

ISSN-2007-1930

Revista educ@rnos

Año 4, núm. 16-17, Enero-Junio 2015

Educación pública en el centro de la reforma

La educación pública en México:
puntos críticos de un sistema en crisis

Las reformas curriculares por competencias
en el sistema educativo mexicano

Cobertura de la educación superior en México y Jalisco,
una mirada crítica al financiamiento
y los indicadores de calidad educativa

Cinco tesis para una reforma educativa

Colaboradores

Rocío Adela Andrade Cázares • Rolando Castillo Murillo • David Lozano González • Gildardo Meda Amaral • Manuel Moreno Castañeda • José Antonio Ramírez Díaz • Rocío Rivas Castañeda • Jesús Ruíz Flores • Juan Ramón Sánchez Casillas • Gabriel Arturo Sánchez de Aparicio y Benítez • Florentino Silva Becerra • Verónica Vázquez Escalante • Ruve Vela Dos Santos •

Directorio

Directora María Candelaria Ornelas Márquez
Coordinador Editorial Jaime Navarro Saras
Diseño Educ@rnos editorial

Consejo editorial

Universidad de Cádiz	Víctor Manuel Amar Rodríguez
Universidad Autónoma del Estado de Morelos	Radmila Bulajich Manfrino
Universidad Nacional Autónoma de México	Miguel Ángel Campos Hernández
Instituto Mexicano del Seguro Social	Cecilia Colunga Rodríguez
Universidad Autónoma de Barcelona	María Jesús Comellas Carbó
Universidad Nacional Autónoma de México	Rose Eisenberg Wieder
Universidad de Granada	Francisco Javier Hinojo Lucena
Universidad de Guadalajara	Gizelle Guadalupe Macías González
Investigadora Independiente	Luz María Maceira Ochoa
Universidad Pedagógica Exp. Libertador	Marcela Magro Ramírez
UPN/Guadalajara	Miguel Ángel Pérez Reynoso
Universidad de Barcelona	Enric Prats Gil
Universidad de Guadalajara	Silvia Lizette Ramos de Robles
UPN/Ajusco	Carmen Ruiz Nakasone

Revista educ@rnos, Año 4, núm. 16-17, Enero-Junio 2015, es una publicación trimestral editada por Jaime Navarro Saras, Av. Vallarta núm. 1020-7, Col. Americana, C. P. 44100, Guadalajara, Jalisco, Tel. 52 (33) 34776032, página electrónica <http://revistaeducarnos.com/sites/default/files/educ@rnos.pdf>, correo electrónico revistaeducarnos@hotmail.com. Editor responsable: Jaime Navarro Saras. Reservas de Derechos al Uso Exclusivo núm. 04-2014-052912253800-203, ISSN 2007-1930, ambos otorgados por el Instituto Nacional del Derecho de Autor. Certificado de licitud y contenido: en trámite otorgado por la Comisión Calificadora de Publicaciones y Revistas Ilustradas de la Secretaría de Gobernación. Fecha de la última modificación 30 de Enero de 2015. Diseño Educ@rnos editorial.

Las opiniones expresadas por los autores no necesariamente reflejan la postura del editor de la publicación.

Se autoriza la reproducción total o parcial de los contenidos e imágenes de la publicación sin previa autorización de la Revista educ@rnos siempre y cuando se cite la fuente.

La revista es una publicación indizada en:

LATINDEX: www.latindex.unam.mx

DOAJ: www.doaj.org

OEI: www.oei.es

	Pág.
Sumario	5
Editorial	7
Presentación	9
EDUCACIÓN PÚBLICA EN EL CENTRO DE LA REFORMA	
La educación pública en México: puntos críticos de un sistema en crisis	11
Manuel Moreno Castañeda	
Las reformas curriculares por competencias en el sistema educativo mexicano	41
Rocío Adela Andrade Cázares	
Tres décadas de transición en la función docente de la educación superior	59
Gabriel Arturo Sánchez de Aparicio y Benítez José Antonio Ramírez Díaz Florentino Silva Becerra	
Cobertura de la educación superior en México y Jalisco, una mirada crítica al financiamiento y los indicadores de calidad educativa	91
Jesús Ruíz Flores Rolando Castillo Murillo Gildardo Meda Amaral	

La evaluación en preescolar como actividad intrínseca del proceso de adquisición del conocimiento 107
Verónica Vázquez Escalante

Cinco tesis para una reforma educativa 123
Juan Ramón Sánchez Casillas

Género y ciudadanía: La Licenciatura en Educación Secundaria con especialidad en Formación Cívica y Ética 139
David Lozano González

El futuro de la educación pública en México 163
Ruve Vela Dos Santos

MIRADAS A LA EDUCACIÓN

El maestro de educación especial. Una profesión con vocación 189
Rocío Rivas Castañeda

Normas para publicar 197

EDITORIAL

Desde que se empezó a hablar de Reforma Educativa (de hecho desde antes... desde siempre), ha sido notable la conducta del magisterio, es evidente la actitud de desinterés, enfado, de poca relevancia y dinámica ante la propuesta oficial para educación.

Muchos comentarios de la sociedad y desgraciadamente de algunos profesores van en un sentido crítico y de desprestigio para los maestros que se manifiestan, que protestan, que hacen paros, que cierran autopistas, que gritan y hacen sentir su inconformidad ante las decisiones unilaterales del gobierno sobre los procesos educativos, pocos son los docentes que se sienten orgullosos de lo que son y lo que representa la figura del maestro, la mayoría expresa que sólo están de paso y que el trabajo docente es mientras consiguen algo mejor (cosa que poco sucede).

Suena triste pero así es, esto se repite en muchos casos, todo ello gracias a que el SNTE y la SEP con sus acuerdos y controles crearon este tipo de personalidad en los profesores: acrílicos, pasivos, dóciles y temerosos ante cualquier tipo de instrucción de la autoridad.

Jalisco es señalado (a nivel nacional) como un estado donde sus profesores no denuncian ni se manifiestan en contra de las iniciativas gubernamentales que modifican, transforman y limitan sus derechos y amplían sus obligaciones. Son capaces incluso, de manifestarse a favor de una reforma que lesiona sus derechos como la Ley de Pensiones del Estado (hecho sucedido en 2009 cuando el secretario de la Sección 47 del SNTE J. Guadalupe Madera Godoy, los convocó en la Plaza de la Liberación de Guadalajara para que apoyaran dicha reforma. Fueron llevados con la consigna que no permitirían ningún cambio o modificación que atentara contra sus derechos y “curiosamente” dentro del recinto legislativo sus mismos líderes hacían lo contrario:

votaban y cabildeaban para cambiar dicha Ley, y por supuesto, salvo la disidencia local nadie hizo nada para revertir la falacia sindical).

El maestro ha estado invisible en las decisiones que tienen que ver con sus actividades, quienes redactan leyes y reglamentos, proponen el currículum, diseñan planes y programas de estudio y redactan propuestas de mejora educativa, no son maestros del día a día, son sujetos con posgrado, regularmente doctores en todo menos en práctica docente.

La invisibilidad, contraria a la posición crítica y propositiva, es un estado de comodidad donde el maestro deja que otros resuelvan lo que es su responsabilidad y obligación. En ese sentido, mientras la figura del maestro no brille con luz propia poco es lo que le podemos pedir en terrenos más allá de su conciencia y sensibilidad para educar intencionadamente.

Al margen de cualquier tipo de reforma, si ésta no lleva consigo una práctica de transformación cultural en toda su dimensión, es por demás hablar y discutir de ello. Ahora más que nunca es fundamental que el maestro deje de ser invisible y participe activamente en los procesos sociales que tienen que ver con su función y que entienda de una vez por todas que su mundo laboral no es sólo el salón de clases, lo que hace con sus alumnos repercuten para bien o para mal en un espacio geográfico más allá de la escuela.

PRESENTACIÓN

La reforma educativa promulgada por el gobierno de Enrique Peña Nieto ha sufrido críticas y oposición por el magisterio disidente y buena parte de intelectuales, académicos y docentes de diferentes estados de la república.

En educ@rnos reunimos un grupo de colaboradores que desde diferentes ámbitos hacen una lectura de la realidad educativa y generan propuestas sólidas para el debate actual.

Manuel Moreno nos presenta una serie de elementos históricos de cómo se ha movido la educación en cuanto a las inercias que propiciaron la situación que vivimos, analiza las tendencias y escenarios y propone algunos qué y cómo se puede incidir en los rumbos de la reforma.

Rocío Andrade se centra en los planes de estudio relacionados con la enseñanza por competencias y concluye que existe una brecha entre el discurso y la práctica en las aulas, señala que en el fondo enmascaran la simulación del profesorado y de prácticas docentes sustentadas en la empiria y no en los elementos teóricos que se conocen del enfoque.

Gabriel Arturo Sánchez, José Antonio Ramírez y Florentino Silva realizan un estudio de tres décadas sobre la función docente universitaria y señalan que, entre otras cosas, ya no es sólo “dar clase, seguir un programa, apegarse al texto”; ni sólo la organización eficiente del grupo estudiantil, asistir al aula, laboratorio, taller, práctica de campo, etcétera.

Jesús Ruíz, Rolando Castillo y Gildardo Meda se centran en el tema del financiamiento de la educación superior en México y las políticas erráticas en torno a la asignación de recursos para fortalecer el sistema e incrementar la cobertura educativa derivada, entre otros aspectos, de los lineamientos que los organismos financieros internacionales han establecido como condicionante para el otorgamiento de préstamos.

Verónica Vázquez se centra en la evaluación y señala que esos procesos tienen su complejidad y por lo cual se requiere sensibilidad y tacto para aplicarla y buscar en colectivo mejoras e innovaciones a la educación.

Juan Ramón Sánchez realiza una propuesta para una reforma educativa y, apunta, que uno de los puntos medulares tiene que ver con la formación de los maestros ya que su función no ha sido valorada justamente por la sociedad y por los gobiernos.

David Lozano se adentra en un tema toral, el género y la ciudadanía, señala que el género está vinculado a un programa educativo representa un ideal a lograr. En este caso, el género forma parte de un educar en ciudadanía, lo cual, es un avance que tiene sus orígenes en las luchas por la equidad y el respeto a las diferencias.

Ruve Vela pronóstica un posible futuro de la educación pública y concluye que es importante hacer un alto para entender dónde estábamos hace 50 años, dónde estamos ahora, dónde deberemos estar a la mitad del siglo XXI.

Rocío Rivas, por su parte, rescata el valor que tienen los niños y jóvenes con capacidades diferentes e invita a sensibilizar a los maestros, instituciones y personal que atienden a estas personas, para que tengan un sentido profesional, actualización personal y que sean conscientes de que en la atención a las personas con discapacidad, se requiere de gran sentido humano y responsabilidad.

Finalmente hacemos un reconocimiento a dos académicos que lamentablemente fallecieron durante el proceso de edición de este número, tanto el maestro Gildardo Meda Amaral como el doctor Gabriel Arturo Sánchez de Aparicio y Benítez aportaron elementos valiosos y propositivos a la educación desde la docencia, la investigación y el análisis de la realidad, amén de su calidad como personas de bien, que en paz descansen y gracias por habernos acompañado en el camino.

LA EDUCACIÓN PÚBLICA EN MÉXICO: PUNTOS CRÍTICOS DE UN SISTEMA EN CRISIS

Manuel Moreno Castañeda

Maestro en educación. Rector del Sistema de Universidad Virtual de la UdeG.
manuel.morenoc7@gmail.com

Recibido: 28 de noviembre de 2014

Aceptado: 15 de diciembre de 2014

Resumen

Este ensayo se centra en los puntos críticos de un sistema escolar en crisis que ya no responde a las necesidades educativas presentes y, de seguir así, menos podrá con los requerimientos futuros. Para ello me aproximo a una explicación histórica para observar las inercias que propiciaron la situación que vivimos y analizar las tendencias y escenarios a que nos conducen, para visualizar qué y cómo se puede incidir en sus rumbos, con énfasis en los puntos críticos que inciden en esas tendencias.

Es en esa dirección que estructuro este texto al iniciar con una conceptualización que ayude al entendimiento entre quien escribe y los posibles lectores, para continuar con un vistazo histórico de la conformación del sistema educativo mexicano, para llegar a un panorama de la situación actual. Para ello parto de los mismos referentes oficiales de la educación pública como son: el artículo tercero constitucional, el derecho a la educación de todos los mexicanos y como consecuencia la obligatoriedad del Estado y gratuidad inherente, la educación para la democracia como un sistema de vida, el desarrollo armónico de las facultades humanas y la laicidad, que conlleva el desarrollo del pensamiento científico.

Palabras clave: Educación pública, valores fundamentales, puntos críticos e inercias tendenciales.

Abstract

This essay focuses on the critical points of a school system in crisis that no longer responds to the current educational needs, to continue by this way, nor shall the requirements of the future. For this, I approach a historical explanation, for observing the inertia that led to the situation we live and analyze trends and scenarios that allows us to visualize what and how we can influence its direction, emphasizing the critical points that influence these trends.

It is in this direction that I structure this text to start with a conceptualization that helps the understanding between writer and potential readers, to continue with a historical overview of the creation of the Mexican educational system, to get an overview of the current situation. To do this I start from the same officers concerning public education such as the third article of the Constitution, the right to education for all Mexicans and consequently the State's obligation and inherent gratuity, education for democracy as a system of life, the harmonious development of human faculties and laicidad, which involves the development of scientific thought.

Keywords: Public Education, core values, critical factors, and trend inertia.

¿Dónde están los valores fundamentales de la educación pública en México?
¿Qué sucede en el camino cuando los valores se vuelven ideas, las ideas políticas, las políticas burocracia y la burocracia llega a la vida escolar cotidiana?

Este artículo es la versión actualizada de un texto escrito hace cuatro años, al que además he incorporado textos inéditos de varios temas como “Liberalismo y educación en México. A propósito del bicentenario del nacimiento de Benito Juárez” y “Puntos críticos de la educación pública en México”, a partir de la premisa de que toda la educación institucionalizada es pública, abarca mucho más allá de las escuelas y, aunque dentro de éstas existan reductos llamados privados o particulares, a final de cuentas prestan, bien o mal, un servicio público y lo que en ellas se aprende viene de y va hacia lo público.

La intención de este ensayo es hacer una revisión y reflexionar acerca de nuestro sistema educativo desde un enfoque macro, aplica-

ble a cualquier modalidad. Para ello me centro en los puntos que considero críticos, de un sistema escolar en crisis que no responde a las necesidades educativas presentes y, de seguir así, menos podrá con los requerimientos futuros; esto lo digo a propósito de las reiteradas menciones en los discursos oficiales sobre la educación para el siglo XXI, en los que parece no haber cabal cuenta de que nos comimos casi década y media de este siglo y seguimos con prácticas anteriores al siglo pasado, como si el siglo XX no hubiera sucedido.

A partir de estos puntos intento una explicación histórica para observar las inercias que propiciaron la situación que vivimos y analizar las tendencias y escenarios a que nos conducen, para visualizar si se puede, y cómo incidir en sus rumbos.

Los puntos críticos, o dicho de otra manera, los hoyos por donde el sistema hace agua, están en las limitaciones de su concepción, en su fragmentación, burocratismo, en la ineficiencia de sus políticas de financiamiento, pero sobre todo en la desvinculación entre las políticas educativas con las demás políticas sociales y la no coincidencia de expectativas entre quienes dirigen la educación institucional y quienes esperan beneficiarse de sus servicios.

Así, el texto se mueve en los vaivenes de una filosofía educativa, no siempre consciente, entre las creencias y el laicismo; la indefinición en su orientación social en cuanto su cobertura escolar, la calidad requerida y la equidad ya improrrogable; así como una evaluación que oscila entre responder a las necesidades de los mexicanos o a los parámetros exigidos por los organismos internacionales tipo la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), lo que de por sí nos indica las prioridades de quienes administran el sistema educativo escolar, lo cual no significa que tales prioridades se hayan logrado.

Es en esa dirección que estructuro este texto al iniciar con una conceptualización que ayude al entendimiento entre lo que escribe su servidor y los posibles lectores; continuar con vistazo histórico a la conformación del sistema educativo mexicano, para llegar a un pano-

rama de la situación actual con énfasis en su puntos críticos y, desde ahí, concluir con algunas reflexiones y propuestas con la idea de continuar con el diálogo y las acciones que de ahí puedan derivarse.

Como paradigma y parámetro para hablar de la educación pública en México, no pueden dejar de estar presentes los postulados básicos del artículo tercero constitucional: el derecho a la educación de todos los mexicanos y, como consecuencia, la obligatoriedad y gratuidad inherente; la educación para la democracia como un sistema de vida; el desarrollo armónico de las facultades humanas; la laicidad, que conlleva el desarrollo del pensamiento científico y, como consecuencia, la lucha contra la ignorancia, sus efectos, la servidumbre, el fanatismo y los prejuicios.

A. Referentes valorales y conceptuales

A partir del entendido de que los valores fundamentales de la educación pública en México se encuentran en el Artículo Tercero Constitucional, es interesante observar qué sucede con estos principios en la práctica educativa institucional; visión que podemos apreciar históricamente así como en su perspectiva actual, en los cambios que sufre al pasar de principio social a política y de ahí a normas, procedimientos administrativos y prácticas escolares.

Valores que cobran sentido y posibilidad cuando se integran entre sí, con las demás políticas sociales y con las expectativas de la sociedad en su conjunto y sus diversidades. Así, el derecho a la educación se da cuando la sociedad y el Estado que la representa, cumplen con sus obligaciones en ese sentido y garantiza, entre otras acciones, con la gratuidad, el acceso y los buenos procesos resultados en las instituciones educativas. Asimismo, si hablamos del desarrollo armónico de las facultades del ser humano, ahí va inmersa la democracia, que más allá del discurso pedagógico, debe vivirse en la cotidianeidad; así

como deben superarse el fanatismo y los prejuicios con el laicismo y el pensamiento científico.

Leer ¿Para qué?

A Jacinto le encanta leer, desde que nació leía con las manos, los pies y los ojos también. Cuando empezó a entender que además de las cosas y animales que aparecían en los libros, los trazos que estaban cerca también querían decir algo, no descansó hasta aprender a descifrarlos; desde entonces la lectura le absorbía todo: los ojos, los oídos, el cuerpo entero con todos sus sentidos y entendederas.

Por eso, cuando en la escuela les dijeron que por parte de un organismo internacional les iban a aplicar una evaluación para conocer las competencias lectoras de los niños mexicanos, a Jacinto no le llegó temor, sino curiosidad por lo que esos señores querían saber. Así con esa actitud se presentó al examen, contestó lo que creía saber y salió con la sensación de que no le habían preguntado sobre lo que la lectura significaba para él.

Cuando los adultos le explicaron, un mal sabor le quedó en la boca y un mal sentimiento en el pecho: lo importante era leer para seguir las instrucciones descritas en los manuales y ser competente en el trabajo. Para Jacinto también eso es necesario, pero más allá de ello para él leer es vital, es platicar con sus autores y compartir sus vidas aunque ya hayan muerto, imaginar mundos más allá de lo posible al leer la descripción de un paisaje, oler las flores, oír el murmullo de los ríos, palpar la humedad del pasto, saborear el agridulce de una fresa, en fin, meterse en un mundo nuevo y que ese mundo entre en él.

Inercias de sus puntos críticos

Una manera de ver cómo los valores educativos se predicán y practican, puede ser mediante la observación de algunos factores críticos

del sistema que administra la educación institucional, uno de los cuales es la ambigüedad con que se manejan las ideas de la educación en su acepción más general y la educación escolar.

Perdón por plantear una obviedad, pero en ocasiones la cercanía y cotidianeidad de lo obvio, nos impide su observación, como lo dice Milan Kundera en *La fiesta de la insignificancia*: “es evidente que lo que acabo de decirte es la más trivial de todas las verdades. Es hasta tal punto trivial, y a tal punto esencial, que ya ni se la ve ni se la oye” (2014, p. 122). De ahí que parta de la recomendación de no perder de vista que la educación es mucho más que lo que sucede en las escuelas, creadas con la intención de que en ellas se legitimen y se aprendan mejor los contenidos y modos de aprender decididos por quienes tienen el poder.

La educación en una acepción amplia implica su integralidad y permanencia en todos los momentos y elementos de la vida, mientras que la educación escolar comprende tiempos, lugares y modos limitados. Entre el ideal educativo con sus principios filosóficos, su argumentación científica y la orientación social deseada, y su realidad institucionalizada en una entidad académica, suele haber mucha distancia.

En esa misma dirección hay que tener presente que la educación institucionalizada es un producto histórico-cultural, que como tal surge y se transforma. Por lo tanto, su actual concreción como escuelas y universidades puede desaparecer e institucionalizarse en nuevas formas. Por otra parte, es un fenómeno relativamente reciente: si comparamos su historia con la de la humanidad, la educación formal como escuela institucionalizada puede tener alrededor de tres mil; o de la manera masiva y cerrada como la conocemos ahora, es un producto de la revolución industrial, que en nuestro país significa cuando mucho doscientos años, y surge más con el objetivo de preparar fuerza de trabajo que de un mejor desarrollo y bienestar personal y social, además de que deja fuera a una gran parte de la población que también es excluida de servicios de salud, de seguridad social y laborales.

Asimismo, desde esta visión, considero que toda la educación escolar es pública, aun cuando se le denomine particular o privada; no sólo porque prestan un servicio público, sino también porque los aprendizajes logrados vienen de lo público y hacia lo público trascienden, ello sin contar el hecho de que gozan de una autorización del Estado para que ofrezcan este servicio en favor de la sociedad mexicana, aunque en la práctica puede ser que escapen a las políticas sociales en ese sentido y privilegien ciertos intereses económicos o dogmáticos de sus dueños.

También habrá que tener presente que la educación como fenómeno cultural no evoluciona al mismo tiempo, ritmo, ni con el dinamismo, los modos y la velocidad de otros procesos sociales. Lo mismo podemos decir de los diversos procesos al interior de los sistemas educativos, considerando sus aspectos políticos, administrativos, legales, académicos, pedagógicos, laborales, financieros, científicos, tecnológicos, en fin, toda su compleja multidimensionalidad, en la que cada elemento aporta su propio carácter, fuerza y dirección.

Procesos que vemos y vivimos en las prácticas educativas actuales, cuya fuerza y dirección, tomadas del pasado y alimentadas por los apegos a la seguridad y temor a lo nuevo, apuntan a continuar con el mismo dinamismo hacia el futuro.

Inercias tendenciales, son esos modos de ser y hacer en las escuelas que vienen del pasado con tal fuerza y tan arraigados en la cultura escolar, que es muy difícil reorientar, no digamos eliminar, aunque en muchos casos no existan razones científicas y académicas para su mantenimiento; es más, aunque existan razones de peso para su transformación. Lo podemos ver tanto en asuntos de forma como los inmuebles y muebles escolares, hasta en cuestiones más de fondo como la tendencia a la homogeneización y la gestión de la organización académica (Moreno Castañeda, 2014, p. 6).

El riesgo de estas inercias es que se centran en soluciones tradicionales, que no han solucionado nuestros históricos problemas

educativos para lograr una mejor cobertura con calidad y equidad; y menos podrán con lo nuevo, ahora que el desarrollo de la ciencia y la tecnología deja rezagados los planes de estudio y la globalización rebasa a las instituciones locales y los cambios sociales que parecen dejar atrás a las instituciones educativas. Urge, pues, revertir tendencias con nuevas propuestas creativas, impulsadas con una fuerte voluntad política que regenere las políticas sociales, con la educación como eje y estrategia prioritaria de desarrollo.

La dificultad para revertir las tendencias históricas es su fuerza alimentada por las culturas personales e institucionales y los intereses del poder para el control del actuar de las personas que trabajan y estudian en las instituciones escolares, así como de los recursos institucionales, especialmente los financieros.

Estrategias para cuya planeación y ejecución habrá que detectar los puntos críticos del sistema escolar (considero más adecuado utilizar este concepto que el de sistema educativo en cuanto a mayor precisión en su concepción y límites) que por su incidencia pueden ser trascendentes para los rumbos de las instituciones escolares. Puntos como: 1) integración o no de lo educativo en las políticas sociales, 2) limitación o no a lo escolar, 3) cohesión/fragmentación del sistema escolar, 4) burocracia/administración escolar, y 5) profesionalización del personal escolar.

¿Qué tienen que ver los valores educativos con estos factores? Es lo que trataré de explicar en las siguientes líneas, desde una visión histórica primero y luego desde el panorama actual.

B. Nuestra historia

En la palabra de cada una de las profesoras, profesores y estudiantes; en cada trazo en el pizarrón; en cada intención de aprender y enseñar; en cada gesto educativo; en cada decisión política; está presente y participando la historia de la educación, bien sea como reproducción, como justificación

del poder, como oposición a éste, como evidencia de la ausencia del conocimiento histórico o presencia inconsciente en el trabajo cotidiano.

Una mirada a los últimos doscientos años de la historia de México permite observar cómo se fueron conformando nuestros sistemas y políticas sociales, entre ellas el sistema y las políticas educativas, con los valores y principios que deberían orientarlas y regirlas, cuyos momentos clave han sido: las leyes de Reforma; las reformas del Porfiriato; la escuela de la Revolución; las múltiples reformas sexenales del siglo XX; y las políticas y procedimientos implantados durante los últimos cinco sexenios por los distintos partidos en el poder, en sus diversos niveles y ámbitos de gobierno, que no muestran un proyecto educativo significativamente diferente.

Si bien los sistemas se oficializan por decreto, como la creación de las direcciones de instrucción pública, las universidades o la Secretaría de Educación Pública, históricamente se van conformando de acuerdo con las circunstancias, determinadas por una variedad de factores complejos que pueden provenir de la sociedad misma, de otros contextos, o se van generando en el propio sistema. No siempre los sistemas adquieren una forma que corresponda a la pensada en el ámbito oficial, ni tampoco la que la sociedad requiere; sino una mezcla, moldeada a diario por las expectativas de sus actores y las estrategias y fuerzas con que cada grupo, persona o expresión social lucha y se esfuerza por ellas. En esa dirección es que habré de indagar: estudiar cómo en la cotidianidad escolar, social y política se va construyendo este sistema de escuelas, dependencias, estructuras y prácticas burocráticas y educativas; y buscar en esa complejidad los espacios, coyunturas y mecanismos para su transformación.

Parece lógico pensar que todo movimiento social encierra una propuesta educativa para su trascendencia y consenso; y viceversa, que toda propuesta educativa requiere inscribirse ya sea en una simple reforma o en todo un acto revolucionario. No siempre esta vinculación

se da de manera simultánea y armónica; no necesariamente la fecha de un acontecimiento político o social es significativa para la educación, aunque sí sirva en la construcción de un marco de referencia, como muestras están los sexenios de las dos últimas décadas, que marcaron alternancias de partidos políticos en el poder, pero no un cambio social ni, por consiguiente, educativo.

Proyectos sociales y sus políticas

Así pues, en los últimos doscientos años se dio primero el conflicto entre quienes deseaban la continuación colonial y quienes luchaban por una nueva sociedad, cada uno con su proyecto social y educativo; luego, al final del siglo XIX, la presencia del positivismo; después, la escuela de la Revolución, con sus altibajos posrevolucionarios; y ahora el nuevo liberalismo, con la retirada del Estado.

El despertar a la independencia pretendió una nueva educación, que se fue acrisolando en el enfrentamiento entre conservadores y liberales, cada uno con su propuesta educativa. Los primeros, con la idea de que la educación continuara bajo la tutela de la Iglesia católica, aún dependiente de Roma; y los segundos, buscando que el Estado ya independiente asumiera esta responsabilidad. En ambos casos se consideró el importante papel que la educación escolar tenía para la construcción de la nueva sociedad mexicana.

Hay que destacar que en el entonces escenario mundial y en plena revolución industrial, los ingleses se convirtieron en los nuevos amos del mundo y lucharon por una apertura de mercados que les permitiera obtener las fibras textiles que requerían para su industria y la venta de sus telas, las cuales competirían de manera ventajosa con las producidas artesanalmente. Para ello contaban con una moderna maquinaria y flotas navales, además del impulso del método lancasteriano, un sistema educativo que se expandió a muchos otros países,

entre ellos México, que hacía posible capacitar grandes cantidades de personas en poco tiempo. Así se impulsa la obligatoriedad y masificación escolar, más como un proyecto económico de los grupos en el poder, que como una respuesta a las aspiraciones sociales, aunque el discurso en este sentido no deja de estar presente.

Las luchas por la reforma, “libertad de enseñanza para enseñar la libertad”. En la Constitución de 1857 se estableció la intervención del Estado en la educación. En esa carta magna surgió un proyecto conciliador y la educación pública quedó como una opción: “la educación será libre”, en un siglo en el que libertad educativa significaba salir del oscurantismo y avanzar en el conocimiento científico, no libertad para educar en el fanatismo y la ignorancia. Al hablar de educación libre se abrió un espacio para la sociedad, pero no se abandonó la rectoría estatal, al establecerse en la misma legislación que el Estado determinaría qué profesiones requerirían título.

En 1867 se restauró la República y se instauró el positivismo. Restaurada la república después de la intervención francesa, se empezó a institucionalizar la obligación del Estado para ofrecer educación gratuita y laica. Se trataba de una laicidad neutral, al estilo de los positivistas comtianos. Los liberales ganaron la guerra por la República, y los positivistas, la orientación para las nuevas políticas educativas.

No siempre la educación se fundamentó en bases científicas, éstas se presentan en el siglo XIX, con las aportaciones de la sociología y la psicología; antes, la orientación educativa se argumentaba en principios ideológicos (casi siempre religiosos), filosóficos y sociales. La historia de las ideas pedagógicas revela la llegada del positivismo y su pretendida educación científica, la psicotécnica pedagógica, las teorías sobre el aprendizaje, en fin, las ciencias de la educación.

Los positivistas menospreciaban la abstracción de valores como la libertad, la democracia y la justicia, los cuales, según ellos, pertenecían a una sociedad metafísica que debía dejar su lugar a una sociedad científica que basara su progreso en realidades tangibles; por lo tanto,

las especulaciones religiosas, ideológicas y políticas podrían darse en la vida privada, no en la pública. Este modo de pensar impactaría sustancialmente la educación, en especial la media superior con la fundación de la Escuela Nacional Preparatoria, la superior y la formación de profesores con el establecimiento de las nuevas escuelas normales.

La educación científica promovida por los positivistas imprimió un sello particular al porfiriato, etapa histórica que sentó las bases del sistema educativo mexicano; desde entonces, éste ha tenido pocos cambios en su organización. La obligatoriedad, gratuidad y laicismo se fueron afianzando en la normativa oficial, aunque no alcanzaron el rango constitucional, y el estilo conciliador de don Porfirio dejó el campo libre a la educación parroquial. Las ciencias que estudian la educación se fueron ubicando, y las aportaciones de los educadores de esa época (Carlos A. Carrillo, Gregorio Torres Quintero, Enrique C. Rébsamen, Enrique Laubscher, entre otros) todavía parecen actuales, ante la lentitud con que avanzan las prácticas educativas.

A finales del siglo XIX destacan las aportaciones de Laubscher para modernizar la educación; las de Rébsamen en la formación de profesores y la introducción de métodos analíticos para el aprendizaje de la lectoescritura; las nuevas ideas pedagógicas de Carlos A. Carrillo, así como las metodologías que promueve Torres Quintero.

La Escuela de la Revolución, que tomó sus bases en los principios de gratuidad, obligatoriedad y laicidad que procedían de las reformas del XIX y se plasman en la Constitución de 1917, se enfocó más hacia los grupos sociales marginados y retomó los rumbos liberales que se descuidaron en el Porfiriato. Luego, en 1921, con el impulso de Vasconcelos y él como su primer titular, se creó la Secretaría de Educación Pública; se partió del principio de que si se seguía dejando a cada entidad la responsabilidad en la prestación de servicios educativos, quedaban en gran desventaja las regiones más pobres, en especial las rurales; por ello, las acciones más importantes se centraron en la escuela rural federal.

Cuando Carranza llegó a la presidencia, no creyó necesario que existiera una secretaría de Estado para atender la educación; ésta sería responsabilidad de cada entidad federativa, contrario a lo que habían propuesto Vasconcelos y los zapatistas para la generalización de la enseñanza.

Pasados los años se fue consolidando la estructura de un sistema educativo centralizado; en la década de los setenta empieza a verse la necesidad de modificarlo. También se aprecia la creciente centralización política, académica y administrativa, que se revertiría después sin poder convertirse en un proceso democratizante, pues la descentralización se quedó atrapada, en muchos casos, en feudos educativos regionales. Esto, en un contexto de ir y venir entre el centralismo y la descentralización de los procesos administrativos, entre una federación centralizadora y la utopía de un federalismo democrático.

Con la educación socialista, que se decretó en 1934, el Estado mexicano se asumió como aliado de los trabajadores y la educación se convirtió en instrumento para la lucha de clases y el mejoramiento de las condiciones de vida de los mexicanos más pobres, al menos en el discurso y para los grupos que por el momento estaban en el poder. Junto con esta política educativa asumida por el gobierno cardenista, se continuó la expropiación de tierras para entregarlas a los campesinos, se expropiaron las compañías extranjeras de petróleo, se nacionalizaron los ferrocarriles y se fundó el Partido de la Revolución Mexicana, que integró a los principales sectores políticos de la sociedad, los dirigentes obreros, campesinos y militares; con ello se fijaron las bases de un Estado corporativo, en el que el sistema educativo y sus trabajadores desempeñaron un papel significativo, al menos en lo que restó del siglo XX.

Con Ávila Camacho surgió la educación para la unidad nacional y oficialmente la educación socialista concluyó. “Con Ávila Camacho se acabó la escuela rural, le dieron su puñalada”, así se expresó el maestro Isidro Castillo; y el Estado mexicano empujó de nuevo a los profesores a las aulas, y quienes fueron sus aliados para impulsar la re-

volución, se convirtieron en peligrosos agitadores. Ya no se trataba de construir una nueva sociedad sin clases, sino de buscar la unidad de los mexicanos aún a costa de injusticias y desigualdades disfrazadas de igualdad; por ejemplo, el uniformar planes de estudio en el campo y la ciudad ponía en franca desventaja a la población rural, pues su cultura era discriminada y los intentos de homogeneización atentaban contra su identidad y los hacían competir en desventaja.

El Plan de Once Años surgió con López Mateos y continuó con Díaz Ordaz; con él se pretendía la expansión y el mejoramiento de la educación primaria mediante la solución de los problemas escolares: creación de nuevas escuelas, libros de texto gratuitos, profesores mejor formados, desayunos para los niños y el establecimiento del INPI (Instituto Nacional de Protección a la Infancia). No obstante, cabe recordar que en estos sexenios se recurrió a la represión contra quienes no estuvieron de acuerdo con las políticas sociales y educativas.

Con la reforma echeverrista se vinculó la educación a la economía; se empezó por cambiar a sus interlocutores en el SNTE (Jonguitud Barrios por Sánchez Vite). Este modelo continuó en el sexenio de José López Portillo, con la educación que quiso ser para todos y terminó con la frustrada “revolución educativa” de Miguel de la Madrid.

Desde Salinas a la fecha, se imponen las políticas neoliberales y el Estado mexicano cada vez se recarga más en las decisiones de los organismos financieros internacionales como la OCDE, lo que enfatiza la orientación hacia las políticas económicas del Estado más que a las expectativas sociales, y se propicia con más fuerza la participación privada en los programas educativos.

El tránsito de los valores en que debiera fundamentarse la educación pública en México ha sido muy accidentado. El derecho a la educación nunca ha dejado de estar presente en los discursos y documentos oficiales, pero continúan las grandes inequidades en su acceso y en la calidad, según el grado de privilegio y margina-

ción de cada quien; en este caso, el gobierno no acaba de asumir su obligatoriedad de ofrecer este servicio y la gratuidad no acaba de ser cierta, pues los gastos escolares se cargan a las familias de los estudiantes, además de los impuestos que pagan para ello. La educación para la democracia sigue como tarea pendiente, entre otras situaciones por la incongruencia con las prácticas institucionales; y porque, ante el descuido de la educación escolar, la educación ciudadana queda al gusto de los propietarios de los medios masivos de comunicación.

El desarrollo armónico de las facultades humanas, requiere de un mejor tratamiento curricular y más allá, sobre todo si se considera que un deseable desarrollo humano debe estar ligado al desarrollo social, lo que podría lograrse si las políticas sociales comprenden a las políticas educativas tomándolas como ejes. Otro tema presente en todo el proceso histórico de la conformación nacional es el laicismo que, junto con el desarrollo del pensamiento científico, sería elemento esencial en el desarrollo armónico de la persona y la conformación de una sociedad, como se diría ahora, del conocimiento; pero siguen los esfuerzos por superar a la ignorancia sus efectos: la servidumbre, el fanatismo y los prejuicios. Lo que no parece ser una prioridad del poder estatal.

Las palabras también tienen su historia

Al observar los discursos hablados o escritos de quienes toman las decisiones en las políticas educativas, es posible darse cuenta de la manera en que los conceptos utilizados en educación cambian en cada momento y contexto, lo cual se puede ver en términos como: libertad, cambio, estructura, modernización, laico y otros.

No es lo mismo hablar de libertad educativa en el siglo XIX cuando se buscaba la liberación del dogmatismo colonial, que es el sentido

del artículo tercero de la Constitución del 57; que decirlo ahora, en la búsqueda de espacios distintos a la educación pública. Para el logro de las condiciones de libertad señalada, los principales obstáculos vienen de posturas dogmáticas que impiden la libre búsqueda y expresión de las ideas, porque se cree o se teme que éstas contradigan los modos dominantes del ser social y con ello alteren las relaciones jerárquicas existentes.

Hablar de cambio en los años sesenta, era ser acusado de comunista, subversivo y enemigo de las instituciones; ahora esta palabra perdió su sentido y según se maneja oficialmente, puede cambiar todo menos la estructura en que se sostiene.

A propósito de estructura, es común ya hablar de cambios estructurales y aplicar este término de manera poco seria a cualquier modificación curricular o en los sistemas de formación y evaluación, sin modificar siquiera las estructuras organizacionales de las instituciones educativas, algunas de las cuales vienen desde el siglo XIX; o menos, sin cambiar los cimientos económicos, políticos y culturales de esas estructuras.

Modernización, palabra que por siglos va y viene, que toma especial fuerza en los regímenes porfirista y salinista hasta volverse un concepto manoseado, que se aplica a cualquier cosa que pretende ponerse al día.

El laicismo, a pesar de sus múltiples significados, o tal vez por eso, es necesario precisarlo como concepto. Laico para la iglesia católica está referido a sus fieles que no ejercen el ministerio sacerdotal, pero lo mismo se le maneja como sinónimo de neutralidad religiosa, anticlericalismo o garantía de libertad; para mí debiera ser sinónimo de libertad, una garantía de que no habrá limitaciones al pensamiento o a la expresión que inhiba el conocimiento. La propuesta sería por un ambiente laico que propicie la convivencia y en donde la diversidad de modos de creer enriquezca la convivencia humana.

La educación laica vista como espacio de acogida a la libertad, pero a un niño al que, por un lado, se le exige una práctica religiosa

con ciertas prohibiciones, que para la escuela son obligaciones, se le angustia ante lo que para él es un grave dilema, no tanto de valores distintos como de temores vividos. La educación laica no sólo propicia el valor de la libertad, también el de la autonomía, la verdad, el respeto a los demás; el desarrollo armónico de las facultades del ser humano, dice nuestra Constitución.

Un obstáculo que inhibe ese laicismo liberador del pensamiento que potencia el conocimiento y la creatividad es el dogmatismo, que a nivel macroeducativo, distorsiona los fines sociales y manipula las conciencias; a nivel personal limita el entendimiento y las fuentes de información y conocimiento, con barreras a la curiosidad científica y la búsqueda de la verdad; divide a la gente y propicia la ignorancia y el enfrentamiento; impide el goce pleno de la vida y la búsqueda de la felicidad, que es el fin supremo de la educación, como decía Platón, sea dentro o fuera de la escuela.

Inercias de las prácticas escolares

Cada proyecto social con su propuesta educativa, y en cada momento histórico un enfrentamiento entre los avances de las ciencias y la tecnología, las propuestas innovadoras y las necesidades sociales por un lado, y la cultura escolar con sus prácticas inerciales fuertemente afianzadas en los intereses de quienes no quieren perder sus seguridades, por otro. Así se ve entre el currículo oficial y el real: los docentes reciben las indicaciones oficiales, pero sus condiciones de trabajo, sus características docentes y sus propósitos educativos determinan lo que sucede con el currículo oficial, que se puede fortalecer, transformar o anular. Como ejemplo están la educación socialista, los programas del Plan de Once Años, o los métodos de lectoescritura; aunque se proponen oficialmente otros métodos, en la realidad se siguen usando los del siglo XIX o principios del XX, de manera que los avances hacia la

globalización del conocimiento y los métodos analíticos para el aprendizaje de la lectoescritura, basados en la percepción sincrética de los niños, progresan en teoría, pero no siempre en la práctica. En la medida que se vencen resistencias, avanza o no el desarrollo del pensamiento científico y su pretendido arribo a la sociedad del conocimiento.

Es interesante observar como cada proceso y elemento educativo se mueve a su propio modo y ritmo, una muestra de ello es cómo surge y se va caracterizando cada nivel escolar, a qué población está dedicada y cómo trasciende en la conformación del sistema y en la prestación de los servicios educativos. Por ejemplo, el kínder llega con las ideas de Fröebel y se establece en 1896 en Tamaulipas y en 1903 en la ciudad de México; este nivel educativo conserva su enfoque lúdico y los intereses infantiles; pero todavía, a más de un siglo de su implantación, no todos los mexicanos tienen acceso a él y la educación preescolar aún representa una base endeble del sistema educativo.

Las preparatorias surgen en 1867, cuando se creó una durante el gobierno de Juárez y con la inspiración positivista; muchas conservan su enfoque propedéutico, como preparación a la formación científica y profesional, aunque miles de sus egresados no pueden acceder a las instituciones de educación superior, con lo que su derecho a la educación queda trunco.

Las normales se establecen con el impulso del lancasterianismo, se consolidan con los positivistas, respiran un nuevo aire con las escuelas de la Revolución y muestran diversas variantes en los regímenes siguientes. En la actualidad, cada modalidad de Normal conserva su sello histórico; tal es el caso de las rurales, que ahora parecen huérfanas de la revolución que las impulsó.

Las universidades que ahora se esfuerzan en la nueva ola de modernización, se basan aún en viejos modelos departamentales y sus prácticas de graduación nos recuerdan los exámenes de la Edad Media, los claustros de los profesores de la Colonia, la organización de las universidades napoleónicas, las recomendaciones del Barón de Hum-

boldt y las luchas por la autonomía desde hace un siglo. Otro ejemplo de esas persistencias históricas son las instalaciones arquitectónicas y el mobiliario, que siglo con siglo sufre pocas modificaciones.

Así es como en cada espacio y momento escolar, con una visión museográfica, se pueden observar las inercias que muestran el pasado y su decidida tendencia hacia el futuro. Tendencias cuya inhibición, fortalecimiento o reorientación, coincidirán o no con los valores fundamentales de la educación pública.

Toda propuesta educativa supone un ambiente propicio para aprender y enseñar, y en él es esencial la infraestructura, con su arquitectura, mobiliario y equipo; sin embargo, no todas las reformas en México han considerado estos elementos, y los cambios en este aspecto son lentos: aún se utiliza el tipo de mobiliario recomendado en la época porfirista y los edificios no se adaptan a los avances pedagógicos. En cuanto a las técnicas e instrumentos que se aplican en la docencia cotidiana, también se aprecian pocos cambios y lentos. Los avances tecnológicos que ha habido, desde la pizarra y el pizarrín a internet y multimedia, poco se reflejan en la práctica cotidiana.

Enseguida presento un esquema del modo en que veo el sistema escolar mexicano con sus orientaciones sociohistóricas, las personas que le dan vida, sus explicaciones científicas y tecnologías, organización y gestión, planes curriculares, sus niveles de cobertura, instalaciones, equipamiento y, en ese entorno, modos y estilos de sus prácticas; en todo ello se encuentran los factores críticos con tendencias que tienen relación con los valores educativos fundamentales, sea que estén en el discurso o en la cotidianeidad.

Desde luego, hacer una descripción de pasado y presente con sus tendencias, no garantiza tener elementos para saber cómo será el futuro; son sólo referentes que pueden ser de cierta utilidad para diseñar el futuro deseable. A este respecto son muy interesantes las reflexiones de Mauricio Merino:

VALORES FUNDAMENTALES DE LA EDUCACIÓN PÚBLICA

El derecho a la educación.

Como derecho humano y de todos los mexicanos.

Obligatoriedad

Como obligación del Estado y la sociedad, para hacer realidad el derecho a la educación.

Gratuidad

Que propicie el ejercicio del derecho a la educación.

Desarrollo armónico.

Desarrollo armónico de las facultades de ser humano en un contexto de armonía social.

Formación para la democracia.

Congruencia del discurso con el sistema de vida.

Laicidad

Como garantía de libertad de creencias.

Pensamiento científico.

Que destierre fanatismos, prejuicios y servidumbres.

Valores que requieren de políticas integrales, de los valores entre si y de éstos con las políticas sociales.

Es como decir que a la luz de la experiencia y de la interpretación atinada de los datos a mano podemos suponer que si todo volviera a suceder como antes el futuro también vendrían a ser como el pasado. Quizá por eso tales teorías nos ofrecen una relajada sensación de científicidad, pues, sin asumir demasiados compromisos, nos hacen sentir tan capaces de explicar como de imaginar que podemos advertir lo que podría venir. Pero tan pronto como nos atrevemos a jugar al profeta el Dios implacable de la realidad nos reprime y nos obliga a volver al punto de partida (Merino, 2013, p. 11).

C. A lo que hemos llegado

Si damos un vistazo al siglo XX, podemos ver que en algunos casos, cuando se nombraba a secretarios de educación como Vasconcelos o Torres Bodet, cuya formación y visión filosófica y política les hizo ver que la educación no es sólo encerrar muchachos en las escuelas, sino que era una parte esencial en un proyecto de sociedad y de Estado, visión y actuación que vemos reflejados en sus obras; desafortunadamente, sus visiones ya no están tan presentes y se privilegian las informaciones estadísticas antes que los grandes fines de la educación.

Es lo más común que cuando escuchamos informes y evaluaciones sobre las políticas educativas, generalmente se hace énfasis en aspectos estadísticos y económicos, como es el número de estudiantes beneficiados por la cobertura, dinero gastado o construcciones realizadas; pero poco o nada se habla acerca del para qué de la educación, sobre sus rumbos y a lo que éstos nos llevan. Esta manera de dar cuenta de lo educativo, sin mencionar para que se está aprendiendo, puede dar la impresión de objetividad, como también de que no nos interesa el para qué de la educación y que lo único que importa son las metas cuantificables. El riesgo del discurso de la no ideología es que quienes tienen el poder dicen menospreciar la ideología para que el camino quede despejado para hacer avanzar la suya.

Si los fines más nobles y los principios orientadores para la educación pública en México están en la Constitución, sería interesante que se informara con relación a esos puntos fundamentales, por ejemplo:

- ¿Cuánto hemos logrado en la formación democrática?
- ¿Cómo hemos avanzado en el desarrollo armónico de las facul-

tades de los mexicanos y su vida en convivencia?

- ¿En qué medida se respeta la libertad de creer o no creer en dioses y mitologías y se superan prejuicios, dogmatismos y fanatismos para propiciar el pensamiento científico y la sociedad del conocimiento?
- ¿Hasta qué punto podemos decir que los mexicanos más pobres tienen acceso a servicios educativos cuya calidad les posibilita contar con mejores condiciones de vida y convivencia?
- ¿Con base en qué criterios y parámetros vamos a contestar y evaluar estas cuestiones?
- ¿A partir de qué los mexicanos esperan de sus escuelas o sólo de lo que esperan los organismos económicos internacionales como la OCDE o el Banco Mundial?

La respuesta a estas preguntas nos permitiría empezar a conocer la situación de la educación pública en México, conocimiento imprescindible para trabajar en proyectos con nuevas soluciones estratégicas; porque algo para lo que no se requiere mayores estudios, es saber que las soluciones tradicionales no son las adecuadas.

Sin demeritar los avances y logros, que sin duda los hay, en ese escrito me enfoco a algunos puntos críticos en que el sistema educativo parece atorado y no da señales significativas de superarlos.

Considero que lo más grave es la gran desigualdad e inequidad de los servicios educativos, que siguen privilegiando a los más privilegiados, lo que amplía más las brechas entre éstos y los más marginados. A este propósito, en las conclusiones de su artículo “Revertir la desigualdad educativa, un paso decisivo”, Muñoz Izquierdo y Silva Laya señalan:

Hoy sabemos que los únicos factores que no pueden ser solucionados por las dependencias del sector educativo son las de origen socio-económico –pero no cultural– que interfieren en la generación y conservación de la demanda escolar. Esto es evidente, sí lo pueden ser combatidos mediante la implementación de diversos programas relacionados con la política social del Estado (en Calva, 2012, p. 54).

Lo que dicen estos autores sería cierto si limitamos el concepto de educación a las escuelas; no, si la Secretaría de Educación cumpliera su función con toda la sociedad mexicana, no sólo con quienes están en las escuelas.

La carencia de políticas sociales integrales provoca su dispersión y fragmentación. Por lo mismo, propicia que las políticas educativas pierdan sentido y trascendencia social, al no vincularse, ni enfocarse, a situaciones sociales que requieren de procesos formativos como son: la salud, la seguridad, la equidad, el desarrollo económico y las situaciones de bienestar en general.

Fragmentación que también tenemos entre la investigación, las políticas y las prácticas educativas; vinculación que urge ligar, como dice Tedesco, hay que "... superar la disociación entre el ámbito socio-educativo y el pedagógico y la disociación entre la investigación teórica y las propuestas para la acción educativa" (s. f., p. 19).

Las políticas, estrategias y acciones educativas están muy limitadas a las escuelas. La SEP más parece un "Ministerio de escuelas", de manera que deja fuera a millones de personas que ya salieron de la escuela o nunca fueron a ellas, cuya educación queda a merced de la casualidad y su formación ciudadana en manos de los propietarios de los medios masivos de información, que no de comunicación.

Quizá lo más olvidado de nuestras políticas educativas, sea la vinculación con la sociedad. Consecuencia de las graves inequidades sociales que dejan fuera de las instituciones educativas a las personas más empobrecidas de México. Se requiere, más allá de la oferta de los programas académicos formales, compartir los saberes científicos y los servicios profesionales con toda la comunidad.

Asimismo se percibe la fragmentación del Sistema Educativo, que se evidencia en situaciones como la desarticulación de los diversos niveles y el feudalismo de las instituciones. No debe perderse de vista que ningún nivel escolar o subsistema, puede mejorar por sí mismo y con independencia de los demás.

Una especial atención merecen las políticas y criterios con respecto a los profesionales de la educación; desde la selección y formación tanto en los niveles de base, como en directivos y los responsables de las políticas educativas. Igualmente el burocratismo y lentitud en los procedimientos organizacionales, tanto en lo estrictamente administrativo, como en la gestión de los procesos académicos.

Un punto nodal de urgente atención, son las políticas presupuestales en educación, que además de su escasez, acusa graves inequidades respecto a los criterios de distribución para cada institución, región y sector social; e ineficiencias en la administración presupuestal.

Las políticas de corto plazo son otra de nuestras graves ineficiencias. Así como se fragmenta el sistema educativo por niveles, sistemas y cotos de poder, se fragmentan en períodos gubernamentales. La planeación educativa integral y a largo plazo, es otra de las medidas que ya no admiten prórroga.

D. Lo aprendido?

El sistema educativo en México requiere de cambios realmente estructurales que modifiquen de fondo su organización, sus modos de gestión y sobre todo su vinculación social. Hasta ahora, se estila cambiar planes de estudio, contenidos en la formación de docentes así como los modos de su contratación y control de su desempeño y otros elementos menores; pero continúa la estructura básica del sistema escolar, la desvinculación de las políticas sociales y el descuido en el nombramiento de funcionarios que no poseen la formación profesional idónea para la gestión de la educación pública.

Los problemas y los asuntos en general sobre los que hay que estudiar, dialogar, investigar, tomar decisiones y trabajar en los sistemas escolares, son tan variados, complejos y difíciles; que no dejan de ser una simpleza que se les quiera clasificar sólo como situaciones de cobertura y calidad, en cuanto a su oferta; y como económicos, en cuanto a su financiamiento y el destino de sus egresados; cuando de-

bemos hacer énfasis en el para qué de esa calidad y esa cobertura, o sea los grandes fines de la educación. En este sentido, la necesidad de hacer explícitas la filosofía y la orientación social que debiera animar nuestras políticas educativas; que educarse es mucho más que adquirir conocimientos científicos o competencias laborales; y que dichos conocimientos y competencias sólo tienen sentido en un proyecto de vida personal y social, que nos lleve a mejores modos de ser y convivir. Si no hemos sido capaces de dejarles a nuestros hijos un mundo con la justicia, libertad, y condiciones de vida y convivencia dignas de ser vividas; al menos no les heredemos fanatismos, dogmas, tabúes, miedos y odios que les estorben el camino para que lo logren.

La posibilidad de igualdad en el acceso, aprovechamiento y resultados en la educación pública, es de por sí injusta, inequitativa e ineficaz, incluso si les diera igual a todos, pues de esa manera los deja igual a todos; pero ni siquiera eso se hace, pues se sigue dando más a quienes más tienen, con lo que crecen las brechas de desigualdades. Se empezaría a creer en una política educativa justa cuando se dé más a los que menos tengan, y con el dar no me refiero a limosnas, sino a una justa distribución de recursos y posibilidades.

Es innegable la urgente necesidad de repensar y reorganizar las políticas educativas, así lo propone también Bonifacio Barba:

...abrir las políticas públicas a la participación social es una condición sine qua non del fortalecimiento de la vida en democracia... la sociedad no puede estar ausente porque ella es la propietaria de los derechos y, por extensión, de la institución escolar (En Barba y Zorrilla, 2010, p. 42).

En ese mismo sentido, Christopher Martin afirma que:

El fracaso de la Reforma Educativa en México se debe al rechazo de los funcionarios a repensar la gobernabilidad educativa. En lugar de delegar el poder a la escuela en la comunidad, como clama haber hecho, el gobierno regresó las responsabilidades a nivel de escuela, mientras retuvo el poder de decidir aspectos relevantes en el nivel federal (*Ibidem*, p. 69).

Esta tendencia de que el gobierno federal decida lo relevante y descuide su responsabilidad para el mantenimiento escolar, que se carga a la familia de los estudiantes, urge ser revertida.

E. Propuestas

Integración y consistencia de políticas públicas, lo que significa que las políticas sociales involucren lo educativo y las políticas educativas apunten a la situación de las demás políticas sociales. De manera que nos lleven a mejores condiciones, de salud, economía, seguridad, convivencia y, en general, a mejor calidad de vida.

Asumir, más allá del discurso, la educación pública de buena calidad para todos, como un derecho de los mexicanos y una obligación del Estado. Revertir hacia la equidad las acciones en educación pública. Invertir más donde y para quienes más lo necesitan; en la práctica significa, mejores instalaciones y los docentes más calificados para las regiones más deprimidas y la población más vulnerable. Más que premiar a los mejores, propiciar que los más rezagados mejoren. Fijar la vista, la atención y la medición de las políticas educativas, con respecto a los más necesitados, más que en los campeones de torneos académicos.

Articular y armonizar el fragmentado sistema educativo, empezando por la relación entre sus niveles básico, medio y superior, y en otros ámbitos como la investigación y desarrollo educativo. Ya no la investigación educativa por un lado, las políticas por otro y las prácticas por cualquier rumbo. Asegurar que se aprovechen las nuevas aportaciones que generan la investigación y la reflexión sobre la práctica, para mejorar de manera permanente las políticas educativas; en este aspecto, Barba y Zorrilla proponen que “si lo que debe enfrentarse es la escasa interacción entre investigadores, docentes y políticos, se necesita reconocer las distancias existentes y que esta escasez de víncu-

los se acompaña en ocasiones de desconfianza y descalificaciones”. Por lo tanto, una tarea improrrogable es crear ese clima de confianza que propicie la sinergia del trabajo compartido.

Regeneración organizacional. Las estructuras organizacionales que en algunos aspectos no han cambiado desde el siglo XIX, se crearon con los modelos seriales y homogeneizantes de la Revolución industrial, como las escuelas lancasterianas; y no se han adecuado para la deseada sociedad del conocimiento. Se requiere reestructurar la organización y procedimientos burocráticos en aspectos como: a) la administración de los recursos, empezando por lo más importante: el personal; b) la optimización de instalaciones, equipos y finanzas (ahora se gasta mucho dinero en la administración del dinero, por el flujo que se concentra en la capital y luego su distribución y fiscalización); c) superar la lentitud de la gestión curricular, cuya tramitología burocrática es rápidamente rebasada por el avance científico y tecnológico; d) acortar los tiempos para la innovación, lo que significa acortar distancias entre generación de conocimiento y su aplicación para el desarrollo; y e) en general, regenerar la organización y la gestión del sistema y las instituciones educativas, que se vuelvan más eficaces, eficientes y competitivas. En fin, trabajar en lograr instituciones y organizaciones que aprendan a ser competentes en sus servicios a la sociedad, con buenas respuestas a sus expectativas. Esto significa avanzar a sistemas organizacionales inteligentes, con capacidad para alcanzar los logros deseados, a la vez que aprenden a anticipar soluciones. Que el conocimiento generado se incorpore, a tiempo y de manera pertinente, en las diversas dimensiones de la educación institucional: las políticas, la gestión organizacional, el currículo y la cotidianeidad escolar.

Un proyecto educativo liberal que no trate de regresar al liberalismo decimonónico, pero sí recuperar su espíritu, en el sentido de construir una nueva sociedad y un nuevo Estado, que se atreva a evidenciar su filosofía. El Estado como tal, debe garantizar ambientes

libres para la expresión del pensamiento, la búsqueda y construcción del conocimiento, incluso libertad para las creencias cuando éstas no limiten la libertad de pensar y conocer. Consolidar el laicismo, como garantía de libertad de expresión y de razonamiento científico; no debiera haber problema entre la moral laica de la escuela pública y la moral religiosa de las iglesias, si se tienen claros los campos. Se trata de propiciar un aprendizaje sin límites: en los modos, las fuentes, los paradigmas y el acceso al conocimiento. Ello implica no discriminación a quienes piensan, creen o viven diferente al resto de la población. ¿Cómo podríamos construir una sociedad del conocimiento, si de antemano la estamos limitando con dogmas?

Mejorar la capacidad y ética profesional de quienes laboran en todos los niveles de la educación pública. Por lo tanto, que la evaluación no se enfoque sólo en los docentes de base, sino también en los administradores, directivos y responsables de las políticas educativas.

Con respecto a la evaluación de las instituciones educativas, considerar las mediciones transnacionales, como referentes, no como caminos obligados y únicos. La calidad educativa requiere ser medida más en relación con las expectativas de bienestar de los participantes en la educación institucional que con estándares transnacionales. Más que preocuparnos por ascender en los índices de competitividad global, ocuparnos en mejorar el bienestar de las personas y sus comunidades en ambientes sociales más justos, saludables, pacíficos y democráticos. Más que buscar con el trabajo de base en las escuelas, satisfacer a los promotores de los rankings mundiales de competitividad; hay que trabajar para que los sistemas e instituciones educativas respondan a las expectativas de la gente, en especial de los más pobres; ya los índices mejorarán en consecuencia, aunque esto no es lo importante.

El fin último de la educación es la felicidad de todos, lo que implica procesos y resultados más allá de la sola preparación de fuerza

de trabajo. Sin embargo, no puede perderse de vista que los factores económicos son causa importante de los fines últimos.

Pero sobre todo, debemos fortalecer la confianza en que la educación debe ser la principal estrategia en la búsqueda de mejores condiciones de vida y convivencia.

Referencias

Barba, B. y Zorrilla, M. (Coords.). (2010). *Innovación Social en Educación. Una base para la elaboración de políticas públicas*. México: Siglo XXI/Universidad Autónoma de Aguascalientes.

Kundera, M. (2014). *La fiesta de la insignificancia*. México: Tusquets.

Merino, M. (2013). *Políticas públicas. Ensayo sobre la intervención del Estado en la solución de problemas públicos*. México: CIDE.

Moreno Castañeda, M. (2014). *Historias de la educación escolar, entre la utopía y la realidad. San Pancho 1972/1975: un intento de regeneración educativa*. X Congreso Internacional de Historia de la Educación Latinoamericana (SHELA), organizado por la Universidad de Guadalajara, en Puerto Vallarta, Jalisco, México, del 28 al 30 de octubre.

Muñoz Izquierdo, C. y Silva Laya, M. (2012). *Revertir la desigualdad educativa, un paso decisivo*. En J. L. Calva (Coord.). *Políticas de educación, ciencia, tecnología y competitividad. (Análisis Estratégico para el Desarrollo, vol. 10)*. México: Consejo Nacional de Universitarios para una Nueva Estrategia de Desarrollo.

Tedesco, J. C. (s. f.). “Reproductivismo” educativo y sectores populares en América Latina. Universidad Pedagógica Nacional. http://www.dagogica.edu.co/storage/rce/articulos/11_05ens.pdf



LAS REFORMAS CURRICULARES POR COMPETENCIAS EN EL SISTEMA EDUCATIVO MEXICANO

Rocío Adela Andrade Cázares

Doctora en Educación. Profesora-investigadora de la Facultad de Psicología de la Universidad Autónoma de Querétaro, campus Cerro de las Campanas. rocioandrade2002@yahoo.com.mx

Recibido: 20 de diciembre de 2014

Aceptado: 10 de enero de 2015

Resumen

La investigación presenta datos acerca de los planes de estudios por competencias que se implementan en el sistema educativo mexicano, los cuales datan a partir de 2004 con el plan de estudios de preescolar, con el cual se dio la pauta a que se incorporara el enfoque de competencias en los currícula de educación básica y media superior. Se combina un procesos de análisis curricular con el método de la etnografía virtualizada (Domínguez, 2006; Estalella y Ardèvol, 2007), esta última permite el uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), para hacer investigación en el ciber espacio, en donde se puede hacer observación en la virtualidad con fines de investigación, para apoyar el trabajo curricular que se hace con los planes de estudio y darle sentido a los análisis respectivos, desde la voz de los otros, usuarios de los planes de estudios por competencias.

Palabras clave: Enfoque de competencias, currículum, análisis curricular, etnografía virtualizada.

Abstract

The investigation presents information brings over of the study plans for competencies that are implemented in the Educational Mexican System, which date back from 2004 with the study plan of pre-school, with which one gave the guideline to which the approach of competencies was joining in the currícula of basic and average top education. A process of analysis is combined curricular by the method of the ethnography virtualized (Domínguez, 2006; Estalella and Ardèvol, 2007), the latter allows the use of the Technologies of the Information and the Communication (TIC), to do investigation in the cyber space, where it is possible to do observation in the virtuality with ends of investigation, to support the work curricular that is done by the plans of study and to give him sense to the respective analyses, from the voice of others, users of the study plans for competencies.

Keyword: Approach of competitions, curriculum, analysis curricular, ethnography virtualizada.

En el presente trabajo se discute el tema de competencias en educación, para ello tratamos de contextualizar cómo se ha empleado el enfoque de competencias en México, y específicamente en los planes de estudio del sistema educativo mexicano, los cuales son de carácter nacional y obligatorios para preescolar, primaria, secundaria.

Por otra parte, se afirma que hay influencia implícita¹ (en los documentos oficiales de la Secretaría de Educación Pública –planes y programas de estudios–), de la OCDE² por la manera en que se ha implementado esto de las competencias y los estándares curriculares, así como todo el discurso de las competencias para la vida que se promueven en el informe Delors (de la UNESCO)³. Y de manera explícita, se hace mención en los programas de estudios de recomendaciones hechas por la UNESCO en el ámbito de las ciencias, así como el apoyo que se brindó para evaluar los programas de primaria y secundaria por parte de la UNESCO y el Consejo Australiano para la Investigación Educativa.

En el ámbito de la educación superior, se reconoce una amplia influencia del Proyecto Tuning Europeo y América Latina, así como las experiencias internacionales que promueve la comunidad francesa de Quebec y Bélgica, y de las realizadas por el australiano Andrew Gonczi. Lo anterior con afán de contextualizar cómo se ve el enfoque de competencias desde la educación mexicana, y para que el lector pueda ir comparando la experiencia mexicana con la que se lleva en otros países y la manera en cómo las competencias han permeado al ámbito de lo curricular.

Los planes de estudio por competencias en el Sistema Educativo Mexicano

En el Sistema Educativo Mexicano incorpora en la Educación Básica el enfoque por competencias, tal es el caso con el Programa de Educación Preescolar 2004 (PEP, 2004), la Educación Primaria (2011) y la Educación Secundaria con la Reforma de la Educación Secundaria 2006 (RES 2006), y con la articulación de la educación básica que se concreta en 2011 y en el Nivel Medio Superior (NMS) en el ciclo escolar 2008-2009, al incluir un perfil de egreso por competencias, tal es el caso de la Dirección General de Bachillerato (DGB), y con la propuesta de estructuración de un Sistema Nacional de Bachillerato, el cual tiene como uno de los ejes claves la estructuración de los currícula por competencias.

Sin embargo, la noción de competencia toma una vertiente, pasando del ámbito laboral al aspecto cognoscitivo, para promover el desarrollo de competencias educativas –intelectuales– vinculando los conocimientos, habilidades, actitudes y valores, con la finalidad de dar una formación integral (hay que recordar que comúnmente los programas escolares estaban más enfocados al desarrollo de conocimientos, descuidando las otras esferas del saber).

Programa de Educación Preescolar 2004 y 2011

Programa de Educación Preescolar 2004. PEP 2004

- Reemplaza al PE 1992.
- Entra en vigor en ciclo escolar 2004-2005.
- Plantea el enfoque de competencias y promueve cambios en la práctica docente.
- Posee carácter abierto y flexible.
- Tiene carácter nacional y obligatorio.
- Tiene propósitos fundamentales, campos formativos, situaciones didácticas, competencias educativas y una columna de se favorece y manifiesta... lo cual ayuda a las educadoras a darse cuenta si las competencias se han cumplido o no...

Cuadro 1. PEP 2004.

El PEP 2004, reemplaza al plan de estudios 1992 y entra en vigor a partir del ciclo escolar 2004-2005, y entre sus características se encuentran las siguientes (ver cuadro 1). En el plan de estudios de preescolar 2004, la competencia se define como: "...un conjunto de capacidades que incluye conocimientos, actitudes, habilidades y destrezas que una persona logra mediante procesos de aprendizaje y que se manifiestan en su desempeño en situaciones y contextos diversos" (SEP; 2004: 22).

El plan de estudios 2011 (ver cuadro 2), conserva las características esenciales del plan 2004, es nacional, de carácter abierto, se estructura con base en competencias, para lo cual se enfatiza que:

En el trabajo educativo deberá tenerse presente que una competencia no se adquiere de manera definitiva: se amplía y se enriquece en función de la experiencia, de los retos que enfrenta el individuo durante su vida, y de los problemas que logra resolver en los distintos ámbitos en que se desenvuelve (PEP, 2011: 14).

Algo que incorpora el plan de estudios 2011, son los estándares curriculares, los cuales tienen relación con el programa DeSeCo (Determinación y Selección de Competencias de la OCDE), aunque no se declara expresamente en el documento oficial, los estándares de español, matemáticas y ciencias tienen la finalidad de preparar a los

niños para la prueba PISA de OCDE y para preparar también para la prueba ENLACE la cual es una prueba que se aplica masivamente en México con fines de medición (más no de evaluación como se pretende) del aprendizaje.

Programa de educación primaria 2009 y 2011

Con estos programas de educación primaria, se pretende lograr la articulación de la educación básica, el plan de estudios 2009 (SEP, 2008), fue un plan de prueba piloto que se implementó en las escuelas mexicanas de la siguiente manera, en el ciclo escolar 2009-2010 se trabajó por competencias en 3° y 4° grado, en tanto que en el ciclo 2010-2011 se desarrolló en los grados de 2° y 5°, y en 2011-2012 los grados de 3° y 4°, (aunque en vez de

4° grado más bien se trataría de 6° grado, corrijo el error del documento), para lograr complementar todo el programa de prueba y la generalización del programa por competencias. Las características del plan de estudios 2009 (primaria), se enumeran en el cuadro 3.

En el 2011, una vez que se generalizan los programas por competencias, se establece la Reforma Integral de la Educación Básica, con la cual se busca integrar el preescolar con la primaria, y esta última a su vez con la secundaria. Para ello se establece la estructura de campos formativos, competencias, estándares de desempeño, enfoque formativo de la evaluación y un perfil de

Programa de Educación Preescolar 2011. PEP 2011

- Añade estándares curriculares: Español, matemáticas y ciencias.
- Cambia el orden de los campos formativos, en 2004, desarrollo personal y social era el más importante, y ahora, se prioriza lenguaje y comunicación, y pensamiento matemático...

¿Tendrá que ver con PISA y ENLACE? (pruebas de aplicación masiva internacional y nacional).

- Competencias y aprendizajes esperados... (en vez de se favorece y manifiesta...).
- Incorpora secuencias didácticas... (en vez de situaciones didácticas...).

Cuadro 2. PEP 2011

Programa de Educación Primaria 2009

Tiene fundamento en el Art. 3o. Const., Ley Gral. de Educación, PND 2007-2012, Programa Sectorial de Educación (Prosedu).

Modelo educativo basado en competencias.

Elemento principal es la articulación de la educación básica, 1er y 3er ciclo permiten ver la articulación con preescolar y secundaria.

Retoma apoyo en el PEP 2004 y en la RES 2006.

- Renovación de contenidos y estrategias didácticas.
- Aprendizaje de la lengua (español o indígena) y de una segunda lengua (español o inglés).
- Competencias para la vida y perfil de egreso de la educación básica.
- Precisar “competencias” (citan a Perrenoud y enfatizan la movilización de la competencia).
- Diversidad e interculturalidad.
- Desarrollo de competencias y aprendizajes esperados.
- Temas transversales.

Cuadro 3. PEP 2009.

Programa de Educación Primaria 2011 RIEB 2011

Renovar la escuela pública y el papel del sistema educativo para las próximas 2 décadas

- Impulsar el desarrollo armónico e integral del estudiante.
- Enfoque centrado en el estudiante.
- Promueve la educación inclusiva.
- Transforma la práctica docente, énfasis en el aprendizaje.
- Promueve la equidad educativa.
- Articula la educación básica.
- Incluye estándares curriculares, de desempeño y de gestión.
- Define competencias para la vida, estándares curriculares y aprendizajes esperados.
- Plan de estudios de observancia nacional.
- Diversidad lingüística, social, cultural.
- Desarrollo de actitudes, prácticas y valores democráticos.
- Principios pedagógicos (recomendaciones).

Cuadro 4. RIEB 2011

educación básica (ver cuadro 4), se pretende también considerar la inclusión de la diversidad para ampliar las oportunidades de los niños mexicanos.

Plan de estudios de educación secundaria 2006

El cambio en la educación secundaria de un currículo por objetivos a uno de competencias se da en el ciclo 2005-2006 en las 30 entidades federativas (ver cuadro 5), cuando se lleva a la práctica la Primera Etapa de Implementación (PEI) del nuevo currículo, para después poder generalizar su implementación (ciclo escolar 2006-2007), a todas las escuelas secundarias del país, esta experiencia fue parecida a la que se desarrolló en educación preescolar cuando se manejaron los Jardines de niños piloto (en donde se dio capacitación para la aplicación del plan de estudios) ver cuadro 5.

Posteriormente con la reforma de la educación básica (2011), se cambia la estructura curricular a partir de campos formativos y estándares de competencia y se articula de esta forma la primaria con la educación se-

Reforma de la Educación Secundaria 2006. RES 2006

- Se da el cambio en el ciclo escolar 2005-2006.
- Perfil de egreso con nueve competencias para todo el bloque de educación obligatoria (perfil de la educación básica, y en 2011 se agrega una competencia más).
- Se fortalecen las competencias para la vida, aspectos cognoscitivos, afectivos, sociales, la naturaleza y la vida democrática.
- Se incorpora la materia de tutoría.
- Competencias para el aprendizaje permanente:

.Aprendizaje permanente
.Manejo de la información
.Manejo de situaciones
.La convivencia
.La vida en sociedad

Cuadro 5. RES 2006.

Reforma de Educación Secundaria Plan 2011

- Contiene propósitos, estándares curriculares, aprendizajes esperados, modalidades de trabajo y el enfoque didáctico.
- Posee un enfoque inclusivo y plural.
- Promueve el aprecio por la diversidad cultural y lingüística de México.
- Tiene un enfoque por competencias congruente con el desarrollo de los campos formativos.
- Lo que se plantea como enfoque didáctico, es en realidad, consejos de cómo abordar la asignatura, por ejemplo: Se hace la sugerencia del trabajo por proyectos.
- Algunos de los programas están organizados por ámbitos de aprendizaje, en otros casos por bloques de contenidos [no hay uniformidad en la forma en que se diseñaron los programas de los diferentes grados de secundaria].

Cuadro 6. RES 2011.

Fuente: Acuerdo 494 SEP (2009).

cundaria, lo cual se plasma en el Acuerdo 494 de la SEP en donde se explica la forma en que se organizan los programas de estudios. Ver cuadro 6.

Perfil de egreso de educación básica 2011

Con la finalidad de lograr la articulación entre los niveles educativos que conforman la educación básica, se estableció un Perfil de egreso (integrado por diez competencias en 2011) para todo el bloque que conforma la educación obligatoria en México, a partir del cual se fortalecen las competencias para la vida, además de competencias comunicativas, valores para la vida democrática, interculturalidad, trabajo colaborativo, arte y estética, aspectos tecnológicos, salud y medio ambiente, el cumplimiento del perfil de egreso está en relación con el desarrollo del currículo de la educación básica y se alcanza de manera paulatina y sistemática.

Sistema Nacional de Bachillerato

La SEP estableció que para el ciclo escolar 2008-2009 como uno de sus objetivos, la conformación de un Sistema Nacional de Bachillerato (SNB), en donde una de las propuestas de fondo es la conformación de un Marco Curricular común a partir de tres ejes:

- Competencias genéricas.
- Competencias disciplinarias.
- Competencias profesionales (extendidas –de carácter propedéutico– y básicas –para el trabajo–).

Para la implementación del SNB, se proponen mecanismos de apoyo (SEMS, 2008), entre los que resaltan las tutorías, la profesionalización de la planta docente, el equipamiento e infraestructura, así

Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS)

- Inicia en el ciclo escolar 2008-2009.
- Una de sus propuestas es la conformación de un MCC.
- Tiene varios tipos de competencias como:
 - Competencias genéricas.
 - Competencias específicas.
 - Competencias disciplinares extendidas (carácter propedéutico) y las básicas (para el trabajo).
- Énfasis en las competencias y en los nuevos métodos educativos (se sugiere apoyarse en el constructivismo).
- Teoría: Enfoque de competencias con sustento constructivista.

Cuadro 7. RIEMS.

como una evaluación de tipo integral entre algunas otras. La finalidad es que los currícula del bachillerato se reestructuren con base en los tres ejes, para que de esta manera haya transferencia y movilidad entre los diferentes subsistemas (son 25 a nivel nacional), ante la diversidad de planes de estudios que se manejan en las diferentes modalidades tales como: Propedéutica, bivalente y profesional técnico.

Método de investigación

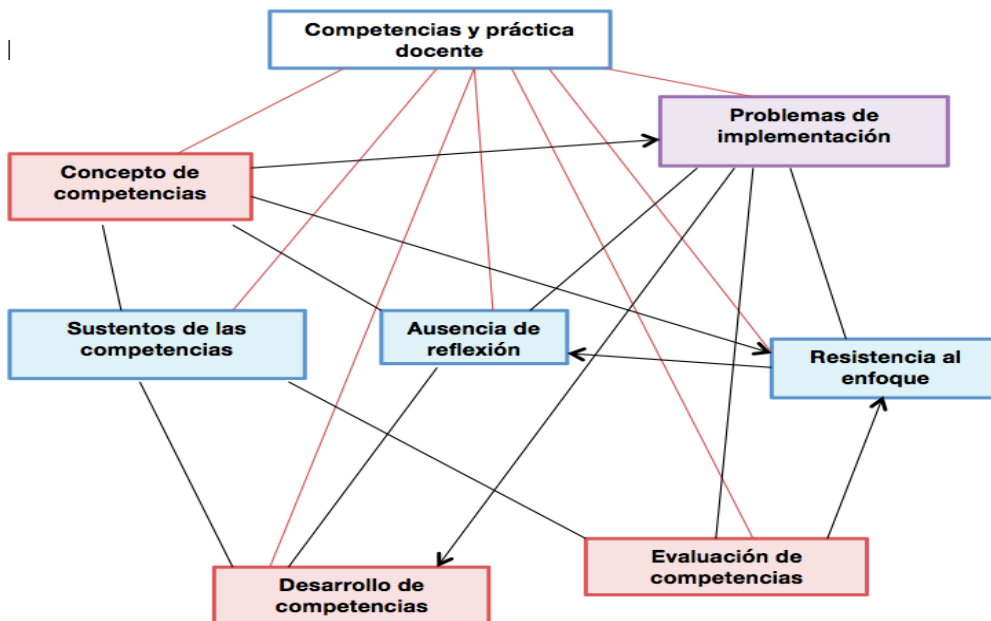
En cuanto al método de investigación que se ocupa para elaborar el presente trabajo, es el de la etnografía virtualizada, la cual toma en cuenta los postulados metodológicos de la etnografía clásica, por lo que sigue siendo un método inductivo, práctico, holístico y transcultural, que describe y analiza el aspecto cultural de las construcciones sociales y cambia su escenario al ciberespacio (Domínguez, 2006), así también se hace un proceso de análisis curricular que se combina con los datos obtenidos a través de la etnografía virtualizada.

Procedimiento metodológico

El procedimiento con el que se realizó el análisis curricular de los planes de estudio fue el siguiente:

1. Recabar los planes de estudios oficiales y el caso de la reforma del bachillerato (los documentos elaborados por la Subsecretaría de Educación Media Superior).
2. Leer detalladamente para analizar los elementos y estructura de los planes de estudios, tomar como guía algún(os) modelos de diseño curricular.
3. Establecer elementos de comparación entre los diferentes elementos de los planes de estudios (con base en ausencias y/o presencias).
4. Elaborar un cuadro en donde se rescatan los elementos que se desean retomar para la discusión.

Figura 1. Familia: Competencias y práctica docente.



Fuente: Elaboración propia.

Ahora, en cuanto a la etnografía virtualizada, en esta investigación se rescatan 475 comentarios hechos por los foristas en un espacio de debate, en un foro virtual profesional llamado Calidad Educativa en la red LinkedIn®, se analiza la información por medio del software Atlas Ti® y se hace la categorización de datos. Se obtiene una familia de datos que se denomina: Competencias y práctica docente y se desprenden de ella siete códigos que se pueden observar en la figura 1.

Resultados y discusión

Lo interesante de esta investigación, es que los foristas pertenecen a diferentes países, por lo cual se rescata una diversidad de visiones

respecto a cómo se desarrolla el enfoque de competencias en la práctica docente y en los currícula, así como de los problemas que se han tenido durante su aplicación en las aulas. La pregunta de investigación que se aborda en el presente trabajo es: ¿cuál es su opinión acerca del enfoque de competencias en educación? Para después tratar de explicar a partir de los resultados de los foristas, lo que sucede en la implementación del enfoque de competencias en México.

El cuestionamiento que se hace en el foro de discusión de Calidad Educativa de LinkedIn®, es por una parte la ausencia de reflexión en torno al enfoque de competencias y a su implantación en las escuelas sin un proceso en el cual se consideren las adaptaciones al mismo, se ve más como algo impuesto, como una moda en el ámbito de lo educativo:

Entiendo que es un concepto de “mercado” que se ha introducido en las aulas de todos los niveles educativos por decreto, es decir, sin un debate previo de los docentes (4: 4).

Pero la cuestión es si de ninguna manera es bueno copiar modelos e implantarlos sin adaptaciones y sin reflexión, cada país debe ver sus necesidades, y hacer adaptación de las propuestas o generar las propias, totalmente de acuerdo (890: 890).

En cuanto al concepto de competencia, se puede apreciar que no existe un consenso al respecto, las opiniones en el foro van desde quienes tratan de conceptualizar ¿qué es una competencia?, otros que argumentan que hay confusiones respecto a la manera de conceptualizarla o comprender el término, existen otros foristas quienes defienden la opción de competencia como competente, otros más se refieren a competir, o a la noción de competencia básica, algunos más aluden a su relación con lo laboral-conductista, con la empresa y hacen alusión a la crítica del enfoque, así como a la desconfianza que ello provoca, al traer un concepto de lo laboral a lo educativo y más cuando se ha tomado como una imposición desde la perspectiva de los docentes.

Lo que se rescata por parte de los foristas, es que los sustentos del enfoque de competencias son distintos, digamos que en gran parte tiene que ver con la manera en cómo ésta se ha incorporado en los procesos de reforma y se ha concretado en lo curricular. Las experiencias en torno al mismo enfoque, enriquecen la mirada de cómo se está viendo el enfoque de competencias en diversos contextos, mismos que no escapan a las malas interpretaciones del enfoque, a la confusión del concepto, y al sentimiento de que es algo impuesto y al hecho de que las competencias no se dan por decreto, con que no basta hacer un decreto de creación y publicarlo en el caso mexicano en el Diario Oficial de la Federación, para que todos los maestros a partir del día siguiente de su publicación sepan del enfoque y de su aplicación.

En cuanto al desarrollo de las competencias, en el caso mexicano (educación básica), se percibe una orientación de la competencia con un sustento en el constructivismo (aunque de cierta forma implícita en los planes de estudios). Lo cual implica una forma distinta de abordar el proceso de enseñanza-aprendizaje, por lo cual lo metodológico didáctico juega un papel importante, dado que para desarrollar competencias en los estudiantes, se requieren interacciones y formas de trabajo distintas a las tradicionales, o al manejo de conceptos desde la teoría únicamente. Aunque también se reconoce, que hacen falta procesos de capacitación docente para poder hacer una mejor implementación y desarrollo de dicho enfoque en la práctica educativa.

El desarrollo de competencias se percibe un tanto como accidentado, por una parte, se comenta que hace falta un cambio en la gestión pedagógica, porque capacitan generalmente a los docentes, pero no a los administrativos, ni a los departamentos de control escolar y de servicios educativos, y pasa después que existe una falta de vinculación entre los servicios académicos y los administrativos, o que lo que se piensa llevar a cabo en la parte académica, luego tiene candados administrativos que no dejan fluir la propuesta tal como se pensó,

y esto tiene que ver también con la normatividad, con el cumplimiento de créditos, la flexibilidad curricular, y con la manera de llevar a cabo la gestión administrativa.

Respecto a la normatividad, ésta tiene que ir aparejada con la parte curricular y con el desarrollo del enfoque de competencias o del enfoque que sustenta la práctica curricular, así como con los dispositivos didáctico-pedagógicos que habrán de ponerse en marcha para llevar a cabo la implementación del currículum.

Al final de cuentas si la normatividad educativa, no toma en cuenta las especificidades de referencia que nos trae la aplicación de tal o cual enfoque, y si la realidad educativa no se mira de una forma coherente entre la teoría y la práctica, así como si la parte docente no se lleva a cabo en congruencia a las finalidades del enfoque que se pretende aplicar, entonces, se cae en dichos opuestos e incongruentes, así como en la construcción de discursos y simulación de prácticas.

En el caso mexicano se hizo una reforma educativa, que más que enfocarse en la forma, en los fines de la educación, en lo curricular, en la formación de los profesores, de los estudiantes y en el trabajo en las aulas, se enfoca a regular los aspectos que tienen que ver con las formas de contratación y con la evaluación de docentes (y en su caso las acciones a tomarse en cuenta sino salen bien evaluados), con lo cual se puede afirmar que la reforma no llega a la parte medular de la educación, porque una cosa es tener buenas notas en un examen y otra es tener una buena práctica educativa dentro del aula.

Ahora en cuanto al código denominado problemas de implementación, algunas citas textuales que nos dan cuenta de tal situación con el enfoque de competencias en la práctica, son las siguientes:

Hemos tenido problemas con la capacitación docente, que las escuelas no prevén que el enfoque no camina solo, y que si tus profesores no están adecuadamente capacitados no habrá cambios reales en la práctica y se caerá en simulaciones” (23: 23).

Se requiere una inversión fuerte, y lo que luego sucede es que se piensa que los cambios curriculares y en la práctica de los profesores se dan por de-

creto, que con que lo diga el Rector basta, y esto para nada es así. Finalmente creo que ahí está el punto nodal del asunto, un currículo bien diseñado y una buena formación docente (previo a la aplicación y puesto en marcha del currículo), porque luego es otra cosa que se da, van capacitando sobre la marcha y con prisa y así las cosas no se hacen bien (42: 43).

El enfoque de competencias requiere de ciertas condiciones para llevarse a cabo en la práctica pedagógica, desde los procesos de socialización, capacitación coherente al enfoque, adecuación de la infraestructura escolar y equipamiento, cantidad de alumnos en grupo (para poder trabajar de forma adecuada), adecuación de la norma, seguimiento en la implementación escolar, además de gestores educativos y líderes académicos que acompañen dicho proceso de desarrollo curricular y retroalimenten a los profesores de ser necesario.

De no haber las condiciones didáctico-pedagógicas para trabajar con el enfoque de competencias, entonces, los problemas son evidentes, como dice uno de los foristas será un parche y un concepto más para el cesto de la basura y caerá con facilidad en malas aplicaciones del enfoque, en simulaciones educativas, en prácticas tradicionales disfrazadas de innovadoras, en prácticas centradas en contenidos y no en competencias, o en docentes que recitan los discursos de competencias y siguen centrados en lo tradicional, en lo general, se requieren varias situaciones para que esto del enfoque de competencias funcione, y sobretodo, tiene que ver con condiciones pedagógicas reales para poder trabajar en el aula y en el proceso de aprendizaje.

En cuanto a las formas de trabajo y el desarrollo de competencias, ponemos el acento en un aspecto problemático, en la evaluación del aprendizaje por competencias, desde las confusiones como: medir, cuantificar, verificar, versus valorar, cualificar, evaluar y el problema de la no visibilidad entre enfoques conductistas y constructivistas ya en la práctica, es necesario tener claridad de cómo se lleva a cabo la evaluación por competencias, pero también sobra decir, que en grupos

saturados no es tan fácil (por no decir que imposible) llevar a cabo la evaluación por competencias... con grupos de 50 a 60 alumnos y con docentes por honorarios que dan clases en cinco grupos o más.

Algunas citas que nos sirven para ilustrar el trabajo por competencias, que rescatamos desde las visiones de los foristas y que nos orientan a dimensionar el problema de la evaluación del aprendizaje y de hacia donde debería dirigirse son las siguientes:

Y ahorita considero que lo que está en el ojo del huracán es la EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE POR COMPETENCIAS... eso se está discutiendo mucho en estos momentos, donde se supone los profesores deben tener herramientas metodológicas para poder realizar una evaluación auténtica y hacer uso de los portafolios (carpetas de aprendizaje) (1285: 1285).

Para la evaluación lo fundamental es establecer indicadores cualitativos y cuantitativos que suministren información acerca de los conocimientos conceptuales, procedimentales y actitudinales logrados y las dificultades que presentan los alumnos que no los han logrado (1582: 1582).

Coincido contigo en la idea de Santos Guerra, cuando afirma que EVALUAR es COMPRENDER. Y el enfoque por competencias está muy lejos de esa Comprensión... (1589: 1589).

Proponer la autoevaluación, la coevaluación y la heteroevaluación para crear conciencia de responsabilidad de todos en el mejoramiento de la convivencia institucional que luego se traslada a la comunidad y a lo social (1624: 1624).

Finalmente el enfoque de competencias requiere de algo más que de la voluntad política y de la inversión en infraestructura, en alguna ocasión pensaba al respecto y de todos los problemas que implica la puesta en marcha del enfoque de competencias, pero en la realidad educativa el enfoque de competencias y su buen funcionamiento es algo más complejo, porque involucra a lo humano, al trabajo con profesores, directivos, personal administrativo y de apoyo, así como el trabajo propiamente entre docentes-alumnos, y la congruencia entre la parte humana, económica, jurídica, administrativa y académica de una institución.

Conclusiones

El enfoque de competencias es un tema sin duda interesante, es por eso que surgió la idea de abrir un debate virtual y justamente centrar la atención en el rescate de las experiencias que se tienen en torno al mismo, lo cual como bien hemos visto, aunque hay foristas que tienen claridad en lo que éste implica desde lo teórico y desde lo práctico, esto no es la generalidad.

Lo más general en el foro de discusión, fue la crítica, el cuestionamiento, en cierta medida el desconocimiento del enfoque, o las prácticas diversificadas que en el fondo enmascaran la simulación del profesorado y de prácticas docentes sustentadas en la empíria y no en los elementos teóricos que se conocen del enfoque.

Lo que nos deja el análisis del foro de manera general, es por un lado la preocupación acerca de cómo se llevan a cabo las prácticas educativas en la actualidad, cuando se dicen guiadas en el enfoque de competencias. Porque las opiniones van desde el desconocimiento, hasta las orientaciones y experiencias de aplicación del enfoque, y por tanto, lo que nos queda es la necesidad de que se lleven a cabo prácticas educativas fundamentadas de manera coherente en el enfoque de competencias y que se orienten al desarrollo del enfoque de competencias.

Bibliografía

Domínguez, D. (2006). Etnografía educativa más allá de la etnografía escolar. Trasvase de significados al ciberespacio. Revista: *Forum Qualitative Social Research* (FQS). 7(2). 8 pp.

Estalella, A. y Ardévol, E. (2007). Ética de campo: hacia una ética situada para la investigación etnográfica de internet. Revista: *Forum Qualitative Social Research*. 8(3). Disponible en: <http://www.qualitative-research.net/fqs-texte/3-07/07-3-2-s.htm>

Foro de discusión: Calidad educativa. Red profesional de LinkedIn®. *¿Qué opinas del enfoque de competencias en educación?* Disponible en:

https://www.linkedin.com/groupItem?view=&item=61264948&type=-member&gid=2181223&trk=eml-group_discussion_new_comment-discussion-title-link&midToken=AQHfl_hdrr3oug&fromEmail=fromEmail&u-t=05EZI3s7P93CA1

SEP. (2006). *Educación básica secundaria*. Plan de estudios 2006. México, DF.

– (2004). *Programa de Educación Preescolar 2004 (PEP 2004)*. México, DF.

– (2008). *Plan de estudios 2009. Etapa de Prueba*. Primaria Educación Básica. México, D.F.

– (2009). *Acuerdo 494*. Publicado en el Diario Oficial de la Federación el 7 de septiembre de 2009. México, D.F., 370 pp.

– (2011). *Plan de estudios 2011*. Educación básica. México, D.F., 93 pp.

Subsecretaría de Educación Media Superior. (2008). *Reforma Integral de la Educación Media Superior en México*. La creación de un Sistema Nacional de Bachillerato en un marco de diversidad (Documento de trabajo).

Notas

1 Digo implícita porque no es algo que se diga abiertamente o que se mencione en los documentos, sin embargo, se percibe dentro de lo que se plantea en los planes de estudios de donde vienen dichas orientaciones.

2 Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico.

3 Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.

TRES DÉCADAS DE TRANSICIÓN EN LA FUNCIÓN DOCENTE DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR

Gabriel Arturo Sánchez de Aparicio y Benítez*
José Antonio Ramírez Díaz**
Florentino Silva Becerra***

*Doctor en Educación. Profesor–Investigador del Departamento de Estudios en Educación del Centro Universitario de Ciencias Sociales y Humanidades (CuCSH) de la Universidad de Guadalajara (UdeG).

margabis@cencar.udg.mx

**Doctor en Educación. Profesor–Investigador del Departamento de Estudios en Educación del CuCSH de la UdeG.

sigeanton@hotmail.com

***Doctor en Educación. Profesor–Investigador del Departamento de Estudios en Educación del CuCSH de la UdeG.

cienaga16m@hotmail.com

Recibido: 4 febrero 2015
Aceptado: 28 febrero 2015

Resumen

La formación de profesores universitarios, manifestado por los procesos institucionales como el PRODEP, ANUIES que han contrarrestado las contrataciones masivas de profesores como resultado del crecimiento en matrícula de las universidades públicas a través de los programas de capacitación y actualización que ofrecen y que por su contribución al conocimiento, al avance de ciencia y la tecnología, ante la perspectiva

de un mundo globalizado e interrelacionado en el que se fundan dilatadas expectativas, los ritmos acelerados de transformación profesional que hoy en día requiere créditos adicionales, para mantenerse vigente en el mercado laboral, por lo que la revaloración del concepto evaluación permanente irrumpe como suceso relevante en la historia de la educación.

Palabras clave: Políticas educativas, formación docente universitaria e investigación, retos pedagógicos del siglo XXI.

Abstract

The formation of university professors, manifested by institutional processes such as PRODEP, ANUIES that have offset the massive recruitment of teachers as a result of growth in enrollment in public universities through training and refresher programs offered and their contribution knowledge, the advancement of science and technology, with the prospect of a globalized and interconnected world in which expectations are based dilated, the rapid pace of professional transformation that today requires additional credits, to stay in power in the labor market, so the revaluation of permanent evaluation concept emerges as important event in the history of education.

Keywords: Educational policies, teacher training and research university, teaching first century.

Los profesores son profesionales de valía en su actividad propia, o investigadores y conocedores en algún campo del saber o disciplina. Son contratados primordialmente para enseñar, y a través de función tan esencial hacerse cargo de la formación de los estudiantes que acuden a un centro de educación superior en busca del desarrollo profesional que los habilite para un desempeño competente en el mundo del trabajo, cada día más exigente. Sin embargo, son muchos los académicos que sólo tienen nociones vagas de estrategias pedagógicas, muchas veces imitadas de modelajes recibidos durante su trayectoria como estudiantes. Entre otras cosas, es fácil que confundan la responsabilidad de enseñar y promover el aprendizaje de los alumnos con el anuncio o trasmisión de mera información –desmotivante– al estudiante. O se escudan en el argumento de autoridad y punto final. Algunos consiguen arreglárselas felizmente, dotados naturalmente con

una intuición didáctica incipiente que aquilatan en la práctica, o gracias a su asistencia a cursos de contenido pedagógico; otros, en respetable mayoría, aprenden a sus expensas –y de sus alumnos– que no basta el saber, el conocimiento para enseñar, ni lograr con eficacia el aprendizaje auténtico de los estudiantes. Así, gran parte de los académicos responsables de la enseñanza universitaria carecen notablemente de algunos antecedentes formativos para la docencia. Se cuele en las IES grave impertinencia, pues a nivel de discurso y oferta promocional las carreras de las IES ofrecen expectativas que los alumnos no perciben en la interrelación pedagógica con los docentes (Barrera Bustillos y Pavón, 2010).

Cierto, son circunstancias importantes del contexto donde ellos se desempeñan. Más que estorbo para cumplir acertadamente como docentes, son barandales del puente que transitan sobre el abismo; elementos para aprovechar y sumar a favor de su cometido de gestor de la formación y el aprendizaje de sus alumnos. Tal es el sentido de las “circunstancias”, como Ortega y Gasset lo dejó lapidariamente impreso en sus célebres *Meditaciones del Quijote* (1914): “soy yo y mis circunstancias. Yo soy yo y mi circunstancia, y si no la salvo a ella no me salvo yo” (2000, 13, 18).

¿Y cuál es el camino; por donde uno llega a ser docente universitario, –a ser interpelado con el popular “profe..., maestro..., ticher..., mairo...”, etcétera–. ¿En virtud de qué se convierte el académico en maestro, en docente? ¿Por el nombramiento que recibe de la autoridad? ¿Por su título académico?

Ésa es, más o menos, la trayectoria, la pauta, de cómo llegaron –y llegamos– a la educación superior muchos de los profesores que por las IES han pasado, o allí continuamos. Hubo siempre, se ha comentado, mentores dignos, catedráticos en el pleno sentido del término, afamados nacional e internacionalmente por su saber, su producción de investigación y su enseñanza, autores de publicaciones reconocidas, que constituyeron la plataforma recia y profesional de las instituciones donde laboraban. De facto, el catedrático representaba a los miembros más importantes entre las autoridades académicas, encargados de la

función primordial de la institución: ejercer la docencia en nombre de la universidad (Soto Arango, 2009). En cierto modo todavía hay IES donde se recurre a una mecánica semejante, aunque coexiste con nuevos procedimientos y variantes creativamente diversas, incluido el concurso por oposición abierto.

Variación de las políticas educativas públicas para la educación superior en los tres últimos decenios. Impactos en la función docente

Repasemos algunos antecedentes. El Subsistema de Educación Superior de México fue sometido a una enorme presión para transformar sus estructuras a partir de la demanda de ingreso, principalmente a las universidades públicas, que se presentó desde las décadas de los sesenta y setenta. Ya son varios decenios de transiciones sucesivas con sus profusas variables, para llegar al producto complejo de cambios, del que se da un ejemplo descrito por la tabla 1. En ella se muestra el tránsito habido en los 32 años que abarca de –1960 a 1992– en las variables matrícula total de estudiantes, número de IES, totales de puestos académicos, Profesores de Tiempo Completo (PTC) y población general. Una transición que partió de pocos “catedráticos” y una pequeña porción de sólo 3% PTC en los 60, a los muchos “académicos” de los 90. En la tabla, véase primero la columna correspondiente a 1960, compárese con el avance cuantitativo en 32 años, –en la columna de los 90–, y luego se podrán ponderar los porcentajes de incremento entre uno y otro periodo sucesivo.

Un cambio imprevisto sobrevino en la matrícula, una mudanza creciente, intensa. ¡En tan breve tiempo, mientras la población general del país se multiplica 2.3 veces, la matrícula de alumnos aumenta 14 veces, las instituciones 7, los puestos académicos 10 y 9 los PTC.

Tabla 1. Expansión del sistema de educación superior en México. 1960-92 (Lic. universitaria y tecnológica).

Años	1960	1970		1985		1992		
Incremento			1960-1970		1970-1985		1985-1992	1992 con base 1960
Mátrícula	78000	225000	188%	840000	273%	1126805	34%	1,344%
Instituciones	50	115	130%	271	135%	372	37%	644%
Puestos académicos	10749	25000	132%	95779	283%	113238	18%	953%
Tiempos completos PTC	3%	7%	133%	20%	185%	27%	35%	8%
Población general	=34.9 M	=48.2 M	41%	=75.5 M	56%	(1990)=81.2 M	7.5%	132%

Fuente: Elaboración propia, con datos de Manuel Gil Antón e INEGI.

Los periodos del 60 al 70, y de éste a mediados los 80 vieron a las autoridades educativas y a las diversas IES ante un desmesurado aumento en la matrícula, que alcanzó un incremento del 188% y 273%, respectivamente. Incrementos que no fueron tan elevados posteriormente pues son sólo 34% entre 1985 y 1992, pero resultan muy significativos si nos referimos al incremento en lo que va de 1960 a 1992: 1,344%. Como se observa, la matrícula creció arrolladoramente y para atender a los estudiantes el índice de la planta académica se aproximó –953%–, como respuesta de la educación superior a la demanda matricular.

Las IES se vieron obligadas a realizar contrataciones masivas de profesores, como se ha subrayado, y lo informa la tabla 1. En ella se aprecia que el número de profesores pasó de 10,749 en 1960 a 25 mil en 1970, a más de 208 mil en el año 2000, y a cerca de 369 mil en octubre de 2012. En poco más de medio siglo –1960 a 2012–, el país tuvo que generar un promedio de 7,096 puestos de profesor por año.

La ruta del cambio, había sido trazada para llevarse a cabo a finales del gobierno de Miguel de la Madrid, sin embargo, los infaus-

tos acontecimientos producidos por el terremoto del año 1985, en la Ciudad de México, las acciones de cambio tuvieron que posponerse hasta la llegada del nuevo presidente, que resultó ser Carlos Salinas de Gortari, quien junto con su gabinete y organismos educativos como la SEP, ANUIES y CONACyT, pusieron las bases que impulsarían grandes transformaciones para la mejora de la calidad hasta ahora en la educación superior mexicana, entre ellas la calificación de su planta académica. El mismo mandatario, en su administración de 1988 a 1994 empujó esa transición mudando la manera de ejercer el presupuesto educativo. Con él, el Estado se asoma a la vida interna de las IES con un doble objetivo: incentivar la calidad de la vida académica en beneficio de los estudiantes –y del país–, y poner orden, controlar su ejercicio presupuestal. Algo de su particularidad es la fuerza y el respaldo económico federal que ninguna IES tiene capacidad de igualar, y menos superar. Ya De la Madrid había dado nacimiento al Sistema Nacional de Investigadores (SNI) organizado por la SEP (1984). Posteriormente, y de facto, una porción de los mismos PTC que figuran en sus filas participarán también en el Programa de mejoramiento del profesorado (PROMEP), programa del que se tratará destacadamente más adelante. En el siguiente sexenio, del presidente Ernesto Zedillo Ponce de León, 1994-2000, con propósitos parecidos de elevar la calidad educativa nace el Programa de Estímulos al Desempeño Docente (PROESDE), para fomentar la productividad y el desempeño docente del profesor.

En 1991, la Coordinación Nacional para la Planeación de la Educación Superior emitió un documento que articulaba las líneas de acción para mejorar la calidad educativa. Entre ellas, se destacaban las orientadas a modificar los currícula, la formación de los profesores y a la readecuación de la oferta educativa. En el año 2000, mediante el documento: La Educación Superior en el Siglo XXI: Líneas estratégicas de desarrollo, la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) mediante asamblea de sus agremiados, construyó

una visión a futuro de las funciones sustantivas de la educación superior. Se destacaban dos aspectos de alto impacto institucional:

1. La necesidad de incrementar la calidad de la educación;
2. El viraje en el perfil de los docentes para emplear modelos innovadores de enseñanza.

Ambas condiciones impulsaron las acciones de formación del profesorado y la creación de cuerpos académicos en las instituciones educativas. La idea de una mejora en la calidad de la educación superior, incorporó acciones orientadas a la evaluación y a la actualización de los programas y la oferta educativa.

En materia de formación y actualización de los profesores, ya desde 1993, la ANUIES había implementado el Programa de Superación del personal Académico (SUPERA) que otorgó 2,438 becas para la realización de estudios de posgrado, con la intención de aumentar el porcentaje de los que poseían doctorado (8%).

Entre 1997 y el año 2000, 484 universidades firmaron con la SEP convenios para dar seguimiento a la formación y ocupación de sus profesores de carrera, diseñar e implantar un sistema de tutoría para sus alumnos y evaluar la pertenencia y desarrollo de las líneas de generación o aplicación innovadora del conocimiento que cultivan. Hecho que permitió fundamentar la reformulación de procesos de planeación de las universidades en el marco de operación del PROMEP que había iniciado operaciones a finales de 1996.

Con la intención de contribuir a la formulación del Programa Nacional de Educación 2001-2006, la SEP evaluó en 2001 la operación del Programa de Mejoramiento del Profesorado para conocer sus impactos en los procesos de mejora del perfil de formación de las plantas académicas, lo que le permitió incorporar nuevas políticas para la formación de profesores y para el desarrollo y consolidación de los cuerpos académicos.

El Programa Nacional de Educación 2001-2006, contaba con tres objetivos estratégicos:

1. Ampliar el sistema educativo privilegiando la equidad.
2. Proporcionar una educación de buena calidad para atender las necesidades de todos los mexicanos.
3. Impulsar el federalismo educativo, la planeación, la coordinación, la integración, la gestión institucional y la participación social.

Fueron tres los objetivos particulares que se alineaban con el segundo objetivo, el primero buscaba: “Fortalecer a las instituciones públicas de educación superior para que respondan con oportunidad y niveles crecientes de calidad a las demandas del desarrollo nacional” que apuntó a generar acciones por medio de los Programas Integrales de Fortalecimiento Institucional (PIFI) y en el cual se incluían acciones orientadas a la superación académica del profesorado y el desarrollo y consolidación de cuerpos académicos en las dependencias de educación superior. El segundo se proponía para “Fomentar que las instituciones de educación superior apliquen enfoques educativos flexibles centrados en el aprendizaje”, y el tercero buscaba “Fomentar la mejora y el aseguramiento de la calidad de los programas que ofrecen las instituciones públicas y particulares” (PNE, 2001-2006). En ese contexto, el Programa de Mejoramiento del Profesorado (PROMEP), operó como un programa estratégico que apuntaba a lograr una superación sustancial en la formación, dedicación y desempeño de los cuerpos académicos de las universidades y como medio para elevar la calidad de la educación superior dentro del marco de los PIFI. Desde el año 2001, lanzó convocatorias que fomentaban la adecuación a los perfiles PROMEP, en las que se promueve la transmisión del conocimiento y la atención especializada a los estudiantes, que les permita mejorar su desempeño. De igual forma, se buscó que los docentes incrementasen

la generación del conocimiento y mantuviesen un adecuado equilibrio en las funciones sustantivas de la institución.

En el siguiente sexenio, 2006-2012, el PROMEP se mantuvo como el programa básico de formación de los profesores del nivel superior. Mostraba su fundamentación en los instrumentos de política emitidos. En el respectivo Plan Nacional de Desarrollo 2007-2012 mencionaba en su “Eje 3 “Igualdad de Oportunidades”, en el Objetivo 14, la necesidad de “Ampliar la cobertura, favorecer la equidad y mejorar la calidad y pertinencia de la educación superior”; la estrategia 14.3 establece la importancia de consolidar el perfil y desempeño del personal académico y extender las prácticas de evaluación y acreditación para mejorar la calidad de los programas de educación superior. Por su parte, en su Programa Sectorial de Educación 2007-2012, señala como objetivo 1 “Eleva la calidad de la educación para que los estudiantes mejoren su nivel de logro educativo, cuenten con medios para tener acceso a un mayor bienestar y contribuyan al desarrollo nacional”. Y en la estrategia 1.14 dice que es necesario fortalecer los procesos de habilitación y mejoramiento del personal académico y dar continuidad al PROMEP y extender su operación a todos los subsistemas de educación superior, adecuándolo a las características y circunstancias particulares de cada uno. De lo anterior, se depende el objetivo general del PROMEP de contribuir a elevar la calidad de la educación mediante el desarrollo de profesionistas competentes a través de un profesorado de tiempo completo, que eleva permanentemente su nivel de habilitación con base en los perfiles adecuados para cada subsistema de educación superior.

Los objetivos del PRODEP fueron diseñados para abarcar los tres niveles educativos, pero mantiene especial atención al nivel superior. En este nivel, el objetivo general definido es contribuir al desarrollo profesional de los docentes y cuerpos académicos de las instituciones públicas de educación superior, mediante la habilitación académica y la investigación. En su objetivo particular, se propone profesionalizar a

los profesores para desarrollar capacidades de investigación, docencia y lleven a cabo trabajo colegiado en cuerpos académicos (DOF, 2013).

Se descubre una continuidad en el propósito de promover la mejora de calidad en la educación superior, enfocándose al personal que la atiende. El Gobierno Federal, refrenda la confianza en el poder de formación del PROMEP (hoy PRODEP). La información que se ha presentado en las páginas previas, además de subrayar esa continuidad del programa en cuestión desde 1996, pone en relieve la importancia que el gobierno ha concedido a la formación del profesorado y cómo ha logrado cumplir con los objetivos trazados. El mayor impacto del programa, es su capacidad para modificar el nivel de escolaridad, y así, la cualificación de los PTC; es decir, su impacto en que los PTC con licenciatura universitaria se orientaran a la obtención de posgrados, sean especialidad, maestría o doctorado. Claramente se observa, de 1998 a 2005 el número de PTC se amplió de 18,093 a 26,279, con una relación, en 1998, entre licenciatura y posgrado de 60% y 40% respectivamente. En el mismo lapso de siete años entre ambas fechas la SEP reconoció a 8,406 profesores con alguna maestría o doctorado que también alcanzaron el perfil requerido por PROMEP. En consecuencia, se modificó cuantitativamente el perfil de mayor habilitación de los profesores en las instituciones públicas (SEP/PROMEP, 2006). A lo comentado y cifrado en números súmese que entre 2008 y 2012 se agregaron 26,248 en los PTC con posgrado. La revisión más reciente, efectuada por el consejo nacional de Evaluación de la Política Social (CONEVAL), confirma los resultados positivos obtenidos hasta el año 2012, en la mayoría de sus principales indicadores. Sobre el nivel de habilitación de los profesores se considera que el PROMEP (hoy PRODEP) ha elevado el nivel de habilitación de los PTC. Las becas otorgadas por la SEP a través de este programa desde su creación en 1996, y hasta septiembre de 2012, totalizan 8,129 subvenciones (5,600 nacionales y 2,529 para el extranjero), y de ese total se han graduado

4,982 (3,225 en doctorado, 1,733 en maestría y 24 en especialidad), que se traduce en un modesto índice de eficiencia: 61.2% (CONEVAL, 2013). Los últimos datos presentados aquí provocan cuestionamientos, cierto; empero también dejan en la sombra cualquier otro informe; en qué etapa de terminación o avance puedan estar el resto de PTC beneficiados con tal prebenda, o qué se pueda esperar.

Uno de los indicadores que hoy más atraen la atención de los académicos PTC en la educación superior gira en torno a los Cuerpos Académicos (CA). La presencia en ellos de producción e investigación de carácter interdisciplinar se asume como evidencia de una mejora de calidad educativa. En este campo se pueden señalar dos hitos importantes, los años 2003 y el año escolar 2012-2013. En el primero señalado se tuvo un registro de 2,971 CA de los cuales, según los rangos establecidos por la misma SEP, 91% estaban clasificados como en formación, 7% eran considerados como en consolidación y 2% en consolidados. En el caso del nivel de consolidación de los CA, en 2012, los consolidados fueron 215 (prácticamente el triple del año anterior que fueron 74).

Las funciones sustantivas –docencia destacadamente– vistas por los académicos

Para ilustrar los conceptos vertidos se exponen resultados pertinentes de una investigación nacional relativamente reciente sobre las funciones sustantivas del académico universitario, levantada entre 2006 a 2008 por la Red de Investigadores Sobre Académicos –RDISA–, cuyo objetivo fue examinar la situación del personal académico PTC de las IES, les brindó oportunidad para expresarse, convertidos en sujetos directos de estudio. Se identifica con el nombre de Reconfiguración de la Profesión Académica en México –RPAM–. El instrumento –impreso–, está integrado por 57 ítems, en 6 secciones. Sus cuestiones ofrecen varias alternativas que en su mayoría se responden con recurso a esca-

las tipo Likert, y el encuestado lo podía hacer por escrito, o en línea. La red RDISA nació en 2006 por iniciativa de un grupo de investigadores mexicanos en respuesta a la invitación hecha, en 2005, por un equipo internacional de académicos promotores de una investigación con propósitos comparativos entre naciones, llamada CAP: The Changing Academic Profession. Su principal antecedente viene de la década de los 90 del siglo pasado, la Carnegie Foundation for the advancement of Teaching –CFAT– abrió tal tipo de estudios, que condujeron Boyer, Altbach, y otros (1992-1993), y es conocido como The International Survey of Academic Profession –ISAP–. En el ISAP mencionado ya habían participado varios de los principales líderes de RDISA.

El resultado final de RPAM acopia 1973 respuestas válidas de académicos, equivalente al 69.8% del universo muestra (2826), pertenecientes a 81 IES. La información está depositada en un banco de datos concentrado en la Universidad Autónoma de Baja California –UABC–, que lideró y fue soporte principal para la pesquisa, en la que también se han efectuado estudios cruzados con las variables: género, estratos institucionales, grado máximo de estudios, disciplina del académico, periodo de ingreso a la profesión. Con esto, desde 2009 los diversos miembros de RDISA han estado estudiando y analizando los data, para valorarlos, interpretar significados y preparar documentos referentes.

La elección de resultados que contienen las tablas y gráficas del presente estudio están tomadas de esa fuente.

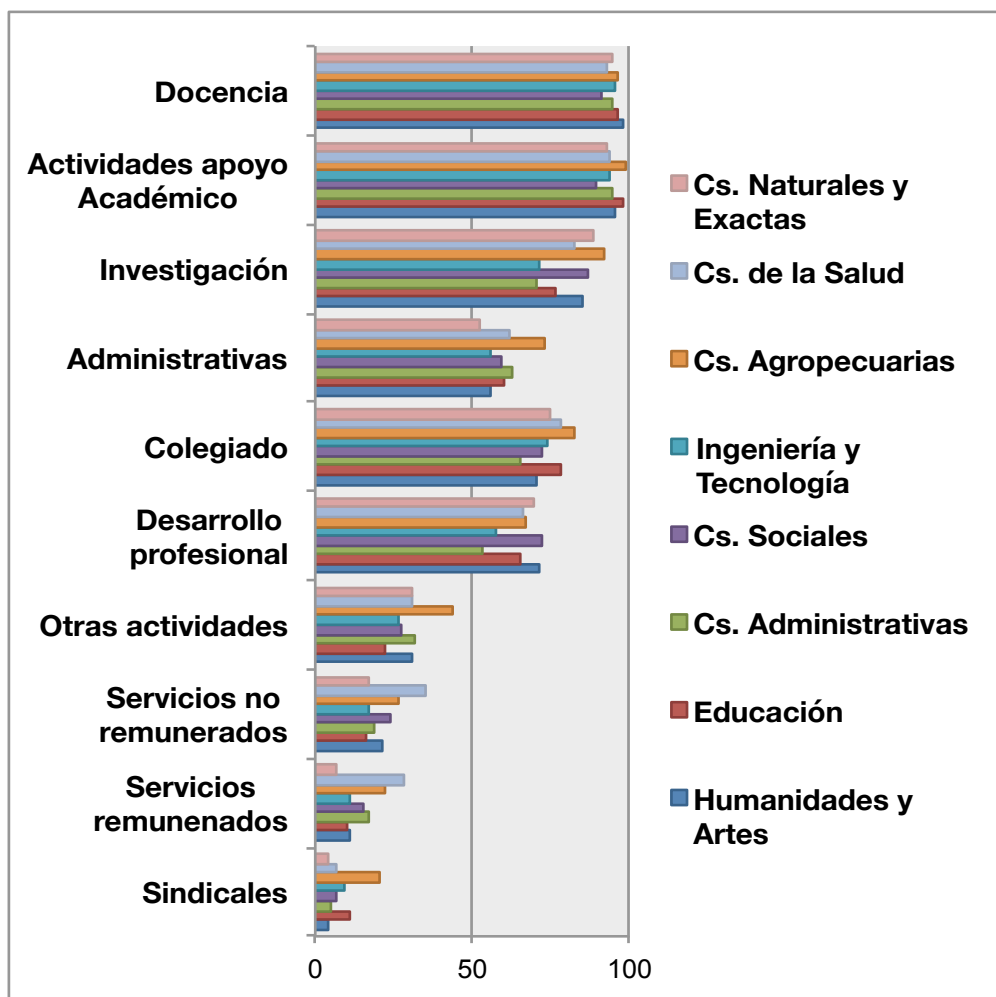
La gráfica 1, siguiente, se refiere a las horas de tiempo dedicado por los académicos a diversas funciones. Se expone en primer sitio, antes de los demás resultados que se comparten adelante, porque dan luz sobre cuáles actividades y en qué jerarquía, ubican los académicos PTC las funciones sustantivas y actividades derivadas, lo que genera una tendencia o preferencia que merece destacarse y comprenderse.

Para su comprensión y valoración, la cuestión B1 correspondiente de RPAM-2007-2008 se transcribe tal cual:

Cuestión B1. Considerando todas sus actividades profesionales en esta institución, en una semana laboral típica, ¿cuántas horas invierte en cada una de las siguientes actividades? (Anote las horas invertidas reales, independientemente que correspondan a las horas contractuales).

Las 10 alternativas que indaga la cuestión B1, son así:

1. Docencia (horas a la semana que imparte clase).
2. Actividades docentes de apoyo (preparación de materiales para sus clases, tutoría a estudiantes, revisión y calificación de trabajos de alumnos).
3. Investigación (revisión de literatura, redacción de trabajos, realización de experimentos, trabajo de campo).
4. Servicios no remunerados (a clientes, pacientes, consultoría, servicio público o voluntario).
5. Servicios remunerados (a clientes, pacientes, consultoría, servicio público o privado).
6. Actividades colegiadas (comités, juntas de departamento, consejos, etcétera).
7. Actividades administrativas (académicas, jefe de departamento, coordinador de programa, etc., y no académicas, planeación, llenado de formas, etcétera).
8. Actividades de desarrollo profesional (asistencia a congresos y cursos, participación en asociaciones académicas, organización de eventos, arbitrajes, etcétera).
9. Actividades sindicales o de representación gremial.
10. Otras actividades académicas (actividades profesionales no incluidas claramente en las categorías anteriores).



Gráfica 1. Tiempo dedicado por los académicos a diversas actividades, y por disciplinas.

Las barras horizontales de la gráfica 1 distribuyen las actividades que cubren los profesionales académicos, entendidas en el marco de

la IES de adscripción y llevadas a cabo en una semana laboral típica del calendario semestral/anual. Además, explicita a qué disciplina pertenecen y las variaciones porcentuales respectivas.

Con un vistazo atento se ve en su parte inferior cómo la extensión longitudinal simboliza y destaca tres actividades, en orden descendente: docencia, actividades de apoyo académico e investigación, e igualmente jerarquiza las demás. La segunda mencionada abona a la función docente, y por tanto la gráfica no deja duda: la docencia prevalece sobre la investigación. Qué tanto y qué se puede entender de la preferencia encontrada es un asunto que se retomará más adelante en detalle; en tanto, es evidente que docencia e investigación son las funciones que ocupan la mayor parte del tiempo laboral de los académicos mexicanos.

Las políticas educativas examinadas, como el PROMEP, reiteradas y aplicadas con tintes locales por las IES, han creado un nuevo modelo de docente al que se le exige, entre otras subfunciones, que también dedique tiempo a la función de investigación. Aparentemente esto ha provocado un dilema. En la consulta que RPAM hizo a los académicos mexicanos sobre su preferencia en torno al aparente dilema de dedicarse a la docencia y/o a la investigación, las respuestas clarifican el asunto, como lo enseña la Tabla 2:

Resultado global	Principalmente docencia	Ambas, pero en especial la docencia	Ambas, pero en especial la investigación	Principalmente investigación	Total
N=1913	20.7%	37.5%	35.5%	6.4%	100%
Suma de contiguos	58.1			41.9%	

Tabla 2. ¿Por cuál preferencia académica se inclina principalmente?

Meridianamente se observan dos posiciones relativas en torno a la docencia y a la investigación. Por un lado, una minoría de académicos que principalmente se interesan por la investigación. Y del lado opuesto tres veces más académicos que principalmente se interesan por la docencia. Al concentrar los dos índices de docencia, y por el otro los de investigación se

puede –globalmente– proponer que 6 de c/10 académicos prefieren docencia, (su porcentaje en la tabla es de 58.2%), y que los otros 4 prefieren la investigación, (igualmente agrupado da 41.9%). Al contrastar el origen de las respuestas, gracias al estudio de las variables cruzadas, resalta una ligera diferencia en favor de la docencia manifestada por las damas académicas, 61.0%; mientras sus colegas masculinos suman 56.4%. Los académicos varones que prefieren sólo investigar, si se suman a quienes combinan investigar y ser docentes son 43.7%, contra 39.0% de las mujeres. Vaya una breve explicación. La actividad central de los académicos mexicanos –y de las IES– es la docencia. Únicamente el 6.4% de los entrevistados no desempeñan actividades docentes y se dedican a la investigación; en contraparte, 20.7% de ellos no realiza investigación, como lo dice la misma tabla 2. A primera vista pudiera traducirse en una desatención a las actividades de investigación, esenciales tanto para el mejoramiento de la calidad de la educación superior como para el avance de la ciencia y la tecnología; sin embargo, un ojo más acucioso percibirá que si en proporción general la investigación atrae a más académicos –en el periodo de 8 años– que se compara enseguida en la tabla 3, también en igual referencia temporal, la proporción que entregan a la investigación apenas remontó 3 puntos porcentuales.

Función	Promedio académicos realiza función	Promedio de la proporción de tiempo		
	2001	2008	2001	2008
Docentes	95.3	94.3%	39%	37%
Apoyo docencia	94.5	91%	20%	25%
Investigación	49%	79%	27%	30%
Administración	46%	58.1%	15%	27%
Colegiados	69.2%	73.2%	8%	9%
Servicios	18%	17.5%	2.5%	2%

Tabla 3. Proporción de académicos y promedio de la proporción de tiempo dedicado a la función.

Estos datos, combinados, reducen la primera imagen que aparecía, y entonces el 20.7% de PTC que no hacen investigación, sumado al 37.5 del valor contiguo, asciende a un 58.1%, porcentaje que revaloriza la recíproca actividad docente –también función sustantiva de la educación superior–. En consecuencia, al considerar que los académicos de TC representan apenas algo más del 30% de la planta de profesores de las IES del país (SEP, 2012) y que en los datos que analizamos algo más del 20% de los PTC no realizan investigación, se perfila una imagen que respalda la afirmación siguiente: las IES mexicanas proyectan una estabilidad eminentemente profesionalizante..., por ahora, –porque en nuestra activa y cambiante sociedad–, y singularmente en las IES, todavía conviven y contienden rasgos premodernos, modernos y posmodernos, que en poco tiempo pudieran mover distintamente los indicadores.

En los estudios de RDISA aparecen en docencia e investigación ligeras, pero significativas diferencias en cuestión de género. En la desagregación por género de los datos correspondientes al desempeño de estas actividades, contenidos en la tabla 4, afloran algunas sorpresas que seguramente podrán ser más fina y hábilmente estudiados por otros investigadores avezados en la temática de género. En primer lugar, los datos duros de la tabla indican que ambos tipos de académicos o se igualan –6.3% en la respuesta de preferencia principalmente por hacer investigación– o no tienen casi diferencia en la preferencia principal por la docencia –0.6%–. En cambio, en las respuestas intermedias, las damas académicas que realizan ambas, pero se entregan más a la docencia, suben 4 puntos porcentuales sobre los varones. El resultado se invierte en el caso de los académicos varones en respuesta a “ambas, pero más a la investigación”, ya que rebasan con 4.7% a sus colegas mujeres.

Género n=1888 95.6%	Principalmemente docencia	Ambas, pero en especial docencia	Ambas, pero en especial investi- gación	Principalmente investigación		Total
Masculino	1194	26.6	35.8	37.4	6.3	100
Femenino	694	21.2	39.8	32.7	6.3	100

Tabla 4. ¿Por cuál preferencia académica se inclina principalmente?

Los números parecen ser de diferencia mínima. Será así, ¿sin más? Para responder asertivamente habrá que examinar el desfase que existe entre profesores y profesoras de educación superior y mirarlo con detenimiento en los datos comparativos del número de horas que unos y otras dedican a la investigación frente al que dan a la docencia. Cifras por delante, resulta que para los profesores es una actividad con mayor peso en su jornada laboral; en tanto que la mayoría de las mujeres le dedican menos de... 10 horas semanales, como asevera la tabla 5.

Género	Do- cen- cia	Apoyo acadé- mico	Investi- gación	Servicios no remun- erados	Servicios remunera- dos					
Horas	<10	>10	<10	>10	<10	>10	<10	>10	<10	>10
Mascu- lino	38	60	67	28	57	35	79	5	60	16
Femeni- no	42	56	64	29	59	32	79	2	67	14

Tabla 5. Horas de dedicación semanal por actividad académica. Diferenciación por género y tiempo de dedicación.

La incorporación creciente de las mujeres a la educación superior es una transición hasta ahora imparable. Y si esto se considera como un paso consecuente en la equidad hacia ellas, deuda que principalmente el mundo protagónico masculino dominante –en la dirección y gerencia institucional– les debía, pues ya participan en la matrícula global en condiciones de igualdad, todavía es voz común cómo en la planta académica y posiciones de mando aún se está en camino de lograr

equidad satisfactoria. RPAM, con cifras aporta algo de esa realidad diferenciada en la tabla 6.

Género	Acti- vidad acadé- mica									
	Do- cencia	Apoyo aca- démico	Inves- tiga- ción	Servi- cios no remu- nerados	Ser- vicios remune- rados	Cole- giado	Admi- nistra- ción	Desa- rrollo profesio- nal	Sin- di- cato	Otras
Mas- culino (n=1225)	94.9	93.2	77.9	20.19	15.9	69.7	56.3	59.2	7.6	27.4
Feme- nino (n=723)	93.2	92.5	80.3	21.7	11.6	79.3	61.1	71.1	7.6	31.3

Tabla 6. Actividades académicas realizadas por los académicos en periodo regular. Diferenciación por género. Las actividades no son excluyentes. N = 1948

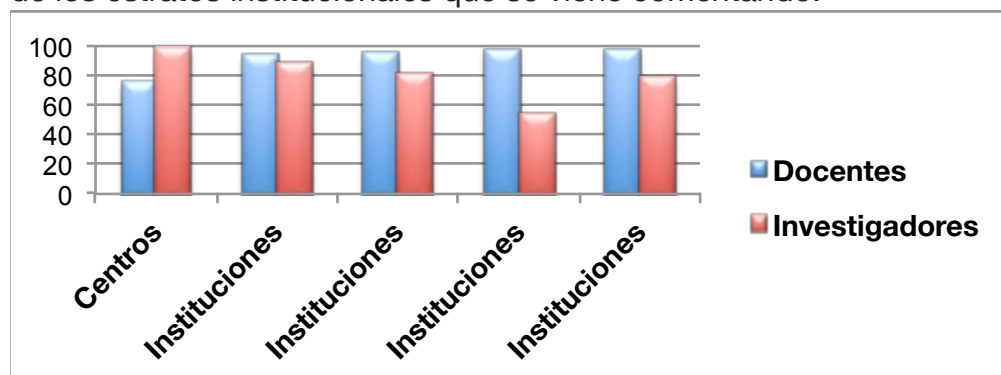
Por otra parte, los estudios cruzados en relación al estrato institucional en el que laboran los académicos, mostrados en la siguiente tabla 7 en orden descendente, en relación al tiempo para la función docente, identifican variaciones comunes a ambos géneros. No obstante, conviene subrayar y preguntarse por ciertos desfases. En la columna de docencia los niveles de docencia son equiparables en los primeros cuatro tipos de IES; los Centros de Investigación, entendible por su misión propia descienden 18 puntos porcentuales abajo del último –IES Públicas Federales–. En buen contraste, tales centros ocupan el primer puesto y tienen el porcentaje más alto en las actividades investigativas, 98.2%, contra el primero en docencia, 98.0% de la IES Particulares. Véase, por cierto, que las IES Tecnológicas son las últimas en investigación. ¿Y por qué? O, qué IES están a la cabeza de las actividades sindicales, y quiénes al último... Parecen simples porcentajes, pero en contraste y en el marco del interés por entender y dimensionar la problemática docente de nuestras

instituciones de educación superior los data comienzan a dar indicios y revestirse de elocuencia significativa para aceptar en dónde estamos y a qué niveles de excelencia es factible poner la meta.

Estrato institucional	Docencia	Investigación	Actividades sindicales
IES particulares	98.0	78.9	1.6
Tecnológicas públicas	97.4	54.4	8.5
IES públicas estatales	95.1	81.6	11.7
les públicas federales	93.0	87.4	4.4
Centros públicos de investigación	75.0	98.2	5.4

Tabla 7. Docencia: actividades académicas en periodos normales. Los estratos de IES se exponen en orden descendente.

Se ofrecen a consideración, enseguida, los resultados de la tabla 7 traducidos en la gráfica 2, en la que se aclara visualmente cuál es la densidad de presencia de los docentes e investigadores en cada uno de los estratos institucionales que se viene comentando.



Gráfica 2. Docente e investigadores por estrato institucional

Fuente: Jesús Fco. Galaz Fontes *et al.* (2010), The Changing Academic Profession International Conference. México, D. F.

En referencia a los efectos logrados por los programas diseñados por las autoridades federales, Osorio Madrid (2010), miembro también de RDISA es fuente para los datos de la tabla 8. Los programas públicos de políticas para la educación superior en él analizados han redundado variadamente en las funciones, –indicadas en la primera columna de la tabla–, y aclara esas diferencias. Las respuestas son mediante una escala de 1 a 5 donde el uno significa baja incidencia y el cinco alta. Desde luego es indudable: los índices manifiestan un efecto bastante aceptable para las funciones de docencia e investigación. Los académicos responden asertivamente con índices todos arriba de la media –van de 3.02 a 3.75–. Sus respuestas difieren en relación a la función de vinculación, pues sólo la pertenencia a un cuerpo académico rebasa apenas el rango 3, y en los demás programas se quedan ligeramente bajo la media.

Función	Programa Institucional de Estímulos	Perfil Promep	Cuerpo académico	Sistema Nacional de Investigadores
Docencia	3.47	3.26	3.02	3.19
Investigación	3.24	3.26	3.31	3.75
Vinculación	2.98	2.87	3.01	2.99

Tabla 8. Incidencia de los programas federales promeja de las funciones sustantivas. Fuente: Osorio Madrid (2010).

Al revisar los programas en particular se descubre alguna diferencia específica que conviene precisar:

- El PROESDE y el perfil PROMEP intervienen mejor en las actividades docentes.
- Por su parte, la membresía en el SNI pesa en las actividades de investigación, pero comparte su influencia con perfil PROMEP, con quien comparte igual índice en docencia e investigación.
- Las actividades y dinámica de los cuerpos académicos lo hacen, a su vez, con las actividades de investigación y vinculación. Se acepta en general que los programas federales han contribui-

do a una extensa credencialización en estudios de posgrado, los que se puede enlazar como dimensión cuantitativa, porque también en la dimensión cualitativa dio pie a la proliferación de ofertas correspondientes en todos los rangos de calidad. Si en verdad los diplomas o títulos autentifican el salto cualitativo que exige transformarse y ascender a niveles superiores como persona y como profesional académico de las IES, es asunto que da para más profundos estudios y análisis. Que se puede afirmar su apoyo, y promueven positivamente, a su modo, las funciones sustantivas en pos de mejoras en la calidad, es una interpretación que permiten los índices encuadrados en la tabla 8.

La docencia universitaria ante los retos del siglo XXI

En el cerco mundial, el fenómeno de la globalización ha impuesto retos multiplicados al son del progresivo desarrollo y avance tecnológico de la comunicación y de la información, como se ha comentado antes. Si la globalización hasta ahora tiene presencia tal que sería inadmisibles intentar vivir en un paradigma distinto, en el caso de la universidad aquella expresión metafórica de verla aislada, tipificada como torre de marfil, en un espacio ajeno a su entorno social, esa imagen ha perdido toda vigencia y significado, y no queda sino reconocer que si alguna vez estuvo en ella inamovible tal etapa está periclitada e inexistente. Hoy es ordinariamente aceptado que las comunidades académicas y educativas que las componen tienen aceptación social consolidada en la sociedad como organizaciones interdependientes vinculadas proactivamente con su entorno socioeconómico, son responsables socialmente y se han convertido en protagonistas y factor indispensable para el estudio y la búsqueda de solución a los problemas públicos.

Las nuevas demandas sociales ven a la universidad como la formadora de la élite profesional y técnica con liderazgo natural para dirigir los destinos de la misma sociedad. Por su contribución al conoci-

miento, al avance de la ciencia y la tecnología, ante la prospectiva de un mundo más y más globalizado e interrelacionado se han fundado dilatadas expectativas, como lo destaca la Conferencia Mundial sobre la Educación Superior de la UNESCO (1998), de que las IES por su participación en la sociedad del saber asumieran un rol mayor en la transformación educativa, cultural, sociopolítica-económica de nuestro mundo, en prospectiva al que dejaremos a las próximas generaciones.

En este marco ideal se ubica la docencia como primera tarea de una comunidad académica –ya se le identificó en páginas atrás: en forma mayoritaria exige actividad y tiempo a la institución universitaria de nuestros días–; se evidencia cómo en esa primordial función de las IES reside el núcleo básico del proceso de aprendizaje-enseñanza (CINDA, 1998) indispensable para la formación profesional, tecnológica, ética, de civildad y convivencia de sus alumnos y egresados como personas y como ciudadanos. La forma en que aprendamos a vivir en este nuevo paradigma, constituye para el Informe Delors (1997) como “el fenómeno más determinante en la sociedad contemporánea y el que más influye en la vida diaria de las personas”.

El aprender a vivir juntos es un pilar fundamental de la educación para el siglo XXI que busca el cambio en los estudiantes de todas las nacionalidades y niveles educativos, y contribuya a formarlos como ciudadanos solidarios, de mente y corazón abierto a todos los pobladores del planeta, sin perder su propia identidad y raíces culturales. No es fácil lograrlo, pero es un programa indispensable en las nuevas realidades de la globalización. En él se encierra también el actual concepto de ciudadanía para el siglo XXI. De acuerdo con Morín (2000), la mayor complejidad en la estructura del conocimiento solo puede ser asumida por el conocimiento complejo y éste impone la interdisciplinariedad como la manera adecuada de dar respuesta a esa complejidad. La supremacía de un conocimiento fragmentado según las disciplinas, continúa el mismo educador francés, impide a menudo operar el vínculo entre las partes y las totalidades, y debe dar paso a un modo de

conocimiento capaz de aprehender de los objetos en sus contextos, sus complejidades, sus conocimientos interdisciplinarios.

Preguntemos en la educación superior, ¿cómo impacta la globalización a la docencia? Al respecto García (2006): atinadamente responde: a) en cuanto a su organización por la tendencia contemporánea a conocimientos más integrados que lleva a formas más inter y transdisciplinarias de concebir las disciplinas y saberes; b) en lo epistemológico y valorativo se acentúa por la desintegración de la ciencia unificada, inamovible, indudable, con la pérdida de consensos en la consistencia de la racionalidad científica. No es inventar el hilo negro apuntar que la investigación, la experiencia y el progreso científico día tras día descubren grietas e imprecisiones en el conocimiento heredado. Nociones que parecían ser claves como objetividad, certeza, predicción, cuantificación varían como resultado de nuevas o mejores investigaciones y avances tecnológicos, y modifican lo que se daba por dato final, hecho o proceso cabalmente estudiado. La contextualización del conocimiento, en particular, lo puede transformar, así como vemos que aparecen o se descubren nuevos elementos. En el terreno del trabajo se van requiriendo nuevas profesiones y subprofesiones, cada vez más especializadas. Los perfiles profesionales y las organizaciones y estilos de labor están sometidos a novedades en su organización, incluidos sus esferas de acción, a novísimas competencias sobre todo en el vasto mundo de la comunicación, la miniaturización tecnológica y nanológica, o en sus aplicaciones a las industrias recientes como las cibernética, aeroespacial, bioalimentaria, ecoagrícola, ecoenergética, de servicios, etcétera. Si el perfil de la sociedad del conocimiento del siglo XXI se distingue por su constante expansión, aceleramiento y complejidad, que deja atrás por obsoletos los datos y récords que se creía eran definitivos no se puede reconocer que así lo sea uniformemente. En un mismo país podrán convivir por regiones, o diferenciación entre zonas urbanas y rurales, el uso de los conocimientos de

frontera con otros de tiempo atrás. La docencia en la educación superior frente al incremento del conocimiento –explosión del conocimiento– debe adaptarse a tal movilidad. Según cifras de Appleberry, citado por José Joaquín Brunner (1998) quien expresó que el conocimiento prorrogó 1,750 años en duplicarse por primera vez, contando desde los inicios de la era cristiana; luego duplicó su volumen cada 150 años, después cada 50 años. Ahora lo hace después de 5 años y se estima que para el año 2020 se duplicará cada 73 días.

Ante la velocidad incontenible del conocimiento la docencia se encuentra casi imposibilitada para sostener ese ritmo. Hay que recurrir más que al capital y medio físico instalado, que pronto se estanca, a la información diaria, al talento humano y a la creatividad e imaginación del docente y del alumno también. Quien no cese de enterarse y estar actualizado en el nuevo binomio globalización-sociedad del conocimiento, pronto verá su preparación profesional en declive. Ciertamente, para la educación superior como organización su mayor reto es ser capaz de innovar y transformarse, de participar creativamente para incorporarse al desafío que en paralelo le plantean el conocimiento y la globalización. A los académicos como docentes a ella vinculados nos corresponde asumir semejante reto, uno a la medida de la común vocación docente, en el continuo esfuerzo para modificar nuestro pensamiento de manera que enfrentemos la complejidad creciente, la rapidez de los cambios y lo imprevisible que caracterizan nuestro mundo (Mayor, 1999).

Con voz de alcance mundial, la Conferencia Mundial sobre la Educación Superior (1998) citada líneas atrás recalcó la preocupación por la calidad de la educación superior, que hoy se manifiesta en la puesta en marcha de los procesos de acreditación de la educación superior en la que destaca la urgencia de mejorar los procesos de administración y gestión, de aprovechar las nuevas tecnologías y la conveniencia de revisar el concepto de cooperación internacional que auxilie a fortalecer la dimensión internacional de enseñanza superior; asimismo, el ejercicio de

la autonomía universitaria con responsabilidad social y la búsqueda de nuevas formas de vinculación con todos los sectores sociales y estatales. Por lo que el rol estratégico de la educación superior, como poco después la concibe la Declaración Mundial de París (2010) “la transformación más radical de la historia”, la reitera como el espacio educativo privilegiado que las naciones tienen para beneficiarse de las riquezas educativas y culturales que ofrecen la sociedad global y el desarrollo del conocimiento.

La preocupación de la calidad ocupa, desde hace tiempo, un lugar de primer orden en la agenda de las IES, y como respuesta a ello se habla del surgimiento de una nueva cultura universitaria, tal como se vislumbra en el atender a varios tipos de culturas: de calidad y evaluación, de gestión estratégica, de apertura y rendición de cuentas y de vinculación; nuevas culturas correspondientes a nuevos retos de la educación superior actual. Además, los mercados de trabajo hoy demandan habilidades básicas, efectivas y actitudinales. El perfil concebido en la Organización Europea para la Cooperación y desarrollo (OECD) es el de un profesional formado dentro de un currículo flexible con la habilidad cognitiva de resolución de problemas, capacidad para adaptarse al cambio y a nuevos procesos tecnológicos, gran dosis de creatividad y actitud hacia la educación permanente. Muchos de los profesores universitarios todavía adolecen de grandes falencias, producto quizá de la formación que recibieron, pero esencialmente por las estructuras académico-legales de la universidad que da prioridad al profesor dictador de clases. La investigación junto con la innovación que se oriente a la creación de ideas y conceptos que modifiquen los parámetros de la realidad generando bienes culturales públicos que incidan en su medio social es aún un largo camino por recorrer en las universidades.

Como ya se expuso, la segunda mitad del siglo XX ha pasado a la historia de la educación superior como la época de expansión más espectacular a escala mundial, del número de estudiantes matriculados, que se multiplicó por más de seis entre 1960 (13 millones) y 1995 (82 millones).

Pero también es la época en que se ha agudizado aún más la disparidad, que ya era enorme, entre los países industrialmente desarrollados, los países en desarrollo y en particular los países menos adelantados en lo que respecta al acceso a la educación superior y la investigación y los recursos de que se disponen. En páginas iniciales se comentó ya el fenómeno del crecimiento masivo de la demanda de educación superior y el serio problema de la improvisación de profesorado a que México, y muchas otras naciones, tuvieron que recurrir en esa transición. Ante este mundo de cambios aparece la educación permanente, como respuesta pedagógica estratégica que hace a la educación asunto de toda la vida y pretende dotar a los educandos de herramientas. Según León Trahtemberg (2000) señala que en los Estados Unidos se estima que en este siglo XXI todo empleado profesional requerirá aproximadamente un promedio de 30 créditos adicionales, cada siete años, si quiere mantenerse vigente en el mercado laboral, por lo que la revaloración del concepto evaluación permanente irrumpe como suceso relevante en la historia de la educación. Así surge la educación permanente como solución a este trance de la sociedad actual, donde el aprendizaje deliberado y consciente no puede circunscribirse a los años escolares y esta integración del aprendizaje y la vida, es un pilar del “aprender a vivir juntos”.

Pues es así como se ha desplegado el panorama ancho y siempre extenso de la docencia, en donde los académicos somos un verdadero bien de capital para las IES y para la sociedad que servimos.

En torno a la docencia, discusión y comentario final

- El tramo temporal revisado ofrece hechos, datos y resultados que abonan a un relativo éxito en los logros esperados de parte de los académicos del tercer ciclo, impulsados en gran parte por la política federal educativa hacia las IES y su personal. Por supuesto, este estudio ha estado centrado en la panoplia recia de la autoridad fe-

deral que dispone los programas de aplicación de tal política; pero sería injusto ignorar y al menos se recuerda que en la misma mejoría académica, existen otras motivaciones intervinientes más potentes, hasta de índole personal del profesor individual. La política en mención está compuesta por elementos diversos, aceptados y aplicados también diversamente en los multivariados medios locales. Aceptando retrasos y sombras que en el conjunto de la educación superior ocupan espacio, –y que todavía serán tarea por acometer para el resto de nuestro siglo–, no queda duda ante los encuentros expuestos en el estudio, de un avance evidente, de un incremento notable en la doble dimensión numérica-cualitativa de mejora docente en los académicos, principalmente en quienes se dedican total o mayoritariamente a la enseñanza de los más de tres millones de estudiantes del subsistema mexicano de educación superior.

- Hoy avanzamos en el tercer milenio. De esa docencia esporádica de antes a la vida académica de nuestros días se percibe un tránsito al compromiso complejo. Los académicos universitarios nos vemos inmersos en un cambio de época. Este mundo contemporáneo espera de la educación superior una sólida formación profesional para el trabajo, con ética vivida y durable, abierta y solidaria al otro, al diferente. Una formación en valores y en el compromiso ecológico sustentable, un profesionalismo cuya habilidad no sea sólo para manejar recreativamente las tecnologías modernas y sus gadgets, sino para aplicarlas, sí, en su vertiente didáctica, ingeniosa, a su propia educación universitaria; y también en su vertiente utilitaria, profesional y más solicitante, al trabajo, a la familia, a la vida, al servicio comunitario; una práctica incesante en habilidades comunicativas dialogales, capaz de síntesis y no de sólo análisis; un desarrollo en asertividad e iniciativa para afrontar y superar la incierta realidad de la globalidad y el conocimiento a diario cambiantes de hoy, y de mañana.

- Ya no es sólo “dar clase, seguir un programa, apegarse al texto”;

ni sólo la organización eficiente del grupo estudiantil, asistir al aula, laboratorio, taller, práctica de campo, etcétera. Supone cumplir, por supuesto, con la demanda que plantea el binomio enseñanza-aprendizaje del alumnado, –cara a cara, o en línea–; pero con requisitos agregados, por ejemplo por el perfil PRODEP y/o por las mismas autoridades de las IES, de ciertas responsabilidades administrativas, atención y tiempo a las varias tutorías, participación en reuniones, academias, comisiones de nivel institucional diferentes y otras labores de tinte colectivo y secretarial. Del docente se espera que sepa crear y sostener un ambiente propicio para el aprendizaje de sus discípulos, de tal manera que logre transferir –o compartir– esa responsabilidad al propio alumno; que incite la transformación del alumno de discípulo a aprendiz: o en otras palabras que él llegue a reconocerse como el sujeto activo de su propia educación, de su propio conocimiento, de su carrera profesional; como el primer interesado responsable en el estudio y el aprendizaje. Por ende, es un modelo que entraña una nueva visión en el docente; encierra conceptos, actitudes, propósitos y metas de logro. Preexiste en la expectativa anclada de una conceptualización que el mismo maestro asume de su presencia y acción con el alumnado.

- Otra tendencia también aparece –más notable últimamente– proclive al abandono o a dar menor tiempo a la docencia y mayor a la investigación y a sus actividades colaterales, como efecto atribuible a dos razones importantes: a) el prestigio para quien la genera, y b) los bonos económicos a que da acceso. Esta mudanza pudiera responder a los cambios de políticas hacia las IES, que el Estado mexicano ha emprendido en el tercer ciclo a fines del siglo pasado y continuadas hasta ahora. Unas son de acreditación, por el Consejo para la Acreditación de la Educación Superior (COPAES), otras proceden del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACyT), como el Sistema Nacional de Investigadores (SNI), o el Programa

de Estímulos al Desempeño Docente (PROESDE), y el Programa para el Desarrollo Profesional Docente (PRODEP). A todo esto se comprueba en la realidad y en referencia a la función docente en pre y posgrado, que no siempre la posesión de un título de posgrado es garantía de que el académico se desempeñará como docente de calidad, a satisfacción general de discípulos y administrativos del programa. De todos modos, la evidencia ratifica lo ya dicho, los programas aquí señalados han logrado encauzar y engrosar la cualificación profesional de los académicos; sus logros netos y el incremento en posgrados obtenidos por los profesores del tercer ciclo en el periodo de los tres decenios estudiados son innegables.

Referencias

Altbach, P. G. (Ed.) (1996). *The international academic profession: Portraits of fourteen countries*. Princeton, NJ: The Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching.

– Reisberg, Liz, Rumbley, Laura E. (2009). *Tras la pista de una revolución académica: Informe sobre las tendencias actuales para la Conferencia Mundial sobre la Educación Superior organizada por la UNESCO en París*.

Barrera Bustillos, María Elena & Martín Pavón, Mario José. (2010). *Caracterización de los Académicos de las Instituciones de Nivel Superior*. Ponencia presentada en el 1er. Congreso Nacional de RDISA sobre la Profesión Académica. Ensenada, BC. UABC.

Brunner, José Joaquín. (1998). *Globalización Cultural y Posmodernidad*, Breviarios Fondo de Cultura Económica. Santiago, 1998.

Cheybar y Kuri, Edith. (2006). *La percepción que tienen los profesores de educación media superior y superior sobre su formación y su práctica docente*. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, Vol. XXXVI, núm. 3-4, 3º y 4º trimestre, 2006, pp. 219-259, Centro de Estudios Educativos, A. C., México.

CONEVAL. (2013). *Informe de la Evaluación Específica de Des-*

empeño 2012–2013. Valoración de la información de desempeño presentada por el PRODEP. México.

DOF. (2013). Reglas de Operación del Programa para el Desarrollo Profesional Docente. Diario Oficial de la Federación. México.

Galaz Fontes, J. F., Padilla González, L. E., et al. (2010). The Increasing Expectation of Relevance for Higher Education and the Academic Profession: Some Reflections on the Case of Mexico. CAP México Conference. www.rdisa.org.mx

García Guadilla, Carmen. (2015). Complejidades de la globalización y la comercialización de la educación superior. Reflexiones para el caso de América Latina. En publicación: Universidad e investigación científica. Vessuri, Hebe. CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, Buenos Aires.

– Gil Antón, Manuel, Laura Elena Padilla González, Juan José Sevilla García, José Luis Arcos Vega, Jorge Gregorio Martínez Stack (Coordinadores). (2012). La reconfiguración de la profesión académica en México. Universidad Autónoma de Sinaloa, Universidad Autónoma de Baja California. Culiacán, Sin.

Gil Antón, M., et al. (1994). Los rasgos de la diversidad: un estudio sobre los académicos mexicanos. México: UAM, Unidad Atzacapotzalco.

León, Trahtemberg. (2000). El impacto previsible de las nuevas Tecnologías en la enseñanza y la organización escolar. Revista Iberoamericana de Educación.

México, Educación Superior en el Siglo XXI. (1998). Líneas estratégicas de desarrollo, ANUIES Documentos publicados en la Revista de la Educación Superior, No. 107, pp. 55-73 y 75-84. jul-sep., ANUIES. México.

Morín, Edgar. (2000). Los siete saberes necesarios para la educación del futuro. UNESCO-IESALC, Ediciones Faces/UCV. Caracas

Revista Iberoamericana. (2000). Número 24, Septiembre-Diciembre. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura.

Osorio Madrid, R. (2010). Incidencia de los Programas de Forta-

lecimiento y Evaluación del Desempeño en los Académicos de Instituciones de Educación Superior en México. Documento presentado en el “1er. Congreso Nacional de RDISA”. Ensenada, BC: UABC.

Programa de Mejoramiento del Profesorado. Un primer análisis de su operación e impactos en el proceso de fortalecimiento académico de las universidades públicas. (2006), Secretaría de Educación Pública.

Rifkin, J. (2000). La era del acceso. Paidós, Buenos Aires.

– Felipe de Jesús Montaña Cervantes, Azucena Cortés Macías. (2012). Dedicación a la profesión académica y funciones: docencia, investigación, et al. Variaciones y preferencias empíricas. En la memoria electrónica del XII Congreso Internacional Retos y Expectativas de la Universidad: La educación superior para la formación integral de los estudiantes. Universidad Autónoma de Coahuila. Saltillo-Arteaga, Coah.

Soto Arango, Diana. (2009). El profesor universitario de américa latina: Hacia una responsabilidad ética, científica y social. Revista de Historia de la Educación Latinoamericana, p. 166-168. Tunja. Colombia.

– (2009): “Los doctorados en Colombia. Un camino hacia la transformación universitaria”, en Revista Historia de la Educación Latinoamericana, número 12, Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, RUDE-COLOMBIA, Sociedad de Historia de la Educación Latinoamericana, Tunja.

Tünnermann Bernheim, Carlos. (2003). La universidad ante los retos del siglo XXI. Universidad Autónoma de Yucatán. Mérida, México.

UNESCO. Conferencia mundial sobre la educación superior: La educación superior en el siglo XXI: Visión y acción (1998) París.

Universidad de Guadalajara. (2013). Plan de Desarrollo Institucional 2014-2015. Guadalajara, Jalisco.

COBERTURA DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN MÉXICO Y JALISCO, UNA MIRADA CRÍTICA AL FINANCIAMIENTO Y LOS INDICADORES DE CALIDAD EDUCATIVA

Jesús Ruíz Flores*
Rolando Castillo Murillo**
Gildardo Meda Amaral***

*Doctor en Educación. Profesor-Investigador del Centro Universitario de la
Ciénega de la Universidad de Guadalajara.

mgems.ruiz@gmail.com

**Maestro en Ciencias de la Educación. Director de la Escuela Politécnica de
la Universidad de Guadalajara.

rolandoc@live.com.mx

***Maestro en Investigación Educativa. Profesor-Investigador de la UPN,
Unidad 142, Tlaquepaque.

gilmeda@hotmail.com

Recibido: 3 de Febrero de 2015
Aceptado: 28 de Febrero de 2015

Resumen

El presente trabajo aborda el tema del financiamiento de la educación superior en México y las políticas erráticas en torno a la asignación de recursos para fortalecer el sistema e incrementar la cobertura educativa derivada, entre otros aspectos, de los

lineamientos que los organismos financieros internacionales han establecido como condicionante para el otorgamiento de préstamos. La dinámica de asignación de recursos seguida por el gobierno mexicano no es un caso aislado en el mundo, pues esquemas muy parecidos han seguido los países de América Latina, con algunas variantes pero con resultados muy similares. Finalmente, se hace un análisis de la cobertura y los indicadores de calidad de la educación superior en México y Jalisco, donde se destaca el rezago y la ausencia de acciones o planes oficiales para revertirlo, y se concluye con una serie de reflexiones en torno a las tareas y compromisos de las instituciones de educación superior en el país.

Palabras clave: Educación superior, cobertura educativa, políticas de financiamiento, equidad educativa, bien social.

Abstract

This text addresses the issue of financing of higher education in Mexico and the erratic policies regarding the allocation of resources to strengthen the Higher Education System and increase educational coverage as a demand arising, among others, of international financial institutions guidelines that have been established as a condition for granting loans. The dynamic of resources allocation followed by the Mexican government is not an isolated event in the world, as countries in Latin America have followed very similar schemes, with some variations but with very similar results. We include an analysis of the coverage and quality indicators of higher education in Mexico and Jalisco, where the lag and lack of official actions or plans to reverse it are highlighted. We conclude with some reflections on tasks and commitments to be assumed by higher education institutions in the country.

Keywords: Higher education, educational coverage, financing policies, educational equity, social good.

Políticas en la asignación de recursos en México

La educación superior (ES) comprende la modalidad de técnico superior (fundamentalmente ofrecida por los Institutos Tecnológicos), la licenciatura (Normal, Universitaria y Tecnológica) y el Posgrado (especialidad, maestría y doctorado).

A pesar de que México pertenece a dos de los clubes de los países más ricos del mundo, poco se ha hecho para reducir las brechas educativas. El gobierno federal y la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES), plantearon llegar a una cobertura del 30% para el año 2012 que, de acuerdo con los elementos de diagnóstico del Plan Nacional de Desarrollo (PND) 2013-2018, apenas se había conseguido una cobertura del 29.2%, que no llega a la media de cobertura actual para América Latina, misma que se está planteando alcanzar para el año 2015 el 40%.

Uno de esos dos clubes es el de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), que conforma a 34 países miembros y que edita el Panorama de la Educación proporcionando datos sobre la estructura, las finanzas y el rendimiento de los sistemas educativos. En este panorama se señala que México es el segundo país de la OCDE por el tamaño de su sistema educativo, después de los Estados Unidos de América, lo que demuestra que los esfuerzos del Estado por la expansión del sistema educativo han sido extraordinarios. Lo que sigue siendo asignatura pendiente son los asuntos relacionados con la calidad del servicio que se presta.

La cobertura y el financiamiento público de la ES en México, es un tema recurrente en casi todos los debates sobre el futuro de la misma, sobre todo ahora que se requiere de un gran impulso para continuar mejorando su calidad y ponerla a nivel competitivo en el entorno internacional. Aunado a los aspectos anteriores, la ES requiere garantizar la posibilidad de ingresar a este nivel educativo a jóvenes de todos los estratos sociales.

Este último aspecto adquiere particular relevancia para el presente análisis, debido a que no sólo se debe asegurar un financiamiento suficiente a la ES, sino que también se deberá asegurar el acceso, permanencia y culminación de los estudios en el nivel, así como la obtención de resultados de aprendizaje semejantes entre los individuos procedentes de los diversos estratos sociales (Márquez, 2004: 479).

Para el ciclo escolar 2011-2012, la matrícula total del Sistema Educativo Nacional (SEN) escolarizado se conformó por 34.8 millones de alumnos, equivalente al 31.9% de la población total del país. El alto porcentaje de participación se explica, en parte, por la estructura de la pirámide poblacional, donde el 22.6% tiene de 4 a 15 años de edad. La educación superior, con 3.2 millones de alumnos, abarca el 9.1% de la matrícula total del SEN. La educación universitaria es la mayoritaria al representar un 88.9% del total de la ES (SEP, 2012).

En la medida en que se incremente el índice de absorción (proporción de estudiantes que ingresan al siguiente nivel educativo en relación con el total de alumnos que egresaron del último grado del nivel educativo inmediato anterior)¹ y se reduzca la deserción en la educación media superior, se podrá avanzar en la cobertura. Destaca que del total de alumnos que ingresaron en 2010 a nivel preparatoria, el 49% eran hombres y el 51% mujeres. En contraste, del total de alumnos que se graduaron de este nivel ese mismo año, 46.3% fueron hombres y 53.7% mujeres (PND, 2013: 60).

En las estadísticas del SEN elaboradas por la SEP (2012), se reconoce que la población inscrita en el ciclo escolar 2011-2012 en ES es de 3.2 millones,² de los cuales el 32.6% de esa matrícula se concentra en 3 entidades de la república mexicana: Distrito Federal, Estado de México y Jalisco, lo que refleja que la distribución de la matrícula representa un carácter desigual al concentrar las oportunidades de ES en estas entidades, en detrimento de otros estados del país.

Con respecto al historial del comportamiento de la matrícula en ES, observamos que del ciclo escolar 1990-1991, en el que había 1 millón 263 mil 27 inscritos, con respecto a la del ciclo 2011-2012 significó un aumento del 152%. Situación que habla de un extraordinario esfuerzo de los mexicanos por aumentar la cobertura en este nivel educativo.

A pesar que la absorción en este nivel educativo para el ciclo escolar 2011-2012 fue de 77%, cuando esta cifra se desagrega por

género, encontramos que la absorción de los hombres es de 83.9% por 72.2% para el caso de las mujeres. Situación que demanda profundizar en el análisis para ver la conveniencia de impementar acciones que reviertan esta tendencia.

Con respecto al Panorama de la Educación en México 2014, la OCDE (2014) reconoce que el porcentaje de la población entre 15 y 29 años que no se encuentran trabajando ni estudiando se ubica dentro de los 5 más altos entre los países miembros. Este problema afecta de manera diferenciada a hombres y mujeres, siendo un gran número de estas últimas, quienes abandonan el sistema escolar para dedicarse al cuidado de la familia. En promedio, en 2012 el 15% de los jóvenes entre 15 y 19 años en los países de la OCDE no se encontraban en la educación ni en empleo. La población de jóvenes mexicanos que se ubican en este renglón de edad y en esta situación sigue siendo alto: 22%.

Retornando de nueva cuenta la desigualdades de género, encontramos que 3 de cada 10 mujeres están fuera del sistema educativo y sin empleo, en tanto que la proporción entre los varones es de 1 de cada 10. Situación que ilustra la inequidad de género.

En los últimos años, la demanda de las instituciones educativas por acrecentar las aportaciones y la búsqueda de alternativas para su financiamiento, han sido una constante, puesto que casi el 90% del gasto público destinado a la ES está orientado al pago de salarios y prestaciones de los trabajadores en activo y del personal jubilado.

Por un lado, se han tomado medidas con el objeto de mejorar los mecanismos de financiamiento público, para tratar de superar los esquemas incrementalistas en operación hasta la década de los ochenta, esquemas estos aplicados mediante criterios poco claros por parte de las autoridades educativas, muchas veces resultado de negociaciones entre los rectores y los responsables de definir las asignaciones en los gobiernos federal y estatal.

Ya en la década de los noventa, el gobierno implementó políticas y medidas mediante programas novedosos para la distribución de fi-

nanciamientos, donde se consideraron criterios de calidad y eficiencia para acceder a nuevos fondos de financiamiento por parte de las Instituciones de Educación Superior (IES) públicas, financiamientos que han mostrado una evolución e incremento significativos, aunque sin dejar de mostrar altibajos, debido a las crisis económicas por las que ha atravesado el país (Hernández, 2005: 2).

Sin embargo, el problema de estos nuevos fondos –muchos de los cuales provienen de agencias financieras externas (Banco Mundial, Banco Interamericano de Desarrollo, etcétera)–, radica en que dichos organismos determinan las reglas mediante las cuales las IES han de emplear los recursos (Márquez, 2004: 483) al limitar, por un lado, el gasto racional de acuerdo a los planes de desarrollo de éstas y, por otro lado, al estar obligadas a atender recomendaciones orientadas más con la rentabilidad de la educación y no con el compromiso social de disminuir la inequidad en la población.

En América Latina, la preocupación por el aseguramiento del financiamiento público para la educación superior ha estado latente, al mismo tiempo que en México, y las medidas adoptadas han sido similares con algunos matices propios de las realidades de cada nación.

Al igual que en nuestro país, fue en la década de los noventa cuando se configuró gran parte de los esquemas de financiamiento vigentes de la ES en Latinoamérica, con sus beneficios y sus perversiones (García-Guadilla, 2005: 19). En casi todos los países de la región se recurrió a los préstamos externos para impulsar el crecimiento de la matrícula y ampliar la cobertura en el nivel superior; por tanto, los organismos financieros les impusieron políticas similares que a México.

Tanto el Banco Mundial como el Banco Interamericano de Desarrollo han tenido un importante papel en el desarrollo y consolidación de los sistemas de educación superior de la región, pero a pesar de su injerencia, no han logrado establecer su visión estrictamente eficientista de la formación profesional.

Por su parte, los países que han recibido financiamiento de estos organismos no han podido resolver el problema de la equidad en la ES, puesto que no se ha atendido lo suficiente y ésta es cada vez más grave, a medida que la expansión del sector público se estabiliza y el sector privado se extiende (García-Guadilla, 2005: 21).

Es importante destacar que, en la actualidad, las universidades públicas alrededor del mundo han visto disminuido el financiamiento directo³ que reciben de sus gobiernos, al mismo tiempo que las instituciones educativas particulares han incrementado su participación en el mercado educativo (Brunner y Uribe, 2007: 246).

Un problema recurrente en los países como el nuestro es que un gran porcentaje del financiamiento se destina al gasto corriente. En México, en el nivel superior, el gasto anual por estudiante se sitúa en 46% del Producto Interno Bruto (PIB) per cápita, muy por encima del promedio de la OCDE del 41%. Esta última diferencia puede estar relacionada con el alto índice de deserción entre los estudiantes de educación media superior (OCDE, 2014).

Proporcionalmente el gasto anual per cápita en México, es mayor en el nivel de educación superior que en los niveles educativos precedentes. De acuerdo con datos del 2011, en los países de la OCDE, el gasto promedio en educación superior es de 13,938 dólares. El gasto anual por estudiante en México es de 7,889 (OCDE, 2014). Con respecto al porcentaje del PIB destinado a educación superior, en México se destina el equivalente al 1.3% del PIB, muy por debajo del promedio de la OCDE que es de 1.6%.

La educación superior como bien social

En el análisis realizado por los ministros de educación reunidos en El Salvador, en mayo de 2008, con el objeto de establecer lo que se conoce como “Metas Educativas 2021. La educación que queremos para

la generación de los bicentenarios”, determinaron que es urgente lograr en la próxima década una educación que responda a las demandas sociales inaplazables; que más alumnos estudien, durante más tiempo, con una oferta de calidad reconocida, equitativa e inclusiva y en la que participen la gran mayoría de las instituciones y sectores de la sociedad (OEI, 2008). Estas consideraciones se incorporaron a la declaración final de la Conferencia Mundial de la Educación Superior, celebrada en París en 2009.

Así, sigue considerándose a la educación como la estrategia fundamental para avanzar en la cohesión y en la inclusión social. La ES en particular es la que provee a los ciudadanos de las herramientas necesarias para desempeñarse en su medio social e introducir en él los cambios necesarios que permitan, en el corto y mediano plazo, lograr el bienestar colectivo.

En cada una de las regiones del país se debe trabajar para estructurar un proyecto articulado en torno a la educación, que contribuya al desarrollo económico y social, a la formación de una generación de ciudadanos cultos, libres, en sociedades democráticas e igualitarias.

La educación es el instrumento fundamental en la lucha contra la pobreza, la defensa de los derechos de las mujeres y el apoyo a la inclusión de los más desfavorecidos, especialmente las minorías étnicas y las poblaciones indígenas. Sin embargo, en México, alcanzar mayores niveles educativos no necesariamente se traduce en mejores resultados en la inserción en el mercado laboral –señala la OCDE–. Por ejemplo, la tasa de empleo entre la población con estudios por debajo del nivel media superior fue de 64% en México, por 55% en el promedio de los países de la OCDE, pero cuando se revisa la tasa de ocupación de las personas con estudios de nivel superior, el porcentaje es de 80%, cuando el promedio de OCDE es de 83% (OCDE, 2014). En nuestro país, el mercado laboral favorece a aquellos que no tienen un nivel educativo alto, situación que no pasa en otros países de la OCDE.

La tasas de desempleo son más altas entre los adultos con educación superior (4.6%) que entre los adultos sin educación superior (3.5%).

Lograr que la educación cumpla esta función, demanda del compromiso solidario de los Estados con mayores recursos para apoyar a los que tienen dificultades para alcanzar los objetivos acordados en el tiempo establecido.

Se trata de que la generación del bicentenario –así llamada por el gobierno federal– sea la más y mejor educada en la historia de México, que se encargue de construir una sociedad más justa y democrática. Que la educación se constituya en el principal medio de la sociedad para generar, difundir y socializar el conocimiento científico, humanístico y el desarrollo tecnológico; generar los profesionales y el capital social que demanda la atención de los problemas del desarrollo social y económico; favorecer la creación de nuevos conocimientos y la difusión de la cultura en su sentido más amplio, contribuir con la investigación científica y en la innovación tecnológica que requiere el desarrollo del país y la competitividad económica frente al exterior; fortalecer la estabilidad social y política, al constituirse en el más vigoroso instrumento de movilidad social; desempeñar un papel relevante en la formación de la conciencia social y en el impulso de la participación ciudadana y política y erigirse como una herramienta fundamental para lograr la inserción internacional más eficiente, a fin de fortalecer la viabilidad de la nación en el nuevo orden mundial. Las anteriores se consideran condiciones indispensables para la convivencia civilizada y el desarrollo democrático (UNESCO, 1998).

Desde 1990, en Jomtien, Tailandia, se suscribió la Primera Declaración Mundial de la Educación en la que se propuso hacer realidad el derecho de toda persona a la educación. Años más tarde, en Dakar, se establecieron metas para cumplir con este objetivo (OEI, 2008: 21).

Cerrar la brecha del acceso al servicio educativo y garantizar que se preste con un alto nivel de calidad, así como transformar al sistema educativo que actualmente refleja y reproduce la desigualdad (BID,

2006: 2), son los propósitos de las políticas educativas impulsadas por el Banco Interamericano para el Desarrollo (BID) en la región.

En este sentido, la mejora en el nivel de competitividad económica dependerá de lograr que un mayor número de mexicanos tengan acceso y concluyan estudios con una adecuada calidad en el nivel superior, y que el sistema prepare a una masa crítica de profesionistas en disciplinas que generan riqueza e innovación (BID, 2006: 3).

Las principales preocupaciones de las autoridades de la ES en México –de acuerdo a las recomendaciones de los organismos financieros–, están centradas en responder a las necesidades de la economía en términos de personal capacitado, investigación y transferencia de tecnología; en tanto, la habilitación de individuos que definan nuestra cultura y nuestra civilización, es una preocupación tangencial y no prioritaria.

Diversas administraciones han establecido en sus planes propósitos para impulsar la transformación de la ES, al reconocer la necesidad de incrementar el financiamiento federal y estatal a la ES pública para consolidar su desarrollo, buscar fuentes alternas de financiamiento y establecer un nuevo modelo de subsidio simple, multivariado y equitativo, que considere las diferencias de costo por alumno en los diferentes niveles educativos y por áreas del conocimiento, y que tome en consideración criterios de desempeño institucional (PNE, 2001-2006).

A pesar de los compromisos establecidos en los planes de desarrollo por parte de las autoridades sobre la prioridad de la ES, la ciencia y la tecnología, es evidente que se carece de una visión presupuestal de mediano y largo plazos sobre el valor estratégico de invertir para el futuro del país en estos aspectos. Aunado a lo anterior, es claro que al no existir una política de Estado en torno a estos rubros, hace que el gasto federal y estatal que se les destina no cuente con fuentes permanentes y estables de financiamiento.

La Asociación de Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) ha identificado algunos de los problemas provocados por esta ausencia de compromiso del gobierno federal con

respecto al financiamiento y resalta, entre otros, que los presupuestos provenientes de las fuentes públicas de financiamiento estatal y federal han sido insuficientes para la operación de las IES. Por otro lado, también destaca que el actual esquema de asignación presupuestal para las IES ya no satisface las necesidades en materia de financiamiento. La ANUIES identifica igualmente grandes inconsistencias y disparidades en el financiamiento, que se manifiesta en las profundas brechas de subsidio por alumno entre las instituciones; y, finalmente, señala que no existe un acuerdo nacional que equilibre la contribución correspondiente a los diversos órdenes de gobierno para el financiamiento de las universidades públicas estatales, puesto que las aportaciones de los gobiernos de los estados muestran grandes variaciones (ANUIES, 2006).

El problema de la cobertura

Con relación a la cobertura en América Latina, la tasa bruta en educación superior para el grupo de población de 19 a 23 años es, en promedio, del 32%, mientras que para el mundo desarrollado ésta alcanza el 55%.

Esta enorme diferencia es la que explica, en parte, las asimetrías existentes en el desarrollo de las naciones y pone en evidencia el difícil tránsito que deben realizar nuestras naciones para lograr mejores niveles de calidad de vida.

En México, la cobertura en educación superior para el ciclo escolar 2008-2009 fue del 25.30%, una de las más bajas de América Latina, y tan sólo supera a Honduras, Nicaragua, República Dominicana, El Salvador, Colombia y Brasil. México tiene así la mitad de la cobertura que Venezuela (51.20%); casi un tercio que la de Argentina (63.20%). Muy por debajo de países como Costa Rica, Bolivia, Panamá, Uruguay, Chile y Perú.

Un aspecto muy importante: la educación pública en el país no está atendiendo el acceso a la ES a la población de bajos recursos, misma que –debido a sus carencias– ha sido preparada en planteles educativos de bajos costos y poca o nula calidad (García-Guadilla, 2005: 25).

A causa de los procesos de selección que se han ido implantando en las universidades públicas, originados sobre todo por el crecimiento de la demanda, los aspirantes de menores recursos suelen ser los menos preparados, debido a que han asistido a escuelas públicas o particulares con carencias significativas y no alcanzan los puntajes necesarios para el ingreso en el examen de selección, lo que provoca que las instituciones particulares con menor infraestructura, experiencia y preparación del profesorado, se estén haciendo cargo de atender esa demanda con la consecuente baja calidad de sus egresados; mismos que, al incorporarse al mercado de trabajo con un título que no garantiza la calidad de la enseñanza recibida, suelen ser vistos como profesionales poco confiables.

Lo anterior se realiza con la complacencia de las autoridades educativas y con el aval de algunas IES públicas, puesto que muchas de estas escuelas de baja calidad imparten estudios con el reconocimiento de validez oficial de estudios (REVOE).

Para el ciclo escolar 2008-2009, en Jalisco, la tasa bruta de cobertura en educación superior, si se considera al grupo de población de 19 a 23 años (grupo de edad de referencia del gobierno federal), representa el 26.61%, que en números absolutos es de 173,400 alumnos.

El resto de los jóvenes de este grupo de edad, al verse en la necesidad de trabajar, se desempeñan en empleos poco calificados y escasamente remunerados, y representan una masa de población a la que le fue nulificado su derecho a educarse, debido a las políticas públicas ineficientes para el desarrollo equilibrado de la Nación.

Conclusiones

Consideramos que otorgar más recursos a la educación no resuelve el problema de fondo. En todo caso, se requiere que vaya acompañado de una acción más profunda por parte del Estado mexicano, que permita realizar estudios de educación superior en condiciones óptimas.

Es necesario incorporar al conjunto de la sociedad en la construcción de los programas educativos y los indicadores institucionales. La participación de los miembros más informados de la sociedad en esta actividad, permitirá lograr más rápidamente las metas.

Ya en fechas recientes, la CEPAL y la UNESCO han destacado la necesidad de modernizar la gestión de la educación, profesionalizar y dar protagonismo a los educadores. Esto implica otorgar un papel más relevante a la comunidad educativa local y una acción más estratégica a la administración central. Mencionan además que es necesario incorporar las TIC al proceso de enseñanza y aprendizaje; orientar el currículo hacia la adquisición de las competencias básicas; formar ciudadanos activos y responsables; asegurar la conexión de la educación con los anhelos de los jóvenes; y, lograr su participación activa en su propia formación.

Los criterios de calidad de la educación deben tomar en cuenta las condiciones económicas y sociales de la familia, no se debe olvidar la estrecha dependencia entre el contexto sociocultural de éstas y el progreso educativo de los hijos. Es muy difícil aprender con hambre, falta de higiene, ausencia de libros en casa o analfabetismo funcional de los padres.

Para el caso de Jalisco, la cobertura para el grupo de edad de referencia que es de 26.6%, es una situación harto preocupante ya que no existen acciones concretas conocidas para aumentar la capacidad de los sistemas de educación superior y ampliar la cobertura. La responsabilidad no debe ser sólo de la universidad pública de Jalisco, ni tampoco de las universidades particulares, pues en la mayoría de ellas la formación recibida por los estudiantes es de dudosa calidad. Deberá ser el Estado quien invierta en la creación de más universidades, tecnológicos y escuelas de formación de profesores para alcanzar las metas nacionales e internacionales.

Un análisis especial y que puede ser producto de una investigación futura, es el panorama que guarda la educación normal, particularmente una vez que se han establecido políticas de contención de la matrícula por parte del Estado y de manera particular por las autorida-

des educativas de Jalisco, que al establecer un promedio mínimo de 8 como parte del perfil de ingreso a esta modalidad del nivel de ES, y que el bachillerato se haya cursado en una escuela ubicada en el estado de Jalisco. Situación que provoca que Jalisco esté en un sentido inverso a los lineamientos del Programa Sectorial de Educación 2013-2018 que propone un Sistema Nacional de Bachillerato (SNB) que facilita la movilidad en este nivel educativo y que la cifra absoluta de alumnos inscritos en escuelas Normales sea superada por 13 entidades del país.

Bibliografía

Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior. (2006). *Financiamiento de la educación Superior*. México: Anuiés.

Banco Interamericano de Desarrollo. (2006). *Un sexenio de oportunidad educativa*. México 2007-2012. Nota de Política. Consultado el 16-06-09 en: <http://www.foropoliticaspUBLICAS.org.mx/docs/Un%20Sexenio%20de%20oportunidad%20educativa.pdf>

Brunner, J. J. y Uribe. D. (2007). *Mercados Universitarios. El nuevo escenario de la educación superior*. Chile: Universidad Diego Portales.

Comisión Económica para América Latina y el Caribe y Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura. (2005). *Invertir mejor para invertir más. Financiamiento y Gestión de la educación en América Latina y el Caribe*. Santiago de Chile: UNESCO.

García-Guadilla, C. (2005). "Financiamiento de la educación superior en América Latina". En *GUNI-UNESCO, La educación superior en el Mundo 2006. El financiamiento de las universidades*. Madrid: Ediciones Mundiprensa.

Gobierno de la República. *Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018*. Disponible en <http://pnd.gob.mx>

Hernández, P. V. (2005). *El financiamiento de la educación superior en México*. Centro de Estudios Sociales y de Opinión Pública. México: Cámara de Diputados, LIX Legislatura.

Labra, M. A. (2006). “Financiamiento de la educación superior la ciencia y la tecnología en México”. En *Revista Economía UNAM*, Vol. 3, núm. 7. México, pp. 103-130.

Malo, S. (2006). “La educación superior en el nuevo milenio: una primera aproximación”. *Este País*, Abril, 2006, núm. 181, Suplemento Especial CENEVAL, pp. 1-23.

Márquez J., A. (2004). “Calidad de la educación superior en México”. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, abril-junio, núm. 21, pp. 477-500.

Organización para el Comercio y el Desarrollo Económico. (2014). *Panorama de la Educación 2014, México*. Disponible en <http://www.oecd.org/edu/Mexico-EAG2014-Country-Note-spanish.pdf>

Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura. (2009). *La educación superior en el siglo XXI. Visión y acción*. Declaración Mundial sobre la Educación Superior. París: UNESCO.

Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2008). *Metas educativas 2021. La educación que queremos para la generación de los bicentenarios*. Primera versión: España. Formato electrónico.

Secretaría de Educación Pública. (2001). *Programa Nacional de Educación 2001-2006*. Gobierno Federal. México: SEP.

– (2012). *Sistema Educativo de los Estados Unidos Mexicanos. Principales cifras. Ciclo Escolar 2011-2012*. Disponible en <http://www.sep.gob.mx>

– (2013). *Programa Sectorial de Educación 2013-2018*. Gobierno Federal. DOF 13-dic-2013. México: SEP.

Notas

1 A este indicador también se le denomina Tasa de Transferencia entre un nivel educativo y otro.

2 3.3 millones de acuerdo a los elementos de diagnóstico del PND 2013-2018.

3 “Fluctúa entre un 98 y un 5%, con un promedio para los países de la OCDE de un 72% del gasto total de los gobiernos en educación superior” (Brunner y Uribe: 246).

LA EVALUACIÓN EN PREESCOLAR COMO ACTIVIDAD INTRÍNSECA DEL PROCESO DE ADQUISICIÓN DEL CONOCIMIENTO

Verónica Vázquez Escalante

Profesora de la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad Zapopan.
veve30@hotmail.com

Recibido: 20 de noviembre de 2014
Aceptado 20 de diciembre de 2014

Resumen

El presente artículo ofrece algunas características de la vasta dimensión que es la evaluación en educación, ya que ésta no sólo manifiesta sus criterios sobre lo que es “normal” o “adecuado” sino que también aflora lo relevante en unidades de aprendizaje, planes, programas y todo tipo de pruebas que exigen una respuesta que se espera sea valorada más positivamente que negativa. La evaluación arrojará una “alerta permanente” como lo mencionan Dornbusch y Scott (1975).

Imposible separar a la evaluación del sustento teórico y sus principales precursores Tyler, Scriven, Cronbach, Stufflebeam, solo por mencionar algunos, además, se sustenta con teorías del aprendizaje ya que también, se enfoca en un porcentaje amplio con base a la epistemología genética de Piaget y la teoría histórico-cultural de Vygotski, quien es el principal exponente de los principios conceptuales de la Zona de Desarrollo Próximo.

Palabras clave: Evaluación, Cognitivo, Psicosocial.

Abstract

This article offers some features of the vast dimension, which is the evaluation, since this not only expresses his criteria on what is “normal” or “right” but that emerges also the relevant learning units, plans, programs and all kinds of tests that require a response which is expected to be valued more positive than negative. The evaluation will yield a “permanent alert” as Dornbusch and Scott (1975) mention it.

Impossible to separate the assessment of the theoretical support and its major precursors Tyler, Scriven, Cronbach Stufflebeam, just to mention a few, in addition, supported with theories of learning that also focuses on a large percentage based on Piaget’s genetic epistemology and cultural-historical theory of Vygotski, who is the main exponent of the conceptual principles of the zone of proximal development.

Keywords: Assessment, Cognitive, Psychosocial.

“El hombre se auto realiza en la misma medida que se compromete al cumplimiento del sentido de su vida”.
Viktor E. Frankl, Psicoanalista Austriaco. (1905-1997)

Siempre es motivador el hecho de realizar una investigación porque generalmente se espera aprender y encontrar nuevas líneas de investigación; más aún, si el campo a indagar es con estudiantes de preescolar pues resulta que se convierte en un reto con dos amplias alternativas, la perspectiva epistemológica y teleológica.

Desde la trinchera epistemológica, se asume como una intervención y revisión de la propia práctica docente frente al grupo porque invita e implica estar en una constante autorreflexión que desde luego, se convierte en autoevaluación enfocada al tipo de estrategias y dinámicas que se aplican en el aula para activar procesos de aprendizaje que se espera, estén sustentados por teorías que se generan a través de las investigaciones. Las educadoras tienen un rol importante y con gran responsabilidad pues es necesario, para la investigación, centrar la atención en problemas guía, dejar a la imaginación ver “más allá de lo evidente”; la intuición o el insight, en todo momento debe estar alerta a la capacidad de asombro.

La postura teleológica es poco más compleja puesto que la ética que se tiene ante el compromiso docente, es de guiar y estimular en todo lo posible los aprendizajes del alumno/a de este nivel en el que está aprendiendo para la vida. La responsabilidad aumenta sus dimensiones al entender que los conocimientos que se despliegan son la base para posteriormente, movilizarlos a los contextos subsecuentes, es decir, a lo largo de toda su vida escolar o más aún cuando se comprende que de la educación deberán emerger elementos como los que se han señalado para la educación del siglo XXI a través de la UNESCO, con el hecho de aprender a vivir con otros, aprender a ser, aprender a aprehender y aprender a hacer (Delors, 1997), "...hacer metacognición de su propio proceso de vida en sociedad" (Sandía, 2004; pág. 129).

En enero de 2012, el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACyT) aprobó, con clave 2011-06-170324, una propuesta de investigación enfocada a generar un Modelo de Evaluación Cognitiva y Psicosocial para Niños y Niñas de Educación Preescolar en el estado de Jalisco. La propuesta fue lanzada por un grupo de investigadoras involucradas en el nivel de preescolar, todas ellas con estudios de postgrado y con un amplio recorrido dentro de las aulas de trabajo con niños/as de 3, 4 y 5 años respectivamente. Desde luego que hubo valiosa participación del Estado y autoridades correspondientes, así como de alumnos becarios con la finalidad de obtener el grado de maestría e incursionar en "La lógica de la investigación que es una lógica de diferenciación y oposición de ideas entre investigadores del mismo problema" (Florez, 1994; pág. 61).

Esta propuesta se ha consolidado gradualmente como investigación a lo largo de dos años, dejando así, emerger un nuevo Modelo de Evaluación. La investigación se ha presentado en diferentes foros nacionales (Zacatecas, Guanajuato, Jalisco, Aguascalientes) e internacionales (Madrid, Cádiz, Barcelona). Así como todo nace con una idea, este proyecto no es la excepción; inició con base a la observación, al deseo de cualificar tan cerca como fuera posible a la realidad del pre-

escolar, ya que todas aquellas experiencias que la educadora vive en el aula son evidencias observables de los aprendizajes adquiridos por los pequeños y no es sencillo darles un valor.

Surgen pues varias cuestiones entre situaciones empíricas y debates, con la inquietud de entender las variantes que se perciben al momento de querer puntualizar el tópico de la evaluación en el campo de la adquisición de aprendizajes en preescolar pues como es sabido, en México se evalúan niveles de primaria y/o secundaria constantemente y se publican, nacional e internacionalmente, resultados que quedan por debajo de los estándares deseados y así, se ve un desequilibrio entre lo que se enseña y lo que se aprende, por lo tanto, se evidencia en términos generales, una desigualdad educativa. Los resultados que arroja la Evaluación Nacional de Logro Académico en los Centros Escolares, conocido como ENLACE se pueden consultar en internet¹. Aquél entusiasmo y descubrimiento del aprendizaje en el preescolar ¿por qué no se evidencia en niveles educativos posteriores? ¿Cómo impulsar a la evaluación como actividad intrínseca del proceso de adquisición del conocimiento?

El largo recorrido de aguda observación y experiencia dentro del trabajo de campo en los Jardines de Niños (JN), la participación y vivencia académica, directiva y de gestión en el nivel mencionado, permite ahora comprender que hay que constatar aprendizajes adquiridos desde el preescolar para planear a futuro lo que será la educación básica. Identificar factores que afecten las mejoras de acciones educativas con observación, diálogos y entrevistas con educadoras, niñas/os, padres de familia y desde luego, personal directivo para así, mantener un progreso constante de logros deseados, pues "...en la educación preescolar la evaluación tiene una función esencial y exclusivamente formativa, como medio para el mejoramiento del proceso educativo y no para determinar si un alumno acredita un grado como condición para pasar al siguiente" (SEP 2004: 131).

El Sistema Nacional de Educación Mexicano, dentro de la Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB) tiene incipientes elementos para

presentar rutas de evaluación y en el nivel preescolar (niñas y niños de 3 a 5 años) surge para reforzar, en el ciclo escolar 2011-2012 “La evaluación en la Educación Preescolar y el uso de la Cartilla de Educación Básica”, mismo que se encuentra en su propia etapa de prueba para lo que será el primer periodo de la educación básica (1°, 2° y 3° de preescolar).

El registro es para conocer los avances del desarrollo del alumno de primer periodo en los campos formativos del lenguaje y comunicación, pensamiento matemático, exploración y conocimiento del medio, desarrollo físico y salud, desarrollo personal y social y finalmente expresión y apreciación artística. No se enfoca única y exclusivamente al crecimiento físico sino, intelectual, social, cultural y académico.

En todos los ámbitos en los que se desarrolla una persona, el hecho de valorar situaciones sociales, culturales, personales, políticas entre otras, son para saber tomar las decisiones más adecuadas enfocadas a una respuesta esperada a determinado rango. “No todos funcionamos de la misma forma(...) también sobre los sistemas de acción colectiva en los que está implicada la persona hay que observarle y preguntarle. Los motores de la reflexión son múltiples” (Perrenaud, 2010; p. 40).

El pensamiento intelectual debe ser substancialmente rico y entrar en una sinergia individual que esté examinando rasgos tan esenciales como son la coherencia, indagación y la riqueza de lo que se está escuchando, leyendo o diciendo. En el campo de la educación, es sumamente importante tanto para el maestro como para el alumno, estar en un constante e ininterrumpido crecimiento, es altamente significativo para el intelecto.

El Modelo de Evaluación Cognitiva y Psicosocial para Niños y Niñas de Educación Preescolar en el estado de Jalisco, pugna por dar evidencias y el currículo es el que genera procesos reflexivos que tienen que ver con un desarrollo intelectual, por lo que en la práctica es algo cuestionable, y es precisamente donde se puede ejemplificar que los procesos reflexivos no se comprueban completamente con ENLACE, esta evaluación estandarizada da pauta a dudar sobre los logros

intelectuales del sujeto pues se entiende que lo intelectual está asociado con lo reflexivo, un instrumento de evaluación estandarizado no necesariamente tiene como finalidad evidenciar tales habilidades-cualidades. Por lo tanto le invitamos a usted lector, a reflexionar sobre la mejora del sistema educativo que reclama la adopción de un paradigma de evaluación ligado a una evaluación formativa.

La evaluación

La invitación a leer el presente artículo inicia con un epígrafe de Viktor E. Frankl (sobreviviente de los campos de concentración del nazismo). Son líneas consideradas sumamente ilustrativas al pensamiento de todos aquellos seres humanos que podemos ver, entender y vivir constantes cambios en la vida diaria, cambios que se efectúan por determinadas circunstancias y que se espera, generalmente sean procesos de mejoramiento en la calidad que implica el aprender o conocer las nuevas necesidades de aquellos que sean beneficiarios de la actividad intrínseca del proceso de adquisición del conocimiento.

Al considerar al alumno como un beneficiario de la evaluación, implica que a su vez sean también los padres de familia y a la comunidad misma por lo que hay que destacar que el rubro de lo intelectual es un espacio extremadamente amplio al intervenir todos aquellos factores que se consideran imperantes participantes de dar forma al pensamiento del sujeto desde un punto de vista educativo. El intelecto se construye a través del proceso de la vida y tiene como un elemento sustancial el hecho de reflexionar, acción nada sencilla “Todo el mundo reflexiona para actuar, durante y después de la acción, sin que esta reflexión provoque sistemáticamente aprendizajes” (Perrenaud, 2010, p. 17).

A esta forma de comprender la evolución en coherencia con la vida, se le identifica según la perspectiva desde la que se percibe, por lo que al enfocar las transformaciones sociales y de los sujetos, espe-

cíficamente en el ámbito escolar, le llamamos evaluación. Esta máxima se dará solamente si se está consciente de que la educación es un hito en el que existe como binomio indivisible con la evaluación sin olvidar que el desarrollo cognitivo y psicosocial acompañaran al alumno preescolar en esta primera etapa de escuela y será decisiva para su vida porque se tiene al sujeto cautivo en este territorio (educación).

El proyecto del Modelo de Evaluación, surge con el pleno conocimiento de que la evaluación es un concepto altamente complicado y las preguntas que se generaron, se han discutido a lo largo de los meses y desde luego que también tienen su grado de complejidad. Primeramente se cuestionó ¿qué valor se mencionaría al determinar los resultados? ¿Cómo evaluar bajo los planes y programas del Programa de Educación Preescolar? ¿Qué criterios adoptar y cuáles deberían tener preferencia? ¿Podría ser comparativa la evaluación? ¿Los aprendizajes previos se consideran elementos que deben de brindar a la evaluación criterios para considerar la capacidad de desarrollo, responsabilidad y madurez apropiada a la edad cronológica de los niños/as? ¿La práctica de las educadoras frente a grupo arroja ciertos criterios o normas de su trabajo para que como consecuencia haya una evaluación “real”? Si, no, ¿por qué?

Cuando la evaluación se practica constantemente y de una manera general, se crean estilos de aprendizaje y se modela la mentalidad de los sujetos: la exhibición del conocimiento asimilado es como el equivalente a poseerla como una cultura, Bourdieu (1983). Es la “cultura exhibición del concurso”. Estas razones llevaron a determinar que la evaluación comprende propuestas que genere progresos en las competencias es decir, una evaluación útil, factible, ética y exacta (Stufflebeam, 1993), entonces de aquí se desprende la propuesta de crear una cultura de evaluación. Lo fundamental es entonces, iniciar con las mismas educadoras del estado de Jalisco.

En la educación y la docencia se puede comprender que el sujeto, en el proceso de formación está situado en una constante necesidad de

evaluar, evaluarse y ser evaluado; desde los primeros instantes de escuela, en cuanto se ingresa al ámbito educativo se puede detectar el momento preciso para el desarrollo de una cultura de evaluación, coevaluación y heteroevaluación entre otras características de la misma. Es importante tener presente una de las máximas de Stufflebeam, quien señaló que la finalidad de la evaluación es perfeccionar, no sólo probar (1985).

A lo largo de la historia de la educación, se observa y demuestra cómo gradualmente, los estándares de aprendizaje se tienen que renovar dados los cambios que presenta la sociedad según su momento histórico. Cada época, espacio y generación demanda habilidades distintas de aquellas personas a las que les ha correspondido vivir en determinado espacio del tiempo y por lo tanto, la educación supone, la innovación de (y en) las generaciones, de la sociedad y de la humanidad misma. El progreso de la humanidad es constante e ininterrumpido, los sistemas de los distintos gobiernos generalmente, invierten fuertes cantidades de dinero en el campo de la educación para satisfacer necesidades institucionales y sociales específicas.

El proceso de crear un Modelo de Evaluación, pilotarlo en 173 jardines de niños y con 745 educadoras, no ha sido sencillo. Se llega a una audiencia amplia, y muchas de las participantes con temor a ser evaluada cuando la intención es conocer, indagar y de ahí continuar con un enfoque formativo, una necesidad constante y permanente de planear para incursionar en la autoevaluación y heteroevaluación como consecuencia, en realidad es dar (gradualmente) un giro a la educación académica para que las experiencias que no son reflexivas se vuelvan reflexivas y se construyan objetos de estudio importante para la sociedad educativa. “El concepto de educación permanente, emergente en este contexto, es quizás el suceso más importante ocurrido en la historia de la educación de la segunda mitad del siglo XX. La educación permanente más que educación para la vida, es educación durante toda la vida” (Tünnerman, 2003).

En América Latina, la formación permanente del docente es tratada como un punto neurálgico en el desarrollo de reformas educativas que protagonizan el escenario latinoamericano desde los años noventa (Paz, 2005). A pesar de la reconocida importancia de la educación permanente del docente, las investigaciones que se desarrollan relacionadas con el proceso de preparación de los profesores hacen énfasis en la formación inicial y su seguimiento en la formación continua más que en la permanente y centran su interés fundamentalmente, en los procesos de preparación de los profesores que se desempeñan en contextos distintos. La tarea también es dejar en la educadora la clara práctica de evaluarse, evaluar a los niños y todo esto, sin olvidar que se está haciendo un trabajo 100% alcanzable, fundamentado y valorativo ya que todos los que contamos con la oportunidad de propiciar encuentros con los niños de preescolar, encontramos aspectos fundamentales de aprendizaje y fundamentales en su capacidad biológico-natural.

Vygotski no solo toma en cuenta el nivel evolutivo del niño como punto de referencia para planificar estrategias de enseñanza, sino que considera el tránsito hacia la consolidación (uno de esos procesos puede ser la toma de conciencia respecto a las propias fortalezas o habilidades para asumir un reto o tarea) estos pueden llegar a su término con éxito a partir de la planificación de estrategias de entrenamiento para tal fin.

La evaluación con los exámenes sumativos centrados en el producto final ha hecho que, a veces se pierda la perspectiva de la evaluación como una parte integrante del mismo proceso educativo; de esta forma se comprueba si hay aprendizaje a partir de los productos un comprobar la autoelaboración de estrategias metacognitivas y sin tener en cuenta que la evaluación independiente del proceso no existe por sí misma, sino que depende de dicho proceso (Barrero González, 2001b).

Debido al énfasis que se pone al querer dar un valor a lo que se hace y se piensa, la evaluación ha tomado una valoración dentro de las actividades educativas que se entrelazan con el desarrollo motor,

cognitivo, del lenguaje, el social y el desarrollo emocional así como habilidades de independencia y gradualmente las habilidades de pre-alfabetización y pre-numéricas.

Lo que es la evaluación sin metas de Scriven (1967) se argumenta que aquellos "...defensores de la evaluación centrada en el producto final, apoyarían esta función de la evaluación, ya que según ellos, lo importante es conocer los efectos que produce el programa y por lo tanto la evaluación intrínseca no sería útil". Piaget (1975) por su parte enfatiza que "La dimensión cognitiva que estructura, organiza y orienta la conducta es el resultado de una permanente construcción a partir de las experiencias y procesos de aprendizaje" por lo que se comprende que el aprendizaje es un producto del desarrollo.

La Evaluación está implícita en todos los ámbitos en los que se desarrolla el ser humano y el resultado siempre es multifactorial ya que evaluar es hacer una valoración de, sin dejar de considerar los agentes que influyen para resultados de la misma, "...al ser evaluado transformará favorablemente los resultados del perfil de egreso del alumno que haya cursado la educación básica del siglo XXI" (Plan de Estudios 2009: 46).

Evaluación como proceso, calificación y medida

El crecimiento físico es una situación que por razones naturales sucede y como seres vivos se acepta como aquella área en la que nadie tiene injerencia, depende de la información genética y se dará en las condiciones que están preestablecidas en la historia de vida de cada sujeto, desde luego que el área médica tiene la adecuada definición desde el punto de vista científico.

La parte que sí se ve intervenida por el mismo ser humano va en la que entra la voluntad y la actitud. Según Van Dijk, Actitud "Es un conjunto de opiniones sociales -al contrario de personales- compartidas por un grupo. Las actitudes se inscriben junto con las opiniones,

y las ideologías dentro de las creencias evaluativas, que se distinguen de las creencias fácticas en que éstas incluyen el conocimiento considerado verdadero o falso” (Egüez, 2003; 155).

Tanto la voluntad como la actitud son rubros que se desdoblán del tipo de educación que tiene el sujeto, del aprendizaje que ya viene por el contexto familiar o el que se haya vivido desde la infancia como la enseñanza que se adquiere por medio del ámbito educativo. Al tener la responsabilidad de educar a la siguiente generación, los patrones pueden repetirse y el tipo de enseñanza será similar aunque intervienen nuevos factores por el mismo nuevo contexto ligado al momento histórico que se vive.

Como primera parte, aquí se hace un señalamiento dirigido hacia el crecimiento físico. Este, a través de la ciencia, se entiende con frecuencia que se logrará en su máxima expresión, amén de la genética, por medio de lo que se pueda considerar una buena alimentación, estilos de vida y más; pero esto solo se alcanza a aprehender cuando se tiene presente en el acto que influyó la enseñanza que cultiva el saber. La buena o mala alimentación, se pueden considerar hábitos de educación, de cultura y de costumbres que de hecho, son elementos tácitos en la vida de todo ser humano. Entonces, estos procesos, calificaciones y medidas son registrados bajo ciertas normas preestablecidas y lleva a entender de manera razonable las finalidades de la evaluación, sin embargo en el contexto escolar las decisiones deben ser tomadas con responsabilidad, con conocimiento sustentado, coherencia epistemológica y con un conocimiento de construcción en el que la evaluación quede al servicio de la adquisición del aprendizaje y por consecuencia, del conocimiento.

Consideraciones

Para Ríos, citado por Sandía (1990, pág. 130)”... la cognición está conformada por ocho procesos cognitivos básicos, los cuales se aplican para orientar y controlar el procesamiento de la información. Estos son: Observación (en

ella se halla la percepción y la atención), definición, clasificación, comparación, inferencia, memorización (incluye el almacenamiento y la recuperación de la información), seguimiento de instrucciones y análisis-síntesis”.

Sin duda, aquellas personas que hemos elaborado por más de dos décadas en el campo preescolar, sabemos y conocemos que el proceso de adaptación del niño al jardín de niños es necesariamente dinámico, debe permitir ajustar el organismo, es decir, regular los comportamientos en función a su entorno y esto es a través de los mecanismos que Piaget llama asimilación y acomodación ya que la reorganización de las propias estructuras internas son fortalecidas con base en la asimilación.

La niñez temprana es de los 3 a los 5 años de edad, en este período, el niño/a vive transiciones formales que le permiten emprender la aventura de vivir, es decir, ya no es bebé y empieza a tener noción de sí mismo, de su esquema corporal y de comprender gradualmente lo que es el aprendizaje, obviamente la certeza del aprendizaje consciente no se ha consolidado pero si existe el descubrimiento, existe la ansiedad por explorar todos los campos que le permite el desarrollo de su cuerpo y mente en ese momento (Piaget, 1977). Es importante mencionar estos elementos de vida dado que el rol del niño/a en relación al ambiente es más activo y se desplaza con más libertad, siente curiosidad por conocer y entender lo que le rodea y el entusiasmo le enseña a ser, aunque sea en un grado mínimo, autosuficiente, intentar la independencia en sus actividades y de ahí, escucharles decir frecuentemente “...yo solito”, con el deseo de que el adulto le deje realizar la tarea que tiene como expectativa.

De la misma manera se observa que, para Vygotski (1979) en su teoría sociocultural, especifica las influencias sociales y culturales sobre el desarrollo intelectual ya que el niño/a ha adquirido creencias valores y métodos de pensamiento o solución a su problemas de acuerdo a la adaptación intelectual de su cultura que le ha enseñado a pensar y a actuar según el medio. Esto no se desprende del egocentrismo (según Piaget) o lo privativo, como lo denomina Vygotski,

ya que es una forma de autodirección cognoscitiva que regula actividades que el mismo niño/a puede transformar a lo que será su pensamiento verbal y su desarrollo posterior en el desempeño intelectual en el preescolar.

Vygotski (1998) afirma que las funciones de planeación y organización en el desarrollo cognitivo del niño, se muestran dos veces en esta etapa: la primera como resultado de la interacción con adultos y la segunda cuando el niño ha interiorizado la enseñanza de los adultos. Este es un gran planteamiento de la Zona de Desarrollo Próximo en la que se puede entender que los adultos dirigen y organizan el aprendizaje.

A modo de conclusión

Grosso modo, se manifiesta la inquietud de generar un modelo alternativo de evaluación. Se espera tener un modelo que complemente el proceso en el campo formativo de Lenguaje y Comunicación en un primer momento ya que se abarcarán tres campos formativos más.

El campo del Lenguaje y la Comunicación puede constatar el manejo del vocabulario de una criatura de preescolar, con la idea inicial de que a mayor vocabulario puede haber un mayor desarrollo intelectual; esto se ve orientado a inhibir en cierta medida la desigualdad educativa que pueda resultar en el modelo actual, sin embargo, se debe reconocer que las condiciones económico-sociales diferenciadas de las familias urbanas o rurales contribuyen a definir lo cuantitativo y cualitativo de su vocabulario cotidiano que es propio de su medio social.

Muy ligado a la evaluación (como se mencionó con anterioridad) es el compromiso personal y ético del docente, tal como lo señala el ensayista español Fernando Savater: en cierto modo, uno es responsable del mundo ante aquel que aprende y la influencia que puede haber para la desigualdad educativa (1997) así pues, se estudia en el campo de las

ciencias sociales el dinamismo de la educación que construye la identidad que a su vez, no limitará al sujeto a asimilar aprendizajes para la vida.

Desgraciadamente existen algunos maestros que se preocupan más por la acreditación de (exámenes de evaluación) instrumentos de evaluación que su preparación o formación para superar solo económicamente y dejan cierto descuido al crecimiento intelectual del alumno. Las ofertas educativas se están complejizando porque los tiempos de estudiar o asistir a carrera magisterial no son afines. Del mismo modo, las reuniones de consejo técnico no siempre se generan como espacio de discusión o análisis serio para mejora del propio plantel y la práctica del trabajo.

Finalmente para evitar la influencia para una desigualdad educativa, misma que se da desde el preciso momento de utilizar una evaluación formativa y una sumativa. Lo formativo y lo conductual se unen para transformar constantemente el hecho de ser y responder a los lineamientos señalados por los cánones educativos. Lo cultural y lo social intervienen en la formación y ahora se invita a que pertenezca a lo cualitativo dentro de la pedagogía del siglo XXI.

El presente artículo invita a reflexionar sobre todo el amplio proceso que es la evaluación. El campo educativo tiene implícito el hecho de enseñar y así, evaluar; se entabla una estrecha relación en lo formativo y lo conductual. Se invita a la reflexión no solo como factor que legitima lo que es o no conveniente para planes y programas sino para que haya una cultura de incrementar conocimientos constantemente, además de inhibir la diferencia que puede generar entre grupos para también evitar el no ser flexible y sensible a los logros de los educandos.

No se puede dar por terminado y cerrado el tema, es preciso reconocer que una “buena evaluación” hace una buena actividad de enseñanza y viceversa, la buena actividad de aprendizaje se establece de manera equilibrada, de manera cooperativa y en una sinergia que

involucra a la comunidad educativa, familiar, social y paradójicamente puede representar ideologías distintas.

Aquí se expresa la hipótesis (y como tal, sujeta a comprobación) que el modelo de evaluación cognitivo y psicosocial para niñas y niños de educación preescolar en el estado de Jalisco, apoya e incrementa resultados óptimos, precisos y de una gran calidad educativa que ya existen, más aún, no se registran en el Sistema Nacional Mexicano.

Bibliografía

Arredondo, M. (1982). "La formación de profesores en las ciencias sociales". En *Revista Educación* núm. 42. México CNTE, oct./dic. pp. 262-272.

Broc, M. A. (2003). *Evaluación e intervención en el autoconcepto y autoestima en contextos educativos*. Madrid: Colegio oficial de Psicólogos.

Casanova, Ma. (1998). "Función formativa de la evaluación", En la *Evaluación Educativa*. Escuela básica. México: SEP.

Delors, J. (1997). *La Educación Encierra un Tesoro*. Madrid: UNESCO.

Egüez, Pilar. (2003). "Ideología, una aproximación multidisciplinar de Teun Van Dijk". ICONOS. *Revista de Ciencias Sociales*. Núm. 16. Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales. Sede Académica de Ecuador. Quito Ecuador. Pp. 154-156

Florez, R. (1994). *Hacia una pedagogía del conocimiento*. Colombia: McGraw Hill.

Marmolejo, F. (2004). *Niños de edad preescolar en la escuela pública. ¿Qué retos proponen?* Año V, No. II 9/30 pp. Argentina: Universidad de San Luis.

Martín, E. y Marchesi, A. (2003). *Aportaciones de Piaget a la teoría y práctica educativa*. España: Colegio oficial de Psicólogos de Madrid.

Perrenoud, P. (2010). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. Barcelona: Graó.

Piaget, J. (1977). *Seis estudios de psicología*. Barcelona: Barral Editores.

Rodríguez, M. E. (2009). *El desarrollo del pensamiento lógico en la educación infantil*. Argentina: El Cid Editor.

Sandia, L. (2004). Metacognición en niños: una posibilidad a partir de la teoría Vygotskiana. *Acción Pedagógica*. Venezuela: Universidad de los Andes Venezuela.

Savater, F. (1997). *El valor de educar*. México: Instituto de estudios educativos y sindicales de América.

SEP. (2004). *Programa de Educación Preescolar*. México: SEP.

– (2009). *Plan de estudios de educación básica*. México: SEP.

Stufflebeam, Daniel L. (1985). *Evaluación Sistemática Guía Teórica y Práctica*. Madrid: Paidós.

Vygotski, L. (1978). *Pensamiento y Lenguaje*. Madrid: Paidós.

– *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Editorial Crítica.

Bibliografía electrónica

Extraído de <http://enlace.sep.gob.mx/ba/2007db.html>. 25 de abril de 2010.

Diccionario de la Real Academia de la Lengua. Extraído de la <http://buscon.rae.es/drael/> 25 de abril de 2012.

Barrero, N. (2001b). Aproximación metacognitiva a la evaluación en la enseñanza. *Revista electrónica de investigación y Evaluación Educativa*. 7 (2-3). Disponible: <http://www.uv.es/RELIEVE/> Consultada: Marzo 25 de 2003.

Nota

1 Es uno de los varios ejemplos a considerar sobre los resultados que se publican constantemente y no alcanzan una aprobación satisfactoria. Extraído de <http://enlace.sep.gob.mx/ba/2007db.html>. 25 de abril de 2010.

CINCO TESIS PARA UNA REFORMA EDUCATIVA

Juan Ramón Sánchez Casillas

Doctor en Educación. Profesor de la UPN, Unidad 144, Cd. Guzmán, Jalisco.
yojale@yahoo.com

Recibido: 24 de Enero de 2015
Aceptado: 28 de Febrero de 2015

Resumen

Este es un breve ensayo en el cual se trata de demostrar la urgente necesidad de reorientar el sistema educativo mexicano, a través de una reforma educativa o una verdadera revolución, en función de que ya no responde a las necesidades de la sociedad mexicana y ha sido demostrada su ineficiencia. Se propone un cambio con fundamento en cinco premisas fundamentales que se desarrollan al interior del documento. Se concluye concibiendo a la educación como un factor estratégico con dos objetivos sociales cuando menos: transformar la economía y la cultura en general, provocando un cambio en la mentalidad de los mexicanos, de tal manera que pensemos siempre en hacer las cosas bien y a la primera; y propiciar el establecimiento de un orden social más justo, ofreciendo igualdad de oportunidades en oposición a las distancias cada vez mayores entre las clases sociales provocadas por las políticas neoliberales de los últimos gobiernos.

Palabras clave: Comunicación, integralidad, permanencia, apertura, flexibilidad.

Abstract

This is a short essay in which he seeks to demonstrate the urgent need to reorient the Mexican Education System through educational reform or revolution, according to which no longer meets the needs of the Mexican society and has been demonstrated

its inefficiency. A shift basis proposed in five key assumptions that develop within the document. We conclude conceiving education as a strategic factor with two social objectives at least: transform the economy and culture in general, causing a change in the mentality of Mexicans, so I always think about doing things right the first time ; and encourage the establishment of a more just social order, providing equal opportunities in opposition to the growing gap between social classes caused by neoliberal policies of recent governments.

Keywords: Communication, integrity, permanence, openness, flexibility.

En este breve documento se expresa la necesidad de poner en práctica una verdadera revolución educativa o una reforma que realmente contribuya al desarrollo del país. Esta es la tesis principal que se pretende demostrar. Se alude a las últimas dos reformas como insuficientes y se propone una real bajo cinco premisas fundamentales a manera de categorías de análisis:

1. La comunicación en forma de diálogo, participación y consenso.
2. Integralidad.
3. Su carácter permanente.
4. Criterios de apertura y flexibilidad con la exigencia de cubrir las necesidades de cobertura, eficiencia y calidad.
5. Centrada en el alumno y el maestro.

En las cuatro primeras se aborda el tema de manera muy breve. En cambio, se hace especial énfasis en la última en virtud de que tanto el alumno como el maestro, son los actores fundamentales de la demanda y la oferta, respectivamente, que inciden en la calidad de la educación.

El autor se sentiría satisfecho si tan sólo el documento propiciara el inicio o la continuación de una discusión que sirviera de base para la toma de decisiones con una mejor racionalidad.

Casi todo el mundo está de acuerdo en que la educación es un factor indispensable para el desarrollo de todos los pueblos. Un pue-

blo, entre más educado esté, mejores oportunidades tendrá de hacer evolucionar sus fuerzas productivas y distribuir la riqueza que genere, mejorando las condiciones de vida de las personas.

En México se han intentado cuando menos dos reformas educativas congruentes con el contexto político social: la reforma educativa de 1970-76 y la de 1992.

Recién iniciado el período presidencial de Luis Echeverría Álvarez, eran notorias las insuficiencias del modelo de desarrollo conocido como “desarrollo estabilizador” y, dados los acontecimientos del movimiento estudiantil del 68, se hizo evidente el desgaste del sistema político y la necesidad de liberar las tensiones. Los gobernantes lo entendieron así observándose un discurso diferente en el cual las palabras “reconciliación”, “apertura”, “autocrítica”, “desarrollo compartido”, mostraban un cambio de actitud y una nueva dirección en la política del gobierno.

En materia económica se apostó a una modernización del aparato productivo, la independencia tecnológica, la conquista de mercados externos y una mayor intervención del estado en la economía nacional.

En lo político, evidentemente obligado por los acontecimientos del momento histórico que se vivía, el gobierno de Echeverría se vio empujado hacia la apertura democrática que permitió a los grupos sociales incrementar su participación y margen de acción.

A partir del cambio de la economía y la política, se creía favorecer el mejoramiento en las condiciones de vida de las clases trabajadoras populares que exigían mejores oportunidades de cultura y educación, más empleos y su integración al desarrollo nacional.

En este marco de redefiniciones, obviamente la política educativa también cambia su rumbo proponiéndose una reforma con una concepción de educación: además de la obvia función académica, equilibrar la distribución de la riqueza, propiciar la justicia social tan demandada, contribuir al desarrollo económico y garantizar la capacitación para el trabajo y recuperar la unidad nacional debilitada por los acontecimientos del 68 (Latapí, 1980).

Para 1982 las condiciones eran semejantemente críticas en materia económica, pero en lo sociopolítico eran diferentes. Sin embargo, en política educativa también se vio la necesidad de reformar el sistema educativo proponiéndose la llamada modernización educativa puesta en marcha en 1992, en el período de Carlos Salinas de Gortari, quien aseguraba: “modificaremos el sistema educativo para devolverle capacidad de respuesta a los retos de la sociedad de hoy y a las necesidades que anticipamos para el futuro”.¹ Esta fue una respuesta a las demandas de los principales actores de la escena educativa del momento: padres de familia, maestros y pueblo en general quien veía la deficiente calidad de la educación que se ofrecía en ese entonces. Lo mismo que en el 70, en el discurso del presidente se observaba una implícita convicción de que la educación se concebía como un factor fundamental para el desarrollo del país. Poco tiempo después, haría explícita esta idea cuando expresó que “...en México actuamos convencidos que una educación de calidad es el medio estratégico para asegurar al país un lugar seguro y destacado en la nueva configuración mundial”.²

A partir de entonces se han venido haciendo algunos movimientos en el sistema educativo los cuales, a mi juicio, han sido insuficientes ante la demanda de una educación de calidad que se convierta en un efectivo trampolín del desarrollo de México.

Actualmente, hay un pleno convencimiento de que hace falta una verdadera revolución educativa como la que proponía don Jesús Reyes Heróles, o cuando menos una reforma educativa realmente trascendente en el desarrollo del país que parta de las siguientes premisas vigentes desde principios de los setenta:

1. Dada la situación de las fuerzas políticas actuales en el H. Congreso de la Unión, en el Distrito Federal y algunos estados, el gobierno debe sensibilizarse y propiciar el diálogo, la participación y el consenso; categorías en las cuales ha de estar fundada cualesquier modificación del

sistema educativo. Tanto en la reforma educativa del setenta como en el proceso de modernización educativa que culmina con el Acuerdo de 1992, se realizó una consulta amplia en la cual participaron vastos sectores de la sociedad. Sin embargo, muchas de las demandas fueron ignoradas de tal manera que, hasta la fecha, se sigue denunciando la deficiencia de la oferta educativa. El Estado ha sido incapaz de satisfacer las necesidades de la población y, aunque se han visto esfuerzos por mejorar cuando menos la cobertura, eficiencia y calidad, los avances no han sido totalmente satisfactorios. Inclusive, en educación superior, se han observado intentos de algunas autoridades universitarias por quitarle al Estado su responsabilidad histórica de ofrecer educación gratuita a la población, relevándolo de su obligación de financiar todo el servicio pasándole parte de la factura a los padres de los alumnos. No quisiera pensar que la puesta en marcha de estas políticas neoliberales están encaminadas a abolir ese derecho fundamental consignado en la Declaración Universal de los Derechos del Hombre, referente a la educación gratuita en la enseñanza elemental y fundamental y el acceso a la educación superior en plena igualdad de condiciones.

El modelo tradicional de la escuela ha recibido en los últimos años severas críticas por su incapacidad de evolucionar con la rapidez que requiere el desarrollo social y tecnológico.

La educación como proceso de comunicación (es decir, diálogo, reflexión colectiva, puesta en común, participación), es indispensable en una sociedad donde la escuela ya no es la que “forma” al individuo como se creía tradicionalmente. La escuela no solamente no forma, sino que tampoco deforma. Su influencia actual es limitada, porque se ha quedado al margen de una sociedad donde los individuos y las comunidades están sometidos permanentemente a otras influencias que contribuyen en su formación (o deformación). La televisión, la publicidad, la presión de grupo y, por supuesto, el acceso a la red (web) a través de Internet, son factores que, sobre todo en el ámbito urbano

(que hoy es globalmente mayoritario), determinan la conformación de una personalidad “mediada”.

El informe encomendado por la UNESCO a la Comisión Internacional sobre la Educación en el Siglo XXI, presidida por el exministro de Francia Jacques Delors³ concluyó que los cuatro pilares de la educación son:

- Aprender a conocer
- Aprender a hacer
- Aprender a convivir
- Aprender a ser

En América Latina varios foros y autores han enriquecido esos conceptos añadiendo: aprender a emprender.

Mario Kaplún usaba expresiones como “se aprende al comunicar”, “conocer es comunicar” o “del educando oyente al educando hablante”, y afirmaba: “educarse es involucrarse y participar en un proceso de múltiples interacciones comunicativas”.⁴

En la medida en que la educación se concibe como un proceso de aprendizaje de toda la vida, no puede sino acudir a la comunicación como su complemento directo. Siguiendo a Paulo Freire, si la educación es a la vez un acto político, un acto de conocimiento y un acto creador,⁵ entonces no puede sino hacer el mismo camino que la comunicación en el proceso de cambio social.

De ahí el rol tan importante de los medios públicos, aquellos que informan y proponen contenidos que refuerzan los valores humanos y los derechos colectivos, y aquellos medios, los comunitarios, que a partir del derecho a la comunicación construyen comunidades de diálogo y participación. Sin los medios públicos y participativos, es difícil equipar mejor a la escuela frente a los medios de difusión comerciales, cuyos límites en el campo de la responsabilidad social son bien conocidos.

Todo esto resulta aún más grave cuando sabemos que no es nuevo: la comunicación en la educación es una necesidad que ha sido señalada hace casi un siglo por Celestin Freinet, y desarrollada luego por Lev Vygotski, Paulo Freire, Mario Kaplún y otros pensadores que militaron por una mayor proximidad entre la educación, la comunicación, la cultura y la expresión artística. Mario Kaplún denominó “educación”, y que es mucho más pertinente al mundo de hoy que el “edu-entretenimiento” que tratan de imponernos desde el norte, y que encaja muy bien con los objetivos de los medios masivos comerciales.

2. Tiene que abarcar todos los niveles, formas de educación, contenidos, metodología e infraestructura, es decir; debe ser integral, tanto en la educación escolar como la extraescolar. Ambas muy importantes en tanto que la primera es la que se sistematiza en las escuelas a las que acude la niñez y la juventud del país; y la segunda, por la urgencia de revisar la influencia de los medios masivos de comunicación, especialmente la televisión, como transmisora de valores que no corresponden a nuestra idiosincrasia y cultura. En materia de formas de educación, hace falta una cruzada nacional tendiente a la actualización y capacitación de los maestros a fin de que transformen su práctica docente de tradicional o mecánica a una esencialmente activa, democrática y que propicie el verdadero desarrollo de los educandos; que propicie el desarrollo intelectual, social y corporal y no sólo la acumulación temporal de información, que después será olvidada por los alumnos a falta de reforzamiento y por su poca utilidad en la vida.⁶ También habría que revisar los contenidos programáticos equilibrando la tendencia enciclopédica y hacer más énfasis en los verdaderos aspectos formativos más que en los informativos. Por ejemplo, la idea de aprender a aprender, enfatizando el papel activo del alumno en el proceso de construcción del conocimiento, ha sido una constante muy mencionada en diversas propuestas pedagógicas. En España se habla (Monereo, C. *et al.* 1998) de incorporar las estrate-

gias de aprendizaje,⁷ como contenido, en el Diseño Curricular para la Enseñanza Obligatoria. Asimismo, se habla del desarrollo de habilidades como objetivo educativo.⁸ Este es el equilibrio que se propone. No se dice que cierta información no sea aceptada, sino que el desarrollo de habilidades, la construcción de estructuras mentales y la incorporación de procesos de adaptación, entre otras cosas, han sido subordinados a la memorización de datos en las escuelas. Este enfoque enciclopédico de la educación ha provocado la escasa formación en el dominio de las destrezas culturales básicas e instrumentos de trabajo intelectual (lectura crítica, búsqueda de información, planeación del trabajo intelectual, argumentación, expresión oral y escrita, simbolización, etcétera); ausencia casi total de elementos de la realidad social como objetos del conocimiento científico, que desde la primaria hasta la educación superior, impiden ese desarrollo pleno de la personalidad de los educandos. Por eso se insiste en atender más a la formación que a la información.

Otro aspecto muy importante es la metodología utilizada por los maestros en su trabajo. La mayoría del profesorado ha recibido una formación con influencia que proviene de la vieja tradición anglosajona orientada a un asociacionismo empírico, lo cual reduce la adquisición de todo conocimiento a un determinismo exógeno, a partir de la o las experiencias o de las presentaciones verbales o acaso audiovisuales de un adulto o específicamente del profesor. En la última categoría se pondrá el acento en el papel del maestro y del alumno en el cual está implícita, entre otras cosas, la concepción metodológica puesta en práctica en la labor docente.

3. En oposición a lo estático, debe ser de carácter permanente, ampliando y posibilitando los cambios que orienten las mejoras que la sociedad vaya demandando. Para que un proceso educativo tenga más probabilidades de éxito ha de ser evaluado constantemente. En México, lamentablemente no ha triunfado la cultura de la evaluación. Se le teme bajo múltiples racionalidades que van desde una concepción de feudo

de los espacios educativos,⁹ hasta la convicción de que no es necesaria la evaluación en términos generales. Por lo tanto, es necesario crear condiciones favorables para que la cultura de la evaluación permanente sea adoptada en los ambientes educacionales, a fin de tomar las decisiones con una racionalidad más fundamentada en la ciencia que en el prejuicio. De esta forma se estaría ampliando la posibilidad de que la reforma se realizara permanentemente orientada con los datos de la constante evaluación y orientándola hacia los fines consignados en nuestra constitución y hacia el verdadero desarrollo de todas las potencialidades del niño. Y esta reforma habría de ser en todos los ámbitos: En lo económico (que implica la dotación de suficiente infraestructura y de recursos humanos, materiales, técnicos y financieros y la asignación de un sueldo decente al maestro), en lo político y en lo social.

4. Debe satisfacer plenamente las necesidades de cobertura, eficiencia y calidad con criterios de apertura y flexibilidad a efecto de ser ofrecida a todos los grupos sociales y pueda ser facilitadora de los movimientos horizontales y verticales de los alumnos.

Se sabe que el gobierno federal y los gobiernos estatales han realizado un esfuerzo considerable para lograr una cobertura educativa, especialmente en educación primaria, a tal grado que se ha acercado a ofrecer educación a casi el 100% de la demanda en primaria, pero también es del conocimiento de la población que requiere este servicio que en el nivel de preescolar y secundaria, la oferta no ha sido suficiente.

Ahora bien, aún cuando el fenómeno de la demanda acusa un efecto de embudo, es decir; que según se hable de niveles superiores ésta es menor,¹⁰ el Estado ha sido incapaz de satisfacer las necesidades expresadas toda vez que la educación media superior y superior solicitan más recursos para ampliar la oferta. Un ejemplo claro y reciente es el caso de la Universidad de Guadalajara que solicita mayores recursos financieros y ha tenido que recurrir a la movilización de

sus alumnos y su personal para obtener el dinero que hace falta para que los habitantes de Jalisco tengan la posibilidad de acceso a la educación media superior y superior.

En materia de eficiencia se puede ser más abarcativo y no limitarse sólo a la consideración de la eficiencia terminal. Es decir, se tiene que pensar en el criterio de hacer las cosas bien y a la primera. Mucho se ha dicho en el sentido de que el sistema educativo no ha sido capaz de desarrollar la ciencia y la tecnología que sirva como punta de lanza para el desarrollo de las fuerzas productivas y para la relativa independencia tecnológica. De ahí la necesidad de transformar el sistema educativo de manera integral, de tal forma que las futuras generaciones egresen y se incorporen al aparato productivo y de servicios con una calidad que garantice la satisfacción de las necesidades del pueblo mexicano. Incluso se puede pensar en un sistema educativo que genere la exportación de recursos humanos como lo hacen algunos países del llamado primer mundo. Esta es la perspectiva de eficiencia que se propone en este trabajo.

En materia de calidad, se está hablando de una educación a la cual tiene derecho toda persona habitante de este país, que conlleva una responsabilidad seria para el Estado que va más allá de asegurarle al educando la adquisición de los mecanismos de la lectura, la escritura y el cálculo. Se refiere propiamente a garantizarle a cada niño, joven y adulto, el pleno desarrollo de sus funciones mentales y la construcción de los conocimientos y de los valores morales que implica el ejercicio de estas funciones, de tal manera que tenga la seguridad de adaptarse positivamente a las exigencias de la vida social actual (Piaget, 1981).

Pero no hay que olvidar que no todos los grupos sociales tienen acceso a la educación. Por eso se propone una apertura para que, efectivamente, la educación se haga posible a todos los grupos que componen la sociedad mexicana. Hay estudios¹¹ que muestran el

abandono en que se encuentran los grupos más marginados: indígenas y millones de mexicanos que viven en la pobreza o en la pobreza extrema a quienes no se les ha satisfecho su necesidad de educación.

5. Debe centrarse en los actores principales de la escena educativa: el alumno y el maestro, no en el aprendizaje como actualmente sucede con el enfoque por competencias. En el alumno, en tanto que debe ser considerado como un sujeto activo y constructor del conocimiento, que reflexiona, elabora hipótesis, las pone en práctica, comete errores, convierte esos errores en constructivos, modifica al objeto y es modificado por éste. Tal conceptualización del educando implica la puesta en práctica de los conocimientos psicológicos y sociológicos que el avance científico ofrece con relación al desarrollo mental del niño y la elaboración de instrumentos, técnicas y procedimientos metodológicos ajustados a la información que está al alcance del maestro.

En la mayoría de las sociedades se propone como fin de la educación el desarrollo de la personalidad del niño, pero, ¿en qué consiste el desarrollo de la personalidad y con cuál método o métodos se aseguraría ese desarrollo pleno? En lo menos que se puede pensar es en formar personas autónomas intelectual y moralmente hablando y, desde luego, respetuosas de la autonomía de los demás (por eso son autónomas). Se concibe como sujeto autónomo a aquel que está dotado de un espíritu crítico y de iniciativa, capaz de determinarse y de disciplinarse a sí mismo, de someter sus intereses particulares a los colectivos, de compartir sus puntos de vista y defenderlos racionalmente o de someterlos al interés general, de establecer relaciones recíprocas en todos los términos (Gal, 1967).

¿Porqué no ha sido posible la formación de individuos con pleno desarrollo de la personalidad? Porque metodológicamente se ha contribuido al sometimiento y al conformismo social, al sometimiento del alumno a la autoridad del maestro y a la obligación de guardar cierta cantidad de información necesaria para el éxito en las pruebas parciales o finales. La práctica tradicional del maestro y la mayoría de la labor

docente que ahora puede observarse ha contribuido al fracaso de las reformas educativas puestas en marcha en este país.

La experiencia de tantos años de ofrecer educación y los resultados hasta ahora insatisfactorios hace necesaria una revisión de los métodos utilizados hasta ahora y una reflexión seria –y acaso una adopción– sobre la significación real de los llamados métodos activos (de los cuales habla casi todo el mundo pero muy pocos ponen en práctica). También habría que reflexionar sobre el papel que juega la educación preescolar, primaria, secundaria y preparatoria y sobre si los maestros fundamentan su práctica en los avances de la ciencia en materia de conocimientos psicológicos del niño o del joven. Y, con especial cuidado, revisar la naturaleza de los contenidos programáticos.

Del otro lado está el maestro, a mi juicio el gran olvidado y elemento principal del lado de la oferta educativa, quien más incide en la calidad de la educación que el Estado ofrece a la población. No es posible pensar en una reforma o revolución educativa si no se atiende el problema de la formación, capacitación y/o actualización del maestro. Mientras no sea resuelto satisfactoriamente este problema, resultará en vano hacer bonitos planes y programas o dotar a las escuelas de cantidades de libros o computadoras. Es el maestro quien concreta un currículum en su práctica docente y mientras no esté bien formado o no se capacite y/o actualice a los que ya están en servicio, jamás será posible tener éxito en una nueva propuesta de reforma.

Actualmente se está poniendo en operación un nuevo plan de estudios en las escuelas Normales para la licenciatura en educación primaria. Esta es una propuesta muy interesante en algunos aspectos, pero también discutible en algunas perspectivas. No obstante, lo criticable de esta puesta en operación, es que la presunta capacitación de los maestros formadores de docentes, que trabajan en esas instituciones, se ha realizado bajo los mismos viejos esquemas metodológicos en los cuales realmente lo que se hace es informarles

al maestro de los contenidos de su materia, sin atender los aspectos formativos ni el análisis de la práctica docente en sus aspectos históricos, cotidianos o interaccionales.¹² Se insiste: una reforma sin atender la formación, capacitación y/o actualización de los maestros, tiene pocas probabilidades de éxito. La formación de los maestros demanda una atención de su desarrollo intelectual y moral a fin de que tengan un conocimiento sólido en todo lo que incida en su práctica. Particularmente se hace necesaria una formación psicológica suficiente y con principios morales sólidos que contribuyan al desarrollo de la sociedad y que no cumplan el papel de elementos reproductores de una ideología enajenante. Especialmente se desea llamar la atención en la necesidad de formar al cuerpo docente en estrategias de aprendizaje y el análisis de los factores que intervienen en la enseñanza aprendizaje de estrategias en el aula.¹³

Con igual intensidad de exigencia que la formación de los maestros, habría que mencionar el problema de la valoración o la revaloración del trabajo del docente, cuyos servicios no han sido valorados justamente por la sociedad y por los gobiernos. Si bien en el discurso e inclusive en el Acuerdo Nacional suscrito en mayo de 1992 se habla de una revaloración del trabajo del maestro, es una realidad que su conceptualización, sus condiciones de trabajo y su salario han provocado el desinterés y las penurias que padecen estos admirables profesionales; lo cual constituye una pena y quizá un peligro para el progreso e incluso la supervivencia de nuestra civilización.

Conclusiones

Si verdaderamente se ve a la educación como un factor fundamental de desarrollo de los pueblos (aunque francamente, en la práctica, no se ha visto que los últimos cinco gobiernos le adjudiquen la importancia señalada en el discurso, o han mostrado su falta de voluntad política

o incapacidad para reformar el sistema educativo con criterios de calidad), entonces habría que concebir a la educación como un factor estratégico con dos objetivos sociales cuando menos: transformar la economía y la cultura en general, provocando un cambio en la mentalidad de los mexicanos, de tal manera que pensemos siempre en hacer las cosas bien y a la primera; y propiciar el establecimiento de un orden social más justo, ofreciendo igualdad de oportunidades en oposición a las distancias cada vez mayores entre las clases sociales provocadas por las políticas neoliberales de los últimos gobiernos. Para ello, sería necesaria una verdadera revolución educativa, o cuando menos una reforma educativa sustentada en las premisas expresadas. En materia de educación, esta es una de las demandas de la población que no ha sido satisfecha. El mismo Salinas de Gortari así lo enunció: "...también, la educación está entre las más sentidas demandas de la población. Los escucho en cada comunidad que visito, es parte de las más entrañables aspiraciones de nuestra historia independiente"¹⁴.

Referencias bibliográficas

CONALTE. (1991). *Perfiles de desempeño para preescolar, primaria y secundaria*. México: SEP.

Freire, P. (1979). *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo Veintiuno Editores.

Gal, R. (1967). *El estado actual de la pedagogía*. Buenos Aires: Kapelusz.

Latapí S., P. (1980). *Análisis de un sexenio de educación en México, 1970-1976*. 2a. ed. México: Nueva Imagen.

Monereo, C. et al. (1998). *Estrategias de enseñanza aprendizaje*. Biblioteca del Normalista. México: SEP.

Moreno Bayardo, M. G. (1998). Las habilidades como objetivo educativo. Una aproximación conceptual. *Revista Educar* núm. 6, julio/septiembre 1998.

Piaget, J. (1981). *A dónde va la educación*. Barcelona: Teide.

Sánchez Casillas, J. R. (1999). *Análisis de la práctica docente en educación superior*. Mecanograma.

Notas

¹Lic. Carlos Salinas de Gortari. Monterrey, Nuevo León, 9 de octubre de 1989. Perfiles de desempeño para preescolar, primaria y secundaria. P I.

²Lic. Carlos Salinas de Gortari. Los Pinos, 13 de diciembre de 1990. *Ibid.*

³UNESCO: "Learning: The Treasure Within, Report to UNESCO of the International Commission for Education in the Twenty First Century". Paris, 1996.

⁴Kaplún, M. (1992). "A la educación por la comunicación: la práctica de la comunicación educativa". UNESCO, OREALC, Santiago de Chile.

⁵Freire, P. (1979). *Pedagogía del oprimido*. Siglo Veintiuno Editores.

⁶Se ha discutido en los círculos académicos la utilidad de algunos aprendizajes de los alumnos en tanto que sólo son aprendidos para obtener una nota aprobatoria y no para ser utilizados en la vida diaria.

⁷Se definen como el uso reflexivo de los procedimientos que se utilizan para realizar una determinada tarea. Son procesos de toma de decisiones (conscientes e intencionales) en las cuales el alumno elige y recupera, de manera coordinada, los conocimientos que necesita para cumplimentar una determinada demanda u objetivo, dependiendo de la situación educativa en que se produce la acción.

⁸Ver: Moreno Bayardo, M. G. El desarrollo de habilidades como objetivo educativo. Una aproximación conceptual. pp. 8-13.

⁹Algunos maestros y directores creen verdaderamente que en su salón de clases o en su escuela nadie debe ir a supervisarlos porque si alguien lo hiciera se sentirían ofendidos.

¹⁰Aquí se alude al número de aspirantes que solicitan el ingreso a las instituciones de educación media superior y superior en comparación con la cifra de demandantes de educación básica.

¹¹Ver: Latapí, P., *op. cit.*

¹²Ver: Sánchez Casillas, J. R., 1999. *Análisis de la práctica docente en educación superior*. Mecanograma.

¹³Monereo, C. *et. al. op. cit.* pp. 45 y 75.

¹⁴Lic. Carlos Salinas de Gortari. *Ibid.*



GÉNERO Y CIUDADANÍA: LA LICENCIATURA EN EDUCACIÓN SECUNDARIA CON ESPECIALIDAD EN FORMACIÓN CÍVICA Y ÉTICA¹

David Lozano González

Maestro en Investigación Educativa. Profesor en la Escuela Normal Superior de Jalisco.

lozanganov@hotmail.com

Recibido: 9 de Diciembre de 2014
Aceptado: 31 de Diciembre de 2014

Resumen

Si bien el género como contenido programático en la formación docente ha ganado terreno es necesario indagar sobre sus resultados. El género vinculado a la ciudadanía es resultado de varias luchas por abatir una sociedad patriarcal y excluyente. Cuando el Estado decide formar futuros docentes en el ámbito mencionado abre una serie de interrogantes que van desde lo que está prescripto hasta lo real. El trabajo aquí expuesto atendió dos niveles; por un lado, lo establecido desde el diseño curricular en la Licenciatura en Educación Secundaria con especialidad en Formación Cívica y Ética. Por otro, el análisis a las experiencias compartidas por los/as docentes en formación. Al final, lo que tenemos es una disputa por los significados del género en la formación docente. El riesgo principal de esta lucha es que prevalezca la mirada neutral, positivista y acrítica que demanda el Estado, sin embargo, son los mismos normalistas quienes proponen reformular el currículum y promover una ciudadanía donde el género sea clave en la construcción de democracia.

Palabras claves: Ciudadanía, género, normalismo, formación docente, educación secundaria.

Abstract

While gender as program content in teacher education has gained ground is necessary to inquire about their results. Gender linked to citizenship is the result of several struggles to bring down a patriarchal and exclusionary society. When the state decides to train future teachers in the area referred opens a series of questions ranging from what is prescribed to reality. The work presented here attended two levels; first, the contents from the curriculum in the Bachelor of Secondary Education major in Civics and Ethics. By the other side, the analysis to the teachers in training experiences. In the end, what we have is a dispute over the meaning of gender in teacher education. The main risk of this struggle is to prevail neutral, positivist and uncritical look that demands the State, however, are the same student teacher who demand to reformulate the curriculum and promote citizenship where gender is key in building democracy.

Keywords: Citizenship, gender, student teacher, teacher training, secondary education.

La pregunta en su momento fue; cuál es la ciudadanía que construye un programa educativo que forma docentes, a su vez, cuál es su relación con la democracia. En ese entonces la puerta de entrada –o el pretexto– fue el género² como un componente inserto en propósitos educativos y en un ambiente escolarizado. Cuando a su vez es tema, ambiente, proceso y resultado. El reto fue enmarcarlo como una experiencia escolarizada. Analizar a la ciudadanía a través del género arrojó ideas finales donde el meollo del asunto toca al Estado.

Sí partimos de que el currículo de cualquier escuela Normal equivale a un proyecto donde el Estado emana aspiraciones, cualquiera diría que el normalismo es aliado del mismo y sostén de la escuela pública. ¿Es así como funciona lo que desde el diseño curricular aparenta armonía y equilibrio?

¿Por qué investigar sobre procesos escolarizados donde el género es un tema de estudio?

Desde el año de 1999 opera en la Escuela Normal Superior de Jalisco (ENSJ) la Licenciatura en Educación Secundaria, la cual cuenta con un tronco común y nueve especialidades que coinciden con las asignaturas de la escuela secundaria³. Adentrarme a la especialidad de formación cívica y ética me resultó fascinante, y al mismo tiempo, generó preocupaciones. Una pregunta recurrente ha sido; ¿la especialidad de formación cívica y ética prepara docentes para la democracia? Es decir, ¿desde las prácticas docentes, sus actores y el ambiente en general hay condiciones para educar en una ciudadanía democrática?

Considero que reflexionar sobre la democracia en ambientes escolarizados puede tener diferentes abordajes. Sin embargo, la aparición del género en los programas de estudio de educación básica desde la reforma de 1993⁴ y la necesaria formación de docentes en esos contenidos, me llevó a un terreno donde el cuerpo, lo simbólico y el poder son conjugados.

Las diferencias biológicas-corporales son simbolizadas y constituyen un fundamento para fincar relaciones sociales, sobre todo, para construir poder. El punto de partida es lo que significa ser hombre y mujer, para luego atribuirles espacios, recursos y destino, es preguntar por los sentidos de ser hombre y mujer, así como, por las (des)ventajas de serlo en los ámbitos de lo privado-público⁵.

La relevancia de investigar el género enmarcado en un programa educativo puede verse en tres aspectos:

- a. En identificar aquellos elementos que intervienen en los procesos para enseñar y aprender género cuando es un contenido disciplinario. La pregunta es; ¿qué es, cómo es enseñado, para qué y por qué el género en la formación docente?

b. Lo aprendido en un ambiente escolarizado será uno de múltiples instancias de socialización. Sin embargo, indagar sobre el género puede ayudar a comprender su influencia en la (re)significación de las relaciones sociales; ¿cómo es aprendido el género y qué influencia tiene en la formación docente y en el proyecto personal?

c. Por último, aun cuando la investigación sólo trata de un aspecto del programa de la LES con especialidad en Formación Cívica y Ética, los hallazgos buscan seguir enmarcados en una propuesta de educación ciudadana; ¿para qué ciudadanía educa el programa de formación cívica y ética cuando el género es un contenido de estudio?

Género y espacio escolarizados

El género en la escuela puede aparecer y trazar múltiples recorridos; abarca la investigación, la docencia o la intervención. El género hace presencia a la manera de una especie de “comodín epistemológico”⁶ que fortalece la dominación masculina, como el deconstruir valores patriarcales. El género es norma, a su vez, es una perspectiva para reconfigurar esa norma.

Lo complejo de la relación entre el género y escuela es que sienta sus bases en lo implícito, en aquello que no es consciente y que forma parte de la violencia sistémica existente en las escuelas. Es lo que produce un daño sin que existan responsables directos. Donde el conocimiento incorpora los valores de la sociedad dominante y provoca que el fracaso lo asuma el/la más débil (Ross y Watkinson, 1999). Es una relación que tiene como eje central lo que sucede en el currículo oculto.

El género en las escuelas en México como contenido curricular tiene una presencia reciente y en construcción. Los reportes con más antigüedad y profundidad son resultados de investigaciones desarro-

lladas en educación básica, le siguen aquellos que corresponden a las universidades. Aun cuando son de diferente tipo (para comprender o comprender-intervenir) sus aportes son valiosos, porque reflejan lo que desde las escuelas normales puede problematizarse.

La incorporación del género en los programas educativos de las escuelas no ha sido sencillo, ni libre de conflictos. En México tiene orígenes en proyectos comunitarios, apegados a la educación popular y liberadora. Es resultado de evidenciarlo como un elemento de la cultura escolar, en lo particular, para comprender cómo funciona la escuela en la construcción de identidades de género. La otra fuerza que empuja a insertarlo proviene de la presión de la sociedad civil organizada, a la par, en que emergen, por ejemplo, nuevas leyes que buscan promover la equidad de género, surgen programas con recursos públicos al interior del sistema educativo nacional.

El que existan contenidos de estudio o un enfoque transversal sobre el género en las escuelas en México es un avance sustancial. Sin duda alguna, sus orígenes están en las luchas encabezadas por los movimientos feministas y de la diversidad sexual. Sin embargo, el androcentrismo en las escuelas es tan fuerte que logra desvanecer la riqueza conceptual y limitarlos a un nivel básico⁷.

Así lo demuestran los reportes, sobre todo, elaborados desde la Universidades al buscar dar respuesta al cómo evaluar la perspectiva de género en esas instancias⁸. En el caso de la educación básica, sobresale la poca información con respecto a los diferentes programas que operan en esas escuelas por parte de la Secretaría de Educación Pública. Lo que existe, en el mejor de los casos, concierne a lo numérico y a la etapa de la capacitación; cuántos asistieron, qué se les entregó, etcétera⁹. En lo que respecta a la educación Normal el panorama es parecido, poco existe sobre los resultados de incorporar el género y existe una deuda al respecto por parte de ese nivel¹⁰.

Estrategia metodológica

Lo más importante fue construir una estrategia metodológica que permita entender el dinamismo bajo el cual es apropiado un programa educativo. Fueron dos líneas principales de acción: el análisis del currículo prescrito y del real.

El análisis al diseño curricular o currículo prescrito partió de la revisión de los documentos rectores de la Licenciatura en Educación Secundaria con especialidad en Formación Cívica y Ética. La intención fue identificar los contenidos curriculares vinculados al género. La meta consistió en seleccionar aquellos componentes (temas, bloques temáticos, orientaciones, campos transversales, etc.) que sean evidencia de la existencia del género en el programa educativo. Al final ese conjunto es lo que podemos llamar “temas de género”. Fueron 47 documentos los revisados; abarcan documentos rectores, de la formación común y específica.

El segundo nivel de análisis correspondió al currículo real. La evidencia empírica la aportaron diecinueve entrevistas a alumnos/as normalistas. El criterio para la selección radicó en que son alumnos/as que han agotado la mayoría de las asignaturas del mapa curricular, por ende, han sido expuestos al género como tema de estudio. Los/as alumnos/as, al momento de entrevistarlos, son estudiantes de sexto al octavo semestre del ciclo escolar 2011-2012.

La guía contó con los siguientes componentes:

1. Un apartado con datos generales; fecha, sexo, edad y duración de la entrevista.
2. Cuatro categorías de análisis llamadas:
 - Procesos de enseñanza y aprendizaje.
 - Ambiente de aprendizaje.
 - La identidad profesional como proyecto de vida.
 - Propuestas de aprendizaje.
3. Dieciséis preguntas.

¿Cómo fueron organizados los datos? A partir de las evidencias empíricas codifiqué y elaboré categorías que surgieron de los mismos datos, fue un momento de “leer y releer los datos para descubrir relaciones” (Soneira, 2007: 156). Es codificar a partir de una lógica de lo que González (2007) llama configuracional, donde la información es convertida en trechos de expresión que funcionan como unidades interpretativas, para de ahí, relacionar y explicar sobre los elementos identificados.

Género y ciudadanía: análisis desde el diseño curricular

En este capítulo busco explicar cómo el género es incorporado en el programa de la LES con especialidad en formación cívica y ética. Sólo el diseño curricular o lo que está prescrito será objeto de estudio en este apartado. El propósito, es comprender (de manera general) qué elementos definen al género cuando es un contenido de estudio en un programa de formación docente.

En este nivel el análisis arrojó construir seis categorías:

I. El género es equidad educativa. Son fenómenos donde el sexo influye en el ingreso, la permanencia y egreso en las escuelas de educación básica. El contenido de esta categoría tiene estrecha relación con la asignatura “Problemas y políticas de la educación básica”, la cual es llevada en el primer semestre y es parte de la formación común. Uno de sus propósitos señala que los alumnos/nas normalistas deben conocer los principales problemas de la educación en lo relativo a la cobertura, calidad y equidad. Es un curso que invita a conocer los factores externos e internos que influyen en el surgimiento de los problemas educativos (SEP, 2002: 13).

II. El género es diversidad. El Plan 99 pide favorecer una visión integral que respete lo diverso en las adolescencias para entender que cada joven es único e individual. Más que especialistas que

dominen una disciplina, el plan 99 busca formar educadores de adolescentes (SEP, 2002a: 12). Lo que plantea el documento es que es necesario romper con la idea del enseñante, para luego, impulsar la del docente que comprende a los/as adolescentes de la escuela secundaria. La meta es construir en los/as alumnos/nas normalistas un posicionamiento que enfatice el carácter histórico, relacional, intersubjetivo y procesual de la conformación de la identidad personal en la adolescencia.

III. El género en la prevención y atención al riesgo. Son temas que buscan propiciar que los/as alumnos/nas normalistas adquieran elementos para identificar la situación de riesgo y prevenirla, por ejemplo, la violencia hacia las mujeres.

IV. El género como un andamiaje conceptual. Aquí encontramos conceptos claves como son; sexo, sexualidad, género, estereotipo de género, educación sexual, aprendizaje del género, educación no sexista y equidad de género. La asignatura “Valores de la convivencia social” dota de contenido principal a esta categoría.

V. El género a través de las técnicas y recursos didácticos. Aquí el género aparece como un tema que requiere del diseño y selección de material didáctico. Esta idea está presente en varios programas, pero destaca en cuatro cursos pertenecientes a los llamados de “Estrategias y recursos”. El género tiene relación con orientaciones didácticas para la enseñanza de la formación cívica y ética.

VI. El género y la reflexión ética. Por último, el género ayuda a disertar, por lo que sobresalen; el debate como herramienta comunicativa, la búsqueda de información y el identificar posturas y argumentos. El “reflexionar éticamente” no aparece como una idea desarrollada del todo, apunta a que los/as normalista desarrollen habilidades (como la búsqueda de información y el debate), para luego, incorporarlas como parte de una actitud hacia la vida que se refleja en el nivel argumentativo y la toma de decisiones.

En el caso del género, es posible identificarlo en temas como; “El conflicto entre libertad y vida: el aborto y las decisiones de las mujeres sobre su cuerpo” y la “Ética y perspectiva de género: las desigualdades milenarias, la construcción histórica de la perspectiva de género”.

Logros y señales desde lo prescriptivo

Sin duda alguna no hay programa perfecto y acabado. El logro principal reside en la existencia de contenidos vinculados a diferentes aspectos. Es decir, el género desde el currículo prescripto va de lo conceptual, lo procedimental y lo actitudinal. No hay un curso que trate en lo particular el género, es decir, no es una asignatura o un espacio dentro del mapa curricular. Aparece como bloque temático, vinculado a otros conceptos o en la bibliografía. En ocasiones está de manera formal vinculado a propósitos y contenidos, en otras sólo forma parte de un temario. No está articulado a un enfoque transversal. Entre los temas que no aparecen de manera explícita es el de la diversidad sexual.

Desde la “equidad educativa” considero favorable el reflexionar sobre problemas estructurales a partir de ciertas variables. Sin embargo, el enfoque empleado arroja que la mayoría de las variables sean de orden económico (pobreza/riqueza) y, en menor medida, sociales las que definen el estudio de los problemas educativos. La equidad educativa, en el mejor de los casos, tendrá que ver con garantizar el acceso a las mujeres a la educación, pero poco o nada, con el análisis a una construcción sociocultural donde la mujer, por el hecho de serlo, recibe otro trato en las escuelas.

Desde la formación común la “diversidad” es un aliado clave. Es importante porque permite comprender una etapa de la vida desde un enfoque integral. Busca alejar al futuro docente de una mirada estereotipada y acercarlo a la singularidad de los procesos que viven los/as adolescentes. Aquí, el género puede tender un puente con la diversidad para enriquecer el análisis de diferentes aspectos del desarrollo

del adolescente. La diversidad puede contribuir a construir ciudadanía fincada en el reconocimiento a la diferencia.

En el caso de las “situaciones de riesgo” los problemas a revisar son de diferente índole. Hay un avance al visibilizar la violencia hacia las mujeres. Sin embargo, por la manera en que está organizado el análisis genera dos riesgos; el asociar al género sólo delimitado a lo que les sucede a las mujeres, y el atribuirle un cierto “eterno” o una naturaleza violenta propia y exclusiva de los hombres.

El reto es incorporar otros datos que dan cuenta de la violencia de género no sólo en la relación hombre–mujer. De entrada, es incorporar temas sobre las masculinidades y revisar, por ejemplo, cómo afecta en el cuerpo del hombre la masculinidad dominante y cómo son las relaciones entre los mismos hombres.

Identificar una categoría que tiene relación con el “dominio conceptual” es importante en la formación docente. No sólo porque le dota de claridad al futuro docente de términos e ideas claves como son; género, estereotipo de género o equidad de género. Sin embargo, el programa carece de una estructura formal. Al final, equivale a un temario y bibliografía, lo que genera dificultades para comprender cuál es la relevancia del curso.

La última categoría, corresponde a la “reflexión ética”. Aquí el género es un pretexto para debatir. El ejemplo más claro en el temario es; el aborto y los puntos de vista a favor y en contra. Considero existe una propuesta interesante, ya que a través de la disertación surge un horizonte de posturas con respecto a la interrupción o no. Desde el programa no existe sesgo alguno, más bien, se apela a justificar desde los diferentes ángulos. Lo interesante será constatar el nivel de argumentación y los posibles bandos a constituirse.

Género y ciudadanía desde las experiencias de los/as alumnos/as normalistas

¿Recuerdas si estudiaste género? Fue la primera pregunta durante las entrevistas. Sin duda alguna, la interrogante remite a un ejercicio me-

morístico, inclusive, la respuesta afirmativa puede estar asociada a no revelar ignorancia. A la pregunta directa, la mayoría de los/as entrevistados señaló que sí, aunque algunos aclaran que es un tópico visto de manera secundaria. Solo una persona lo niega, en ese caso, decidimos continuar la entrevista bajo la aclaración de que sus respuestas provienen de otros contextos.

Al preguntarles cómo recuerdan el estudiar género señalaron cuatro los tipos de actividades principales. Su construcción obedece al papel que juega el/la alumna normalista en el desarrollo del tema. En la primera, es asociado sólo con leer y exponer. La segunda, es resultado de planificar y organizar las tareas al acudir a practicar a la escuela secundaria. La tercera, describe un conjunto más amplio de habilidades que trascienden leer-exponer. Por último, la cuarta, fue la asistencia a un taller organizado por Mexfam¹¹ por parte de los/as alumnos/as del sexto semestre durante su primer año en la LES.

Aprendizajes

Las preguntas empleadas tenían un carácter abierto y flexible, la intención principal fue recuperar lo que aprendieron, sobre todo, en el plano conceptual a través de ejemplos y una libre argumentación. Nunca fue necesario preguntarles sobre su postura personal y es imposible asegurar que son “aprendizajes exclusivos” generados en su trayecto en la LES.

Las respuestas tendrán la influencia de su historial personal, y sin duda alguna, por lo que sucede en la sociedad. En el conjunto, lo que tenemos es un abanico amplio. Cada intervención tendrá un sello particular que revela no sólo el dominio temático, también, el acercamiento e interpretación de la realidad. Hay dos extremos y en su interior gradaciones, comenzamos con identificar los polos.

En un lado, tenemos aquella respuesta con pocos elementos, su contenido es muy reducido, muestra inseguridad, no ejemplifica o lo

hace de manera impersonal. En el otro lado, aparece aquella que maneja varios elementos, es una respuesta más extensa, muestra seguridad, ejemplifica y/o lo hace de manera personal.

Lo que tienen en común las respuestas es que el género es diferencia, separación o distinción entre el hombre y la mujer. La connotación en cada respuesta en ocasiones es mínima, sin embargo, son tres los tipos de respuestas: en la primera; los aprendizajes de género son confusos y existen dudas. En la segunda; el sexo, la naturaleza o lo biológico determina al género. En la tercera; el género es cultura, algo aprendido.

Ambiente y convivencia

La mayoría describe, al principio, un ambiente agradable al interior de los grupos y en la escuela. Responden con adjetivos como “cordial, respetuosa y de buena relación”. Hablan de situaciones donde aparecen la igualdad y la cooperación. Reconocen la existencia de pequeños grupos conformados más por la afinidad que por la exclusión.

Conforme avanzan las entrevistas es posible identificar situaciones que trasciende un ambiente, por momentos, casi neutral y armónico. Son datos que dan cuenta de bandos, espacios y charlas propios de cada sexo. El conflicto está presente, así como la negociación entre los alumnos y entre ellos/as con sus maestros. Los casos más graves son cuando hablan de tratos preferenciales y de acoso sexual.

El cuerpo sí importa. Para algunos la mujer es causa del conflicto. Otros/as aprenden a negociar y sacar ventaja, por ejemplo; al pedir prórroga en la entrega de una tarea, el grupo decide enviar a una mujer (no cualquiera) con el maestro. De igual manera, los hombres aprenden a generar comentarios sobre la apariencia de la maestra y ganar su simpatía.

La exclusión está en niveles mínimos. Aparece a manera de reclamo cuando un alumno aspiró a ingresar a la escolta y sueña con una

conformada por hombres y mujeres. Cuando una maestra les obliga a los alumnos a salirse del salón para tratar un asunto sólo de mujeres.

El chiste misógino, junto a las miradas lascivas y la insinuación coexisten a través del humor, la galantería y las atenciones, al grado, de mostrarse varias alumnas normalistas incomodas al recordar y traer a cuenta a aquel maestro que llaman; el maestro volado.

Aportes y propuestas

En lo general, hay un discurso donde los/as entrevistados encuentran que estudiar género les ha dejado aspectos favorables. La frase que resume esto es que han mejorado en “la manera de conocer”. En otros, no es que le dejó algo nuevo, más bien el género les reforzó un conocimiento ya adquirido desde la familia o en su tránsito por la preparatoria.

En aspectos particulares, el género ha influido, por ejemplo, en la relación con la esposa, comprender mejor al otro en la familia, respetar las diferencias, a las formas de ser, de pensar, de apoyar la homosexualidad y para cuestionar la distribución de las labores domésticas. Los ejemplos tocan lo personal, las relaciones familiares y de pareja, el proyecto de vida y las decisiones.

El aprender género está ligado a situaciones personales; tener amigos gays, una hermana gay o ser gay. El tema de género permite, por ejemplo, confrontar la versión de la iglesia católica cuando condena a los homosexuales, el mostrarse preocupada por la homofobia en la sociedad o el aceptarse a sí mismo, en lo particular, por ser gay.

Cuando les preguntamos por propuestas para mejorar la enseñanza de género y el ambiente en la escuela detonan múltiples ideas. Las hay de dos tipos; la primera; es el respeto a la diferencia. La segunda; es aprender bajo lo vivencial.

Cuando hablan de respeto a la diferencia resaltan que es necesario; promover la equidad de género, la lucha contra la homofobia y a la

erradicación de los estereotipos de género. Solo un informante habla de la “degeneración del género” al tener que emplear un lenguaje incluyente, “si digo niño, también llamo a las niñas”, según él, lo que ha sucedido es que “se ha caído en tendencias feministas”.

Cuando piden aprender bajo lo vivencial apelan a que exista correspondencia entre lo que se “dice y hace” en el aula. Mencionan que el género pueden ubicarse en un nivel declarativo, pero fuera del aula no impacta ese conocimiento. Todos los entrevistados coinciden en aumentar la carga horaria y los contenidos. Y formulan propuestas puntuales; “mejorar en la parte de materiales didácticos e incorporar textos alternativos”, “incluir conferencias”, “que se imparta en todas las especialidades”. Con relación a la docencia; “que hubiera especialistas; sexólogos y psicólogos” y el “mejorar la preparación de los docentes”.

Hay propuestas de actividades: “el promover actividades en común donde los hombres y las mujeres participen de manera conjunta; por ejemplo, en la elaboración de altares de muertos donde los hombres decoran y las mujeres cargan”, “que existan eventos dirigidos por alumnas”, “la conformación de una escolta mixta” y “sancionar si falta la equidad de género”.

Conclusiones

Actividades de enseñanza y género

Llama la atención, que desde la experiencia de los/as alumnos/as normalistas la fórmula leer-exponer sea de las primeras respuestas al cómo aprendiste género. De entrada, ese binomio no será exclusivo del género, más bien, indica la presencia de un modelo de formación de docentes donde lo cognitivo-declarativo es clave, en detrimento del desarrollo de habilidades y actitudes.

El enseñar género está conjugado de múltiples maneras. Por lo pronto, enseñar género pasa (fuertemente) por lo declarativo, el desa-

rrollo de habilidades, la comprensión de fenómenos y el mostrar valores. Para trascender la retención de información y la exposición de la misma, existe un referente importante: el taller. La experiencia promovida por los/as talleristas de Mexfam da cuenta de un enfoque donde los saberes previos son considerados valiosos y los conocimientos son adquiridos en la práctica.

El riesgo de situar la experiencia de aprender género en el nivel declarativo tiene que ver con “desarmarlo” de su carácter emancipatorio. Es renunciar a la posibilidad de empoderar a las personas para resquebrajar la dominación. Este enfoque de tipo mecanicista, que da prioridad a lo declarativo, sólo beneficia a una ciudadanía jerarquizada dado que no dota de herramientas que permitan trascender el debería ser de una situación ideal. En este caso, la educación ciudadana sólo tiene que ver con lo ideal, lo prescriptivo. Nunca o poco con el confrontar, con el negar-proponer.

Cuando los/as normalistas muestran confusión al definir género, lo que tenemos son respuestas enmarcadas en lo críptico que es entenderlo a cabalidad (Lamas, 1995), en lo complejo que es definirlo. Cuando el género es diferencia entre los sexos a partir de lo biológico, entonces, lo que tenemos es una diferencia que existe como esencia o eterno, por ende, no puede cambiar dado que es lo natural de cada sexo.

Aprender género bajo la idea de un esencialismo que determina conductas e ideas en los hombres y las mujeres es peligroso, debido a que son concepciones que favorecen relaciones sociales asimétricas, desde aquí, los roles sociales están justificados por el sexo. Bajo el esencialismo, no cabe una ciudadanía que permita dotar de nuevos sentidos a los espacios de lo público y lo privado, ya que de antemano, los lugares ya están asignados por las diferencias sexuales/biológicas.

Cuando los/as informantes definen al género como diferencia o distinción entre los sexos, pero además, hacen énfasis en que el sexo es biología y el género es cultura, son significados que permiten la

entrada a reconfigurar creencias y acciones en torno a lo que es ser hombre y mujer. Este tipo de experiencia parte de un rasgo importante en la enseñanza: que el género es cultura, por ende, puede cambiar.

Es una experiencia con un potencial muy enriquecedor para la construcción de una ciudadanía democrática, porque puede alentar nuevas prácticas fincadas en el respeto a las diferencias. Abre la posibilidad no sólo de identificar situaciones o creencias fincadas en valores patriarcales, sino imaginar y proponer otras formas de pensamiento y acción.

El reto de lograr definir al género pasa por dotarle de mayor comprensibilidad. Una propuesta es la de reconocer que el sexo también es género (Butler, 1998) para dotarle de dinamismo. Romper la relación binaria entre sexo-cultura y alejarse, a su vez, del enfoque víctima-victimario. Mantener la distinción entre sexo y cultura puede ser un primer nivel de análisis, para luego, reflexionar sobre la construcción cultural del sexo. El riesgo de no hacerlo es definir al sexo a partir de sólo dos identidades: hombre y mujer.

Otro reto a trabajar es cuando el género es definido como complemento e igualdad, ya que en el fondo persisten creencias basadas en la superioridad de un sexo sobre otro. La igualdad tiene que ver con la armonía que ofrece el que los sexos busquen complementarse. Es decir, son reconocidas las diferencias entre el hombre y la mujer, sin embargo, sólo a través del otro/a es posible lograr una plenitud, es estar “vacío y llenarse” del otro/a dado que el sexo o la biología no lo permiten.

Lo social e institucional en el cuerpo del normalista

Las preguntas acerca de las preferencias sexuales y las razones para interrumpir o no un aborto dieron cabida a los ecos que desde la sociedad suenan. Me refiero a la lucha por ejercer una ciudadanía con el pleno goce de los derechos sexuales y reproductivos. El escenario no es sencillo dado que prevalece la homofobia, y en los últimos años, los grupos conservadores lograron criminalizar el aborto en varias legislaciones locales.

A pesar de que no hay consenso acerca de cuándo es posible definir el comienzo de la vida humana, prevalece el argumento de que abortar es atentar contra la vida y/o de que abortar es sinónimo de asesinar. Sin embargo, también es notorio los argumentos a favor; aquellos/as que están centrados en el respeto a la decisión de la mujer sobre su cuerpo, lo cual, da pauta para generar una cultura de respeto a la libertad a elegir, donde “los derechos reproductivos son derechos asociados a una ciudadanía democrática, cuya redefinición será reflejo de la reconstrucción de otras dimensiones, donde el asociar ciudadanía con derechos reproductivos y sexuales puede permitir que la sexualidad sea comprendida no sólo con la reproducción sino con el pleno disfrute del cuerpo y la convivencia social” (Betania, 1999).

El encuentro con un alumno, que de manera abierta declara ser gay, abre una serie de cuestionamientos acerca del respeto a la diversidad sexual en la ENSJ. Por un lado, menciona que ha encontrado aceptación al interior de la ENSJ, por otro, reconoce que no todos lo que pertenecen a la comunidad gay optan por dar a conocer su situación, entre otras razones, porque existe el temor a la discriminación.

El sólo hecho de que en los programas de educación básica y en la LES no aparezca el tema de la diversidad sexual es preocupante. Habla de una invisibilización que permite persista una ciudadanía que sólo reconoce el heterosexismo. El programa de la LES necesita fijar y apuntalar el concepto de la diversidad sexual, para concebirlo es necesario contemplar varias dimensiones que incluyan lo erótico-afectivo y la identidad sexo-genérica (Careaga, 2004).

En el conjunto, los comentarios sobre el ambiente escolar aparentan un clima agradable, de neutralidad. Pero según avanzan las entrevistas revelan situaciones donde las relaciones están atravesadas por el poder que ejerce el/la docente, y por la respuesta de los jóvenes normalistas, ya sea, individual o grupal.

El cuerpo del alumno y alumna concentra tratos preferenciales y está sujeto a las respuestas individuales y colectivas. Por ejemplo,

cuando deciden pedirle al maestro que deje de platicar chistes, muestran agencia al organizar una fuerza colectiva que logra que el docente replantee su conducta. Sin embargo, los/as alumnos/as no están exentos de reproducir la cultura dominante, aquella que arroja ganancia a través del mínimo esfuerzo, por ejemplo, al decidir negociar ante un maestro la prórroga de una tarea a través de alguna compañera.

Las propuestas que formulan para mejorar la enseñanza del género contemplan aspectos propios del diseño y puesta en práctica del currículo. Quisiera resaltar la demanda de centrar el aprendizaje en la vivencia personal. La expresión “hacerlo vivencial”, equivale a decir, que requieren actividades, lugares y procesos donde el cuerpo sea reconocido como el principal vehículo, lo cual demanda, ahondar en las experiencias y la subjetividad de la comunidad normalista.

El escenario no es favorable, ya que persiste un enfoque en la LES donde lo importante del conocimiento está basado en lo cognitivo, y en menor medida, en lo conductual y emocional. Los cuerpos, desde esta perspectiva, sólo importan en la medida en que dominen contenidos disciplinarios, no importan las emociones y lo que comunica el cuerpo.

Hace falta recuperar los aprendizajes que aportan los sentimientos, las emociones y las sensaciones. La LES debe promover aprendizajes donde el conocimiento no esté fragmentado entre aspectos cognitivos, conductuales y emocionales.

Estado, ciudadanía y género

Cuando el género está vinculado a un programa educativo representa un ideal a lograr. En este caso, el género forma parte de un educar en ciudadanía, lo cual, es un avance que tiene sus orígenes en las luchas por la equidad y el respeto a las diferencias. Sin embargo, desde el diseño curricular y las experiencias de los/as docentes en formación lo que tenemos es un terreno en disputa: una lucha por los significados de género en la formación docente.

El escenario principal exige armonía y orden. Es abrumador; el Estado educa y forma a los/as futuros/as educadores/as que la sociedad demanda. El Estado hace del normalismo un aliado y exige correspondencia. Pero no todo está resuelto, las voces de los/as normalistas que demandan cambios en la vida académica son resultado de un resquebrajamiento, y da cuenta, de otros posibles montajes, donde por lo menos, surjan otras mediaciones para aprender género.

El escenario tiene pilares fuertes dado que es el Estado quien le dota de investidura al futuro docente. Saberse un profesional del Estado es apropiarse de su visión. ¿Hasta dónde la ENSJ, (y en lo particular, hasta dónde la formación en ciudadanía) puede enarbolar un proyecto educativo que vaya más allá de la visión del Estado? La respuesta tiene que ver con repensar al normalismo ya no como un aliado del Estado, para esto, es necesario combatir dos “marcas” heredadas por el liberalismo y el positivismo.

La primera, es que todo aquello que forma parte de su currículo equivale a lo civilizado. El normalismo civiliza en nombre del Estado moderno, por ende, dudar del currículo y sus programas es considerar romper con lo civilizado y adentrarse a lo irracional, lo anormal.

La segunda; es tan fuerte el carácter normativo en la ENSJ que el proyecto político y cultural es considerado como algo neutral. Neutralidad y universalidad son obsesiones al grado de considerar relevante en la vida escolar sólo aquello que favorece a la armonía y el orden en la sociedad.

¿Es el positivismo, lo normal, el normalismo el único legado y proyecto político/cultural de la ENSJ? Hasta que la comunidad normalista logre visualizar la existencia del poder estatal y su influencia podrá emprender otros rumbos. Al entender lo que opera desde la cultura escolar (fincado en lo implícito, tácito), podrá promover cambios en su interior, y fincar alianzas con otros actores que buscan redimensionar al género, la ciudadanía y el Estado.

Bibliografía

Betania Ávila, M. (1999). “Feminismo y ciudadanía: la producción de nuevos derechos”. En Lucía Scanove (comp.) Género y salud reproductiva en América Latina. San José, Costa Rica: LUR.

Butler, J. (1998). “Actos performativos y construcción de género; un ensayo sobre fenomenología y teoría feminista”. En Revista Debate Feminista, Año 9, Vol. 18, Octubre 1998, en línea en dirección http://www.debatefeminista.com/articulos.php?id_articulo=433&id_volumen=27

Careaga, G. (2004). “Introducción”. En Sexualidades diversas. Aproximaciones para su análisis. México: UNAM/Miguel Ángel Porrúa.

Delgado, C. (coord.). (2003). “Educación y género”. En Educación, derechos sociales y equidad, La investigación educativa en México 1992-2002, Tomo II, parte 1. México: COMIE/SEP/UNAM.

García Guevara, P. (2005). “Género, educación y política pública”. En Revista La Ventana No. 21, Universidad de Guadalajara, pp. 70-89.

González Rey, F. (2007). “Los procesos de la construcción de la información en la investigación cualitativa”. En: Investigación cualitativa y subjetividad. Los procesos de construcción de la información. México: McGraw Hill, pp. 85-148.

Lamas, M. (1995). “Usos, dificultades y posibilidades de la categoría género”. En La ventana, Revista de estudios de género, No. 1, Universidad de Guadalajara, pp. 9-61.

– (2006). “Género: algunas precisiones conceptuales y teóricas”. En Feminismo. Transmisiones y retransmisiones. México: Taurus.

Loverin Dorr, A. y Sierra García de Quevedo, G. (2010). “El desarrollo humano y la formación docente desde la perspectiva de género”. En Perspectiva de género para el desarrollo humano, Ruth C. Perales Ponce (Coord.), Guadalajara, Red de Posgrados en Educación A.C., COECYTJAL.

Maceira, L. (2008). El Sueño y la práctica de sí. Pedagogía feminista. Una propuesta. México: El Colegio de México.

Mead, M. (2006). *Sexo y temperamento en tres sociedades primitivas*. Barcelona, Paidós.

Palomar Vereza, C. (2005). “La política de género en la educación superior”, en *Revista La Ventana*, Núm. 21, Universidad de Guadalajara, pp. 7-43.

Rosales Mendoza, A. (2007). “Democracia y ciudadanía sexuales en el contexto de la incorporación del género y las sexualidades en instituciones de educación superior pública en México”. Documento elaborado para el Primer Coloquio Nacional de Género y Educación, UPN, Fundación para la cultura del maestro AC, en línea http://www.dgespe.sep.gob.mx/esege/genero_educacion/lecturas, consultado en enero 2012.

– (2008). “El poder de la enseñanza social de las sexualidades y el género: paradojas y tensiones”. En *Revista Digital Universitaria*, Vol. 9 Número 7, UNAM, en línea http://www.revista.unam.mx/index_jul08.htm, consultada en enero 2012.

Ross Epp, J. y Watkinson, A. (1999). *La violencia en el sistema educativo. Del daño que las escuelas causan a los niños*. Madrid: La Muralla.

SEP. (1993). *Plan y programas de estudio. Secundaria*. México: CONALITEG.

– (1997). *Libro para el maestro. Orientación educativa. Educación Secundaria*. México: CONALITEG.

– (2000). *Formación Cívica y Ética. Libro para el maestro. Educación Secundaria*. México: CONALITEG.

– (2002). *Problemas y políticas de la educación básica. Programa y materiales de apoyo para el estudio. Licenciatura en educación secundaria*. México: CONALITEG.

– (2002a). *Desarrollo de los adolescentes I. Aspectos generales, Programa y materiales de apoyo para el estudio*. México: CONALITEG.

– (2007). *Formación cívica y ética. Programas de estudio. Educación básica. Secundaria*. México: CONALITEG.

– (2007b). Plan de estudio 2006. Educación básica. Secundaria. México: CONALITEG.

– (2010). Respuesta sobre las actividades del Programa de Capacitación al Magisterio para prevenir la Violencia hacia las Mujeres. Información obtenida a través de la Unidad de Transparencia de la SEJ, la respuesta se dio con fecha del 01 de noviembre del 2010 y la firma María de Lourdes Hernández Godínez.

– (2011). Programas de estudio 2011. Guía para el maestro. Educación básica secundaria. Formación cívica y ética. México: CONALITEG.

Scott, Joan W. (1996). “El género: una categoría útil para el análisis histórico”. En Marta Lamas (comp.). El género: la construcción cultural de la diferencia sexual. México: UNAM/PUEG, pp. 265-302.

Soneira, A. J. (2007). “La teoría fundamentada en los datos”. En Vasilachis, G. I. (coord). Estrategias de investigación cualitativa. Barcelona: Gedisa.

Notas

¹ Este texto es resultado de mí transitar por la Maestría en Investigación Educativa. Agradezco al Departamento en Estudios en Educación (CUCSH/UdG), a la Secretaría de Educación Jalisco y a la comunidad normalista por su apoyo.

² El género es una construcción cultural de la diferencia sexual, forma parte de un proceso de construcción simbólica de la realidad que organiza la acción colectiva, junto a otras construcciones culturales (raza, clase, etc.) son definidas cualidades, lugares de pertenencia y funciones que deben mostrar las personas al convivir.

³ Español, matemáticas, inglés, química, física, formación cívica y ética, geografía, historia y telesecundaria.

⁴ En el caso de México, las asignaturas de Civismo y Orientación Educativa incorporan, por primera vez, temas como la discriminación hacia las mujeres (SEP, 1993) o educación sexual (SEP, 1997: 45). En 1999 desaparecen las asignaturas mencionadas y surge Formación Cívica y Ética, donde a su vez, de manera explícita surge el término “Género” en el curso del tercer grado bajo el tema de “Sexualidad y género” (SEP, 2000: 15). Por último, la escuela secundaria fue reformada con los planes 2006 y 2011, entre las novedades que integró son el incremento de temas relacionados al género, ya sea como

contenido o campo transversal a desarrollar (SEP, 2007: 35, SEP, 2007b: 21, SEP, 2011: 42).

⁵ Scott (1996) señala que el género es un elemento constitutivo de las relaciones sociales basadas en las diferencias que distinguen los sexos. Son “relaciones significantes de poder” porque operan a través de símbolos/códigos comunes, instituciones y en la identidad subjetiva, por ejemplo, Mead (2006: 260) demuestra la existencia de diferencias culturales en tres pueblos con cercanía regional, al final, concluye que la principal fuerza que define a la persona no es la biológica, sino que es la cultura, dice “los rasgos de la personalidad que llamamos femeninos o masculinos se hallan tan débilmente unidos al sexo como lo está la vestimenta, las maneras y la forma de peinado que se asigna a cada sexo según la sociedad y época”.

⁶ Lamas (2006) habla de un comodín epistemológico y ofrece veinte ejemplos sobre el enfoque en que el género ha sido utilizado a través de la investigación. Delgado (2003: 467) reporta que desde 1993 el Consejo Mexicano de Investigación Educativa incorporó reportes sobre cuestiones de género. Señala que la mayor parte de estos trabajos utilizan la categoría género como un instrumento conceptual, herramienta metodológica y/o de intervención para abolir simetrías.

⁷ Maceira (2008) da cuenta de la trayectoria y aportes de diferentes colectivos de origen feminista que han realizado trabajo pedagógico. A la vez que reflexiona sobre los elementos de una pedagogía feminista, elabora comentarios a la capacitación sobre género dirigido al personal de la Secretaría de Educación Pública. En su opinión, está empobrecido lo que desde otros colectivos hacen en el ámbito de la educación popular y política, y afirma, que se ha reducido el significado del discurso feminista porque se convirtió en una “verdad de ocasión” cuyo empleo es políticamente correcto.

⁸ Por ejemplo están los reportes de Palomar (2005), García (2005), Rosales (2007, 2008) y Lovering y Sierra (2010).

⁹ Por mandato de un conjunto de leyes, por ejemplo, la Ley General de Acceso de las Mujeres a una Vida Libre de Violencia es cuando en la SEP y las instancias educativas locales implementan diferentes modalidades de capacitación (presencial, en línea, talleres, diplomados, etc.) dirigidos a los/as docentes de educación básica. El recurso principal lo aporta el Programa de Capacitación al Magisterio para prevenir la Violencia hacia las Mujeres. En Jalisco, hasta el 2010 reportaron la capacitación de más de 2,700 personas entre directivos, docentes y asesores técnico pedagógicos provenientes de todos los niveles y modalidades educativas (SEJ, 2010). Sin embargo, no hay mención alguna sobre el impacto de esa capacitación en el trabajo docente y en la convivencia con los/as niños/as y jóvenes de educación básica.

¹⁰ Por ejemplo, destaca el reporte de Gutiérrez (2004) donde explica cómo fue su experiencia en las Asignaturas I y II pertenecientes a la Licenciatura en Educación Primaria. La Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación, instancia que a nivel federal coordina a las escuelas normales, tiene el programa “Formación de formadores en educación sexual en la escuela y género en la educación”, sin embargo, sólo incluyen las cartas descriptivas de un curso taller y los materiales básicos sin aportar datos sobre el desarrollo y los resultados alcanzados. La información es posible consultarla en <http://www.dgespe.sep.gob.mx/esege>

¹¹ Mexfam significa Fundación Mexicana de Planeación Familiar, cuenta con diversos programas orientados a la prevención y atención a la salud, entre estos, uno dirigido a la población de jóvenes en educación sexual. Cuenta con la página web <http://mexfam.org.mx/>

EL FUTURO DE LA EDUCACIÓN PÚBLICA EN MÉXICO

Ruve Vela Dos Santos

Doctor en Ciencias de la Educación. Profesor del Centro de Estudios Tecnológicos Industrial y de Servicios núm. 76 “Benito Juárez” (CETIS 76).
ruvencio@hotmail.com

Recibido: 20 de septiembre de 2014

Aceptado: 30 de octubre de 2014

Resumen

Este artículo habla sobre el pasado y futuro de la educación pública en México ya que la educación es un hecho social cuya importancia resulta indiscutible si recordamos que todos los seres humanos, en todos los momentos de su vida, están sujetos a ella, ya sea en el seno de la familia ya en la comunidad, en las actividades sociales, o en aquellas en que intervienen las instituciones educativas

La educación es una de las superestructuras de la sociedad, íntimamente relacionada con las características y problemas de cada grupo y época. Si bien es cierto que la educación está vinculada a la sociedad, que le impone su propia orientación, también lo es que ninguna otra superestructura dispone de tanta capacidad para modelar a los hombres y para influir en la estructura general de la sociedad.

Palabras claves: Retrospectiva, impulso a la educación no formal, educación y desarrollo, reforma a la educación básica, reforma a la educación media superior.

Abstrac

This article talks about the past and future of public education in Mexico since education is a social fact whose importance is indisputable if we remember that all human beings, at every moment of his life, are subject to it, either within the family and in the community, in social activities, or those involved in the educational institutions

The education of the superstructure of society, closely related to the characteristics and problems of each group and time. While it is true that education is linked to society imposed its own guidance, so is that no other superstructure has much capacity to model the men and to influence the overall structure of society.

Keywords: Hindsight, boost non-formal education, education and development, basic education reform, reform and higher education.

Retrospectiva de la educación en México

De tiempo en tiempo se siente la necesidad de lanzar una mirada retrospectiva a la historia de nuestro país, para medir sus logros y precisar, dentro de una perspectiva actual, sus exigencias más perentorias.

Especialmente en el campo de la educación, que ha sido una de las tareas más ingentes del Estado mexicano, conviene reflexionar sobre nuestras realizaciones.

La educación y la cultura van de la mano y se influyen recíprocamente. Durante la época colonial la cultura religiosa, escolástica y tradicional se imponía en todas las instituciones docentes. Éstos eran instrumentos dóciles y eficaces para su permanencia y desarrollo. Formar un hombre piadoso, de sentimientos monárquicos, respetuoso de las tradiciones y las autoridades establecidas parecía ser el desiderátum de la educación en la Nueva España.

En el período de la Independencia todo tendía a favorecer el desarrollo de una personalidad individual, enérgica, racionalista, que no hubiese perdido la fe en los ideales universales y ecuménicos, como eran la libertad, la igualdad y el progreso, sino que por el contrario luchase por ellos.

Pero ese ímpetu de la típica cultura de la Ilustración empleó la mayor parte de sus energías en una etapa, que podía denominarse crítica, más bien orgánica, pues sus objetivos fundamentales parecían ser destruir el prestigio moral y político de las instituciones de la Colonia, deshacer la antigua unión entre el altar y el trono y oponer a la fuerza de las tradiciones conservadoras desgarró al país y evitó que éste pudiese organizar debidamente su sistema educativo, en consonancia con sus afanes racionalistas y de modernización.

Cuando el movimiento de Reforma se impuso, un nuevo concepto cultural habría de guiar a la educación mexicana: la filosofía positivista, que veía en el desarrollo científico naturalista el único camino de la educación y el progreso, concebido éste con un sentido estrictamente material.

Visto desde la perspectiva de las inseguridades, contradicciones y confusiones retrógradas de la era santanista, el país progresó considerablemente en la época porfiriana. El dictador impuso orden en el país, lo organizó jurídicamente a través de los códigos civil y de comercio apoyados en el penal. Inició su desarrollo económico, levantando la agricultura y la ganadería, reabriendo la minería, creando una vasta red ferroviaria y poniendo en marcha la explotación de los mantos petroleros. Sin embargo, todo esto se hizo bajo un concepto librecambista universalista, que abrió las puertas a las inversiones extranjeras, sin consideración alguna a los intereses nacionales, lo que motivó un desarrollo económico desigual e inequitativo, que fue el talón de Aquiles del régimen porfirista.

En este período el sistema educativo alcanza por primera vez su organización más coherente. Se sientan las bases para la enseñanza primaria; la pedagogía más moderna y efectiva anima sus escuelas. Es la época de Rébsamen, Carrillo y Barrera. La Escuela Nacional Preparatoria se organiza en torno al concepto central del positivismo. Los institutos científicos y literarios se fortalecen y aumentan en las poblaciones más importantes, constituyendo el antecedente inmediato de nuestras actuales universidades.

Pero la enseñanza de las comunidades rurales, llevada a cabo con tanto éxito por los misioneros en los primeros siglos de la Colonia, había sido abandonada no sólo durante la misma Colonia sino por los gobiernos independientes. La educación porfiriana se concentra esencialmente en las zonas urbanas y se proyecta básicamente para las clases dirigentes, aunque siempre, justo es decirlo, estuvo abierta para las clases populares más humildes. Prueba de ello son algunos de los más insignes mexicanos que pudieron pasar desde el jacal de una remota sierra oaxaqueña a los puestos más altos del gobierno, y un distinguido literato que pasó de pequeños poblados surianos a ser primera figura en el mundo cultural de la Reforma.

La Revolución tendió, naturalmente, a corregir los vicios de la época porfiriana, especialmente en el campo educativo, en donde inició una vasta y bien organizada educación popular, que es uno de sus logros más perdurables. Se estableció la enseñanza rural, la educación indígena y la enseñanza técnica, la cual abrió el amplio abanico de las modernas especialidades que exige el desarrollo de un país en marcha hacia la industrialización.

Al sentido objetivo e impersonal de la educación científica del porfiriato se sobrepuso el principio de justicia social que traía en lo más profundo de su seno la Revolución Mexicana. Esta tendencia trastornó todo el sistema de la enseñanza de las ciencias pasó a la historia, del desarrollo de la personalidad individual al desarrollo equitativo y equilibrado de la colectividad; del interés individual al interés colectivo. Tal vez todo esto quiso significar en su momento la educación socialista. Este intento pretendió clarificar los objetivos de la Revolución Mexicana, que no alcanzaban aún definición precisa.

Pero durante el gobierno de Manuel Ávila Camacho, Jaime Torres Bodet, Secretario de Educación Pública, logró superar la crisis y dar expresión cabal a los ideales educativos mexicanos, en el Artículo Tercero Constitucional modelo de principios pedagógicos en el mundo y cuyas ideas influyeron desde su fundación en la propia Unesco.

La historia de la educación en México muestra las vicisitudes de su desarrollo político: instrumento de dominación y dependencia cultural en la Colonia: individualista y racionalista durante la primera etapa de su independencia; positivista, científicista y elitista en la época porfiriana; social y popular desde la Revolución hasta nuestros días. Cada etapa de su historia es reflejo de las luchas políticas y los objetivos nacionales que, en su momento, se consideraron esenciales y prioritarios.

Contenido

Esta historia de la educación pública en México es un relato colectivo sobre una de las luchas más calladas y apasionantes en que han persistido, durante más de un siglo, miles de mexicanos, para construir una nación más independiente, más justa, más rica y más democrática.

Es la historia de la educación pública. Antes, la educación en México no era pública ni contaba con las bases ideológicas y jurídicas del liberalismo sobre el cual habría de construirse el México moderno.

La historia nacional puede contemplarse y escribirse desde distintos puntos de observación. El de la educación es particularmente útil para conocer cómo surgieron las ideas que orientarían y darían conciencia a la nación mexicana, y cómo se fue constituyendo el sistema que habría de encargarse de su conformación cultural y educativa. Es útil, también, para su capacidad para mejorar por sí mismos, individual y colectivamente, la calidad de su vida.

Los antecedentes

Una nación estudia su historia para conocerse mejor. Para, al conocerse, integrar mejor su propia personalidad. Y para tomar de manera más informada las grandes decisiones que van construyendo, en el devenir, su futuro.

El pasado y la prospectiva de una nación iluminan así la comprensión del presente y ayudan a reflexionar sobre el futuro mediato e inmediato.

Por esto es adecuado, al presentar este artículo, referirme tanto al pasado como al futuro de la educación nacional.

La educación pública mexicana nace con el liberalismo. Las leyes del 21 y 23 de octubre de 1833, expedidas por Gómez Farías, marcan su inicio. Al crear la Dirección General de Instrucción Pública para el distrito y territorios federales, al declarar libre la enseñanza y al secularizar un conjunto de instituciones para dedicarlas al servicio educativo, se define por vez primera, en el México recientemente independizado, la competencia del Estado respecto a la educación.

Aunque de momento estas medidas habían de surtir un efecto limitado, el desarrollo de las corrientes liberales, las llevarían más adelante a su plena madurez en la Constitución de 1857, con las Leyes de Reforma y particularmente en la Ley Lerdo de diciembre de 1874, que establece el laicismo en la educación primaria.

El proyecto de una educación pública, dependiente del Estado, libre de la influencia eclesiástica destinada a toda la población queda plenamente afirmado con el triunfo de la Reforma. Varios ensayos de la obra analizan este proceso fundamental en la construcción del país.

Con la Revolución, y particularmente con el establecimiento de la Secretaría de Educación Pública en 1921, cristaliza la organización de un sistema nacional que llega a ser en nuestros días uno de los cimientos principales del Estado mexicano.

Los últimos 60 años

En los últimos 60 años el país se ha transformado profundamente, y con él, su educación. En 1981 éramos 70 millones de mexicanos; en 1921 solo 14.

Actualmente somos un país articulado en sus instituciones, en pleno crecimiento económico, empeñado en avanzar hacia formas

más justas de convivencia social y que mejora gradualmente sus mecanismos políticos y las expresiones de su cultura. Entonces éramos un país agotado por la lucha armada, pobre, donde todo estaba por reconstruirse y mucho, lo más, por inventarse.

La educación nacional era rudimentaria. Los establecimientos educativos federales y estatales en 1921 no llegaban 10 mil. Hoy son más de 100 mil.

En 1921 cursaban la primaria 868 mil alumnos, un 6% de la población total. En 1981 fueron 15 millones, 21% de la población.

Egresaban de la preparatoria cerca de 500 alumnos cada año y otro tanto de las diversas escuelas de educación superior. En 1981 egresaron 267 mil de la preparatoria y 70 mil de la educación superior.

En conjunto, si la población del país se ha multiplicado por 5, el sistema educativo lo ha hecho por 24.

En el orden cualitativo, cuatro grandes logros resumen el esfuerzo educativo mexicano desde la creación de la Secretaría de Educación Pública:

- Primero: la consolidación de la función educativa del Estado, establecida por el Artículo Tercero Constitucional, que garantiza una educación popular, democrática y nacionalista.
- Segundo: la institucionalización de la educación, que ha dado como resultado un sistema educativo articulado, orgánico, sujeto a normas, en el que participan la federación, los estados y algunos municipios y al que se dedica una proporción considerable de recursos.
- Tercero: el avance persistente hacia la suficiencia educacional para hacer efectivas la igualdad de oportunidades y la justicia social.
- Cuarto: la profesionalización del magisterio, que hoy constituye la profesión más numerosa del país, la más vinculada al pueblo y una de las que mayores esfuerzos han hecho por superarse.

El futuro previsible

Ése es el pasado inmediato de la educación pública mexicana, a través de este recuento holístico se ha tratado que los lectores tengan una visión clara y precisa de como la educación en México se dio, esto nos debe servir tanto a educadores, investigadores, padres de familia y a la sociedad en general para iluminar nuestro futuro. Y no por la pretensión de intentar profecías, sino porque la reflexión prospectiva ayuda también a comprender mejor la realidad presente y a informar las decisiones de hoy para mañana, conviene añadir aquí una breve consideración sobre el futuro previsible de la educación nacional.

En el mediano plazo, a partir del año 2000 México se transformará aún más de lo que ya se ha transformado, tendremos otra fisonomía. Seremos más de 100 millones de habitantes o poco más. El producto interno bruto se multiplicará entre tres y cinco veces, lo cual implica que tenemos que crear 2 a 4 veces más unidades productivas. Cada mexicano disfrutará, en promedio, de un nivel de vida 2 o 3 veces mejor que el actual.

Los cambios cualitativos deberán ser aún mayores. Habremos de integrarnos mejor como sociedad plural y madura. Disminuir decididamente las desigualdades. Intensificar los procesos de participación social y política.

Reafirmar la identidad nacional. Contrarrestar las tendencias negativas de una comunicación social dominada por intereses de las grandes potencias. Fortalecer la capacidad de juicio y la entereza de nuestra población.

El sistema educativo sufrirá grandes transformaciones. Podemos hacer estimaciones siempre tentativas y sujetas a un conjunto de supuestos sobre la expansión del sistema y sus posibles modificaciones.

El sistema educativo escolarizado comprenderá a partir del año 2000, alrededor de 30 millones de alumnos. *El Consejo Nacional de

Población estima que en 1982 la tasa de crecimiento demográfico fue de 2.5% y a partir del año 2000 se habrá reducido a 1.0%. Si esta tasa solo se redujera a 1.5% en vez de 1.0% habría 2.5 millones más de alumnos en el sistema, particularmente en el nivel preescolar (800 mil niños más y en la primaria 1.4 millones más). Esto no obstante, el cambio en la estructura de la matrícula del sistema escolar en el año 2000 no dependerá tanto de la evolución del crecimiento de la población, sino de los coeficientes de atención de la demanda y de la eficiencia.

De acuerdo con las proyecciones elaboradas por la Secretaría de Educación Pública, conforme a las actuales políticas de desarrollo de la educación, la evolución de la matrícula en los próximos 20 años en cualquiera de estas alternativas experimentará transformaciones importantes en sus efectivos absolutos.

Mejoramiento de la eficiencia

Las estimaciones que se presentan son un claro reflejo de una visión futurista de la educación pública en México, esto nos lleva a suponer un mejoramiento de la eficiencia de todos los niveles escolares. El flujo de alumnos, en consecuencia, –se alterará– de cumplirse los escenarios prospectivos aquí planteados.

Es obvio que el logro de estos escenarios en la educación formal estará condicionado por muchos factores. La universalización efectiva de una educación básica de diez a once grados supone la superación de las condiciones sociales y económicas que han hecho tan selectivo el acceso, la permanencia y el rendimiento escolar. Particularmente, la distribución del ingreso con mayor equidad y el mejoramiento del nivel nutricional de los sectores menos favorecidos son condiciones fundamentales del logro de estos escenarios.

Dentro del sistema educativo será indispensable mejorar sustancialmente la calidad del maestro y de los demás factores que influyen

en él, proceso de enseñanza-aprendizaje, si la eficiencia se ha de superar en el grado previsto.

Las nuevas tecnologías de la comunicación ofrecen recursos importantes para facilitar el aprendizaje. Asimismo, el estímulo de las familias, la multiplicación de bibliotecas hasta en localidades pequeñas y la abundancia de libros adecuados y asequibles contribuirán a apoyar el aprendizaje que se realice en la escuela.

Adicionalmente a esto se requerirán políticas definidas del sector educativo para compensar las deficiencias de los alumnos más necesitados. La evolución cualitativa del sistema permitirá, en algunos años más, que los mejores maestros sean enviados a las zonas más deprimidas mediante estímulos adecuados. El magisterio tendrá que ser capacitado para manejar las diferencias en el proceso de aprendizaje de los alumnos, de modo que se evite el atraso escolar y la deserción. Las comunidades, sobre todo las rurales, tendrán que ser estimuladas a participar en la vida de las escuelas. Sobre todo, el proceso de enseñanza-aprendizaje deberá ser interesante y atractivo por todos los medios posibles. De ninguna manera se trata de dar “más de lo mismo”; la expresión cuantitativa debe ser el escenario de una reforma cualitativa permanente, profunda y sistemática, en todos los niveles escolares.

Puede decirse que el período del gran crecimiento de la expansión cuantitativa, está a punto de completarse. De aquí a fin de siglo la matrícula no crecerá más allá de un 50%. Incluso, en el nivel de primaria, habrá una disminución absoluta. Por ello, la oportunidad de dedicar inteligencia, recursos y voluntad al mejoramiento cualitativo será mucho mayor que en el pasado.

Es posible, y muy conveniente, que se amplíen y perfeccionen proyectos orientados a mejorar la calidad de la enseñanza. A impulsar la parte valorativa de la educación. A desarrollar en los niños y jóvenes, usos, actitudes y habilidades a los que hasta hoy no ha sido posible prestar la atención necesaria. Es de esperarse que en los próximos

años se preste una atención sin precedente al desarrollo de la responsabilidad de los educandos, a la educación de su conducta.

Impulso a la educación no formal

Por importantes que sean las transformaciones previsibles en la educación formal, más aún serán las que habrán de presentarse, con toda probabilidad, en la no formal. El impulso que ésta habrá de recibir en los veinte años siguientes es de gran magnitud que la escuela hará relativa su actual importancia ante la abundancia de oportunidades no formales en educación.

Tal como ocurre ya en países más avanzados, la educación no formal afectará sobre todo a dos grupos de población. A los niños de 0 a 4 años y a los adultos.

Tres factores parecen que contribuirán a dar mayor impulso en el futuro a la educación de los niños pequeños: la convicción de la importancia de la educación temprana para el desarrollo intelectual y afectivo del niño, la intención de prevenir y compensar desde los primeros años las desigualdades sociales que afectan las capacidades de los futuros alumnos en el sistema escolar, y los cambios en la organización familiar, principalmente por la mayor participación de las madres en actividades productivas.

Por ello, es probable que la política educativa del país incrementará sustancialmente la atención a la educación de los niños pequeños e imagine modalidades adecuadas a las muy variadas situaciones que se presentan en el territorio nacional. Será necesario establecer vínculos más estrechos entre los recursos educativos del Estado y el medio familiar. Además de crear instituciones de variados modelos, es posible anticipar que el Estado estimulará y apoyará las acciones insustituibles de los padres de familia, muy especialmente de las madres, que por naturaleza son las mejores educadoras para esa edad. Los medios de

comunicación masiva podrán prestar en esta tarea un servicio de gran utilidad social y los métodos participativos permitirán aprovechar mejor el gran potencial de sabiduría educativa de las familias mexicanas.

El cambio más profundo del sistema educativo del país en los próximos veinte años consistirá, muy probablemente, en el impulso sustancial que se dará a la educación de los adultos. No es concebible un México moderno en lo económico, lo social y lo político con una elevada proporción de su población adulta sin educación básica. Actualmente el 85% de la población mayor de 15 años se encuentra en esta situación. De no sostenerse en el futuro la decisión de corregirla, la población adulta sin instrucción básica seguirá pesando como lastre del mejoramiento económico y social del país.

Mirando al futuro sería demasiado optimista pensar que en veinte años podemos eliminar por completo el rezago educativo. Ciertamente se seguirá “cerrando la llave” de este rezago en la medida en que se generalice la educación básica formal y en que una proporción cada vez mayor de los niños que inicien la primaria y la secundaria, las terminen. Pero la eliminación del actual rezago encontrará grandezas obstáculos, por decidida que sea la voluntad política de lograrlo.

En estos años se está estableciendo las bases de un ambicioso programa para los adultos. Se han creado servicios de apoyo (organización de círculos de estudio, contratación de asesores, elaboración de textos y materiales didácticos, entre otros), mecanismos de promoción y difusión e instrumentos normativos para la planeación, ejecución y evaluación de la educación de los adultos. Se estudian también las políticas y estrategias y se empiezan a experimentar diversas modalidades. Éstas deberán dar respuesta a las distintas razones que puedan tener para estudiar los diversos grupos de mayores de 15 años.

Es necesario encontrar fórmulas que combinen adecuadamente las necesidades de equivalencia de la educación no formal (por referencia a los niveles educativos formales) con la importancia de la educa-

ción para la vida práctica del adulto; diseñar y crear los incentivos, las formas de comunicación y los apoyos técnicos adecuados; estimular la participación de todos los sectores sociales en esta actividad y desarrollar los aparatos administrativos y de formación de personal necesarios. Todo esto es complejo, pero habrá que trabajar intensamente en ello para que el sistema educativo del país sea capaz de resolver el gran rezago que registran las estadísticas de quienes tienen más de 15 años.

Las políticas específicas que el país adopte en educación de adultos apenas pueden (por ahora) esbozarse. No falta mucha experimentación. Ciertamente serán distintas las estrategias que se apliquen a la población urbana y rural, así como las que se implanten en las diversas regiones del país.

Es previsible también que en los próximos años tome un auge aún mayor la educación de adultos orientada a la capacitación para el trabajo y organizada a través o con apoyo de las unidades productivas, públicas y privadas.

La necesidad de mayor calificación de la fuerza de trabajo, el crecimiento de las utilidades empresariales y las disposiciones fiscales parecen apuntar en este sentido. Pero este hecho no debiera situar la educación de los adultos en una óptica exclusivamente económica: la educación de la población adulta no es menos necesaria para la transformación social y política del país.

Educación y desarrollo

Cada vez tendrá más conciencia de que la educación es el factor decisivo de nuestro desarrollo y se dedicarán a ella mayores esfuerzos.

En lo cualitativo, la educación demandará múltiples innovaciones que correspondan a las peculiares necesidades de nuestra población y al ritmo acelerado de nuestro desarrollo. Por esto, el sistema educativo en los próximos años deberá estar abierto a la experimentación,

la evaluación rigurosa, la búsqueda de mejores y más variadas formas de educación.

En lo administrativo, la educación estará y deberá estar fuertemente desconcentrada. Es altamente conveniente y deseable que la capacidad de decisión esté mejor distribuida entre la federación, los estados, los municipios y los planteles, dentro de un marco de normas nacionales.

El pasado y el futuro

El texto es una invitación a reflexionar sobre la tarea permanente de construir la educación pública del país. Al documentar el pasado, se suscitan necesariamente interrogantes sobre el futuro. De esta manera lleva a descubrir el panorama completo del desarrollo de nuestra educación, en el cual hay una ausencia explicable: la del momento presente.

El significado de este tiempo en que nos toca actuar, se hallará indagando en ambas direcciones. Hacia el pasado, para comprender nuestras raíces y hacia el futuro para avizorar nuestras posibilidades.

La acción presente lo mismo las grandes decisiones de la política educativa que la actuación cotidiana de los maestros en los salones de clase es al mismo tiempo continuidad con una tradición que compromete e innovación que se propone modificar la historia y convertirla en proyecto deliberado.

De muchas lecturas posibles, de un libro de historia, deseo que el presente artículo se oriente a plantear un desafío: el de esforzarnos por descubrir y realizar un mejor futuro para la educación pública en México.

Las reformas educativas contemporáneas de la educación pública en México. La Reforma Integral de la Educación Básica en México (RIEB)

La educación básica en México, integrada por los niveles de educación preescolar, primaria y secundaria ha experimentado entre 2004 y 2011 una

reforma curricular que culminó este último año con el Decreto de Articulación de la Educación Básica. El proceso llevó varios años debido a que se realizó en diferentes momentos en cada nivel educativo: en 2004 se inició en preescolar, en 2006 en secundaria y entre 2009 y 2011 en primaria. En este último nivel educativo la reforma curricular se fue implementando de forma gradual, combinando fases de prueba del nuevo currículum con fases de generalización a la totalidad de las escuelas primarias del país.

La reforma curricular que precedió a la actual Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB) tuvo lugar en el año 1993, en el marco de una política de mucho mayor alcance en el país (el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica, ANMEB), uno de cuyos componentes fue la formulación de nuevos planes y programas de estudio para la educación básica.

Casi diez años después de esa reforma, en 2002, nació en México el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE), organismo cuya misión principal es contribuir a la mejora de la educación básica y media superior mediante la evaluación integral de la calidad del sistema educativo y los factores que la determinan, siendo uno de los indicadores principales de dicha calidad los resultados de aprendizaje de los alumnos. Si bien, la experiencia mexicana en materia de evaluación externa es una de las más antiguas en América Latina, y mucho antes de 1992 ya se realizaban evaluaciones de gran envergadura en el país, fue hasta el momento en que nació el INEE que se concibió esta tarea en un marco de transparencia y con una visión explícita en materia de difusión de los resultados de las evaluaciones externas.

Posteriormente, a partir del año 2006, tuvo su arranque otro programa de evaluación externa (la Evaluación Nacional del Logro Académico en Centros Escolares, ENLACE), que tiene como rasgo de diferenciación respecto a la realizada por el INEE, su carácter censal, la intención de devolver resultados en todos los niveles posibles de desagregación de la información y el hecho de que es realizada desde

la propia Secretaría de Educación Pública (SEP), lo que para algunos limita la credibilidad de sus resultados. Dado el enfoque del INEE, centrado en la evaluación de la calidad del sistema educativo, todos los proyectos que realiza son muestrales y no están concebidos para difundir información de manera individual.

Desde su surgimiento, ENLACE ha crecido en forma acelerada abarcando cada vez más grados y asignaturas, en los primeros años sólo en la educación básica pero más recientemente, también en la educación media superior. Al parecer, sus resultados son ampliamente utilizados como elemento de diagnóstico sobre la calidad de la educación, desde las escuelas en lo individual, hasta niveles diversos de agregación (las zonas y regiones escolares, las entidades federativas y el país en su conjunto). Tanto las evaluaciones realizadas por el INEE como las que lleva a cabo la SEP han coincidido en mostrar niveles de logro por debajo de lo esperado y profundas brechas entre distintas modalidades educativas. México, país multicultural que ha diseñado un modelo educativo especial para su población indígena, enfrenta los rezagos educativos más fuertes en esta modalidad. Son también bajos los resultados de los alumnos atendidos a través de un modelo pensado para comunidades pequeñas y aisladas, donde el papel docente es asumido no por un profesor formado como tal, sino por un egresado de secundaria, habilitado para hacerse cargo, en un ambiente multigrado y con un fuerte soporte en materiales fuertemente estructurados, de los niños de esas comunidades.

Sin que este sea el factor principal que se halla a la base de la reforma curricular reciente, los resultados de las evaluaciones externas han supuesto una presión importante de búsqueda de mejora para el sistema educativo mexicano, en virtud de que sistemáticamente han mostrado rezagos importantes en el logro de los objetivos educacionales.

La RIEB responde a una intención de política expresada tanto en el Plan Nacional de Desarrollo 2007-2012, como en el Programa

Sectorial de Educación correspondiente a esta administración federal. Este último documento plantea como su primer objetivo: “Eleva la calidad de la educación para que los estudiantes mejoren su nivel de logro educativo, cuenten con medios para tener acceso a un mayor bienestar y contribuyan al desarrollo nacional” (SEP, 2007: 11). Tres de las estrategias contempladas para alcanzar este objetivo son aquí relevantes:

- Realizar una reforma integral de la educación básica, centrada en la adopción de un modelo educativo basado en competencias, que responda a las necesidades de desarrollo de México en el siglo XXI.
- Revisar y fortalecer los sistemas de formación continua y superación profesional de docentes en servicio, de modo que adquieran las competencias necesarias para ser facilitadores y promotores del aprendizaje de los alumnos.
- Enfocar la oferta de actualización de los docentes para mejorar su práctica profesional y los resultados de aprendizaje de los educandos (SEP, 2007: 11-12).

Así pues, junto con la preocupación por definir un currículum que aborde como un solo trayecto formativo los tres niveles que integran la educación básica, están también, el reconocimiento de la necesidad de poner ese currículum a tono con los acelerados cambios experimentados por la sociedad en los últimos tiempos y, como se ha dicho, la pretensión de mejorar los resultados de aprendizaje de los alumnos atendidos por el sistema educativo mexicano.

Como en la gran mayoría de los procesos de cambio educativo, la RIEB descansa en gran medida en la actuación de los docentes, que resulta fundamental para llevar a la práctica la reforma curricular. Los estudios en la materia han demostrado ampliamente que el pro-

fesor es un actor clave en la implementación efectiva de las reformas educativas. Uno de los supuestos principales de una reforma es que los maestros son quienes deben asumir la parte práctica del cambio educativo (Ezpeleta, 2004).

Los principales postulados de la Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB)

La RIEB ha sido un proceso extenso de ajustes curriculares orientados a mejorar el aprendizaje de los estudiantes. En consonancia con las tendencias registradas a nivel mundial, el nuevo currículo de la educación básica en México se ha planteado bajo un enfoque de educación por competencias.

En el caso de la educación primaria, la RIEB tiene un doble propósito: por una parte, la transformación del currículum de este nivel educativo, y por otra, la articulación de los tres niveles de la educación básica con el fin de configurar un sólo ciclo formativo coherente en sus propósitos, énfasis didácticos y prácticas pedagógicas. Además, esta reforma se propone modificar las formas de organización y de relación en el interior de los espacios educativos que hacen posible el logro de los objetivos curriculares (SEB, 2008).

Es importante señalar que la RIEB no se concibe como una reforma radical, pues algunos de sus rasgos ya estaban presentes desde la reforma curricular que le precedió; sin embargo, el enfoque de educación por competencias sí resultó novedoso.

En lo que se refiere a las nuevas exigencias para los docentes, dos áreas han resultado particularmente desafiantes: la planificación del trabajo educativo y la evaluación de los aprendizajes. Frente a las prácticas preexistentes, la RIEB exige al docente una dosis importante de participación en el diseño de situaciones didácticas que permitan el logro de los aprendizajes esperados contemplados en el currículo,

alineados estos a las competencias planteadas en el perfil de egreso de la educación básica y a los estándares curriculares definidos para este tipo educativo.

Asimismo, la reforma curricular trata de impulsar prácticas de evaluación formativa que brinden al docente evidencias suficientes sobre el aprendizaje de sus alumnos, gracias al empleo de una gama amplia y variada de estrategias e instrumentos de evaluación, y le permitan aprovechar esa información para identificar sus logros al igual que sus dificultades, y ofrecer propuestas para mejorar su desempeño. Se pretende además que esta nueva forma de abordar la evaluación retroalimente el mismo trabajo docente y sirva como un medio de comunicación con otros actores, principalmente los padres de familia, sobre las expectativas formativas de la educación primaria.

La RIEB pone en el centro de la acción educativa el aprendizaje de los estudiantes. Plantea asimismo, que la planificación didáctica es una herramienta fundamental para potenciar el aprendizaje, lo que supone, como ya se ha dicho, un involucramiento creativo del docente en la creación de situaciones desafiantes para los alumnos, sensibles a sus intereses y conocimientos previos y a la diversidad de sus procesos de aprendizaje.

El trabajo docente también ha de ocuparse de generar ambientes propicios para el aprendizaje que incorporen de manera importante el trabajo colaborativo, la inclusión y la atención a la diversidad. Este último tema es particularmente desafiante al decir de los docentes y con frecuencia les enfrenta a la constatación de que no tienen los elementos de preparación suficientes para vérselas con las cada vez más numerosas fuentes de diversidad en el aula.

Finalmente, cabe decir también que la RIEB insta a los maestros a hacer un uso creativo y permanente de los recursos de lectura, audiovisuales e informáticos que se ponen a su alcance, de modo que no se descansen exclusivamente en los libros de texto como los grandes prescriptores del trabajo en el aula.

En suma, como se ha dicho, la RIEB busca poner en el centro de la acción educativa el aprendizaje de los estudiantes, procurando su formación integral, en función de las exigencias que plantea la sociedad moderna. Tarea en la que hay mucho por hacer a juzgar por los insatisfactorios resultados en las evaluaciones externas nacionales e internacionales.

Reforma Integral de la educación media superior (RIEMS). Antecedentes

En la Educación Media Superior en México existen considerables rezagos en cobertura, lo cual incide de manera negativa en la equidad que debe promover el sistema educativo.

Adicionalmente, se observa que existen importantes obstáculos para garantizar la calidad de la educación que se imparte en este nivel.

El gobierno tiene la responsabilidad de asegurar que los jóvenes encuentren oportunidades para realizarse en la proximidad de su vida adulta. En 2010 nuestro país alcanzó el máximo histórico del número de jóvenes entre 16 y 18 años de edad, los cuales constituyen el grupo de edad de cursar la Educación Media Superior. Se trata de un hecho que tiene un poder emblemático y que obliga a redoblar el paso OCDE (2006).

El punto de partida para definir la identidad de la Educación Media Superior en el país es encarar los retos que enfrenta. El camino que tome este nivel educativo deberá dar atención a estos retos, los cuales se resumen en los siguientes:

- a) Ampliación de la cobertura
- b) Mejoramiento de la calidad
- c) Búsqueda de la equidad.

La actual estructura de los servicios de la EMS: pluralidad y dispersión curricular

La historia de la EMS en México expresa la dicotomía que afecta a este nivel educativo en múltiples países, incluso, los de América Latina y los de la OCDE, instituciones y planes de estudios de carácter preuniversitario o bien como opciones terminales para incorporarse al trabajo.

El adecuado desarrollo de una Reforma de la EMS en México debe considerar aspectos comunes a los distintos subsistemas, al tiempo que atienda a esta falta de articulación. Aunque los objetivos de distintas instituciones pueden ser similares, no se ha trabajado lo suficiente en una más clara definición de la identidad de este nivel educativo.

Los elementos en común que se observan en la EMS en México incluyen los siguientes:

- a) Énfasis en habilidades y conocimientos básicos o competencias
- b) Flexibilidad y enriquecimiento del currículo
- c) Programas centrados en el aprendizaje

Principios básicos que guían la reforma integral de la EMS

Del análisis de las características de la oferta en educación media superior en el país y de la población en edad de cursarla, así como los cambios que se han desarrollado en este nivel en años recientes y los que se observan en el mundo se desprende la siguiente propuesta curricular, la cual tiene como objeto la creación de un Sistema Nacional de Bachillerato en un marco de diversidad.

Para ello se proponen tres principios básicos que deben de estar en la base de un consenso global:

- a) Reconocimiento universal de todas las modalidades y subsistemas del bachillerato.
- b) Pertinencia y relevancia de los planes de estudio
- c) Tránsito entre subsistemas y escuelas

El marco curricular común

Cualquier iniciativa de reorientación de la educación media superior debe partir de los avances que han conseguido las distintas modalidades y subsistemas, y aprovechar los aprendizajes que se derivan de las experiencias de otros países, de manera que la EMS del país que se ubique en la vanguardia internacional. El proceso debe buscar los elementos que comparten los distintos subsistemas, reforzando las mejores experiencias y superando aquello que es necesario cambiar. Estos avances, junto con las metas que debe buscar la EMS, corresponden a los principios generales que son los siguientes:

- a) El reconocimiento del bachillerato universal se alcanzara mediante un nuevo marco curricular común basado en tres tipos de desempeños terminales compartidos. El marco curricular común incluye una serie de componentes comunes a todos los subsistemas y planteles de la EMS.
- b) La pertinencia de la formación que ofrece la EMS se logrará a partir del enfoque en competencias, mediante el cual se dará atención a necesidades de los estudiantes en los contextos personal, educativa y laboral. De este modo se fortalecerá también la función social de este nivel educativo.
- c) Para facilitar la permanencia de los estudiantes de la EMS y el libre tránsito entre subsistemas, se propiciarán trayectorias educativas flexibles, las cuales se desarrollarán en el marco curricular global.

Conclusiones

Nunca como ahora la necesidad de universalizar la educación ha sido más insistente y más legítima para tanta gente; es por eso que este siglo es concebido como el de la educación. Es ahora cuando las sociedades acumulan mayor escolaridad en todo el mundo; cuando la economía comienza a mostrar su mayor influencia en las decisiones educativas y cuando la diversidad social alcanza su máxima expresión, lo que condiciona la convivencia de los grupos, incluidos los escolares y es cuando la equidad encuentra su principal brazo ejecutante en los indicadores escolares vinculados a un modelo educativo siempre de alto rendimiento, medible, cuantificable y sin retórica.

Hoy, cuando volvemos la mirada, nos parece tan claro el siglo XX y su influencia en la pedagogía. Es indudable que para cualquier prospectiva es importante tener claro el diagnóstico. Saber de dónde venimos y entender quiénes somos, sin duda, ayudará a comprender hacia dónde queremos ir.

La segunda mitad del siglo XX sintetiza aquello que por siglos significó la economía y la sociedad del mundo moderno. En la ciencia se exagera la búsqueda de la verdad, en la política se intensifican las utopías y en la economía renace el sistema de mercado. En la educación, los grandes principios y las generalidades de la sociología comienzan a ser sustituidos por las investigaciones relacionadas con la psicología del desarrollo, hasta encumbrar los conceptos neurocientíficos y la distribución de los bienes sociales, culturales y hasta materiales, hechos que parecen sucederse y condicionarse en las aulas escolares.

Es la era posindustrial, donde leer y escribir se generaliza, el conocimiento científico se convierte en la base del desarrollo económico y la comunicación de masas. Incluso las redes sociales se asoman de manera incipiente como los rasgos de lo que será la sociedad del siglo XXI.

En el periodo posterior a la Segunda Guerra Mundial, fue la lecto-escritura básica en el marco del pensamiento lineal y secuencial lo que

determinó la inserción de las personas en la economía; sin embargo, dicha base se tornó obsoleta a mediados de los años noventa, cuando la economía mundial privilegió los rendimientos de las tareas no rutinarias, con lo que se impulsó una transición cada vez más vigente de la manufactura a la mente.

Luego de los procesos desarrollados en la industrialización, ahora es importante aplicar saberes y habilidades a los subprocesos de esos procesos; aquellos que requieren innovación, creatividad, imaginación, traducción de la realidad a través de fórmulas de abstracción que transitan de lo simple a lo complejo en la que se relacionan variables que requieren explicación sistémica, no meramente estructural, lo que obliga a la educación a plantearse métodos y alternativas que conviertan el conocimiento en un bien público de alto desempeño en Lectura, Matemáticas, Ciencias, el Inglés como segunda lengua y las habilidades digitales.

La idea anterior explica por sí sola la transición que vive la pedagogía y el cambio en las estructuras socioeconómicas y culturales que presiona a la escuela y se refleja en la influencia que la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económicos (OCDE) ha logrado internacionalmente en el ámbito educativo sobre la Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura (UNESCO) en la definición de políticas públicas en los distintos países.

Una muestra de ello es la prueba del Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA, por sus siglas en inglés), la cual es mucho más que un mero instrumento de evaluación. Se trata de un consenso educativo amplio que perfila un tipo de ciudadano y define además el sustento del modelo económico que muestra o que obliga al valor agregado a partir del saber y el saber hacer de las personas, esto es, de sus competencias y su competitividad. Quiérase o no, en este contexto la educación cobra cierta distancia de la sociología y se acerca más a la economía y a las neurociencias en la educación del siglo XXI.

Dicho lo anterior, hagamos un alto para entender dónde estábamos hace 50 años, dónde estamos ahora, dónde deberemos estar a la mitad del siglo XXI, como también el tramo de responsabilidad que le corresponde a esta generación para habilitar y preparar a México, en una disputa compleja, intensa, por la equidad, los mercados y los bienes.

Bibliografía

Gonzalbo, Pilar (1985), “El orden que los religiosos tienen en enseñar a los indios la doctrina, y otras cosas de policía cristiana”. En *El humanismo y la educación en la Nueva España*. México: SEP/El Caballito, pp. 37-46.

Iva Ixtlilxóchitl, Fernando de. (1985). “Discursos a las mujeres dedicadas a los templos”. En Pablo Escalante (antolog.). *Educación e ideología en el México antiguo*. México: SEP/El Caballito (Biblioteca Pedagógica), pp. 44-49.

Kobayashi, José María. (1985). “La educación en la Nueva España del siglo XVI”. En *La educación como conquista*. México: El Colegio de México, pp. 175-185 y 190-194.

– (1985). “Ordenanzas de los maestros del nobilísimo arte de leer, escribir, y contar (8 de enero de 1601)”. En *El humanismo y la educación en la Nueva España*. México: SEP/El Caballito, pp. 137-142.

Landa, Fray Diego de. (1985). “Educación de la mujer entre los indios de Yucatán”. En Pablo Escalante (antolog.). *Educación e ideología en el México antiguo*. México: SEP/El Caballito (Biblioteca Pedagógica), pp. 64-68.

León-Portilla, Miguel. (1958). “El concepto náhuatl de la educación”. En *Siete ensayos sobre cultura náhuatl*. México: UNAM, pp. 57-81.

López Austin, Alfredo. (1996). “La enseñanza escolar entre los Mexicas”. En Mílada Bazant (coord.). *Ideas, valores y tradiciones. Ensayos sobre historia de la educación en México*. México: El Colegio Mexiquense, pp. 27-40.

Mendieta, Fray Gerónimo de. (1985). “Crianza y discursos didácticos a los hijos”. En Alfredo López Austin. (antolog.). La educación de los antiguos nahuas I. México: SEP/El Caballito, pp. 38-48.

Tanck de Estrada, Dorothy. (1977). “El gremio de maestros de primeras letras”, “Los maestros” y “La vida escolar”. En La educación ilustrada, 1786-1836. Educación primaria en la ciudad de México. México: El Colegio de México, pp. 90 -102, 206-210 y 214-231.

– (1996), “Enseñanza y nacionalismo intelectual al final de la colonia”. En Mílada Bazant (coord.). Ideas, valores y tradiciones. Ensayos sobre historia de la educación en México. México: El Colegio Mexiquense, pp. 79 -95.

EL MAESTRO DE EDUCACIÓN ESPECIAL. UNA PROFESIÓN CON VOCACIÓN

Rocio Rivas Castañeda

Doctorante en educación. Maestra de educación especial en la Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER) de la SEJ.
rosyryc@hotmail.com

Recibido: 15 de noviembre de 2014
Aceptado: 5 de diciembre de 2014

Resumen

El texto se centra en la forma en la que el profesor debe enseñar , se identifican habilidades y los contextos en que se dan los procesos.

El papel del docente, de los padres de familia y los aprendizajes que van desarrollando los alumnos en la educación especial.

Palabras clave: Educación especial, padres de familia, sensibilización.

Abstract

The text focuses on the way in which the teacher must teach skills and the contexts in which processes occur are identified.

The role of the teacher, the parents and the learning that students are developing in special education.

Keywords: Especial education, parents, awareness.

Ser maestro en nuestros días

La educación es un tema de gran importancia en todos los países del mundo, debido a que ésta será el reflejo de su sociedad en un futuro no muy lejano, partiendo de la idea que teniendo ciudadanos mejor preparados, los beneficios que operarán en el país serán mejores.

Hablar de educación implica hacer referencia a un conjunto de esfuerzos, donde se hacen presentes gobiernos, secretarías e instituciones. Sin duda la acción educativa se encuentra específicamente en el aula, con una mutua relación entre profesor y alumno.

Para ser profesor no es suficiente tener amplios conocimientos, así como reconocimientos, diplomados o títulos. Es necesario estar convencido que dicha profesión es la vocación del individuo y que las recompensas serán las satisfacciones y logros de los alumnos. Además, a pesar de las dificultades enfrentadas, la alegría del quehacer cumplido será el aliento para continuar en el noble oficio de ser maestro.

Podemos recordar como, anteriormente la educación tradicionalista implicaba sobre todo la implementación de actividades memorísticas en las que todos los alumnos eran partícipes. El profesor tenía su propia forma de enseñar, no había innovaciones y se creía que todos los alumnos aprendían de la misma forma e incluso se creía que los golpes no eran malos, de ahí el dicho popular “las letras con sangre entran”.

Hoy en día la forma en la que el profesor debe enseñar es diferente. El Plan y Programa de Estudios de la Educación Básica (2011), en los principios pedagógicos número seis y ocho menciona:

“En la sociedad del siglo XXI los materiales educativos se han diversificado [...], la educación es un derecho fundamental y una estrategia para [...] reducir las desigualdades entre grupos sociales, cerrar brechas e impulsar la equidad. Por lo tanto, al reconocer la diversidad que existe en nuestro país, el sistema educativo hace efectivo este derecho al ofrecer una educación pertinente e in-

clusiva. [...] porque se ocupa de reducir al máximo la desigualdad del acceso a las oportunidades, y evita los distintos tipos de discriminación a los que están expuestos niñas, niños y adolescentes (pág.30-35).

Ante la obediencia y puesta en marcha de dichos principios, se identifican un cúmulo de fortalezas que distinguen a muchos profesores, como lo son; la disposición, la creatividad, la iniciativa, la habilidad para gestionar recursos en empresas privadas, la necesidad de buscar el apoyo y compromiso de los padres de familia para que dicha propuesta sea alcanzada. Con estas acciones, además de dar respuesta a los dos principios pedagógicos antes mencionados, se da cumplimiento a otra disposición de dicha Reforma, que implica “una escuela autogestora”.

Otra habilidad identificada es la implementación de las nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación. A pesar de que ha sido una dificultad para los profesores de mayor edad por la falta de familiarización a dichas herramientas, el deseo de aprender, el contacto con el medio cultural y tecnológico, así como el querer dar respuesta a los intereses de los alumnos, los ha motivado a tener un acercamiento a las tecnologías con fines didácticos. Algunos han aprendido de manera autónoma, otros acuden a clases, preguntan a sus hijos, familiares, etcétera.

Asimismo, con el fin de dar respuesta a la educación pertinente e inclusiva, en México según el Glosario de la Educación Especial del Programa de Fortalecimiento de la Educación Especial e Integración Educativa (2002), se ha conceptualizado la escuela inclusiva, entendiendo lo siguiente:

“Institución en la que todos los alumnos son aceptados, reconocidos en su singularidad, valorados y con posibilidades de participar en la escuela de acuerdo a sus capacidades. Ofrece a todos sus alumnos las oportunidades educativas y los apoyos (curriculares, personales, materiales) necesarios para su progreso académico y personal” (p. 8).

Sin embargo, a pesar de las disposiciones internacionales y los ajustes a las políticas públicas nacionales, con frecuencia se identifican barreras que impiden el aprendizaje permanente de algunos infantes. Para dar apoyo al esfuerzo de los maestros de las escuelas regulares, minimizar dichas barreras y atender también a los alumnos con discapacidades severas, se encuentra el maestro de educación especial.

Maestro de educación especial: Un trabajo de entrega y sensibilidad

La educación especial es una modalidad de atención de la Educación Básica. Su principal enfoque es la educación inclusiva. De acuerdo al artículo 41 de la Ley General de Educación, en su última reforma, del 2013, señala:

“La educación especial incluye la orientación a los padres o tutores, así como también a los maestros y personal de escuelas de educación básica y media superior regulares que integren a los alumnos con necesidades especiales de educación” (DOF: 3).

De igual forma incluye la atención en dos servicios: Centro de Atención Múltiple (CAM), donde se atienden a los niños con discapacidades severas y la Unidad de Servicios de Apoyo a la Escuela Regular (USAER).

Ser maestro de educación especial representa una verdadera vocación y entrega ante la atención a los alumnos con necesidades educativas especiales con o sin discapacidad, alumnos con Aptitudes Sobresalientes (AS) y la asesoría a padres y maestros de las escuelas regulares.

Una de las dificultades a las que se enfrenta, es que la formación docente en la que la mayoría ha sido capacitado, fue para brindar atención personalizada, clínica y rehabilitadora, únicamente a los alumnos. Esto se debe a que es hasta los últimos años cuando se empieza a formar para el trabajo con el modelo de la educación inclusiva, en el que las funciones del maestro de educación especial toman otro enfoque.

Esto ha obligado al profesor de educación especial a capacitarse, investigar, preguntar, gestionar asesorías en instituciones públicas y privadas, etc., para poder dar respuesta a las necesidades de alumnos, padres y maestros a su cargo. Por lo tanto, se tiene un importante compromiso profesional, moral y personal para dar respuesta a la diversidad de la población a atender.

El trabajo con maestros

En el trabajo con los maestros de la escuela regular, se experimenta principalmente un compromiso ante la necesidad de dar respuestas satisfactorias o efectivas ante la solución de alguna situación. En ocasiones pareciera que la creatividad y dinamismo debiera ser una virtud esencial, ya que debes estar preparado para dar respuesta y orientación. En otras, debes ser humilde y decir no sé, pero investigo y mañana le tengo una respuesta.

Otras virtudes que se destacan son la empatía, la tolerancia, la escucha activa y la capacidad de no juzgar. En ocasiones los maestros regulares, con el hecho de expresar la necesidad de algún alumno o la de su grupo en general, te das cuenta que con tan sólo cuestionarlo, él encuentra la respuesta o solución al conflicto. A veces esperan la confirmación del maestro de la USAER para implementar una nueva estrategia.

El trabajo con los padres

El trabajo con los padres es una misión que en ocasiones no puede ser cumplida, ya que con frecuencia no asisten a la escuela, a pesar de mandar citatorios, llamarles por teléfono, enviar un oficio por parte de la dirección de la escuela, etcétera. Las necesidades de los padres no son las del profesor o las de sus propios hijos. Algunos se cansan de

quejas, otros ya no quieren más compromisos y tareas para casa, otros tienen el deseo de ir pero su necesidad de trabajar les impide colaborar en las actividades y citas de las escuelas de sus hijos.

A pesar de dichos obstáculos, es necesario ser ingeniosos para cumplir los objetivos planteados en una Propuesta Curricular Adaptada, que se realiza al inicio del ciclo escolar a alumnos que lo requieren. En el caso de necesitar ser derivados, pareciera una acción sencilla informar a los padres que su hijo requiere la atención de otros especialistas, pero ¡es un reto! y el profesor no sabe cuál va a ser la reacción de los padres cuando les des la noticia. Tal vez requiera un proceso clínico con algún psicólogo, atención médica de neurólogo, otorrinolaringólogo, fonoiatra, psiquiatra, etcétera.

La sorpresa a la que con frecuencia se enfrenta, es que los padres creen que la anterior acción refleja la falta de aceptación de su hijo en el aula de clases. Como consecuencia, en ocasiones prefieren cambiarlos de escuela, demandar a los especialistas, ofender y hablar con el director. Actos que hacen más difícil el cumplimiento de las funciones.

A pesar de dichas reacciones, la tarea del maestro de educación especial es sensibilizar al padre, explicarle y ayudarlo a comprender y reconocer las características de sus hijos y el motivo por el que requieren más apoyos. La satisfacción ante estos procesos es el saber que los padres acudieron a donde se les sugiere y el escuchar los avances que han observado a partir de que se le empezó a dar apoyo extraescolar.

El trabajo con los alumnos

En lo que respecta al trabajo con los alumnos, debido a la infinidad de situaciones problemáticas en las aulas, trastornos de aprendizaje y discapacidades de los niños. Una de las virtudes del maestro de educación especial es la búsqueda constante de elementos teórico

metodológicos que podrán combatir las barreras para el aprendizaje de los niños que más lo necesiten.

En algunos momentos recibe satisfacciones. El ver que ese niño del que recibe agresiones, le da un abrazo, observa que aprendió a respetar a sus compañeros y las reglas de la escuela. Así mismo, escuchar que dice ¡gracias!, ¡perdón! y darse cuenta que ya no tiene que andar detrás de él por toda la escuela, ¡ya permanece en su salón de clases toda la jornada!. Poder identificar que ya llega a casa menos cansado, porque tuvo un recreo tranquilo y en lugar de andar siguiendo al niño que no medía riesgos, estuvo jugando a la cuerda con él.

En otros pequeños, tal vez su conducta es buena y la mayor dificultad es el aprendizaje. Uno de los retos importantes es la búsqueda de la metodología que favorezca su proceso y sin importar las horas de desvelo para leer y hacer material didáctico acorde a la necesidad de los alumnos, no rendirse y tener la meta de que lo que se hace en ésta profesión es para el bien y crecimiento personal no sólo de los alumnos sino también del profesor. Así mismo la mayor motivación ante dichas búsquedas, es ver un logro en los niños, no importa que tan grande o pequeño sea, pero sonreír con ellos cuando te dicen; ¡ya lo hice yo sólo!, ¡lo logré! o ¡si puedo!

Al prestar atención en los pequeños pasos del proceso de aprendizaje, se dará cuenta que ¡valió la pena! Tal vez no espera la felicitación de los padres, del director de la escuela o el de la USAER, lo que le da la mejor recompensa y satisfacción es verlo leer, solucionar un problema de la vida cotidiana, ser independiente, tener mayor coordinación, escuchar que te cuestiona, entre muchas otras cosas.

Un maestro de educación especial debe comprender que esta vocación requiere de muchas virtudes. Una de ellas es la capacidad de compartir; no sólo materiales didácticos o libros. Si no compartir sus conocimientos, sus experiencias, su vida como profesional, tal vez lo que ayudó a un maestro, padre de familia o niño, no le servirá a otro,

sin embargo existe la esperanza de que puede contribuir a que la vida de alguien sea mejor.

Otra virtud importante es la capacidad de escucha activa. El respeto, la empatía y la comprensión de la situación o condición en la que se encuentran las personas, en sus diferentes roles, ayuda a ejercer las funciones con mayor humanidad, siendo una fortaleza para entregarse a esta profesión. El que en ocasiones llegue la desesperación al escuchar que han tocado muchas puertas y que nadie los ayuda, que no han recibido orientación a pesar de largos caminos recorridos, el secar una lágrima, el darles una opción ante las tareas difíciles en el trabajo, son experiencias motivantes para continuar en este camino.

Así mismo, las ganas de luchar para ayudar a las personas con discapacidad, sus familias y sus maestros requieren mucha constancia, persistencia y pasión para hacer lo que le gusta.

No quiero terminar estas líneas sin dejar de agradecer a todos aquellos maestros, mis compañeros maestros de los que he aprendido y mis maestros que han contribuido a mi formación para formar mejores ciudadanos; ¡ciudadanos especiales!.

Bibliografía

Diario Oficial de la Federación. (2011). Ley General de educación. Artículo 41.. Recuperado el 22 de noviembre del 2014 en: http://www.sep.gob.mx/work/apps/site/reforma_educativa/REFORMA_Ley_General_de_Educacion.pdf

SEP. (2002). Glosario de Educación Especial, Programa de Fortalecimiento de la Educación Especial e Integración Educativa. México, D.F: SEP.

SEP. (2011) Programa de Estudio de Educación Básica. México: SEP.

Normas para publicar en educ@rnos

La Revista educ@rnos es una publicación que aborda temas educativos y culturales, con periodicidad trimestral, que difunde trabajos originales de diferentes áreas de investigación.

El envío de un trabajo a educ@rnos compromete al autor a no someterlo simultáneamente a consideración de otras publicaciones. Los autores se hacen responsables exclusivos del contenido de sus colaboraciones y autoriza al Consejo Editorial para su inclusión en la página electrónica **www.revistaeducarnos.com**, en colecciones y en cualquier otro medio que decida para lograr una mayor difusión.

Se considerarán para publicación solamente aquellas colaboraciones que cumplan con las siguientes normas:

1. Los escritos deberán ser inéditos y estar relacionados con las temáticas y disciplinas que integran la revista.
2. Podrán estar redactados en español.
3. Sólo se aceptarán trabajos en formato Word.
4. Se deberá enviar el texto a la siguiente dirección electrónica: revistaeducarnos@hotmail.com.

La redacción de la revista acusará recibo de los originales en un plazo de diez días hábiles desde su recepción.

5. Los artículos deberán ser trabajos de investigación, reflexiones teóricas, metodológicas, ensayos que dialoguen con autores, intervencio-

nes que contribuyan a problematizar, debatir y generar conocimiento teórico y/o aplicado sobre los temas correspondientes.

Deben tener una extensión de 10 a 15 cuartillas (en fuente Arial 11, a 1.5 espacios). En esa cantidad de páginas deberán incluirse un resumen en español e inglés (que no exceda de 150 palabras), 5 palabras clave, acotaciones (sólo las necesarias), tablas y/o gráficos y bibliografía.

6. Las reseñas deberán ser valoraciones críticas de libros recientes en las que se indique su importancia y limitaciones. Deben tener una extensión de 3-5 páginas en Arial 11, a 1.5 espacios.

7. El título que encabeza la colaboración se escribirá en negritas. El nombre del autor y de la institución y/o departamento al que pertenece, deberán ir al inicio del texto, después del autor.

8. Todos los textos originales deberán incluir la información siguiente: Nombre y currículum breve del autor (media cuartilla máximo), además de número de teléfono, fax, correo electrónico y domicilio.

9. En caso de que el trabajo incluya imágenes, éstas deberán estar respaldadas y ser enviadas por separado, en formato JPEG con una resolución de 300dpi.

10. Las citas textuales que excedan de 40 palabras se pondrán en párrafo aparte, sin comillas y con sangría del lado izquierdo de 1.5 cms.

11. Las cita de libros y artículos se efectuarán dentro del texto de acuerdo a la siguiente forma (con base en el estilo APA):

a. Cita de un libro, haciendo referencia a una página concreta. Ej.: (Vygotski, 1998: 283).

b. Cita de un artículo publicado en un libro colectivo o en revista. Ej.: (Piaget, 1994).

12. En los artículos, las referencias bibliográficas de las citas aparecerán enlistadas al final por orden alfabético. En las notas al final de página solamente se podrá incluir comentarios adicionales, no referencias.

13. En las reseñas, las referencias de libros y artículos se efectuarán en los pies de página. No se enlistarán al final.

14. Las referencias se realizarán de la siguiente manera:

Libro

Schön, D. (1998). *El profesional Reflexivo. Cómo piensa los profesionales cuando actúan*. Barcelona: Paidós.

Capítulos en libros

Stobart, G. (2010). Los tests de inteligencia: Cómo crear un monstruo. En Stobart, G. *Tiempos de pruebas. Los usos y abusos de la evaluación*. Madrid: Morata.

Periódicos y revistas

Amador, R. (2010). Modelos de redes en educación superior a distancia en México. En *Sinéctica* 34, 61-73.

Periódicos y revistas en línea

Unesco (2009). “Las nuevas dinámicas de la educación superior”. Disponible en: <http://www.unesco.org/es/wche2009/resources/the-new-dynamics/>

Revista educ@rnos

www.revistaeducarnos.com
revistaeducarnos@hotmail.com