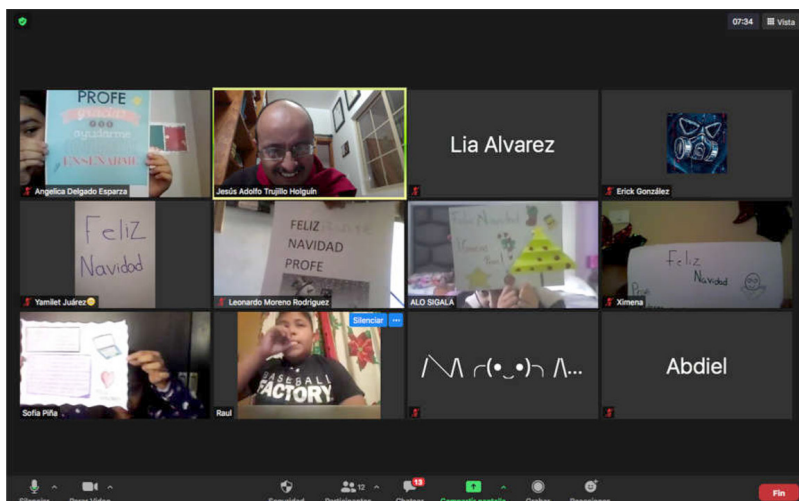


¿Revalorizar el trabajo docente en la pandemia? Saldos y secuelas en tres décadas de reformas educativas (1992–2019)

Jesús Adolfo Trujillo Holguín



Festejo navideño virtual organizado con alumnos de sexto grado de la Escuela Primaria Emiliano Zapata de la ciudad de Chihuahua, en diciembre del 2020.

Fuente: Foto cortesía de Jesús A. Trujillo H.

Trujillo Holguín, J. A. (2021). ¿Revalorizar el trabajo docente en la pandemia? Saldos y secuelas en tres décadas de reformas educativas (1992-2019). En J. A. Trujillo Holguín, A. C. Ríos Castillo y J. L. García Leos (coords.), *Desarrollo profesional docente: reflexiones y experiencias de trabajo durante la pandemia* (pp. 355-367), Chihuahua, México: Escuela Normal Superior Prof. José E. Medrano R.

Resumen

El valor que la sociedad otorga al trabajo docente está determinado por múltiples circunstancias. El contexto de la pandemia mundial que vivimos a consecuencia del coronavirus SARS-CoV-2 (COVID-19) nos llevó a repensar el papel que las y los maestros tienen no solo dentro del sistema educativo, sino en el desarrollo general de la sociedad. El nuevo rol asignado a los padres de familia durante el periodo de confinamiento, como sustitutos temporales del maestro en casa, evidenció el papel tan importante del profesorado como formadores de la niñez y juventud, pero a la vez obligó a cuestionar las políticas educativas destinadas a la revalorización y reconocimiento de su trabajo. En los últimos treinta años las reformas educativas se han movido con rumbo incierto, en momentos dirigidas hacia posicionamientos que destacan su figura dentro del sistema, mientras que al cabo de unos cuantos años cambian radicalmente hacia posturas donde pareciera que el enemigo a vencer es el maestro. En el periodo de 1992 al 2019 el artículo 3° de la Constitución Política de México tuvo ocho modificaciones que concibieron de diversas formas el papel y la figura docente, por lo que en este capítulo se analizan los saldos y secuelas que dejaron las modificaciones constitucionales y las normas derivadas. Las reflexiones se nutren a partir de la revisión de los decretos publicados en el Diario Oficial de la Federación y de bibliografía secundaria. Entre las conclusiones preliminares tenemos que las políticas hacia el magisterio vivieron tres momentos importantes en los últimos treinta años: 1) En la década de 1990 influyeron decisivamente en la revalorización del trabajo docente, 2) en los primeros tres lustros del siglo XXI afectaron las condiciones laborales, salariales y prestacionales del magisterio, y 3) a partir del año 2019 retomaron el rumbo hacia el reconocimiento del maestro como agente fundamental del sistema educativo.

Palabras clave: TRABAJO DOCENTE, REFORMAS EDUCATIVAS, NORMATIVIDAD EDUCATIVA, HISTORIA DE LA EDUCACIÓN, ARTÍCULO 3°.

Introducción

Las condiciones en que se desarrolla el trabajo docente en el contexto de la emergencia sanitaria, ocasionada por el coronavirus SARS-CoV-2 (COVID-19), son demandantes y complejas. A partir del mes de marzo del 2020 los maestros enfrentamos uno de los desafíos más grandes en la historia educativa reciente, pues tuvimos que adaptar diferentes estrategias y formas de trabajo para dar continuidad a los procesos educativos a distancia, valiéndonos para ello de los recursos materiales y tecnológicos que estaban al alcance de los alumnos y sus familias, así como los disponibles a nivel personal.

A poco más de un año de que la Organización Mundial de la Salud declarara la situación de pandemia a nivel global (OPS, 2020), la figura del docente ante la sociedad se dibuja, en algunos casos, fortalecida por el esfuerzo que miles de profesores hicieron para mantenerse en contacto con sus alumnos, a pesar de las medidas de confinamiento que decretaron las autoridades de salud, y por idear estrategias creativas para llegar a sus

estudiantes y plantearles formas novedosas para acceder al conocimiento con o sin el uso de la tecnología (clases a través de plataformas digitales, elaboración de cuadernillos de actividades, visitas domiciliarias, asesorías al aire libre, producción de videos educativos caseros, comunicación con mensajes de texto, elaboración de sitios web personalizados, llamadas telefónicas, entre otras); mientras que en otros casos el desempeño estuvo atado a las condiciones éticas, emocionales, económicas y/o de desamparo que muchos maestros sintieron al tener que enfrentarse –con medios propios– a los desafíos de la educación a distancia. Muchos no solamente estaban limitados en competencias tecnológicas, sino que los recursos y equipamiento eran escasos, por no decir que nulos (falta de internet en sus hogares, equipos de cómputo obsoletos o insuficientes para cubrir las necesidades de todos los integrantes de la familia, celulares con poca capacidad de almacenamiento, disponibilidad de datos móviles por medio de recarga, entre otros).

Aunque la estrategia de educación a distancia que implementó la Secretaría de Educación Pública (SEP) fue notable, pues en un tiempo relativamente corto se ideó el programa *Aprende en casa I*, como alternativa para concluir el ciclo escolar 2019-2020 a distancia, y *Aprende en casa II* para continuar con las actividades del ciclo escolar 2020-2021, entre otras estrategias como la radio educativa; lo cierto es que no fueron suficientes para cubrir las demandas de un sistema educativo tan diverso y complejo como el que tiene México, y en lo que concierne a los profesores, las políticas de apoyo directo prácticamente fueron nulas. En diversas experiencias documentadas a nivel internacional, por mencionar solo algunas como ejemplo, los profesores fueron capacitados por sus autoridades educativas en competencias digitales o recibieron gratuitamente tarjetas SIM (*Subscriber Identity Module* o módulo de identificación de abonado) y datos de internet ilimitados para que desarrollaran actividades educativas en línea durante la pandemia (Beteille, 2020).

Los nuevos desafíos que impone el contexto actual nos llevan a plantear algunas interrogantes: ¿existe un nuevo panorama de revalorización del trabajo docente ahora que los padres de familia identificaron lo que implica dar seguimiento al proceso de aprendizaje de los hijos?, ¿fueron suficientes y adecuadas las estrategias implementadas por las autoridades educativas para promover la continuidad de las clases a distancia?, ¿recibieron los maestros el acompañamiento y apoyo necesarios para ejercer su labor con la calidad requerida?, ¿existe conciencia generalizada a nivel social sobre la importancia de la educación como derecho humano de los niños y jóvenes?, ¿han tenido algún impacto las reformas educativas recientes en la revalorización o deterioro de la figura docente ante la sociedad?

En este trabajo se busca dar respuesta a esas preguntas, haciendo un recorrido breve en los aspectos más importantes de las reformas constitucionales al artículo tercero en el periodo de 1992 al 2019, así como en los documentos normativos y disposiciones que derivaron. Si bien es cierto que

la revalorización del trabajo docente no ocurre por mandato de una norma legal, sabemos que las visiones que subyacen en los proyectos políticos tienen impacto a nivel social, pues a partir de ellas se generan condiciones para materializar las concepciones que implícita o explícitamente se proponen.

Antecedentes

El magisterio es el sector que históricamente ha tenido mayor identificación con las necesidades de la sociedad. La gran cruzada educativa que inició en México con la fundación de la Secretaría de Educación Pública, el 3 de octubre de 1921, dio como resultado que el proyecto del gobierno en turno estuviera representado a través del único servidor público que llegaba hasta la comunidad más inaccesible del último rincón del país: el maestro.

El reparto agrario que se intensificó mayoritariamente en la década de 1930 estuvo acompañado de los maestros, quienes fungían como intermediarios entre las autoridades de gobierno y los solicitantes de tierras. Además, serían guías y orientadores de la comunidad para emprender transformaciones de fondo en un país que para entonces era esencialmente rural y que dependía de las actividades económicas primarias. El presidente Lázaro Cárdenas (1934-1940) señalaba en un discurso dirigido a la Confederación Mexicana de Maestros, el 4 de diciembre de 1935, que: “no hay que olvidar que la Revolución tiene depositadas sus esperanzas principalmente en los maestros [...] ustedes son los guías del pueblo mexicano y en ustedes están fincadas las esperanzas de la Revolución para obtener el triunfo definitivo [...] los exhorto para que continúen siendo no sólo los mentores de la niñez, sino muy especialmente los orientadores de la vida del obrero y del campesino, para que estas clases disfruten más pronto del mejoramiento al que tienen derecho” (Cárdenas, 1935, p. 177).

Durante el periodo de la educación socialista, implementada con la reforma al artículo 3° del sexenio cardenista, se le asignó oficialmente al maestro el rol de promotor del mejoramiento de campesinos y obreros, aunque de manera formal no se plasmó esa intención en algún párrafo de la reforma constitucional del 13 de diciembre de 1934, pues tocó aspectos de carácter ideológico que le asignaban a la educación el término de *socialista* y al maestro el papel de *desfanatizador* de la comunidad donde le tocara ejercer su labor. Igualmente en dicha reforma se establece uno de los principios básicos de la educación, la obligatoriedad, que se suma a la gratuidad y laicidad establecidas desde la promulgación de la Constitución Política de 1917 (Trujillo, 2015).

La alta estima que la sociedad otorgaba a la figura del maestro se mantuvo prácticamente a lo largo del siglo XX, pues su actuación educativa estaba directamente vinculada con las necesidades sociales y eso le valió el reconocimiento de la población. Sin embargo, una vez entradas las reformas educativas del *periodo neoliberal* (Trujillo, 2015) y con la transición de una sociedad rural a urbana, el mismo sistema educativo comenzó a encaminarse hacia el

tema de la calidad educativa, centrándose en los problemas que enfrentaba el profesorado en el desarrollo de su función, como los relacionados con la formación profesional, capacitación y la precariedad de su salario. En 1984 los estudios de maestro normalista fueron elevados al grado académico de licenciatura, con lo cual se pretendía darles el mismo rango que a los estudios universitarios, pero las devaluaciones y los problemas económicos de la década de los ochenta impidieron que tuviera mejoras importantes en su nivel de ingreso, lo que habría de tomarse como prioridad en la segunda parte del sexenio del presidente Carlos Salinas de Gortari (1988-1994).

Revalorización del magisterio

Desde el inicio del sexenio salinista se delineó como una de las principales políticas educativas del gobierno la referente al tema de la calidad, que de manera colateral implicaba centrarse en las tareas de revalorización del trabajo docente. El Plan Nacional de Desarrollo 1989-1994 propuso alcanzar un sistema educativo congruente con las circunstancias de desarrollo nacional que se estaban dando y para ello las políticas debían centrarse en el tema de la calidad, por lo que asentaba la necesidad de contar con “un magisterio nacional renovado, mejor capacitado, con mejores condiciones de vida...” (Poder Ejecutivo, 1989, p. 21).

Pensar en la calidad del sistema educativo era ya un imperativo en la década de 1990, pues para entonces el país había alcanzado una relativa estabilidad en la cobertura del nivel primario y era posible pensar en su extensión a los demás niveles educativos, como lo estableció la reforma constitucional al artículo 3°, del 5 de marzo de 1993, con la obligatoriedad formal en el nivel de secundaria (Trujillo, Pérez y Hernández, 2018). Este cambio, además del énfasis en el desarrollo económico, permitiría que la población estuviera mejor capacitada para enfrentar las demandas laborales que llegarían con la puesta en marcha del Tratado del Libre Comercio que se estableció con Estados Unidos y Canadá, aunque a la postre esas diferencias estructurales entre los tres países firmantes resultaron desfavorables para México y no se pudieron enfrentar adecuadamente desde el sistema educativo (Vázquez, 2011).

La revalorización del magisterio no quedó solamente en su consideración como propósito en las políticas salinistas, sino que se materializó en el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (AN-MEB) de 1992, que sentó las bases para las acciones de mejoramiento en las condiciones del trabajo docente, que se pondrían en marcha a lo largo de la década de los noventa. Además, el acuerdo daba un papel central al tema de la calidad educativa como impulsora de la capacidad productiva de un país y como factor que determina el mejoramiento de las instituciones económicas, políticas, sociales y científicas de la nación (SEP, 1992).

El ANMEB tuvo especial relevancia no solo por el hecho de conciliar los intereses en tres actores fundamentales: gobierno federal, gobiernos estatales y Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE), sino por las líneas que se trazaron para resolver el problema de cobertura y calidad de los servicios educativos. Al respecto, los ejes del acuerdo fueron en tres sentidos: 1) reorganización del sistema educativo (descentralización), 2) reformulación de los contenidos y materiales educativos, y 3) revalorización de la función magisterial. En este último punto se señalaba que “los maestros mexicanos del siglo XX han dejado constancia de su dedicación, sus conocimientos y la nobleza de su labor. El maestro ha sido y debe seguir siendo el protagonista de la obra educativa del México moderno” (SEP, 1992, p. 5).

Las políticas educativas que se derivaron del ANMEB influyeron de manera importante en los cambios que hubo durante toda la década y fueron el antecedente inmediato para la reforma al artículo tercero del 5 de marzo de 1993, aunque dentro de ella no quedó contemplado algún párrafo que hiciera alusión directa a la revalorización del magisterio, pero sí influyó en el establecimiento de la Ley General de Educación de ese mismo año y en la puesta en marcha del programa de incentivos de Carrera Magisterial, pues el mismo gobierno reconoció que “las condiciones financieras del país causaron una prolongada escasez de recursos que limitó el quehacer educativo y erosionó los incentivos y la capacidad de motivar al magisterio nacional” (SEP, 1992, p. 6).

La revalorización del magisterio quedó plasmada como uno de los principales ejes de la política educativa y, por tanto, además del factor salarial se consideró la formación, actualización, vivienda, carrera magisterial y aprecio social por su trabajo. Se destinaron recursos crecientes durante los siguientes años para establecer un Programa Emergente de Actualización y el Programa Nacional para la Actualización Permanente de los Maestros de Educación Básica en Servicio (PRONAP), que luego dieron paso a la creación de los Centros de Maestros en todas las entidades de la República.

Como balance de esta etapa de cambios hacia la revalorización del trabajo docente tenemos que se inscribieron en las reformas educativas del *periodo neoliberal* (Trujillo, 2015), las cuales comenzaron a desdibujarse en el contexto de cambios al arribo del nuevo siglo, cuando un escenario político distinto propició la llegada de la evaluación, con lo cual las condicionantes para la revalorización del magisterio tomaron otro rumbo.

Deterioro de condiciones laborales, salariales y prestacionales

En el año 2000 comenzó una nueva era política en el país, luego de que llegara al poder el primer presidente de la república emanado de un partido de oposición: Vicente Fox Quezada (2000-2006), en cuyo periodo se impulsó una reforma al artículo 3° constitucional, la del 12 de noviembre del 2002, que trajo consigo la obligatoriedad del nivel preescolar.

El Plan Nacional de Desarrollo 2001-2006 mencionó entre líneas la necesidad de “contar con procesos eficaces y estimulantes para la capacitación de los maestros, que vengan acompañados de los incentivos correspondientes para que puedan poner en práctica dicha capacitación” (Presidencia de la República, 2001, *La educación*, párr. 6), pero en la práctica comenzó a tomar peso el tema de la evaluación de los aprendizajes como indicador para determinar la eficacia del sistema educativo. Durante el sexenio foxista se aplicó por primera vez la prueba del Programa Internacional de Evaluación de los Alumnos (PISA, por sus siglas en inglés), el Examen de la Calidad y el Logro Educativo (EXCALE) y la Evaluación Nacional de Logro Académico en Centros Escolares (ENLACE), además de que se creó el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE).

La creciente importancia que tomó el tema de la evaluación de logro académico comenzó a tener incidencia importante en los rubros para el programa de Carrera Magisterial, que le otorgaron el 50% de la calificación al factor de *Aprovechamiento escolar*, de manera que los resultados de los estudiantes en pruebas académicas determinarían –mayoritariamente– la promoción salarial de los maestros; mientras que al inicio del programa ese mismo factor de evaluación representaba el 20% del total del puntaje (Martínez y Vega, 2007).

La consecuencia inmediata en el cambio de los factores de evaluación en el programa de Carrera Magisterial dio como resultado que el acceso a cada uno de los niveles de promoción salarial (A, B, C, D y E) fuera más difícil de alcanzar por los docentes participantes y en el ambiente informal del magisterio se le acuñó el distintivo de “barrera magisterial”, en clara referencia a lo difícil que resultaba el proceso de incorporación y promoción dentro del programa.

La lucha por la promoción salarial, a partir de la implementación de Carrera Magisterial, tuvo una carga ideológica importante, y entre los aspectos negativos que señalan algunos autores (Martínez y Vega, 2007) está el hecho de que individualizó la lucha magisterial por el salario. Con el programa, cada maestro era responsable de alcanzar mayores niveles de ingreso de acuerdo al cumplimiento de los requisitos de participación.

El deterioro en las condiciones salariales no fue el único problema que llegó al ámbito magisterial. En los primeros meses del sexenio 2006-2012 comenzó el rumor y posteriormente se materializó en una propuesta de reforma a la Ley del Instituto de Seguridad y Servicios Sociales de los Trabajadores del Estado (ISSSTE) del 2007 que, en atención a las recomendaciones del Banco Mundial, determinó la creación de cuentas individuales para el retiro a cargo de una entidad privada (Administradora de Fondos para el Retiro [AFORE]), además de un aumento considerable en los años requeridos para tener derecho a la jubilación, que anteriormente se alcanzaba al cabo de los 28 años de servicio para las mujeres y 30 para el caso de los hombres.

El clima de protestas e inconformidad de los profesores durante el sexenio del presidente Felipe Calderón Hinojosa (2006-2012), por el tema de las jubilaciones –independientemente de que se tratara de una medida que buscaba solucionar la crisis del sistema pensionario a nivel nacional– significó el inicio de un periodo de confrontaciones entre la base magisterial, las autoridades educativas y las organizaciones gremiales de maestros (SNTE y Coordinadora Nacional de los Trabajadores de la Educación [CNTE]) que se agravó en el siguiente sexenio y tuvo continuidad a partir de la reforma constitucional al artículo tercero del 26 de febrero del 2013. El viraje de la política de revalorización del trabajo docente hacia un escenario de confrontaciones, denostación, ataques y persecución ocurrió en ese periodo y se agravó durante el gobierno del presidente Enrique Peña Nieto (2012-2018), cuando el aparato de Estado se utilizó para legitimar e imponer lo que entonces se denominó como *Reforma educativa* y que se agrupaba en el conjunto de las llamadas *reformas estructurales*.

Diversos trabajos coinciden en señalar que tanto la reforma constitucional del 2013 como la política de evaluación docente que se implementó después fueron un proceso que obedeció a intereses económicos dictados por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) y contó con el respaldo de organismos empresariales y de organizaciones civiles que participaron en una campaña de desprestigio hacia el magisterio, intensificada a partir de la difusión del documental *De panzazo* en el 2012 (Trujillo, 2018 y 2019). Trujillo, Márquez y Campos (2016) señalan que: “Los cambios derivados de la reforma constitucional de 2013 fueron resultado de las presiones internacionales establecidas en el ‘Acuerdo de cooperación México-OCDE para mejorar la calidad de la educación de las escuelas mexicanas’, que establece la agenda educativa para nuestro país emanada de la experiencia de los sistemas educativos exitosos de países miembros de la OCDE” (p. 24).

El nuevo marco regulatorio de la educación prácticamente desmanteló las garantías laborales alcanzadas por el magisterio a lo largo del siglo XX e impuso *de facto* una nueva reglamentación que vulneraba la estabilidad laboral (evaluación para la permanencia) y dejaba sin efectos el programa de Carrera Magisterial, con lo que se eliminaron las posibilidades de acceder a mejores condiciones salariales en un programa permanente. De esta manera, el interés del maestro cambió del énfasis en el aprendizaje de sus alumnos hacia la búsqueda de mecanismos para la conservación del empleo.

Durante el sexenio 2012-2018 la retórica de la calidad educativa se ocupó en asignar las responsabilidades del fracaso educativo a los maestros y propuso como solución que el sistema transitara hacia una política de profesionalización de la carrera docente que estuviera basada en los procesos de evaluación para el ingreso, promoción, reconocimiento y permanencia en el servicio (Gobierno de la República, 2013), los cuales se impusieron primera-

mente con una campaña mediática a través de los medios de comunicación masiva y posteriormente con el uso de la fuerza pública como mecanismo para alcanzar su plena ejecución (Trujillo, 2019).

Impulsar una reforma de carácter administrativo-laboral bajo la etiqueta de *educativa*, sin duda se convirtió en factor clave para su rechazo entre la base magisterial, por lo que muy pronto se encaminó a una etapa de deterioro. Sin duda la cerrazón política y la conducción desatinada del sistema educativo desconoció las premisas fundamentales que habían sido retomadas en la etapa de revalorización del magisterio que se impulsó en 1992:

El protagonista de la transformación educativa de México debe ser el maestro. Es el maestro quien transmite los conocimientos, fomenta la curiosidad intelectual y debe ser ejemplo de superación personal. Es él quien mejor conoce las virtudes y debilidades del sistema educativo. Sin su compromiso decidido, cualquier intento de reforma se vería frustrado [SEP, 1992, p. 12].

En efecto, la falta de consideración hacia el maestro había frustrado ya por anticipado la reforma del 2013, que no tuvo una propuesta meramente educativa hasta la aparición del *Modelo educativo para la educación obligatoria* (SEP, 2017) que ya venía en crisis antes de ser aplicado. Solo faltaba que los actores políticos reconocieran que la reforma había sido un fracaso, y al darse nuevamente un contexto de alternancia política a nivel federal, en las elecciones del 2018, se marca el fin de la etapa de confrontaciones.

Reconocimiento de los maestros como agentes fundamentales del proceso educativo

El carácter punitivo de la reforma del 2013 se mantuvo prácticamente hasta finalizar el sexenio 2012-2018, pero ya para entonces el proyecto educativo se encontraba profundamente desacreditado. En este proceso tuvo un peso determinante la desaparición forzada de los 43 estudiantes de la Escuela Normal de Ayotzinapa, Guerrero, además de la persecución política hacia los líderes magisteriales de la CNTE, quienes habían sido férreos opositores a la reforma y sus procesos de evaluación (Amnistía Internacional, 2015; Briseño, 2015).

La campaña presidencial del actual presidente de la República, Andrés Manuel López Obrador, fue un parteaguas importante para que se asumiera el compromiso de suspender definitivamente los procesos de evaluación para la permanencia, derogar la reforma del 2013 y restituir en el servicio a los maestros que habían sido separados del puesto por negarse a participar en la evaluación o porque habían tenido una calificación desfavorable. El nuevo sexenio inaugurado a partir del 2018 puso en marcha las acciones para la reparación del daño y para el 2019 presentó la iniciativa de reforma al artículo tercero, con la cual se dio marcha atrás a las principales políticas impulsadas en el 2013, por lo que bien podría denominarse *contrarreforma educativa*.

En el nuevo texto del artículo tercero constitucional, del 15 de mayo del 2019, se estableció un párrafo para reconocer que: “Las maestras y los maestros son agentes fundamentales del proceso educativo y, por tanto, se reconoce su contribución a la transformación social. Tendrán derecho de acceder a un sistema integral de formación, de capacitación y de actualización retroalimentado por evaluaciones diagnósticas, para cumplir los objetivos y propósitos del Sistema Educativo Nacional” (Poder Ejecutivo, 2019, p. 2).

De manera paralela con la modificación normativa se derogaron las dos leyes emblemáticas de la reforma del 2013 (Ley del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación y Ley General del Servicio Profesional Docente), además de los cambios realizados en la Ley General de Educación (Trujillo, 2019).

El aspecto más destacado de la reforma del 2019 es que dejó fuera del texto constitucional el tema de la evaluación para la permanencia; además de que estableció un Sistema para la Carrera de las Maestras y los Maestros en sus funciones docente, directiva o de supervisión, que en pleno contexto de pandemia ha sido implementado, no con pocas dificultades y desaciertos.

Las políticas de revalorización del trabajo docente a partir del 2019 se ubican en un escenario de mayor certidumbre, aunque las secuelas de la década pasada aún persisten en aspectos de la vida docente como la precariedad del salario y la falta de programas efectivos de capacitación y actualización en el servicio. La característica de un sistema centralizado sigue siendo un reto que durante el periodo de pandemia quedó evidenciado, y el apoyo directo al docente, para hacer frente a retos como el de la educación a distancia, aún parece lejano.

Conclusiones

En los momentos por los que atravesó el reconocimiento del trabajo docente, a lo largo de tres décadas de reformas normativas, podemos advertir cambios radicales en el discurso político. La década de 1990 se trató de una etapa de revalorización del magisterio que se plasmó en medidas salariales, prestacionales y de capacitación, que marcaron una etapa de profundos cambios en el sistema, los cuales se dieron en pleno proceso de descentralización educativa. El saldo fue una política basada en el discurso de la calidad educativa como mecanismo para el desarrollo económico del país y el papel central del magisterio como agente indispensable para la transformación del sistema educativo, aunque la lucha por mejores condiciones salariales haya pasado del gremio a la acción individualizada basada en la meritocracia.

La etapa que inicia a partir del 2000 y se prolonga hasta el 2018 significó poco más de tres lustros en que las políticas educativas retoman el tema de la evaluación como mecanismo para medir la eficiencia y eficacia del sistema educativo y a partir de ella se aspira a la calidad. Los procesos educativos y las aspiraciones laborales de los maestros poco a poco comienzan a de-

terminarse con base en los resultados y a moverse bajo la misma lógica que la empresa. No por ello resulta fortuito que las asociaciones empresariales y los organismos económicos mundiales hayan impulsado las reformas constitucionales del periodo, principalmente la del 2013, bajo la etiqueta de “recomendaciones” que el país debía adoptar si aspiraba a participar en los beneficios que obtienen los países con mayor desarrollo económico. El saldo del periodo fue un clima de confrontaciones, denostación y deterioro de la figura del maestro ante la sociedad, así como la pérdida de garantías laborales y prestacionales que a la fecha mantienen al magisterio en un estado de precariedad laboral, con pocas expectativas de mejoramiento a lo largo de su vida activa en el servicio.

La reforma del 2019 aparece como respuesta al discurso denostativo de la reforma del 2013, por lo que precisamente queda en el estatus de contrarreforma, como ya se dijo antes. Aunque su periodo de vigencia aún es corto para aventurar juicios razonables, lo cierto es que ha representado una oportunidad para repensar el tipo de educación que queremos y una aspiración hacia una Nueva Escuela Mexicana, lejos del *cliché* que encierra como propuesta del gobierno en turno. En materia laboral y salarial aún no se dibujan acciones que hagan efectivo lo que se asentó como parte de la norma en el texto constitucional del artículo tercero. Sin embargo, el saldo que deja es una cierta recuperación de la confianza del magisterio hacia una política de reconocimiento del trabajo docente, pero en el mismo estatus de precariedad salarial y laboral que dejó la reforma del 2013. El simple hecho de reconocer la labor educativa del magisterio en poco más de un año de pandemia con un bono de 720 pesos deja mucho que pensar (Martínez, 2021), considerando que sería apenas una cantidad suficiente para pagar poco más de un mes de servicio de internet en un paquete promedio para los hogares mexicanos.

Las secuelas que quedan en el sistema educativo en tres décadas de reformas educativas aún se perciben en la vida cotidiana de las escuelas y el solo reconocimiento del magisterio como agente fundamental del proceso educativo no basta. Habrá que luchar por que no se cumpla lo que enseña una película infantil del 2017 a los niños (*Las aventuras del Capitán Calzoncillos*): “Miren lo que tengo, una pequeña escuela llena de niños pequeños y sus pequeños maestros, cuyos pequeños salarios reflejan su tamaño; además del valor que la sociedad le da a la educación” (Soren, 2017, min. 71).

Referencias

- Amnistía Internacional (2015, sep. 23). *México: la desaparición forzada de los estudiantes de Ayotzinapa*. *Calendario*. Recuperado de: <https://www.amnesty.org/es/latest/news/2015/09/mexico-ayotzinapa-student-s-enforced-disappearance-timeline/>.
- Beteille, T. (2020, may. 19). *Apoyando a los maestros durante la pandemia del COVID-19 (coronavirus)*. Recuperado de: <https://blogs.worldbank.org/es/education/apoyando-los-maestros-durante-la-pandemia-del-covid-19-coronavirus>.

- Briseño, P. (2015, oct. 29). *Detienen a líderes de la CNTE por delitos federales*. Recuperado de: <https://www.imagenradio.com.mx/detienen-lideres-CNTE-delitos-federales>.
Cárdenas, L. (1978 [1935]). Discurso del presidente de la república sobre la posición del gobierno frente a los problemas de la enseñanza, México D.F., 4 de diciembre de 1935. En Siglo XXI Editores, *Palabras y documentos públicos de Lázaro Cárdenas. Mensajes, discursos, declaraciones, entrevistas y otros documentos 1928-1940* (vol. I, pp. 121-122). México: Siglo XXI Editores.
- Gobierno de la República (2013, may. 20). Plan Nacional de Desarrollo. *Diario Oficial de la Federación*. Recuperado de: http://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5299465&fecha=20/05/2013.
- Martínez Escárcega, R., y Vega Villareal, S. (2007). Un acercamiento al impacto de Carrera Magisterial en la educación primaria. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 37(1-2), 91-114. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/270/27037205.pdf>.
- Martínez, N. (2021, ago. 17). *Incentivan a los maestros repartiendo casi 5 mil mdp*. Recuperado de: <https://www.elsoldemexico.com.mx/mexico/sociedad/regreso-a-clases-incentivan-a-los-maestros-repartiendo-casi-5-mil-mdp-7094753.html>.
- OPS [Organización Panamericana de la Salud] (2020, mar. 11). *La OMS caracteriza a COVID-19 como una pandemia*. Recuperado de: <https://www.paho.org/es/noticias/11-3-2020-oms-caracteriza-covid-19-como-pandemia>.
- Poder Ejecutivo (1989, may. 31). Plan Nacional de Desarrollo 1989-1994. *Diario Oficial de la Federación*, (23). Recuperado de: https://www.dof.gob.mx/nota_to_imagen_fs.php?cod_diario=205446&pagina=1&seccion=1.
- Presidencia de la República (2001, may. 30). Plan Nacional de Desarrollo 2001-2006. *Diario Oficial de la Federación*. Recuperado de: http://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=766335&fecha=30/05/2001.
- SEP [Secretaría de Educación Pública] (1992, may. 19). Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica. *Diario Oficial de la Federación*. Recuperado de: https://www.dof.gob.mx/nota_to_imagen_fs.php?cod_diario=201041&pagina=4&seccion=0.
- SEP (2017). *Modelo educativo para la educación obligatoria*. México. Secretaría de Educación Pública.
- Soren, D. [dir.] (2017). *Las aventuras del Capitán Calzoncillos* [película]. DreamWorks Animation/Scholastic Entertainment.
- Trujillo Holguín, J. A. (2015). Las reformas educativas en México: un recuento de las modificaciones constitucionales (1934-2013). En J. A. Trujillo Holguín, P. Rubio Molina y J. L. García Leos (coords.), *Desarrollo profesional docente: las competencias en el marco de la reforma educativa* (pp. 77-92). Chihuahua, México: Escuela Normal Superior Profr. José E. Medrano R.
- Trujillo Holguín, J. A. (2019). Las reformas al artículo 3° constitucional de 2013 y 2019, ¿continuidad o cambio de rumbo educativo? En J. A. Trujillo Holguín, A. C. Ríos Castillo y J. L. García Leos (coords.), *Desarrollo profesional docente: reflexiones de maestros en servicio en el escenario de la Nueva Escuela Mexicana* (pp. 59-75). Chihuahua, México: Escuela Normal Superior Profr. José E. Medrano R.
- Trujillo Holguín, J. A., Márquez Martínez, M. del R., y Campos Sandoval, M. (2016). Calidad de la educación y evaluación docente en el periodo 1992-2013, un balance histórico de las reformas constitucionales. En J. A. Trujillo Holguín y J. L. García

- Leos (coords.), *Desarrollo profesional docente: reforma educativa, contenidos curriculares y procesos de evaluación* (pp. 19-27). Chihuahua, México: Escuela Normal Superior Prof. José E. Medrano R.
- Trujillo Holguín, J. A., Pérez Piñón, F. A., y Hernández Orozco, G. (2018). Balance histórico de las reformas al artículo tercero constitucional: la transición al modelo de calidad basado en la evaluación docente. En J. A. Trujillo Holguín, L. I. Dino Morales (coords.), *Debate legislativo y educación. El artículo tercero a cien años de la Constitución Política de 1917* (pp. 77-91). Chihuahua, México: Congreso del Estado de Chihuahua.
- Vázquez, J. Z. (2011). Renovación y crisis. En D. Tanck de Estrada (coord.), *Historia mínima ilustrada. La educación en México* (pp. 331-377). México: El Colegio de México.

Jesús Adolfo Trujillo Holguín. Es profesor-investigador de la Universidad Autónoma de Chihuahua y colabora en el Programa de Maestría en Educación para el Desarrollo Profesional Docente de la Escuela Normal Superior Prof. José E. Medrano R. Cuenta con estudios como doctor en Educación por la UACH y una especialidad en Competencias Docentes por la Universidad Autónoma de Madrid, España. Ha publicado 19 libros en coautoría, como coordinador o como autor individual. Tienen participaciones como ponente en encuentros nacionales e internacionales (España, Cuba, Colombia, Uruguay y México). Es socio del Consejo Mexicano de Investigación Educativa, de la Red de Investigadores Educativos Chihuahua y presidente de la Sociedad Mexicana de Historia de la Educación (2019-2021). Sus temas de interés son la historia e historiografía de la educación y formación de maestros. Cuenta con perfil PRODEP y pertenece al Sistema Nacional de Investigadores, Nivel 1. Correo electrónico: j.trujillo@ensech.edu.mx.