

Presentación

Javier Irepan Hacha
Director General del IMCED

*Es un deber proporcionar placer a los demás
(José Martí, 1890)*

La Revista *ETHOS EDUCATIVO*, no sólo representa un notable esfuerzo editorial sino, fundamentalmente, intelectual. Surge, en primera instancia, como una respuesta a un requerimiento de alumnos y docentes del IMCED de un espacio para la discusión de ideas surgidas de proyectos, avances o resultados concretos de las investigaciones que realizan pero, también, a la exigencia de investigadores e instituciones que realizan su actividad en el campo de la educación y que apremian por espacios donde compartir la reflexión de la problemática que enfrentan.

La primera iniciativa concretada como número 1 de la primera época, vio la luz en el mes de noviembre del año de 1992, bajo la dirección del maestro Mario Orozco Guzmán, quien señalaba “es siempre el mismo derrotero de toda revista que trasciende el decir institucional para colocar la polémica en los rincones más preciados de la científicidad”.¹

El afán de contar con un espacio propicio de discusión del fenómeno educativo, se reflejaba, se sentía y se percibía desde las esperanzas ahí escritas, el entonces Director General del instituto, Lic. Alfredo Esquivel Ávila, señalaba: “*ETHOS*, es la concreción de una actitud grupal, sería y comprometida, consumada bajo el impulso de mantener la producción editorial del IMCED, participar en la investigación de líneas temáticas interesantes y actuales y contribuir a dilucidar teorías y tesis, confrontadas en el marco de la era moderna en la que vivimos”.²

¹ Orozco Guzmán, Mario. Editorial, *Ethos Educativo* 1. Revista trimestral de educación, IMCED, 1992.

² Esquivel Ávila, Alfredo. Presentación, *Ethos Educativo* 1. Revista trimestral de educación, IMCED, 1992.

Esta primera época de la revista, que tuvo su culminación en el número 26, en agosto del año 2001, ya contaba con un consejo editorial del que formaba parte María Esther Aguirre Lora, quien permanece desde entonces, los amigos en común e impulsores de la revista, Manuel Medina Carballo y José Ramírez Guzmán, así como Nabor Toledo Bárcenas. Esta primera etapa de la revista se caracterizó por la gran variedad de textos, de enfoques y de perspectivas teóricas pero, principalmente, por la diversidad de instituciones que, a través de los autores, arroparon la publicación.

Después de un periodo sin editarse, en agosto del año 2003, inicia la segunda época de *Ethos educativo*, con mayor vigor, con un consejo editorial más consolidado, a partir de la relaciones que desde la propia institución había desarrollado el entonces Director General Dr. Rogelio Raya Morales, con universidades principalmente de Europa, destacadamente Antonio Santoni Rugio, quién además cedió los derechos de su monumental obra *Historia Social de la Educación* al IMCED, Anita Gramigna y Colin Lankshear. Asimismo, los vínculos con las universidades nacionales permitieron la participación continua de María Esther Aguirre Lora, Fernando Flores Camacho, Leticia Gallegos Cázares y Rosalía López Paniagua por la UNAM, Gabriel Arturo Sánchez de Aparicio y Raquel Partida Rocha por la UdeG, logrando, con ello, convertirse en un impulsor de grandes proyectos para el IMCED, priorizando la vida académica de la institución. Cuando inició la segunda época de *Ethos educativo*, el Dr. Raya escribió, “desde ya, quienes participamos de este proyecto editorial, disfrutamos de él sabiendo que contribuirá a refrescar el diálogo y el intercambio de puntos de vista, que confirman la prioridad del ser y del quehacer, por sobre el tener y el poder, que nos confirma en la visión humanista de *Ethos educativo*”.³

El Director de la revista, en esta segunda época, José Ramírez Guzmán, señalaba a propósito: “La nueva directiva de *Ethos* busca responder... mediante una convocatoria amplia a quienes, desde cualquier lati-

³ Raya Morales, Rogelio. Presentación, *Ethos Educativo* 27, revista cuatrimestral, IMCED, 2003.

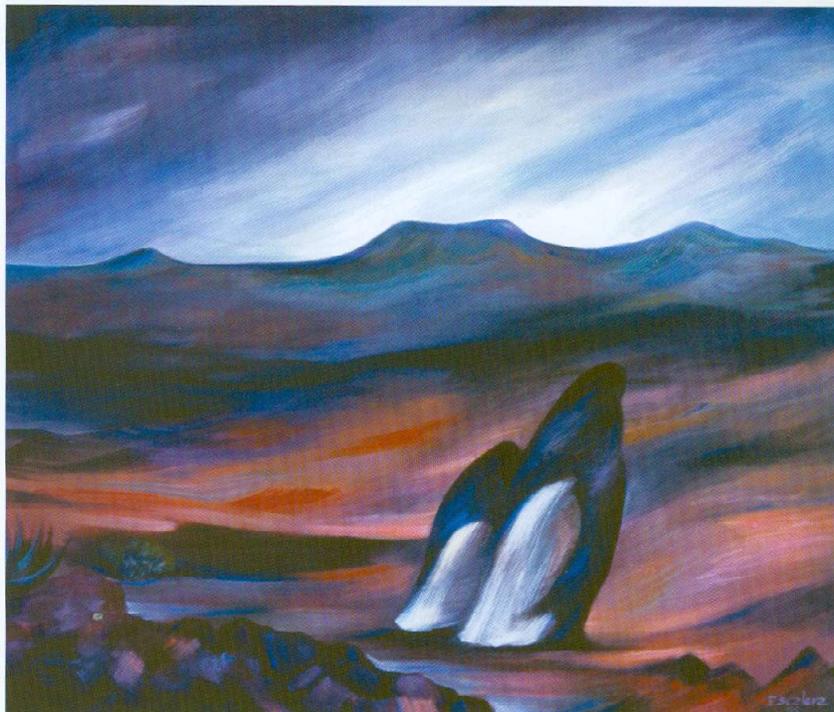
tud geográfica y del pensamiento, desean difundir sus ideas, inquietudes y los frutos de sus indagaciones”.⁴ Es de destacar que a partir de esa segunda época se convirtió en una revista cuatrimestral.

Con estos antecedentes y, en la idea de fortalecer las tareas de formación e investigación que en el campo de la educación realiza el IMCED, así como para revitalizar el debate del fenómeno educativo y difundir proyectos, avances y resultados de investigaciones, que ayuden a una mejor comprensión de la realidad de los sistemas educativos, se llega esta tercera época de *Ethos educativo*, no sólo como un esfuerzo de creación, recreación y reconstrucción de la cultura sino, además, como el espacio de mayor identidad de la comunidad imcediana, hoy recuperado y propicio para el análisis educativo, así como para reabrir los nexos con las instituciones a través del intercambio de la correspondiente producción editorial, objetivos a todas luces que se podrán alcanzar, pues, queda este proyecto en las manos y la experiencia de la Dra. Rosalía López Paniagua como directora de la misma, en el marco del Convenio CEIICH-UNAM/IMCED, por lo que el ideal de contar nuevamente con *Ethos educativo* es hoy ya una realidad, concretada en este número 49.

Para ilustrar este número, y como parte del compromiso de *Ethos educativo* de difundir y reconocer a los artistas michoacanos que han contribuido a enriquecer la identidad y cultura de Michoacán, se incluye una muestra de la amplia y bella obra pictórica del Maestro Jesús Escalera Romero (Peribán 1933 – Morelia 2009).

Y hablando de artistas, se cuenta que por el año de 1890, en La Habana Cuba, la niña María Mantilla era ya una prometedora pianista y José Martí la llevó a “la Liga”, sociedad de instrucción para los cubanos y puertorriqueños negros, para que tocara *el Minuet* de Paderewski o la pieza rusa *El Mujik* y, al llegar, la aconsejó diciéndole: *es un deber proporcionar placer a los demás*. Esperamos que el regreso de *Ethos educativo*, proporcione el placer que sólo la lectura puede lograr.

⁴ Ramírez Guzmán, José (2003) Editorial, *Ethos Educativo* 27, revista cuatrimestral, IMCED.



En el camino, 1975. Acrílico/tela. J. Escalera

El Modelo Educativo 2016: El parto de los montes Aproximación a una educación imaginada

¡Parieron los montes... nació un ratón!
Fábula de Esopo (siglo VI, a C.)

Rogelio Raya Morales

IMCED. posgrado_1999_2000@yahoo.com.mx

Rosalía López Paniagua

CEIICH-UNAM/IMCED. rosalia@unam.mx

Lilia E. Aguiar Jiménez

SEE. liliaaj@hotmail.com

Javier Irepan Hacha.

IMCED. irepanjh@gmail.com

Resumen. El presente trabajo, es una reflexión colectiva sobre el Modelo Educativo que propone el gobierno federal a través de la Secretaría de Educación Pública y en el marco o como complemento de la tan difundida así como cuestionada Reforma Educativa. Desde nuestro punto de vista las reflexiones que planteamos para un modelo educativo de la sociedad actual, tanto por sus potencialidades para fincar el desarrollo como por la problemática en que se encuentra inmersa, debe atender dos claros propósitos.

Identificar y diagnosticar algunos de los aspectos problemáticos de la educación buscando, desde ahora, el acuerdo razonado entre los diferentes actores involucrados en el sector y presentar, para su discusión, algunas líneas de acción que nos lleven a la construcción de un proyecto educativo que promueva un cambio esencial en los fines y valores de la edu-

ARTÍCULOS

cación como sistema de vida y herramienta para el trabajo productivo y como base de una convivencia más humana.

Palabras Clave. Reforma Educativa–Modelo Educativo–Educación con sentido social–Educación imaginada.

Abstract. The present work, is the collective reflection on the Educational Model who proposes the federal government across the Secretariat of Public Education and in the frame or like complement of sospread like questioned Educational Reform. From our point of view the reflections that we raise for an educational model of the current society, so much for its potentialities to cultivate the development, as for the problems in which it is immersed, it must attend to two clear intentions:

To identify and to diagnoses some of the problematic aspects of the education looking, from now on, for the agreement reasoned between the different actors involved in the sector.

To present, for its discussion, some lines of action that take us to the construction of an educational project that promotes an essential change in the ends and values of the education like system of life and tool for the productive work and like base of a more human coexistence.

Keywords. Educational reform, Educational model, Education whit social sense, Education imagined.

Introducción

El Modelo Educativo que propone el gobierno federal a través de la Secretaría de Educación Pública (SEP) se estructura a partir de tres documentos centrales: El primero, titulado ‘Los Fines de la Educación. Objetivos y Alcances del Nuevo Modelo Educativo’, la SEP espera alcanzar logros educativos considerando la “trayectoria escolar en siete ámbitos de aprendizaje”, los cuales se han establecido como centrales: Lengua y comunicación; Pensamiento crítico; Convivencia; Desarrollo físico; México y el mundo; Arte y cultura; y Medio ambiente (SEP, 2016)

Resulta sorprendente que, una educación orientada claramente hacia la construcción de saberes y habilidades que encajen adecuadamente en los procesos productivos, no contenga, como un ámbito necesario de aprendizaje, el de las ciencias de la naturaleza y de la lógica y las matemáticas. Es en este ámbito donde más alejados estamos de los estándares internacionales, tan socorridos al punto que deciden todo en educación actualmente, encontramos un primer faltante de la propuesta educativa oficial.¹

Con toda seguridad, la definición de los anteriores ámbitos de aprendizaje, contendrá la aprobación de la sociedad en su conjunto, pero podrían haber estado mejor formulados y se hubiera podido actuar sobre los faltantes con mayor integridad social, si esta nueva propuesta hubiera sido el resultado de una consulta a los interesados. Aquí encontramos no sólo una limitación teórica, educativa, sino un error de método, de procedimiento para darle curso a una verdadera reforma educativa, como apunta Gil Antón se desperdició en el este proyecto laboral un impulso histórico para transformar verdaderamente la educación en México (Gil Antón, 2016). También hay quienes piensan que no se trata de un error, sino de una forma muy específica por parte de los administradores del actual modelo capitalista de producción, de ser un “menú empresarial a la carta”, como lo afirmó Luis Hernández Navarro desde que se aprobó la reforma constitucional (Hernández, 2013), y de concebir cambios necesarios en las políticas públicas que llevan a la exclusión y negación del otro. De modo que el sistema educativo no sólo sigue la curva de la desigualdad que impera en el país sino que la incrementa, la potencia (Gil Antón, 2016a).

El segundo documento que configura el ‘Nuevo Modelo Educativo’ hace referencia al Planteamiento Pedagógico de la Reforma Educativa, propiamente dicho. Éste también se estructura en cinco ejes fundamentales: 1) Escuela, 2) Contenidos educativos, 3) Maestros, 4) Inclusión y equidad, y 5) Gobernanza del sistema (SEP, 2016).

¹ En el mapa curricular propuesto para toda la educación básica, si aparecen en el componente curricular denominado Aprendizajes Clave, los campos ‘pensamientos matemáticos’ y ‘exploración del mundo natural y social’.

ARTÍCULOS

Aun considerando que existen planteamientos pedagógicos que admiten que el niño aprende y se forma fuera de la escuela y que el mismo debe asistir a ésta cuando ya se haya compenetrado de lo que la naturaleza, en primera instancia, y la sociedad le pueden ofrecer (Rousseau, 2005) o expresiones más radicales y menos comprensibles como la de Iván Illich (1974, 1977) y Neil (1994) que plantean abiertamente un sistema educativo desescolarizado, evidentemente que en nuestro país ninguna propuesta puede prescindir de ese centro que es la escuela, pero la escuela en sí misma y menos aún como se la considera en presente modelo, como un simple espacio donde se albergan procesos de enseñanza, no es un planteamiento adecuado porque omite el contexto social en el que tiene lugar el proceso enseñanza-aprendizaje, y por desgracia ampliamente adverso en el país sin duda, debe dársele centralidad a la escuela y, por supuesto, que esto sólo se define en el marco de proyecto de reforma educativa. Por otra parte, aunque relacionados, la inclusión, equidad y gobernanza del sistema, no son tampoco elementos pedagógicos en sí mismos, sino principios o criterios generales que debieran guiar al sistema educativo en su conjunto.

Por último, se presenta la Propuesta Curricular para la Educación Obligatoria como el tercer documento constitutivo de la propuesta educativa oficial.

Este documento, importante por cuanto constituye uno de los pilares de todo proyecto de reforma educativa se estructura a partir de tres dimensiones o componentes centrales: a) Aprendizajes clave, b) Desarrollo personal y social y c) Autonomía curricular. Aunque el documento es amplio y busca detallar algunos planteamientos, aparece corto en cuanto a la justificación teórica. Por el momento no entraremos a su análisis puntual, necesario sin duda, por rebasar el objetivo de este artículo.

Nos centraremos en el análisis del documento general que aparece como el Modelo Educativo 2016, presentado, en apariencia solamente, como propuesta a la comunidad educativa y a los interesados en la educación para su discusión y análisis.

Los claro oscuros del Modelo Educativo 2016

Podemos decir que el documento presenta algunas novedades y aciertos, destaca que por primera vez se habla de Modelo o Proyecto educativo con una intencionalidad de integralidad. Asume que, sin un modelo educativo, que contenga las principales determinaciones educativas no se puede avanzar en el objetivo de una educación para todos y con sentido humanista.

Toca aspectos de importancia como redefinir algunas de las funciones de los sujetos y elementos que participan en el proceso de enseñanza-aprendizaje tales como, la función pedagógica de la supervisión, el acompañamiento por parte de los padres de familia (tema reiterado hasta el cansancio en cada documento de la SEP), la relativa y necesaria autonomía curricular, etc.

Por otra parte, hay el reconocimiento de la necesaria consulta para la construcción de un documento y su posterior aplicación, pero no se considera la necesidad de modificaciones sustanciales a la propuesta, de donde colegimos que se somete sólo en apariencia a una consulta. El hecho de que sea el CIDE el organismo que sistematice las opiniones, es ya un anuncio de la poca importancia que se le da a la consulta, ya que esta institución no se distingue por sus aportes al tema de la educación. Nos preguntamos ¿con qué criterio o principios educativos se van a jerarquizar, ordenar e incluir las propuestas ciudadanas? ¿Está el CIDE preparado para esto? ¿De verdad se presume que se pueda modificar, enriqueciendo, la propuesta? ¿Por qué no se recurrió al Departamento de Investigación Educativa del CINVESTAV del Politécnico o al IISUE de la UNAM?

De pronto el documento pareciera ser de actualidad, pues en él se encuentran conceptos vigentes, que se corresponden con los desarrollos pedagógicos recientes, como la autonomía de gestión, evaluación interna y aprendizajes clave, sin embargo estos mismos conceptos tienen raíces profundas en el sentido productivista, centrados en indicadores, reincidentes y enfermizos de la evaluación docente, e incluso punitiva como lo ha

ARTÍCULOS

sostenido recientemente Arnaut (2016), y defensora de lo que bien podríamos llamar tortibonos académicos.

Las limitaciones del documento, se pueden jerarquizar de la siguiente manera: estructurales y puntuales.

I. De manera estructural

- 1.- El nuevo modelo es inoportuno, llega tarde y se plantea en el marco de la cuestionadísima Reforma Educativa (Hernández, 2013), (González Casanova, 2016), (Gil Antón, 2016), (Aboites y Arnaut, 2016), (Hernández, 2016). No prevé ni la menor modificación a la ley que la soporta. La ley aparece, no como un instrumento regulatorio de un proceso social mucho más importante como lo es la educación, sino como una divinidad contra la que no se puede cometer herejía ni con el pensamiento. La ley, por una elemental lógica de raciocinio, debe ser la última fase del proceso de reforma, es decir, debe culminar y elevar a rango de ley lo que la lógica del proyecto educativo ha definido. He aquí una nueva fuente de conflicto al momento de la instrumentación del nuevo modelo.

Incluso, en este aspecto, la consulta resulta una falacia, toda vez que si las opiniones van en el sentido de modificaciones a la propia ley, entonces no serán tomadas en cuenta.

Por otra parte, cómo hacer encajar ahora un planteamiento pedagógico cuando en el devenir de lo que se dio en llamar la Reforma Educativa no se contempló nunca la posibilidad de una consulta y menos se planteó nunca la necesidad de un proyecto netamente educativo, curricular, pedagógico y didáctico, que se impusiera como el centro de la reflexión a la que se invitara a los sectores y sujetos interesados en la educación en el país. Llega, pues, a destiempo, cuando ya se ha develado el verdadero rostro de lo que se pretende bajo el nombre de una transformación educativa: desarticular en lo posible el sistema de educación pública, gratuita y laica.

En estos tres grandes postulados de la educación en México, se concentra el ataque contra la misma. Eliminar el carácter público de todos los servicios que se mantienen vigentes, tiene una connotación no sólo económica, sino fundamentalmente ideológica, ya que para el pensamiento cultural y político dominante, lo público debe estar subsumido en lo privado, con la preeminencia de éste, por supuesto (Calderón, 2013, 2016), (Gabón, 2016). El carácter público de muchas de nuestras relaciones representa el fantasma que no ha podido ser, como en la novela de Wilde, conjurado por la irreverencia de lo privado.

Asimismo, el principio de gratuidad de la educación y de otros servicios es un atentado a los mandamientos del mercado que ha logrado reducir a la educación al nivel de una simple mercancía, en la que sólo interesa valorar un capital invertido, además, que se mantiene como una permanente crítica a la posición de distribuir bienes y servicios a través de un estado que tome en cuenta el interés colectivo y es, por otro lado, la negación de un ‘nicho de oportunidades’ a la inversión privada. Por último, uno de los reductos de racionalidad política más grande alcanzado en nuestra corta historia, es al mismo tiempo, uno de los objetivos a destruir por los sectores más conservadores y anacrónicos que nunca han desistido de la idea de que sea la iglesia la gran ordenadora de la educación, no obstante y que durante los trescientos años de la colonia, fue esa institución la que organizó la educación, con un saldo de más del 90% de analfabetos al concluir la guerra de independencia.

- 2.- El nuevo modelo educativo 2016, se funda en la idea de *mejorar la calidad de la educación*, sin embargo, la noción de calidad no es explícita, se percibe como si se tratara de un proceso de producción de mercancías, lo cual es inviable e inaplicable en un proceso social, esencialmente humano, como lo es la educación. Se debe apostar por una educación para una mejor vida colectiva.
- 3.- En la propuesta curricular que se contiene en el documento del nuevo modelo educativo 2016 y, en la argumentación reiterada, se mantiene,

ARTÍCULOS

y esto es esencial, un enfoque dicotómico, contradictorio entre lo explícito en el documento en comento y lo que realmente es la esencia de la educación en nuestros tiempos: acumulación de conocimientos, habilidades y destrezas como expresión del éxito escolar contra una formación humanista integral (que ya contiene por necesidad lo anterior) para la convivencia social. En ésta, se supone, está presente que se educa para el ejercicio de una profesión y para insertarse en los procesos de producción de bienes y servicios que la sociedad necesita, pero también para ser plenamente un ser humano.

- 4.- Una de las limitaciones más importantes para la aplicación del nuevo modelo educativo 2016, lo constituye el contexto general de desigualdad social, económica, política y cultural de nuestra sociedad. Ésta no se reconoce sino con generalidades, obviedades o frases comunes, pero no hay el menor atisbo de cómo actuar en campos tan disímiles. La desigualdad no es sólo un folklorismo más, sino una realidad dura, objetiva, omnipresente que compromete seriamente la aplicación y el logro de resultados de la presente propuesta. Justamente, uno de los componentes centrales de la propuesta curricular lo constituye la ‘autonomía curricular’, pilar que no soporta en lo más mínimo, un diagnóstico de necesidades y recursos. Es en verdad iluso este componente, aunque presentado sumamente atractivo y por demás deseable.

En un contexto en que la educación es uno de los sectores a los que se les dirigirá el recorte presupuestal con mayor énfasis, por lo mismo que ya dijimos de eliminar lo público y lo gratuito de estos servicios, no se ve por donde generalizar la amplia infraestructura requerida en el caso de que las escuelas optaran por las actividades recomendadas a realizarse como ejercicio de autonomía curricular. Consideramos que será ridículo el número de escuelas que contengan una mínima parte de la infraestructura sugerida. Y qué decir de los recursos humanos. No sólo se requerirán más maestros en general, sino más maestros especializados en cultura física, en educación estética y artística, en comunicación educativa, en educación especial (¿con que se atendería a las escuelas que optaran por talleres de aprendizaje del lenguaje braille, por ejemplo?); hay un grupo de actividades sugeridas

en el campo de la relación escuela comunidad y que tiene que ver con la ejecución de ‘proyectos de impacto social’ (¡¡!!) que requiere, asumida esta necesidad en el mismo documento, de agentes con formación profesional especial, encargados de establecer relaciones y vínculos de cooperación y coordinación entre comunidad y escuela. ¿Están ya preparados tales recursos humanos? ¿Quién los va a pagar?

Esta famosa autonomía curricular, parte sustantiva del modelo, será una de las causantes de mayor desigualdad educativa, en el remoto caso de que funcionara tal como se tiene planteado. Es decir, con el tiempo, si el modelo llega a operarse, habrá escuelas con mínimos de bienestar, escuelas con muchas deficiencias, escuelas pobres y escuelas miserables.

- 5.- Asimismo, el nuevo modelo educativo sólo reconoce como antecedentes los proyectos educativos de Vasconcelos y Torres Bodet, desconociendo de raíz toda la frondosa experiencia de la escuela rural, de los maestros y maestras como adalides de un esfuerzo social colectivo a lo largo y ancho del país durante casi un siglo. México cuenta con casi un siglo de trayectoria en materia de política educativa y de experiencia pedagógica en los maestros que la hicieron posible y es obtuso pensar que nada es recuperable. Por el contrario, se debe partir de la experiencia acumulada y modificar e incorporar lo que colectivamente se considere apropiado en función de los fines de bienestar que el conjunto de los mexicanos desea y merecen, a corto, mediano y largo plazo.
- 6.- Otro error que se suma al ya cometido (aprobación *fast track* de la “Reforma educativa”), se relaciona con la idea reiterada de diversas maneras de que los maestros, si bien reconocidos como profesionales de la educación, lo cual es loable, en los hechos sólo cumplirán el papel de “aterrizar el currículum”, esto obviamente sólo revela la intención ya mostrada de excluir al docente del proceso de reforma o modelo educativo, contrario al rol que demandan cumplir los maestros, y que deben de tener, si es que se pretende una reforma sustan-

ARTÍCULOS

tiva del sistema educativo mexicano. Es inaceptable que se proponga que los maestros mantengan un papel de meros instrumentadores del “nuevo” currículo y que, incluso, se esté pensando en darles tiempo para que lo conozcan, cuando ellos deben ser los principales actores de su confección. Entonces el tiempo que se prevé para esto debe ser destinado para que los maestros opinen sobre él y lo modifiquen, y no para capacitarlos en lo que otros decidan sin ellos.

- 7.- Una de la principales debilidades del modelo educativo que se propone es concebir que para ponerlo en práctica, de manera marginal, “los maestros recibirán apoyo, y asesoría en sus escuelas y una oferta de formación continua de calidad y hecha a la medida”, lo que lleva a pensar que en tanto este aspecto no se explicita, precise y operacionalice, será una cuestión que creará muchas dudas y oposición. La autoridad debe comenzar por reconocer que, actualmente, la mayoría de los maestros que se actualizan, lo hacen a costa de su tiempo y menguados recursos. Y si de verdad se apuesta por crear una *nueva cultura docente*, que no “cultura pedagógica”, término inaplicable al ejercicio de la profesión docente, debe empezar desde hoy mismo a hacerse efectivo el apoyo y las oportunidades de desarrollo profesional, “como nunca antes”, con recursos destinados especialmente para los docentes en servicio, con mejoras salariales para los más desfavorecidos, con becas para estudios de posgrado, con recursos extraordinarios a las instituciones formadoras de docentes, y fondos para proyectos de investigación, asegurando cobertura regional y nacional. Incluso transformando al INEE en un centro autónomo de investigación sobre educación, que sirva para obtener el conocimiento que permita atender los problemas que se vayan identificando y no para “evaluar”, estigmatizar y denigrar al docente. Esta sería una manera muy razonable de evaluar permanentemente al sistema educativo y no sólo a los docentes. No es deseable que la política educativa siga operando como hasta ahora sobre la base de la ignorancia.
- 8.- Nuevamente se asume la elaboración de una nueva política o un nuevo plan para la educación faltando a los más elementales requisitos de la planeación. En la teoría de la planificación, sea esta democrática, por

resultados, estratégica o cualesquier otro término de moda que sólo sirven para generar la necesaria distracción y no ocuparse o respetar la teoría de la planeación, se considera que planear es un proceso que incluye varias fases: la primera, fundamental, la cual, es la elaboración de un diagnóstico. El propio presidente de la república confesó, el primer día de su mandato en el discurso al país, que, en lo que respecta a la educación, existe un gran desconocimiento de los rasgos de todos sus elementos: no sabemos cuántas escuelas existen, ni cómo son ni dónde están; no sabemos cuántos maestros hay ni que características tienen ni dónde están, etc. Entonces ¿cómo hacer una propuesta de planeación sobre la base de esta ignorancia? ¿Cómo se pudo elaborar una reforma educativa en diez días sin el riguroso diagnóstico de la situación de la educación en el país?

El diagnóstico es esencial porque es a través de él que conocemos nuestras necesidades y nuestros recursos para poder satisfacer aquellas. Como las necesidades son infinitas y los recursos finitos, hay que priorizar que podemos hacer en el momento. Justamente este diagnóstico caracterizaría de manera objetiva, clara y precisa cómo es la desigualdad, dónde permea con mayor intensidad, dónde es más corrosiva de los vínculos sociales, etc. Esto es lo que no está presente de nuevo en la propuesta del nuevo modelo educativo 2016.

- 9.- Muy ligado con lo anterior, tenemos otra gran dificultad. La persistencia de una visión de corto plazo. La educación, cómo ningún otro proceso social requiere para su desarrollo siempre de alternativas que atraviesen largos periodos de tiempo. Y es que hay una lógica incuestionable en esto. Si se van a reformar los currícula de toda la educación, debo contar con la aprobación de quienes la ejecutarán; pero una vez logrado esto, se requiere formar, no sólo capacitar, tal parece que la “capacititis” es una enfermedad viral en el discurso oficial, a los nuevos maestros, y esto supone que previamente se forme al nuevo formador. Esto requiere tiempo. Pero es necesario que así se dé el proceso. Si este gobierno entendiera que con sólo sentar las bases de una verdadera transformación educativa se cumpliría

ARTÍCULOS

ampliamente con la sociedad, es indudable que se tendría un significativo avance educativo.

- 10.- Se persiste en la evaluación como principal mecanismo de acceso, promoción y permanencia, ojo, permanencia, de los maestros y surge la pregunta inevitable: ¿no es primero el modelo educativo y después la evaluación docente? Por dos razones centrales: primero, porque se evaluó algo que ahora se reconoce que el actual modelo ya no es adecuado a nuestros tiempos y, segundo, porque el proceder pedagógico está siendo revisado y, seguramente, por la misma razón ya no es adecuado. La primera evaluación nos las da el diagnóstico y a partir de él, proponemos y luego evaluamos lo que realizamos con base en la propuesta. La reforma educativa se pervirtió de origen al plantear como su eje central la evaluación y, luego ésta, terminó por ser simplemente un examen realizado casi por policías, antes que por personal académico.
- 11.- Si no se respetan los principios de planeación, ni se considera a la educación como un proceso altamente complejo, el ‘Nuevo Modelo Educativo 2016’, tendrá serias dificultades para su aplicación. En la teoría curricular amplia, se consideran implícitos siempre aspectos políticos, propiamente educativos y culturales. Auguramos que esta nueva propuesta, por cómo se está concibiendo, será una fuente segura de nuevos escenarios de conflicto. El futuro incierto, la educación sin rumbo y la agudización del conflicto social que escapará de este campo para situarse más allá, no es una profecía, es un desenlace seguro que se puede evitar.
- 12.- No se trata de que las autoridades piensen igual que los maestros, esto nunca podría suceder puesto que hay dos mundos construidos de manera diferente. Las autoridades educativas no conocen el sistema educativo y mucho menos los procesos concretos de enseñanza aprendizaje realizados, además, en un conjunto de condiciones materiales totalmente inadecuadas para el logro de cualquier objetivo que se planteó para la educación. Las autoridades proceden con mucha

ignorancia puesto que se asombran al descubrir un mundo para ellos impensable: el del mundo real de la educación en México.

Hay incongruencias de origen. Se pide que los maestros sean expertos en planeación estratégica en el desarrollo de su práctica docente y, al momento de elaborar el presente modelo educativo, que es un plan educativo, no se respeta la más elemental regla de planeación: comenzar por un diagnóstico obligado que es el que nos dará el conjunto de necesidades y recursos y nos pondrá en la mejor condición de planear adecuadamente la educación.

- 13.- Por último, en el mismo sentido de vaguedad aparece la famosa autonomía curricular. Según el documento ahora las escuelas podrán elegir como currículum adicional, entre un conjunto de materias que resulta un exceso de ilusión. Las escuelas podrán decidir entre natación, clavados, huerto escolar, laboratorio científico, matemáticas lúdicas, conversación en inglés o investigación de documentos históricos originales. Se pensará acaso que ya estamos, no en el primer mundo, sino en la cresta de ese primer mundo. Ahora sólo falta que nos digan si hay autonomía para llenar las albercas de las escuelas con agua santorini o con peñafiel o que en los laboratorios, súper equipados y súper funcionales, se podrán hacer prototipos genéticos. ¿Acaso se cree que un laboratorio no requiere de un buen laboratorista y de materiales y de un plan de experimentación práctica? Con esta tal autonomía curricular estamos seguros que la única opción para la gran mayoría de las escuelas será el huerto escolar y solo donde aún prevalezca la antigua parcela escolar.

II. En el aspecto puntual, señalamos:

- 1.- La propuesta contiene muchas **generalidades, lugares comunes y obviedades** que son irrefutables. No se puede estar en desacuerdo en muchos planteamientos, no obstante, el asunto es que no se dice, ni por equivocación, cómo se van a materializar. Aquí presentamos sólo algunos ejemplos de las mismas.

ARTÍCULOS

El documento, trata el asunto de los materiales educativos y se señala como indiscutible el uso de las TIC, pero, ¿cómo se va a lograr su uso en comunidades con un servicio de luz eléctrica muy deficiente? En otra parte, se habla de infraestructura y equipamiento. Actualmente, en las escuelas se hace frente a estos requerimientos sin apoyos oficiales. Las escuelas trabajan pese a que no hay recursos, se hace lo que se puede con las cuotas voluntarias de los padres de familia. Desafortunadamente, los requerimientos están muy por encima de las posibilidades de las cuotas familiares.

- 2.- Con relación a lo que se plantea de reducir de carga administrativa a los docentes. ¿Cómo se va a proceder para reducir la burocracia que aqueja a los maestros? (entre otras cosas, el llenado interminable de inútiles formatos).
- 3.- Resulta una gran obviedad lo que se plantea respecto de los desafíos de la Sociedad del Conocimiento. Es necesario e imprescindible aprender a aprender...y?
- 4.- Cómo discurso, es indiscutible lo que se dice sobre ‘Las oportunidades desde las Ciencias de la Educación’. Por supuesto que se debe salvar la brecha entre la investigación y la práctica. Nadie puede estar en desacuerdo que se apliquen los resultados de la investigación sobre el aprendizaje para lograr que el niño y el joven adquieran la capacidad de aplicar el conocimiento aprendido a resolver problemas en diferentes situaciones, pero sin el cómo realizar esta función, sólo queda el planteamiento general, ambiguo e irrealizable.
- 5.- “Administración escolar vs escuela al centro”. La principal función de la escuela ha sido implementar prescripciones que se definen fuera de su ámbito, y ahora... “el modelo busca crear una escuela renovada y fortalecida que cuente con una organización, recursos, acompañamiento, infraestructura, docentes y servicios que conviertan las aulas en auténticos espacios de aprendizaje (¿?)”. La escuela actual cuenta, con sus particularidades, con todo eso ¿Cómo se le hará para que

ahora sí funcione? ¿Las prescripciones las van a definir dentro de la escuela?

- 6.- La escuela como comunidad con autonomía de gestión. Actualmente la planeación estratégica se da bajo la elaboración del proyecto escolar. En todo caso hay que preguntarnos si funcionó o no la estrategia de elaboración del proyecto escolar y si no, funcionó por qué no funcionó.
- 7.- Algunas ideas aparecen sin su obligada consecuencia. Por ejemplo, para que la sustitución de maestros ocurra sin daño alguno, se podría llevar a la práctica un proyecto que ya se da en muchos países: dos maestros por aula. Claro que esto implica más presupuesto y un cambio de raíz en la concepción base del sistema educativo, que la propuesta de Modelo educativo no considera ni por asomo.
- 8.- Las decisiones tomando como base el conocimiento que se produce a partir de las Ciencias de la Educación. Por supuesto que se debe salvar la brecha entre la investigación y la práctica. Pero, por ejemplo, se asevera que los docentes deben aprender estrategias para reforzar la autoestima de los alumnos, la confianza en su potencial, y el desarrollo de expectativas positivas y realistas (pág. 43) ¿no resulta esto una contradicción con la forma en que se está imponiendo esta Reforma?
- 9.- Del documento que se nos presenta como “modelo educativo” se desprende una ausencia de vinculación con los diferentes sectores de la sociedad, es decir pareciera que no se inscribe en el marco de un modelo general de desarrollo, no se establecen vínculos con el desarrollo social o con el sector de la salud, más bien aparece como una abstracción nada relacionada con las esferas del país, a pesar y que la autonomía curricular contiene ideas de vinculación, en la práctica, ya hemos mencionado que no se posibilita de una manera realista tal vinculación.
10. La consulta resulta una apariencia o una incoherencia si no se le vincula, no sólo con el modelo que se propone o con la propuesta ya ela-

ARTÍCULOS

borada, sino con el proceso mismo de construcción del modelo o de la propuesta educativa. Hay que reconocer que la forma, en este caso, sí es fondo. Una reforma que no parta de considerar que son los maestros los que necesariamente impondrán en la práctica el nuevo modelo, que del conocimiento y convencimiento que éstos tengan de los perfiles de la propuesta depende, esencialmente, el éxito de la misma, estará condenada al fracaso y sólo generará desilusión y escepticismo social sobre un campo de la actividad humana que es esencial para definir cómo los miembros de una sociedad participan en sus diferentes esferas y cómo producen la necesaria cohesión social para mantenerla viva y dinámica.

- 11.- Es limitante plantear que se busque que los estudiantes.... “logren los aprendizajes necesarios para ser exitosos en el siglo XXI”, porque no es deseable formar individuos egoístas e individualistas, autistas a las necesidades e injusticias que viven las mayorías en nuestro país, lo adecuado es formar ciudadanos acordes a un proyecto social de país, cuyo fin sea incrementar las posibilidades de desarrollo pleno y capaces de contribuir a una mejor forma de convivencia y solidaridad social y de respeto a la naturaleza.
- 12.- Se señala que una vez presentadas las políticas públicas para fortalecer las escuelas y el desarrollo profesional, es hora de discutir el modelo educativo. Esto sólo muestra que se ha procedido de manera inversa, ilógica y políticamente errónea, y los resultados están a la vista con el conflicto magisterial generado a lo largo y ancho del país, ya que la mayoría de los docentes, además de ser trabajadores, son sujetos pensantes por lo que no sólo se ven agredidos laboralmente, sino excluidos de un proceso de cambio educativo que ellos deberían encabezar. Esta situación claramente evidencia el enorme déficit democrático con el que se conducen procesos, en esencia incluyentes.
- 13.- En los cinco ejes que contempla el modelo educativo, no aparece uno fundamental que es de los materiales didácticos, sólo se habla de manera desarticulada de Materiales y métodos educativos, lo cual deja a

la deriva esta cuestión tan importante por el déficit acumulado. Hay imprecisión en los conceptos y se usan inapropiadamente, por ejemplo: se confunden métodos educativos con métodos pedagógicos, es decir, relativos al proceso de enseñanza-aprendizaje.

- 14.- Mantener la intención de que sobre el docente recaiga la tarea de “aterrizar el currículum” de manera “creativa”, es desconocer la naturaleza del proceso educativo y creer que se trata de un asunto de mera intuición, ocurrencia o voluntarismo, además de obviar las condiciones generalizadas de penuria en las que se da el proceso educativo en nuestro país. No basta con pedirles creatividad a los docentes, que ya se ha demostrado que la tienen al mantener la educación en activa, pese a las difíciles condiciones que por décadas han enfrentado; es momento de allegarles lo necesario para hacerla posible y darle sentido y rumbo a esa creatividad, crear las condiciones para obtener provecho de la misma.
- 15.- Proponer transformar las prácticas pedagógicas para pasar de un enfoque centrado en la enseñanza a uno centrado en el aprendizaje, es simplemente pasar de un extremo a otro, y por tanto, una decisión errada, porque si bien el objetivo es el aprendizaje del alumno, no puede prescindirse de quien enseña. Un enfoque pertinente es asumirlo como un proceso de enseñanza-aprendizaje, así, ambos componentes, alumno y docente, serán el centro permanente del proceso educativo, porque si alguno de los dos se omite, el proceso se pone en riesgo. Darle centralidad al aprendizaje de los alumnos claramente margina al docente y lo coloca como mero instrumentador, situación que se ha dado en las últimas décadas y constituye uno de los factores de la problemática actual de la educación.
- 16.- El modelo educativo que se propone dice “seleccionar los contenidos que verdaderamente requieren los alumnos en el siglo XXI”, sin embargo, esta afirmación es más discurso vacío que realidad, pues, en primer lugar, debe explicitarse a qué contenidos se refiere, porque “verdaderos”, es una noción difícil de concretar, y menos aún para un periodo tan extenso de cien años, toda vez que los problemas por

ARTÍCULOS

los que atraviesa el país actualmente requieren propuestas y acciones concretas, que puedan ser realizables en el mundo de hoy, no el de un mañana incierto.

A manera de aproximación a una educación imaginada

Desde nuestro punto de vista las reflexiones que planteamos para un Modelo educativo de la sociedad actual, tanto por sus potencialidades para fincar el desarrollo, como por la problemática en que se encuentra inmersa, debe atender dos claros propósitos:

- a) *Identificar y diagnosticar algunos de los aspectos problemáticos de la educación buscando, desde ahora, el acuerdo razonado entre los diferentes actores involucrados en el sector.*
- b) *Presentar, para su discusión, algunas líneas de acción que nos lleven a la construcción de un proyecto educativo que promueva un cambio esencial en los fines y valores de la educación como sistema de vida y herramienta para el trabajo productivo y como base de una convivencia más humana.*

Planteada así el objetivo de transformar la educación, sobresale como algo esencial contar con un marco de referencia que no puede ser otro que una concepción lo más consensuada y teorizada sobre la sociedad que queremos. Tal imagen debe ser nuestra estrella polar, el horizonte hacia el cual nos encaminemos en el objetivo de lograr una mejor armonía social y el punto de referencia al momento de conferirle objetivos, anhelos, metas y fronteras a la educación que buscamos. La educación no es un fin en sí mismo. No es una panacea desideologizada, debe, por el contrario, ponerse al servicio de las aspiraciones sociales y nacionales más altas. Este no es un tema o un punto que deba cumplirse de manera formal al enfocar la elaboración de un modelo educativo, sino una condición *sine qua non* en la construcción de la educación que se requiere. Sin este referente, sólo obtendríamos un listado de buenos propósitos, sin engarce con las estructuras sociales y con las diferentes formas de cultura presentes en la sociedad.

Definido lo anterior, es necesario repensar la educación con otro sentido, con el sentido social que no debe abandonar nunca, es decir, sacarla del encajonamiento técnico pedagógico en el que se le ha metido.

Consideramos que es fundamental analizar el papel actual de la educación, estableciendo las líneas generales de lo que podría ser en el futuro, el horizonte de nuestro sistema educativo. Horizonte que haga posible la existencia de otras realidades que incluyan en su esencia los valores individuales y colectivos que prefiguren una educación con un sentido social auténtico. No buscamos enseñarle a nadie nada sobre nuestra realidad educativa, sino aprender de todos. Particularmente de quienes poseen una rica experiencia y amplios y reconocidos logros educativos.

A lo largo de la historia y en las distintas sociedades la educación siempre ha tenido un sentido social. Esto es particularmente visible en la modernidad, cuando al amparo del Estado, la educación se reconoció como un proyecto socialmente necesario. El espacio educativo se concibió como un lugar de ilustración y apertura al progreso a través del conocimiento y la participación en una sociedad regida por principios racionales.

La educación sostenida y patrocinada por el poder público adquirió un carácter secularizante y se constituyó en uno de los pilares de los procesos modernizadores; el Estado se volvió, según expresión de Gramsci (1980), un Estado educador, y los diferentes regímenes y gobiernos desplegaron una retórica educacionista. La Educación se instaló así, de manera necesaria, en el espacio de la producción y reproducción de la cultura; dirigió sus esfuerzos a la socialización y normalización de los individuos, es decir, a crear el ciudadano que la sociedad industrial y su mercado requerían.

En nuestras sociedades periféricas, que no son sino la otra cara de la modernidad, su cara pobre, atrasada y poco civilizada, la educación pronto fue concebida como una panacea nacional. En el México del siglo XIX, liberales y conservadores, más allá de sus diferencias ideológicas, coincidían en que la educación era el medio por excelencia para sacar al país del atraso. Ciertamente es que por diferentes vías y otorgándole a la misma un

ARTÍCULOS

lugar diferenciado como oportunidad individual o como bien público generalizado.

Desde entonces, con una asombrosa continuidad, el discurso oficial sobre la educación ha sostenido que la misma es la variable que determina el desarrollo socioeconómico.

En este contexto, las políticas educativas y su retórica educacionista, nos han llevado a un contrasentido: a concebir el sentido social de la educación como algo que, necesaria e irremediablemente, queda circunscrito a las lógicas estructurales de la sociedad capitalista, al interior de las cuales, la expansión cuantitativa y cualitativa del sistema educativo terminaría por llegar a todos los grupos sociales para convertirlos en felices clientes-consumidores, sin ningún compromiso ético político, a quienes ya no les interesa la historia ni el sentido de la vida humana.

Por este camino de las lógicas del mercado, sólo se ha llegado a la construcción de una sociedad desigual e irracional, desintegrada y violenta, sin desarrollo sustentable y, a la larga, suicida. Por este camino, la educación no tiene sentido social y nos conduce a la creación de un nuevo salvaje, ahora tecnócrata y posmoderno, virtual y a fin de cuentas, desechable. Por este camino, el sistema educativo se descompone para en su lugar crear circuitos diferenciados que atiendan a los distintos sectores de la población.

Hablar de educación sin tocar sus aspectos más profundos y humanos es sostener sólo la instrucción y modelación de habilidades que las necesidades ligadas a la producción mercantil imponen. Pero no estamos en la dirección de una educación para el ser humano, para la sociedad, para nuestra comunidad.

Nosotros debemos ubicarnos al lado de otro proyecto, que sea alternativo, que resista e impulse la construcción de un nuevo sujeto disruptivo y creador, dialógico y transformador, capaz de estructurar nuevos discursos pedagógicos y encontrar las vías estratégicas para operarlos; un proyecto democrático, inscrito en el circuito crítico que hoy se ha establecido entre la educación, la democracia y la mundialización; un proyecto educativo

que nos lleve a reconocer y a cultivar la unidad en la diversidad, a practicar una ética de la comprensión del otro y la fraternidad; un proyecto, en fin que nos reconcilie con la naturaleza, toda vez que por el camino de las chimeneas permanentemente humeantes pronto, muy pronto, no habrá regreso ecológico posible.

Cierto es que en el mundo, y particularmente en América Latina, hay inercias y tendencias difícilmente revertibles: que los medios de comunicación y las industrias culturales se están apropiando del imaginario y de la educación informal, que hay una descomposición social a la que se liga la descomposición educativa, problema del que tristemente son actores no pocos de nuestros maestros, que la vida política, una de las vías para la convivencia civilizada, se pervierte junto con sus formas de representación, que, en fin, el mercado y sus beneficiarios siguen su irrefrenable camino de acumulación y sostenimiento de los valores del dinero.

Las inercias mencionadas tienen un gran peso estructural e histórico. Su mensaje es el miedo y la parálisis política, la desesperanza social. Pero hay una reserva humana y cultural en nosotros que nos impele a encontrarle un sentido a nuestras vidas. No nos queda sino construir otro sentido social de la educación, que sea parte de la edificación de nuevas utopías, que no sostengan ya la posibilidad de un mundo perfecto, sino que se dirijan hacia un mundo diferente, más justo y humano, habitable para nuestros hijos.

Fuera de esta esperanza social no tendrían sentido espacios como el debate que a contrapelo del oficialismo se ha instaurado en nuestro país y que nos urge a revisar o repensar nuestra educación.

El nuevo sentido social de la educación ha de ser el resultado de una construcción colectiva. Educación y nación tienen el mismo derrotero. Ambas entidades se complementan y retroalimentan. La educación, en su esencia, no sólo es trasmisora de conocimientos útiles, sino que se ha planteado, hoy más que nunca, una tarea de grandes dimensiones, que se resume en la creación, consolidación y desarrollo de una cultura unida en su cima y diversa en su base.

ARTÍCULOS

Si la cultura es, como lo plantean Guillermo de la Peña y Vázquez León (2002), un conjunto de valores y categorías que le dan sentido a nuestro mundo, vamos a coincidir con los grandes teóricos sociales de la educación, en primer lugar con Durkheim, quien plantea la inviabilidad de una educación marcada por el individualismo, ajena a los principios de la solidaridad humana, incluso como condición indispensable de permanencia del actual sistema social y político, pero creador, en el futuro, de condiciones para una transformación más esencial del mismo.

El más reciente modelo educativo presentado sin los consensos necesarios y posibles, “el modernizador” en teoría, en la práctica bordado con puros elementos no modernos, concebido e implantado bajo la influencia de la globalización y de los requerimientos del mercado, está adecuado para una sociedad orientada únicamente a la superación individual, que concibe al alumno como cliente consumidor, en donde los conceptos distintivos y orientadores son los de “liderazgo, mercadotecnia, creación, promoción y control de imagen” y, obviamente, son tomados como los parámetros que han de determinar el sentido supuestamente social de la educación.

A este proyecto, es preciso oponerle otro que se levante sobre la base de un mayor respeto de lo humano, de los valores de tolerancia y respeto, del reconocimiento a la diversidad pluriétnica y pluricultural, que busque la emergencia de una sociedad civil activa, que forme un sujeto con capacidad de pensamiento crítico, analítico y con una sólida formación teórica y científica orientada también a la producción de bienes para el goce material y espiritual, bajo principios de mayor justicia y equidad.

No se trata, como lo plantea el ‘nuevo modelo educativo’, de colocar *la escuela al centro*, se trata de hacer de la educación un medio para alcanzar fines sociales trascendentales. Nuestros procesos educativos no deben girar en torno a la escuela, ella no es el centro de lo que se pretende con la educación. Sin duda, una escuela digna, con una cara alegre, como lo plantea Freire (1997), propiciadora de relaciones más humanas y solidarias, estará más cerca del objetivo central que le conferimos a la educación, pero también esta es una ilusión más del ‘nuevo modelo educati-

vo', justamente porque no se construyó con el concurso de todas las experiencias y legítimos intereses y entonces colocamos en la teoría a la escuela al centro para no hablar de 'educación al centro'.

Algunas reflexiones sobre el método

El primer reconocimiento que se tiene que hacer al momento de realizar un planteamiento a la sociedad sobre la educación, es el hecho de que requerimos implementar un proyecto de educación que le de dirección, sentido, racionalidad y eficiencia al proceso educativo. Un proyecto que reafirme una política estatal de formación docente, de desarrollo curricular, de nuevos diseños curriculares, de mayor participación del maestro en los procesos sociales, de vinculación del sector educativo con el sector productivo y en general, de elevación de la calidad de vida de toda la población, a través de los procesos de educación.

Se requiere de un proyecto que surja de la iniciativa de las propias instituciones educativas, a través del cual se articulen esfuerzos y se sumen voluntades sin intereses particulares, para realizar diagnósticos, interpretarlos y definir formas de intervención en el universo de los jóvenes y adultos que reciban a través de la educación, nuevas herramientas de convivencia, desarrollo moral, humano y que, al mismo tiempo, adquieran las competencias necesarias para desempeñarse productivamente en un mundo globalizado, logrando, de tal forma, mejorar su condición laboral y familiar.

Obviamente, partimos de algo que pudiéramos calificar ya como un principio de política educativa: la participación de los trabajadores de la educación en todas las fases y actividades de construcción, operación y evaluación de este proyecto educativo.

Un segundo reconocimiento obligado para la implementación de este proyecto educativo, tiene que ver con el planteamiento de una administración de la educación y de un desarrollo del aparato escolar que considere las grandes desigualdades regionales, que implican diferentes grados de marginación y de comportamiento de los principales indicadores educati-

ARTÍCULOS

vos, sociales y económicos, lo que induce necesariamente a diferenciar las medidas tomadas en relación con la administración de la educación, por muy limitadas que éstas sean.

De manera puntual, decimos que en la construcción de un modelo educativo se deben establecer los grandes campos temáticos, componentes esenciales o dimensiones estructurales del proceso educativo. En este sentido, es necesario primero que nada definir lo relacionado con los elementos puntuales del proceso educativo: los diseños curriculares, los procesos o propuestas pedagógicas y los auxiliares didácticos en sentido amplio. Evidentemente que de aquí se desprenden muchas otras tareas. La más importante en este contexto se relaciona con el sujeto que va a poner en marcha la nueva propuesta curricular. Formar al maestro, no sólo informarlo, que ejecutará el modelo obliga a otras reformas en otros campos de la educación. Reformar los planes y programas de las instituciones formadoras de docentes o, incluso, plantearse un nuevo sistema de formación de maestros es paso imperativo. Esta primera propuesta deberá incluir, en su construcción, a todos los interesados en la educación en el país, naturalmente a través de los mecanismos e instrumentos que garanticen una participación real.

En segundo lugar, se debe definir lo relacionado con la organización-administración de la educación, lo que supone nuevos sistemas de organización de la escuela y de los elementos que relacionan la escuela con autoridades locales, estatales y federales. No es posible administrar un modelo nuevo con los mismos mecanismos anacrónicos de supervisión y control, funcionales en un contexto pero inválidos en el nuevo.

En tercer lugar, y sólo hasta entonces, se debe plantear la revisión del marco normativo. En éste, se deben recoger los propósitos asignados en los diseños curriculares y deben quedar plasmados los requerimientos organizativos entendidos como pautas de acción que deberán seguirse para garantizar un armónico funcionamiento de todo el sistema educativo.

Una propuesta así construida, no será motivo de conflicto social y nunca será ¡un nuevo parto de los montes!

BIBLIOGRAFÍA

- Arnaut Salgado, Alberto (2016) La evaluación punitiva está causando un grave daño a la educación. 1 de Septiembre. México: *Cambio de Michoacán*. En: <http://insurgenciamagisterial.com/la-evaluacion-punitiva-esta-causando-un-grave-dano-a-la-educacion-alberto-arnaut/>
- Aboites, Hugo y Alberto Arnaut (2016) Reforma Educativa. Ciudad de México: *Fundación para la democracia. Alternativa y Debate, A. C.* 15 de Mayo. En: <http://fundaciondemocracia.org/portfolio-item/mesa-7-reforma-educativa-hugo-aboites-y-alberto-arnaut/>
- Calderón Alzati, Enrique (2016) Privatizar la educación. México: *La Jornada*, 30 de abril. En: <http://www.jornada.unam.mx/2016/04/30/opinion/014a1pol>
- Calderón Alzati, Enrique (2013) ¿Hacia la privatización de la educación? México: *La Jornada*, 5 de octubre. En: <http://www.jornada.unam.mx/2013/10/05/opinion/020a2pol>
- De la Peña, Guillermo y Luis Vázquez León (coords.) (2002) *La antropología sociocultural en el México del milenio: encuentros, búsquedas y transiciones*, México: FCE / Consejo Nacional para la Cultura y las Artes. <http://pendientedemigracion.ucm.es/info/antrosim/docs/DelapenaMexico.pdf>
- Gabón, Eleuterio (2016) México contra la privatización de su educación. México: *Regeneración*. 6 de Julio. <http://regeneracion.mx/mexico-contra-la-privatizacion-de-su-educacion/>
- Gil Antón, Manuel (2016) La reforma educativa: el fin de un prejuicio. México: *El Universal*. 1 de marzo. En: <http://www.eluniversal.com.mx/entrada-de-opinion/articulo/manuel-gil-anton/nacion/2016/03/1/la-reforma-educativa-el-fin-de-un>
- Gil Antón, Manuel (2016 a) Sobre el fracaso de la reforma educativa: entrevista a Manuel Gil Antón. En: Jorge Cano. México: *Horizontal*. 06 de junio. En: <http://horizontal.mx/sobre-el-fracaso-de-la-reforma-educativa-entrevista-a-manuel-gil-anton/>
- Gramsci, Antonio (1980) *Notas sobre Maquiavelo, sobre la política y sobre el Estado Moderno*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- González Casanova, Pablo (2016) Hacia la educación que necesita la nación mexicana, *Conferencia*. Foro hacia la construcción del proyecto de educación democrática. Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación (CNTE). Ciudad de México: *La Jornada*. 9 de Agosto. En: <http://www.jornada.unam.mx/ultimas/2016/08/09/discurso-integro-de-gonzalez-casanova-en-foro-de-la-cnte>
- Hernández Navarro, Luis (2016) La guerra contra el normalismo. México: *La Jor-*

ARTÍCULOS

nada. 29 de marzo. En: <http://www.jornada.unam.mx/2013/08/20/opinion/017a2pol>

Hernández Navarro, Luis (2013) Reforma educativa menú empresarial a la carta. México: *La Jornada*. 20 de marzo. En: <http://www.jornada.unam.mx/2013/08/20/opinion/017a2pol>

Illich, Iván *et al* (1977) *Educación sin escuelas*. Barcelona: Ediciones Península.

Illich, Iván (1974) *La sociedad desescolarizada*. Barcelona: Barral Editores.

Sutherland, Neil (1994) *Summerhill. Un punto de vista radical sobre la educación de los niños*. Madrid: FCE.

Rousseau, Juan Jacobo (1762) (2005) *Emilio o de la educación*. México: Porrúa.
Secretaría de Educación Pública (SEP) (2016) *Modelo Educativo 2016*. México: SEP.

Ensayo para evitar la ruina de la educación pública a partir del sexenio de Peña Nieto

José Antonio Ramírez Díaz
Universidad de Guadalajara
sigeanton@hotmail.com

Resumen. El presente trabajo pretende mostrar los errores y omisiones en que el gobierno federal ha incurrido y le han impedido alcanzar la legitimidad social de la reforma educativa. Su énfasis en la legalidad del proyecto contrasta con el vacío de acciones dispuestas para generar credibilidad al nuevo orden educativo. De igual forma, se documenta cómo la reforma ha servido para legitimar la creación de burocracia y el financiamiento por medio de préstamos a bancos del extranjero.

Palabras clave. Reforma educativa, Políticas educativas, Legitimidad social.

Abstract. This paper aims to show the errors and omissions in which the federal government has incurred and have prevented him from achieving the social legitimacy of the educational reform. Its emphasis on the legality of the project contrasts with vacuum ready actions to generate credibility to the new educational order. Similarly, documents how the reform has served to legitimate the creation of bureaucracy and the financing through loans to foreign banks.

Key words. Educational reform, Education policy, Social legitimacy.

Introducción

La noche del 15 de agosto de 2016, en la televisión, fue presentada una entrevista al presidente de México, Enrique Peña Nieto, quien tocó, entre otros temas, el de la Reforma Educativa (RE) promulgada al inicio de su sexenio. Sus declaraciones confirmaron una postura intransigente a pesar de la reacción de la sociedad y del mundo académico sobre el contenido de su proyecto.

Sumido en una tendencia descendente de aceptación social, Peña Nieto minimiza la crisis educativa. En su auto-descripción le acompañan la firmeza de las decisiones y su creencia de realizar el trabajo necesario para la salvación de la sociedad: “La RE no se cancela y menos habremos de claudicar a la implementación de la misma... llegar a eso, pensar en eso, sería realmente condenar a la niñez y juventud de México a que tenga una formación verdaderamente pobre para enfrentar lo que va a vivir en el siglo XXI” (López Dóriga, 2016).

Un amplio sector social se resiste a la RE, la mayoría de ellos son los docentes afectados, a los que se sumaron académicos y especialistas. Luego de tres años de impulsar la reforma y ante las posiciones encontradas, el gobierno ha hecho uso de la violencia, ha declinado revisar el proyecto y no parece haber una solución. Por este motivo, resulta indispensable optar por abordar el tema desde un ángulo de análisis diferente, que nos permita ampliar la reflexión y profundizar en el principal argumento que sostiene el gobierno: la RE es legal.

El presente trabajo se redacta como un ensayo para mostrar la fragilidad de la argumentación del gobierno federal al llevar a cabo la RE. El núcleo del texto se centra en revisar cómo se sostiene la reforma al amparo único de las leyes, y en evidenciar una cadena de errores que han impedido legitimar su ejecución, posicionándose como una reforma lejana a las necesidades educativas del país.

El ensayo inicia puntualizando teóricamente la relación entre la legalidad y la legitimidad; enseguida haré una síntesis de los errores de gestión

ARTÍCULOS

para impulsar la RE; posterior a ello, se evidencian las faltas a la correcta validación de la RE y dos consecuencias de la reforma poco analizadas: la creación del Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEE) y el incremento de la deuda externa.

Inicio con un ejemplo histórico: durante el periodo de la dictadura de Augusto Pinochet se promulgaron 150 leyes secretas. Mediante una de ellas se creó la dirección de Inteligencia Nacional, instancia a la cual se le otorgó la facultad de realizar allanamientos de morada en caso de necesitarlo (Gobierno de Chile, 1974). Para la “aceptación” social de ésta y otras leyes fue necesario hacer uso de la fuerza. En este caso particular, aceptar la ley como parte del marco legal que gobierna las relaciones entre los miembros de una sociedad fue una cuestión de sobrevivencia. En la trama de una dictadura, la violencia y el miedo son mecanismos centrales para imponer una ley.

Pero, en las democracias modernas ¿Estamos obligados a tolerar una ley aún y cuando nos afecte? ¿Qué mecanismos de aceptación de la ley se tienen en las sociedades democráticas? ¿Por qué puede existir el rechazo social a las leyes? Las respuestas a las preguntas que planteo surgirán al contacto con la teoría que aborda la legitimidad.

La relación entre la legalidad y la legitimidad es un tema de amplio estudio en el campo jurídico (López Hernández, 2009; Vernengo, 1992). Aún y cuando el Derecho roza aspectos sociales en su abordaje, la claridad la proporciona la Sociología, al preocuparse por explicar cómo es que se da la aceptación o rechazo a la ley y el acatamiento a las normas jurídicas que regulan el comportamiento social.

Para Weber (1993), en toda relación social el componente fundamental de la interacción entre los participantes es la interpretación de sentido de lo mentado (lo que se dice en la acción) y la expectativa de la acción. En este contexto, la comprensión de la acción se refiere a que, en la relación social, los participantes vinculan los motivos, lo que se mienta (o se hace) y el desarrollo futuro de la acción.

Un elemento esencial para la comprensión de la acción es el lenguaje, pues mediante su uso se pueden crear representaciones que luego pasan a formar parte del mundo social para convertirse en prescripciones asumidas por los sujetos. Señala Weber (1993, pág.13): "... son representaciones de algo que en parte existe y parte se presenta como un deber ser en la mente de hombres concretos".

Lo señalado es importante cuando se discrimina que las acciones entre los miembros de una sociedad pueden darse por diferentes motivos y conforme a roles diferenciados. Por lo tanto, las prescripciones pueden ser asumidas o impuestas. Desde luego, para imponer algo se requiere reconocer diferencias en la jerarquía de los participantes en la relación social.

Al definir el Estado, Weber rebasa la idea de que éste se constituya exclusivamente como un sistema de leyes y le adscribe un componente social. Lo considera como: "...la probabilidad de ocurrencia de determinadas acciones sociales con sentido", en donde el sentido es una prerrogativa estatal para formular un modo predecible a las acciones. Así, el Estado se revela como un productor de sentido en lo social.

Ese marco de sentido no es permanente; puede ser cambiado por medio de un pacto (convención), o por la coacción, al establecer la posibilidad de la sanción para quienes no cumple la ley (el derecho). Tanto el pacto o el derecho, representan un marco de interpretación que proporciona la validez del orden en las relaciones sociales: "La relación social se orienta por la representación que hacen los participantes de la existencia de un orden legítimo. A la probabilidad de que esto ocurra se le denomina validez... Validez de un orden equivale a un mandato cuya trasgresión no sólo acarrearía perjuicios, sino que se rechaza por el sentimiento del deber" (Weber, 1993, pág. 25).

ARTÍCULOS

Si las relaciones sociales entre el gobierno y la sociedad implican un proceso de interpretación de los motivos y la expectativa del curso de la acción, el orden que subyace al curso de las acciones debe ser considerado como válido por los interactuantes (y no por uno solo). La aceptación o rechazo al orden de las acciones se muestra en la sensación de deber que generan las ordenanzas del gobierno. El orden es válido cuando lo que se espera aparece como obligación para la acción o como modelo de conducta (Martínez Ferro, 2010), (Weber, 1993).

La dimensión social del Estado reconoce la existencia de una asimetría de poder entre el gobierno y la sociedad. Los gobiernos suelen ser poderosos promotores del sentido del orden en las relaciones sociales, con la condición de impulsar, mantener y garantizar la creencia social en los valores que generan el sentido de obligación (o el deber ser), o por la expectativa generalizada de que habría consecuencias si se infringe la ley. Sin embargo, un orden válido no depende del gobierno; no hay validez si no se logra que dentro de una convención aceptada, la mayoría repruebe a quienes infringen el acuerdo, o si no se logra convencer y justificar el uso del castigo a quienes trasgreden la ley (Martínez Ferro, 2010) (Weber, 1993).

La legitimidad consiste en la adopción de un orden válido como marco de interpretación de las relaciones. Es una construcción que fluye a través del acuerdo (convención) o en la aceptación del mérito de la ley que se instituye. Es el pacto o el reconocimiento a la autoridad y a la ley que se promulga como algo justo y necesario, que siguió un procedimiento usual y formalmente correcto. Si no es así, se trata de un abuso de poder: "...es también frecuente el caso de minorías poderosas, sin escrúpulos y sabiendo hacia donde van, que imponen un orden" (Weber, 1993:30).

En resumen, las relaciones sociales requieren de la comprensión de los actores, el cual se trata de un proceso de conexión de los motivos con el curso de la acción. Las relaciones dentro de un Estado social se realizan en el marco de un orden legítimo que genera una pauta de regularidades a las interacciones. El orden social legítimo se manifiesta por medio de máximas o principios de acción que se consideran obligatorias. Las fuentes de generación del orden legítimo son la convención de los interesados

o el derecho, cuando se realiza conforme a un proceso que no demuestre abuso de poder.

Asumir una norma de conducta como obligatoria depende de si socialmente se le considera válida. En caso de existir un cuestionamiento a su validez, la norma no será considerada como obligatoria. Sólo una norma considerada válida será asumida como obligatoria y, en consecuencia, impulsará una relación de obediencia entre sociedad y gobierno.

Bajo este posicionamiento teórico, al proceder al análisis de la RE 2013 se debe tener presente que la legitimidad es una validez en el nuevo orden social que se asume como creencia general y son las interacciones las que pueden incrementar o restar validez al nuevo orden que se impulsa. Como se verá a continuación, existe una cadena de errores en los cuales incurrió el equipo de gobierno de Peña Nieto que han impedido legitimar la reforma.

Cuando hablamos de reformas, se entiende que se trata de un conjunto de cambios de carácter estructural que se aplican en un sector e inciden de manera drástica en los procesos, prácticas y resultados que se diseñan con el propósito de reorganizar el espacio público, renovar las formas de control social y apoyar los planes del Estado (Popkewitz, 1998).

Por su propia naturaleza de promover el cambio social, las reformas, al ponerse en marcha, requieren de especial atención en su fundamentación (o el porqué del cambio), la orientación (hacia donde se pretende redirigir los esfuerzos) y las estrategias para alcanzar el consenso o aceptación de los afectados y la sociedad.

En los últimos años, en México se realizaron dos reformas que pasaron del campo de la educación a la movilización política y social. La primera de ellas, fue promovida y resuelta por Salinas de Gortari en 1993, la segunda es la de Peña Nieto. Al compararlas, se busca evidenciar las omisiones y errores del actual gobierno que han prolongado la confrontación con el magisterio a partir de su implementación.¹

¹ Un análisis más amplio se encuentra en Ramírez Díaz (2016) Racionalidad, comunicación y gestión política en las Reformas Educativas de 1993 y 2013. En prensa. Revista CPU-e. Universidad Veracruzana.

ARTÍCULOS

En 1988 se dio el ascenso a la presidencia de Salinas de Gortari, quien resultó ganador con apenas el 51.7% de los votos. Se encontraba con un país dividido y asumió el poder con la sospecha de haber cometido un fraude informático. El inicio de su mandato fue severamente cuestionado (Olmos, 2013).

En 1993 se realizó la reforma educativa, a la que se le denominó Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica. En esencia, el cambio educativo se basó en el manejo del principio ideológico de modernización; a pesar de la baja credibilidad, Salinas desarrolló una estrategia capaz de solventar los conflictos de la reforma. Se interesó en crear escenarios para que el gremio y la sociedad contribuyeran a definir el nuevo rumbo de la educación.

En esa reforma, la legislación fue lo último en realizarse; Salinas apostó por un cambio basado en la negociación, la transacción de favores y el manejo de una amplia convocatoria pública; gracias a ello, legitimó la transformación de las prácticas educativas y pudo establecer un acuerdo que fue amparado por la legislación y un consenso social con fracturas mínimas (Ramírez Díaz, 2016).

Al igual que Salinas, Peña Nieto llegó a la presidencia con la sombra del fraude electoral. Según se consignó, fue el flujo de dinero ilícito lo que le permitió hacer una intensa campaña en medios y distribuir tarjetas para la compra de votos (Cervantes, 2013), (Proceso, 2012).

La RE la fraguó con su estilo personal de gobierno. Inició un día después a su toma de poder (2 de diciembre de 2012), mediante un acuerdo con los presidentes de los partidos políticos, quienes aprobaron los contenidos de la reforma y establecieron los ejes de acción sobre los que el gobierno federal intervendría. Fue el denominado Pacto por México (Gobierno de México, 2012, p. 25).

Entre el 10 y el 21 de diciembre de 2012 la reforma fue aprobada por diputados, senadores y entidades federativas. El 6 de febrero de 2013 fue declarada constitucional y posteriormente divulgada el 25 de ese mismo mes. En septiembre de 2013 se promulgaron las leyes secundarias de la reforma (Ramírez Díaz, 2016).

A diferencia de Salinas y en un cálculo que resultó errado, Peña Nieto optó por crear, en primer término, el marco legal para someter al magisterio a los requerimientos de evaluación y aumento salarial por resultados. El mayor defecto de esta acción es haberla gestado con el apoyo exclusivo del aparato estatal y de los partidos políticos. Ni los maestros, ni la sociedad tuvieron participación en la reforma. Este acontecimiento clausuró los mecanismos de confianza social entre el gobierno, el gremio y la población (Ramírez Díaz, 2016).

Ante la virulencia del rechazo de los maestros a la reforma, el esfuerzo de la actual administración se centró en imponerla por medio del castigo, el uso de la fuerza policiaca, encarcelando líderes magisteriales y distorsionando la comunicación con la sociedad y los maestros (Páez, 2015) (Castillo, 2013), (Igartúa, 2013).

Tres años después de haberse promulgado, la confrontación entre maestros y gobierno federal se ha mantenido. A lo largo de ese período, Peña Nieto se auxilió de diversas instancias del aparato estatal para mostrar la bondad de la reforma y descalificar la oposición. En agosto de 2013, luego que la Suprema Corte de Justicia de la Nación negó los amparos promovidos por los maestros contra la RE, Peña Nieto definió como causa del rechazo a la reforma la falta de información del magisterio.

Aseguró contar con el respaldo del poder legislativo y advirtió que no desistirá en la aplicación de la reforma (Campos, 2013; Proceso, 2013). El 1 de septiembre de 2013, el PRI, partido al que pertenece Peña Nieto, mencionó que la reforma no es reversible (Vergara y Rodríguez, 2013). El 2 de julio de 2015, el general Salvador Cienfuegos, de la secretaria de la Defensa Nacional, se declara a favor de la RE (Aranda, 2015).

El 16 de febrero de 2016, el secretario de Educación, Aurelio Nuño, aceptó que la RE fue laboral, algo que no había sido reconocido por algún funcionario de gobierno. Él mismo, el 1 de marzo de 2016, señaló que era irrevocable el despido de maestros que no acataron la evaluación. Afirmó que la RE es un hecho constitucional... “puede ser para que alguien diga que no está de acuerdo con la reforma, está bien, y lo escucharemos, **nada más que la reforma ya es un hecho que ya existe**², se aprobó por el Constituyente Permanente y todos estamos obligados a cumplirla. Desde la Constitución hasta las nuevas leyes, **tuvo un amplio debate nacional**,

² El subrayado es mío. Demuestra el uso de la retórica para ubicar la reforma como realidad del sistema de educación.

ARTÍCULOS

fue aprobada por dos terceras partes en la parte constitucional, leyes secundarias y pasó por los congresos” (Olivares, 2016; Milenio, 2016).

Llama la atención el énfasis en la parte legal, la afirmación del secretario de la existencia de un debate nacional (que nunca existió) y el imperativo de la reforma como un hecho. Finalmente, el 19 de junio de 2016 se suscitó un enfrentamiento entre policías y maestros en Nochixtlán, Oaxaca, en donde se tuvo la pérdida de vidas.

A continuación, la comparación entre las 2 reformas educativas: Elaboración propia.

| | Salinas de Gortari | Peña Nieto |
|--|---|---|
| Inicio de gestión presidencial | 1 de diciembre de 1988 | 1 de diciembre de 2012 |
| Demostración de fuerza | Aprehensión de líder de petroleros, 9 de enero de 1989. | Detención de líder de maestros, 26 de febrero de 2013. Se encarceló a opositores a la reforma. Se generó un despido masivo de maestros. |
| Mesa de consulta y acuerdos | CNMEB 16 de enero de 89. CNCE 31 de enero de 89. Diversos actores que incluían sociedad, maestros, poder ejecutivo y legislativo. | PPM 2 de diciembre de 2012. Con presencia de poderes ejecutivo y legislativo. |
| PND, inicio de consultas | 8 de febrero de 1989 | 28 de febrero de 2013 |
| PND publicado | 31 de mayo 1989 | 19 de mayo de 2013 |
| PSE publicado | 9 de octubre de 1989 | 13 de diciembre de 2013 |
| Mecanismos de consulta del PND | Nacional con participación de gobiernos estatales y municipales. | Nacional centralizada y basada en Internet. |
| Mecanismos de consulta de la reforma educativa | Nacionales con inclusión de municipios de zona rural. | Centrada en internet. Sin convocatoria pública. |
| Periodo de conflicto | Acotado y resuelto | Permanente |
| Crisis de conflicto | 17 de mayo de 1992 | Permanente |
| Resolución de conflicto | 18 de mayo 1992 | Sin resolución |
| Promulgación de reforma | 19 de mayo de 1992 | 25 de febrero de 2013 |
| Cambios constitucionales | 5 de marzo de 1993 | 7 de febrero de 2013 |
| Nueva Ley de Educación | 13 de julio 1993 | 11 de septiembre de 2013 |
| Conflictos posteriores | No hubo | 19 de junio de 2016 intervención policiaca en Nochixtlán, Oaxaca. Conflicto permanente desde 2013 |
| Actores oficiales en comunicación. | Ejecutivo, secretario de Educación | Partidos políticos, organismos extranjeros, diferentes secretarías y ejecutivo. |
| Opinión pública | Positiva y negativa. | Negativa |

La actual reforma no sólo presenta los problemas de gestión, también existen un conjunto de acciones que, dentro del proceso, requerían de la aplicación y respeto de principios científicos. La manera en la cual efectivamente se realizaron revela ineficiencia o malicia de parte del gobierno, pues los procedimientos diseñados evidencian fallas de vinculación, revisión y sistematización metodológica.

En materia de política pública se presentan errores relacionados con el diseño de las políticas educativas. Una revisión de los instrumentos para crear el programa de trabajo sexenal de gobierno evidenció una ruptura en la relación del Plan Nacional de Desarrollo (PND) 2013, el Programa Sectorial de Educación (PSE) 2013 y la Reforma Educativa. Ello se manifiesta por el hecho de que la reforma aparece antes que el PND y el PSE. Y se reitera al evidenciar los precarios mecanismos de consulta del proyecto educativo.

Los diagnósticos del PND y el PSE funcionan como una plataforma que, aparte de revelar las causas de los problemas, ayuda a formular las acciones a emprender por el gobierno y, como se verá posteriormente, a justificar los pedidos de financiamiento como deuda. A continuación se muestra una síntesis de lo más relevante que engloba el núcleo de problemas relacionadas con la educación. El análisis del tema se puede ver con mayor detalle en Ramírez Díaz (2015).

Los problemas de mayor importancia son la pobreza, la desigualdad y la exclusión social. Se les reconoce como factor causal de la pérdida de cohesión social y la merma de productividad. Se señala que, a pesar de haberseles destinado una gran cantidad de dinero durante muchos años, no han podido ser abatidos; ni el gasto social destinado ni la amplia gama de políticas públicas han tenido impacto en su reducción. Por ello, se considera importante revisar la conceptualización y ejercicio de las políticas públicas para evitar la duplicidad de programas y mejorar la coordinación intra-gubernamental, pues "...no existe un padrón único de beneficiarios y no se tiene un alineamiento claro y estratégico de la política social... los recursos públicos destinados a atender los problemas de pobreza y desigualdad, en algunos casos, no están adecuadamente dirigidos: la mitad

ARTÍCULOS

de estos recursos se destinan al segmento superior de la escala de ingresos y sólo el 10% de dichos fondos se asignan al 20% más pobre de la población” (PND, 2013: 43-45).

En educación se mencionan como problemas centrales la alta tasa de abandono escolar en secundaria y bachillerato, asociados a la pobreza, condición que impide a muchos mexicanos tener una educación de calidad y concluir su formación para insertarse en los mercados laborales. Otro problema son las brechas de acceso por discriminación, en lo especial para los grupos vulnerables. Sobre la administración pública, se demanda una mejora en el manejo de las becas, de tal forma que se debe “...asegurar que las personas que requieran el apoyo realmente lo reciban y nadie reciba dobles becas” (PSE, 2013: 29-31).

Los instrumentos de política nacional revelan 2 problemáticas con un enorme impacto en la educación. En primer lugar, la pobreza y la desigualdad social, cuyo efecto se manifiesta en la imposibilidad de concluir los procesos formativos y por la carencia de escuelas que reúnan los requisitos básicos para la formación. Como segundo problema, se reconoce que una de las causas para no abatir la pobreza en México radica en el propio aparato estatal. Es la mala administración y desorganización del sistema de atención a la pobreza, así como la mala distribución de los recursos lo que ha impedido una mejora en este ámbito.

Curiosamente, la capacitación y la evaluación de los maestros no son considerados factores causales del deterioro de la educación y sí, en cambio, se menciona a la pobreza y a la inequidad social. El PSE 2013 evidencia la incapacidad del gobierno para atender la formación del magisterio: “En relación con la formación y actualización de maestros en servicio, a pesar de los esfuerzos a la fecha realizados, es preciso reconocer que la oferta brindada no ha demostrado ser pertinente a las necesidades de los profesores...” y, con ese simple elemento, se establece como estrategia un sistema de evaluación y profesionalización del personal docente (PSE, 2013: 26 y 37).

La escasa relevancia sobre la evaluación y la capacitación de los maestros, puesta en el PSE 2013, contrasta con la fuerza de la legislación de la RE, el despliegue publicitario de los beneficios de la reforma y el acoso policial a los maestros. Podríamos hacernos 2 preguntas: ¿de dónde surge el imperativo de evaluar y promover al magisterio bajo las reglas dispuestas en la RE? ¿Por qué bajo esas reglas y no por otras?

La respuesta a la primera pregunta no debe sorprendernos. Son los instrumentos de política internacional los que definieron la RE. En especial, se puede mencionar la marcada influencia de la OCDE, ya que desde el año 2010, mediante el acuerdo de cooperación México–OCDE (CDE, 2010^a) para mejorar la calidad de la educación de las escuelas mexicanas se había preparado el terreno para una reforma educativa mediante la elaboración de diagnósticos, consultoría y capacitación de funcionarios en el extranjero.

De dicho convenio se elaboraron 2 libros,³ cuyo contenido es una calca de los planteamientos y acciones de la RE 2013. Los textos señalan que las estrategias fueron desarrolladas por asesores de la OCDE, quienes son “expertos en educación de renombre internacional”.

Como ejemplo de la concordancia con las acciones emprendidas en la RE, cito las siguientes recomendaciones que se hacen en los documentos. Se necesita:

“Un paquete completo de reformas para atraer a los mejores graduados a la profesión docente y para convertirlos en instructores eficaces, requerirá mejorar las prácticas pedagógicas mediante el uso de mejores prácticas de capacitación y contratación, mediante la reforma del sistema de compensaciones y salarios, y poniendo en marcha incentivos adecuados y diferenciados... implantar un sistema de evaluación educativa más eficaz”. (OCDE, 2010 a: 3).

³ Los libros son: *Mejorar las escuelas: Estrategias para la acción en México*, y *Establecimiento de un marco para la evaluación de incentivos para docentes: Consideraciones para México*.

ARTÍCULOS

“Reforzar la importancia del papel que juegan los docentes; determinar estándares claros de la práctica docente; garantizar programas de formación inicial docente de alta calidad; atraer mejores candidatos; profesionalizar la selección, contratación y evaluación de docentes; y vincular los docentes y su desarrollo profesional de forma más directa con las necesidades de la escuela... Derivado de ella, se presentan 8 recomendaciones que ponen especial énfasis en la evaluación de los docentes y en el condicionamiento de plazas por resultados” (OCDE, 2010 b: 3, 6-7).

En el caso de porqué obstinarse en seguir esas reglas, se puede pensar una respuesta viable si seguimos las implicaciones de la reforma con los compromisos financieros adquiridos, es decir, los préstamos que ya le fueron autorizados al gobierno y la creación de una nueva burocracia, tal y como sucede con el crecimiento y descentralización del INEE. Me explico.

Teóricamente, el ciclo de políticas inicia con un diagnóstico, la planeación de acciones, la programación de actividades en las que se incluye un presupuesto y se cierra con una evaluación de los programas y las políticas que retroalimentará el nuevo diagnóstico. Para ello se requiere dinero y una burocracia; sigamos primero el dinero.

En los primeros 42 meses del presente sexenio, la deuda externa se elevó 50 mil 601 millones de dólares (40.5%). En mayo del 2016, la deuda externa del sector público llegó a 175 mil 434 millones de dólares (17% del PIB). Si se suma la deuda del sector privado, el monto llega al 29% del PIB. En la crisis de 1995, la deuda era de 26.5%. Y las proyecciones son que, a partir de 2018, el pago de intereses sea muy elevado (García, 2016).

Si para “Mover a México” el gobierno nos ha endeudado, es lógico pensar que la “Educación con Calidad” fue objeto de préstamos. Realicé un ejercicio de revisión de la deuda de México en el Banco Interamerica-

no de Desarrollo (BID) por ser el más proclive a conceder préstamos al desarrollo social de los países de América Latina. México le debe al BID un total de 4.99 billones de dólares. El sector de educación es el quinto rubro de mayor deuda⁴ con 377.4666734 millones de dólares, a los que se pretende sumar 150 millones que se gestionan.

A partir del inicio de la gestión de Peña Nieto se tienen 12 proyectos aprobados en educación y uno en proceso de aprobación por un monto de 150 millones de dólares (Programa de educación comunitaria en escuelas de educación básica. Fase III). Entre los proyectos aprobados destacó, por el monto financiado (350 MDD), el Programa de Infraestructura Física Educativa (PIFE), aceptado el 5 de agosto de 2015 y, por sus objetivos, el Programa de Fortalecimiento de las Políticas de Evaluación Educativa en México, aprobado el 13 de noviembre de 2015, aplicado por el INEE y del que me referiré más adelante.

Mientras tanto, por lo investigado, se puede concluir que la RE 2013 ha sido la plataforma de justificación para adquirir deuda⁵ con bancos extranjeros, lo que debería preocuparnos para exigir pulcritud y transparencia del uso del dinero.

Ahora, pasemos al análisis de los cuadros del Estado, la burocracia y su capacidad técnica. Conviene recordar que, luego de la confrontación del 19 de junio en Nochixtlán, Oaxaca, y ante el clamor social para impulsar el diálogo con los maestros. El discurso del presidente y el secretario de Educación intentó ser conciliador; el énfasis se puso en la parte educativa de la reforma. El 20 de julio se presentó el modelo educativo y un documento denominado: “Los fines de la educación de la educación en el siglo XXI”, que según Aurelio Nuño establece el perfil de los mexicanos que queremos formar (Poy Solano, 2016).

⁴ La distribución es la siguiente: 1519.638027 MDD en Mercados financieros, 1091 MDD en inversiones sociales, 450 MDD en agua y saneamiento, 400 MDD en reforma y modernización del estado.

⁵ Se está realizando un análisis de proyectos y montos que contengan como justificación la RE y le han permitido al gobierno adquirir deuda.

ARTÍCULOS

El Modelo Educativo 2016 que fundamenta la RE, ha recibido un alud de críticas por la incongruencia de su contenido y lo irrealizable de los perfiles (Calderón Alzati, 2016), (Imaz Gispert, 2016), (Fuentes Molinar, 2016), (Díaz Barriga, 2016), y por evidenciarse plagio de párrafos tomados de textos de la OCDE (Lloyd, 2016).

Pero lo señalado hasta ahora no es todo lo que se puede cuestionar. Existen dos hechos que socavan la legitimidad de la RE; uno se refiere a la base de fundamentación del Modelo Educativo 2016; el otro, a las formas de participación social y a la manera en que sistematizó el conjunto de aportaciones de quienes tuvieron interés en hacerlo en 2014 y actualmente en 2016.

El Modelo Educativo 2016 consigna en sus páginas que fue elaborado con base al mandato de ley de realizar una consulta:

“La Reforma Educativa, iniciada en diciembre de 2012, responde a estos requerimientos; de ahí que la ley haya dispuesto que la SEP hiciera una revisión del modelo educativo. Con tal propósito, en 2014 la SEP realizó un amplio proceso de discusión participativa —que constó de dieciocho foros regionales de consulta y tres reuniones nacionales en los que se recopilaron más de 15,000 planteamientos— cuyas principales conclusiones confirmaron la necesidad de generar una nueva propuesta de modelo educativo” (SEP, 2016: 17).

En la intención de llevar a cabo un análisis sobre las características de las aportaciones, hice una revisión de la base de datos de la consulta del año 2014, a la cual se ingresa desde el portal de la SEP.⁶ La convocatoria se publicó el 15 de enero de 2014, se realizó del 7 febrero al 16 de junio con 18 foros, los cuales se dividieron en 6 para cada nivel (básica, media y normal). Los resultados se agruparon por medio de 6 regiones. Además se realizaron 3 foros nacionales, uno para cada nivel educativo. La parti-

⁶ Al 01/09/2016, la información se encuentra disponible en la liga: <http://registromodeloeducativo.sep.gob.mx/initModeloEducativoSearch.do>

cipación podría ser como asistente o como asistente con propuesta escrita, misma que sería publicada.

En términos de registro, la base de información consigna un total de 28,276 en las 6 regiones. De ellos, se cuenta a un total de 13,596 asistentes sin ponencia y 14,680 asistentes con aportación o, como los denomina el documento del ME 2016: “planteamiento”. Es muy importante enfatizar que ese documento consigna haber recopilado más de 15,000 planteamientos, con los cuales “se pudo confirmar la necesidad de una nueva propuesta de modelo educativo”.

En el análisis de las aportaciones se pudo constatar que la mayoría de los trabajos no mostraban congruencia con los ejes temáticos y se limitaban a narrar experiencias o a expresar opiniones, sin contar con profundidad en el tema y carecían de referencias bibliográficas. Los participantes más comunes eran docentes miembros del SNTE, estudiantes de escuelas normales y consultores.

El hallazgo más relevante de la revisión fue que existía un patrón de repetición en los nombres de los participantes (sólo se anotó nombre y no apellido) y en los nombres de los archivos anexos. Daré algunos ejemplos de lo que señalo.

Los registros 6068, 6069, 6070, 6071 y 6072, fueron inscripciones de la región uno. Todos ellos se ubicaron en el nivel de educación básica dentro del tema: “El desarrollo profesional docente”. Cada uno de los registros presenta un archivo anexo con el cual se contabilizó una “aportación”. Lo que llama la atención en este caso es que los cinco registros tienen el mismo nombre: “VICTOR ALEXANDER”, y el nombre de los 5 archivos anexos es el mismo: “250 docx”. Al abrirlos, para analizar su contenido se encontró que, en los 5 casos, era exactamente lo mismo y lo más grave es que no existía una ponencia. Su contenido es incomprensible. Muestro los primeros renglones de la aportación, tal como aparece:

“\$250,000, salud y armadura al completo: Gatillo R, Negro, Gatillo L, A, Izquierda, Abajo, Derecha, Arriba, Izquierda, Abajo, Derecha, Arriba. Más estrellas: B, Derecha, B, Derecha, Izquierda, X,

ARTÍCULOS

A Abajo. Conductores agresivos: Derecha, Negro, Arriba, Arriba, Negro, B, X, Negro, Gatillo L, Derecha, Abajo, Gatillo L”.

El otro caso corresponde a quien se registró como “Alexa Patricia”, también en la región uno. Ella participó en el campo de la educación normal, en el tema “El nuevo modelo de formación normal”. Aparece en 21 ocasiones como asistente con “aportación” entre los registros 6648 al 6686 y vuelve a aparecer en el 7330. El archivo de su contribución se rotuló como: “El nuevo modelo de formación docente.docx.”

Al abrirlo, aparece una hoja en blanco. NO había ponencia. Posteriormente, “Alexa Patricia” apareció nuevamente en 76 registros como asistente sin “aportación”. En total, sumó 97 registros. La consulta 2014 fue operada por los cuadros técnicos de la SEP. Ahora pasaré al análisis de la burocracia emergente con la RE.

El INEE se creó en 2002 y alcanzó un carácter descentralizado de la SEP como consecuencia de la RE 2013, a través de las leyes secundarias. Está propuesto para cumplir funciones de evaluar la calidad, el desempeño y los resultados del Sistema Educativo Nacional (SEN) en el nivel básico y medio superior. Según el estatuto orgánico, se le considera la autoridad en materia de evaluación educativa a nivel nacional y productor de “directrices” en política educativa (INEE, 2013).

El gasto total del INEE para 2016 fue de 1,060 millones de pesos, de los cuales se destinan 541,555,299 para servicios personales y 451,266,423 para gasto de operación. En 2015, su presupuesto total fue 1,020 millones de pesos. En 2014, 613,350,881 millones. Y en 2013, 290,574,412 millones de pesos. A junio de 2016, tenía 849 plazas autorizadas. El mayor salario es el de la presidenta del Consejo, quien gana mensualmente \$204,052.97 (salario antes de impuestos), los consejeros ganan \$190,509.30 y el salario bruto de un director general es de \$120,235.45 (INEE, 2016).

EL INEE, con la reforma, se constituyó como una entidad poderosa para realizar una función que antes le correspondía a la SEP. Con su creación, se dio paso al relevo de funciones y la emergencia de una costosa burocracia. Tengo varias preguntas sobre el tema: ¿Cuál es la justificación

para descentralizar la función de evaluación de la SEP? Si a un futuro gobierno se le ocurre crear un instituto de Planeación Educativa o de Supervisión Educativa, ¿a qué se dedicará la SEP? Si en este momento el INEE prioriza académicos dentro del Consejo, al ver los generosos salarios ¿cómo se garantiza que no se filtrarán políticos incompetentes o interesados miembros del empresariado para formar el Consejo?

Si pasamos del ámbito de la política y la gestión al tema de capacidad y competencia, el asunto se torna más preocupante. Estamos ante un instituto especializado, dotado de un aura académica, que debe ser científicamente riguroso desvinculado del gobierno y capaz de afrontar los embates políticos y empresariales. Pero los hechos no lo reflejan así. Un miembro del INEE (Guevara Niebla) evidenció el apresuramiento en la formación de la estructura para evaluar, debido a presiones políticas: “Se obligó a salir muy rápido, no se informó apropiadamente, se creó una estructura sobre la marcha y muy absurda, para evaluar; además, para dirigir el proyecto más importante de la Reforma Educativa se puso al frente a un administrador que es muy bueno para ver números, mover plazas, pero nada más.” En el panel, criticó la inexperiencia de los evaluadores y señaló que hubo muchos errores en la evaluación de más de 100 mil profesores (González Acosta, 2016).

A ese reconocimiento se suma el llamado del INEE (comunicado de prensa del 25/08/2016) a replantear la evaluación de desempeño para realizar la mayor parte: “en el contexto de la escuela”. A reserva de conocer los cambios de los instrumentos de evaluación, resulta cuestionable que se haya despedido a maestros con base a una estructura apresurada, con instrumentos de evaluación que si se corrigen es porque delatan fallas, ya sea inter-instrumentos o intra-instrumentos. No parece razonable ni justo despedir maestros con instrumentos diseñados en una “estructura absurda”, apresurada y que ahora se verá modificada.

Otro cuestionamiento al INEE recae en la justificación de utilizar préstamos para que, mediante la asesoría de extranjeros, se obtengan productos que parece deberían de realizarse por su personal técnico. El BID aprobó el 15 de noviembre de 2015 un préstamo de 415,000 dólares, me-

ARTÍCULOS

diante el Proyecto: ME-T1280: Fortalecimiento de las Políticas de Evaluación Educativa en México,⁷ que consiste en asistencia técnica y financiera en materia de estudios comparativos de políticas docentes y estrategias para abatir el abandono escolar en educación media superior y para el diseño de un “indicador sintético de calidad” y “estudios diagnósticos que sirvan de base para la retroalimentación de las políticas educativas de la LGSPD y Educación Media Superior.”

A manera de conclusión

Reflexionemos la descripción de acontecimientos a la luz de la teoría de Weber sobre la legitimación social. A la creación apresurada y cupular de la RE 2013, las medidas elegidas por el gobierno federal para fortalecer el proyecto fueron dotarla de un soporte legal a través del carácter constitucional y de las denominadas leyes secundarias.

Ante el rechazo de los docentes para realizar la evaluación y las consecuencias de perder el empleo se hizo uso de la violencia. Ni la ley, ni la violencia alcanzaron para legitimar la RE. Cuando el gobierno suavizó las estrategias punitivas que impactaron severamente la imagen de la RE, se enfocó a mostrar su cara educativa. Sin embargo, en este ensayo se evidenciaron graves fallas en la fundamentación del Modelo Educativo 2016, desde la consulta realizada en 2014 que se demostró fue amañada y con nulas aportaciones académicas. El nuevo intento de validar el modelo lo llevó a realizar eventos cerrados y a limitar la participación de la sociedad por medio de un cuestionario de opción múltiple y en línea.

Tenemos una reforma que se basa en un diagnóstico de la OCDE y desdeña los problemas revelados en los instrumentos nacionales; se forjó en el acuerdo cupular, sin participación social y del gremio. Pese a la

⁷ La información de los proyectos aprobados y los montos de préstamos para México. Aparece en la página del BID. En específico, este proyecto aparece en: <http://www.iadb.org/es/proyectos/project-information-page,1303.html?id=ME-T1280>.

debilidad en la legitimidad de la RE, ésta ha servido para obtener créditos que incrementan la deuda al país. Conviene recordar que el diagnóstico del PND 2013 revela la ineficiencia de la administración, por ello, los recursos de los préstamos son susceptibles de no ser canalizados a quienes lo necesitan.

Las acciones impulsadas por la RE son cuestionables por que los instrumentos nacionales indican que el mayor problema de la educación es la pobreza, la desigualdad social y la ineficiencia de la administración pública para el manejo de programas. Como solución se creó un instituto descentralizado que asume una tercera parte de las funciones de la SEP. Con ello, se hizo más obeso el aparato burocrático y se pone en riesgo el tipo de políticas educativas que se plateen, pues el INEE, por lo elevado de sus salarios y poder concedido, puede ser el objetivo para laborar de políticos y empresarios, ajenos a los intereses educativos reales de México.

La posible legitimidad que desde lo científico le pudo aportar el INEE a la reforma, se vulneró por aceptar, según declaraciones de sus consejeros, el sometimiento de lo educativo a lo político. Además, por reconocer de manera implícita, al rectificarlo, lo inadecuado del sistema de evaluación que ha servido para despedir de manera injusta a cientos de maestros, y por ser partícipe del endeudamiento para solicitar asesoría en materia de evaluación, tema del cual se asume, son expertos.

Evitar la ruina en la educación la entiendo como un conjunto de acciones en la que los académicos y la sociedad se preocupan por acelerar la rectificación de los pasos dados en materia política, laboral y evaluativa. La vigilancia a las endebles medidas que se han trazado, la exigencia de la transparencia del uso del dinero, la evaluación científica del impacto de los programas educativos de la reforma y a la constante supervisión de la productividad del INEE, así como de la exigencia de su no politización o irrupción de intereses empresariales en su manejo.

ARTÍCULOS

Además, si queremos evitar la ruina en materia educativa, la reforma que México necesita requiere:

1. Que los contenidos, la visión, los objetivos de la Reforma no se diseñen por una cúpula de personas dedicadas a la política. Es necesario que participe la sociedad, los académicos especialistas y, en especial, representantes de los grupos vulnerabilizados por la pobreza y la desigualdad social, para definir la educación que necesitamos en un país multicultural.
2. La recuperación del control de plazas por el Estado no tiene que ser un objetivo para el beneficio clientelar y corporativo del partido político del presidente en turno y convertirlo en un botín electoral. Se necesita tener control para contratar los mejores maestros y los de perfil pertinente a las necesidades regionales.
3. La evaluación resulta necesaria no como medio de despido, es necesaria para actualizar y formar docentes según los contenidos y fines educativos regionales.
4. El INEE debe dejar de lado su perfil subordinado al ejercicio político que lo ha llevado a dar un paso adelante y dos atrás. Su trabajo es académico. El enorme presupuesto debe justificarse para producir instrumentos e indicadores válidos y confiables. Sus miembros deberían dejar de lado su papel de teóricos de las disculpas gubernamentales y conferencistas de la justificación de lo inviable. Su compromiso es con la educación y no con los intereses gubernamentales.
5. Los tres niveles de gobierno no pueden omitir su responsabilidad en las causas estructurales de los problemas en educación: pobreza, desigualdad social e ineficiencia administrativa. Estos problemas son mucho más significativos y su resolución tendría un mayor impacto en los resultados de la educación que insistir en evaluar docentes mediante sistemas de evaluación hechos de manera deficiente y apresurada.

Bibliografía

- ARANDA, J. (2015, 2 de julio) Apoya Sedena la reforma educativa. *La Jornada*. En: <http://www.jornada.unam.mx/2015/07/02/sociedad/037n2soc>
- CALDERÓN Alzati, E. (2016, 6 de agosto) Crítica del nuevo modelo educativo I. *La Jornada*. En: <http://www.jornada.unam.mx/2016/08/06/opinion/014a2pol>
- CAMPOS Garza, L. (2013, 28 de agosto) Advierte Peña que no hay marcha atrás en reforma educativa. *Portal de Revista Proceso*. En: (consulta: <http://www.proceso.com.mx/351291/advier-te-pena-que-no-hay-marcha-atras-en-re-forma-educativa>)
- CASTILLO García, G. (2013, 27 de febrero) Muestra Peña su poder. Cae Elba Esther Gordillo. La maestra presa es acusada de lavado de dinero. *La Jornada*. En: <http://www.jornada.unam.mx/2013/02/27/>
- CERVANTES J. (2013, 23 de enero) PRI sí usó tarjetas Monex, sí “dispersó” 70 MDP... pero IFE lo exonera. *Portal de Revista Proceso*. En: <http://www.proceso.com.mx/331533/pri-si-uso-tarjetas-monex-si-disperso-70-mdp-pero-ife-lo-exonera>
- DÍAZ Barriga, A. (2016, 3 de agosto) El nuevo modelo presentado por Nuño refleja un México al revés. *La Jornada*. En: <http://www.jornada.unam.mx/2016/08/03/politica/004n2pol>
- FUENTES Molinar, O. (2016, 8 de agosto) La SEP olvida que tiene alumnos de carne y hueso. *La Jornada*. En: <http://www.jornada.unam.mx/2016/08/08/politica/007e1pol>
- GARCÍA, S. (2016, 18 de julio) La deuda que heredará el próximo gobierno. *El Universal*. En: <http://www.eluniversal.com.mx/entrada-de-opinion/columna/samuel-garcia/cartera/2016/07/18/la-deuda-que-heredara-el-proximo>
- GIL Olmos, J. (2013, 11 de septiembre) Un siglo de fraudes. *Portal de Revista Proceso*. En: <http://www.proceso.com.mx/352522/un-siglo-de-fraudes>
- IMAZ Gispert, C. (2016, 8 de agosto). El modelo educativo 2016 ¿es un esperpento! *La Jornada*. En: <http://www.jornada.unam.mx/2016/08/08/opinion/022a2pol>
- GONZÁLEZ Acosta, G. (2016, 25 de agosto). La polémica está en la prueba de desempeño. *La Crónica de hoy*. En: <http://www.cronica.com.mx/notas/2016/972934.html>
- GOBIERNO de Chile. Decreto de ley 521. 17 de junio de 1974. En: <http://archivoschile.org/2010/05/desclasificamos-mas-leyes-secretas-de-la-dictadura-segunda-parte/>
- GOBIERNO de México–SEP (2016) *Modelo educativo 2016*. En: <https://www.gob.mx/modeloeducativo2016>

ARTÍCULOS

- GOBIERNO de México–Presidencia de la República (2013^a.) Plan Nacional de Desarrollo 2013 - 2018. En: http://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5299465&fecha=20/05/2013
- GOBIERNO de México–Presidencia de la República (2013 b.) Programa Sectorial de Educación 2013 - 2018. En: http://www.sep.gob.mx/es/sep1/programa_sectorial_de_educacion_13_18#.V81eoK2plnk
- GOBIERNO de México–Presidencia de la República (2012 a.) Pacto por México. En: <http://pactopormexico.org/PACTO-POR-MEXICO-25.pdf>
- GOBIERNO de México–Cámara de Diputados (2012 b.) Propuesta de Reforma Educativa. *La Gaceta Parlamentaria*. En: <http://gaceta.diputados.gob.mx/PDF/62/2012/dic/20121211-II.pdf>
- IGARTÚA, S. (2013, 13 de abril). Estallido social, si se impone reforma educativa. *Portal de Revista Proceso*. En: <http://www.proceso.com.mx/338967/estallido-social-si-se-impone-reforma-educativa>
- INEE (2013). Estatuto Orgánico. En: <http://www.inee.edu.mx/index.php/acerca-del-inee/normateca/normas-internas-del-inee>
- INEE (2016) Portal de transparencia. En: <http://www.inee.edu.mx/index.php/micrositio-transparencia>
- LÓPEZ Dóriga, J. (2016) Entrevista a Peña Nieto I. En: <http://noticieros.televisa.com/programas-noticiero-con-joaquin-lopez-doriga/2016-08-15/epn-concede-entrevista-exclusiva-joaquin-lopez-doriga-parte-1/>
- LÓPEZ Hernández, J. (2009) El concepto de legitimidad en perspectiva histórica. *Cuadernos electrónicos de Filosofía del Derecho*. En: <https://ojs.uv.es/index.php/CEFD/article/view/116/124>
- LLOYD, M. (2016) El nuevo modelo educativo, otro plagio, acusa “Houston Chronicle” . *Portal de Noticias Aristegui*. En: <http://aristeguinioticias.com/2908/mexico/el-nuevo-modelo-educativo-otro-plagio-acusa-houston-chronicle/>
- MARTÍNEZ Ferro, H. (2010) Legitimidad, dominación y derecho en la teoría sociológica del Estado de Max Weber. *Revista Estudios Socio Jurídicos*, vol. 12, núm. 1, enero – junio, pp. 405-427. En: <http://revistas.urosario.edu.co/index.php/sociojuridicos/article/view/1198>
- OCDE (2010 a.) El Acuerdo de Cooperación México OCDE para mejorar la calidad de la educación en las escuelas mexicanas. En: <https://www.oecd.org/centrodemexico/medios/el-acuerdo-de-cooperacion-mexico-ocde-para-mejorar-la-calidad-de-la-educacion-en-las-escuelas-mexicanas.htm>
- OCDE (2010 b) Mejorar las Escuelas: Estrategias para la Acción en México. En: www.oecd.org/edu/school/47101613.pdf
- OCDE (2010 c) Establishing a Framework for Evaluation and Teacher Incentives:

- Considerations for Mexico. En: <http://www.oecd.org/edu/school/establishingaframeworkforevaluationandteacherincentivesconsiderationsformexico.htm>
- OLIVARES Santana, E. (2016, 1 de marzo) Irrevocable” el cese de 3 mil 360 maestros: Nuño, *La Jornada*. En: <http://www.jornada.unam.mx/ultimas/2016/03/01/irrevocable-el-cese-de-3-mil-360-maestros-nuno-9784.html>
- PÁEZ S. (2015, 8 de junio) Detienen a maestro líder de opositores de la Reforma Educativa. *e-consulta*, En: <http://www.e-consulta.com/nota/2015-06-08/seguridad/detienen-lider-de-maestros-opositores-reforma-educativa>
- POPKEWITZ, Thomas (1998) *La sociología política de las reformas educativas*, Madrid: Ediciones Morata.
- POY Solano, L. (2016, 21 de julio) A consulta el nuevo modelo educativo. *La Jornada*. En: <http://www.jornada.unam.mx/2016/07/21/politica/003n1pol>
- PROCESO (2012) Vinculan a Monex con “lavado” y transferencia de recursos al narco. (2012, 14 de julio). *Portal de Revista Proceso*. En: <http://www.proceso.com.mx/314087/vinculan-a-monex-con-lavado-y-transferencia-de-recursos-al-narco>
- PROCESO (2013) Por desinformación, maestros rechazan reforma educativa: Peña Nieto (23 de agosto). *Portal de Revista Proceso*. En: <http://www.proceso.com.mx/350855/por-desinformacion-maestros-rechazan-reforma-educativa-pena-nieto>
- RAMÍREZ Díaz, J. A. (2016) Racionalidad, comunicación y gestión política en las Reformas Educativas de 1993 y 2013. En prensa. *Revista CPU-e. Universidad Veracruzana*
- RAMÍREZ Díaz, J. A. (2015). La ineficiencia del gobierno federal en la educación y la atención de la pobreza como problema de segundo orden. En: Pineda Ortega, P.A., *Cuestiones políticas y sociales*. México: Prometeo Editores, pp. 267-288
- VERGARA, R. y Rodríguez, J. (2013, 1 de septiembre) Reforma educativa no tiene marcha atrás, reitera el PRI. *Portal de Revista Proceso*. En: <http://www.proceso.com.mx/351695/reforma-educativa-no-tiene-marcha-atras-reitera-el-pri>
- Vernengo, R. J. (1992) Legalidad y legitimidad: los fundamentos morales del Derecho. *Revista de estudios políticos*. No. 77, pp. 267-284. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=27178>
- WEBER, M. (1993) *Economía y sociedad. Esbozo de sociología comprensiva*. España: FCE.

Arte y enseñanza artística en los Libros de Texto Gratuitos en la Reforma Educativa

Lilia E. Aguiar Jiménez

SEE. liliaaj@hotmail.com

Rogelio Raya Morales

IMCED. posgrado_1999_2000@yahoo.com.mx

Resumen. Indudablemente que los libros de texto gratuito constituyen un elemento importante dentro de un sistema de educación artística y, como tal, deben estar en armónica interrelación con los otros elementos que conforman el sistema para la consecución de los fines establecidos.

En ese sentido, interesa resaltar que, no obstante y que en los libros de texto gratuito de primaria, –uno de los principales apoyos didácticos del profesor–, aparecen con relativa frecuencia aspectos relacionados con el arte, no se han hecho esfuerzos encaminados a estudiar la mejor forma de incorporar elementos de las diferentes expresiones artísticas.

Generalmente, en la elaboración de los libros participan especialistas de la asignatura en cuestión, posiblemente artistas, pero no especialistas en pedagogía del arte. Insistir en este aspecto es importante porque la forma de incorporar elementos del arte en la enseñanza de alguna noción científica puede contribuir a o no al desarrollo de las capacidades estéticas del niño y, en el contexto de la Reforma Educativa y la propuesta de Nuevo Modelo Educativo 2016, se advierte una situación particular de la educación artística.

Palabras clave: Libros de Texto –Reforma Educativa–Educación Artística–Pedagogía del Arte–México.

ARTÍCULOS

Abstract: Undoubtedly free text books are an important element in art education system and, as such, must be in harmonious interaction with other elements of the system for achieving the set goals.

In this regard, we wish to emphasize that, however and in free textbooks for primary, one of the principal teaching aids the professor, appear relatively frequently aspects related to art, there have been no efforts to study the best way to incorporate elements of different artistic expressions. Generally, in the preparation of the books involved specialists of the subject in question, possibly artists, but not specialists in art education. Emphasis on this issue is important because the way to incorporate elements of art in the teaching of some scientific notion may contribute to or not to develop the aesthetic abilities of the child and in the context of the Education Reform and the proposed New Model for Education 2016, a particular state of arts education.

Keywords: Textbooks –Education reform–Art education–Art pedagogy–Mexico.

Introducción

Dos cuestiones definen a la perfección el carácter complejo y diverso de una reforma educativa: por un lado, el conocimiento de los aspectos que explican el proceso de enseñanza aprendizaje, entre los cuales, el currículo es de mucha importancia puesto que es el que tiene una relación estrecha con lo que la sociedad quiere o pretende que sus estudiantes aprendan para impulsar otros procesos sociales, en una dinámica de cambio constante. Por otra parte, también lo relacionado con los métodos, técnicas y materiales usados para hacer comprensible el contenido disciplinar del currículo, adquiere gran importancia en una reforma educativa (Álvarez de Zayas, 1995).

Lo anterior debe estar siempre perfectamente definido en el marco de un determinado tipo de sociedad. Es decir, la visión de hacia dónde se quiere llevar a la sociedad, la visión de cuáles son los objetivos que la so-

ciudad persigue en su finalidad esencial de construir un determinado tipo de sujeto social, de ser humano, debe guiar a la educación y esta es la manera en la que ésta se pone al servicio del interés general. Dicho en otros términos, cualquier objetivo que le asignemos a la educación debe estar en correspondencia directa con un proyecto de nación. De aquí y no de otra parte, se origina el currículo.

En este sentido, conocer los determinantes del proceso educativo en su dimensión social, política, cultural, ideológica, económica, etc., resalta en importancia. Una reflexión sobre estos temas, requiere de mucho espacio y de poner en correspondencia muchos otros elementos de tipo filosófico, sociológico, psicológico que deben ser tomados con toda la seriedad que implica una adecuación de la educación al conjunto de los procesos sociales (Arnaz, 1981), (Barriga, 1996).

Por demás está decir que, en todo esto, se precisa del logro de un absoluto consenso en cuanto al currículum producido, y al proceso de implementación de la reforma en el amplio sentido del término. El pedagogo británico Lawrence Stenhouse, en su libro *Investigación y desarrollo del currículum*, define al currículo como una tentativa para comunicar los principios y rasgos esenciales de un propósito educativo, de forma tal que permanezca abierto a discusión crítica y pueda ser trasladado efectivamente a la práctica (Stenhouse, 1991). Como se ve, este concepto es un intento de vincular propósitos educativos con la apertura a la crítica y su desarrollo en la práctica.

Por otra parte, muchos son los elementos o factores que se contienen en una reforma educativa y que no se relacionan directamente con los contenidos curriculares y/o componentes didácticos. Pero, quizá, hay uno que sobresale y es el que se relaciona con el maestro. El docente, conductor de las experiencias escolares, es el componente fundamental de la práctica educativa y no puede ser ajeno a cualquier cambio que se pretenda

Cualquier cambio o transformación de la educación que se acometa, sin la identificación del maestro como punto de partida, está condenada al

ARTÍCULOS

fracaso. La tecnología educativa, por muy necesaria e indispensable que sea en nuestros tiempos, no puede sustituir la presencia del maestro porque la educación es, fundamentalmente, una relación entre seres humanos, donde los procesos intersubjetivos determinan en el estudiante el deseo de saber y en el maestro, el impulso necesario para lograr mejores intervenciones en el contexto escolar y social.

Aun la definición del currículum, como la definición de los auxiliares que el maestro utiliza para promover situaciones de aprendizaje, requieren de la caracterización del maestro y de considerarlo plenamente.

Las valoraciones que se han hecho a la reforma educativa recién aprobada, sobre todo de aquella parte de la sociedad que muestra un interés educativo genuino, es decir, la que no mezcla sus opiniones con intereses económicos o políticos, rebasan, con mucho, a la discusión amplia y profunda que debió anteceder a la aprobación del proyecto. Esto es significativo, puesto que las razones anteriormente expuestas no figuran ni en los considerandos de la reforma educativa ni en sus procesos de implementación. El resultado obligado de una circunstancia así, es que se pierde el sentido del cambio que se pretende y se nubla la claridad con la que deben llevarse a la práctica los cambios educativos pretendidos.

No resulta, pues, extraño que la gran envergadura de la reforma educativa haya sido reducida, primero, a la condición sine qua non de una confusa evaluación y, luego, ésta haya quedado, como el parto de los montes, en un absurdo y punitivo, y, además, impuesto por la fuerza de los toletes a una voluntad magisterial desafortunadamente violentada, examen de idoneidad. No se vislumbran elementos educativos ni elementos de la ciencia de las políticas públicas en todos los episodios vividos en el campo de la educación en los últimos años.

A la reforma educativa planteada inicialmente como panacea de lo educativo, hoy, le tenemos que agregar las reflexiones del “Nuevo Modelo Educativo”, lo cual deberá hacerse, sin duda, en la idea de marcar nuevos derroteros, factibles y necesarios para nuestra educación.

El nuevo modelo educativo 2016, argumenta el objetivo central de alcanzar la calidad educativa. No obstante, como se trabaja con un concepto que no ha sido explicado en el ámbito de la educación las lagunas que provoca son otros tantos escollos en el objetivo de imponer una mejor educación.

En la propuesta curricular del nuevo modelo, se advierte una dicotomía que no abona en favor de transformar los procesos educativos en función de los requerimientos sociales. Si bien es cierto que, explícitamente, se dice que se busca una educación para mejorar las relaciones humanas, entre otras funciones, lo que aparece como cierto, y es lo que se consolida día a día en nuestra práctica educativa cotidiana, es que se forma a un individuo 'productivista', egoísta cargado de conocimientos, habilidades y destrezas pero sólo para su éxito personal, individual. Al formar fuerza de trabajo sólo para el mercado laboral, se dejan de lado otros componentes curriculares y educativos necesarios para la vida en sociedad, pues lo primero requiere sólo de mínimos educacionales. Lo segundo, implica además una realización plena de ser humano y, por tanto, de contenidos y procesos educativos más integrales.

De manera particular, la formación de cualidades estéticas en el niño requiere de un proceso educativo que conjunte conocimientos y habilidades, pero también de elementos que ayuden a formar y desarrollar su sensibilidad, no sólo para la creación artística sino para la contemplación de lo bello.

Esta circunstancia, valorada como de mucha importancia por los que estamos frente a las muchas determinaciones que el fenómeno educativo presenta, hace que se impulse la discusión sobre el proyecto de educación que necesariamente y con amplias posibilidades se debe plantear para un país y una sociedad como la mexicana, y comenzar a construir los elementos que la perfilan.

No obstante, esa discusión puede realizarse o bien asumiendo todo el proyecto educativo, lo que implica retomar lo anteriormente planteado, o bien, exponiendo a la crítica aspectos, y relaciones entre los mismos, que

ARTÍCULOS

son nodales en la estructura de un proyecto educativo. Sólo así tiene sentido y rumbo una reforma educativa.

Son varias las áreas que quedan sin profundizar en el nuevo planteamiento de modelo educativo. Por el momento, queremos dejar de lado muchas cuestiones relacionadas con la forma de construir el planteamiento de la reforma educativa y con el proceso de su implementación para referirnos sólo a una cuestión que es de suma importancia en el objetivo de una educación diferente y humanista, el de la educación artística y, más concretamente, el que se relaciona con uno de los auxiliares didácticos más notorios de ésta, que son los contenidos artísticos de los libros de texto.

Podemos decir que, justo porque en el documento que contiene la propuesta oficial del nuevo modelo educativo hay una referencia explícita a los materiales educativos y al uso de las TIC, es que adquiere relevancia que reflexiones un poco acerca de uno de los auxiliares didácticos fundamentales que utiliza el maestro y que está más a su alcance, pues las propuestas oficiales de éstos parecen no reconocer las condiciones concretas de atraso y desigualdad en que se realiza el proceso educativo en gran parte de nuestro territorio.

Indudablemente que los libros de texto gratuito constituyen un elemento importante dentro de un sistema de educación artística y, como tal, deben estar en armónica interrelación con los otros elementos que conforman el sistema para la consecución de los fines establecidos.

Con este trabajo, pretendemos poner sobre la mesa de la discusión un tema que nos parece por demás importante: el papel que los libros de texto gratuito deben jugar, como apoyo, en la formación plena, integral, holística, del niño. En ese sentido, nos interesa resaltar que, no obstante y que en los libros de texto gratuito de primaria, -uno de los principales apoyos didácticos del profesor-, aparecen con relativa frecuencia aspectos relacionados con el arte, no se han hecho esfuerzos encaminados a estudiar la mejor forma de incorporar elementos de las diferentes expresiones artísticas.

Generalmente, en la elaboración de los libros participan especialistas de la asignatura en cuestión, posiblemente artistas, pero no especialistas en pedagogía del arte. Insistir en este aspecto es importante porque la forma de incorporar elementos del arte en la enseñanza de alguna noción científica puede contribuir a o no al desarrollo de las capacidades estéticas del niño.

Desde sus inicios, los libros de texto, se han constituido en un importante recurso de apoyo didáctico para el proceso educativo en el país. Su distribución masiva ha permitido que todos los niños del país lo tengan y, en muchos casos, es el único recurso con el que se cuenta. Es de suponerse que, en la nueva lógica de la reforma, los libros de texto gratuito sigan teniendo un papel relevante, pues las condiciones de atraso que imperan en muchas regiones y sectores del país no permitirán la introducción generalizada de recursos tecnológicos.

Aunque, sobre los recursos didácticos que facilitan la enseñanza en las aulas –los libros de texto, en primer lugar– se plantea que a los mismos se agreguen los nuevos elementos que van resultando del avance en las tecnologías de la información y la comunicación.

Con la iniciativa de los libros de texto gratuitos, el Estado se propuso, dos objetivos: a) Responder a la demanda creciente de educación de la población, particularmente a los grupos más desfavorecidos, a partir de la gratuidad de los manuales escolares; b) Aprovechar la oportunidad de transmitir normas y valores, así como su proyecto de sociedad. Por ejemplo: se presenta a la familia como cimiento de la sociedad y, a través de la representación de la patria, se muestra una sociedad igualitaria en la que todos sus miembros tienen un lugar a partir del cumplimiento del deber personal (OCE, 2003).

A partir de su aparición en el sistema educativo de educación básica, los libros de textos han estado estrechamente vinculados con las diferentes expresiones del arte y no sólo en las portadas pues el cuerpo de los libros ha sido enriquecido con ilustraciones, poemas, canciones, cuentos y fragmentos de novelas; las diferentes expresiones del arte han estado incor-

ARTÍCULOS

poradas en ellos como un recurso para reforzar el aprendizaje de cada una de las asignaturas.

El proyecto educativo de Vasconcelos encontró, en parte, continuidad con Torres Bodet. Responsable del proyecto de Bibliotecas con Vasconcelos, Torres Bodet, ya como Secretario de Educación, creó la Comisión Nacional de los Libros de Texto Gratuitos (CONALITEG) en 1959. El primer responsable de hacer despegar la CONALITEG fue Martín Luis Guzmán, Premio Nacional de Literatura en 1958.

Desde los primeros libros, grandes pintores mexicanos fueron los encargados de ilustrar los textos gratuitos; en 1960 se decidió que las portadas llevaran imágenes de los héroes nacionales¹ y dos años después se acordó que fuera una portada única, con la Alegoría de la Madre Patria, de Jorge González Camarena.² Esa fue la portada hasta 1972, cuando cambiaron para incluirse en ellas fotografías de juguetes mexicanos.³ Después, de 1978 a 1987, se tomaron imágenes de la Escuela Mexicana de Pintura.⁴

Finalmente, en 1987, la Comisión invitó a otros pintores a desarrollar las portadas con temas más variados (CONALITEG, 1987). Se invitó a pintores de actualidad de distintas corrientes, a fin de familiarizar a los niños

¹ Las portadas fueron autoría de pintores como David Alfaro Siqueiros, Roberto Montenegro, Alfredo Zalce, Fernando Leal y Raúl Anguiano, éstas retrataban héroes de la patria que, además de conmemorar 150 años de Independencia y 50 años de la Revolución mexicana, buscaban infundir en la niñez el ser mexicano.

² En él aparece una bella mujer mestiza vestida de blanco que en una mano empuña una bandera y en la otra muestra un libro abierto. Se integra a la escena, a la izquierda, una alegoría de las actividades agrícolas e industriales cobijadas bajo un ala y, al fondo, rivalizan el águila y la serpiente. Esta última imagen alude sin duda al escudo nacional.

³ Se recurrió, también, a la costumbre de difundir en las portadas a diferentes autores de la plástica mexicana.

⁴ Participaron en este concurso numerosos artistas plásticos cuyas obras aparecen en las portadas: Gilberto Aceves Navarro, Arnold Belkin, Alberto Beltrán, Leonora Carrington, Rafael Cauduro, José Chávez Morado, Arnold Cohen, entre otros. (Meza Estrada, 1998: 52).

con las manifestaciones contemporáneas de la plástica mexicana. Meza afirma que podría decirse que los libros de texto gratuito son la galería más grande del mundo con propósitos educativos (Mesa, 1998: 53). Las obras artísticas han permitido un acercamiento mínimo con las artes visuales del país.

Por supuesto que también hubo controversia en su inicio. En los primeros momentos desataron fuerte oposición entre los sectores más conservadores, particularmente autoridades eclesiásticas, miembros de la iniciativa privada, Unión Nacional de Padres de Familia y el Partido Acción Nacional, quienes casi nunca orientaron su argumentación hacia los contenidos.

Para ellos, el punto central del conflicto giraba en torno a su carácter laico y, sobre todo, obligatorio. Han impugnando la injerencia del Estado en la educación y el, por ahora ya no tanto, creciente control que ejerce en ella.

Posteriormente, con la reforma impulsada en el sexenio echeverrista se suscitó una fuerte crítica al contenido de los libros de sexto año -sobre todo el de Ciencias Sociales, el de Ciencias Naturales y una lección del libro de Matemáticas-, tanto por su orientación ideológica, como por sus contenidos sobre aspectos de la reproducción.

La reforma a los libros de historia en el sexenio de Salinas, por ejemplo, dio origen a desacuerdos por la manera de interpretar algunos hechos históricos como el porfiriato o la no inclusión de algunos “héroes nacionales”. La primera edición no se repartió y a las subsiguientes se le hicieron serias enmiendas.

Además, al reconocer la necesidad de revisarlos periódicamente, se decidió que se abrierán a concurso y la SEP decidiría al ganador. Desde entonces, giran en torno a los libros de texto algunas preocupaciones aún no resueltas sobre la mejor forma de enseñar la historia, en la educación primaria. Sin embargo, entre estas preocupaciones no aparece la mejor forma de desarrollar en el niño las nociones estéticas.

Los libros de texto gratuito han sido, pues, desde su origen, un testimonio de la vigencia de una determinada visión sobre la formación del niño y, una expresión, también, del enfoque psicopedagógico que ha servido de fundamento, así como manifestación de la estrategia didáctica que pro-

ARTÍCULOS

mueven, es decir, expresan una concepción determinada de la disciplina o de la asignatura, de lo que significa aprender y enseñar esa disciplina o asignatura y, en consecuencia, del tipo de estrategias didácticas que pueden contribuir a ello.

Siendo así, en este trabajo, se parte del supuesto de que los libros de texto gratuito pueden –y deben– convertirse en un excelente material didáctico para expresar la visión que se tenga acerca de la enseñanza de cada una de las asignaturas y/o disciplinas y, al mismo tiempo, la forma en que el arte es utilizado para lograr algunas capacidades estéticas en el niño.

Al revisar algunos documentos normativos de la actual reforma educativa advertimos que se plantea la necesidad de “...reconocer diversas manifestaciones del arte, apreciar la dimensión estética y ser capaz de expresarse artísticamente”, como algunas de las competencias estéticas que se pretenden impulsar en la educación primaria a partir de dicha reforma educativa, al menos en teoría. Estas competencias se pretenden promover desde las diferentes asignaturas, es decir, transversalmente. El enfoque de este nuevo diseño curricular “se basa en el desarrollo de la percepción, la sensibilidad, la imaginación, la curiosidad y la creatividad artística de los alumnos.” (DGDC, 2009)

En el cumplimiento de este objetivo, el maestro cuenta con un apoyo seguro, el libro de texto gratuito.⁵ El libro de texto, es un apoyo seguro en el sentido de que llega a tiempo y llega a todos los rincones del país. Tiene, además la particularidad de que, en ellos, el arte, en mayor o menor grado, se encuentra representado en todas las asignaturas.

⁵ Siete libros de primero grado: Libro integrado, Libro integrado recortable, Español, Español actividades, Español recortable, Matemáticas, Matemáticas recortable.

Siete libros de segundo grado: Libro integrado, Libro integrado recortable, Español, Español actividades, Español recortable, Matemáticas, Matemáticas recortable.

Cinco libros de tercer grado: Español lecturas, Español actividades, Matemáticas, Historia y Geografía de Michoacán, Ciencias Naturales.

Seis libros de cuarto grado: Español lecturas, Español actividades, Matemáticas, Historia, Geografía y Ciencias Naturales.

Seis libros de quinto grado: Español lectura I, Español actividades, Matemáticas, Historia, Geografía y Ciencias Naturales. Seis libros de sexto grado: Español lectura I, Español actividades, Matemáticas, Historia, Geografía y Ciencias Naturales.

De dos maneras se incorpora el arte a los materiales: una, a través de creaciones artísticas para ilustrar contenidos de aprendizaje de las asignaturas y, otra, promoviendo la realización de actividades relacionadas con el arte para reforzar algunos contenidos de aprendizaje. Asimismo, se conciben experiencias de aprendizaje en temas relacionados con las diferentes asignaturas, por ejemplo, con la geografía o la biología, que implican alguna relación con el arte, con la manipulación de diferentes materiales plásticos como plastilina, arcilla, yeso, acuarelas, lápices de colores etc., o con la interpretación de alguna expresión artística o impulsando la expresión del niño en algunas de las artes.

Estas propuestas, aunque tienen como objetivo principal el aprendizaje de la asignatura en el niño, constituyen una manera de vincular al niño con el arte.

Un soporte fundamental en cualquier propuesta que se elabore sobre educación estética lo debe representar, tanto las diferentes teorías psicopedagógicas que se han desarrollado, como los estudios que se han realizado y se están realizando sobre estética y apreciación. Los enfoques sobre la educación artística no han estado al margen de las ideas pedagógicas, psicológicas y sobre educación estética que han surgido a lo largo de varias épocas y, entre otras, sobresale el enfoque psicopedagógico del desarrollo cognitivo evolutivo, cuya perspectiva recomienda que el desarrollo del niño debe darse armónicamente y acorde con su grado de maduración, tal y como la plantean (Vigotsky, 2001), (Lowenfeld, 1961), (Gardner, 1997), (Parsons, 2002) y (Hargreaves, 1987).

Bajo esta mirada, realizamos a continuación algunas consideraciones sobre los libros de texto gratuito. Es conveniente advertir que el estudio de los libros escolares, del que este documento es una expresión, pretende detectar la existencia de espacios artísticos que, potencialmente, puedan contribuir al desarrollo estético del niño. Y es importante resaltar, además, que nos referimos a los libros de texto vigentes en el año 2009, que es hasta donde se realizó el presente estudio. La idea que conduce este análisis es que, aún cuando el arte ha aparecido contenido en los libros desde la primera generación, no se articula con la asignatura en cuestión bajo un

ARTÍCULOS

sustento psicopedagógico. La aplicación práctica o la forma en que estos contenidos se trabajan en el aula es materia de otra investigación.

Los libros de texto gratuitos se caracterizan por contener una mayor presencia de expresiones de la plástica, como reproducciones de pinturas, fotografías, grabados, cerámicas y esculturas, así como expresiones literarias. En menor medida aparece la música con expresiones sobre todo de corridos y rondas.

Con relación a las portadas, un aspecto sobresaliente es que todas las representaciones plásticas que contienen corresponden a temas del ámbito nacional y, exceptuando una portada, todas representan al arte figurativo. La diversidad de temas y autores, dentro del contexto nacional, representados en las obras, son de reconocida calidad artística.

Otra consideración importante es que la representación del arte en las portadas de los libros puede ser un buen conducto para acercar a los niños a algunas expresiones plásticas que de otra manera serían inaccesibles para ellos.

Quizá una de las principales limitaciones que podría representar la educación estética a través de las portadas de los libros de texto, es que no se promueve su uso. Pero, además, para su utilización con fines educativos el profesor debe tener un papel activo, porque, entre otras cosas, se ha documentado que, en ausencia de tutela, el niño se forma concepciones empobrecidas y, a menudo, erróneas de las artes (Gardner, 1998:38).

Estas consideraciones son importantes porque la obra cobra sentido en su relación con el que la interpreta; toda obra de arte requiere de un interlocutor para su realización, toda creación literaria carecerá de sentido si el individuo no puede vincularse a ella. Lo que no se conoce realmente es cuál es la percepción que el niño tiene de las obras que aparecen en las portadas.

Otro aspecto que queremos resaltar es el relacionado con las actividades para reforzar los contenidos de aprendizaje que se recomiendan en los libros. Nos referiremos únicamente al libro de matemáticas de primer año.

En él se recomiendan la elaboración de dibujos, aunque en este libro los diseños que se indican consisten en completar series de figuras para ejercitar la noción de número y de cantidad.

No obstante que este tipo de ejercicios pudiera dar buenos resultados para efectos del aprendizaje de nociones matemáticas, Lowenfeld (1961: 18) considera que pueden llegar a inhibir el proceso creativo en el niño, ya que la tarea de repetir el mismo concepto una y otra vez, crea estereotipos en las imágenes que repite, de manera que, si el concepto es un pájaro, el niño se forma un estereotipo de pájaro que lo imposibilita posteriormente para resolver de manera creativa su relación con el pájaro, es decir, lo imposibilita para expresar el pájaro como el lo percibe.

Estas relaciones pueden implicar diferentes sentimientos: amor, miedo, amistad, repulsión. Pero el niño, en trabajos o actividades posteriores, no tendrá oportunidad para expresarlos y dar salida a sus tensiones o a sus emociones.

Conclusiones

Las actividades artísticas recomendadas, sobre todo plásticas y literarias, no están fundamentadas en el enfoque psicopedagógico del desarrollo cognitivo evolutivo. Por lo tanto, los elementos artísticos que se incorporan en los libros de texto sólo están en función de los objetivos de la asignatura en que se incorporan, pero deben responder, también, a los objetivos de una enseñanza estética.

La enseñanza del arte, en educación básica debe ser vista como una disciplina cuyo proceso de enseñanza-aprendizaje en el hombre sigue un desarrollo ligado con el desarrollo de las estructuras mentales y cognitivas. Las nociones de sensibilidad y percepción estética, son esenciales en la formación del gusto estético y deben constituir el objetivo central en la educación artística. Se deben subrayar, también, las bondades que representa para una buena educación artística el desarrollo de aspectos como la creatividad y la imaginación que, aunque no son capacidades exclusivas del arte, si son atributos que forman parte de una buena educación artística.

ARTÍCULOS

Con todo esto, podemos decir que la reforma educativa para la educación básica aprobada durante el gobierno de Felipe Calderón, presenta una seria inconsistencia al pretender introducir transversalmente aspectos de educación estética cuando el contexto y las condiciones con que se cuenta para ello no parecen apoyar la viabilidad de tal planteamiento, así como la actual reforma educativa, con su complemento a destiempo del “Nuevo Modelo Educativo”, del gobierno de Enrique Peña Nieto, simplemente ya no considera, de manera directa, la formación estética, aunque si se planteen actividades encaminadas a la educación artística.

Bibliografía

COMISIÓN NACIONAL DE LIBROS DE TEXTO GRATUITOS, *Pintando la educación: las obras de arte en los libros de texto gratuitos*. Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuitos. México: Secretaría de Educación Pública. <http://biblioteca.universia.net/ficha.do?id=38912762>

DIRECCIÓN GENERAL DE DESARROLLO CURRICULAR (2009) *Educación Básica. Primaria. Plan de estudios 2009. Etapa de prueba*. Subsecretaría de Educación Básica, México: Secretaría de Educación Pública. En: http://basica.sep.gob.mx/reformaintegral/sitio/pdf/PLAN_2009.pdf. sep 2008.

GARDNER, Howard (1998) *Educación artística y desarrollo humano*. México: Paidós

GARDNER, Howard (1997) *Arte, mente y cerebro, una aproximación cognitiva a la creatividad*. Barcelona: Paidós

HARGREAVES, D. J. (1987) *Infancia y educación artística*. Madrid: Morata.

LERNER Sigal, Victoria (1997) *Materiales didácticos y libros de texto para la enseñanza de la historia a nivel primaria*. La Tarea, Revista de Educación y Cultura. En: www.latarea.com.mx/articu/articu9/lerner9.htm - 45k

LOWENFELD, Víctor (1961) *Desarrollo de la capacidad creadora*. Buenos Aires: Kapelusz

MEZA Estrada, Antonio (1998) *Los libros de texto*, en Un siglo de educación en México, T. II, Pablo Latapí, (Coord.). México: FCE

OBSERVATORIO Ciudadano de la Educación (2003) *Los Libros de Texto Gratuitos*. Comunicado 96, 04/30/2003. En: bine.org.mx/node/616 - 28k

PARSONS, Michael (2002) *Cómo entendemos el arte. Una perspectiva cognitivo-evolutiva de la experiencia estética*. Barcelona: Paidós.

TORRES Barreto, Arturo (2008) Análisis historiográfico de los libros de texto gratuitos de historia y civismo de la década de los sesenta. *La hoja volandera*. En: http://www.lahojavolandera.com.mx/PROFESORES/prof_013.pdf

VIGOTSKY, Lev S. (2001) *La imaginación y el arte en la infancia*. México: Ediciones Coyoacán



Verduleras, 1959. Esmalte/mazonite. J. Escalera

Las reformas educativas en México

Agustín Villalvazo Ruiz

IMCED. agustin.villalvazo@imced.edu.mx

Resumen. Es recurrente el discurso actual sobre la reforma educativa, la inquietud que genera se hace notar en la multiplicidad de discursos que se producen a diario y donde se toman diferentes posiciones. La complejidad que envuelve el Sistema Educativo Nacional es obtuso y entraña problemas históricos que son el punto de encuentro o desencuentro de los diferentes adversarios, donde se hacen análisis del cual podría ser el mejor escenario para proponer alternativas de solución a los problemas educativos por los que pasa el país.

Históricamente se señalan diferentes periodos en los cuales se han hecho reformas educativas; el efecto de estas, para algunos, sólo son escarpates políticos, para otros, representan escenarios de posibles soluciones.

Palabras clave. Reforma Educativa-Modernidad Educativa-México.

Abstrac. Recurs the current discourse on education reform, the concern generated noted in the multiple narratives that occur daily and where different positions are takes. The compleixty involved in the national education system is obtuse and involves historical problemas are the meeting point or misunderstanding of the different opponents, where analysis which could be the best scenario to propoose alternative solutions to educational problems are made by those who goes the country. Historically different periods in which educational reforms have been made, the effect of these, for some, are just political storefronts, for others represent scenarios of posible solutions.

Keywords. Education Reform-Education modernity-Mexico.

Introducción

Hoy en día es recurrente hablar de la reforma educativa en los diferentes ámbitos sociales de nuestro país, la explosión de discursos con miradas y puntos de vista disímiles es inquietante sobre los aspectos que reviste la educación en México y las reformas que históricamente se han hecho a ella.

Durante el siglo XX México fue formando un sistema educativo de grandes dimensiones y con diversidad de sus funciones sociales. Hoy, el sistema es complejo en su estructura, diverso en su oferta y con grandes desafíos en la calidad, la equidad y la pertinencia de sus servicios, con necesidad de soluciones nuevas y variadas para una población con clara dinámica de cambio.

La educación en México podría decirse que se divide en tres grandes etapas fundamentales: primera, la de 1921 a 1940 que podríamos llamar rural o pos-revolucionaria; segunda, la de 1940 hasta 1976, que es la urbana capitalista; tercera: de 1976 hasta 2007, que corresponde a la globalización.

Cada periodo o etapa educativa ha correspondido estrictamente al modelo económico y político que se ha impuesto en el país obedeciendo siempre a los cambios nacionales, sobre todo en las primeras dos, y a los cambios internacionales para la tercera etapa, sobre todo a partir de 1940 y la segunda guerra mundial.

Podemos pensar que el proceso educativo mexicano sólo obedeció a la “supuesta” realidad nacional, dado que la economía del país, por lo menos desde 1940, ha sido muy dominada por el gobierno e inversionistas extranjeros y esta dependencia ha impuesto modelos económicos y valores culturales.

ARTÍCULOS

La educación en México: sus albores institucionales

La educación mexicana, en sus primeros años de 1921 a 1940, se centraba en las zonas rurales; casi el 80 por ciento de la población vivía en el campo y por eso recibía una educación que respondía a esas necesidades. Los planes, los programas, las asignaturas, giraban en torno al trabajo y a las necesidades de los hombres del campo.

Las ideas de los funcionarios de gobierno y de los profesores obedecían a las necesidades de la agricultura. En los años 40, durante el gobierno del presidente Ávila Camacho, se empezaron a registrar cambios educativos radicales que obedecieron esencialmente a circunstancias internacionales.

En 1943 se transformó el texto del Artículo 3° Constitucional, quitándole el objetivo “educación socialista” para ponerle “educación democrática”. En esta época asumió Torres Bodet la secretaría de Educación y se fundó el Sindicato Nacional de Trabajadores de Educación (SNTE).

La educación en México recibió un gran impulso educativo en los años sesenta con el Plan de Once Años de Torres Bodet (1959-1970) en la época del presidente López Mateos y el segundo empuje en la época echeverrista (con la creación e impulso a proyectos educativos como el Colegio de Ciencias y Humanidades y la Universidad Autónoma Metropolitana).

La tercera etapa es el proyecto neoliberal privatizador que se inicia con la gran producción petrolera, la crisis en 1981 y la firma en 1982 con la privatización de la banca. La educación de ahora sólo responde a los intereses del gran capital internacional que, mediante la reconversión industrial, impone la competitividad subordinada.

Una mirada al pasado nos puede señalar aspectos importantes con referencia a las diversas reformas educativas que se han hecho al sistema nacional educativo mexicano y su trascendencia social e histórica.

Luis Echeverría: entre el nacionalismo y la tecnocracia

Al concluir el sexenio de Díaz Ordaz, el país afrontaba una aguda crisis caracterizada por el fomento de grandes monopolios, la suspensión del cumplimiento de la reforma agraria, el férreo control del movimiento obrero, la pauperización del proletariado y campesinado y la represión de los movimientos populares de los médicos y, sobre todo, de los estudiantes. “A la nueva administración se le presentaba la alternativa de mantener las orientaciones del régimen anterior o modificarlas sustancialmente con la liberación del ambiente político” (Street, 1992:158).

Echeverría optó por lo segundo en cuatro aspectos: establecer una apertura democrática que alentara con nuevos partidos políticos una necesaria oposición; orientar la reforma económica para modernizar el aparato productivo, principalmente el campo y aumentar la productividad en todos los órdenes; mejorar las condiciones de las clases populares, con mayores oportunidades de cultura y educación, luchar contra el desempleo y el esfuerzo por integrar las poblaciones marginadas al desarrollo nacional; e incrementar las relaciones con otros países, principalmente del tercer mundo se vio obligado a realizar una reforma educativa. Así lo había anunciado, al protestar como candidato a la presidencia, sin ninguna referencia a la reforma de Díaz Ordaz y que reiteró en su discurso de toma de posesión.

Por lo tanto, la política educativa del sexenio se presentó como “reforma educativa”, expresión que sirvió para designar, desde el principio hasta el fin, todas las acciones del ramo, lo mismo la creación de nuevas instituciones que la expedición de nuevas leyes; la renovación de los libros de texto que la expansión del sistema escolar. Sin embargo, el régimen nunca definió con precisión los objetivos de la reforma educativa ni sus metas y programas. La reforma se presentó como un proceso permanente, orientado a promover la educación nacional y proyectarla sobre las transformaciones indispensables de la sociedad mexicana.

La reforma consistió en un variado conjunto de medios que podrían agruparse en tres capítulos: en el orden pedagógico, introducir nuevos pla-

ARTÍCULOS

nes, programas, métodos y libros de texto, actualizar a los maestros y elaborar una filosofía educativa; “en la administración de la educación, reformar la infraestructura de la educación, promulgar nueva legislación, reorganizar la SEP, modernizar los procedimientos administrativos e impulsar la investigación educativa” (Street, 1998: 198), en el aspecto político, establecer grandes políticas y orientaciones del desarrollo social, pues el régimen de Echeverría trató de reformar la educación, conforme a un proyecto de nación.

Por lo tanto, las innovaciones introducidas: multiplicar las plazas, modificar la morfología del sistema educativo, establecer nuevas políticas de aplicación del gasto y otras decisiones reguladoras de los servicios educativos, tendrían relación con los efectos sociales, económicos y políticos de movilidad social, acceso al empleo, distribución del ingreso, regulación del poder, etc.

Ante la problemática heredada por el régimen de Díaz Ordaz, Echeverría inició una reforma en varios ámbitos: político, económico social e internacional.

“Esto tuvo implicaciones importantes para el papel que la educación debía desempeñar, dentro del nuevo proyecto político, puede suponerse que la educación se concebía desde cuatro enfoques distintos”:

- Como bien en sí mismo, como beneficio social que enriquece la cultura de amplios sectores de la población, asegura la unidad nacional y contribuye al desarrollo económico del país;
- Como medio de legitimación ideológica del sistema político mexicano y del propio gobierno;
- Como oferta de un camino de ascenso social, principalmente para las clases medias;

- Como dádiva política en la negociación de apoyos, particularmente de las clases más desprotegidas suburbanas y rurales, para las cuales la educación es el beneficio social más inmediato y deseable. (Latapí, 1998:358).

En 1970 asume la presidencia de la república el Lic. Luis Echeverría Álvarez, y su secretario de Educación Pública fue el ingeniero Víctor Bravo Ahuja. Si se pudiera sintetizar el gobierno de Echeverría en una palabra, ésta sería sin lugar a dudas: reforma. A partir de su primer discurso como candidato a la presidencia y durante su sexenio, ese mismo discurso político giró en torno a la reforma de todo el aparato de gobierno. La línea general de su mandato se resume en dieciocho propósitos generales, dentro de los cuales los tres primeros fueron:

1. Fortalecer la democracia política
2. Reformar los sistemas educativos
3. Impulsar la ciencia y la tecnología

En el primer rubro, renovó los cuadros políticos mediante un cambio generacional en el gobierno y propició lo que en su momento denominó la apertura democrática en el campo del desarrollo tecnológico, que parte de la fundación del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología. Con relación a la reforma a los sistemas educativos, esta abarcará todos los niveles educativos; para esto se apoyó al enviar la iniciativa de una nueva ley federal de educación que se aprobó en el Congreso de la Unión en noviembre de 1973.

En esta ley se promueve la enseñanza activa del alumno, la enseñanza por áreas y la instrucción científico-tecnológica. “El proyecto de gobierno de Echeverría se orienta por un sentido nacionalista. De esta manera, el sistema educativo debe propiciar una independencia económica y cultural del país y para esto afirma que se debe dar a través del progreso científico y tecnológico” (Latapí, 1998: 259). Fernando Carmona, en su libro “Reforma Educativa y Apertura Democrática”, critica la postura del gobierno de Echeverría, ya que la reforma educativa sería una respuesta política a la rebelión estudiantil del 68 renovada en algunos aspectos en los sucesos del jueves de corpus.

ARTÍCULOS

López Porillo: educación para todos

Al iniciarse el gobierno de José López Portillo, fue nombrado secretario de Educación Pública Porfirio Muñoz Ledo, encargado de la elaboración del Plan Nacional de Educación, el cual ambicionaba resolver los problemas fundamentales de la educación en el país con estricto apego a las grandes tesis de los gobiernos revolucionarios. Después de una larga serie de sesiones y de más de seis meses de estudio, el plan fue aprobado, pero súbitamente, en diciembre de 1977, Muñoz Ledo renunció a su cargo.

El nuevo secretario de Educación, Fernando Solana, desechó el ambicioso e inteligente plan de Muñoz Ledo, que entre otras cuestiones pretendía la creación de la Universidad Pedagógica Nacional, por lo que propone un programa totalmente distinto retomando los aspectos cuantitativos de los sexenios anteriores y soslayando los cualitativos. Impulsa la desconcentración de los servicios educativos y más tarde reconoce la importancia de la formación de maestros, el incremento de la calidad de la educación y la vinculación de los sistemas educativo y productivo. De tal manera que el programa “educación para todos” realiza un importante aporte al principio de gratuidad de la educación pública, e incluso pronostica una cobertura educativa del 100% a nivel básico.

En el afán de fomentar la desconcentración educativa “se invirtieron cuantiosas sumas de presupuesto nacional a fin de llevar servicios educativos a los lugares más remotos del país” (Solana, 1981: 214), (aun cuando se sabía por las experiencias internacionales que resultaba más económico ofrecer servicios asistenciales en cierto tipo de comunidades), y se desplaza a los normalistas de la mayor parte de los cargos directivos al crearse las delegaciones generales de la SEP en los estados del país. Con esto, la administración educativa recurre al nombramiento de directivos improvisados que desconocían la problemática específica de los niveles de educación primaria, secundaria, normal e indígena; por lo que se llegó al abatimiento de los niveles de eficiencia educativa.

Por si fuera poco, los programas escolares que habían sido motivo de una absurda legislación en el sexenio precedente se volvieron cada vez

más complejos y de difícil acceso para los profesores en servicio y como resultado de ello, en la práctica, fueron desechados para retomar aquellos que sí conocían y que habían estado vigentes en la década de los sesenta.

Ante esta situación, fueron los empresarios y el clero político quienes alentaron el crecimiento de instituciones educativas privadas pro-capitalistas que tuvieron como tarea central la preparación de cuadros estratégicos para desempeñar cargos claves en el gobierno.

Aunque hubo logros cuantitativos en este sexenio (la población escolar creció casi al 80%), en educación normal la situación administrativa inestable siguió prevaleciendo y en ningún momento se buscó la manera de elaborar un programa a mediano y largo plazo que garantizase un sistema de formación de profesores con mayor eficiencia. Tal es el caso de las normales superiores que no pudieron ser controladas y en su mayor parte la matrícula se excedió, desacatando las disposiciones legales al respecto.

Pareciera que en este sexenio, aquello que con tanto empeño combatieron Justo Sierra y Vasconcelos volvía al escenario político, haciendo a un lado la coordinación de criterios y los esfuerzos entre las entidades federativas, que en el pasado apostaron a unificar toda la educación a nivel nacional, con miras a privilegiar la identidad mexicana, en el inquebrantable afán de fortalecer al país por la vía de un proyecto educativo auténticamente nacionalista.

Miguel de la Madrid: la revolución educativa un proyecto inconcluso

En diciembre de 1982 inicia otra administración federal: la de Miguel de la Madrid Hurtado (1982-1988), quien desde su toma de posesión anunció la descentralización del sector burocrático federal, sobre todo los de salud y educación. Acto seguido y continuando en la misma línea de los anteriores presidentes, nuevos burócratas de la iniciativa privada arribaron a la función pública de primer nivel en el país, sobre todo los egresados de

ARTÍCULOS

Harvard y Princeton (EUA), aunque también se tuvo el cuidado de incluir en el gabinete a ciertos políticos de relevancia, como el caso de Jesús Reyes Heróles, quien estuvo al frente de la secretaría de Educación Pública.

“En un intento por desarrollar los objetivos del programa gubernamental de Miguel de la Madrid, Reyes Heróles pone en marcha un novedoso programa *La revolución educativa*, que pretendía cambiar estructuralmente y de fondo el sistema educativo nacional. Aun a pesar de la escasez de recursos y la grave crisis que agobiaba al país, se ejercieron algunas medidas que en los sexenios posteriores se consolidarían: pretendió integrar la educación básica (primaria y secundaria) e incluir en ésta al nivel de preescolar, elevándose a rango constitucional la gratuidad y la obligatoriedad de toda ella; y la opinión del magisterio se hizo escuchar en algunos foros y consultas nacionales, cuestión que se había olvidado desde la época de Jaime Torres Bodet” (Alducin, 1986: 154).

Una de las medidas fundamentales de la revolución educativa consistía en desconcentrar los servicios educativos de todos los niveles hacia los estados de la república. Mediante una comisión mixta SEP-SNTE se llegó al acuerdo de establecer en cada entidad federativa una Unidad de Servicios Educativos a Descentralizar (USED), dirigida por un funcionario nombrado por el secretario de Educación Pública que además de llevar la administración de la educación, debía realizar los estudios necesarios para determinar el tipo de recursos que podían ser transferidos a cada uno de los estados, sin violar la Constitución. Las nuevas USED funcionaron desde agosto de 1983 a agosto de 1987.

Por fin, a partir del ciclo escolar 1987-88, la comisión mixta logró diseñar una modalidad en la que el sector educativo se administrara conjuntamente por los estados y la federación a través de lo que se llamó Dirección General de Servicios Coordinados de Educación Pública. Pero el avance de este proyecto se vio frenado por el repentino fallecimiento de Reyes Heróles, ocurrido en marzo de 1985. La dirección general coordinaba la política educativa y el aspecto académico era regido por la secretaría de Educación, ejerciendo así su rectoría, pero el suministro de recur-

sos se daba conjuntamente por los gobiernos de los estados y la propia federación.

Mediante este modelo administrativo, los estados tendrían una amplia participación en la planeación de los servicios, la aplicación de los recursos y las políticas educativas específicas en la entidad. En lo que se refiere a la formación de profesores, Reyes Heróles recogió las propuestas de los congresos de educación normal (desde 1945 hasta 1969) y promovió que toda carrera normalista quedara incluida en los niveles de educación superior. Esta propuesta provocó la reestructuración de las escuelas normales y el establecimiento del bachillerato pedagógico.

El licenciado Miguel González Avelar, que sustituyó a Reyes Heróles, intentó continuar con los programas iniciados por su antecesor, principalmente en lo relativo a la descentralización educativa, para lo cual estableció una relación muy estrecha con el SNTE que en ese tiempo gozaba de gran poder e influencia en la política nacional, pues planeaba proyectarse como candidato presidencial. Esto provocó el arribo de exdirigentes sindicales, por lo que se desplazó a muchos maestros con trayectoria y prestigio profesional.

Esta situación al interior de la secretaría de Educación Pública (SEP), aunada al proceso de desgaste de los salarios y prestaciones magisteriales, llevó las cosas a un punto crítico, ocasionando una gran cantidad de marchas y plantones que se volvieron recurrentes, a partir de los cuales inició un problema político y social de singulares dimensiones, mismo que obligó a las autoridades respectivas a atender preferentemente las cuestiones de carácter político-sindical y olvidar el proyecto educativo.

Salinas de Gortari: la modernización de la educación

Una vez que Salinas de Gortari tomó posesión como presidente de la república para el periodo constitucional de 1988-1994, después de una situación totalmente incierta en términos electorales y de gran agitación política; “dio posesión como secretario de Educación a Manuel Bartlett Díaz, a quien le encomendó elaborar y poner en marcha el programa de

ARTÍCULOS

educación 1990-1994, pese a que existía un terrible desgaste económico producido por la anterior administración y por el control de los topes salariales y el empobrecimiento acelerado de las mayorías; no existían recursos económicos disponibles para impulsar programas educativos de fondo, razón por la cual se manejó en el discurso gubernamental que las metas cuantitativas en educación se habían alcanzado, de manera que se volvía necesario incursionar en el terreno cualitativo” (Alducin, 1986: 172).

Bajo estos supuestos, la secretaría de Educación dio a conocer un documento denominado “Programa de Modernización Educativa (1989-1994) mismo que contemplaba a futuro los grandes lineamientos de una nueva reforma en la cual se incluía la revisión de los programas y libros de texto. Posteriormente, salió a la luz pública otro documento: “Acciones Modelo de Educación Básica”, que por estar distante de las acciones pedagógicas propias de la realidad mexicana fue objeto de rechazo y fuertes críticas. También surgió en ese tiempo lo que se denominó: “Perfiles de desempeño para preescolar, primaria y secundaria” y “Hacia un Nuevo Modelo Educativo”, que al igual que los otros, también resultaron polémicos y no tuvieron la trascendencia esperada.

Al igual que en todas las reformas educativas de las administraciones anteriores, en agosto de 1990, el secretario Bartlett presentó ante el Consejo Nacional Técnico de la Educación (CONALTE) en una de sus sesiones plenarias, la propuesta académica para la educación básica, a efecto de revisarla y licitarla. Los resultados de este proceso fueron publicados en el documento denominado “Perfiles de desempeño para preescolar, primaria y secundaria”.

En dicho documento se presenta una síntesis comparativa entre los cambios efectuados en esta modelo y los aprobados en la reforma de 1971. Se puntualizan aquí las transformaciones que deben sufrir los planes y programas de estudio, los libros de texto y el papel del docente; así como la gestión escolar, la evaluación educativa y los perfiles de desempeño social para niños y niñas desde 6 hasta 16 años de edad. Al docente le reasigna su papel protagónico educativo además de autonomía pedagógica

para programar, organizar y evaluar los aprendizajes y para participar en procesos de administración y gestión escolar.

La política educativa en el contexto de la globalización

Para comprender al sistema educativo mexicano del presente hay que partir de dos consideraciones: “la ubicación del mismo en el contexto económico, político y social actual y el papel de la educación en este contexto. Esta explicación se encuentra en las transformaciones económicas del capitalismo mundial y la inserción de nuestro país en la globalización” (Zorrilla, 2006: 69).

En la etapa de inserción de México a los procesos de globalización y transnacionalización, han tenido lugar derivaciones políticas y sociales, entre ellas las políticas educativas actuales.

En la educación, las políticas han tenido el propósito de ajustar el sistema educativo mexicano para dar respuesta a los requerimientos del nuevo mercado internacional del trabajo. En este marco se generó el “Programa de modernización de la educación”, cuyo objetivo es adaptarse a los cambios económicos, tecnológicos, políticos y culturales, con todas sus repercusiones, mediante acciones tales como:

- La descentralización administrativa y la federalización.
- El traslado del financiamiento, mantenimiento y equipamiento de las escuelas a los estados y municipios.
- La atención a la población marginal mediante programas compensatorios, etc.

Destaca el énfasis que se hace en la calidad de la educación más que en la cobertura educativa, es tema central de foros y concepto destacado en el discurso de la política educativa contemporánea, junto con el de equidad, participación y eficiencia, que suple a las condiciones de obligatoriedad y gratuidad de políticas anteriores.

ARTÍCULOS

Desde que México ingresó a la OCDE en 1994, las reformas educativas han sido una constante, como se advierte en líneas anteriores. Sin embargo, la crisis educativa se fue profundizando, impactando de manera negativa a la población mexicana en edad de estudiar, como lo demuestran los propios datos del Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEE) respecto al fracaso escolar, el cual debe ser entendido como exclusión de los alumnos que en primaria llega a 0.8%, en secundaria aumenta a 6% y en educación media superior alcanza 14.5%. De cada 100 niños y niñas que ingresan a primaria, se estima que sólo 66 terminan en el tiempo normativo. Guerrero, Chiapas, Oaxaca, Veracruz, Yucatán y Campeche son los estados que tienen tasas de rezago grave en primaria, y la brecha de rezago en secundaria es muy grande.

En 2010 la proporción de niños de 15 a 17 años con primaria completa fue de 85.7%, 56.8% en zonas rurales y de 75.8% en áreas urbanas; 57.1% si provienen de una familia indígena. El índice de reprobación en primaria fue de 5.2%; en secundaria aumentó a 19.2%, y en media superior ascendió hasta 37.4%.

La tasa neta de cobertura de 2010/2011 fue: en preescolar 70.8%; en primaria 92%; en secundaria 82.7%, y en media superior 50.1%. En los últimos años la deserción en el nivel medio se ha incrementado, en los jóvenes de 15 a 18 años, al menos 1 millón 800 mil han desertado. El 58% de los jóvenes de entre 25 y 34 años de edad abandonaron sus estudios antes de completar el nivel medio superior y junto con Turquía, México ocupa el primer lugar en deserción escolar de 33 de los 34 países miembros de la OCDE.

Al inicio de la década actual, el relator especial sobre el Derecho a la Educación de la ONU, Vernor Muñoz, visitó México del 8 al 18 de febrero de 2010 y durante su misión examinó el estado del derecho a la educación y dijo, con toda razón, que en el sistema educativo mexicano existen asimetrías estructurales, como las desigualdades entre las zonas rurales y las urbanas, y entre las escuelas públicas y las privadas (Muñoz, 2010: 1).

Actualmente, en el país hay más de 5 millones de personas mayores de 15 años de edad que no saben leer ni escribir (8.4% del total de la población), en su mayoría mujeres indígenas y habitantes de las zonas rurales. La tasa de analfabetismo llega hasta al 50% en ciertas zonas y existe un número inestimable de analfabetismo funcional, cuya situación ha motivado importantes esfuerzos del gobierno, sin embargo, todavía resultan insuficientes.

Conclusiones

Un repaso de las reformas educativas en México, especialmente las promovidas en años recientes, muestran un panorama poco alentador, contrario a lo que en los discursos pregonan los perfiles de desempeño en los alumnos y docentes priva el conformismo, la desestructuración del pensamiento científico, el abandono de la razón y el descrédito de la teoría crítica. No cabe duda, la inhibición de la conciencia genera una conducta sumisa al poder y al orden establecido. Cualquiera puede constatar la pérdida de la identidad nacional y del bagaje histórico, que no es otra cosa que el reconocimiento e identificación del lugar en el que se vive, y que sirve de contención al mundo desigual, donde unos cuantos individuos y países concentran la riqueza exhibida de manera insultante y se oculta la pobreza de los más desfavorecidos. Sólo la educación, la toma de conciencia, hará posible un cambio de rumbo.

Bibliografía

- ALDUCIN Abitia, Enrique (1986) *Los valores de los mexicanos. México: entre la tradición y la modernidad*. México: Fomento Cultural Banamex.
- INEGI (2000) *XII Censo Nacional de Población y Vivienda*. México: INEGI. En: <http://www.inegi.gob.mx>
- LATAPÍ, Pablo (1998) *Un siglo de educación nacional: una sistematización. Un siglo de educación en México*, t. I. México: FCE.
- MUÑOZ Villalobos, Vermor (2010) *Informe del Relator Especial sobre el Derecho a la Educación. Misión a México* (del 8 a 18 de febrero), ONU. En: file:///C:/Users/ALMACEN_301/Downloads/RE_Educacion_2010.pdf
- SOLANA, Fernando, Raúl Cardiel Reyes y Raúl Bolaños Martínez (1981) *Histo-*

ARTÍCULOS

ria de la Educación Pública en México. México: FCE.

STREET, Susan (1992) *Maestros en movimiento: transformaciones en la burocracia estatal, 1978-1982.* México: Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social.

ZORRILLA, Margarita y Bonifacio Barba (2006) *Indicadores educativos para la Escuela Secundaria. Manual para Directivos y Docentes.* Aguascalientes. México: Universidad Autónoma de Aguascalientes.



*Fragmento del mural de la Escuela Normal Urbana de Morelia.
1982. J. Escalera*

La selección y la etiquetación educativa como procesos sociológicos

Jesús Ruiz Flores
Universidad de Guadalajara
mgems.ruiz@gmail.com

Resumen. Este texto explora acercamientos teóricos y trabajos empíricos en la perspectiva de la sociología de la educación, buscando elementos para comprender el fenómeno de la selección y la etiquetación educativa, que ocurre durante la trayectoria escolar. La estructura del trabajo se desarrolla para dar respuesta a los siguientes cuestionamientos ¿Por qué sólo algunos tienen oportunidad de estudiar una carrera universitaria? ¿De qué depende el éxito o el fracaso escolar en el sistema de educación superior? ¿Cuáles son las condicionantes para que algunos decidan aspirar o no a una carrera universitaria? Finalmente, se presentan las conclusiones centradas en la importancia de la actitud de los estudiantes para llegar a la universidad, el papel del profesor en el éxito o fracaso de los alumnos y la mediación del origen social en el logro para sortear los obstáculos de su ingreso y permanencia en la educación superior.

Palabras clave. Educación superior–Capital cultural–Selección–Etiquetación–México.

Abstract. This paper explores theoretical approaches and empirical work in the perspective of the sociology of education seeking insights into the phenomenon of educational selection and labeling that occurs during the school career. The structure of text is developed to answer the following questions: Why only some have opportunity to study university? What determines the success or failure in higher education? What are the

ARTÍCULOS

conditions for some decide to study or not university? Finally, the conclusions focused on the importance of the attitude of students to go to university, the teacher's role in the success or failure of students and mediation of social background on achievement to overcome the obstacles of admission and retention in higher education.

Key words. Higher education –Selection–Cultural capital–Labeling–Mexico.

Introducción

El grado universitario, además de ser un elemento de distinción social, ha adquirido un alto valor tanto a nivel individual como social. En la mayoría de países, los estudios universitarios constituyen un privilegio por los beneficios económicos y sociales tanto a nivel individual como de país. Igualmente, las universidades se han hecho más receptivas a las señales de su entorno, y en gran medida a la economía y a la lógica del mercado a través de la competitividad y la meritocracia. Dada la importancia, la apertura y el crecimiento de la matrícula de las universidades, los mecanismos de intercambio entre universidad y sociedad se han intensificado en los últimos decenios.

El ingreso a la universidad es muy competido y aunque -para el caso de la región Latinoamérica- las oportunidades se han incrementado a partir de la década de los sesenta del siglo pasado, hoy en día los espacios ya son insuficientes sobre todo en algunas carreras de corte liberal. Entonces, cabe cuestionarse: ¿Por qué sólo algunos tienen oportunidad de estudiar una carrera universitaria? ¿De qué depende el éxito o el fracaso escolar? ¿Cuáles son las condicionantes para que algunos decidan aspirar o no a una carrera universitaria? En este texto buscamos responder a estas interrogantes apoyándonos en algunos desarrollos teóricos y trabajos empíricos que aporten elementos para comprender, desde la perspectiva de la sociología de la educación, el fenómeno de la selección que se da durante la trayectoria escolar.

1. Educación: homogeneidad y diversificación

La sociedad debe estar permeada por una serie de principios generales que le da el atributo de homogeneidad. Sin estos principios, sin este atributo, no es posible lograr una aceptable cohesión social. Sin embargo, la sociedad también requiere para su desarrollo de una amplia diversidad en el actuar de los miembros que la componen.

En este sentido, Durkheim (1987) habla de la naturaleza dual de la educación, que promueve, por un lado la homogeneidad necesaria para lograr una cohesión aceptable de la comunidad, y por otro, es el mecanismo por el cual la sociedad se diversifica y especializa.

Durkheim considera que es necesaria la diversificación, y que de hecho se da aunque en diferentes magnitudes, dependiendo del grado de desarrollo de las sociedades. Aunque no habla explícitamente de la necesidad de que los miembros de una colectividad se estratifiquen en niveles educativos y que el acceso a cada uno de estos niveles se encuentre determinado por cuestiones sociales, lo cierto es que considera la diversidad educativa como resultado de ciertas condiciones:

“Así pues, ésta (*la educación*) tiene como función suscitar en el niño: **1.** Cierta número de estados físicos y mentales que la sociedad a la que pertenece considera que no deben estar ausentes en ninguno de sus miembros (*homogeneidad*); **2.** Ciertas condiciones físicas y mentales que el grupo social particular (casta, clase, familia, profesión, *sic*) considera igualmente que deben encontrarse en todos aquellos que lo constituyen (*diversificación*). De esta manera, es la sociedad y cada uno de los ambientes sociales en particular quienes determinan este ideal que la educación tiene que realizar.”¹ (Durkheim, 1987: 25).

¹ Las cursivas son nuestras.

ARTÍCULOS

Durkheim deja de lado los aspectos de la igualdad de oportunidades y de la libertad de elección de los individuos, y el problema por supuesto es más complejo. No obstante, sus ideas son fundamentales para entender la función que tiene la educación en la sociedad.

La diversificación reviste gran importancia, ya que sin ella es prácticamente imposible concebir a las sociedades modernas, aún más en este tiempo en el que nos encontramos con la paradoja del conocimiento global y de la creciente especialización. Entonces, los individuos internalizan las reglas sociales que son los principios básicos para su inserción en la vida colectiva, pero también, de acuerdo a sus capacidades, a su procedencia y a sus metas personales, se especializan en cierta área, y en diversas funciones que cumplen en conjunto para lograr el desarrollo tanto individual como del grupo social al que pertenecen.

La educación juega un papel fundamental tanto en la internalización de las reglas básicas para la convivencia humana, como en la diversificación y especialización de los individuos para su desarrollo; esto, a pesar del “significado social de la imposición de una cultura necesariamente arbitraria, por medio de la educación”. (Vara, 2000: 30).

2. La diferenciación desde el sistema escolar

Parsons (1985), partiendo de algunos planteamientos de Durkheim, concibe a la educación como un microorganismo que cumple ciertas funciones para mantener la cohesión social. “Parsons concibe la escuela, al igual que Durkheim, como un microcosmos, como una sociedad en pequeño y entiende que sus funciones claves son de socialización y de selección.” (Gil, 1994: 39). Desde estas premisas, Parsons (1976) habla de la socialización y selección que se lleva a cabo en la escuela y explica cómo la clase escolar actúa en el individuo como agente de socialización y de asignación de roles. La clase escolar, por un lado, favorece que el alumno internalice capacidades, cualidades y valores que son fundamentales para la convivencia humana y, por otro lado, sitúa al individuo dentro de la estructura de roles -particularmente relacionados con el mercado de traba-

jo-, que en un futuro desempeñará el individuo. Es decir, le asigna un lugar que posteriormente el estudiante ocupará en su vida adulta.

Entonces, la clase escolar actúa como agente focal de socialización, y uno de los agentes más importantes, aunque no el único, pues el individuo establece relaciones sociales en otros ámbitos fuera de la escuela, como la familia y otros grupos en los que interactúa.

Parsons identifica algunos criterios del proceso de selección que se lleva a cabo en la escuela y que, posteriormente, influyen en los jóvenes en la decisión de ingresar o no a la universidad. Se trata de dos tipos de factores que denomina factor de adscripción, y factor de logro; corresponde a este último el récord de las calificaciones y al primero el estatus socioeconómico del alumno.

Al respecto, Parsons (1976) lleva a cabo un análisis detallado de la estructura de la clase escolar del nivel básico y secundario, ya que considera que es en estos niveles en donde se inicia la diferenciación que posteriormente determina, en cierta medida, la decisión de ingresar a la universidad. Lo hace a partir de un estudio cuantitativo (Parsons, 1976) de 3,348 estudiantes de bachillerato que potencialmente podrían ingresar a la universidad y lo relaciona con la profesión de sus padres. Los resultados evidencian que, entre más elevado sea el estatus socioeconómico de la familia (factor adscriptivo) del estudiante, aumentan considerablemente las oportunidades para ingresar a la universidad. La escuela ejerce una influencia más como factor de logro, ya que la diferenciación se da con base en los resultados obtenidos individualmente por los estudiantes.

Cabe aclarar que, para este autor, los factores de logro que se refieren al desempeño y a la capacidad individual son más importantes que los adscriptivos que, como vimos, se refieren a la procedencia socioeconómica de los estudiantes:

“... el sistema educacional viene a jugar un papel vital como consecuencia del rumbo general hacia la diferenciación en la sociedad. Relativamente hablando, la escuela es un agente especializado que debería llegar a ser, cada vez más, el canal

ARTÍCULOS

principal de selección así como medio de socialización (como debe esperarse normalmente) de una sociedad cada vez más diferenciada y progresivamente ascendente.” (Parsons, 1976).

Sin embargo, otros estudios han demostrado que algo que se ha dado en llamar la *actitud* suele ser más importante que la *aptitud*.² Parsons está de acuerdo en que la escuela sea el elemento principal donde se opera la diferenciación. No obstante, cabe resaltar que los estudiantes que logran ingresar a la universidad conforman un grupo selecto cuyo origen socioeconómico, por lo general, es elevado o cuando menos medio, y queda de manifiesto que los miembros de las clases sociales bajas tienen menos posibilidades de formar parte de este grupo.

Para Parsons, la selección se lleva a cabo de manera casi natural y, gracias a ello, la sociedad logra diversificarse, avanzar y mantenerse en orden. La capacidad y los méritos de los individuos son los elementos que los llevan a la universidad, pero en el marco del origen social, la escuela es el mecanismo por el cual se ponen de manifiesto, y se actualizan estas características que son determinantes. De ahí la importancia de la escuela que “filtra previamente a los niños y a los adolescentes en virtud de sus capacidades y de su origen social”. (Gil, 1994: 40).

Sin duda, encontramos en esta teoría una descripción precisa de cómo funciona el sistema escolar en cuanto a la diferenciación y asignación de roles, pero creemos que es demasiado general, y determinista. El sistema se desarrolla, o mejor dicho funciona, antes que nada, debido a las acciones de los individuos. Es decir, los actores actualizan el sistema y poseen intereses y expectativas propias que no necesariamente se corresponden con los objetivos del sistema o de la sociedad, y estos actores ponen en juego estrategias específicas para alcanzar sus metas, como veremos más adelante. Por ejemplo, en lo que se refiere al factor de logro (las calificaciones), los profesores tienen una autonomía casi absoluta para

² De acuerdo con Gil, “la sociología de la educación crítica llegará... a demostrar que básicamente la relación relativa –no completamente– se da no entre estatus social y aptitudes, sino entre estatus social y actitudes”. (1994: 41).

evaluar el desempeño académico de sus alumnos y no podríamos decir que su proceder siempre es objetivo.

En el caso del sistema educativo mexicano, lo que para Parsons sería el factor de logro, es un aspecto muy relativo ya que, como señala Bartolucci, las disparidades en las formas de evaluar son muy grandes entre una escuela y otra, entre las diferentes asignaturas y entre cada uno de los profesores. Así, “es factible que un alumno acredite una materia con menos productos y de menor calidad que los que elaboró otro compañero que reprobó. En medio de semejante desorden académico, es bastante lógico que el hecho de que unos estudiantes avancen más que otros no guarde relación directa con el origen social” (Bartolucci, 1994: 150).

A nuestro entender, lo importante de esta teoría es que indica que el fenómeno de la diferenciación se da primordialmente en los niveles educativos básico y secundario, y que cuando llega el momento de tomar la decisión de ingresar o no a la universidad, en el individuo se ha operado esa diferenciación, lo cual indica que la toma de decisión propia es relativa, ya que “el origen social constituye un fuerte filtro de selección, desde los primeros años de la escuela”. (Gil, 1994: 40).

Otro aspecto que vale la pena resaltar en la perspectiva de Parsons es la ideología meritocrática que subyace, en el sentido de que “los alumnos deben recibir una valoración desigual en función del esfuerzo realizado y de los logros alcanzados [...] la escuela desempeña el papel de seleccionar y distribuir los efectivos humanos.” (Peña, 2000: 73). Para este autor, los aspectos señalados son claves para entender la vinculación que existe entre la economía y la educación en donde, esta última, se encuentra mediada por conceptos provenientes del mercado como son la competitividad, la calidad y la meritocracia.

ARTÍCULOS

3. Capital cultural y selección

Aquí abordaremos algunos conceptos claves desarrollados por Bourdieu acerca de la reproducción que tiene lugar en la escuela, de la que una de sus funciones consiste en “transformar las diferencias sociales en diferencias de dones y aptitudes”. (Vara, 2000: 40).

Para Bourdieu el capital cultural es determinante para el éxito o fracaso de los estudiantes, y está legitimado por las clases dominantes como lo ideal para el desarrollo de los individuos. Partiendo de este concepto, se plantea explicar la diferenciación que se lleva a cabo durante el proceso educativo:

“La noción de capital cultural se impone en primer lugar como una hipótesis indispensable para dar cuenta de las diferencias en los resultados escolares que presentan niños de diferentes clases sociales respecto del *éxito escolar*, es decir, los beneficios específicos que los niños de distintas clases y fracciones de clase pueden obtener del mercado escolar, en relación a la distribución del capital cultural entre clases y fracciones de clase”. (Bourdieu 1987: 11).

Al analizar el universo de posibilidades a las que puede aspirar (relación entre las probabilidades objetivas y las aspiraciones subjetivas), el individuo elimina aquellas alternativas que considera inalcanzables. Este proceso no se basa necesariamente en datos y experiencias ajenas, sino que se lleva a cabo a través de una evaluación subjetiva interna, más que nada basada en la historia del individuo en términos de preconcepciones, y que se puede explicar con el concepto de *habitus*, que es una especie de carga emotiva que forma parte de los individuos.

“la evaluación subjetiva de las oportunidades de éxito de una acción determinada en una situación determinada pone en juego todo un cuerpo de sabiduría semi-formalizada: refranes, lugares comunes, preceptos éticos y, más profundamente, los principios inconscientes del *ethos*.” (Bourdieu, 1997: 36).

En la discriminación y análisis de alternativas, el *habitus* juega un papel determinante en las conclusiones a la que llegan las personas, al definir su accionar y al tomar un camino muy concreto que será un factor muy importante en su desarrollo posterior. El individuo se autodetermina de acuerdo no sólo a sus posibilidades reales, sino a una serie de prenociones que forman parte de su *habitus*, y que a decir de este autor, nos remite a su origen socioeconómico básicamente.

El concepto de *habitus* es muy importante para Bourdieu ya que le permite realizar el análisis de la interiorización de la cultura en los individuos, además de ser, a nivel macro, la mediación entre las estructuras de la sociedad y la praxis.

El *habitus* es el principio generador de la práctica simbólica que, a su vez, tiene como principio las estructuras o instituciones, es decir, el capital simbólico objetivado. Representa la competencia cultural y es la presencia activa de todo el pasado del cual es producto. Es la actualización cotidiana de elementos que pertenecen al pasado y que se objetivan constantemente en las prácticas, y esto permite, a su vez, operar la reactivación del sentido objetivado en las instituciones. “Es aquello que permite habitar las instituciones; mantenerlas en actividad, revivir el sentido depositado en ellas y encontrarse en plena realización” (Bourdieu, 1997: 45).

Este *habitus* o conjunto de preconcepciones individuales y actualizadas en el nivel institucional, justifica el orden establecido y permite que, en la visión de los miembros de una sociedad, las instituciones y sus procedimientos aparezcan como legítimas.

“En la medida y sólo en la medida en que los *habitus* constituyen la incorporación de la misma historia –o, más exactamente, de la misma historia objetivada en los *habitus* y en las estructuras–, las prácticas que engendra son mutuamente comprensibles, aparecen como inmediatamente ajustadas a las estructuras, como objetivamente concertadas entre sí y como dotadas de un sentido objetivo a la vez unitario y sistemático trascendiendo las intenciones objetivas y los proyectos conscientes individuales o colectivos” (Bourdieu, 1997: 45).

ARTÍCULOS

Respecto de la selección de estudiantes que ingresan a la universidad, ésta se justifica a sí misma como fundamentada en criterios objetivos, ya que supuestamente los admitidos son individuos que acreditan (objetivamente) ser más capaces que los que quedan fuera de las aulas universitarias. La distinción se da y es evidente, y en cierto modo, aceptada por todos: Como señala Bourdieu, “las distinciones socialmente más eficaces son las que aparentan fundarse en diferencias objetivas” (1985:80).

Sin embargo, aunque no aparezca claramente, detrás de esta conformación de *habitus* y su consecuente legitimación, las instituciones imponen y refuerzan constantemente un orden establecido que favorece a las clases dominantes. Es lo que llama Bourdieu la violencia simbólica que, en el caso particular de la escuela, se manifiesta cotidianamente en las aulas a través de la acción pedagógica.

Asimismo, este *habitus* forma parte del capital cultural de las personas, ¿pero qué sucede con este capital en cuanto a las posibilidades de éxito de los estudiantes? Resulta que los elementos que forman parte de la cultura socialmente aceptada, y por tanto legitimada, están transmitidos por una acción simbólica arbitraria, en tanto que transmiten contenidos pertenecientes y avalados por la clase social dominante.

En este sentido, es de esperarse que los estudiantes de clases dominadas que no posean un código suficiente para descifrar los contenidos manifiesten un retraso en comparación con los estudiantes que, por pertenecer a clases altas, sí poseen dicho código. En consecuencia, existen diferencias notables cuyas causas se encuentran en la posesión del capital cultural. Es así como el proceso educativo reproduce las desigualdades sociales, ya que su acción conlleva una carga clasista y diferenciadora en sí misma.

Desde este punto de vista, no podemos decir que exista igualdad de oportunidades y que el éxito escolar dependa únicamente del esfuerzo, dedicación y capacidad de los estudiantes cuando vemos que, de acuerdo a su *habitus*, y por lo tanto a su capital cultural, algunos individuos se ven en desventajas reales de competir con aquellos que poseen un capital cul-

tural que los faculta de un código más completo para descifrar los mensajes pedagógicos transmitidos en el sistema escolar.

Este proceso de diferenciación se da y marca rotundamente la distinción entre los privilegiados y los marginados de la educación superior y la clasificación es tajante:

“Entre el último aprobado y el primer suspendido, la oposición crea diferencias de todo o nada, y para toda la vida. El uno será politécnico, con todas las ventajas que el cargo lleva consigo, mientras que el otro no será nada. Ninguno de los criterios que puedan adoptarse para justificar técnicamente la distinción (como diferencia legítima) de la nobleza es totalmente válido.” (Bourdieu, 1986: 81).

Ahora, si bien estos conceptos ayudan a comprender lo que sucede en el sistema educativo, consideramos que, cuando menos en el caso de la educación en México y más concretamente en los estudios universitarios, las diferencias se hacen patentes, y saltan a la vista una serie de factores que señala Bourdieu para el caso del sistema francés y que están ausentes, o su presencia es mínima, en otros sistemas educativos como es el nuestro. Para Bartolucci lo que sucede en el caso del sistema educativo de nuestro país tiene que ver con otros fenómenos sociales propios del contexto mexicano. El hecho de pertenecer a una clase social alta o baja no es factor determinante para que el estudiante tenga éxito o fracase en su trayecto escolar.

“La demanda por mayores niveles de escolaridad, las preferencias por los estudios propedéuticos y las carreras más prestigiadas y la feroz exclusión de alumnos en los primeros grados del ciclo, no son hechos atribuibles a la mera penetración ideológica; son fenómenos complejos cuyo esclarecimiento es factible sólo si se les estudia con un enfoque decididamente analítico.” (Bartolucci: 1994, 44).

ARTÍCULOS

4. El estudiante como actor

Giroux (1990), al igual que Bourdieu (1996), considera que la escuela actúa como reproductora de las diferencias de clase. Sin embargo, para Giroux no sólo se reproduce el orden establecido, sino que, en el proceso educativo los actores -profesores y estudiantes- juegan un papel determinante que complejiza la reproducción, ya que estos actores están posibilitados incluso para manifestar su rechazo ante este orden

“... las escuelas [...] aunque reproducen básicamente la sociedad dominante, contienen también posibilidades para ofrecerles a los estudiantes una educación que los convierta en ciudadanos activos y críticos (y no simples trabajadores) (Giroux” 1990: 46).

Giroux está de acuerdo en que la escuela es un agente de socialización, pero igual intervienen diversos factores y confluyen actores que cuentan con cierto margen de decisión. Es decir, que no es un proceso mecánico en el que sólo los factores de adscripción y de logro determinan su funcionamiento y son asumidos por los individuos de manera pasiva.

“la escolarización debe ser analizada como un proceso social, en el cual diferentes grupos tanto aceptan como rechazan las complejas mediaciones de la cultura, el conocimiento y el poder que le dan forma y significado al proceso de escolarización” (Giroux, 1990: 133).

Para Giroux, el capital cultural es algo más que la aceptación de las diferencias de clases y de los roles que le toca desempeñar a cada individuo de acuerdo a ello. Y la escuela es algo más que el lugar donde se transmite y se asume pasivamente el capital cultural predominante.

“Del mismo modo en que una nación distribuye bienes y servicios... también distribuye y legitima ciertas formas de conocimiento, prácticas lingüísticas, valores, estilos, etc., todo esto lo cual podríamos reunir bajo la etiqueta de capital cultural. El concepto de capital cultural representa además determinadas maneras de hablar, actuar, moverse, vestirse y socializarse que son institucionalizados por las escuelas. Estas no

son meros lugares donde se aprende la cultura de la sociedad dominante y donde los estudiantes experimentan la diferencia existente entre los status y distinciones de clase que de hecho se dan en el conjunto de la sociedad.” (Giroux, 1990: 45).

Siguiendo esta idea, el curriculum oculto es aquello que aglutina las normas no escritas, los valores, las creencias, la ideología, la formación académica, la cultura, el conocimiento, las costumbres, etcétera, que estructura las relaciones sociales que se establecen cotidianamente en el aula de manera implícita. El curriculum formal, que es explícito, contiene las reglas escritas en las cuales se basa el funcionamiento del sistema escolar.

A través del estudio del curriculum formal, y del curriculum oculto principalmente, podemos explicarnos qué sucede dentro del aula, analizando las relaciones que establecen los actores entre sí. Asimismo, podemos ver cuáles son las influencias externas y de qué manera y en qué medida las condiciones del entorno se reproducen o son cuestionadas.

Con este tipo de análisis es interesante constatar que los contenidos del curriculum formal, es decir el conocimiento que se transmite de explícitamente acuerdo a los programas educativos, tienen menos peso que aquellos elementos informales a los que se refiere el curriculum oculto, como son las prácticas de control, las formas de ser, de sancionar, premiar o de conducir la clase por parte del profesor y, por supuesto, la respuesta que se obtiene de los alumnos.

“Lo que los estudiantes aprenden del contenido formalmente sancionado del curriculum es mucho menos importante que lo que aprenden de los supuestos ideológicos encarnados en los tres sistemas comunicativos de la escuela: el sistema curricular, el sistema de estilos pedagógicos de controlar la clase, y el sistema evaluativo” (Giroux, 1990: 73).

Entonces, el proceso educativo de ninguna manera es neutro y definitivamente es un proceso mediado por los aspectos sociales, políticos y económicos de su entorno.

ARTÍCULOS

“Una teoría de la instrucción es una teoría política en el poderoso sentido de que se deriva del consenso sobre la distribución de poder en la sociedad: ¿quién debe recibir educación? y ¿qué roles ha de cumplir? En este mismo sentido, la teoría pedagógica ha de partir seguramente de una concepción de la economía, puesto que, allí donde se da una división del trabajo dentro de la sociedad y un intercambio de bienes y servicios por riqueza y estima social, las cuestiones relativas a qué educación han recibido las personas, en qué número y con qué restricciones en el uso de los recursos deben ser todas ellas de gran importancia” (Giroux, 1990: 73).

Por ello, el proceso educativo es muy complejo y en él los actores ponen en juego una gran diversidad de estrategias para conseguir sus objetivos. En un salón de clases se forman grupos con diferentes intereses y hasta opuestos a los del profesor o de otros alumnos, y que a lo largo de un día de clases se llevan a cabo una serie de negociaciones implícitas y explícitas entre los diversos grupos y actores en las que se evidencian relaciones de poder.

Por tanto, la escuela como agente de socialización no es la única que a través de los logros obtenidos distribuye, asigna roles y selecciona a los estudiantes que ingresarán a la universidad. La escuela así, no es un espacio neutral, sino que en el proceso educativo se da una compleja red de relaciones de poder en donde los actores internos y externos ponen en juego sus estrategias, de acuerdo a sus intereses y, sobre todo, a su ideología, como bien señala Michel Apple: “Cualquier reproducción en marcha se cumple no sólo con la aceptación de las ideologías dominantes, sino con la oposición y las resistencias.” (1979: 40).

Con estos planteamientos se amplía la visión del sistema educativo y se establecen bases teóricas para relacionar el contexto con lo que sucede en las escuelas. Asimismo, se abren las posibilidades para entender que el estudiante tiene cierto margen de acción y poder de decisión. Es decir, el sistema no impone una diferenciación absoluta en los individuos, ya que éstos también son agentes activos que poseen expectativas más o menos

claras y se han fijado objetivos particulares que buscarán alcanzar a lo largo de su trayectoria escolar.

El “currículum oculto” ayuda a sustentar que el factor de logro (Parsons, 1976), es decir las calificaciones que obtienen los estudiantes, no es el único que determina los resultados, sino también otros elementos como las formas de conducirse de cada sistema escolar, tal como las costumbres, la ideología, las formas de autoridad, y principalmente las relaciones entre profesores y alumnos, y las estrategias que ponen en juego cada uno de ellos. Todo esto en ocasiones suele ser más importante que lo formal.

En cuanto al factor de adscripción, que para Parsons se refiere al origen social del estudiante, tampoco resulta ser definitivo de acuerdo a la visión de Giroux, ya que independientemente de su procedencia social, el estudiante que tiene como expectativa llegar a la universidad cuenta con las mismas posibilidades que cualquier otro, aunque para ello, en algunos casos, requiera de esfuerzos adicionales.

Todo lo anterior hace pensar en otro tipo de habilidades y destrezas que el estudiantes va adquiriendo (o no, según sea el caso) y que van a ser muy importantes para lograr el éxito escolar. Estas habilidades se refieren a la capacidad de negociar con profesores, autoridades y compañeros para obtener resultados provechosos y hacerse de una buena reputación. Además, dota al estudiante de ciertas destrezas para conducirse exitosamente en situaciones de poder muy comunes en las escuelas de los diferentes niveles educativos, y así estar en posibilidades de resolver problemas y sortear obstáculos que se encuentre durante su trayecto escolar. Es decir, además de comprobar su capacidad académica obteniendo buenas notas o incluso notas regulares en las evaluaciones, también le será muy útil tener este tipo de habilidades para negociar oportunidades, mejorar sus calificaciones y ganarse la buena voluntad de profesores y compañeros.

5. El rol del profesor y la etiquetación

La escolarización, ya lo hemos enunciado, es un proceso mucho más complejo que el éxito o fracaso de los estudiantes, y aquí introducimos el

ARTÍCULOS

concepto de *etiquetación* como “la manera en que el lenguaje puede mitificar y ocultar sus propios supuestos” (Giroux, 1990: 42) y que se expresa en “las etiquetas [...] de estudiantes *inadaptados*, más que de estudiantes *rebeldes* o que ofrecen resistencia] que los educadores ponen a los estudiantes que, frente a experiencias escolares alienantes y opresivas, responden con todo un amplio abanico de conductas de resistencia.” (Giroux, 1990:43).

Sin duda, un actor principal del proceso educativo es justamente el profesor, quien posee un importante margen de autonomía que lo faculta para desempeñar su trabajo, independientemente de los lineamientos estipulados en el curriculum formal. El alumno también tiene cierto margen de decisión, aunque más acotado: “La enseñanza es un proceso continuo de toma de decisión y los alumnos nunca son estáticos” (Delamont, 1985: 85). Entonces, ambos actores contribuyen para que funcione la clase. Independientemente de las atribuciones propias de cada uno de ellos, los dos ponen en juego ciertas estrategias.

¿Pero de qué manera estos estudios contribuyen al entendimiento del proceso de selección? Al respecto, tomemos sólo algunos elementos que han arrojado las investigaciones empíricas dentro del aula y que Delamont (1985) da cuenta de éstos y analiza.

El profesor controla y conduce con amplio margen de arbitrio su clase, y es dueño de la palabra, en el sentido de que es él quien habla y quien permite, impide o exhorta para que los alumnos hablen. Además, es quien asigna un lugar a cada estudiante, y esto sin duda, es muy importante, entre otras cosas porque “Cuando el profesor tiene una estimación baja de la capacidad de un alumno no intenta enseñarle tantos conocimientos o no espera respuestas de la misma calidad” (Delamont, 1985: 78).

Entonces, los profesores se forman juicios sobre cada uno de sus alumnos, que en cierto sentido, determinan su comportamiento hacia los estudiantes, que a su vez llegan a asumir el rol que se les asigna y, en función de ello, trabajan en el aula: “la valoración que hace el profesor del niño y de sus capacidades es parte importante de su decisión en cuanto a la tarea

que debe asignar, por lo que unas expectativas puestas a muy poco nivel pueden ser motivo de fracaso educativo” Delamont, 1985: 81)

Por ejemplo, cuestiones como el origen social de los alumnos, que forma parte del juicio del profesor, son muy importantes, tanto en el trato con el alumno como en el nivel de exigencia que se le requiere al propio estudiante.

Quizás esta asignación del profesor hacia los alumnos sea uno de los aspectos que más influyen en el rendimiento de los estudiantes y, por qué no, de su futuro educativo, ya que, entre otras cosas: “los profesores alientan al alumno inteligente a pensar y replantear” (Delamont, 1985: 102).

De ahí la gran importancia de la etiquetación y el poder que tiene el profesor para ayudar o perjudicar a un alumno de acuerdo al juicio que se forma de él. Esto en muchas ocasiones será determinante en la trayectoria educativa de un alumno que seguramente se encontrará con el gran obstáculo del ingreso a la universidad, si es que no se queda en el camino: “... si los profesores creen que un niño es poco espabilado le tratarán de forma distinta, el niño interiorizará ese juicio y se comportará en consonancia estableciéndose un círculo vicioso” (Delamont, 1985: 77).

Sin embargo, hay que decir que si el estudiante está convencido de su capacidad y cuenta con una actitud positiva hacia el estudio, que ha sido reforzada en su familia, y por lo tanto sus expectativas son llegar a la universidad, poco podrán hacer los profesores para evitárselo.

También el alumno se forma un juicio acerca del profesor y de ello depende que colabore o no con la clase. De igual forma, para el profesor es muy importante contar con esta colaboración, ya que, de lo contrario, la clase no puede realizarse o, cuando menos no podrá cumplir con sus objetivos: “Juzgar a los profesores es un proceso continuo en el que todos los alumnos están constantemente ocupados” (Delamont, 1985: 118).

No obstante, el profesor siempre tendrá a su alcance variados recursos que van desde el coercitivo o el persuasivo, y otros más, que no duda-

ARTÍCULOS

rá en utilizar si es necesario. Es decir, el poder de la lista, el poder de la evaluación, el apoyo de otros profesores y del director por sólo señalar algunos de los recursos más comunes: “El profesor... posee todo el control. Tiene poder o autoridad sobre muchos aspectos de la vida de los alumnos: conocimiento, conducta, lenguaje e indumentaria, todo está incluido en su esfera de control” (Delamont, 1985: 60).

Debido a todo lo anterior, consideramos que el comportamiento del profesor y la actitud que adopte frente a sus alumnos, así como el juicio que estructure acerca de éstos, serán muy importantes, y quizás sean uno de los elementos que contribuyen más para que se dé la diferenciación que inicia en los primeros niveles y que, generalmente, continúa hasta el final de la trayectoria escolar. Es decir, otro elemento que deberá tomarse en cuenta en la trayectoria escolar es el profesor como un actor fundamental que posee la suficiente autonomía y el poder para incidir en las decisiones de los alumnos de continuar sus estudios, aspirar a ingresar a la universidad o sucumbir en el camino.

6. El acceso a estudios superiores en México

Como ya mencionamos, el poseer un título universitario confiere cierto prestigio social. En el aspecto económico, por ejemplo, estudios de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCED, 2008) han demostrado insistentemente que a mayor educación las posibilidades de empleo y de mejores salarios se incrementa conforme aumentan los años de instrucción formal de los trabajadores. Predomina también la idea entre la mayoría de las personas que uno de los medios más confiables de movilidad social es la educación. Sin embargo, en la actualidad el costo de la educación superior tiende a incrementarse, lo que impide en algunos países como México la creación consistente de plazas para atender a la demanda, que además también se ha incrementado.

Consideramos que el factor adscriptivo o el *habitus* que el individuo posee de acuerdo a su posición social no es un factor determinante, ni mucho menos único, para explicar por qué algunos estudiantes llegan a la universidad y otros no. Existen otros factores como son la etiquetación de los

profesores, las cuestiones de género, aspectos culturales o de idiosincrasia, el apoyo de la familia y la visión que tengan sobre la educación, entre otros,

“las maneras como se ven a sí mismos los estudiantes y las oportunidades que visualizan están asociadas a la posición social adquirida en la sociedad no sólo en función de su extracción socioeconómica sino por otras cualidades, como ser hombre o mujer, buen o mal estudiante” (Bartolucci, 1994: 57).

Bartolucci señala que cuestiones como la actitud del estudiante ante el proceso educativo, que por lo general tiene su origen en la familia, suele ser muy importantes en el éxito escolar de un joven. Este autor analiza, a través de encuestas y entrevistas, a un grupo de alumnos desde los niveles educativos anteriores al superior y descubre que en el conjunto de individuos que logran el éxito escolar, el aspecto socioeconómico no ha sido determinante.

“El encadenamiento observado en la trayectoria seguida por el grupo desde su ingreso al sistema escolarizado muestra un fuerte proceso de segmentación del estudiantado que resulta difícilmente explicable en términos de la pertenencia a un grupo social determinado” (Bartolucci, 1994: 149).

Asimismo, afirma que la teoría de la reproducción en sí misma no es aplicable, cuando menos, en el caso del sistema educativo mexicano, en donde la escala de valores y los niveles de exigencia distan mucho de lo que sucede en Francia que es donde Bourdieu lleva a cabo sus estudios que sirven como base para la elaboración de su teoría.

“Son demasiado los casos que avanzan de semestre en semestre sin haber tenido que sortear más obstáculos que copiarse un trabajo o presionar a sus profesores, como para creer que esa vía sea la mejor para explicar sociológicamente el hecho de que un alumno permanezca en la universidad y otro se quede rezagado o deserte” (Bartolucci, 1994: 50).

ARTÍCULOS

Independientemente de todo esto, lo que podemos concluir es que es necesario llevar a cabo estudios que den cuenta de quiénes son los que reciben los beneficios de la educación superior pública. Sería ilusorio pensar que realmente son los que menos posibilidades económicas tienen cuando sabemos por las cifras que proporciona el sistema educativo que gran cantidad de niños se quedan si concluir el nivel básico.

La demanda excede a la capacidad de las universidades y es por ello que la selección se hace necesaria. Sin embargo, no olvidemos que en México un porcentaje elevado de la matrícula de educación superior está representado por la clase media, y esto no sería tan grave si el segmento de la población que actualmente se encuentra en condiciones de pobreza y pobreza extrema no fuera más del 50% de la población total.

De hecho, desde los estudios realizados por Jesús Puente Leyva (Citado por Bartolucci, 2000) a finales de los sesenta, se sabe que la moda de la distribución de la enseñanza superior corresponde a los grupos privilegiados. Doce años más tarde, Carlos Muñoz Izquierdo (Ibid) estableció que, a pesar de que la expansión educativa había pretendido ofrecer un número creciente de oportunidades educacionales a las clases trabajadoras del país, sus alcances se distribuyeron en forma asimétrica, recayendo principalmente en las clases medias y otras mejor acomodadas.

Conclusiones

Ya sea por una necesidad funcionalista de homogeneidad-diversificación de la sociedad, o porque no todos los individuos son capaces de esforzarse y sacrificarse por alcanzar mayores niveles educativos, o porque los factores adscriptivos sean determinantes en la selección escolar, o porque no todos poseen el código para descifrar los mensajes educativos, o porque el habitus influye en la decisión de continuar -o no- con los estudios, o por el fenómeno de la etiquetación que en cierta forma condiciona al estudiante, el hecho es que la educación estratificada en niveles ascendentes no está al alcance de todos, y las posibilidades de llegar a la cima se reducen conforme se avanza en el proceso educativo.

Sin embargo, la selección que se da para el ingreso a la universidad es sólo un filtro que pone de manifiesto toda una trayectoria educativa de muchos años. Durante esa trayectoria, el alumno se encuentra con una gran cantidad de pequeños o grandes obstáculos, y esto hace pensar que más bien, el estudiante que logra ingresar a la universidad es aquel que ha asimilado el sistema y ello lo ha dotado de cierta habilidad para resolver los problemas que se le presentan en las aulas cotidianamente.

Sin duda, los conocimientos y habilidades académicas adquiridos en el trayecto escolar son elementos muy importantes para que un alumno logre ingresar a la universidad, pero un factor asociado a ello es sin duda la actitud que asume cada estudiante de querer realmente alcanzar la cima educativa y las metas que se fija para lograrlo.

En todo esto, creemos que el profesor juega un papel fundamental; es un actor que tiene en sus manos la posibilidad de colaborar con el éxito o fracaso de los alumnos. Más que una actitud de esfuerzo, dedicación y de capacidad propia de cada alumno, que pueda ser inculcada en sus familias, creemos que pesan más las relaciones y la asimilación de roles que le asigna la escuela como agente principal de socialización y como reflejo de un orden establecido, y en donde se lleva a cabo la diferenciación, aunque no sea de manera natural y si lo sea de forma condicionada por lo social, económico y cultural.

Estamos de acuerdo que la escuela es un agente de socialización, y es de los más importantes, pero también en este proceso dentro de las aulas, el profesor es uno de los personajes centrales, y a partir de él y complementado con las características propias de los alumnos es como podemos suponer, en algunos casos, por qué razón algunos estudiantes llegan hasta la universidad y otros se quedan en el camino. Sin duda, las investigaciones cualitativas han sido un valioso aporte para entender todo esto.

Es un hecho también que existen grupos más vulnerables al fracaso escolar. Para Gil Villa, durante gran parte de la historia moderna, los sectores sociales más pobres han sido los más afectados en cuanto a las menores oportunidades de acceso y en cuanto al bajo rendimiento escolar “la

ARTÍCULOS

exclusión reviste aquí dos formas claras: la desigualdad de acceso y la desigualdad de éxito” (Gil: 2002, 103).

Por último, insistimos que la selección es un proceso a lo largo de la trayectoria educativa y que los que consiguen llegar al umbral de la educación superior, y posteriormente logran sortear los obstáculos del ingreso, la elección de ciertas carreras, el rendimiento escolar, el abandono, y otras cuestiones que también supone desigualdad educativa, están mediados por el origen social que suele intervenir de manera importante, para facilitar o complicar las cosas.

Bibliografía

- APPLE, Michael (1979) *Ideología y curriculum*. Madrid: Akal Universitaria.
- BARTOLUCCI, Jorge (1994) *Desigualdad social, educación superior y sociología en México*. México: CESU-UNAM.
- BARTOLUCCI, Jorge (2000) Masificación educativa, ampliación de oportunidades (y régimen escolar en la UNAM, en Daniel Cazés, Eduardo Ibarra Colado, Luis Porter (Coords.) *Encuentro de Especialistas en Educación Superior. Reconociendo a la Universidad, sus transformaciones y su porvenir* (tomo III). México: Centro de Estudios Interdisciplinarios en Ciencias y Humanidades – Universidad Nacional Autónoma de México. <http://www.ceiich.unam.mx/educacion/bartolucci.htm>
- BOURDIEU, Pierre (1985) *¿Qué significa hablar?* Madrid: Akal Universitaria.
- BOURDIEU, Pierre (1986) *Cosas dichas*. Buenos Aires: Gedisa.
- BOURDIEU, Pierre (1987) Los tres estados del capital cultural, *Sociológica*, año 2, núm. 5. 11-17. México: UAM.
- BOURDIEU, Pierre (1988) *La distinción*. Madrid: Gedisa
- BOURDIEU, Pierre (1996) *La reproducción*. México: Fontamara.
- BOURDIEU, Pierre (1997) *Capital cultural, escuela y espacio social*. México: Siglo XXI.
- CROZIER, Michel y Erhard Friedberg (1990) *El Actor y el Sistema: Las Restricciones de la Acción Colectiva*. México: Alianza Editorial.
- DELAMONT, Sara (1985) *La interacción didáctica*. Madrid: Cincer Kapeluz.
- DURKHEIM, Emile (1987) *Educación y sociología*. México: Península.
- GIL, Fernando (1994) *Teoría sociológica de la educación*. Salamanca: Amaru

- ediciones.
- GIL, Fernando (2002) *La exclusión social*. Barcelona: Ariel.
- GIROUX, Henry A. (1990) *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Barcelona: Paidós.
- LANDESMAN, M. (Comp.) (1983) *Curriculum, racionalidad y conocimiento*. México: UAS.
- OECD (2008) *Education at a Glance, OECD Indicators*. France: OECD.
- PARSONS, Talcott (1976) La clase escolar como sistema social: algunas de sus funciones en la sociedad americana, en *Revista de Educación* no. 242, pp. 64-86. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- PARSONS, Talcott (1985) La educación como asignadora de roles y factor de selección social. En: M. De Ibarrola (Comp.) *Las dimensiones sociales de la educación*. México: Ediciones el Caballito, SEP.
- PEÑA, J. Vicente (2000) Clases sociales y educación, en: Hermoso, P. y Pont, J. (eds.) *Sociología de la educación*. Valencia: NAU Llibres.
- VARA, Antonio (2000) Historia de la sociología de la educación, en: Hermoso, P. y Pont, J. (eds.) *Sociología de la educación*. Valencia: NAU Llibres.

Algunos principios para el análisis, planeación e investigación en la Didáctica de la Lengua y la Literatura

Luz Eugenia Aguilar González
Universidad de Guadalajara
aguilar.luzeugenia@gmail.com
Gilberto Fregoso Peralta
Universidad de Guadalajara
fepg@hotmail.com

Resumen. El trabajo presenta la construcción de principios, dimensiones y categorías para caracterizar la Didáctica de la Lengua y la Literatura (DLL). Esta construcción es producto del análisis y sistematización de datos del currículum actual de la educación básica y media superior del Sistema Educativo Mexicano, de libros de texto como de producciones académicas de estudiantes de estos niveles educativos.

Es una primera propuesta para articular el *curriculum*, la formación docente, la práctica educativa y el aprendizaje de la lengua y la literatura. La DLL surge de la intersección entre la lingüística, los estudios literarios, la pedagogía, la psicología y la sociología, con el fin de sentar las bases para la formación en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Palabras clave. Discurso–Literacidad–Aprendizaje situado–Aprendizaje basado en problemas–Didáctica.

ARTÍCULOS

Abstract. This article deals with the construction of principles, dimensions and categories that characterizes the Didactics on Language and Literature (DLL). This construct is the product of analysis and systematization of the current Basic and Middle Education's curriculum data within the Mexican Educative System. It also draws data from the text books and academic work from basic and middle education level students.

This article represents a first proposal to articulate the curricula, the teachers' formative process, the Mexican's Educative Reform, and the educational practices of Literacy. DLL comes from the conjunction of principles of Linguistics and Literary Studies, Pedagogy and Sociology as well. It has been created to lay the foundations for the process of teaching and the development of the communicative competences.

Key words. Discourse–Literacy–Situated learning–Learning based in problems–Didactics.

Introducción

Este trabajo resume algunos principios, dimensiones y categorías que definen un acercamiento a la Didáctica de la Lengua y la Literatura. Esta conceptualización no surge solo de una reflexión teórica, sino que es producto del análisis y sistematización de datos sobre el estudio del *currículum* actual de la educación básica y media superior del Sistema Educativo Mexicano tanto de los libros de texto vigentes en el nivel básico como de producciones académicas de estudiantes de dichos niveles educativos.

Esta sistematización es una primera propuesta para articular el *currículum*, la formación docente, la práctica educativa y el aprendizaje de la lengua y la literatura. Esta propuesta es necesaria, debido a que las actuales exigencias de capacitación de los docentes de estos niveles parten de los resultados de las evaluaciones a las que se están sometiendo, para dar cumplimiento a la Ley General de Servicio Profesional Docente (Diario Oficial de la Federación, 2013), resultado de la Reforma Educativa de México.

La educación normalista de este país se centra en el desarrollo de competencias didácticas de los profesores, así como en la enseñanza de las didácticas específicas de algunas disciplinas, sin embargo, para alcanzar la planeación de la misma, la interpretación curricular a partir de la asignatura que imparten, no es un contenido que se aprecie en su mapa curricular. Lograr esta articulación entre contenido, *curriculum* y didáctica, exige procesos de reflexión analítica los cuales no son fácil de alcanzar sin bases. La propuesta que aquí se presenta permite ayudar a la interpretación y reflexión para su operación curricular en el aula. Asimismo, se encuentra sustentada en las tendencias educativas de la región de América Latina.

Acercamiento contextual

La revisión de algunos documentos sobre el tema de la alfabetización y literacidad resumen un panorama similar entre nuestras naciones latinoamericanas. La prueba PISA 2012 señala que los países de Chile (423 puntos), México (413 puntos), Uruguay (409 puntos), Argentina (338 puntos), Colombia (376 puntos) y Perú (368 puntos) están en los últimos lugares del puntaje de la prueba, con un promedio de 35 años de rezago escolar en relación con los países punteros. En el análisis de la OCDE (2014) es de resaltar la medición sobre la resolución de problemas y la necesaria interrelación entre los diferentes contenidos para lograr esta competencia, además de que repercute en el desarrollo cognitivo, de tal manera que entre la media de los miembros de la OCDE, solo uno de cada cinco alumnos es capaz de solucionar problemas muy sencillos y solo si se refieren a situaciones familiares: En seis países asociados, menos de la mitad de los alumnos supera este nivel básico en resolución de problemas.

En cambio Corea, Japón, Macao-China y Singapur, Colombia, Chile y Brasil se encuentran arriba de la media, Uruguay por debajo. México y Perú no aparecen en esta estimación. Lo relevante de este resultado de la OCDE, es que el que el alumno obtenga buenas calificaciones, no implica que sepa resolver problemas, y los resultados de esta medición varía, no solo de país a país, sino de un centro escolar a otro (OCDE, 2014: 30).

ARTÍCULOS

En este sentido, la conclusión apunta que la resolución de problemas va aparejada de una buena enseñanza, lo cual dependerá de las políticas del sistema educativo y de los centros educativos. La propuesta va hacia “animar a profesores y alumnos a reflexionar sobre las estrategias con las que dar solución a problemas propios de las asignaturas en el aula” (OCDE, 2014, p. 33). Por lo anterior, esto va justificando los enfoques educativos centrados en problemas.

Si regresamos hacia la segunda mitad de la década de los 90, podemos observar que los intereses de investigación en el área estaban centrados en la alfabetización, basada principalmente en concepciones teóricas de la lingüística textual y la psicolingüística. Esto fue evolucionando hacia la incorporación del estudio desde la literacidad y la interdisciplinariedad: lingüística, pedagogía, estudios del discurso, sociolingüística, lingüística aplicada, psicología y demás.

Los focos de estudio también se fueron moviendo de la enseñanza y aprendizaje, hacia la formación de docentes; de las competencias comunicativas (medición de logro) hacia su desarrollo a partir de considerar variables como la importancia de los contextos sociales para la comprensión y producción de textos. En los últimos años, temas como la multiculturalidad, inclusión, formación de ciudadanía, también están presentes en las discusiones. Además, el uso de internet y de las tecnologías incluye el tema de la búsqueda y procesamiento de la información como parte de la literacidad.

En general, el objeto de estudio está en la enseñanza y desarrollo de las competencias discursivas basadas en la literacidad para la resolución de problemas desde visiones críticas e inclusivas. Asimismo, tanto la educación básica, como la media superior y superior son los espacios de investigación. En educación básica los estudios van más hacia la enseñanza y el aprendizaje de las competencias comunicativas básicas y en la media superior y superior hacia el lenguaje científico más especializado.

Dos estados de conocimiento, el de Londoño Vásquez (2014) y el de Cartolari y Carlino (2009) permiten dar cuenta de la construcción de la alfabetización y la literacidad como objeto de estudio, lo que se resume en los siguientes párrafos.

Se pueden citar algunas asociaciones, planes, redes, organizaciones que se han conformado para atender el problema citado: la REDLEE: Red Colombiana de Instituciones de Educación Superior, la cual promueve el diálogo sobre la lectura y la escritura. El Plan Iberoamericano de alfabetización y educación básica – PIA 2005– 2015 que promueven la alfabetización basada en la lingüística textual, la literacidad y la cultura escrita que son, a su vez, las directrices de la OEI como plan de mejoramiento de la alfabetización.

Está el Grupo para la Inclusión y la Calidad Educativas a través de Ocuparnos de la Lectura y Escritura en todas las materias (GICEOLEM), en Argentina; la red de Cultura Escrita y Comunidades Discursivas; la Asociación Internacional de Lectura (IRA); el Consejo Puebla de Lectura A. C. Por parte de la OEI, en relación con los Objetivos del Milenio y en la Declaración Mundial sobre Educación para Todos, la preocupación por la alfabetización se centra en el compromiso de universalizar la alfabetización y la educación básica en la región antes del 2015 a través de un Plan Iberoamericano (Jabonero y Rivero, 2011).

El objetivo es terminar con el analfabetismo antes del año 2015, tanto para comprender y escribir textos como para abatir el analfabetismo digital y cívico para garantizar el ejercicio de la ciudadanía. La UNESCO está operando el Programa de Evaluación y Monitoreo de la Alfabetización (LAMP, por sus siglas en inglés), para medir las competencias de alfabetización en personas con bajas competencias, con dificultades para leer e interpretar textos, en personas que puedan manejar materiales sencillos, pero con dificultades para avanzar en nuevos aprendizajes, en personas con competencias para trabajar en contextos complejos y avanzados, asimilables a la educación secundaria concluida y finalmente en personas con competencias para procesar información superior y adoptar decisiones sobre ella (Jabonero y Rivero, 2011:24).

ARTÍCULOS

Este surgimiento de asociaciones ha impulsado la realización de encuentros, simposios, foros, congresos, que se llevan a cabo en diferentes partes de América Latina y el Caribe, donde se discuten estos temas entre especialistas, profesores y estudiantes. Los problemas principales que se abordan son: concepciones docentes sobre la lectura y escritura; la formación docente desde posturas críticas. Aprendizaje de la lectura y escritura basada en problemas; la alfabetización y la literacidad desde perspectivas socioculturales para la participación crítica del sujeto en la sociedad; lecturas múltiples desde las tecnologías y de diferentes tipos de textos y las competencias en varios idiomas y en contextos de marginación o multiculturales. De ello se desprendería, en suma, que las temáticas principales que se están abordando son:

1. La formación de docentes
2. Experiencias y prácticas escolares
3. Discusión teórica sobre conceptos: alfabetización, literacidad y estudios críticos
4. Lecturas múltiples
5. Lectura y escritura desde el multiculturalismo

Esto ha llevado a la construcción de propuestas y políticas de la Unesco, OEI, OCDE, principalmente y como base para las reformas educativas de distintos países, que se enfocan hacia la educación centrada en las competencias, por medio de la literacidad, la cual incluye la interdisciplinariedad y el aprendizaje a lo largo de toda la vida desde contextos o perspectivas de desigualdad, grupos desfavorecidos, principalmente mujeres e indígenas; la construcción de espacios democráticos para su realización, así como considerar la escolaridad de los padres para el éxito de la alfabetización. Desde este panorama es que surge el interés de construir una propuesta integral para contribuir con el desarrollo de las competencias comunicativas y la literacidad académica.

Principios y categorías de la Didáctica de la Lengua y la Literatura (DLL)

La didáctica de la lengua y la literatura (DLL) surge de la intersección entre la lingüística, los estudios literarios, la pedagogía, la psicología y la sociología con el fin de cubrir la formación para la comunicación en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

La DLL es un espacio donde confluyen los procedimientos de enseñanza y formación de los hablantes y sus capacidades de comunicarse con los demás en distintos contextos sociales. El sujeto, como ser social, ya está inmerso en procesos comunicativos; en la escuela aprende los propios de los espacios académicos, además aprende a desarrollar procesos metacognitivos que le permitan desenvolverse mejor en su vida diaria. Asimismo incrementa sus capacidades cognitivas basadas en el lenguaje.

Bajo estos criterios, un primer desglose de este proceso dentro de la escuela, desde el enfoque didáctico sería identificar y estudiar: 1) El desarrollo de las competencias comunicativas de los hablantes, 2) El incremento reflexivo de la capacidad de comunicación en distintos contextos sociales, y 3) El desarrollo de competencias lingüísticas. De ellos se desprenden las siguientes áreas de estudio de la DLL: el desarrollo de los procesos cognitivos y el desarrollo del aspecto lingüístico para una comunicación más eficiente.

Para abarcar, tanto en los procesos cognitivos como los lingüísticos, se deben considerar, por el lado de los estudiantes las distintas teorías del aprendizaje y desarrollo de la lengua; por el de los profesores, sus saberes lingüísticos, literarios, sobre didáctica y las concepciones (teóricas o empíricas) que tengan sobre el aprendizaje de los alumnos. Por este motivo, para Mendoza Fillola (2006) la DLL ha tenido que ir construyendo sus propios conceptos teóricos y enfoques metodológicos que consideren estos aspectos en convergencia.

ARTÍCULOS

Bajo lo anterior, se pueden delinear algunos supuestos teóricos de la DLL.

1) *Perspectiva lingüística*, se rescatan los procesos comunicativos que permiten caracterizar las competencias comunicativas de los hablantes. Los más relevantes, para el caso, se centran en:

(a) La unidad discursiva. El discurso abarca las partes y características de los textos y la coherencia del texto. Es una totalidad que tiene ciertas características que la definen como un género textual determinado. Preferimos el concepto “género textual” sobre el de “tipología textual” porque estamos de acuerdo con Parodi (2008) cuando afirma que los géneros de los textos no están dados de antemano, sino que se construyen en la interacción del lector con el texto.

El género discursivo existe a partir de la relación entre tres dimensiones: la lingüística, la social y la cognitiva. El género es un constructo cognitivo que existe porque el lector/oyente ya tiene una representación mental del lugar y la finalidad de los textos académicos de su área, del lugar y de la forma como se emplean, además de que cuenta con conocimientos previos vinculados con lo que refiere el texto (contexto) e identifica la situación donde se va construyendo el conocimiento (proceso educativo e intervención sobre un problema educativo).

La unidad discursiva va más allá de la fórmula: introducción, desarrollo y conclusión, pues se forma a partir de la argumentación, de los ejemplos y de las características propias del texto en cuestión: contiene una postura epistémica (lugar desde donde se construye el discurso) y el aspecto ideológico del texto. Por ejemplo, una nota informativa es diferente a una columna, y no solo por su forma, sino por el contenido discursivo respectivo.

En este sentido, la introducción, el desarrollo y la conclusión son la estructura base, quedan contenidos en la unidad discursiva y ésta pasa a ser su contenedor. Estos mecanismos permiten que el discurso tenga coherencia interna para que el receptor o lector pueda comprenderlo o darle un significado.

(b) La pragmática, constituida por la intención de quien emite el mensaje y la situación comunicativa, la cual es entendida como el entorno físico (espacio y tiempo) de la emisión del mensaje. Asimismo, se tiene el contexto lingüístico que constriñe el significado de las palabras, por ejemplo, el gato en la cajuela del auto, es más probable que se refiera al gato hidráulico que a un animal (Baylon y Fabre, 1996).

Al considerar estos aspectos, los mensajes alcanzan un mayor nivel de conciencia en los emisores, pues puede preverse el impacto que ejercerán en el receptor. Estos elementos van enfocados hacia la interpretación total del texto. Estos elementos derivan en los registros, los cuales son los niveles del discurso que se quiere manifestar, por ejemplo, el registro académico que marca cierta “forma” de presentar la información que va de acuerdo con la postura dominante en el campo científico. Las variantes que se refieren a las distintas manifestaciones de una lengua, por ejemplo el español de España y el de México; en este caso se considera una lengua “estándar” (si ésta puede existir) para la mejor comprensión del idioma en un mayor espacio geográfico.

(c) El nivel de la lengua la unidad de trabajo la constituye el enunciado, entendido como la organización sintáctica real que se encuentra en los discursos y que, con fines analíticos, se separa del discurso¹ (Lyons, 1997). Está constituido por la cohesión, definida como la unidad sintáctica del enunciado; el léxico, que se refiere a las palabras específicas seleccionadas para lograr el impacto del mensaje o para alcanzar el registro lingüístico correspondiente al tipo de texto que se está produciendo y la semántica, resultado de esta organización lingüística.

En general, para realizar el proceso de internalización del uso del lenguaje, es necesaria una competencia discursiva, es decir, tener claros la intención, los propósitos, la organización, la argumentación, el contexto (tema común) y la situación comunicativa (el entorno como variantes y

¹ La oración: Los niños corren en el parque, como ejemplo para ser analizada en una clase, se diferencia de los enunciados, al ser estas emitidas por alguien en una situación real de habla. Además forma parte de una unidad discursiva.

ARTÍCULOS

registros lingüísticos), lo que será material de diálogo para establecer la relación semántica entre los interlocutores.

En este entorno, la situación de enunciación es básica para la construcción de significado y de sentido. El enunciado se manifiesta desde (1) la postura activa del hablante en relación con el oyente. Es decir, el hablante asume una postura determinada (por ejemplo, como pedagogo, enseña). Además tiene la capacidad de anticiparse a la respuesta de su interlocutor (si digo A, la respuesta será B). (2) En el enunciado está implícita una estructura que permite al receptor valorar el discurso ajeno, por ejemplo, en lo oral, cierta mirada, fruncir el entrecejo, una sonrisa; en lo textual, la puntuación, las palabras seleccionadas y su acomodo.

Además de ciertas marcas semánticas y estructurales del discurso que le van dando pistas al receptor del significado del mismo. Y (3) la tonalidad intencional (Martínez, 2009) está puesta en términos de la intención que tiene el enunciado, su finalidad: informar, convencer o persuadir.

2) *Perspectiva pedagógica* centrada en quien aprende: el concepto de literacidad incorporado recientemente al campo de la enseñanza de lengua y literatura, permite comprender las prácticas comunicativas como producto social. La literacidad es definida como “lo que hacen las personas cuando leen/escriben [o hablan], entendida como una práctica social y situada” (López-Bonilla y Pérez Fregoso, 2013: p. 28). La literacidad aquí expuesta, se refiere al aprendizaje de la redacción o la literatura, por citar un caso, por medio de la práctica de diferentes lenguajes: el audiovisual, el visual, el oral, el escrito. La multiplicidad de textos que pueden confluir en la enseñanza la redacción de un texto, permite el abordaje de distintas disciplinas, así el estudiante puede, por descubrimiento, ir encontrando la polifonía en los textos, los discursos de poder, las diferentes formas de expresión y la mejora de sus propias habilidades de comunicación.

La perspectiva pedagógica para abordar la literacidad, se articula con el enfoque del aprendizaje situado que considera el aula como un espacio social de conocimiento, donde los estudiantes se enfrentan a situaciones auténticas (Sagástegui, 2004). Ambos conceptos, literacidad y aprendizaje

situado, epistemológicamente colocan al aprendizaje como una práctica social. El desarrollo de la literacidad en sistemas escolarizados, basado en el aprendizaje situado, combina teoría y vivencias, interiorización y exteriorización de los conceptos, que no se logrará si los estudiantes se exponen a textos que no comprenden, que no les pertenecen. El punto nodal es resolver problemas reales del contexto inmediato de los alumnos.²

El aprendizaje y el desarrollo de la lengua en sus distintas manifestaciones debe partir de los contextos de los sujetos, de sus necesidades o bien, de sus interacciones necesarias. El aprendizaje situado como resultado de la participación en actividades colectivas (Niemeyer, 2006) que permite la acción, la intervención reflexiva en contexto. Además se deben tomar en cuenta las situaciones que rodean al alumno para que se conviertan en problemas a solucionar. Esta situación implica desarrollar la observación, la crítica, la organización y la problematización para ser más sensibles hacia los problemas sociales y su entorno.

3) *Perspectiva psicológica* basada en el constructivismo. La interacción de los sujetos con la realidad genera los conocimientos. Esta interacción marca los momentos necesarios para pasar de las vivencias concretas a la abstracción en conceptualizaciones o explicaciones de la realidad. El problema con la escuela es que suele partir de lo abstracto a lo concreto, lo que puede dificultar el proceso de aprendizaje (Bernstein, 1999). La problematización a partir de situaciones reales a través de la teoría como instrumento para la solución e interpretación de la realidad, equilibra la dialéctica entre lo abstracto y lo concreto y viceversa, justo como podría darse en la realidad, con la diferencia que, gracias a los conocimientos escolares, habría una reflexión sobre los procesos comunicativos, potencializándolos.

² Debe aclararse que el simular situaciones no es lo mismo que resolver problemas. El diseñar situaciones hipotéticas puede ser una forma de acercamiento al problema, pero el aprendizaje situado lo entendemos más como la resolución de problemas reales que se le puedan presentar al alumno en la vida diaria. La labor del profesor sería acercarlo a esas situaciones diarias, traerlas al aula y usarlas como material para trabajar los contenidos. Posteriormente, el alumno pasaría esta resolución a su entorno inmediato.

ARTÍCULOS

Estas interacciones van construyendo en los sujetos esquemas (Martínez, 2009) para regularse en los distintos contextos socio-culturales; las relaciones entre pares, del alumno con el maestro o del alumno con el conocimiento; asimismo los esquemas para facilitar el uso del lenguaje, los cuales se aprenden en el contacto cara a cara con otros y por la participación de los sujetos en distintas situaciones sociales y culturales, por citar algunos ejemplos. Finalmente están los esquemas para desarrollar procesos cognitivos, los cuales solo se alcanzan mediante la aplicación intencionada de ejercicios para realizar procesos de comparación, jerarquización, distribución, enumeración y otros, fundamentales para la formación de estructuras cognitivas.³

Asimismo, la problematización a partir de situaciones reales implica la necesidad de que el sujeto traiga al aula sus experiencias y conocimientos previos. La imbricación entre estas situaciones previas y las nuevas, pueden ir conformando la construcción de los conocimientos en el espacio escolar.

Por lo tanto, se percibe una necesidad de “pensar el lenguaje desde una dimensión discursiva que permita explicar la dinámica inseparable entre lo externo y lo interno, una explicación acerca de la manera como el mundo natural, social y cultural es semantizado en y a través del discurso en el proceso de comunicación intersubjetiva de enunciados” (Martínez, 2009: pág. 5).

4) *Perspectiva literaria* centrada en el goce estético. La finalidad de la literatura es lograr un placer, tiene una función poética a partir de la comprensión del artilugio de construcción del lenguaje poético: la apertura del significado, las figuras literarias, los guiños hacia los símbolos culturales, la complicidad del lector con el texto. El texto literario es un artilugio del lenguaje, es el embellecimiento de sí mismo. La cercanía del lector con el texto y no su desmembramiento es lo que va desarrollando un placer (Barthes, 1982), (Eco, 1992).

³ Considerados como los conocimientos y su organización..

Existe una complicidad -creada por este artilugio- entre la obra y el lector. Hacer de la literatura un contenido para enseñar gramática es quitarle su esencia, que se basa en el placer. En extensión, podemos incluir otras manifestaciones artísticas. Bajo los planteamientos anteriores, se presenta el problema de enseñar a desarrollar el placer estético de los textos. Si se consideran como principios: que parta de la necesidad de los sujetos, de sus conocimientos previos y del acercamiento que se logre a las manifestaciones artísticas, entonces, el centro de este proceso se basaría en las intertextualidades y redes de significado. La construcción de sentido se sustenta en las redes de significado que tejemos a lo largo de nuestra vida. La intertextualidad es la vinculación de distintos textos para constituir nuevos significados. Ayuda formar mapas cognitivos (Martín-Barbero y Rey, 1999). Durante la recepción se relacionan intertextos y sentidos, tornándose en un mapa intertextual que opera mediante las competencias comunicativas de cada sujeto, así como por el tipo de mediaciones que lo cruzan. La representación necesaria para interpretar el mapa está presente en el proceso de recepción, encuadrándolo.

La interpretación de un texto es una acción sociocultural la cual se in-crusta y es inseparable de la multiplicidad de contextos en los cuales vivimos. Por lo tanto, aprender es una experiencia social que se filtra a través de las sin iguales percepciones, pensamientos y sentimientos de cada individuo (Kasper y Singer, 1997). Entonces, como ejemplo, el profesor puede trabajar con fábulas que están representadas en pinturas, en música, en películas, y después llevar al alumno a la producción de textos con base en lo aprendido.

Los aspectos anteriormente explicados relativos al discurso, a la pedagogía, a la psicología y a la literatura se entrelazan y así forman un todo en donde la lengua es considerada como el vehículo que lleva a cabo los procesos comunicativos y desde el cual se construye pensamiento en contexto. Esto repercute en el enfoque para su enseñanza. La enseñanza debe estar centrada en el aprendizaje del alumno, quien, a través de sus conocimientos previos, sus interacciones y su inmersión en la resolución de problemas concretos desarrolla distintas competencias comunicativas.

ARTÍCULOS

Por ello, el acercamiento pedagógico se centra en el aprendizaje situado y basado en problemas.

Para la investigación, el diseño curricular, la planeación y el desarrollo de competencias comunicativas estos elementos se pueden agrupar en dos dimensiones analíticas, a saber: (a) Reflexión sobre el sistema discursivo y su producción además de (b) El desarrollo de la lengua.

a) Reflexión sobre el sistema discursivo y su producción. La unidad de trabajo es el discurso. El discurso es la concreción de una expresión comunicativa, con unidad, independencia y enmarcada en una situación comunicativa específica. Desde esta definición, los estudiantes que producen discursos tienen experiencias, subjetividades y competencias que se articulan en sus producciones comunicativas, mismas que dentro de la escuela son el objeto de aprendizaje.

El enfoque centrado en la literacidad rebasa la conceptualización de la dimensión lingüística o la cognitiva y considera los procesos de comunicación, como prácticas situadas, materiales ideológicos e históricos. La producción discursiva desde la literacidad tiene la posibilidad de generar cambios en la persona y en su entorno (Canagarajah, en Zavala, 2011) pues se establece una relación entre la voz del emisor del discurso y la identidad, por ello el emisor decide lo que incluye y lo que no en el mensaje. El uso del lenguaje permite a los alumnos constituir una imagen del yo frente a los otros; a considerar el registro apropiado a la situación y a dirigir el mensaje a los interlocutores (Juanic en Castelló, Corcelles y Iñesta, 2011).

b) Desarrollo de la lengua. Para el desarrollo de la lengua es necesario propiciar las interacciones sociales en contextos específicos; ello a su vez contribuye en la producción y comprensión de mensajes situados en contextos para resolver problemas reales. Para enseñar lengua hay que usar los elementos lingüísticos que el niño ya domina y ampliarlos: “El niño aprende lo que puede hacer con el lenguaje al tiempo de lo utiliza en situaciones organizadas por el adulto” (Bruner, 2007, p. 184). Esta organización está a cargo del profesor, quien además debe permitirle al alumno participar activamente en ese mundo, como afirma Bruner (2007), de forma natural. Esa participación natural va enfocada hacia la solución o los retos reales del entorno de los sujetos.

Modelo operativo para el análisis, planeación e investigación de la DLL

La lengua en uso debe presentar situaciones reales, del contexto inmediato, que el estudiante resolverá a través de la solución de problemas. Aquí se incorporan aspectos como la investigación, campos de aplicación y la enseñanza orientada a problemas, lo que implica el engranaje de las dimensiones. Las dimensiones antes expresadas corresponden a la disciplina o área de conocimiento donde se ubican los conceptos.

Las unidades de trabajo permiten el desenvolvimiento operativo de los conceptos. Estos son los que marcan la pauta para ir construyendo la planeación didáctica, la evaluación del desarrollo de las competencias, los contenidos a trabajar. Los indicadores se refieren a los límites de las operaciones que realizarán los profesores y alumnos durante el proceso educativo. Son el vínculo entre las conceptualizaciones y los contenidos que se presentan en los programas de estudio del área de lengua en Educación Básica y Media Superior.

Las unidades de trabajo se desglosan en puntos que se pueden ir retomando, ya sea para la planeación de los contenidos así como para la evaluación o capacitación de los profesores. Los indicadores especifican los puntos operativos a considerar para cumplir con las características de las unidades. El hacer consciente estos puntos, desde una perspectiva metacognitiva, propicia la reflexión y la producción de los textos.

La elección de los tipos de textos depende de los temas que marca el programa, pero también de los temas e intereses de los alumnos en el momento de producción. De esta manera, comienza la reflexión sobre el texto que se trabajará: nota, reseña, resumen, artículo; se van desglosando los diferentes momentos para la escritura del texto, desde la investigación pasando por los esquemas de trabajo hasta la redacción de un borrador. Con diferentes lenguajes: películas, pinturas, lecturas, diálogo (la multimodalidad) se fortalece el desarrollo del tema y se logra una hibridación de medios y textos: cibernéticos, lingüísticos audiovisuales; tecnologías, libros, películas (Martos Nuñez y Vivas Moreno, 2010). Se corrige el borrador hasta que se adecua en lo que llamamos las unidades de trabajo y se cubren los aspectos de los indicadores.

ARTÍCULOS

Por parte de los profesores, sería el mismo procedimiento, pero enfocado más al aspecto teórico-disciplinar: que los profesores dominen y hagan consciente el proceso de producción de textos, desde la interdisciplinariedad, para poder aterrizarlo en la planeación, todo mediado por los criterios del propio plan de estudios: perfil de egreso, competencias, saberes, habilidades.

El modelo de la DLL antes descrito queda expresado en la figura 1.

| Dimensiones | Unidades de trabajo | Indicadores | Campo de aplicación | |
|-------------------|---|--|--|---------------|
| Discurso | Unidad discursiva <ul style="list-style-type: none"> • Género textual • Coherencia | <ul style="list-style-type: none"> • Producto textual • Tipo de organización textual | Reflexión sobre el sistema discursivo y producción de textos | Lengua en uso |
| | Pragmática <ul style="list-style-type: none"> • Intención • Situación • Contexto • Interpretación | <ul style="list-style-type: none"> • Uso adecuado de registros lingüísticos • Uso adecuado de variantes lingüísticas | | |
| | Lingüística <ul style="list-style-type: none"> • Enunciado | <ul style="list-style-type: none"> • Cohesión • Léxico pertinente • Sintaxis | | |
| Pedagogía | Literacidad | Lenguajes múltiples | Enseñanza de la lengua | |
| | Aprendizaje situado | Resolución de problemas en contexto | | |
| Psicología | Esquemas <ul style="list-style-type: none"> • Interacción • Usos del lenguaje | <ul style="list-style-type: none"> • Relaciones: entre pares; alumno-profesor; alumno-contenidos • Lenguajes diversos (multimodalidad) • Organizaciones gráficas. | | |
| Literatura | Goce estético | <ul style="list-style-type: none"> • Apertura de significado • Figuras literarias • Símbolos • Intertextualidad • Redes de significado | | |

Figura 1: Modelo Operativo de la Didáctica de la Lengua y la Literatura (MODLL)

El MODDL en el *curriculum* de la Educación Básica y Media Superior

Los perfiles de egreso de Educación Básica (EB) y Educación Media Superior (EMS) han logrado incorporar los procesos, competencias y dimensiones que se explicaron anteriormente. En el perfil de egreso de la EB, en lo correspondiente al área de lengua específica: “Utiliza el lenguaje materno oral y escrito para comunicarse e interactuar en distintos contextos sociales y culturales. Argumenta, razona y analiza situaciones, identifica problemas, formula preguntas, emite juicios, propone soluciones, aplica estrategias y toma decisiones” (Secretaría de Educación Pública, 2011: p. 32).

El perfil de egreso de la EMS se basa en el logro del desarrollo de las competencias genéricas, específicamente, la relativa a la lengua se enuncia como: se expresa, se comunica y abarca el escuchar, interpretar y emitir mensajes mediante la utilización de medios, códigos y herramientas apropiados (Secretaría de Educación Pública, 2008: 14).

En suma, el desarrollo de la competencia comunicativa en los dos niveles educativos obligatorios, se centra en el uso de la lengua y su estudio formal como base para el acceso y la construcción de conocimientos complejos. Además, interactuar “textualmente” en diferentes contextos y reconocer algunas características de textos literarios.

Las prácticas sociales de la lengua son el eje teórico central en los programas educativos. La Secretaría de Educación Pública (SEP) las define como “modos de interacción que enmarcan la producción e interpretación de los textos orales y escritos. Comprenden los diferentes modos de leer, interpretar, estudiar y compartir los textos, de aproximarse a su escritura y de participar en los intercambios orales y analizarlos” (Secretaría de Educación Pública, 2006:12).

Este enfoque pretende que los niños sean más conscientes de los fines sociales de la comunicación, por ejemplo, para la participación ciudadana. Además, deja clara la necesidad de identificar los roles de los hablantes;

ARTÍCULOS

las variantes y registros lingüísticos y los valores morales que entraña el uso de la lengua. El Campo formativo:⁴ Lenguaje y comunicación, desde preescolar hasta secundaria apunta en este enfoque sociocultural hacia el desarrollo de competencias comunicativas, el bagaje previo de los alumnos y en especial, la lectura, como base para la búsqueda, manejo, reflexión y uso de la información (Secretaría de Educación Pública, 2011).

Desde las prácticas sociales del lenguaje el profesor debería preguntarse, por ejemplo, cómo se produce el significado en una relación dialógica para el desarrollo de la competencia discursiva, cómo se rescatan los esquemas culturales que los niños ya traen a la escuela y que van marcando la interacción y el uso del lenguaje en contextos específicos, y cómo moverse en los diferentes espacios para el intercambio de enunciados, con un alto nivel de competencia.

El resultado de esta reflexión define la manera en que realizará su planeación didáctica y su evaluación. Por ello, para la planeación didáctica se pueden proponer dos objetivos básicos: centrar el estudio en unidades discursivas y en los aspectos pragmáticos de la comunicación.

En los próximos años, por medio de las escuelas de tiempo completo, se pretende cumplir un total de 1,140 horas (durante nueve años) de trabajo en el área de Comunicación, en los 9 años de EB. Con diferencia de carga horaria a través de los grados escolares, se busca lograr el perfil único de egreso. De ahí el desglose de los contenidos a lo largo del currículum.

En general, la organización curricular se puede agrupar en tres áreas: (1) Lenguaje, (2) Literatura y (3) Comunicación. Los contenidos se enfocan en la comprensión y producción de textos tradicionales: resumen, ensayo, cuento; documentos administrativos y legales; informes académicos y el ejercicio del debate. Las actividades están focalizadas en la producción y comprensión, pero se propicia poco la reflexión sobre la tonalidad

⁴ Es la denominación que le otorga la SEP la línea curricular de cada área disciplinar en el mapa curricular de la Educación Básica.

intencional, por ejemplo, o las situaciones en donde se usaría este tipo de textos.

Se omite la producción y el análisis de textos mediáticos y del internet, ámbitos de desempeño fundamentales para el individuo del siglo XXI. Tampoco se presentan actividades para desarrollar, reflexivamente, la parte pragmática del discurso: asumir una postura (opinión, utilización o crítica) ante el discurso o adelantar una respuesta (tonalidad predictiva), es parte fundamental para dominar la interpretación discursiva. La competencia potestativa (de respuesta o de re-significación discursiva) está ausente.

Analizar y producir distintas formas de comunicación sin construir un discurso (un producto comunicativo contextualizado, situado, que resuelva un problema real) no propicia la *intervención* del alumno en la sociedad. Siguiendo el enfoque educativo del MODLL aquí propuesto, el estudiante debe considerarse a sí mismo como un discurso que se encuentra dentro de un juego dialógico, lo que le permitiría interiorizar y exteriorizar significados.

En lo correspondiente a la enseñanza de la literatura, el enfoque apunta hacia reconocer y producir tipos de textos. Le solicita al alumno involucrarse con los textos y relacionarlos con los conocimientos anteriores. Al revisar los temas, se detectan fácilmente como contenidos básicos una cierta tipología literaria (poemas, fábulas, cuentos) y la lectura de distintas manifestaciones literarias. En primaria, hay ejercicios para producir textos literarios.

Este acercamiento recuerda conceptualizaciones didácticas tradicionales, donde los modelos literarios son la base para el aprendizaje de la lengua y para impulsar el “gusto” por la lectura, pero sin propiciar el placer estético, pues no se perciben ejercicios para la comprensión y el goce estético. Los temas de reflexión y las actividades están encaminadas a la discusión, análisis y producción. Bajo el supuesto de que la comprensión lleva al goce, podríamos afirmar que se acerca al estudiante a la expre-

ARTÍCULOS

sión literaria, pero habría que realizar acercamientos empíricos para comprobarlo.

En el desarrollo de las prácticas orales pocos son los ejercicios enfocados en la comunicación no verbal para poder valorar el discurso ajeno y responder o anticiparse a un mensaje; la comunicación no verbal es un complemento primordial de la comunicación verbal y colabora en delinear los tonos que repercuten en la semántica discursiva.

Las actividades sugeridas en los programas de estudio poco consideran los intereses de los alumnos para propiciar escenarios para la resolución de problemas. Esto es distinto a retomar los conocimientos previos, punto en el cual los programas sí son claros. Es conveniente recurrir a la construcción de espacios de diálogo para elaborar proyectos de trabajo a partir de los intereses personales de los alumnos (videojuegos, música, programas de televisión u otros intereses). Las actividades y temas se basan en lo que el sistema escolar considera que los sujetos deben “saber”.

En la EMS, las horas dedicadas a la Comunicación van de entre 192 a 300 horas.⁵ El perfil de egreso para este nivel, refuerza el de la educación básica y agrega los propios para fortalecer el pensamiento científico, a la letra dice: “Utilizar diferentes códigos lingüísticos de acuerdo al contexto de comunicación y a su intención, así como interpretar correctamente los mensajes recibidos y lograr su adecuada estructuración con base en principios de ordenamiento, causalidad y generalidad” (Dirección General del Bachillerato. En línea). Las actividades en este nivel difieren de escuela a escuela, pero se tienen que lograr las competencias comunicativas y el acercamiento a la literatura que se establece en el Marco Curricular Común.

⁵ No hay criterios establecidos para el número de horas. Este cálculo se realizó analizando varios mapas curriculares de diferentes escuelas y lo que propone la Dirección General de Bachillerato (si se consideran 16 semanas por semestre, serían 192 horas para el área). El campo disciplinar de la Comunicación, se propone como el que desarrollará las competencias disciplinares, desglosadas en las disciplinas [sic] literatura y expresión oral y escrita; literatura; lengua extranjera e informática (Acuerdo 444 por el que se establecen las competencias que constituyen el marco curricular común del Sistema Nacional de Bachillerato. *Diario Oficial*. Martes 21 de octubre de 2008).

En suma, desde los números, se tiene que los alumnos, durante los 12 años de formación, cubren aproximadamente un total de 1,400 horas en desarrollar habilidades de comunicación, desarrollan aspectos de comprensión y producción de textos, desde posturas críticas y desarrollando las competencias comunicativas básicas para el desenvolvimiento del sujeto en la vida, en el trabajo y en espacios académicos.

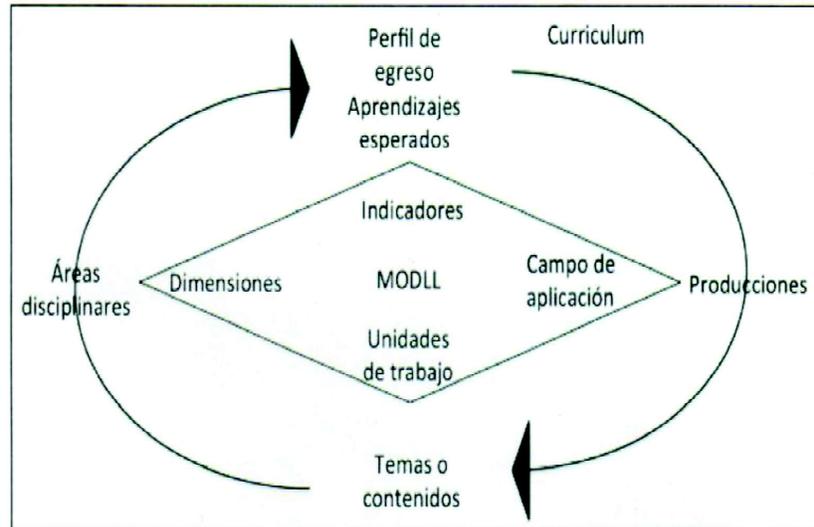
Conclusiones

Los profesores deberían estar habilitados disciplinar y didácticamente para lograr desarrollar las competencias que pide el perfil, además de lograr la articulación entre los niveles. Desde el modelo de análisis y aplicación de la DLL que se propone en este trabajo, la perspectiva sociocultural que rige la enseñanza y aprendizaje permite justificar el trabajo colaborativo y situado por medio de los proyectos de trabajo, lo que se sugiere es partir de los contextos y necesidades reales de los alumnos, y no solo de los conocimientos previos, considerando estos dos aspectos distintos: los conocimientos como una organización cognitiva de las experiencias, saberes y cultura, entre otras, de los sujetos, y los contextos como el entorno y los problemas reales en los que se mueven los alumnos.

Los aspectos disciplinares abarcan las dimensiones: discurso, pedagogía, psicología y literatura, y que tienen su correspondencia en la división de los contenidos que se tocan en cada uno de los grados escolares. En los programas de los niveles se desglosan los aprendizajes esperados, los temas de reflexión, producciones o productos para facilitar la planeación estratégica de los profesores. Los temas de los programas equivaldrán en esta propuesta a las unidades de trabajo y los aprendizajes esperados a los indicadores. De esta manera, el MODLL permite generar una guía de trabajo, análisis y planeación y capacitación, como se expresa en la figura 2.

ARTÍCULOS

Figura 2: Integración del MODLL y el *curriculum* de EB y EMS



El enfoque de la DLL organiza conceptos teóricos que delinean, a su vez, algunos indicadores que pueden utilizarse para el análisis y diseño curricular, como someramente se ejemplificó, pero también sirven para diseñar propuestas de capacitación docente, o bien como criterios de planeación didáctica. Si se analizan las unidades de trabajo y las categorías presentadas en el cuadro, se pueden ir dibujando los procesos cognitivos, las áreas disciplinares y actividades para la práctica educativa.

El éxito de este enfoque está en considerar el proceso comunicativo no solo como un suceso lingüístico, psicológico o social, sino como un proceso que en la escuela permita organizar y adquirir conocimiento, también como una práctica, un objeto de conocimiento y un instrumento para la reflexión y la acción.

Desde este desarrollo teórico, quedan algunos puntos que son importantes poner a discusión, pues esta propuesta considera criterios disciplinares generales que no son exclusivos de México, que se deben seguir para la enseñanza actual en diversas regiones del mundo. Asimismo, la

propuesta pedagógica es producto de la perspectiva sociocultural que también está en boga en estos tiempos, la cual ha venido sustituyendo los enfoques cognitivos y conductuales de la segunda mitad del siglo XX.

La globalización y el neoliberalismo han implementado procesos de medición para tener estándares que permitan dictar políticas económicas y sociales, lo cual también repercute en las dinámicas de los países. Un ejemplo de ello son las pruebas estandarizadas de la OCDE (Pisa), entre sus países miembros y la propia de México: antes ENLACE (Evaluación Nacional de Logro Académico en Centros Escolares) y ahora PLANEA (Plan Nacional para la Evaluación de los Aprendizajes), que van marcando el desempeño educativo del país.

Los resultados de la prueba Pisa de 2012 ubica a México en el lugar 53 de entre los 65 países que participan en la prueba con un 41% que no alcanza el nivel básico de desempeño en lectura (*Animal político*, 03 de diciembre de 2013. En línea). En el 2013, último año que se aplicó la prueba ENLACE, en bachillerato el 55.4% de los estudiantes se ubicaron en los niveles insuficiente y elemental. En Educación primaria, en Jalisco, el 59.1% estuvieron en dichos niveles y en secundaria el 81.6%.

Sin embargo, se tiene que considerar que los estudiantes, en ocasiones, responden al azar, sin dimensionar la importancia de sus respuestas en estos resultados nacionales, entre otras variables contextuales que pueden explicar estos datos, como los grados de marginación o las deficiencias en el contexto sociocultural. Todo ello dificulta las condiciones de enseñanza y aprendizaje, además de problemas propios de la aplicación de los exámenes.

No obstante, es un hecho que los problemas de lectura y escritura están presentes en los estudiantes, como se analiza en distintos estudios y congresos especializados. ¿Qué sucede con la formación de los profesores? ¿Qué sucede con la práctica de los profesores? ¿Y con los contextos de pobreza y marginación de nuestro país? La propuesta del MODLL no está exenta de una discusión con un marco sociológico que permita adaptarlo y operarlo desde las condiciones particulares de las escuelas públicas

ARTÍCULOS

y privadas que funcionan a lo largo del país. La propuesta de operación debe, además, legitimarse en un marco de discusión al interior de los Consejos y/o Academias de las instituciones educativas, pues no busca, para nada, ser impuesta sin un proceso de mediación a través del diálogo en los colectivos correspondientes.

Finalmente, el MODLL deber pasar la prueba de aplicación y tener, por lo menos, un seguimiento de aplicación por medio de estudios de caso para tener resultados que puedan validar su funcionamiento en la práctica educativa diaria. Estas son las tareas pendientes.

Bibliografía

- Aguilar González, L. E. (2013) La enseñanza de la redacción académica desde la estructura y textura del escrito. En: G. Fregoso Peralta, y L. Aguilar González, *Comprensión y producción de textos como estrategias cognitivas y metacognitivas en la educación contemporánea* (págs. 11-42). Tepatitlán, Jalisco, México: Universidad de Guadalajara.
- Aguilar González, L. E., y Fregoso Peralta, G. (2013) La lectura como polifonía e intertextualidad en el texto científico. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 18 (57), pp. 413-435.
- Aguilar González, L. E., y Fregoso Peralta, G. (2013) La literacidad académica en estudiantes de posgrado. Límites y principios de una práctica académica. *XII Congreso Latinoamericano para el desarrollo de la lectura y escritura* y IV Foro Iberoamericano de Literacidad y Aprendizaje Puebla: Consejo Puebla de Lectura, A. C., pp. 827-834.
- Aguilar González, L. E., Fregoso Peralta, G., y Quezada Camberos, S. (2013) La construcción escrita de un estado de conocimiento. Los esquemas discursivos de los profesores en servicio. *XII Congreso Nacional de Investigación Educativa*. Guanajuato: COMIE.
- Barthes, R. (1982) *El placer del texto y lección inaugural*. México: Siglo XXI Editores.
- Baylon, Ch. y Fabre, P. (1994) *La semántica*. Barcelona: Paidós/Comunicación No. 59.
- Bernstein, B. (1999). Vertical and Horizontal Discourse: an essay. *British Journal of Sociology of Education*, 20 (2), pp.157-173.
- Bruner, J. (2007) *Acción, pensamiento y lenguaje*. Madrid: Alianza Psicología.

- Cartolari, M. y Carlino, P. (2009) Formación docente, concepciones y prácticas de lectura y escritura: una revisión bibliográfica. En: *Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología. XVI Jornadas de Investigación y Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR*. Buenos Aires: Facultad de Psicología – Universidad de Buenos Aires.
- Castelló, M., Corcelles, M. y Iñesta, A. (2011) La voz del autor en la escritura académica: una propuesta para su análisis. *Revista Signos. Estudios de lingüística*, 44 (76), pp. 105-107.
- Diario Oficial de la Federación. (2013) Decreto por el que se expide la Ley de Servicio Profesional Docente. *DOF: 11/09/2013*. México: Secretaría de Gobernación.
- Eco, U. (1992). *Obra abierta*. Barcelona: Planeta-Agostini.
- Jabonero, M. y Rivero, J. (Coord.). (2011) *Alfabetización y educación básica de jóvenes y adultos*. España: OEI/Fundación Santillana.
- Kasper, L. & Singer R. (1997) Reading, Language Acquisition, and Film Strategies. *PostScript*, 15, pp. 5-7. En: World Wide Web: <http://lkasper.tripod.com/postscript.html>
- Londoño Vásquez, D. A. (2014) De la lectura y la escritura a la literacidad: una revisión del estado del arte. En *Anagramas* 13 (26), pp. 197-220.
- López-Bonilla, G. y Pérez Fregoso, C. (2013) Debates actuales en torno a los conceptos de “alfabetización”, “cultura escrita” y “literacidad”. En A. Carraco Altamirano y G. López-Bonilla, *Lenguaje y educación. Temas de investigación educativa en México* (págs. 21-50). México: SM.
- Lyons, J. (1997) *Semántica lingüística. Una introducción*, Barcelona: Paidós/Comunicación No. 97.
- Martín-Barbero, J. y Rey, G. (1999) *Los ejercicios del ver. Hegemonía audiovisual y ficción televisiva*. Estudios de televisión 2. España: Gedisa.
- Martínez, M. C. (2009) *Geocities*. 7 de mayo En: <http://www.geocities.com/estudio-discurso/martinez1.html?20097>
- Mendoza Fillola, A. (2006) *Didáctica de la lengua y la literatura para primaria*. Madrid: Pearson Educación.
- Martos Nuñez, E., y Vivas Moreno, A. (2010) *Performance, lectura y escritura* (Vol. 1). Extramadora, España: México: Facultad de Ciencias de la Información de la UCM.
- Morin, E. (1999) *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. París: UNESCO/Santillana.
- Niemeyer, B. (2006) El aprendizaje situado: una oportunidad para escapar del

ARTÍCULOS

- enfoque del déficit. *Revista de educación* (341), pp. 99-121.
- Parodi, Giovanni (2008) Géneros del discurso escrito: hacia una concepción integral desde una perspectiva sociocognitiva. En: G. Parodi (Ed.) *Géneros académicos y géneros profesionales: accesos discursivos para saber y hacer*. Valparaíso, Chile: Ediciones Universitarias de Valparaíso/Pontificia Universidad Católica de Valparaíso.
- OCDE (2014) *Resultados PISA 2012 en Foco. Lo que los alumnos saben a los 15 años de edad y lo que pueden hacer con lo que saben*. En: http://www.oecd.org/pisa/keyfindings/PISA2012_Overview_ESP-FINAL.pdf
- Sagástegui, D. (2004) Una apuesta por la cultura: el aprendizaje situado. *Sinéctica* (24), pp. 30-39.
- Secretaría de Educación Pública. (2011) *Acuerdo Número 592 por el que se establece la articulación de la Educación Básica*. México: Secretaría de Educación Pública.
- Secretaría de Educación Pública. (2008) *Competencias genéricas y el perfil del egresado de la EMS*. México: SEP.
- Secretaría de Educación Pública. (2006) *Educación Básica Secundaria*. México: SEP.
- Zavala, V. (2011) La escritura académica y la agencia de los sujetos. *Cuadernos Comillas. Revista Internacional de Lengua Española y Cultura Hispánica. El español escrito en contextos contemporáneos*. Monográfico 1, pp. 52-66.

Propuesta de innovación curricular para la formación integral de la primera infancia: Un enfoque desde la complejidad

María Lucía Ramírez Miranda

SEE. luci_mosi@hotmail.com

Rosalía López Paniagua

CEIICH-UNAM/IMCED. rosalia@unam.mx

Resumen. La formación y educación de la primera infancia a nivel internacional, nacional y estatal ha ido cambiando a lo largo del tiempo, la evolución social ha conducido al predominio de un sistema dual en el que los programas se diferencian en función de sus objetivos y destinatarios, orientándose preferentemente a la custodia y cuidado de las niñas y los niños o a objetivos más específicamente educativos.

Actualmente se ha destacado la búsqueda de modelos de educación inicial de carácter integrador que supere las dualidades preexistentes y en los que las necesidades e intereses de las y los niños se contemplen de manera conjunta con las de las familias y las de la sociedad en general.

Las niñas y los niños menores de tres años requieren de una propuesta que retome planteamientos pedagógicos, psicológicos, filosóficos y sociales acorde a nuestra realidad, de tal forma que, se presenta una propuesta que a su vez, retoma planteamientos de la complejidad, al ser una construcción transdisciplinar con una estructura sistémica.

Palabras clave. Currículum–Primera infancia–Formación integral–Sistemas complejos–Interdisciplina.

Abstract. Training and education of early childhood at international, national and state level has been changing over time, social evolution has led to the predominance of a dual system in which the programs differ in terms of their objectives and targets, preferably oriented to the custody and care of girls and children or more specifically educational goals.

Currently it has highlighted the search for models of early childhood education inclusiveness that exceeds the existing dualities and in which the needs and interests and children are considered in conjunction with those of families and society in general.

Girls and children under three years require a proposal to resume pedagogical, psychological, philosophical and social approaches according to our reality, so that, a proposal which in turn, takes approaches to the complexity is presented, being transdisciplinary construction with a systemic structure.

Keywords. Curriculum–Earl Childhood–Comprehensive training
–Complex systems–Interdisciplina.

Introducción

En últimas fechas, se ha planteado a la educación como ideal y se han puesto todas las miradas en ésta como motor de las transformaciones sociales; se ha generado un nuevo discurso acerca de los derechos y deberes de las niñas y los niños, que con los argumentos psicólogos, pedagógicos y neurológicos, se convierten en importantes puntos de apoyo para justificar los nuevos principios de la educación para la infancia. Con esta propuesta, se plantea trabajar por medio de *experiencias integrales* en las que se tome en cuenta la edad, el entorno y la individualidad de las niñas y los niños menores de tres años.

A lo largo de los años, ha existido una historia de control sobre la educación, la cultura y contenidos que en ella se imparten. Desde siempre, las decisiones sobre el currículum, su propia elaboración y reforma, se reali-

ARTÍCULOS

zaron fuera del sistema escolar y al margen de los profesores; estos acuerdos han sido patrimonio de instancias políticas y administrativas. La administración educativa regula el currículum como lo hace con los profesores, centros educativos, materiales y libros de texto, bajo distintos esquemas de intervención política, por medio de los cuales, ejerce el control.

A veces por currículum, se entiende lo que la administración prescribe como obligatorio para un nivel educativo, ya que en los sistemas escolares organizados, la intervención de la burocracia en el aparato curricular es inevitable en alguna medida, puesto que el currículum es parte de la estructura escolar; lo anterior es debido a la tradición democrática fuertemente centralizada y al escaso poder del profesorado en la regulación del sistema educativo; su misma falta de formación para hacerlo, han hecho que las decisiones básicas sobre el currículum sean competencia de la burocracia administrativa (Sacristán, 1996: 39).

Bajo esta perspectiva, se requiere de un marco diferente de política curricular en nuestro contexto, en la que los planteamientos de las y los docentes, y padres de familia, sean tomados en cuenta a la luz de las teorías pedagógicas y psicológicas, contemporáneas enmarcadas en el contexto económico, político, social y cultural de estos tiempos.

Para el logro de lo antes planteado, ha sido necesaria una teorización sobre el currículum, que se ocupe de las condiciones de realización del mismo, de la reflexión sobre la acción educativa en las instituciones escolares, en función de la complejidad que se deriva del desarrollo y realización de éste. Sólo de esta manera la teoría curricular puede contribuir al proceso de autocritica y autorenovación que debe tener (Sacristán, 1996: 17).

Aun cuando el currículum sea dirigido a los más pequeños, y tratándose de un proceso más formativo que educativo y más educativo que escolarizante, es necesario considerar que, los primeros años de vida del ser humano son los de mayor trascendencia en el resto de su vida.

El presente currículum no surge a partir de necesidades administrativas con una concepción funcionalista, ni como una serie estructurada de resultados de aprendizaje. Por el contrario, se trata de un currículum abierto desde su concepción y diseño, en el que participaron las y los docentes, los padres de familia y directivos, con una discusión crítica.

Si la educación inicial forma parte de un sistema educativo, el presente currículum se crea y modifica con el propósito de contribuir a la formación de niños y niñas para asumir responsabilidades y para poder ser personas autónomas, solidarias y democráticas; por lo que, esta meta formativa es algo que debe condicionar la toma de decisiones en la planificación, desarrollo y evaluación del currículum. Es en el Centro de Desarrollo Infantil donde se debe crear un espacio ecológico que ofrezca posibilidades para la implicación en actividades y experiencias de enseñanza y aprendizaje de calidad e interés para todos los miembros que allí conviven, principalmente las niñas, los niños, las educadoras y asistentes educativas (Torres, 2006: 33).

Se espera que el presente diseño curricular sirva como una propuesta alternativa para la reflexión, el análisis y la transformación de las prácticas formativas de las niñas y los niños más pequeños de nuestra comunidad, con la esperanza de que vía estas prácticas, empecemos a formar ciudadanos afectivos, solidarios, responsables y comprometidos con ellos mismos, con los demás y con su entorno.

Recuperación de la experiencia del diseño curricular: Hacia la interdisciplinariedad

La presente propuesta curricular dio inicio con la investigación etnográfica realizada en el Centro de Desarrollo Infantil SEE No. 21 de Pátzcuaro, en el Estado de Michoacán, que de alguna manera es una representación de la realidad de la educación inicial en la entidad.

Se llevaron a cabo entrevistas a profundidad con docentes, técnicos, directivos y padres de familia, se mantuvo una observación constante en todas las salas de los niños menores de tres años, con lo que se pudo con-

ARTÍCULOS

cluir de manera unánime, entre otras cosas, que existe la urgente necesidad de generar una nueva propuesta curricular para las niñas y los niños de 0 a 3 años.

Ante esta necesidad, se formó un grupo de discusión con siete personas de la institución; puericultista, educadoras, pedagogo, asistente educativa, psicóloga, jefa de área pedagógica, directora y la investigadora, con quienes se analizaron filosóficos, epistemológicos, sociales, psicológicos, pedagógicos y de diseño curricular, los cuales, sirvieron de base para hacer una construcción colectiva de una propuesta curricular para las y los niños menores de tres años.

En la primera etapa participó el personal del CENDI, posteriormente fueron tomadas en cuenta las aportaciones de los padres de familia, así como el punto de vista de otros directivos, asesores técnico - pedagógicos y supervisora.

Dicha propuesta se realizó por medio de una construcción interdisciplinar, en la que un mismo objeto de estudio fue visto desde la realidad, conocimientos y experiencias de las y los participantes. La articulación entre las disciplinas y funciones comenzó en el mismo punto de partida de la investigación, a través de un marco epistémico común, que nos llevó a la formulación integrada; y desde el trozo de realidad de cada uno, desde su formación disciplinaria y desde la interrelación que mantienen en el desarrollo de su trabajo; se buscó realizar un trabajo interdisciplinar y construir un sistema curricular.

No bastó con poner juntos a los diferentes actores formativos; se trató de hacer una síntesis integradora, viendo al sistema educativo como un sistema complejo y al currículum como un subsistema del mismo (García, 1994).

Así mismo, se llevó cabo un proceso recursivo al regresar al campo con el grupo de discusión y con autoridades para valorar la propuesta curricular y posteriormente volver al diseño de la misma.

Tal como lo plantea Alicia de Alba (2007: 90) al decir que, los académicos y quienes trabajamos en relación directa o indirecta con el currículum, tenemos el reto de pensar y actuar de manera inédita y comprometida como nos lo exige la sociedad actual, en esta tensión, entre crisis estructural generalizada y proyecto de globalización; tensión en la que vivimos y realizamos nuestras prácticas sociales, educativas y curriculares. Los nuevos sujetos de la educación se constituyen en tal tensión, en un movimiento que implica, al situarse en el presente, la recuperación de la historia, del pasado, del legado, de la herencia, para la incorporación y generación de elementos inéditos que nos permitan ver hacia el futuro y ser constructores de ese futuro, en la lucha por lograr sociedades más abiertas, incluyentes y justas.

Resulta de una importancia vital que nosotros, como docentes, valoremos el conocimiento que surge de nuestra experiencia racional y cotidiana (dado que el rechazo del conocimiento popular equivale a una forma de miopía que es sectaria y elitista y que ocasiona un error epistemológico). Los educadores y educadoras críticos nos encontramos en el proceso de creación de nuestros propios sueños de un mundo que se inclina hacia la justicia social y hacia la justicia económica y se puede ver, cómo esos ideales se reflejan en el sueño pedagógico de Freire, un sueño que se inspira en una esperanza, para reimaginar, reencantar y recrear el mundo en vez de adaptarlo (Freire, 1998).

Al tratarse del estudio de un sistema complejo, la propuesta curricular se realizó con un equipo interdisciplinario con un marco conceptual y metodológico común, derivado de una concepción compartida de la relación ciencia - sociedad, que permitió definir la problemática a estudiar bajo un mismo enfoque, resultado de la especialización de cada uno de los miembros del equipo de investigación (García, 2006:35).

Es así como, se pensó en un currículum con una concepción sistémica, que posee componentes y elementos que se interrelacionan; además, es visto como un sistema complejo y, por tanto, es indispensable tener presente una visión analítica, crítica, comprensiva e interdependiente de los

ARTÍCULOS

diversos procesos formativos; de igual manera, sus componentes o elementos pueden organizarse e interaccionar como subsistemas.

Como sistema complejo es abierto y activo, susceptible de adaptación y modificación en cada contexto, pues posee la característica de la apertura sistémica y organizacional; es por tanto, una posible guía para el análisis y la acción al margen de las posibilidades ofrecidas a cada fenómeno formativo en concreto (Arroyave, 2003: 2).

A continuación se presenta la estructura curricular que resume el presente currículum, desde su diseño hasta las orientaciones pedagógicas para su implementación.

Estructura del diseño curricular de formación integral de la primera infancia

La presente estructura, parte de un diseño interdisciplinar, sistémico, producto de una construcción colectiva. En esta construcción participaron personas que desde sus vivencias educativo-formativas, como desde su formación profesional se plantearon un sueño, una utopía posible, acerca de lo que puede ser el proceso educativo y formativo y de las niñas y los niños.

Humanizar el proceso formativo es el principio que rige la propuesta curricular, las características de desarrollo de las niñas y los niños en sus diferentes áreas, son tomadas en cuenta, ya que si el docente desconoce los procesos básicos de desarrollo de los infantes en todas sus esferas no puede realizar un trabajo de calidad en la formación de los menores.

Se plantea un currículum desde la complejidad, que reúne ciertas características que lo convierten en un elemento globalizador y cercano tanto a docente como a los infantes, desde su flexibilidad, apertura y humanismo, así como, la interdisciplinariedad que le dio origen y la transdisciplinariedad que se debe aplicar en su ejecución y desarrollo.

Se trata de un modelo fundamentado epistemológicamente que da soporte y sustento teórico a la propuesta curricular.

Se toman en cuenta las rutas formativas como ejes que favorezcan el desarrollo integral de las y los niños con un enfoque de calidez, pertinencia y equidad, donde se integren su mente, su cuerpo y su emocionalidad como un ser en interacción consigo mismo, con los demás y con su entorno.

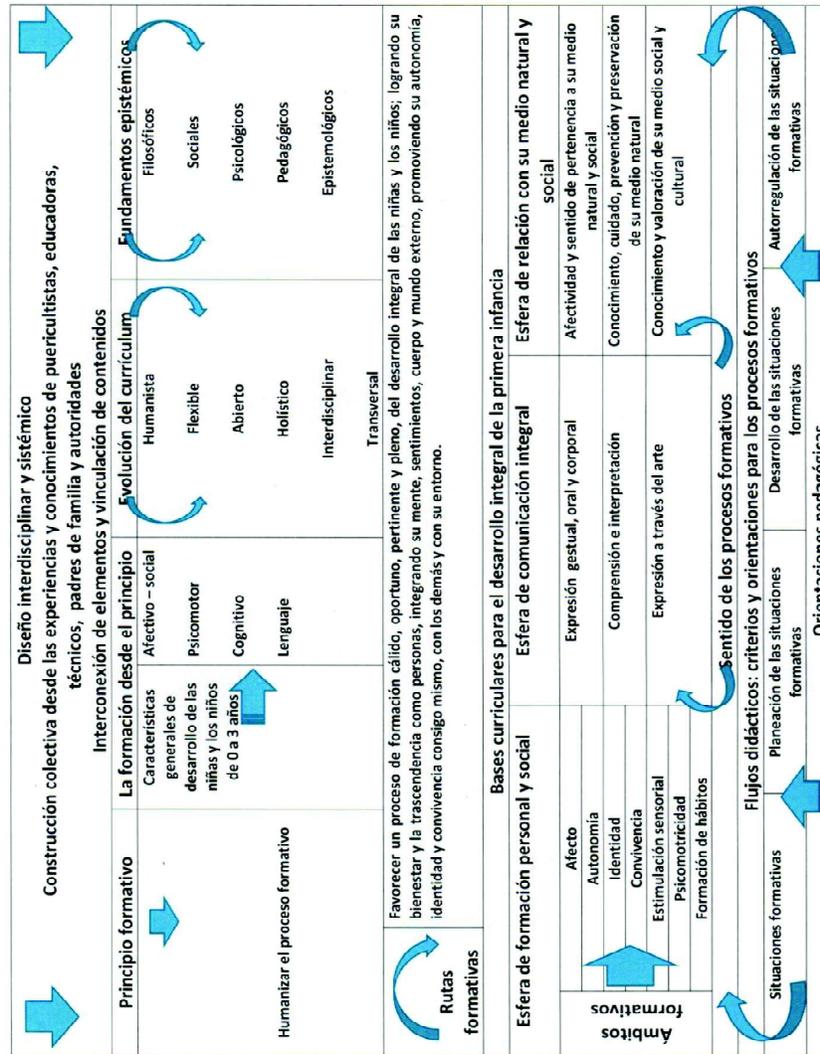
Las bases curriculares para el desarrollo integral de la primera infancia, incluye las tres esferas de desarrollo, así como los ámbitos formativos, están diseñados pensando en las y los niños de 0 a 3 años de edad de estos tiempos, tendientes a desarrollar su autonomía, identidad y una sana convivencia. El acercamiento a las artes, el cuidado, el afecto y sentido de pertenencia a su medio natural y social.

Los flujos didácticos nos plantean las formas de planeación ejecución y evaluación de las situaciones de aprendizaje y se cierra con las orientaciones pedagógicas que guían el trabajo docente.

Como se ha explicitado, en esta estructura del diseño curricular se presenta una visión global y esquemática de todos los componentes de la propuesta. En el primer nivel encontramos todos los fundamentos del currículum, en la parte central están las rutas formativas que nos hablan del sentido de la propuesta y en el tercer nivel se encuentran las bases curriculares para el desarrollo integral de la primera infancia, donde se especifican cada uno de los contenidos curriculares enmarcados en las tres esferas formativas, como se representa en la figura 1.

ARTÍCULOS

Figura 1: Estructura del Diseño Curricular de Formación Integral de la Primera Infancia
Niñas y niños de 0 a 3 años: Una propuesta desde la complejidad



Fuente: Elaboración propia con base en la sistematización de experiencias del grupo de discusión.

Principio formativo y la formación del principio: tendencia formativa

Humanizar el proceso formativo, en el que las estrategias didácticas se planteen hacia un ciudadano en proceso de formación y desarrollo, no hacia un ser supeditado al poder del docente, considerando a los sujetos como seres sociales y humanos, donde se privilegie su identidad, autonomía, autoestima y necesidades propias, en donde se tomen en cuenta los sentimientos de las niñas y los niños, así como los sentimientos y emociones de las educadoras y educadores.

Todo desarrollo verdaderamente humano, significa desplegar conjuntamente las autonomías individuales, las participaciones comunitarias y el sentido de pertenencia con la especie humana, donde emerge la conciencia y nuestro espíritu humano.

De igual manera, la educación debe ilustrar el principio de la unidad humana, comprender lo humano, es comprender su unidad en la diversidad y su diversidad en la unidad, donde se forme en la comprensión humana y haya una identificación con los demás sujetos, comprender incluye necesariamente un proceso de empatía, de identificación y de proyección intersubjetiva, que necesita apertura, simpatía y generosidad.

La concepción compleja del género humano comprende la triada individuo –sociedad– especie, es decir, que los individuos permanecen integrados en el desarrollo mutuo, buscando la humanización, hacia una ciudadanía terrestre para una comunidad planetaria organizada (Morin, 1999).

Se trata de ver y formar a las y los niños como una unidad multidimensional, biológica, psíquica, social, afectiva y racional. Respecto al desarrollo cerebral del bebé, es importante mencionar que, el sistema nervioso inicia su desarrollo a las dos semanas de gestación, consume el 20% del oxígeno que el feto respira; en los primeros años de vida, el cerebro crece rápidamente. Conforme cada neurona madura, genera múltiples ramificaciones por medio de axones que envían información y dendritas que la

ARTÍCULOS

reciben, aumentando el número de contactos sinápticos y generando conexiones entre neurona y neurona.

Al nacer cada neurona de la corteza cerebral ha formado aproximadamente 2500 sinapsis y en los dos o tres años siguientes el número de sinapsis aumenta a 15 000 por neurona (Gopnick *et. al.* 1999).

La neuroanatomía, nos dice que nacemos con un cerebro pequeño y con el paso de los años se va completando su adecuado desarrollo. Al nacimiento, el cerebro humano pesa aproximadamente 400 gramos, y a los 3 años logra un peso en promedio de 1, 200 gramos y a los 18 años, 1 400 gramos. Así mismo, el sistema nervioso requiere del medio ambiente para su cambio y determina nuestro comportamiento en el futuro.

Es entonces que en la primera infancia se da el mayor crecimiento cerebral. Es un proceso de desarrollo de múltiples aspectos, como la mielinización, la sinaptogénesis y la apoptosis (muerte o poda neuronal que sirve para mejorar el sistema).

Otro aspecto sumamente importante es la plasticidad cerebral, en la que el cerebro reacciona y se adapta de acuerdo a los retos cotidianos, para lo cual requiere de los estímulos que vienen del medio ambiente.

La estructura y funcionamiento del sistema nervioso, están determinados tanto por la información genética del individuo, como por el medio ambiente que le rodea durante toda su vida. Así pues, en el caso de las y los niños menores de tres años, su desarrollo cerebral es moldeado por los estímulos del medio ambiente, existiendo ambientes enriquecidos con retos, autonomía, afectividad, experiencias positivas, buena actitud hacia los menores, buena alimentación, estilos positivos y modelación parental.

En cambio, en los ambientes empobrecidos como la monotonía, desnutrición, aislamiento, dependencia y desesperanza entre otros, atrofian el adecuado desarrollo cerebral; por lo que es muy importante el tipo de cuidados, contactos y relaciones que se establezca con los infantes y la unión constante de éstos con la madre y con quien se encargue de ellos (Letchipía, 2013).

El desarrollo es un proceso evolutivo multidimensional e integral que lleva a la adquisición de habilidades y respuestas cada vez más complejas, por lo que se trata de que, las y los niños adquieran cada vez más independencia y capacidad de interactuar con el mundo y transformarlo. Por lo que, el periodo de vida que va desde el nacimiento a los tres años del ser humano, es fundamental para su desarrollo posterior como persona integrante de una sociedad.

El currículum como sistema: propiedades y evolución del sistema curricular

Un diseño curricular integrador desde su nacimiento busca además de interrelacionar las diversas dimensiones del currículum e interconectar los contenidos, favorecer el pensamiento complejo y la visión transdisciplinar de las nuevas generaciones, la aptitud para percibir las globalidades y para organizar el conocimiento de forma integrada (Badilla. 2009: 9).

Los retos educativos actuales nos obligan a repensar el diseño de los currículos, de tal forma que, a continuación se presenta el modelo sistémico de la propuesta curricular que integra los contenidos de éste, los cuales está interrelacionados entre sí e interconectados, como un todo en movimiento y en equilibrio.

Se han establecido puentes entre las partes desagregadas del currículum, en un intento de integrar lo que está separado, ya que nos encontramos en una era de múltiples cambios, donde emergen diversas realidades y en el ámbito educativo es urgente intentar transformar los planes de estudio lineales, secuenciales y con contenidos separado y desconectados.

Como dice Edgar Morin (2008: 4) no es suficiente con decir es necesario conectar, para que se produzca la conexión; para conectar, se necesitan conceptos, ideas y operadores de conexión; y una de las primeras ideas necesarias es la de sistema.

Un sistema no es sólo la suma de las partes; puede contener subsistemas y diversos componentes conectados e interrelacionados entre sí.

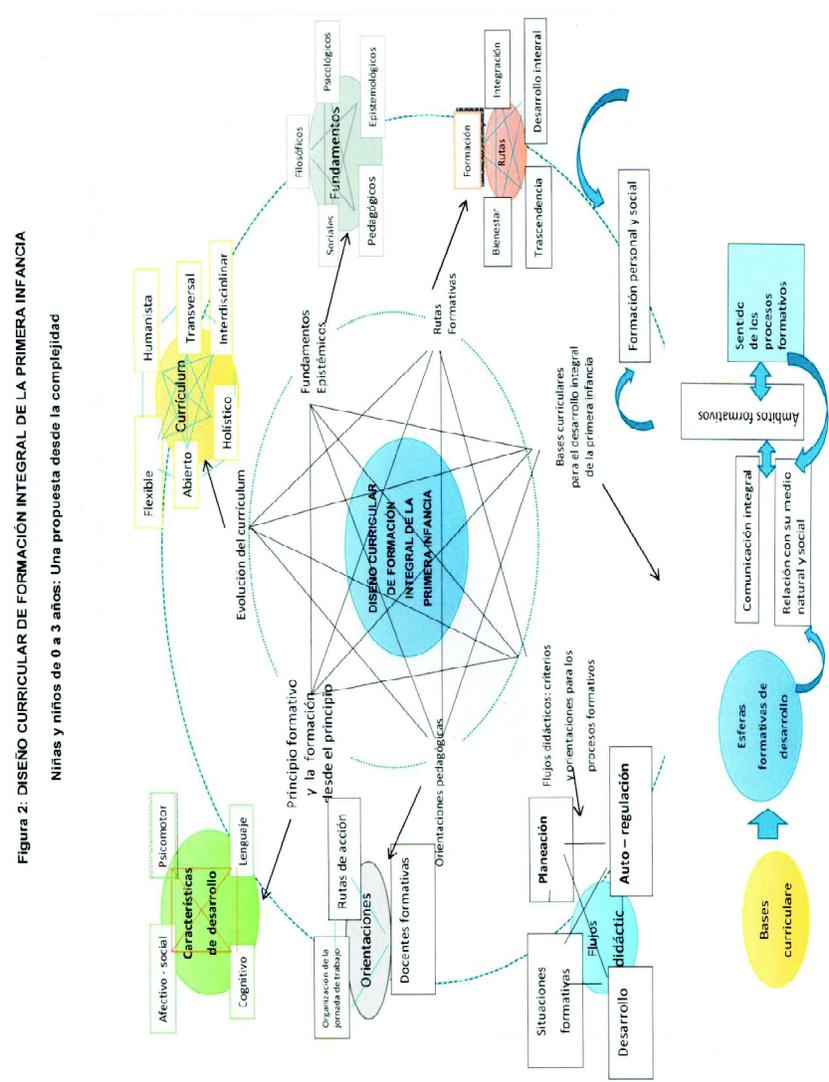
ARTÍCULOS

Rolando García (2006: 147) habla de otras propiedades estructurales del sistema como es la vulnerabilidad, la resiliencia y la elasticidad, las cuales dan cuenta de la estabilidad que todo sistema tiene y cuenta con sus propios recursos de auto renovación y autoregulación, como todo organismo vivo.

En el siguiente esquema, se presenta la propuesta curricular que incluye las características de desarrollo de las niñas y los niños, conocimiento que se debe tener como punto de partida para la intervención pedagógica, se esquematizan también las características del currículum, que nos hablan de la evolución del currículum, sus fundamentos epistémicos, las rutas formativas, así como las bases curriculares, que constan de esferas formativas de desarrollo, ámbitos formativos y el sentido de los procesos formativos.

También se encuentran integrados los flujos didácticos, que son los criterios y orientaciones sobre la planeación y autorregulación de las situaciones formativas, así mismo, se esquematizan las orientaciones pedagógicas que organizan el trabajo docente. Ver figura 2.

Figura 2: Diseño Curricular de Formación Integral de la Primera Infancia. Niñas y niños de 0 a 3 años: Una propuesta desde la complejidad



Fuente: Elaboración propia con base en Badilla (2009).

ARTÍCULOS

Evolución curricular

Durante el siglo XXI, todo un gran movimiento pedagógico ha venido promoviendo la necesidad de una educación centrada en la infancia, ahora se pretende colocar a las niñas y los niños en el centro del discurso curricular. En este caso, se busca que dicho planteamiento no quede suscrito a discursos, sino que sea traducido a las prácticas que se dan al interior de las aulas.

El diseño tradicional de los currículum, programas y planes de estudio, generalmente lineales, secuenciales o piramidales con contenidos separados y desconectados deben ser totalmente repensados y reformados.

En apoyo a lo anterior, la complejidad inspira una serie de indicaciones meta – paradigmáticas destinadas a orientar el diseño que aquí se propone, que nos confiere marcos hacia el planteamiento de una estrategia más flexible e integradora de la organización de los contenidos curriculares (Malinowsky, 2009).

De esta manera sólo un currículum humanista, flexible, abierto y holístico, interdisciplinar y transversal, ayuda a que la tarea formativa pueda trascender en la vida de las niñas y los niños, estas características curriculares se desarrollan a continuación.

Humanista.- Se trata de la entrega amorosa hacia los más vulnerables, de creer en el sentido actualizante, positivo y digno de confianza de la naturaleza humana, tendiente a una relación afectiva, cálida, de comprensión y constructiva en el proceso formativo de las niñas y los niños.

Flexible.- Habla de la disposición de la propuesta curricular, de las instituciones y de las personas adultas, para plegarse a las necesidades e interés de las y los niños acorde a las circunstancias que se presenten.

Abierto.- No presentar una secuencia de actividades o situaciones de aprendizaje o formativas que deban realizarse sucesivamente con las niñas y los niños; por lo que la educadora decidirá, en función del interés supe-

rior de las y los niños las situaciones didáctico - formativas que planteará a los menores, personalizando de esta manera el currículum.

Holístico. Nos habla de la disposición para agrupar y abarcar en los diferentes procesos formativos, diversas áreas, ámbitos y esferas de la vida de los seres humanos. Se trata de ver la tarea formativa como una totalidad organizada, dinámica, en permanente integración, en su conjunto, en su complejidad y a manera de proceso, evitando las fragmentaciones.

Es integrar los diversos contenidos con los distintos procesos de desarrollo y aprendizaje de las y los niños, la diversidad social y cultural de éstos, tomando muy en cuenta sus contextos particulares y la atención a niñas y niños con capacidades diferentes, entre otros.

Interdisciplinar.- defiende un nuevo tipo de persona, más abierta, flexible, solidaria, democrática y crítica. El mundo actual necesita personas con una formación cada vez más polivalente para hacer frente a una sociedad, donde la palabra cambio es uno de los vocablos más frecuentes y donde el futuro tiene un grado de imprevisibilidad como nunca en otra época de la historia de la humanidad (Marrero, 2010:15).

En el desarrollo del currículum, en la práctica cotidiana y en la institución escolar, las diferentes áreas de conocimiento y experiencia deberán entrelazarse y complementarse mutuamente para contribuir de un modo más eficaz y significativo a esa labor de construcción y reconstrucción del conocimiento, de los conceptos, destrezas, habilidades, actitudes, valores y hábitos que una sociedad humanitaria considera necesarios para una vida más digna, activa, autónoma y solidaria.

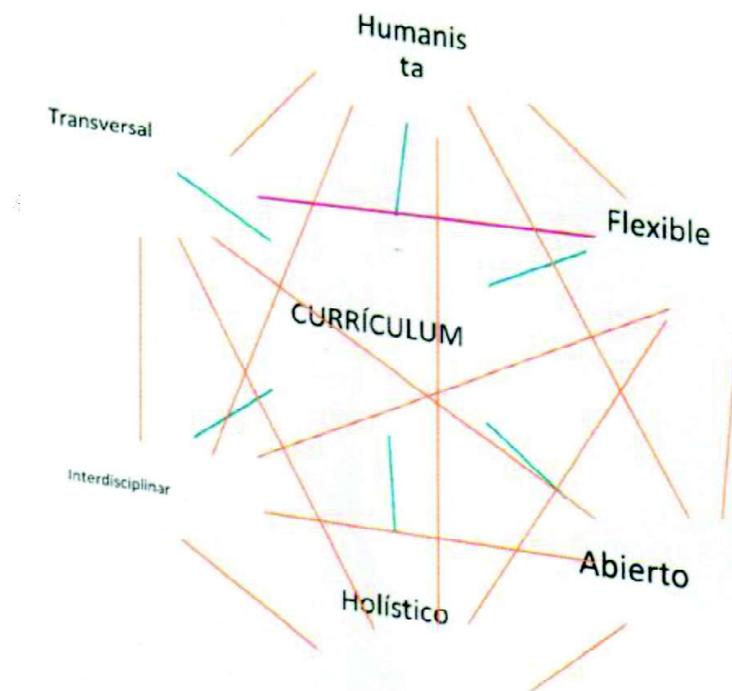
Transversal.- vista como un puente integrador que engloba aspectos más importantes que la inclusión de diversas corrientes; Barbero (2003:8) dice que la transversalidad de las competencias en el sujeto que aprende, se hallan cifradas en que todo lo que sabemos, lo sabemos entre todos; donde el sujeto que aprende se integra con su corporalidad, su emocionalidad y su área cognitiva, tomando sus aprendizajes de las diferentes disciplinas que integran el currículum, de los diferentes docentes y de sus propios compañeros.

ARTÍCULOS

De acuerdo con Carlos Alberto Botero, (2008) los Ejes Transversales son temáticas que atraviesan, vinculan y conectan muchas disciplinas del currículo, lo cual significa, que se convierten en instrumentos que recorren asignaturas y temas que cumplen el objetivo de tener visión de conjunto. Dice el autor, que el enfoque transversal no niega la importancia de las disciplinas, sino que las conecta con los problemas sociales, éticos y morales presentes en su entorno.

Los elementos transversales a trabajar son: La ternura, el juego y la integralidad y se sintetizan en la figurar 3.

Figura 3: CARACTERÍSTICAS DEL CURRÍCULUM



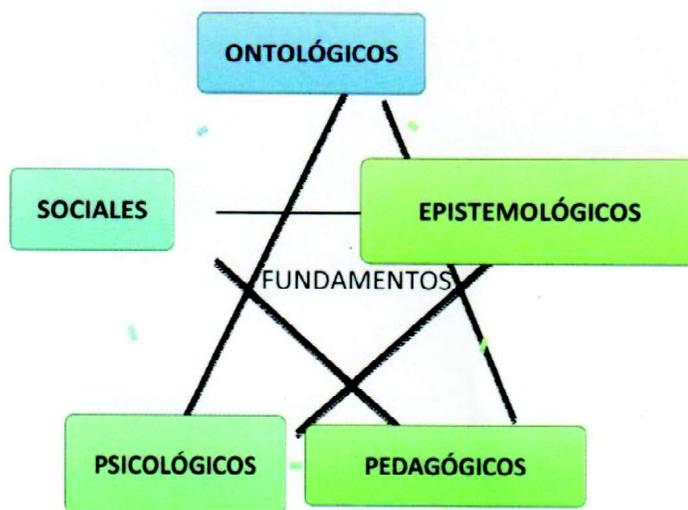
Fuente: Elaboración propia con base en Marrero (2010) y Botero (2008)

Fundamentos teóricos

Los siguientes fundamentos tienen la finalidad de sustentar la presente propuesta curricular, que junto con el análisis de diversos autores, se han tomado en cuenta las aportaciones del grupo de discusión que participó en la construcción del presente currículum.

Así como otros subsistemas del currículum, los fundamentos teóricos se encuentran relacionados entre sí, cada uno y en interacción con los otros y aportan elementos de sustento a la propuesta, según se muestra en la figura 3 y en su descripción posterior.

Figura 4: FUNDAMENTOS TEÓRICOS



Fuente: Elaboración propia con base en Sartre (1977), Morin (1999), Casarini (2009) y otros.

ARTÍCULOS

Ontológicos

La existencia del ser humano se configura y define en sus primeros años de vida, las experiencias que las niñas y los niños tengan en sus primeras etapas serán determinantes en sus procesos de vida posteriores; de tal manera que, el hombre no es otra cosa que lo que él se hace, siendo responsable de lo que es; así, el primer paso del existencialismo es poner a todo hombre en posesión de lo que es, y asentar sobre él la responsabilidad total de su existencia., y cuando decimos que el hombre es responsable de sí mismo, no queremos decir que es responsable de su estricta individualidad, sino que es responsable de todos los hombres (Sartre, 1977: 11).

El hombre es el único que no sólo es tal como él se concibe, sino tal como él se quiere; siendo responsable de sí mismo, de las personas con quienes se relaciona y de la humanidad misma. Así mismo, cuando el ser humano elige su propio camino, lo encuentra cuando profundiza en su espiritualidad y se cuestiona acerca de su existencia, lo que en este caso, nos ha ayudado a realizar un trabajo no sólo con un propósito académico, sino también con un sentido social y de preocupación genuina por los más pequeños y con un responsabilidad por nuestra sociedad.

Bajo este mismo planteamiento se espera que las docentes encuentren su verdadera, propia y única vocación, que toquen sus valores existenciales de compromiso y responsabilidad para con los infantes, en una entrega y despliegue hacia los demás. Las principales experiencias que vive la persona son el amor, la fe, la esperanza y la fidelidad, las cuales solo pueden ser vividas en relación con el otro y con los otros, por medio de ellas co-existe; de tal forma que, la persona no vive a nivel humano hasta que encuentra a sus semejantes en el plano del ser y vive en comunidad entre otras personas, entonces entra el nosotros y puede empezar a vivir procesos grupales, formativos y educativos, en donde las y los educadores viven en apoyo y compañía de los otros, volcados hacia sus alumnos, encontrando sentido a su actuar.

Así es como, la dimensión humanista está presente como parte de la fundamentación del presente currículum, ya que tiene una concepción del ser humano más optimista, positiva y alentadora; denota una actitud de comprensión hacia las personas con respecto a sí mismas y a la realidad, promoviendo una visión bondadosa, afectuosa y constructiva del ser humano; hecho que se toma muy en cuenta en el presente diseño.

Sociales

Nos referimos a un conjunto de dimensiones que conforman una totalidad social en la que los procesos formativos y educativos son parte de la misma; así como lo político, económico, ideológico, cultural histórico y antropológico, todas interrelacionadas entre sí, por lo que se hace necesario pensar la realidad a partir de su complejidad y multidimensionalidad.

La cultura se entiende como un plano general ordenador de la vida social que le da unidad, contexto y sentido a los quehaceres humanos y que hace posible la producción, la reproducción y la transformación de las sociedades concretas (Bonfil, 1986:7) por lo que, los grupos humanos somos productores y reproductores de la cultura; de tal forma que, las niñas y los niños nacen en un contexto cultural determinado y la visión inicial del mundo que van construyendo en su propia subjetividad corresponde a tal contexto cultural.

Por su parte, la escuela como institución social, es la encargada de alcanzar las finalidades educativas. Por medio del conjunto de conocimientos, valores, actitudes, procedimientos y destrezas que contribuyen a la socialización de las y los alumnos dentro de las pautas culturales de una comunidad, asume las intenciones educativas de una sociedad para un determinado momento histórico y, por consiguiente, el currículum se convierte en la instancia mediadora entre institución y sociedad, para el logro de sus propósitos.

Ante esto, no se debe perder de vista la importancia de la familia como formadora, educadora y promotora de la cultura y del acercamiento so-

ARTÍCULOS

cial de los menores, así como la intervención y apoyo de las docentes a las familias, en los procesos formativos de las niñas y los niños.

Por lo tanto, se plantea un currículum integrador, el cual propone un proceso formativo que dista de ser un proceso educativo-escolarizante; por el contrario, se trata de un modelo que integra diversos elementos de la vida de los seres humanos, en el que se promueven pautas de crianza, atención y cuidado que le permitan a las niñas y los niños llevar su vida de la mejor manera posible.

Una formación integral en la que los sujetos se desarrollen de una manera equilibrada y armónica en sus diversas dimensiones, desde lo físico, emocional, social y cognitivo, con un profundo respeto y aceptación de las pautas, necesidades, intereses y procesos de vida de cada uno de los infantes, tendiente a su inserción en la vida social; siendo responsable de sí mismo, de los otros y de su entorno.

Así mismo, la presente propuesta rescata la importancia de la presencia de personas significativas como elemento social y cultural en la formación de vida de las personas; ya que los infantes desarrollan sus facultades de comunicación, comprensión y pensamiento, su seguridad emocional y el sentido de sí mismos, dentro de un marco social complejo (Dunn, 1993: 12). De ahí la importancia de las interacciones que se establezcan con las niñas y los niños desde temprana edad, lo que les llevará a un adecuado desarrollo personal y social, en el que su autoconcepto, autoestima, identidad y el concepto de nosotros (ciudadanía) se desarrolle para el resto de su vida.

Psicológicos

Los fundamentos psicológicos se relacionan con los procesos de desarrollo y de aprendizaje de las niñas y los niños, por lo que es imperativa la comprensión del proceso evolutivo que se da en las distintas etapas del desarrollo humano a nivel físico, emocional y cognitivo.

Dada la edad de las y los niños para quienes se está elaborando la presente propuesta, es sumamente importante considerar que su proceso

formativo incluye la adquisición de sentimientos, actitudes, habilidades, destrezas, hábitos y valores y no propiamente la adquisición de conocimientos, por lo que lejos de promover experiencias de enseñanza y aprendizaje, proponemos, crear condiciones diversificadas de *experiencias integrales*, relacionadas con la diversidad de contenidos, de contextos familiares y de estilos de crianza.

Lo anterior, bajo un esmerado contacto afectivo, atención personalizada en la mayoría de los casos y actividades estimulantes en ambientes variados, que son fundamentales para el adecuado desarrollo integral de los infantes, promoviendo una mayor seguridad y estabilidad emocional, así como, brindando a las niñas y los niños una gama más amplia de posibilidades de formarse, de desarrollarse y de aprender, por medio de la socialización e interacción con sus pares.

Se requiere tener un acercamiento a ciertas teorías de desarrollo o corrientes de pensamiento, que desde su perspectiva, apoyen con su cuerpo de conocimientos para comprender y explicar el proceso formativo de las niñas y los niños menores de tres años.

Resulta complicado querer apoyarnos en una sola teoría psicológica, ya que cada una de las que enunciaremos aporta elementos importantes que respaldan el proceso evolutivo de las niñas y los niños menores de tres años; tanto la psicoanalítica, la psicosocial, la psicogenética y la sociocultural, arrojan un cuerpo de conocimientos que nos ayudan a entender el proceso de desarrollo de los infantes y sustentan la presente propuesta curricular.

Por un lado, el *psicoanálisis* nos habla de la importancia de las primeras relaciones objetales, donde todo aquello de que carece el infante, lo compensa y proporciona la madre, quien atiende todas sus necesidades. En la medida en que las potencialidades propias del infante se desarrollan en el transcurso del primer año de vida, se irá haciendo independiente del medio que lo rodea. Este proceso se efectúa tanto en lo somático como en lo psicológico de la personalidad del infante.

ARTÍCULOS

El crecimiento y el desarrollo en el sector psicológico dependen esencialmente del establecimiento y despliegue progresivo de relaciones de objeto cada vez más significativas; es decir, relaciones sociales (Spitz, 2011: 17).

Por otro lado, Erickson nos refuerza con la teoría *psicosocial*, al decir que las niñas y los niños desde el nacimiento pasan a depender de forma absoluta de su medio ambiente. Si la madre y la familia proporcionan un cuidado continuo, consistente y adecuado a las necesidades de las y los niños, se generará en él/ella una sensación de confianza básica, que se traducirá en un sentido de esperanza y optimismo frente a la vida. Por el contrario, si el cuidado temprano es variable, impredecible, caótico o maligno, se generará, en el infante, una sensación de desconfianza.

De igual forma, en la niñez temprana de uno a tres años, se fija la noción de autonomía del infante. A medida que la o el niño es capaz de controlar esfínteres, usar músculos para moverse o vocalizar, desarrollará una sensación de ser autónomo y moverse aparte de sus padres o facilitadores de sus procesos. Si hay una sensación de mucho control, de ser avergonzado ante los primeros fracasos, pueden surgir sentimientos de vergüenza, duda, inseguridad. Por lo que el resultado de un desenlace positivo de esta etapa, es la sensación de tener una voluntad propia (Erikson: 2009).

Por su parte, la *psicogenética* nos muestra el proceso evolutivo, al decir que en los primeros dos años de vida se forman las subestructuras cognitivas que sirven de base a las posteriores construcciones perceptivas e intelectuales y a la formación de relaciones afectivas elementales que determinan la afectividad posterior del ser humano.

Finalmente, la teoría *sociocultural* indica que el desarrollo del ser humano está íntimamente ligado con su interacción con el contexto social-histórico-cultural y su relación con lo educativo-formativo, ya que la educación implica el desarrollo del potencial del sujeto y la expresión y crecimiento de la cultura humana.

Para Vygotsky, el conocimiento no se construye de modo individual, sino que se construye entre las personas, durante las interacciones sociales con compañeros y adultos que constituyen el medio principal de desarrollo intelectual.

El desarrollo del pensamiento está determinado por el lenguaje, es decir, por las herramientas lingüísticas del pensamiento y la experiencia socio-cultural del niño o niña. Esencialmente, el desarrollo del lenguaje interiorizado depende de factores externos; el desarrollo de la lógica del niño es una función directa del lenguaje socializado. El crecimiento intelectual del niño depende del dominio de los medios sociales del pensamiento, esto es, del lenguaje (Vygotsky, 1995:43).

Pedagógicos

El fundamento pedagógico incluye la dimensión institucional, como el espacio privilegiado del currículum, ya que es en la institución educativa donde se concreta la síntesis de elementos culturales (conocimientos, valores, creencias, hábitos y actitudes). Esta dimensión institucional incluye a la didáctica y el trabajo en el aula, que es el punto de encuentro, desarrollo y concreción de una propuesta curricular entre educadoras e infantes, donde se manifiestan los retos fundamentales de la interacción entre las niñas, los niños y los agentes formativos, la relación con los contenidos, el proceso grupal, y la evaluación o autorregulación del desarrollo integral de los menores.

En este elemento pedagógico es donde confluyen la teoría y la práctica, donde las y los educadores llevan a cabo su práctica social, sustentada en sus ideas, posicionamientos, conocimientos, sentimientos, pensamientos y creencias, propios de su cultura que se refleja en su práctica formativa.

En este sentido, el encuentro entre las docentes con las niñas y los niños, no se puede reducir en una práctica de la enseñanza y la instrucción, centrada en el docente o en los contenidos. Es importante ubicarnos en el deseo de un proceso formativo acompañante, centrado en las y los niños,

ARTÍCULOS

en sus propios procesos e individualidades, en un encuentro entre niñas, niños y adultos, cargado de afectividad.

Las docentes deben partir del nivel de desarrollo de las y los niños, de los dominios o saberes previos, deben construir procesos formativos y aprendizajes significativos, por medio de experiencias integrales, considerando que el desarrollo de la inteligencia es inseparable de la afectividad. Así mismo, las docentes deben mantener una constante vigilancia autocrítica; asumiendo un papel de mediador de sus ideas.

Para concluir este apartado se presenta el fundamento de la pedagogía de la ternura basada en los postulados de José Martí (1995, en Turner 2004), la cual, sostiene que la vida emocional de las niñas y los niños es sumamente importante, ya que cuando no marchan dialécticamente unidos lo emocional, lo racional y lo volitivo, se limita la eficiencia del desarrollo y el éxito en la vida de los seres humanos, lo que nos lleva a buscar alternativas en nuestra actividad pedagógica, para que la formación de los infantes sea un proceso integrador y pleno, en el que se tomen en cuenta, su vida anterior y actual, y así lograr que las niñas y los niños se autoestimen, se respeten a sí mismos como individuos, como grupo y como comunidad, se autorregulen, respeten los derechos de los demás y se puedan relacionar adecuadamente con el otro, con los otros y con su entorno.

Este enfoque pedagógico responde a los grandes retos que nos plantea el desarrollo humano de estos tiempos; esta propuesta formativa alternativa constituye un enfoque optimista y estimulante del trabajo con el ser humano; confiar y amar a las niñas y los niños; integrando el sentimiento y el pensamiento en la formación y educación es la piedra angular de esta propuesta; la cual, nos estimula a creer en las amplias potencialidades actuales y futuras de los infantes, en sus desarrollo sentimental, emocional e intelectual, no solo para su proceso de desarrollo, sino para él como ser humano y su relación con quienes lo rodean a lo largo de su vida (Turner, 2004: 9).

Rutas formativas

Una de las finalidades de la intervención curricular es la de preparar a nuestros infantes para ser ciudadanos críticos, activos, miembros solidarios y democráticos, de y para una sociedad similar; por lo que se requiere, que la selección de los contenidos del currículum, los recursos y las experiencias de enseñanza y aprendizaje que día a día caracterizan la vida en las aulas, las formas de evaluación o autorregulación y los modelos organizativos promuevan la construcción de conocimiento, destrezas, habilidades, actitudes, hábitos, valores y normas para formar buenos ciudadanos y ciudadanas; por lo que el desarrollo de tal responsabilidad conlleva a que las niñas y los niños practiquen y se ejerciten adecuadamente para vivir y participar en comunidad (Torres, 2006).

De tal forma que, la presente propuesta curricular está enfocada hacia una actividad formativa, la cual dista mucho de ser un instrumento que sirva a la escolarización de las niñas y los niños de la primera infancia.

Ruta general

Favorecer un proceso de formación cálido, oportuno, pertinente y pleno, del desarrollo integral de las niñas y los niños; logrando su bienestar y la trascendencia como personas, integrando su mente, sentimientos, cuerpo y mundo externo; promoviendo su autonomía, identidad y convivencia con ellos mismos, con los demás y con su entorno.

Rutas específicas

- Promover el bienestar integral de las niñas y los niños mediante la creación de ambientes saludables, protegidos, acogedores y ricos en términos de formación; donde potencien su confianza, seguridad e interés por las personas y el mundo que les rodea.
- Favorecer en las niñas y los niños la identificación y valoración progresiva de sus propias características personales, necesidades, preferencias y fortalezas; para crear una ima-

ARTÍCULOS

gen positiva de sí mismo, el desarrollo de su identidad y autonomía, así como la consideración y respeto por la singularidad de los demás.

- Potenciar la participación permanente de la familia; en favor de una actividad formativa conjunta, complementaria y congruente, que optimice el desarrollo integral de las niñas y los niños.
- Favorecer en los infantes, procesos formativos, oportunos y con sentido, tendientes a un encuentro con su medio natural, social y cultural.

Bases curriculares para la formación integral de la primera infancia

La presente propuesta curricular está planteada como un proyecto social, como un proyecto curricular, partiendo de que la idea de proyecto, supone a un sujeto capaz de definir una idea de futuro como opción objetivamente posible, y no como mera acción arbitraria (Zemelman, 1987). Se ha pensado en términos de alternativas, como elementos utópicos o imaginarios sociales, pedagógicos y formativos.

En el caso de la presente propuesta curricular, está centrada en tres esferas formativas de desarrollo, que a su vez tiene distintos ámbitos de experiencia formativa o contenidos, los cuales presentan vinculaciones, entrecruzamientos e interrelaciones entre ellos, ya que la formación integral es simultánea, entrecruzada o interrelacionada.

Durante mucho tiempo, el pensamiento científico y en nuestro caso el curricular ha sido visto y considerado de manera dicotómica, se han separado las disciplinas y hasta el mismo ser humano ha sido visto y estudiado de manera fraccionada o dividida, en diferentes entornos se ha perdido su integralidad, ha existido una separación absoluta del sujeto y el objeto del conocimiento, ha prevalecido la desarticulación de lo cognitivo, lo valorativo y lo moral y nos hemos conducido con el reconocimiento de la objetividad científica como exclusión de la subjetividad y los valores (Delgado, 2008: 65).

La presente propuesta curricular trata de romper las barreras disciplinarias y conectar lo que se encontraba separado, llegando a un proyecto global e integrador.

Malla curricular

El presente modelo engloba las tres esferas formativas de desarrollo, así como sus ámbitos de experiencias formativas; se esquematiza la interrelación que existe entre las esferas y los tres puentes integradores que coadyuvan a la globalidad e integralidad del currículum.

No se trata de un modelo canónico de operacionalización curricular, por el contrario, se propone el resultado de una reflexión puntual y contextualizada de nuestra realidad, que permita la flexibilidad acorde a la realidad que se presente en cada espacio formativo.

Se trata de un currículum con esferas y ámbitos de experiencias formativas integradores, que se insertan para generar espacios de desarrollo integral de los infantes. Estos entrecruzamientos nos muestran la vinculación que existe entre los contenidos de una misma esfera formativa de desarrollo y los contenidos de diferentes esferas, mostrando que no existen líneas de subordinación jerárquica; sino de un sistema de relaciones, que nos habla de una noción de transdisciplinariedad.

Presenta un planteamiento capaz de concebir los fenómenos como sistemas; visto como un conjunto de elementos en interacción, con un intercambio constante en el que las partes o la suma de éstas no son más importantes que el sistema en general (Malinowky, 2009: 3). Lo que lleva a la construcción de puentes interdisciplinarios entre todos los ámbitos de experiencia formativos, permitiendo una reorganización sistémica a partir de convergencias conceptuales; favoreciendo relaciones formativas más adecuadas para las niñas y los niños a quien va dirigido el presente currículum.

Las Bases Curriculares para el Desarrollo Integral de la Primera Infancia se han organizado en los siguientes componentes de organización curricular. Ver figura 5.

ARTÍCULOS

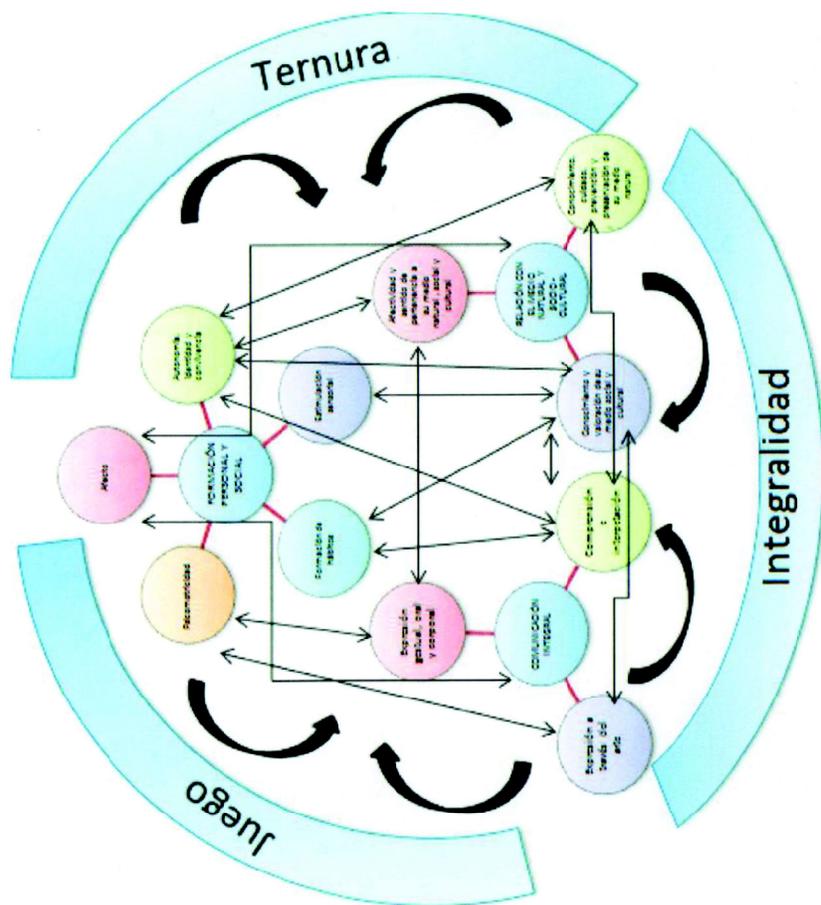
- I. Esferas formativas de desarrollo.- Son tres y organizan el conjunto de oportunidades que el currículum aporta de manera general.
- II. Ámbitos de experiencias formativas.- Contienen el conjunto de experiencias formativas y de aprendizaje, que a su vez abarcan otros elementos específicos; se trata de siete en la esfera formativa de desarrollo personal y social, tres en la esfera formativa de comunicación integral y tres en la esfera formativa de relación con el medio natural y socio – cultural.
- III. Sentido de los procesos formativos.- Orientan y fundamentan la intervención didáctica en las tres esferas formativas de desarrollo y en los diferentes ámbitos de experiencias formativas, exponiendo criterios para la intervención en los procesos formativos de las niñas y los niños de 0 a 3 años.
- IV. Puentes transversales: ternura, juego e integralidad.- Constituyen una respuesta a necesidades coyunturales y de trascendencia que demanda el proceso formativo de las niñas y los niños. Tienen como finalidad promover el análisis, la reflexión y la intervención en todo el encuentro formativo; es decir, en todos los momentos de interacción y el desarrollo de los ambientes formativos.

Los puentes transversales, se plasman fundamentalmente en las actitudes, valores y planteamientos que se espera desarrollen las docentes, contribuyendo en la formación de personas y el adecuado desarrollo de las y los niños como seres afectivos, con una autoestima alta, autónomos y habilitados para la sana convivencia con el otro, los otros y su entorno.

Los puentes transversales deben ser previstos y desarrollados al interior de todas las esferas formativas, deben impregnar e iluminar la práctica educativa y todas las actividades que se realizan en cada institución educativa, por lo tanto, están presentes como lineamientos de orientación para la diversifica-

ción y programación curricular, tal y como se presenta en el siguiente esquema.

Figura 5. MALLA CURRICULAR



Fuente: Elaboración propia con base en Malinowsky (2009).¹

¹ Cada uno de los elementos de la maya curricular se describen con amplitud en la tesis *Innovación Curricular para la Primera Infancia: Una Propuesta desde la complejidad* (Ramírez, 2015).

ARTÍCULOS

Conclusiones

Hoy en día, los estudios revelan que muchos de los desafíos afrontados por la población adulta (problemas de salud mental, obesidad/ retardo en el desarrollo, enfermedades cardíacas, criminalidad, reducida habilidad numérica y de lecto-escritura, entre otros) tienen sus raíces en la primera infancia, ya que todo aquello que las y los niños experimentan durante sus primeros años, establece un cimiento decisivo para toda la vida.

Partiendo de la evidencia disponible, los economistas ahora sostienen que invertir en la primera infancia es lo más importante que un país puede realizar, con retribuciones mayores en el transcurso de la vida a tal inversión inicial.

Los gobiernos pueden lograr mejoras significativas y duraderas para la sociedad mediante la ejecución de políticas que se enfoquen en las familias de manera integral, desde mejorar su condición socioeconómica y de salud. La niñez se beneficia cuando el gobierno adopta políticas de protección social destinadas a la familia, que garantizan un ingreso suficiente para todos, así como proveer las facilidades para la formación de las nuevas generaciones, cumpliendo con sus obligaciones ante la sociedad y sobre todo con los más vulnerables.

El entorno inicial de las niñas y los niños de 0 a 3 años causa un impacto trascendental sobre el modo en que su cerebro se desarrolla; un bebé nace con miles de millones de células cerebrales que representan el potencial de toda su vida. Sin embargo, para desarrollarse adecuadamente, estas células necesitan conectarse entre sí y cuanto más estimulante sea el ambiente primario, más conexiones positivas se forman en el cerebro y mejor es el progreso de la niña o el niño en todos los aspectos de su vida, en términos de desarrollo físico, emocional, social y cognitivo, así como su capacidad para expresarse y adquirir conocimientos.

Sabemos que las cualidades enriquecedoras de los entornos donde las niñas y los niños crecen, viven y aprenden, revisten suma importancia para su adecuada salud y óptimo desarrollo, si bien, la nutrición y el cre-

cimiento físico son fundamentales, las niñas y los niños pequeños también necesitan pasar el tiempo en un ambiente afectivo, cálido, rodeados de personas receptivas que los acepten, los quieran y que los protejan de la desaprobarción y el castigo; así mismo, precisan oportunidades para explorar su mundo, jugar y aprender.

Hemos colocado a las niñas y los niños en el centro del discurso curricular, por lo que sólo un currículum humanista, flexible, abierto y holístico, interdisciplinar y transversal puede ayudar a que la tarea formativa pueda trascender en la vida de los infantes, favoreciendo su desarrollo integral y armónico en un ambiente de ternura.

Bibliografía

- ARROYAVE, Dora Inés (2003) “La Revolución Pedagógica Precedida por la Revolución del Pensamiento: Un Encuentro entre el Pensamiento Moriano y la Pedagogía”, *Manual de Iniciación Pedagógica al Pensamiento Complejo*, Ecuador: UNESCO, pp. 330 – 361.
- BADILLA, Eleonora (2009) “Diseño Curricular: de la Integración a la Complejidad”, *Actualidades Investigativas en Educación*, Vol. 9, Núm. 2, pp. 1-13. En: <http://revista.inie.ucr.ac.cr>, consultado el 10 de abril, 2013.
- BARBERO, Martín (2003) “La Educación desde la Comunicación”, México: Editorial Norma.
- BONFIL, Guillermo (1986) “La Querrela por la Cultura”, *Nexos* 100, abril, pp. 7-13.
- BOTERO, Carlos A. (2008) “Los Ejes Transversales Como Instrumento Pedagógico para la Formación de Valores”, *Revista Iberoamericana de Educación*, Núm. 45/2. En: www.rioei.org/deloslectores/2098Botero.pdf, consultado el 10 de abril, 2013.
- DE ALBA, Alicia (2007) *Currículum y Sociedad. El Peso de la Incertidumbre, la Fuerza de la Imaginación*. México: Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación.
- DELGADO, Carlos J. (2008) *Hacia un Nuevo Saber. La Bioética de la Revolución Contemporánea del Saber*, Bogotá. Universidad del Bosque.
- DUNN, Judy (1993) *¿Entendiendo a los Otros? En los Comienzos de la Comprensión Social*. Buenos Aires. Editorial Nueva Visión, Colección Alternativas en Salud Mental.
- ERIKSON, Erik (2009) *Infancia y Sociedad*. Buenos Aires: Editorial Horme –

ARTÍCULOS

- Paidós.
- FREIRE, Pablo (1998) *Pedagogía de la esperanza*. México: Editorial Siglo XXI.
- GARCÍA, Rolando (2006) *Sistemas Complejos; Conceptos, Método y Fundamentación Epistemológica de la Investigación Interdisciplinaria*. Barcelona: Editorial Gedisa.
- GARCÍA, Rolando (1994) “*Interdisciplinariedad y Sistemas Complejos*”, en Leff, Enrique (Comp.) *Ciencias Sociales y Formación Ambiental*. Barcelona: Editorial Gedisa - UNAM. En: <http://www.ambiente.gov.ar/infoteca/descargas/garcia01.pdf>; consultado el 18 de abril, 2013.
- GOPNICK, A, *et al* (1999) *The Scientist in the Crib: What early learning tells us About the Mind*. New York: Harper Collins Publishers. En: www.uiweb.uidaho.edu/psyc325/proposal.2.sample.pdf, consultado el 19 de abril, 2013.
- LETECHIPÍA, Graciela (2013) “El Cerebro Humano”, *Conferencia*, III Foro de Innovación Educativa, Escuela Normal Superior de Michoacán, 14, 15 y 16 de marzo.
- MALINOWSKY, Nicolás (2009) *Propuesta de Revisión e Integración Curricular con Base al Pensamiento Complejo*, Antología del Seminario Introduciendo la Complejidad en Educación, Doctorado en Innovación Pedagógica y Curricular, Universidad de La Ciénega del Estado de Michoacán.
- MARRERO, Juan *et al* (2010) *Globalización e Interdisciplinariedad: el Currículum Integrado*, Universidad del Caribe, Departamento de Educación Continua. En: <http://jamarrerop.blogspot.mx/2010/11/resumen-del-libro-globalizacion-e.html>, consultado el 30 de noviembre, 2012.
- MORIN, Edgar (2008) “Reforms of Thought”, *en: Transdisciplinarity: Theory and Practice*. New Jersey: Hamton Press.
- MORIN, Edgar (1999) *Los Siete Saberes Necesarios para la Educación del Futuro*, París: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
- RAMÍREZ, Lucía (2015) *Innovación Curricular para la Primera Infancia: Una Propuesta desde la complejidad*, *Tesis doctoral*, Universidad de la Ciénega del Estado de Michoacán de Ocampo.
- SACRISTÁN, Gimeno (1996) *El Currículum: Una reflexión Sobre la Práctica*. Madrid: Ediciones Morata.
- SARTRE, Jean – Paul (1977) *El Existencialismo es un Humanismo*. Buenos Aires: Editorial Sur.
- SPITZ, René (2011) *El Primer año de vida del niño*. México: FCE.

ARTÍCULOS

TORRES, S. Jurjo, (2006) *Globalización e Interdisciplinariedad: El Currículum Integrado*. España: Ediciones Morata. En: <http://englishaguadulce.blogspot.mx/2009/07/globalizacion-e-interdisciplinariedad.html>.

TURNER, Lidia (2004) *Pedagogía de la Ternura*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.

VYGOTSKY, Lev (1995) *Pensamiento y Lenguaje, Teoría del Desarrollo Cultural de las Funciones Psíquicas*. Argentina: Ediciones Fausto.

ZEMELMAN, Hugo y Quintana, Alicia (1987) *Conocimiento y Sujetos Sociales: Contribución al Estudio del Presente*. México: El Colegio de México



Janitzio, 1966. Óleo/mazonite. J. Escalera

TIC y nuevos procesos de enseñanza-aprendizaje: El nuevo rol del docente

Javier Irepan Hacha
IMCED. irepanjh@gmail.com

Tania E. Sosa Rocha
UNIVIM/IMCED. tania.sosa.rocha@gmail.com

Resumen. Los nuevos tiempos de la sociedad se caracterizan por cambios significativos en la forma de organización social, en particular el presente documento analiza los cambios que se producen en la educación y, más concretamente, en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Está recomendando el uso de las nuevas tecnologías de información y comunicación como las principales herramientas de la función docente.

Palabras clave. Educación–Procesos de Enseñanza y Aprendizaje–Tecnologías de la Información y la Comunicación.

Abstract. The new times of society are characterized by significant changes in the form of social organization, particularly this document analyzed changes that occur in education and more specifically, in the processes of teaching and learning. It's recommended to use of new information and communications technologies as the main tools of the teaching role.

Keywords. Education–Teaching and learning–Information and communications technologies.

Introducción

En este trabajo se hace un análisis de la educación como recurso fundamental de la sociedad para la comprensión y transformación de las formas de vida, por lo que los aprendizajes se vuelven esenciales para la producción de los bienes necesarios para la reproducción de la especie humana y su adaptación a los cambios de organización, pero fundamentalmente para lograr niveles avanzados de convivencia social.

El siglo XXI ha traído cambios sociales asociados a los desarrollos tecnológicos que avanzan a pasos agigantados y que implican transformaciones en las relaciones sociales y comunicativas de la humanidad, centralmente las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), las cuales hacen necesario el desarrollo de nuevas estrategias educativas y en estas un nuevo rol del docente, para así responder a las necesidades formativas de la sociedad actual.

Para asumir esta tarea es conveniente reconocer el carácter no sólo informativo sino formativo de la tecnología, la cual al ser utilizada en procesos educativos concretos fortalece las capacidades, tanto de los docentes al utilizarla como recurso didáctico, así como de los estudiantes al ampliar sus capacidades y habilidades no sólo para buscar información sobre un determinado tema, sino también para seleccionarla y sobre todo para darle significado a partir de su propio contexto.

Una posibilidad que se presenta a las instituciones educativas de todos los niveles y modalidades con las (TIC) es que posibilita incrementar la cobertura y fundamentalmente brindar un mejor servicio mediante la profundización y pertinencia de los aprendizajes y, en consecuencia, alcanzar una mayor calidad educativa tanto por los contenidos, como por las formas de llevar a cabo los procesos de enseñanza y aprendizaje, lo que puede reducir de alguna manera las desigualdades educativas que hoy prevalecen.

Los grandes retos actuales en países como México como es la marcada desigualdad social, cultural y comunicativa, llevan a la necesidad de

ARTÍCULOS

impulsar cambios de forma y fondo en el ámbito educativo, enfocados en la labor formativa del estudiante, en el desarrollo de sus capacidades útiles para la vida, pues es claro que la adquisición de conocimientos es determinante, pero además la formación del estudiante requiere de herramientas analíticas y de autoaprendizaje que favorezcan sus capacidades para la resolución de problemas.

De esta forma, el aprendizaje implica una modificación estructural que apunta hacia un nuevo rol del docente, que considere el proceso no solo de adquisición de conocimientos sino su construcción, por parte del alumno, y vinculado a los cambios en las relaciones sociales y comunicativas de la sociedad contemporánea.

El texto comprende dos apartados, en el primero se reflexiona en torno a los desafíos que presenta la formación profesional en la actualidad, con el fin de promover la discusión más amplia. En un segundo apartado, se aborda el vínculo entre el contexto social y el uso de las TIC en la formación profesional y el nuevo rol del docente.

Desafíos de la formación profesional

Actualmente, se presenta una nueva realidad social que indica nuevas tendencias y necesidades educativas, pues las relaciones sociales y comunicativas han implicado un cambio sociocultural con el uso de las Tecnologías de Información y Comunicación (TIC), aspecto que modifica diversos ámbitos de la actividad humana. Para responder a estos desafíos, es necesario reconocer la integralidad del proceso de enseñanza-aprendizaje, por lo que es imperativo redefinir el papel de los educadores, toda vez que el aprendizaje debe convertirse en un proceso continuo de toma de decisiones por parte del alumno al momento de acceder a la información aprovechando la información disponible a través de los recursos tecnológicos de que dispone, por lo que el diseño curricular debe incluir propuestas didácticas acordes con las necesidades propias del alumno.

La incorporación de las TIC en el ámbito educativo plantea como condición necesaria el que el profesor tenga actitudes favorables para incor-

porarlas en su práctica mediante la disposición hacia la formación continua en una capacitación adecuada para su incorporación en su práctica profesional (Cabrero, 1997).

Es decir, bajo el planteamiento de la disposición docente a diseñar y utilizar nuevos modos de organizar y acceder a la Información, con base en la utilización de medios tecnológicos en los procesos de formación de carácter eminentemente social (Bartolomé, 1996). La educación de hoy requiere que se considere al proceso formativo como elemento sustancial, particularmente el aprendizaje por competencias contempla el desarrollo cognitivo para la resolución de problemas y construcción de aprendizajes significativos, y le asigna importancia no sólo al “qué se aprende” sino al “cómo se aprende” con el obligado cambio en las estrategias didácticas y el diseño pedagógico. Las necesidades del mundo actual en el campo educativo requieren de soluciones a los grandes problemas que plantea el proceso de enseñanza-aprendizaje, lo cual hace necesario entender que el conocimiento no se limita a lo que se aprende sino que comprende procesos que llevan al aprendizaje autónomo.

Los procesos educativos, entendidos como aprendizajes significativos adquieren sentido en la apropiación de la realidad por parte del estudiante, de esta manera al ir construyendo su realidad se construye a sí mismo y construye una “capacidad para movilizar saberes en un contexto determinado, en la acción y con éxito, para satisfacer necesidades, atender situaciones, resolver problemas, tomar decisiones y/o lograr objetivos” (Vargas, 2005: 33).

El aprendizaje, se presenta entonces, como la forma en la cual el estudiante se relaciona con su entorno y modifica sus propias estructuras cognitivas, es decir, logra asociar aprendizajes anclados a su contexto social, lo que determina necesidades educativas orientadas a la formación profesional. Así, el aprendizaje sólo es posible gracias a un aprendizaje significativo que le dé significado a la experiencia adquirida en la organización de esquemas de entendimiento que permiten una asimilación por parte del estudiante (Ausubel: 2002).

ARTÍCULOS

De esta forma, la consideración del aprendizaje que se desarrolla con base en cómo éste se sitúa conforme a la interacción social orientada a la solución de problemáticas específicas constituye un referente muy importante de incorporación en la llamada zona de desarrollo próximo del alumno que concibe una forma de concebir una práctica educativa centrada en el estudiante y sus necesidades (Vygotsky, 1978).

De esta manera, resulta imprescindible fortalecer el perfil de egreso de los estudiantes, con el fin de desarrollar sus capacidades cognitivas para su mejor desempeño profesional, y de manera fundamental fomentar el aprendizaje autogestivo en el estudiante porque se trata de una capacidad para la vida en el sentido amplio, ya que no sólo le permite mayor capacidad de adaptación a los cambios, debidos entre otros factores a la incorporación de los avances tecnológicos, sino también visualizar sus capacidades de transformación del contexto. Asimismo, los procesos educativos con las TIC se potencian por sus alcances relacionales y comunicativos, pues el uso correcto de estas tecnologías puede facilitar el acto educativo, porque diversifica la forma de acceder a la educación.

Sin duda, la formación profesional conlleva la discusión sobre la medición por un lado, de los conocimientos adquiridos en determinado perfil profesional, y por otro, la capacidad de desarrollar autoaprendizajes mediante la resolución de situaciones problema. Es claro que ambas posturas, no podrían ser consideradas de manera aislada pues constituyen un proceso integral de aprendizaje.

Por una parte, se cuenta con el bagaje cultural producto de la formación académica y extraescolar como elemento del perfil profesional y, por otra, se plantea la necesidad de desarrollar capacidades de autoaprendizaje en los estudiantes que les permita el desarrollo de nuevos conocimientos aplicados a situaciones problema concretas. Ambas visiones posibilitan una integralidad del proceso de aprendizaje, que deben ser consideradas como un reto a la labor docente, en el sentido de otorgar al estudiante herramientas aprendidas en su formación profesional, conocimientos que permitan al estudiante un desempeño profesional pertinente, ello sin duda repercute en la resolución de situaciones problema de manera ade-

cuada, pues una vez que dichos aprendizajes son asimilados plenamente sustentan la facultad de aplicarlos en un contexto específico.

El otro aspecto relevante en la formación profesional es la necesidad de que el docente incluya elementos pedagógicos que permitan al estudiante formarse para desenvolverse en el campo laboral respondiendo a necesidades actuales, bajo la premisa de “saber hacer”, a partir de ser autodidacta, consciente y creativo. Con base en lo anterior, el profesional con habilidad de aprender, es invaluable, ya que para la resolución de problemas será capaz de echar mano también de sus aprendizajes en su contexto laboral siempre cambiante. Otorgándole la capacidad de adaptabilidad a los constantes cambios sociales y culturales, ampliando con ello su capacidad de convivencia y al nuevo contexto global y local, pues las tecnologías han permitido conocer otras formas de vivir y abren posibilidades de resolver problemas desde otra óptica o enfoque.

La apropiación del conocimiento y el desarrollo de habilidades de autoaprendizaje permiten la formación de sujetos autónomos que gestionan sus propios conocimientos y que se colocan en un proceso formativo continuo. En esta situación, cuando el sujeto se enfrenta a un reto de conocimiento, se realiza la construcción del conocimiento por medio de la organización de estructuras cognitivas, por lo que el establecimiento de situaciones problema adecuadas es un elemento que debe considerar el nuevo rol del docente conforme a la formación de profesionistas que se deben a una sociedad en constante cambio, producto de la colectividad en su conformación mediante pro propio proceso mismo de humanización de la especie (Vargas, 2005).

Los debates actuales en torno a la formación profesional ponen de manifiesto, en principio, la incongruencia entre la capacidad de aprendizaje de los estudiantes frente a la utilización del examen de admisión universitario como el fundamento más destacado del modelo educativo vigente. Lo que sin duda refiere a las formas tradicionales de medición del conocimiento las cuales, a pesar de las necesidades formativas actuales, representan tendencias difíciles de revertir, y plantean una urgente necesidad

ARTÍCULOS

de reorientar los procesos formativos pero también de modificar los arreglos organizativos de las instituciones educativas.

Es claro que se debe partir de que las TIC sin duda se utilizan en múltiples ámbitos de la vida humana incluyendo el educativo, y constituyen cambios en múltiples órdenes de la cultura, aspecto que debe ser punto de partida en el ámbito educativo orientado a nuevos procesos de enseñanza aprendizaje para la formación de los estudiantes. “la preparación de los adolescentes para ser ciudadanos de una sociedad plural, democrática y tecnológicamente avanzada” (Gil, s/f).

Un aspecto central del nuevo rol docente es la enseñanza de la ética y su comportamiento ético en el aula y fuera de ella, pues resulta de suma importancia en la formación profesional de sus alumnos, por lo que los valores deben orientar tanto el contenido de su materia, así como su desempeño docente y no la tecnología, es decir, atendiendo a las necesidades auténticas de los seres humanos. La educación debe transformar el entorno cada vez más deshumanizado, por ello la necesidad de insistir en la formación moral para que el individuo contribuya a transformar su entorno a partir de su actuación basada en los principios fundamentales de la ética, viendo por su propio bien y el de la sociedad de la que forma parte. Para esto el docente debe trabajar con los alumnos dándoles un trato justo, igualitario, de confianza y así constituirse en referente para sus alumnos en su proceso de formación y prepararlos para hacer frente a los retos que impone el inicio del siglo XXI.

Es evidente que ante estos desafíos la formación docente debe ser continua y estar basada en el diagnóstico de las necesidades de los estudiantes en el cambiante contexto social. De tal modo que así como el alumno debe aprender a aprender, el docente también debe hacerlo. Para esto, es imprescindible que el profesor desarrolle su iniciativa de mejorar continua de su propia práctica docente, y para este propósito puede utilizar las TIC y apropiarse de ellas, para de manera cotidiana aprovechar sus bondades para investigar, compartir, enseñar y aprender. Sin duda, las exigencias actuales de un nuevo proceso enseñanza-aprendizaje obligan al docente a actualizarse y tener un perfil profesional, no sólo acorde con la

materia que imparte, sino también capacitado en las TIC ya que amplían la interacción alumno–docente.

La determinación del contexto en la formación profesional

Aunque de pronto aparece como un lugar común, analizar la influencia del contexto en la formación profesional de habilidades y destrezas para la participación en el espacio público, es de la mayor importancia, porque relaciona los aprendizajes con su aplicación. De esta forma resulta fundamentalmente importante reconocer la configuración social y cultural que ha permitido la incorporación de las TIC en el ámbito informativo y comunicativo, que plantea la necesidad de redefinir la prioridad de los educadores en el desarrollo de la práctica pedagógica de acuerdo con nuevas organización del conocimiento, que se evidencia en las prácticas y formas de organización social y en la propia cognición humana, concebida esencialmente en la subjetividad y la formación de la identidad del estudiante (Adell, 1997).

Javier Echeverría (2000) plantea el análisis de las estructuras sociales del ser humano a través de la revisión del entorno, en el cual están considerados los aspectos humanos con relación a la naturaleza; el segundo entorno se caracteriza por el carácter urbano en las ciudades, por último, el tercer entorno plantea un nuevo espacio social reestructurado en el devenir tecnológico y el uso de redes sociales electrónicas como medios de información y comunicación, lo que ha implicado un cambio en las estructuras sociales que deben ser consideradas en el ámbito educativo para el desarrollo de estrategias formativas adecuadas a las necesidades planteadas en este tercer entorno. Visto desde esta perspectiva la educación no sólo ha cambiado en su aspecto formal, es decir, en la manera en la que se desarrolla, sino que también se ha modificado en su esencia, pues plantea la reorientación de los objetivos educativos.

Lo anterior plantea la necesidad de una transformación educativa que favorezca la realización del individuo con su entorno, la cual contribuya a la formación integral del estudiante. La integralidad del proceso formativo plantea la posibilidad de desarrollar un perfil adecuado en el estudiante

ARTÍCULOS

que le permita ser capaz de enfrentar no solamente los desafíos profesionales sino también los personales y ciudadanos.

Es claro que la transformación educativa plantea la incorporación y utilización de las TIC en el ámbito escolar, pero también implica cambios de fondo en el objetivo último de la educación, como formar individuos capaces de responder al cambiante contexto actual. Esto apunta a la necesidad de considerar el proceso de evaluación con fines de retroalimentación, por lo que los exámenes como medios de medición de los conocimientos adquiridos quedan limitados, pues no consideran el proceso de aprendizaje sino conocimientos específicos que no necesariamente significan el entendimiento de estos ante una situación problema específica.

Por tanto, es pertinente diversificar las metodologías y técnicas de evaluación, pues el aprendizaje mismo se ha diversificado. Las necesidades educativas actuales requieren de una reorientación de los instrumentos evaluativos en los que se supere la sobrevalorización del examen y la subutilización del error, pues éste último puede ser fuente de conocimientos con base en el aprendizaje por ensayo y error del estudiante.

Desde este planteamiento, el papel de la educación se orienta a la conformación de criterios para que el estudiante desarrolle la formulación de preguntas a las que pueda dar respuesta mediante la vinculación con el contexto sociocultural, adquiriendo un carácter relevante en la transformación de la realidad mediante un enfoque de transversalidad que dé cuenta del pensamiento y acción característicos del aprendizaje (Bonil, 2004).

Además, en el ámbito educativo se requiere de estructurar un nuevo currículo que permita al estudiante desarrollar aprendizajes trasversales, habilidades variadas para la integración permanente de aprendizajes. Esta reestructuración curricular, enfocada en “cómo” se enseña debe contemplar el dominio del lenguaje de las TIC abordado transversalmente como como eje formativo profesional.

No cabe duda, que los nuevos procesos de enseñanza-aprendizaje representan un enorme reto a la labor docente, porque implican reestructurar no sólo las formas tradicionales de enseñanza y aprendizaje del docen-

te, sino también adecuarlas a las necesidades formativas y profesionales actuales de los estudiantes con un sentido humanista, y para esto es claro que se requieren cambios en las instituciones educativas que contribuyan al nuevo rol docente que los tiempos actuales exige.

Conclusiones

La utilización de las TIC está significando retos educativos, en particular a la labor docente, dado que suscitan cambios pedagógicos y nuevos objetivos para la educación. En el contexto actual los docentes deben actuar como facilitadores del aprendizaje para lograr que el estudiante adquiera conciencia social y habilidades para aplicar el conocimiento en su contexto social, constantemente resignificado en nuevas formas de relación social y construcción cultural.

Por lo tanto, se deben implementar cambios curriculares e incluir contenidos transversales que permitan al estudiante aprendizajes significativos, con la adecuada utilización del lenguaje electrónico para utilizar recursos telemáticos de relación social y acceso a información.

Enseñar es esencialmente una actividad constructivista que promueve la comprensión de la realidad, de indagar y aplicar los conocimientos que se van generando en las estructuras cognitivas, lo que exige una reestructuración de los curriculums, hacia una formación práctica, teórica y social que responda al contexto sociocultural.

Esta reestructuración curricular conlleva un nuevo rol del docente y el uso de las TIC como recurso pedagógico en el proceso de enseñanza-aprendizaje resulta esencial, con este el docente debe actuar como gestor del entorno virtual, esto implica conocer las nuevas tecnologías para una sociedad del conocimiento. Hoy se debe educar glolocalmente y por ello el docente debe utilizar las TIC en el proceso de enseñanza aprendizaje. Aun cuando no sabemos la transformación que irá dándose de manera permanente en las TIC, debemos aplicarlas de manera creativa para la formación profesional de individuos con el propósito fundamental de que contribuyan a mejorar las condiciones actuales de nuestro entorno.

ARTÍCULOS

De igual forma se debe buscar hacer partícipes de este cambio a todos los actores involucrados en el proceso educativo: alumnos, maestros y padres, promoviendo la colaboración entre ellos, como partícipes de la organización escolar, pues es necesario desarrollar habilidades de colaboración para trabajar de manera coordinada y productiva tanto al interior de la escuela como con el contexto social.

Para que el modelo educativo funcione, se requiere sin duda que el docente asuma un rol inserto activo, comprometido y ético, que aliente procesos de formación docente continua, acorde al contexto social en el que se desarrolla la práctica educativa, pasar de ser un ente pasivo a uno activo, de un transmisor a mediador, de un receptor a un constructor, de una autoridad a un gestor.

El nuevo rol del docente debe basarse en el conocimiento científico y actitudes crítica y ética, para formar individuos integralmente, que puedan ser autónomos y crear sinergias a favor de objetivos comunitarios, sociales, dicha consideración debe ser el eje fundamental de la labor docente.

Los cambios acelerados en la sociedad contemporánea y particularmente en la educación, obligan a pensar diferentes formas de llevar a cabo el acto educativo, de promover nuevas formas de realización de los procesos de enseñanza y aprendizaje, sugiriendo que en los nuevos escenarios áulicos, se incorporen herramientas tecnológicas como las TIC.

Bibliografía

ADELL, J. (1997) Tendencias en educación en la sociedad de las tecnologías de la información. EDUTEC, Revista Electrónica de Tecnología Educativa, N° 7, noviembre. En: <http://www.edutec.es/revista/index.php/edutec-e/article/view/570/299>

AUSUBEL, D. P. (2002). Adquisición y retención del conocimiento. Una perspectiva cognitiva. Barcelona: Ed. Paidós.

BARTOLOMÉ, A. (1996) Preparando para un nuevo modo de conocer. EDUTEC, Revista Electrónica de Tecnología Educativa. Núm. 4, Diciembre. En: <http://www.edutec.es/revista/index.php/edutec-e/article/view/573>

BONIL, J. et.al. (2004) Nuevo Marco para orientar respuestas a las dinámicas

- sociales: El Paradigma de la Complejidad. Investigación en la escuela n° 53. En: http://www7.uc.cl/sw_educ/educacion/grecia/plano/html/pdfs/linea_investigacion/Educacion_Ambiental_IEA/IEA_004.pdf.
- CABRERO, J. et.al. (1997) La piedra angular para la incorporación de los medios audiovisuales, informáticos y nuevas tecnologías en los contextos educativos: la formación y el perfeccionamiento del profesorado. EDUTEC, Revista Electrónica de Tecnología Educativa. Núm. 8 Noviembre. En: www.edutec.es/revista/index.php/edutec-e/article/view/569/298
- ECHEVERRÍA, J. (2000) Quince propuestas para una política educativa en el entorno, Recuperado el 2 marzo 2014. Consultado en: dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/127592.pdf
- GIL Pérez, D. (s.f.) El papel de la Educación ante las transformaciones científico-tecnológicas. OEI. Revista Iberoamericana de Educación, Num.18 “Ciencia, Tecnología y Sociedad ante la Educación” . En: www.oei.es/oeivirt/riel8a03.htm
- VARGAS BEAL, X. (2005) El aprendizaje y el desarrollo de las competencias. Competencias docentes para la Educación Media Superior. Revista ITESO. En: <http://www.arquepisteme.iteso.mx/reportesobrelascompetencias.doc>
- VYGOTSKY, L. S. (1978). Mind in society: The development of higher psychological processes. Cambridge: Harvard University Press.

DOSSIER

Pablo
González
Casanova



Introducción. Hacia una educación imaginada

Rosalía López Paniagua. CEIICH-UNAM/IMCED
Directora de Ethos Educativo

A Pablo González Casanova se le reconoce por ser "... un mexicano que ha mostrado su inquebrantable compromiso con la educación y la construcción de la identidad de los pueblos de América, por su amplia producción científica en el campo de las ciencias sociales, como autor, coautor y compilador de más de 60 libros, (y un sinnúmero de artículos y conferencias), pero sobre todo por su tenaz lucha por la democracia y la libertad de los pueblos..." (Garay, 2011).

Asimismo, "es referente indiscutible para la comprensión de los problemas actuales de las sociedades latinoamericanas y mundial..." En suma, es considerado el mejor sociólogo en la historia de México y el intelectual más importante de América Latina (Sader, 2012).

Su biografía personal e intelectual es inabarcable en unas cuantas páginas, puede verse con mayor detalle en Torres Guillén (2014), y cada uno de sus aportes es trascendente especialmente en el campo de la educación, el cual ha vinculado permanentemente a la generación del conocimiento desde perspectivas alternativas, por lo que ha sido uno de los pioneros y promotores de la complejidad y la interdisciplina, así como del sentido político de la actividad científica y la educación, como vía para darnos un mundo mejor. Porque para González Casanova el conocimiento es para dar cuenta del mundo, pero también para su transformación. Y ha tenido como meta contribuir al desarrollo de las ciencias sociales mediante la construcción de conceptos y de metodologías que expliquen de forma rigurosa y convenga los diversos, fenómenos sociales (Saladino, 2003).

DOSSIER

Dos acontecimientos políticos han marcado su trayectoria, el primero es la revolución cubana, de los años sesenta, a la que considera uno de los principales hechos históricos del siglo XX. El otro que tuvo lugar en México a inicios de 1994, es la rebelión del Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZLN), como respuesta a la entrada en vigor del Tratado de Libre Comercio con Estados Unidos y Canadá, en tres aspectos esenciales: su desatención, o hasta su desprecio por los más pobres del país, los indígenas; la subordinación a Estados Unidos, en aspectos esenciales de la vida política, económica y cultural; y la ausencia prácticamente absoluta de democracia en México.

Su amplísima producción académica se asienta en sus libros ya clásicos y multicitados: *La democracia en México* (1965) y *La sociología de la explotación* (1969) textos distinguidos por su alejamiento de ciertas categorías de la sociología funcionalista y su encuentro pleno con el pensamiento crítico, evitando los dogmatismos o rigideces doctrinarias (Flores, 2014). Del primero se afirma que trasciende coyunturas, por lo que es patrimonio del pensamiento y la cultura universal. En opinión de Marcos Roitman (2006) construye una propuesta para comprender y transformar las estructuras sociales y de poder, que articulan México a base de interpretar su historia sin más argumentos que mostrar las contradicciones entre la realidad formal y material. Como hicieron Marx, Braudel o Mills, plantea un método, un camino.

Con esta perspectiva, su pensamiento ha sido caracterizado como Humanismo democrático, cuyo eje articulador lo constituye su pretensión de justicia e igualdad universal, cuyos rasgos constitutivos, según Alberto Saladino (2003), son: Crisis del humanismo de la modernidad; Formulación de la democracia incluyente; La justicia como meta; La solidaridad como norma de conducta; Rescate de la importancia de la vida comunitaria; Práctica del pluralismo como reconocimiento de las diferencias; y De carácter libertario.

En este marco epistémico, teórico y metodológico, una de sus propuestas se refiere al Perfeccionamiento humano, en la que concibe la posibilidad de mejora de las condiciones sociales de vida con base en la per-

manente acción de lucha y esfuerzo del ser humano. Actitud que sólo puede desarrollarse con una nueva praxis educativa, a la que ha contribuido significativamente siempre que ha ocupado puestos directivos en la UNAM y a la fecha como Investigador Emérito del Instituto de Investigaciones Sociales.

El papel que Pablo González Casanova le adjudica a la educación es medular, por lo que la formación debe ser permanente y recíproca ya que sostiene que "...el verdadero profesor es aquel que sigue estudiando y el verdadero estudiante es aquel que también aprende a enseñar" (González Casanova, 1983: 39).

El espíritu de la educación consiste en fomentar el autoaprendizaje, la crítica fundamentada, la participación democrática y por ello según sus propias palabras: "...resulta necesario reformar el conjunto del sistema de enseñanza desde la primaria hasta el post-grado para formar a las personas-investigadores, a las personas trabajadores que investigan los problemas mismos de las personas como individuo, como ciudadano, a los problemas de la sociedad y de la naturaleza, y que trabajan en su solución, transformando su propia persona o participando en la transformación de la naturaleza de la sociedad" (González Casanova, 1983:90). En suma, la educación tiene la misión de formar un nuevo tipo de ser humano.

Sobre la educación, este Dossier comprende dos textos de su autoría y uno más que recoge el proyecto educativo del Colegio de Ciencias y Humanidades que impulsó durante su gestión como Rector de la UNAM, que dan muestra clara de su concepción sobre la importancia de la educación para la sociedad mexicana y su compromiso político frente a los grandes problemas nacionales, como lo es la educación, más aún en la coyuntura actual. Por lo que estos deben ser tomados como referentes para comprender la problemática educativa que se presenta en el país, en el marco de la Reforma educativa y el Modelo educativo que ha propuesto la Secretaría de Educación Pública, y fundamento para la construcción de un proyecto de educación imaginada, aunque no por ello irrealizable, sino necesaria y posible en México.

DOSSIER

Bibliografía

- DOMÍNGUEZ Garay, Francisco Javier (2011) Pablo González Casanova, *honoris causa* de la UAZ. 24 de septiembre. México: La Jornada. En: <http://www.jornada.unam.mx/2011/09/24/cultura/a04n2cul>
- FLORES OLEA, Víctor (2014) Pablo González Casanova una gran biografía intelectual. 27 de octubre. México: *La Jornada*. En: <http://www.jornada.unam.mx/ultimas/2014/10/27/pablo-gonzalez-casanova-una-gran-biografia-intelectual-victor-flores-olea-1674.html>
- GONZÁLEZ CASANOVA, Pablo (1983) Discurso de protesta como Rector. Pronunciado el 6 de mayo de 1970. México: Coordinación de Humanidades. Universidad Nacional Autónoma de México. En: <http://www.ses.unam.mx/docencia/2006I/Lectura23.pdf>
- ROITMAN Rosenmann, Marcos (2006) Pablo González Casanova: La democracia en México. 21 de enero de 2006. México: La Jornada. En: <http://www.jornada.unam.mx/2006/01/21/index.php?section=opinion&article=018a2pol>
- SADER, Emir (2012) Pablo González Casanova el intelectual más importante de AL. 8 de noviembre. México: Animal político. En: <http://www.animalpolitico.com/2012/11/pablo-gonzalez-casanova-el-intelectual-mas-importante-de-al-emir-sader-director-de-la-clacso/>
- SALADINO García, Alberto (2003) Cood. Gral. para México. Pablo González Casanova. En: José Luis Gómez Martínez (Cood.) Ensayo hispánico. El pensamiento latinoamericano del siglo XX ante la condición humana. Versión digital. En: <http://www.ensayistas.org/critica/generales/C-H/mexico/gonzalez.htm>
- TORRES Guillen, Jaime (2014) *Dialéctica de la imaginación Pablo González Casanova, una biografía intelectual*. México: Editorial La Jornada.

Educación Para Todos: Algunos problemas prácticos y otros ideológicos(*)

PABLO GONZÁLEZ CASANOVA
Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en
Ciencias y Humanidades, UNAM

La aspiración de una educación de calidad para todos y a la que todos puedan acceder con igualdad de oportunidades presenta problemas de difícil solución, pues representa un sistema educativo alternativo que es preciso construir luchando. La contextualización histórica, la organización de la sociedad, la crítica, la elaboración conceptual y el uso (o, en su caso, el diseño) de métodos, estrategias, procedimientos y medios de enseñanza pueden ser herramientas para la realización de esta lucha.

Aun en esta época neoliberal la UNESCO organizó en Tailandia una Conferencia sobre la “Educación para todos”, y con la CEPAL propuso una distribución equitativa del conocimiento”.

Entre las propuestas hay una en que la equidad se define por el acceso a la educación con iguales oportunidades de ingreso, y por la distribución de las posibilidades de obtener una educación de calidad.¹ Tan extraordinarias metas no pasaría de ser meras ilusiones si no fuera porque

(*) Texto tomado de *La Vasija*. Revista independiente especializada en educación y ciencias del hombre. Año 2, volumen 2, número 4. Enero-abril de 1999. México, pp. 22-42.

¹ Sociólogo por la UNAM, realizó estudios en el Colegio de México y la Escuela Nacional de Antropología. Maestro en Ciencias Históricas con *Magna Cum Laude* por la UNAM y la ENAH, doctorado en sociología en la Universidad de París. Profesor en FLACSO, la Universidad de Cambridge y la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la UNAM. Entre otros, ha desempeñado los cargos de Secretario General de la ANUIES, Director de Ciencias Políticas y Sociales, UNAM. Presidente del Consejo de FLACSO-Chile, Director del Instituto de Investigaciones Sociales de la UNAM, Rector de la UNAM, Director del Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Humanidades. Distinguido con el Premio Nacional de Historia, es Profesor Emérito, e investigador Emérito de la UNAM. Cfr. CEPAL-UNESCO “Educación y Transformación productiva con equidad” Santiago de Chile, 1992.

DOSSIER

corresponden a los ideales más caros del pensamiento humanista, progresista y revolucionario que se desarrolló en el mundo entero en los últimos trescientos años. En todo caso, como ideología, se oponen a las posiciones elitistas y excluyentes características de toda la historia del pensamiento y el conocimiento que descansan en la dominación y explotación de las mayorías, y que ven como hecho natural e indiscutible el que sean unos cuantos los que dispongan de lo necesario para obtener una educación de calidad.

Si tomamos con seriedad el objetivo de una buena educación para todos y queremos empezar a actuar para alcanzarlo se nos plantean algunos problemas de difícil solución en la mayor parte del mundo. A esos problemas se añaden varias posibilidades con sus respectivos obstáculos, que van apareciendo conforme tratamos de construir un sistema educativo en que todos alcancen una educación de calidad. La construcción del sistema implica necesariamente una variada lucha.

El sistema alternativo se construye luchando. En esas condiciones se vuelve más necesario que nunca precisar lo que entendemos por educación para todos y por educación de alta calidad. Al intentar la definición podemos empezar a encontrar nuestros propios prejuicios y los de los demás contra un proyecto que en abstracto tal vez todos aprobamos. También podemos encontrar obstáculos estructurales que mientras no se modifiquen hacen difícil o imposible el proyecto.

Descubriremos, en fin, que algunos de esos obstáculos pueden ser removidos desde ahora, y precisaremos las mejores formas de removerlos, así como las distintas alternativas iniciales que se plantean, y entre las que deberemos escoger, tomando en cuenta los valores cualitativos y cuantitativos que acompañan a semejante proyecto: así por ejemplo escogeremos la combinación óptima entre viejos y nuevos métodos de enseñanza, entre sistemas escolarizados y no escolarizados, entre políticas educativas presenciales y a distancia, entre el uso de las bibliotecas, videotecas, canales de televisión, editoriales y empresas de libros, de mapas y de otros materiales didácticos; entre lo que la prensa, la radio, la televisión transmiten como difusión cultural y lo que transmiten como educación en la que uno no sólo oye sino aprende a oír, no

sólo ve sino aprende a ver, y también a hablar o a expresarse y a escribir o a redactar; y no sólo recibe “instrucción” sino aprende a hacer, aprende a aprender cómo se trabaja en la ciencia, en las humanidades, en las técnicas y las artes; cómo se lucha con el derecho o con las armas, con la política o con las movilizaciones organizadas.

Por educación para todos podemos entender al conjunto del género humano, o al de una región cultural, o al de una nación, provincia, entidad federativa, municipio o localidad que en el caso de las grandes ciudades se divide en barrios, colonias o “delegaciones” como la Ciudad de México. En condiciones óptimas, el objetivo de una educación de calidad para todos alcanzará al conjunto de la población que no tenga alguna incapacidad física, e incluso a una parte de ella se le podrá impartir alguna educación. Aunque hay otro problema, que en el mejor de los casos el tipo de educación que se dé variará por razones de edad, y por la capacidad que tenga el educando para aprender conocimientos que sólo se aprenden cuando ya se dominan otros anteriores, fenómeno que se da claramente en las matemáticas, en que es imposible aprender cálculo sin saber álgebra, o ecuaciones diferenciales sin saber cálculo. Además, en el sistema ideal de educación de calidad para todos podrán presentarse algunos comportamientos en que el individuo, libremente decida no estudiar.

En los países donde la educación primaria o secundaria es obligatoria, los padres que deciden no enviar a sus hijos o sacarlos de la escuela generalmente no lo hacen como un ejercicio de su libertad sino por necesidades imperiosas que los llevan a poner a sus hijos en el mercado de trabajo para que con la ayuda de toda la familia ésta logre sobrellevar la situación. Por su parte los adolescentes y jóvenes pueden decidir libremente no continuar estudiando o limitarse a estudiar un determinado oficio, técnica o profesión. En principio ninguna educación debe ser obligatoria para el educando, menos aun cuando éste ya es adolescente o adulto, y es natural que a más de una educación básica o general cada cual aspire a especializarse en un tipo de conocimientos –humanísticos, científicos, tecnológicos o artísticos– por los que tenga inclinación en una etapa de su vida, a reserva de que más tarde cambie su interés y

DOSSIER

busque aprender otra especialidad, lo cual será facilitado no sólo por sus conocimientos anteriores de especialista sino por una cultura básica que le permita pensar y hacer, como es el caso de la cultura en que se aprende a escribir y relatar, a contar y calcular, a recordar y experimentar, a imaginar y realizar, todo con una actitud que le permita someter sus opiniones, juicios, creencias y conocimientos a los distintos métodos de observación y experimentación en el campo de los hechos y de las luchas, en el trabajo y en las actividades diarias, o en las actividades políticas y sociales, objetivos éstos que se alcanzan mejor cuando la persona se adiestra en el tránsito de los hechos aislados a las estructuras, de las coyunturas a la historia y la prospectiva, y de lo inmediato o local vivido a lo universal y global, objetivo este último cuyos requerimientos de un bilingüismo o trilingüismo necesario se combinan hoy con el manejo de las más distintas técnicas de educación presencial y a distancia, habitual y electrónica, que faciliten la captación, selección, transmisión y procesamiento de las informaciones útiles o atractivas.

A la educación general se añadirán planteamientos universales y particulares del humanismo, de la moral articulada a la fuerza, social y personal que se requieren; de los proyectos de democracia plural y no excluyente, del dominio tanto laboral como lúdico para el trabajo y el juego en equipo, así como de las estrategias y tácticas de los jugadores, constructores y luchadores, y sus comportamientos cívicos según la costumbre y el derecho; según la experiencia y la renovación necesaria en medio de transformaciones cada vez más conscientes de sistemas, estructuras y relaciones sociales que condicionen las propias prácticas de la libertad, de la búsqueda de equidad, del respeto a la dignidad propia y de los demás, y de la organización de una seguridad pública compartida, participativa y representativa.

Así, si no todos sabrán todo, en el modelo ideal a alcanzar todos tendrán una cultura general para aprender a aprender, para investigar y transmitir métodos, técnicas, artes y conocimientos, para producir bienes y servicios, y para luchar por una democracia que asuma los problemas sociales y la “opción por los pobres” con políticas sociales y democráticas, a las que unos calificarán de socialistas, mientras otros

verán como parte de un proyecto del “bien común” o del “interés general” cuyo vector sean los pobres de la tierra y las fuerzas democráticas consecuentes.

Cualquier proyecto de enseñanza, sea éste para todos o para unos cuantos, tiene que plantearse también el problema de la calidad. Las posibilidades técnicas de una educación de calidad para todos empezaron a desarrollarse en la segunda mitad del siglo XX y llegaron a su plenitud con la llamada revolución de la informática. Hoy existen las técnicas necesarias, antiguas y modernas, para que, combinadas toda la humanidad tenga educación superior. El objetivo de impartir educación superior de calidad a toda la humanidad puede ser cuestionado por muchos, con variadas razones que es necesario desmenuzar.

Pero antes tiene uno que precisar qué entiende uno por calidad, cómo alcanzar la calidad y cómo evaluar los sistemas de educación con el fin de determinar si alcanzan o no la calidad necesaria. Apunto algunas líneas para estudiar el problema. En primer término es necesario advertir que el concepto de calidad varía a lo largo de la historia y la sociedad, y en función de los objetivos de producción, construcción y lucha que se quieren alcanzar. A partir de un proyecto de democracia plural no excluyente, participativa y representativa que haga de la educación y el conocimiento un “eje de transformación productiva con equidad”, la mayor o menor calidad se plantea en relación con las técnicas, artes, conocimientos y prácticas morales y políticas que permitan aumentar la capacidad de aprender a aprender, a conocer y a actuar, aumentando el control de los individuos y las colectividades para lograr sus objetivos de producción, construcción y lucha.² Sólo así se plantea la calidad ¿Nos permite alcanzar mejor o con más exactitud los objetivos que nos proponemos?

La evaluación, por su parte, es un mecanismo para impulsar y favorecer un modelo determinado de educación. Lejos de ser un proce-

² Josefina Granja Castro. “Los desplazamientos en el discurso educativo para América Latina”. Revista Mexicana de Sociología, LIX/3/julio-septiembre 1997, pp. 174-76.

DOSSIER

so puramente técnico o neutro, la evaluación está directamente vinculada al tipo de proyecto productivo o democrático que se busca implantar o consolidar. Así, tanto los objetivos de conocimiento teórico, práctico, moral y político para la producción como para el gobierno y las organizaciones del Estado y la sociedad civil plantean distintos objetivos de aprendizaje y distintos niveles necesarios de profundización y exactitud. Desde ambos puntos de vista la evaluación de los sistemas y métodos educativos del neoliberalismo no puede ser la misma en una democracia universal, participativa y plural, con distribución más equitativa de la producción de conocimientos, de bienes y servicios.

Las metas de rigor y exactitud del proyecto democrático pueden ser mucho más altas para que toda la población en la edad necesaria comprenda no sólo las prácticas de la vida cotidiana y el trabajo común sino su propia inserción en los sistemas históricos auto-regulados o sólo regulados y organizados en forma parcial, y durante un tiempo, en situaciones de incertidumbre creciente, lejanas al equilibrio, que no nada más generan fenómenos caóticos sino nuevas estructuraciones y organizaciones. Las metas de claridad y comprensión dialogal tienen una prioridad enorme no sólo para la comunicación entre quienes practican distintas disciplinas profesionales, o distintos oficios, sino para quienes tienen distintas creencias, ideologías y cosmovisiones.

La idea del rigor, de la exactitud en la interpretación y comunicación de conocimientos es muy distinta en un proyecto neoliberal de aliento a la producción transnacional y oligopólica, con una democracia schumpeteriana que sólo permite a los ciudadanos elegir entre dos partidos que apenas se distinguen entre sí; esa idea del rigor es muy distinta de la que busca evaluar los sistemas y procedimientos educativos en un proyecto de democracia de todos que tome “como vector la transformación productiva con equidad”. Aunque en ciertos terrenos haya coincidencias sobre los niveles de rigor y exactitud que se requieren, por ejemplo en el manejo de las matemáticas y el idioma propio, en cada proyecto histórico-político deberá plantearse el nivel de calidad en función de los objetivos centrales de comprensión-acción. Así, incluso en las matemáticas unos darán más importancia a sus posibilidades de cálculo y otros a

las de mejorar el razonamiento, y en el idioma propio unos darán más importancia a su carácter normativo y otros al creador, unos a su uso exacto y otros a su enriquecimiento.

La evaluación de la calidad de la educación de un proyecto de democracia para todos deberá estar a cargo de quienes participen de ese proyecto, e incluir en él a todas las corrientes de pensamiento y las creencias de los participantes quienes para enseñar deberán aprender a discutir y a alcanzar consensos.

Los niveles de calidad tendrán que plantear **la educación para la ciudadanía** y no sólo para las nuevas exigencias educativas y antieducativas de competitividad a nivel mundial. Deberán plantear la educación de los pueblos y las comunidades para su lucha por la democracia y por la producción de bienes y servicios de primera necesidad frente a caciques, mafias y compañías que se opongan a su organización democrática en la sociedad civil, en el gobierno y el Estado, o a la organización de empresas, servicios y mercados locales que les permitan satisfacer sus demandas básicas, la educación para la ciudadanía, con la del trabajo para producir bienes y servicios que la población requiere, implicará el respeto a los ciudadanos pobres y a su trabajo.

Pugnará por disminuir la injusticia y la opresión en el mercado y el Estado, y por cerrar el paso a las políticas represivas y monopólicas que se combinan con políticas neoliberales y paternalistas de solidaridad sin dignidad y de caridad para miserables que la pierdan.³

Con los elementos anteriores, que esbozan la definición de aquello que entendemos por educación de calidad para todos, podemos abordar los obstáculos y prejuicios que se enfrentan a ese tipo de proyectos, y las posibilidades de vencer algunos de ellos, en primer término, y otros, en sucesivas etapas. En ningún caso deberemos suponer que hay un ca-

³ Véase Moacir Gadotti, "Universidad estatal, Universidad comunitaria: dos perfiles de la universidad brasileña en construcción", *Perfiles Educativos UNAM* N° 96 julio-septiembre 1995, pp. 41-46. En el mismo número: Sofia Lerche Vieira, "Concepciones de calidad y educación superior", pp. 55-61.

DOSSIER

mino predeterminado al “progreso”, sino más bien posibilidades que se darán y construirán con la democratización de la educación.

Los sistemas educativos de una democracia de la sociedad civil y del Estado contribuirán a distribuir en formas menos inequitativas los medios de transmisión; actualización e innovación de conocimientos buscando a la vez formas más equitativas de distribución no sólo del producto excedente sino de los recursos necesarios para la producción de bienes y servicios. En efecto, no es concebible un sistema educativo más democrático sin una democratización de la sociedad civil y el Estado. Tampoco es concebible la democratización y universalización de la educación en todos sus niveles, desde la primaria, pasando por la enseñanza media hasta la superior sin una redistribución de la producción de bienes y servicios que se acompañe de nuevas políticas de inversión en la educación y en la producción.

La educación universal apunta a una democracia universal. La educación de alto nivel para todos apunta a una democracia en que todos los ciudadanos tengan las bases generales de una educación superior, y capacidad de entender, evaluar y eventualmente decidir sobre los asuntos del Estado.⁴ La educación para todos implica acabar con el mito de “los expertos” y permite el empleo de expertos por la ciudadanía esclarecida para mejorar la toma de decisiones.

Durante una etapa histórica futura, cuya duración es difícil definir, los expertos seguirán siendo empleados, aunque los emplearán poblaciones

⁴ Se ha encontrado una alta correlación entre educación o grado de escolaridad, participación política y liderazgo. Véase Sibney Verba Imie, Norman M., *Participation in American political democracy and social equality*, New York, Harper, 1992; Pamela E Oliver, “If you don’t Do it nobody else will”, “Active V and Token Contributors to Local Collective Action” *América Sociological Review*, 1984, 49, 601-610. En los 80 Malcom Skilbeck planteó la educación como igualdad de oportunidad y como “*citizen empowerment*” para la lucha democrática. La educación incluyó la “discusión para la acción democrática” pp. 15 ss. Véase Joan Solomon, *Teaching science, technology and society*, Buckinhan, Open University Press, 1993.

más amplias, las de ciudadanos y sus organizaciones, a las que las “elites en el poder” no podrán manipular y mediatizar a la usanza antigua como en los tiempos del preclaro *C. Wright Milis*. La mayoría de los ciudadanos podrá decidir y contribuir a las decisiones, dado su alto conocimiento de la razón instrumental y de la razón intercomunicativa a que se refiere *Jürgen Habermas*. Con el dominio de ambas razones, y la fuerza de una mayoría organizada e ilustrada, la democracia de la sociedad civil y el Estado será una democracia en el sentido genuino de la palabra. Si algunos piensan que eso es una utopía es porque están pensando que el proyecto afecta muchos intereses. Tienen razón, el proyecto de una educación de alta calidad para todos enfrenta grandes y variados intereses. También enfrenta creencias y prejuicios sólidamente consolidados, como los de los gremios profesionales cerrados.

A un alto nivel de abstracción, el proyecto de una educación para todos se enfrenta a una **triple crisis: la económica, la hegemónica y la sistémica**.⁵ **La económica** ha derivado en una política neoliberal que implica grandes transferencias de la propiedad y del **producto** a las empresas privadas nacionales y extranjeras en detrimento de las públicas, sociales y nacionales. **La hegemónica** implica el desmantelamiento de un Estado autoritario populista y su sustitución por otro en que se está librando una lucha contra los pueblos de indios y no indios, de ciudadanos y de trabajadores, por las redes de caciques, mafias, élites y compañías muchas de éstas asociadas y comprometidas con el Fondo Monetario Internacional, el Banco Mundial y los complejos financiero-militares dominantes del “Grupo de los Siete”. **La sistémica** corresponde a una crisis del capitalismo global y de sus relaciones por una parte con las cuatro quintas partes de la humanidad, que se hallan en la pobreza, y por otra con el ecosistema al que pone en peligro de destrucción. Esta última crisis puede derivar en una terminal del sistema, más por ecocidio

⁵ Cfr., con el análisis de las “tres contradicciones del capitalismo histórico”, la de acumulación, la de legitimación y la geocultural, en Immanuel Wallerstein, *el futuro de la civilización capitalista* Barcelona, Icaria, 1997, pp. 69-95. Sobre un acercamiento más directo a las tres crisis ver también: Terense K. Hopkins, Immanuel Wallerstein, et al., *The Age of transition*, London, segunda Ed., 1997, en especial pp. 209-243.

DOSSIER

que por una revolución. La alternativa que se esboza es la de una democracia universal no excluyente.

En México, la alternativa a la triple crisis parece plantearse —como parte de un fenómeno global y local, universal y nacional— en la lucha por la democracia de los pueblos indios y no indios, de los pobladores urbanos y rurales, de los trabajadores muchas veces integrados a éstos, y de los ciudadanos con sus organizaciones en la sociedad civil y la sociedad política. Algo semejante ocurre entre variaciones culturales y estructurales en otras regiones del mundo.

En todo caso es imposible una política económica alternativa sin una hegemonía de pueblos y ciudadanos que crezca y se consolide tanto en la sociedad como en el Estado. También ha revelado ser imposible o impracticable una política socialista en que los trabajadores ocupen el poder y, en libre asociación, determinen la distribución del excedente.

O en que procuren imponer medidas de justicia social, o medidas socialdemócratas, o socialistas, sin tener el respaldo de fuertes organizaciones democráticas que procuren tanto la democratización del Estado como de la sociedad civil y que superen la lógica populista-burocrática de economías de donativo, y la de estados populistas, paternalistas, providencialistas, para dar un papel primordial a la democratización de las propias organizaciones de los pueblos, de los pobladores, los trabajadores y los ciudadanos a fin de hacerlos corresponsables y copartícipes del “arte de gobernarse” y de los nuevos paratos sociales de producción de bienes y servicios.

El proyecto de educación para todos no sólo se enfrenta a obstáculos económicos, hegemónicos y sistémicos. También se enfrenta a prejuicios muy difíciles de vencer, que se combinan con sólidas creencias, y con intereses y temores personales o de grupo. Como diría Ortega y Gasset, no alcanzamos a ver que nosotros tenemos ideas mientras las creencias nos tienen a nosotros. Y “las creencias están antes de que nos ocupemos de pensar”.⁶

⁶ Cfr., José Ortega y Gasset, *Ideas y Creencias*, Madrid, Calpe, 1968, pp. 17ss.

Nuestras creencias sobre la imposibilidad de una educación de calidad para todos nos impiden pensar. Es más, para consolidar nuestras **creencias** contra la educación para todos lanzamos a diestra y siniestra una serie de falacias. Con la mayor seriedad articulamos frases y discursos que no se sostienen ni desde el punto de vista lógico, ni desde el punto de vista empírico, menos aún desde una ética y una política democrática que quieran ser consecuentes.

Se dice, por ejemplo, que es necesario adaptar la cantidad de estudiantes al mercado. Ese argumento parece ignorar un hecho de todos conocido y ampliamente comprobado por todo tipo de autores de las más distintas ideologías que anuncian un desempleo universal creciente y estructural sistémico. Con semejante argumento si ya son muy pocos los que reciben hoy educación, y menos aun los que reciben educación de calidad en todos los niveles, en el futuro todavía serán menos y serán menos aún en países de la periferia mundial a los que se está exportando sistemáticamente el desempleo, y en los que se está desarrollando un tipo de mercado de trabajo para el que no se necesita ninguna educación. El criterio de que hay que limitar la educación a la demanda del mercado de trabajo es muy mal criterio.

Tan irresponsables autores o voceros no sólo quieren el fin de la historia sino el fin de la educación y si se dicen educadores son educadores a medias, deseducadores y antieducadores. Muchos de ellos se defienden con otro argumento falso. Sostienen que toda expansión de la educación provoca fenómenos de masificación y de baja necesaria en los niveles de excelencia en la educación. Yo estoy –y siempre he estado– contra la masificación de la educación y por la proliferación de pequeños grupos de enseñanza-aprendizaje a todos los niveles. También estoy y he estado por la combinación de los pequeños grupos con escuelas, universidades, institutos, laboratorios y centros de trabajo en asociaciones virtuales o a distancia y presenciales.

DOSSIER

Es más, estoy por una educación de excelencia para muchos porque la que hoy existe no es de excelencia y se imparte a una proporción muy pequeña del conjunto de la *población* en edad preescolar, escolar y postescolar susceptible de participar en un gran sistema complejo, articulado, de enseñanza-aprendizaje, de educación, investigación, y de acción social, técnica y política.

La educación de calidad para todos debe ser para el trabajo pero también debe ser para la *polis*. Debe ser para el mercado de trabajo pero no para el mercado mezquino que nos está imponiendo el neo liberalismo sino para aquél en que la sociedad civil regule inversiones y gastos sociales a fin de que reciba los instrumentos de producción necesarios a la satisfacción de sus necesidades de alimentación, salud, habitación, seguridad, y por supuesto, educación.

La educación para el trabajo se debe complementar con la educación para la democracia. En ese sentido no sólo tenemos que enfrentamos a los temores y prejuicios de los especialistas, expertos y gremios que temen difundir y abaratar sus conocimientos sino a los caciques, mafias y élites que temen a una ciudadanía cada vez más capaz de evaluar y enjuiciar sus actos.

El ataque múltiple a la educación para todos se combina así con un ataque contra la educación que busca articular la cultura general a la del especialista; la cultura básica a la interdisciplinaria, propia del hombre y del ciudadano que se pueden reciclar como expertos o responsables de una comisión o misión determinada; que en vida pueden cambiar de especialidad responder a problemas distintos de las sociedades, y de sus gobiernos; que como ciudadanos y expertos se hallan adiestrados en aprender lo que no saben, en estudiar lo que todavía ignoran, y que quieren conocer, e investigar de manera individual o en grupos, problemas sobre los que buscan lograr una mejor o más precisa información, predicción o explicación.

Nuestra contrapropuesta debe ser categórica: **si, se puede preparar mejor a un número cada vez mayor de personas y poblaciones escolarizadas y no escolarizadas**, que se adiestren en un pensamiento crítico y experimental; no dogmático, con capacidad de pensar y expresarse verbalmente, por escrito, en formas que les permitan precisar y vincular teorías, razonamientos, cálculos, observaciones, experimentos y simulaciones de experimentos; con apreciación y análisis de tendencias y contratendencias, de sistemas autoregulados y no regulados, históricos y coevolutivos, dialécticos; con imaginaciones y construcciones de alternativas en que combinen las acciones instrumentales o tecnocientíficas con las acciones intercomunicativas, cívicas, políticas, morales, materiales y virtuales; con capacidad de aprender a **pensar por objetivos**, a discutir en **función de objetivos**, y a vincular el pensamiento con la palabra, el discurso con la lógica de los argumentos y con la lógica de los hechos; la teoría con la historia, los márgenes de libertad con las restricciones necesarias en una condición dada y con el cambio de condiciones para que aumenten esos márgenes: las habilidades para reparar en los efectos inmediatos y también en los de efecto retardado o secundarios: la pericia para saber producir conocimientos y para saber hacer, perseverar, cooperar y luchar, para evaluar medidas y para corregir rumbos, siempre a fin de alcanzar objetivos, que en una democracia son los del interés general y el bien común con respeto a las diferencias, con pluralismo ideológico y religioso, con formas insistentes de cortesía, tolerancia y respeto a la dignidad, formas por cierto más arraigadas en nuestros pueblos de lo que habitualmente se piensa.

La enseñanza de oficios y el entrenamiento en deportes individuales y colectivos es fundamental. La preparación de especialistas con cultura general para pensar y hacer es indispensable. El desarrollo del pensamiento alternativo que vaya más allá del pensamiento crítico hacia la **creación de novedades y estructuras emergentes** que obedezcan a opciones deseables, junto con el hábito y la voluntad de no refundirse en abstracciones y generalidades, y de no plantear proyectos que se queden en el papel es la culminación del proyecto. Y tal vez este proyecto —señalando con el dedo— no se quede en el papel. Depende de que cada

DOSSIER

uno viva su conversión, su momento de la existencia en que se consagra la vida propia a lograr un mundo mejor.

Así aparece también el problema de las propuestas concretas de una educación para todos. ¿Qué propuestas concretas se dan? ¿Qué voluntad política organizada requiere una educación para todos? Voy a intentar sólo el esbozo de una respuesta que contribuya a la precisión del proyecto y a su realización.

En primer término, es necesario desechar la idea que de la educación de calidad para todos se pueda lograr. Fundando una especie de escuelas o universidades libres o populares. Esa es una forma anticuada de abordarlo, que en ciertos momentos de la lucha por la libertad de cátedra e investigación, o por el acceso a la educación de poblaciones “rechazadas” por el sistema social y escolar, sirvió para formar núcleos de resistencia algunos de los cuales llegaron a realizar importantes labores en la desmistificación ideológica, en el desarrollo de una cultura alternativa y en la formación de trabajadores, pobladores y estudiantes. Hoy se puede ir mucho más lejos de esos planteamientos y con efectos que nos acerquen cada vez más a una educación de calidad para todos.

En condiciones óptimas, el proyecto corresponde a una red de redes que incluya y articule al sistema escolar y universitario, al sistema de producción de conocimientos —como los institutos y centros de investigación— y a los sistemas de producción y difusión de material didáctico, incluidos en estos últimos las editoriales, los canales de televisión, las empresas de instrumentos de comunicación y computación. Ese es el ideal.

La red de redes debe articular al sistema escolarizado con “los medios”, y con las organizaciones de la sociedad civil que hayan desarrollado o desarrollen grupos de educación y difusión de la cultura, conocimientos, destrezas, artes y oficios. Incluirá necesariamente programas de articulación con los centros productivos de bienes y servicios, en particular con los expertos que en esos centros trabajen y puedan y quieran colaborar en el proyecto.

El proceso puede realizarse –en formas más inmediatas– sobre la base de articular entre sí a una parte de las organizaciones ya existentes estimulándolas y proveyéndolas de recursos humanos y materiales que mejoren y permitan sus condiciones de trabajo. Las resistencias al proyecto aparecerán en todos los puntos del sistema. Unas se presentarán de manera abierta; otras ejerciendo el arte de no hacer nada con las más variadas justificaciones.

Para vencer las resistencias e iniciar un sistema de red de redes educativas que resulte cada vez más atractivo parece necesario distinguir en términos de algunos programas concretos y de los organismos responsables de llevarlos a cabo. Esos organismos por ningún motivo deben limitarse al ámbito gubernamental. Combinarán el potencial del sistema público con el del sistema privado de investigación y educación en variados programas, sin que la cooperación sea nunca obligatoria sino meditada y siempre libremente acordada.

Las redes de educación de la sociedad civil buscarán organizarse y articularse en formas también autónomas, pero procurando con persistencia, desde su autonomía, una articulación y expansión crecientes en los espacios sociales, geográficos y culturales.

A los espacios educativos se añadirán cada vez más los flujos educativos. A los claustros y nichos de educación se articularán cada vez más las redes de educación. Las redes de las comunidades y los barrios formarán interfases locales, municipales, estatales, nacionales y con otras regiones del mundo, empezando con aquellas que hablan nuestro lenguaje común –el castellano– y estimulando a las que conservan su propio idioma. Promoverán en todos los casos el multilingüismo, tarea que se extenderá en lo internacional empezando por incluir en nuestra cultura general con el castellano y las lenguas indígenas, el idioma inglés. Nada que sea humano nos será ajeno.

DOSSIER

La tesis central es que no debemos fundar una escuela o universidad ni varias, sino un sistema de educación que comprenda a los sectores público y privado y a la sociedad civil que acuerden participar en él y que decidan cómo pueden funcionar para educar mejor a un mayor número de beneficiarios.

No hagamos una escuela o cien escuelas; no hagamos una universidad o cien universidades: construyamos un sistema educativo que también incluya a la sociedad civil, y démosle a ese sistema las organizaciones, los recursos y los medios, antiguos y modernos, que permitan a la ciudadanía y a la mayoría de la población enseñar a aprender y aprender a aprender.

Llego a los proyectos prácticos y planteo algunos que se pueden iniciar a corto plazo y con costos relativamente bajos. Espero vivarlos como realidad y que un día no lejano tengamos parte de ellos, fruto de nuestras palabras-actos, y de una reflexión que no se quede sólo en el discurrir sobre la educación sino que logre, con muchas más, el ocurrir de una educación de todos para la democracia y el trabajo.

Creo que es necesario empezar con dos proyectos simultáneamente: ***el que estimule la creación y articulación de grupos y redes de enseñanza-aprendizaje, y el que organice y programe la producción de recursos didácticos***, de quienes los preparen, redacten, prueben, apliquen y enseñen a aplicar para aprender y evaluar lo que se aprende o enseña.

Esbozo ambos proyectos:

- 1º. El de formación de redes de enseñanza-aprendizaje corresponde a planteamientos y prácticas que vienen de Paulo Freire y la pedagogía de la liberación y que se han desarrollado en el mundo con variaciones en los marcos teóricos y prácticos, variaciones que no siempre mantienen explícitamente los propósitos originales, liberadores, pero que a menudo contienen enormes posibilidades de aumentar la educación y el conocimiento como eje de la transformación productiva y democrática de la sociedad.⁷

En nuestro tiempo, las redes de enseñanza aprendizaje, y los grupos correspondientes, se han desarrollado en forma extraordinaria mediante procedimientos que consisten en preguntar a los habitantes de una comunidad o barrio qué es lo que saben, qué es lo que quieren saber, y qué es lo que quieren enseñar o qué es lo que quieren aprender. A un tronco común de conocimientos e intereses de los habitantes de la comunidad se añaden grandes y pequeños ramales en que aparecen las especializaciones en los oficios y las técnicas, en las artes, las ciencias y las humanidades.⁸

Los núcleos de enseñanza aprendizaje se organizan a la manera de los “grupos de análisis” que ya existen en muchas comunidades de la República, y se complementan con “talleres” de distintos tipos, como

⁷ Hay autores que critican el uso de Freire y su concepto sobre concienciación y diálogos sin vincularlos directamente a la lucha contra la opresión. Ese proceso en algunos casos lleva a manifestaciones que tienden a dejar intacta las estructuras sociales. Pero no siempre corresponde a una “cooptación” o “mediatización de Freire. Puede ser el punto de partida para un pensamiento más concreto y para “acciones colectivas” que vayan en las luchas más al fondo de los problemas sistémicos de opresión y explotación. Cfr., Krishna Kumar y Kirddross, “Co-opting ideas of paulo Fraire” *Ideas and Action, Issue 148, 1982 num. 5 pp. 4-8.*

⁸ Para un planteamiento reciente de las redes de enseñanza-aprendizaje, en Francia ver el excelente libro de Michel Authier y Pierre Levy, *Les arbres de connaissances, Paris, La Découverte, 1996.*

DOSSIER

los de redacción que han proliferado en algunos sectores medios. El impulso y la organización de redes, grupos y talleres de enseñanza-aprendizaje requiere de inmediato pensar en los coordinadores y en los promotores que deben tener esas responsabilidades, impulsar los proyectos de educación ya existentes en la sociedad civil, el sistema escolar y universitario, y construir otros nuevos con un creciente apoyo.

- 2°. El de la formación de redes y empresas educativas en que participen las instituciones escolares y de investigación. Este proyecto puede de inmediato desarrollarse en dos programas: uno de educación continua y actualización de conocimientos del profesorado con cursos y conferencias a cargo de los investigadores en ciencias y humanidades que estén en las fronteras o avanzadas del conocimiento científico, técnico y humanístico y, otro que planee de inmediato la preparación, edición y publicación de tres tipos de videotecas, colecciones y útiles didácticos: la videoteca del alumno de educación primaria; la videoteca del bachiller, que corresponda a los dos niveles de la enseñanza media que nuestro sistema escolar tiene; y la videoteca “Hazlo tú mismo” para oficios, técnicas y artes de interés general. Por supuesto en los tres casos el complejo de empresas públicas, civiles y privadas a cargo del proyecto empezará a producir en un plazo perentorio las colecciones de videos, libros y folletos correspondientes, los útiles gráficos y los instrumentos necesarios. Al mismo tiempo se invitará a las redes de enseñanza aprendizaje a elaborar su propio material, sus propios videos, pinturas, poesías, narraciones y experimentos desde el rincón del mundo donde se encuentren y con la perspectiva universal o cultural que quieran expresar.

Hay tiempos de hablar y tiempos de hacer. Es tiempo para mí de callar para que ustedes hagan un sistema educativo, que permita una educación de alta calidad para todos.

Anexo 1. El diálogo de las ciencias y las humanidades

1. Los nuevos acercamientos entre ciencias y humanidades, entre ciencias de la materia, ciencias de la vida, y ciencias humanas encuen-

tran importantes obstáculos para el diálogo. Hay categorías que continúan vivas y que sirven para distinguir de un lado las llamadas ciencias exactas o duras, y de otro las humanas que implícitamente aparecen como inexactas o blandas y de las que hay todavía quienes piensan que ni siquiera son ciencias. Se trata de obstáculos y problemas sobre los que necesitamos reflexionar mucho más por difícil que sea su solución.

2. Por lo menos para iniciar el diálogo de las ciencias tenemos que superar dos problemas: los que nos impiden tender puentes entre unas disciplinas y otras, y los que obstaculizan el tránsito de la problemática especializada que investiga un científico en su área y la reflexión general que ese mismo científico hace sobre la problemática que investiga y sobre su área dentro del conjunto de las ciencias.
3. De la necesaria superación de tales dificultades muchos han hablado desde los años treinta de este siglo. Pero no fue sino hasta el gran movimiento científico de los años cincuenta, ligado a los conceptos de sistemas generales, de sistemas de autocontrol, y de sistemas autocreadores cuando se avanzó considerablemente en el diálogo profundo y preciso de investigadores que venían de las más distintas disciplinas y que trabajaban a distinto nivel de abstracción, pasando de la lógica y la epistemología a las ciencias experimentales, y de éstas a aquéllas.

El especialista que hace explícita la filosofía que está detrás de su investigación o que deduce reflexiones teóricas y epistemológicas de su propia investigación es todavía excepcional. Es raro el investigador o el profesor que no se limita al estilo experimental de resolver o investigar un determinado problema de su especialidad sino también piensa en lo que está detrás de ese problema, y en las consecuencias más generales que entraña la investigación experimental o empírica del mismo para la reestructuración del concepto y de las redes conceptuales a que pertenece.⁹

⁹ Véase John Ziman, *Teaching and Learning about science and society*, Cambridge, University Press, 1980.

DOSSIER

En historia o en sociología pasa algo parecido. Son excepcionales los investigadores de historia –como *Immanuel Wallerstein* en Estados Unidos o *Sergio Bagú* entre nosotros– que no se limitan a investigar los hechos históricos sino van más allá de ellos, hacia reflexiones de relaciones, de estructuras, de tendencias y coyunturas, de sistemas; o quienes como *Tony Bennett*.¹⁰ –también historiador– que vinculan el análisis de lo hecho al análisis del hacer, el de lo vivido al del vivir, o como el sociólogo *Anthony Giddens* que ensamblan el estudio de las estructuras sociales al de estructuraciones sociales en proceso de formación.

Las “teorías de alcance intermedio” de que habló *Robert Merton* a mediados de este siglo –con más razón de la que se pensaba– llevan a **nuevas teorías generales**. En ellas no desaparecen las problemáticas particulares ni los hechos. A los filósofos ya no les toca hablar sólo de lo general ni a los investigadores científicos ocuparse sólo de los problemas particulares, nomológicos o idiográficos. La vieja división del trabajo intelectual de principios del siglo XX se abandona para ir al encuentro de otra nueva, que reformula a la clásica, y que permite tanto subir como bajar de nivel de abstracción con crecientes vínculos entre lo experimental, lo práctico, lo histórico, lo político y lo teórico.

Se trata de una tarea que debemos transmitir y acentuar. Es necesario estimular la construcción de puentes entre especialistas de distintas disciplinas científicas, y también entre la cultura científica y la filosófica para que integradas o comunicadas, o conectadas, podamos analizar la actual reestructuración de conceptos.

El objetivo interdisciplinario, con nuevas formas, de especialización y de cultura general, tiene implicaciones muy grandes no sólo en la investigación sino en la educación y la difusión de las ciencias. Del diálogo se pasará al acercamiento institucional y a formas de comunicación interdisciplinaria básica en que se facilite el entrenamiento teórico y metodo-

¹⁰ Tony Bennett, “Text in history: The determination of Reading and their text” attridge, Derek et. Al., Post-structuralism and the question of, histórico, 1987, Cambridge U.P.

lógico en campos de intersección de dos o más disciplinas para la investigación de un problema o fenómeno en variantes niveles de abstracción.

Para aclarar más el problema en un campo como el del **historiador-filósofo** o del **político-filósofo** es muy ilustrativo un texto de *Tocqueville* que tiene plena actualidad y que se puede hacer extensivo al **científico-filósofo**: He vivido —escribió *Tocqueville*— con hombres de letras, que han escrito la historia sin participar en ella, y con hombres políticos, que sólo se han dedicado a producir los hechos sin describirlos. He observado que los primeros siempre veían las causas generales, mientras los otros, que vivían a diario, en lo deshilvanado de los hechos, atribuían todo a incidentes particulares, y pensaban que los pequeños resortes que ellos movían sin cesar entre sus manos, eran los mismos que movían al mundo. Creo que unos y otros se encuentran equivocados.¹¹

Relacionar varias disciplinas entre sí y fortalecer el filosofar del científico con la investigación empírica, experimental e histórica es uno de los objetivos de un programa de investigación y de docencia en el que sólo empezamos a navegar.

Anexo 2. Redes de enseñanza-aprendizaje

“La democracia o la república del porvenir —escriben *Michel Authier* y *Pierre Lévy*— se fundarán en la libre apropiación de una tierra aún invisible, la del saber, que ya se ha convertido en el principal elemento de la producción.”¹²

En un extraño libro que combina la informática y la tecnociencia con la imaginación y el sentido del humor, esos autores subordinan “la técnica a

¹¹ Alexis de Tocqueville, *Souvenirs*, citado Salome Ghassan, en su libro *Appels D'Empire. Ingérences et résistances l'ag de la mondealisation*, París, Fayard, 1996.

¹² Michel Authier y Pierre Lévy, Op. Cit. 97.

DOSSIER

una finalidad cívica”, a la vez práctica y utópica, para que la democracia y la justicia se busquen a través de la apropiación y construcción del conocimiento en las empresas y en las comunidades, en las colectividades y en las naciones.

Si en los grandes cambios históricos del pasado se buscó sobre todo el reparto de las tierras o la expropiación de los medios de producción, hoy los objetivos de democracia y justicia se van a alcanzar luchando en primer término por la organización del conocimiento colectivo y por su enriquecimiento en las más distintas redes de personas, asociaciones e instituciones.

Las estructuras de las redes aparecerán como fractales arborecentes y como árboles del conocimiento. En cualquier caso, se tratará de estructuras cambiantes con relaciones de conocimientos entre personas y colectividades que se comunican por medios tradicionales o electrónicos (o con ambos). Esas estructuras equivalen a cuadros de clasificación o a conjuntos de cuadros de clasificación en los que siempre aparece un tronco común con los ramales y ramas de los mismos.

Las variadas estructuras dan un carácter relativo a los conocimientos científicos, técnicos y humanísticos. Estos no valen en sí mismos, sino por las funciones que cumplen para las colectividades que los usan o gozan y que los quieren adquirir para usarlos o gozarlos.

Los conocimientos del tronco son fundamentales para toda la colectividad y los miembros que la integran; los de las ramas y las hojas son también necesarios y atractivos para la comunidad que con sus especialistas puede dominar más y mejor las ciencias, las técnicas y las artes, y aprovecharse o gozarse de ellas. La colectividad depende de las competencias generales y particulares de sus integrantes y de la forma en que éstos las articulan para “el bien común” y para el propio interés y gusto de sus miembros.

Empresa, comunidad, nación, son “una especie de escuela donde se aprende todo el tiempo”. Las redes de conocimientos adquiridos sirven para adquirir “nuevos saberes”.

Los conocimientos del tronco son aquellos que todos deben saber para hacer todo e incluso para especializarse en conocimientos que unos sí tendrán y otros no tendrán. Los conocimientos del tronco son los que se aprenden desde la niñez como saber hablar, escribir, narrar, razonar, pensar, experimentar, recordar, jugar, practicar.

Los conocimientos de las ramas son más especializados y los de las hojas todavía más, como el conocer a fondo la poesía castellana o la de fray *Luis de León*, o la maya y el *Popol-Vuh*.

El conocimiento del saber colectivo se presta a diseñar perfiles de lo que cada cual sabe en lo general y como especialidad. El perfil del conocimiento de cada individuo y de cada colectividad puede llevar a los **perfiles de conocimiento** de numerosos individuos y colectividades.

Aparte de los perfiles de conocimiento, se pueden formular programas y organizar redes para aprender a aprender, para investigar y analizar, para producir o para realizar actividades artísticas y deportivas. Los integrantes de esas redes se pueden comunicar de cuerpo presente o con “imágenes interactivas” cercanas y distantes, o mediante escritos y libros. Las redes de comunicación del conocimiento, de la educación, del trabajo, del arte y el juego pueden ser locales, nacionales, globales.

Es más, las redes pueden estar formadas por colectividades con distintos perfiles de conocimiento como una universidad y una comunidad. Pueden articularse a partir de “la identidad cognitiva actual” y “poner en contacto” a colectividades que teniendo distintas identidades cognitivas están dispuestas a aprender-enseñar, a trabajar-crear, a jugar-luchar.

En una visión utópica, la articulación de los árboles del conocimiento lleva a la construcción de una nueva economía y una nueva sociedad, democrática y sin exclusiones. En la construcción de un mundo menos injusto las redes de conocimiento-acción articulan a las universidades con las escuelas y con las comunidades, incluso con las marginadas y excluidas, urbanas, rurales, étnicas. Las redes del conocimiento pueden también

DOSSIER

juntar a investigadores y docentes en el seno de los sistemas de investigación y de enseñanza; o a investigadores y trabajadores de los medios en los sistemas de enseñanza abierta.

Así, una red de matemáticas puede incluir a investigadores de cursos postdoctorales, a otros del posgrado y la licenciatura, a otros más de la enseñanza media, primaria y preprimaria para estudiar los problemas del conocimiento y la enseñanza de las matemáticas y para elaborar el material didáctico más idóneo para la enseñanza-aprendizaje, la evolución y la autoevaluación a los distintos niveles.

Otra red puede incluir a investigadores y profesores de ciencias del mar y a pescadores, etcétera. Las combinaciones deseables y posibles ameritan estudios concretos de cada colectividad formal e informal, escolar y no escolar.

Anexo 3. Videoteca de ciencias y humanidades

El Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades CEIIGH, ha iniciado la producción y edición de una Videoteca de Ciencias y Humanidades.

La Videoteca en Ciencias y Humanidades constituirá una serie de colecciones de conferencias y mesas redondas en las que han participado y participarán los integrantes del Proyecto de Conceptos en Ciencias y Humanidades. Entre las colecciones se encuentran la de Clásicos de las Ciencias y las Humanidades, así como la de Formación y Reestructuración de Conceptos en Ciencias y Humanidades.

La Videoteca se basa en un nuevo concepto de relaciones entre investigación, educación y difusión tanto de las ciencias como de las humanidades. La integración de redes que incluyan a investigadores y creadores, a productores y editores de videos y de textos impresos, a profesores y difusores del saber, el “saber hacer” o el “saber aprender” será promovida por el propio Centro a través de coordinadores de área y de proyecto, que es la forma como el Centro ha venido trabajando.

DOSSIER

El material visual y escrito de la Videoteca podrá ser difundido a través de los órganos de Difusión Cultural y del sistema escolar en sus modalidades escolarizada y abierta.

Varios de los programas se realizarán en coordinación del Centro con otras dependencias de investigación, educación y difusión de la cultura de la Universidad Nacional Autónoma de México UNAM, y con universidades e institutos de cultura superior nacionales y extranjeros.

Algunos proyectos se realizarán en cooperación con el sistema universitario de naciones de lengua castellana o con los de otras familias lingüísticas, como la inglesa, la francesa y la portuguesa.

Los programas se iniciarán en distintas áreas de la investigación científica y humanística, atendiendo demandas de la enseñanza profesional y el bachillerato, así como de difusión cultural, en particular las relacionadas con la transmisión de métodos, técnicas y artes.

El contenido de cada video o texto, en sus distintas versiones, será de la exclusiva responsabilidad del autor, quien tendrá el derecho de supervisar y orientar la edición final de cada video o texto en el que participe.

En los programas colectivos, los coordinadores académicos de los mismos, y en última instancia sus colaboradores, tendrán esa misma responsabilidad, siempre dentro del espíritu de libertad de investigación y cátedra, de seriedad y calidad científica y humanística que la UNAM tiene.

Para la producción de cada programa y cada video, además del coordinador académico y de los investigadores o autores que participen en las conferencias, mesas redondas, coloquios o entrevistas, se nombrará a un responsable de la producción y edición del video o la serie de videos y a otro responsable de la edición e impresión del texto o textos correspondientes. Aunque la producción de videos incluya la edición de los mismos, consideramos necesario distinguir al encargado de la pro-

DOSSIER

ducción de videos y al encargado de la edición de los textos que los acompañan.

Para la realización de los videos y los textos, los investigadores y profesores estarán en permanente cooperación con el equipo de edición y producción hasta el término de los materiales.

La Videoteca hará cuatro tipos de versiones: una primera con la exposición y el texto original; una segunda con diálogos entre los autores, o entre éstos y los destinatarios; una tercera con ilustraciones y selecciones acordadas con el autor o los autores; y una cuarta con interacción por computadora.

La primera versión se llamará Magistral, la segunda Dialogal, la tercera Ilustrada y la cuarta Interactiva. El objetivo pedagógico y didáctico será distinto en cada caso.

La versión Magistral permitirá que el estudiante analice las diferencias entre el texto oral y el texto escrito. En caso de que el autor lo estime conveniente, el texto será corregido y el estudiante podrá comparar los dos textos, adentrándose en el arte de corregir lo que se dice y lo que se escribe, ya sea en función del medio que se usa, ya para mejorar el estilo, ya para precisar o enriquecer los conceptos y la información, ya para evitar redundancias o repeticiones innecesarias.

De los medios de comunicación han surgido tecnologías muy costosas, por lo que una de las aportaciones de este proyecto será la potencialidad de difundir el trabajo que se realiza en la UNAM, en versiones económicas y pedagógicas.

La versión Dialogal corresponde a las formas más ricas de la educación, la reflexión y el aprendizaje a todos los niveles. Su objetivo pedagógico es múltiple. Destaca el aprender a dialogar para preguntar y preguntarse a uno mismo, para expresar y transmitir o para registrar y recibir información pertinente al conocimiento y la acción; para determinar las distintas posiciones científicas, teóricas, ideológicas, culturales a partir de las cuales se estudian, consideran, analizan e interpretan los

fenómenos. En el terreno normativo, ético, práctico, político y técnico, el diálogo contribuye a la formación de consensos para la reflexión y la acción fundada y crítica.

Transmite la norma del pensar universitario respetuoso de la pluralidad ideológica, política, religiosa, cultural. Como diálogo y dialéctica cultiva la tolerancia como un freno al sectarismo, al prejuicio y al dogmatismo. Transmite el espíritu de la universidad como unidad en la diversidad, como consenso y disenso, como conocimiento general y especialización. La versión Dialogal incluirá diálogos seleccionados de dos o más autores y de éstos y los estudiantes o el público. Desde luego se editarán selecciones de diálogos presenciales y a distancia.

La versión ilustrada se propone aplicar las técnicas de la didáctica por televisión. De acuerdo con la misma, los autores no deberán hablar más de unos cuantos minutos (dos o tres) sin que haya un corte y se presente una ilustración, una vista, una escena, un momento o una gráfica, un organigrama, un diagrama de flujo del tema que aborda. Durante las ilustraciones los autores podrán seguir hablando en algunos casos, sólo que su imagen será sustituida con los símbolos, iconos y paisajes. En la versión ilustrada el estudiante aprenderá los problemas de la ejemplificación, de la especificación, de la concreción.

Aprenderá a relacionar los conceptos más generales con sus determinaciones en un lugar o tiempo, en un acto o juicio particular. También aprenderá a hacer su propia síntesis de la conferencia, mesa redonda o diálogo y a destacar las tesis de conjunto, así como los puntos más importantes a que se refirieron los autores. La relación entre el todo y las partes y entre las partes y el todo será el objetivo pedagógico principal de la versión Ilustrada.

La versión Interactiva utilizará las técnicas de multimedia, del hipertexto y del disco compacto interactivo (CD-i), sobre todo en relación con un proyecto en realización sobre “La formación de conceptos en ciencias y humanidades”. En tomo a este proyecto se elaborará un “thesaurus” electrónico para que el usuario “viaje” desde las categorías más generales hasta los conceptos más específicos o de éstos a aquéllas, y estudie

DOSSIER

los campos de las definiciones y las clasificaciones de conceptos y conocimientos en un ambiente dinámico.

Cuando un autor o grupo de autores muestre interés en participar en las versiones señaladas, se procurará aprovechar su motivación para realizarlas. En la mayoría de los casos se trabajará en la versión Magistral y el material didáctico complementario, en particular en los textos de las conferencias y las mesas redondas. La cuarta versión o Interactiva se realizará mediante proyectos específicos no siempre relacionados con los anteriores.

La Videoteca de Ciencias y Humanidades incluirá, en todos los casos, un folleto con los textos de las conferencias, de las mesas redondas, de los coloquios. En algunos casos incluirá los ejercicios y referencias que se recomienden para estudios complementarios bibliográficos o videográficos.

Platón sostuvo como *Sócrates*, que la palabra escrita era una amenaza para la palabra oral, la verdadera. Al mismo tiempo –por fortuna– escribió sus maravillosos diálogos. Hoy se dice que la televisión es una amenaza para el libro, y se producen más libros que en cualquier etapa anterior de la humanidad. La Videoteca de Ciencias y Humanidades busca unir la imagen a la palabra oral y a la palabra escrita. Es otro esfuerzo de las combinaciones y redes características de nuestro tiempo.

VIDEOTECA DE CIENCIAS Y HUMANIDADES (VIDEOS Y FOLLETOS)

CLÁSICOS DE LAS CIENCIAS Y LAS HUMANIDADES

| | |
|-------------------------------------|------------------|
| · <i>Luis de la Peña</i> | <i>Einstein</i> |
| · <i>José Sarukhan</i> | <i>Darwin</i> |
| · <i>José Cueli</i> | <i>Freud</i> |
| · <i>José María Pérez Gay</i> | <i>Nietzsche</i> |
| · <i>Victor Flores Olea</i> | <i>Marx</i> |

LAS CIENCIAS Y LAS HUMANIDADES EN LOS HUMBRALES DEL SIGLO XXI

- *Immanuel Wallerstein La historia de las ciencias sociales*
- *Arturo Escobar Antropología y tecnología*
- *Manuel de Landa. La ciencias de la información y el Poder*
- *Beatriz Garza Cuarón. El lenguaje, el pensamiento y la acción.*
- *Michele Mattelart. Los medios en la cultura de masas y en la cultura superior.*
- *Hugo Zemelman. El futuro como ciencia y utopía*
- *Armand Mattelart. La comunicación como construcción de un mundo alternativo (en dos partes)*

En prensa:**LAS CIENCIAS Y LAS HUMANIDADES EN LOS HUMBRALES DEL SIGLO XXI**

- *Bogdan Denitch. Globalization and social sciences (versión en inglés y español)*
- *Tian Yu Cao. Postmodernity in science and philosophy (versión en inglés y español)*
- *Simon Head. Lean production and re-engineering in the US, and World economy (versión en inglés y español).*
- *Alain Joxe. La ciencia de la guerra y la paz (versión en inglés y español).*

CONCEPTOS

- *Hugo Zemelman Utopía*
- *Carlos Lenkersdorf. Cosmovisiones*
- *Luis de la Peña. Energía*
- *Jorge Alonso. Democracia*
- *José Cueli. Inconciente*
- *Beatriz Garza Cuarón. Metáfora (su significado en las lenguas naturales)*
- *Alejandro Tomassini. Filosofía (funciones antiguas y modernas)*

DOSSIER

En Preparación

LAS CIENCIAS Y LA HUMANIDADES EN EL HUMBRALES DEL SIGLO XXI

- *Boaventura de Souza. Para una concepción multi cultural de los derechos humanos.*

CLASICOS DE LAS CIENCIAS Y LAS HUMANIDADES

- Adolfo Sánchez Vázquez Gramsci y el siglo XXI.
y Víctor Flores Olea

BIBLIOTECA APRENDER A APRENDER

- Ciclo de Conferencias

TECNOLOGÍA: CONCEPTOS, PROBLEMAS Y PERSPECTIVAS

- *Felipe Lara Rosano. Actores y procesos en la innovación tecnológica*
- *Mónica Casalet. Red de apoyo para la innovación tecnológica.*
- *Pablo M. del Pozo. La tecnología en el contexto del desarrollo socioeconómico.*
- *Leonel corona T. Enfoques económicos la tecnología: problemas y perspectivas*
- *Nydia Lara Zavala. Tecnología y ética*
- *Royer Díaz de Cossio. Barreras a la innovación tecnológica de México.*

REESTRUCTURACIÓN ACTUAL DEL CONCEPTO EN CIENCIAS SOCIALES

- *Pablo González Casanova* *Ciencias sociales*
- *Hira de Gortari* *Historia*
- *Héctor Díaz Polanco* *Antropología*
- *Alberto Aziz Nassif* *Ciencias Políticas*
- *Enrique de la Garza* *Economía*
- *Marcos Roidman* *Sociología*

REESTRUCTURACIÓN DE CONCEPTOS EN LAS CIENCIAS DEL LENGUAJE

- *Beatriz Garza Cuarón* *Las ciencias del Lenguaje: Antecedentes problemas y perspectivas.*
- *Gonzalo Celorio* *Teoría de la literatura*
- *Juan M. Lope Blanch* *La gramática de la lengua española: una visión histórica*
- *Max Figueroa* *Corrientes de la lingüística moderna*
- *Mario Valdés* *Hermenéutica y su aportación a la historia de la cultura.*
- *Tatania Bubnova* *Poética retórica y prosaica*
- *José Lema* *Gramática generativa*
- *Cecilia Rojas* *Cambios de perspectiva en los estudios sobre la adquisición de lenguaje*

DOSSIER

REESTRUCTURACIÓN ACTUAL DE CONCEPTOS EN CIENCIAS DE LA VIDA

- *Pablo Rudomín* *Definición del concepto de vida*
- *Isaac Rudoín* *Vida artificial*
- *Hugo Arechiga* *Regulación y control de la vida*
- *Xavier Soberón* *Evolución del concepto de gene y vida*
- *Marcelino Cerejido* *Muerte y vida*

FORMACIÓN DE CONCEPTOS

- *Beatriz Garza Cuarón* *Significado*
- *Margit Frenk Freud* *Leer*
- *Raymundo Bautista* *Caos*
- *Daniel Peimbert* *Universo*
- *Enrique Serrano* *Ética*
- *Exequiel Ezcurra* *Biósfera*



LA UNIVERSIDAD NECESARIA (Bosquejo para un proyecto)*

Texto tomado de: Pablo González Casanova (2001)
La universidad necesaria. México: Era,
pp. 123-144, con autorización de la Editorial Era.

TIEMPOS TURBULENTOS Y EDUCACIÓN

En tiempos turbulentos y enredados como los que vivimos hoy no ponemos suficiente atención a los hechos que pueden permitirnos un buen diagnóstico. No nos preguntamos qué índices son realmente válidos para conocer lo males que padecemos, sus tendencias, su profundidad; qué causas realmente los determina y cuáles son las mejores medida a tomar en serio.

Si en tiempos tranquilos es peligroso hacer generalizaciones y pronósticos, o dar explicaciones y formular planes sin bases suficientes sólidas, en éstos de crisis, aventurarnos a un análisis superficial resulta una especie de insensatez que sólo se explica por nuestra angustia de ver que muchas cosas andan mal y se comportan en forma distinta a la esperada lo que nos lleva a pensar en términos de “milagros” al modo tradicional, o en términos de “apuestas” al modo de la tan mal traída y llevada teoría de los juegos. Ambas palabras –milagros y apuestas– se usan en nuestro lenguaje de creyentes laicos y de jugadores empáticos.

Un diagnóstico serio sobre la educación en nuestro país requiere plantar los problemas que enfrenta el mundo y que se relacionan con las luchas y fenómenos de desestructuración de estados y mercados, con el trabajo y sus alternativas de desarrollo, con las crisis de los paradigmas en las ciencias naturales y humanas y las propuestas alternativas de construcción y preservación del conocimiento, de la sociedad, de la naturale-

DOSSIER

za y la propia vida con los nuevos y viejos medios de comunicación y educación y sus usos y combinaciones posibles.

A esos hechos habría de añadirse lo que se refieren a la actualidad pedagógica y didáctica, a sus tendencias y posibilidades de innovación que son tantas que hasta nuestras estructuras más avanzadas resultan obsoletas para dar mejor educación a más y para combinar el rigor de los estudios con la democratización de los mismos.

Si tomamos en cuenta los elementos señalados y los aplicamos en nuestro país podremos hablar de la educación superior con algún sentido práctico que influya en su curso y la lleve por las mejores rutas hacia un verdadero proyecto de democracia, ciencia, tecnología y humanismo.

UN MUNDO INCIERTO

Los dos últimos decenios han mostrado que la construcción de un estado, lejos de ser un proceso irreversible, corresponde a un avance que suele dar pasos atrás, ya sea por la descomposición de entidades estatales de apariencia sólidas (como la de la ex URSS, la ex Yugoslavia, la ex Checoslovaquia, la ex Etiopía) ya por el derrumbe puro y simple del aparato estatal (como en Líbano, Yemen del Sur, Afganistán, Somalia o Liberia)¹

Eso dice Salomé Ghassan.

El debilitamiento del estado desarrollista y del estado-nación tiene implicaciones profundas en las ciencias sociales aplicadas. En servicios como la educación pública, el creciente endeudamiento externo y el uso de los recursos fiscales para pagar los intereses de la deuda nos han llevado, “como víctimas, a ser socios de nuestra propia sujeción”.² Las oficinas públicas tienden a sustituir la verdad oficial del estado populista por la verdad experta del Banco Mundial y otras instituciones prestamistas.

¹ Cf. Salomé Ghassan, *Apples d'Empire. Ingérences et resistances a l'âge de la mondialisation*, Fayard, París 1996, pp. 18-19.

² Ibid.

Las resistencias a la política neoliberal, privatizadora y excluyente son sin embargo considerables. No solo se dan en nuestro país sino en los propios círculos dominantes de Estados Unidos y de Europa. Pero todo lo que hagamos para enfrentar el deterioro creciente del tejido social será poco en relación con los peligros que las políticas neoliberales entrañan para la nación y para la educación en todos sus niveles, incluido el superior. No equivocarse al respecto. Ni se trata de volver al estado populista o benefactor ni se trata de ignorar los procesos universales de globalización para encerrarse en pensamientos xenófobos, ni se trata de afirmaciones propias de la personalidad catastrofista de quienes las sostienen. Se trata de tendencias comprobadas en formas empíricas, prácticas y científicas.

La necesidad de reconocer la crisis de un cierto tipo de estado-nación plantea a mediano y largo plazo la necesidad de construir un estado-nación realmente democrático y no excluyente. La necesidad de reconocer el carácter universal o global de la historia que vivimos plantea la necesidad de un orden mundial no excluyente en que se hagan efectivas las políticas de seguridad mundial y con ellas las de un orden menos injusto. La necesidad de reconocer los peligros futuros y las limitaciones actuales supone atender las cifras objetivas que sobre el mundo y sobre México nos proporcionan los propios organismos de Naciones Unidas y los gobiernos de Estados Unidos, Europa o México.

Las cifras no son catastróficas, ni necesariamente lo son quienes dan cuenta de ellas: corresponde a hechos que ni siquiera llamamos catastróficos, y que debemos tomar en cuenta para las políticas a corto y mediano plazo, ya sea en terrenos institucionales como las universidades y los sistemas de enseñanza, ya en terrenos propios de las organizaciones de la sociedad civil. Algunos ejemplos pueden ilustrarnos, y más que llenarnos de disgusto deben constituir un reto para replantear los problemas de las ciencias sociales, de las ciencias educativas, de las ciencias humanas tanto en los campos teóricos como en los aplicados.

DOSSIER

Primer ejemplo: en la Junta Cumbre para las Naciones celebrada en 1990 se hizo ver que los gobiernos del mundo gastan 800 mil millones de dólares al año en armamento. Con 16% de ese gasto se podrían satisfacer las necesidades de educación y salud de los países más pobres de la tierra. Segundo ejemplo: de 1960 a 1990 la quinta parte de la humanidad más rica se quedaba con treinta veces más que la más pobre. En 1990 se quedaba con sesenta veces más. Tercer ejemplo: después del fin de la guerra fría la ONU registro 82 nuevos conflictos armados (1989-94) que en realidad eran guerras civiles, algunas combinadas con intervenciones extranjeras y conflictos internacionales. En 1994 mataron en Ruanda a un millón de gentes; en la ex Yugoslavia a un cuarto de millón. Cuarto ejemplo: la OIT (oficina internacional del trabajo) calcula que desde una población activa mundial de 2 800 millones de personas, 120 millones están desempleadas y 700 millones más están subempleadas.

Quinto ejemplo: la misma OIT estima que 200 millones de niños trabajan en todo el mundo. Las enormes inversiones de guerra la depauperización de la mayoría de la humanidad, la violencia, el desempleo y el trabajo infantil han crecido considerablemente y plantean serios problemas a cualquier proyecto de política educativa.

Cometeríamos un grave error si de estos y de otros datos que anuncian varias décadas de crisis y conflictos, sólo dedujéramos un porvenir negro para la humanidad. Hay también elementos alentadores. Nadie puede afirmar seriamente que el futuro más probable sea el ecocidio o un nuevo orden mundial de *apartheid* universal. Los modelos deterministas o probabilísticos resultan insuficientes para la predicción de los fenómenos sociales.

Los investigadores más serios, y que no se ocultan la gravedad de la situación, no ignoran que ciertos problemas antes insalvables tienden hoy a resolverse, y que ciertas alternativas de sociedad antes mediatizadas o destruidas con racionalizaciones propias de la guerra fría, cuando se acusa a sus líderes de agentes del imperialismo o de títeres de Moscú, pueden cobrar una fuerza inusitada al planear un proyecto de democracia universal, plural, representativa y participativa que cambie las matrices de

poder que hoy impone la política neoliberal y neoconservadora de transnacionalización excluyente, marginadora y necesariamente violenta.

El nuevo proyecto democrático universal es una esperanza para la humanidad. Luchar por él hasta su triunfo constituirá la única garantía de nuestra sobrevivencia como especie, dentro de un mundo menos inseguro y menos justo.

En el terreno de la educación los procesos entrópicos y negantrópicos a que está sujeto el sistema mundial nos muestran peligros y soluciones sobre los que es necesario pensar, para actuar con seriedad más allá de las lamentaciones y los buenos deseos.

Al planear los problemas de la educación –en especial el de la educación superior– lograremos mejores diagnósticos y propuestas si los analizamos en relación con el trabajo y con la lucha.

¿Cómo es y cómo va a ser el trabajo? ¿Cómo es y cómo va a ser la lucha? ¿Qué implicaciones tiene el futuro comportamiento del trabajo y de la lucha en la educación del conocimiento, de la voluntad, de las artes; en la investigación científica, técnica y humanista y en la difusión de la cultura científica y técnica? El problema deberá de inmediato enriquecerse con el planteamiento de la educación no sólo a partir de la situación y del futuro del trabajo y de las luchas sino de la situación y tendencias futuras de las ciencias naturales y humanas, de las tecnologías y las artes, de las filosofías y teorías correspondientes y de la reorganización de los sistemas educativos que implican.

TRABAJO, LUCHA Y CONOCIMIENTO EN LA EDUCACIÓN

Para los fundadores del neoliberalismo el mercado es el ser. Todo lo que está fuera del mercado no cuenta. Reciben con desprecio las críticas y clamores de quienes invocan el mundo de los excluidos. Para ellos ese mundo tal vez exista pero no cuentan. Desde el punto de vista epistemológico consideran que solo tienen validez los modelos de la economía del mercado y eso siempre que se les diseñe en función del *profit motiv* de las grandes transnacionales y sus redes *alma mater* del sistema.

DOSSIER

Si los teólogos escribían para Dios, los tecnocientíficos neoliberales piensan, analizan y constituyen la realidad para el complejo global dominante y sus asociados. Con credos “Logiciales” llegan a decir que la economía va muy bien aunque campesinos, trabajadores, profesores, estudiantes y empresarios vayan muy mal. Afirman que la actual política económica es la más útil para todos, y cierran los ojos ante el hecho de que México es el país en que el número de multimillonarios y de pobres están creciendo más aprisa en el mundo, al grado de que en 1994, trece millones ganaron el doble del ingreso total de diecisiete millones de pobres.³ Esas y otras muestras no valen nada para un conocimiento objetivo y exacto, moderno y científico, que se supone que no tienen nada que ver con la educación.

Es cierto que los neoliberales muestran un espíritu relativamente tolerante y moderno sobre todo cuando se les compara con los ayatolas de Oriente, pero no cabe duda que constriñen su política educativa a una sociedad particularmente injusta y que sus razonamientos no sólo los llevan a pensar en una educación elitista y excluyente, para unos cuantos, sino en una política de estímulos para quienes piensan como ellos, y de desestímulos para quienes se oponen a sus razonamientos.

El hecho es que ni el mercado en general ni el mercado de trabajo en particular son una constante: se trata de dos variables. Mercado y mercado de trabajo son fenómenos históricos y sociales de cuyo control se ocupan la empresas, los estado y las fuerzas de la sociedad civil con experiencias muy distintas en el liberalismo clásico, en el neoliberalismo transnacional, en la socialdemocracias, en el comunismo, en el populismo y con posibilidades innegables en un futuro régimen democrático en que las mayorías participen y se hagan representar para su control.

Limitándonos al mercado de trabajo advertimos por lo menos dos problemas que tienen mucha importancia para la educación en corto y largo plazo: el primero es que no se puede pensar sólo en la educación para el

³ *OXFAM*, United Kindom and Ireland Home Page, 11 de diciembre de 1996, <http://www/one/worldforg>.

mercado sin pensar mal. Educar para producir el tipo de profesionistas y trabajadores calificados que demanda el mercado resulta falaz e insuficiente. Aparte de educar para un trabajo que se proporciona y adquiere como mercancía es necesario preparar para la producción de bienes y servicios destinados a aquellos que “han sido sacados del mercado” y que en nuestros países constituyen una proporción elevadísima de la población. Es más, tomar como referente la demanda potencial y futura del mercado de trabajo es condenar a la política educativa y a las universidades a tareas mínimas que muy probablemente beneficien a menos de la quinta parte de la población y en muchas regiones a menos de 5 y hasta a menos de 1% de la población.

Con la *lógica del mercado* como *lógica de la educación* se convalida la política del elitismo y el consumo suntuario en un mundo miserable. Es más, con esa lógica se contribuye a una crisis creciente del tejido social por la desesperación, por la represión, por la corrupción y por la anomia autodestructiva. La lógica mercantil de la educación constituida en lógica universal no solo reveló ser falsa desde la época del estado benefactor y de las políticas monetaristas que en el México de 1968 en Tlatelolco, sino que es todavía más amenazadora en el estado neoliberal en cuanto éste tiende a privatizar y convertir en pura mercancía los servicios de salud, alimentación, vivienda y los de la propia educación.

Con la privatización o contención de los servicios públicos la demanda agregada de profesionales se reducirá en forma dramática pues, sin lugar a dudas, crecerá más la población que quede fuera del mercado que aquella que tenga el poder de compra necesaria para pagar los servicios.

De otra parte, a la disminución en la demanda agregada se añade y añadirá no sólo el desempleo de todos los que antes trabajan en la economía pública y social sino el “desempleo tecnológico”. El problema es que la crisis provocada por la política privatizadora y excluyente se monta en una tendencia histórica de largo plazo confirmada con amplitud en los estudios empíricos más recientes, y que desde hace tiempo un estudiado, entre otros, *Adam Schaff* y *André Gorz*.

DOSSIER

En *La metamorfosis del trabajo: crítica de la razón económica*⁴ André Gorz llega a las siguientes conclusiones:

1. Hemos entrado en una etapa histórica –afirma– en que el trabajo pagado se vuela cada vez más raro.
2. En la etapa histórica que vivimos no se puede “perpetuar la lógica” del trabajo asalariado ni para reformular ni para acortar la educación. Es más, el trabajo asalariado ya no nos permite planear el futuro de la sociedad. “Tanto en la industria como en los servicios, se está acelerando la construcción del trabajo demandando”, no se diga ya en la agricultura.
3. El incremento de la productividad por avances tecnológicos va aumentar en forma inexorable. Para dar un ejemplo: en 1988 sólo se usaba el 5% de las tecnologías que se usan y usarán diez años después en el país como Alemania. El creciente desempleo tecnológico se confirma en los países más desarrollados, como los europeos, en donde al mismo tiempo que crece la tasa de desempleo en forma irreversible⁵ solo aumenta los empleos peor remunerados.
4. Ante los hechos que nadie puede negar con un mínimo de seriedad, el desarrollo histórico futuro requiere como único camino viable, y que *tenga sentido*, un proyecto de sociedad en que “se libere el tiempo” y que en todo el mundo pueda trabajar, lo cual implica usar cada vez menos la lógica de mercado.
5. La imposibilidad de que continúe el actual modelo de trabajo mercancía indica que el proyecto alternativo sólo surgirá mediante cambios en la correlación de fuerzas en que los pueblos, las clases medias, los trabajadores, los empresarios afectados, las mayorías de los ciudadanos organizados de la sociedad civil impongan una política alternativa

⁴ Andre Gorz, *Métamorphoses du travail. Quête du sens. Critique de la raison économique*, Galilée, París, 1995 (1988 la edición).

⁵ Goran Therborn, *Europe in Tomorrow's World*, Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades, UMAN, México 1996, en prensa.

en la que el trabajo no sólo sea mercancía y en que la sociedad civil no sólo controle democráticamente al mercado y al estado, sino la políticas de producción y de servicios, de empleo de recursos y de enseñanza-aprendizaje a todos los niveles.

6. El modelo alternativo implica “romper el monopolio de los conocimientos en los dominios de la salud, de la educación, de las fuentes energéticas, del urbanismo, de la producción de bienes de consumo y de primera necesidad”. Supone una lucha contra el espíritu de gremio, contra la definición elitista de la educación, de la cultura y de la democracia.
7. Convoca a un proyecto en que los “nuevos movimientos sociales” estudiantiles e intelectuales se pueda unir a los clásicos movimientos obreros, campesinos y ciudadanos.

Con sus estudios y reflexiones, *Gorz* nos invita a una autocrítica profunda de lo que pensamos y decimos. Yo la interpreto así: no nos acostumbremos a que haya excluido de la vida universitaria ni aceptemos el elitismo como una supuesta “verdad científica” que está muy lejos de ser. Quienes nos acusen de populismo y nos achaquen los daños de la manifestación de la enseñanza que ellos mismos causaron por la escasez de recursos, no podrán ocultar su propia sinrazón, ni impedirán pensar que hoy, más que nunca en la historia humana, se puede dar *educación de alto nivel en pequeños grupos y hasta en forma personalizada a la inmensa mayoría de la población*. No hablo de tal posibilidad como utopía a descubrir sino como una solución a construir en sus alternativas magisteriales, científicas, técnicas, sociales e intelectuales.

En efecto, necesitamos vincular la educación de la ciencia a la teoría de la sociedad y de la política así como a la formación de la personalidad y del carácter de los educadores-educandos. Eso nos llevará a un planteamiento más práctico y de corto plazo, más cercano a nuestra tarea como profesores de esta o aquella universidad que están trabajando ahora en este país. Para lograrlos necesitamos cambiar la metáfora de la utopía y la metáfora de la construcción, necesitamos cambiarlas por proyectos

DOSSIER

inmediatos y concretos que transformen en forma viable nuestros actuales sistemas de educación.

Alain Michel, miembro del comité directivo del Centro para la Investigación y la Innovación de la enseñanza de la OCDE, sostiene desde Europa algunas tesis que pueden ayudarnos a precisar el problema. En busca de un doble imperativo de eficacia y equidad, *Alain Michel* plantea la improbabilidad de mantener el *status quo escolar*.

*La escuela no solo debe cambiar para adaptarse –afirma con razón– sino también y sobre todo para preparar un porvenir conforme a una cierta concepción filosófica y humanista de la vida en sociedad. La educación –añade– debe formar ciudadanos activos capaces de dominar el progreso tecnológico para darle sentido a la vida intelectual y colectiva, para respetar el equilibrio del planeta, hacer reinar la paz, reducir la violencia y forjar un verdadero proyecto de sociedad.*⁶

Michel propone un debate democrático sobre las finalidades de la educación para la transmisión de saberes y de la herencia cultural, para el desarrollo de la personalidad de los jóvenes y los ciudadanos, para la preparación de la vida profesional con creciente igualdad de posibilidades. En su opinión el debate democrático –y yo añadiría, el diálogo rigurosamente científico y técnico– se impone para reafirmar que la educación tiene la dimensión de un “bien colectivo” (en el sentido de la teoría económica) que la educación es creadora de efectos externos positivos y de vínculos sociales, y “no puede ser reducida a su dimensión de inversión privada en capital humano, generadora de utilidades e ingresos”.

Al proponer su proyecto, *Michel* sostiene con razón que la gran reforma educativa “debería poner el acento en los métodos de trabajo y de ra-

⁶ Alain Michel, “Les compétences de base pour le XXI siècle. Education: Pour une approche systémique du changement”, *Futuribles* n. 210, junio de 1996, pp. 5-30.

zonamiento”, pero al considerar que para democratizar la enseñanza es necesario seguir desarrollando la educación de masas aunque haciendo todo lo posible para lograr los objetivos de “eficiencia, eficacia y equidad”.

Yo no estoy de acuerdo con que aceptemos la educación de masas dadas las dificultades económicas. Incluso con escasos recursos –y los de México son mucho más escasos que los de Francia– cada vez se puede enseñar mejor a más estudiantes con menos recursos, incluso *en pequeños grupos* en donde se les acostumbre a la búsqueda del rigor, de la exactitud, de la claridad, de la eficacia, de la eficiencia; donde se les enseñe a volver hacer algo mejor, a producir, a corregir, a informarse, a criticar, a analizar, a dialogar, a oír y hablar, a leer y exponer en formas verbales y escritas; a buscar el sentido de lo que viven y a saber más de su país, de su mundo y su localidad.

Es cierto que algunos métodos e instrumentos de enseñanza son caros, pero hay combinaciones de métodos tradicionales y modernos y de empresas e instituciones de servicios o de producción que se pueden asociar a instituciones de educación. Múltiples proyectos de inversión y gastos pueden permitir una alta eficiencia con bajos costos. Al efecto los sistemas escolarizados y no escolarizados de la educación se pueden combinar e integrar en esfuerzos educativos de carácter nacional e internacional que será necesario promover, adaptar, articular y usar con un sentido crítico y creador que combine las “autorrutas de la información” no excluyentes con los grupos presenciales, y las redes de comunicación electrónica con las formas de comunicación tradicional para organizar un sistema educativo digno del siglo XXI y de nuestros clásicos, de los viejos métodos del diálogo, la lectura y la redacción.⁷

Para eso: “es necesario impulsar tanto los programas, procedimientos y reglas de la enseñanza tradicional como de la ayudada por las computadoras. Esos programas no desarrollaran sólo los reflejos sino esa reflexión y esa comprensión que aseguran el verdadero dominio de los conceptos y de los proyectos.”⁸

⁷ Cf. Georges-Zouis Baron y Eric Bruillard, *L'informatique et ses usagers*, PUF, París 1996, en especial p. 123.

⁸ *Ibid.*

DOSSIER

FALSOS ARGUMENTOS E INCONSECUENCIAS

Los objetivos son claros y nadie los negaría: educación democrática con rigor científico. Se pueda aclarar: educación humanista con valores morales que también sean políticos. Preparación para un proyecto democrático participativo y representativo de carácter plural en lo religioso, lo político, lo ideológico; de carácter incluyente en razas, sexos, gustos. Educación en ciencias de la materia, en ciencias de la vida, en ciencias humanas, y tecnología con dominios de los métodos observacionales y experimentales y de los métodos históricos; con asociación e integración de las investigaciones de problemas a las reflexiones metodológicas y teóricas, y con vínculos de las distintas disciplinas entre sí en la medida esos vínculos faciliten las comprensiones y las soluciones.

¿Quién puede negarse hoy a semejantes objetivos? Nadie abiertamente porque todos ellos forman parte de nuestra civilización y de nuestro súper ego. Pero una cosa es pensar, otra decir, otra hacer, y estas diferencias deben preocuparnos mucho al pensar y hablar, de la educación que queremos.

Así, necesitamos precisar más el verdadero proyecto de educación. Este tiene que fundarse en una moral política que luche por “el interés general”, por “el bien común”, y que no se quede en moralina, que no se quede en discurso inconsecuentes, separados de las luchas ineludibles; que no sea cómplice por omisión de las relaciones sociales depredadoras y parasitarias, antiguas y modernas o posmodernas. Que piense que en el inicio de una era en que los empleos-mercancías se vuelen innecesarios e incapaces de satisfacer las necesidades humanas y en que la tecnología sí puede satisfacerlas en una sociedad a construir.

El Proyecto ha de fundarse en una educación tecnocientífica que recupere el análisis político del mercado y parta del hecho de que por sí solo el mercado, lejos de resolver los problemas de la humanidad, hoy como en el siglo xx nos va a llevar a una crisis peor que la de 1929. La educación científica y tecnológica debe acabar con un mito parecido: la ciencia y la técnica por sí solas están muy lejos de resolver los problemas de la huma-

nidad y, en las condiciones actuales, tienden a agravarlos. La educación científica y humanística debe partir con energía de una tercera hipótesis: que el futuro no está predeterminado ni para bien ni para mal y que nos encontramos en vísperas de una bifurcación en que la salida dependerá en gran medida de lo que hagamos y en que debemos preparar a nuestros estudiantes para construir un mundo en que la sociedad civil controle a los mercados y a los estados *para* el ser humano.

Los postulados son claros y tienen sólidas bases. Ni es cierto que el mercado vaya a resolver por sí solo los problemas sociales, ni es cierto que el conocimiento tecnocientífico por sí solo asegure una solución para el hombre como tanto han proclamado los voceros del *statu quo*. Tampoco es cierto que no haya alternativa a un mundo tan inseguro e injusto, tanto autodestructivo como el que vivimos, y en que a reserva de que se destruya en el futuro no nos queda sino dar pequeñas e insignificantes luchas.

Con la educación moral y la educación política de la ciencia y el carácter tenemos también que precisar todavía más el nuevo sentido de la educación científica y tecnológica, y el de las humanidades y las artes. No cabe duda que en el cultivo de los clásicos de la filosofía, de la ciencia, de la literatura, de las ingenierías y las artes debemos también actualizar nuestra enseñanza para que ésta registre, exprese y participe en las más avanzadas investigaciones, reflexiones y creaciones de nuestro tiempo. No abandonemos a los clásicos, incluso cultivémoslos más, pero no nos quedemos enseñando conceptos y discursos que han sido reestructurados en los últimos años y que comprenden y superan a los anteriores en su profundidad y riqueza como marcos teóricos, como paradigmas de investigación y acción, como métodos y técnicas de observación, experimentación, construcción y creación.

Mucho es lo que hablamos de la tercera revolución científica-tecnológica, que frente a la del vapor y la electricidad nos atañe más directamente como trabajadores intelectuales en tanto está relacionada con las “máquinas de pensar” y de comunicarse, con las máquinas que se autorregulan, que se adaptan, que se reestructuran y que hasta parecen estar a punto de

DOSSIER

reproducirse. El notable cambio que vivimos en la ciencia y la tecnología de fines del siglo xx tiene implicaciones directas en la pedagogía y la didáctica.

También está representado por nuevas formas de filosofar en que las tareas filosófica y científica se acoplan, en que el científico a la vez investiga problemas particulares y reflexiona sobre sus implicaciones epistemológicas, en que el epistemólogo y el científico usan la teorías de sistemas y el análisis de sistemas para subir y bajar de nivel de abstracción; en que las máquinas, consideradas como sistemas, y los sistemas diseñados como modelos de redes, instituciones y empresas logran un perfeccionamiento notable de subsistema dominante, aunque con graves problemas llamados “laterales” que no podemos ignorar y a los que debemos dar prioridad científica y política.

Me refiero a problemas relacionado con el “entorno”, con las “externidades”, con los “efectos no buscados”, con los fenómenos “entrópicos” y “autodestructivos” del sistema o subsistemas no autorregulado, problemas que los neoconservadores y los neoliberales no quieren ver, que incluso prohíben y se prohíben ver, que psicológica y políticamente desalientan a estudiar, y que a pesar de todos los obstáculos que ponen y de todas las “reducciones de disonancias cognitivas” con que pretenden adormecer nuestro espíritu crítico debemos llevar a una primer plano de la investigación en ciencias y tecnología, en humanismo y política, si estamos hablando con seriedad y si no queremos usar la revolución de la comunicación y la informática para una desinformación e incomunicación, que ponga el tabú de pensar y hablar de los efectos perverso del subsistema dominante y globalizador y de la forma en que el capitalismo corporativo está afectando al sistema mundial y al propio planeta con sus procesos de empobrecimiento-enriquecimiento y de opresión-explotación mediados por “democracias” de tal modo “limitadas” que no alcanzan ni si quiera a sentar las bases para la solución de problemas mínimos.

En el terreno del conocimiento, al dominio de una nueva lógica formal, a la lógica lingüística, a la lógica matemática, a la lógica experimental y a la lógica histórico-sistémica e histórico-política debe añadirse el dominio

de los métodos de construcción de conceptos que sirven para construir realidades, así como el dominio de una cultura básica en el arte de las computadoras y en el manejo de los medios para organizar diálogos y empresas sociales, humanas.

Todos esos campos contienen algo nuevo y extraordinario como ocurre en la matemática moderna o aplicada, en la semiótica, en la simulación de experimentos, en las ciencias históricas y antropológicas que se ligan a la ecología y la política, con originales métodos de manejo de los conjuntos, del todo y las partes, de los procesos lineales y no lineales, cuantitativos y cualitativos. Acortar los más nuevos y maravillosos conocimientos y fijar prioridades en la educación resulta tan necesario como tener el máximo de información relevante sobre los mismos y saber seleccionar, escogerla, bajarla.

Si en la información los medios han potenciado en forma que no tiene precedente nuestra capacidad de conocimiento y educación, en la sección de información las teorías y métodos que sirven para consultar, preguntar, aprender a aprender y dialogar, conservar o discutir siguen siendo uno de los criterios principales para los programas de educación clásica, moderna y posmoderna, científica, técnica, humanista y política.

Las varias formas de aprender a aprender se dan en ciclos recurrentes a niveles cada vez más altos. Su carácter acumulativo parte de lo que Antonie de la Garanderie llamó “gestos mentales”: la decisión y el adiestramiento de la atención de la memoria, de la comprensión y la reflexión, de la imaginación (del descubrimiento, la investigación y la creación).

Basar la educación en el principio de aprender a aprender implica desarrollar esos “gestos mentales” y el dominio de las matemáticas y el idioma materno como lenguajes básicos, y de los métodos experimentales e históricos como instrumentos necesarios para la construcción de explicaciones y generalizaciones. Que otros lenguajes sean fundamentales, que las matemáticas sean también ciencias, que con los métodos deban enseñarse las técnicas y los hechos y que de la enseñanza experimental e histórica se deriven reflexiones epistemológicas y técnicas son hechos evi-

DOSSIER

dentos que deben fortalecer el aprendizaje de quien aprende a aprender, para que en ese mundo virtual y actual de las “maquinas que piensan” no aprenda uno menos que las máquinas.

Ya lo he dicho y lo repito: las máquinas pensantes, las computadoras de la sexta generación aprenden a percibir, a manejar lenguajes numéricos y cualitativos, visuales y auditivos, tiene memoria, saben experimentar, saben precisar problemas y reconocer patrones complejos, saben registrar “hechos” saben trabajar como “analistas de sistemas” y como “ingenieros de conocimiento”. Y por supuesto, dominan la lógica, y la reproducen y la usan para autorregularse, para adaptarse, reestructurarse y recrearse. Es obvio que la educación de los seres humanos debe proporcionar a éstos iguales capacidades de comprensión y de cambio, y otras que las máquinas no tienen, como vincular las matemáticas al corazón y el idioma propio a las obras maestras de la literatura.

La educación de los seres humanos tiene que superar la ceguera de las maquinas hacia los objetos, propiedades y relaciones para las que no han sido programadas. La educación tiene que comprender al hombre como creador de alternativas humanas. La educación tiene que incluir los problemas de la praxeología o de las prácticas sociales, morales y políticas; tiene que incluir la construcción de utopías y las prácticas de las mediciones para alcanzarlas.

En un mundo como el que vivimos, la educación tiene que incluir la “acción informal, lúcida, comprometida con la justicia y la libertad”. Para ello, como educadores tenemos que practicar las formas políticas del sueño ético de aprender a aprender. Y esas formas políticas han de comprender los procesos históricos de las represiones y las mediaciones, de las luchas y las negociaciones en que se impone el interés general y el derecho a las diferencias equitativas hasta que en las universidades y las escuelas se llegue a la reflexión humanística y científica más rigurosa e informada, más crítica y creadora.

La crisis de nuestra cultura consiste en pensar una cosa y decir otra. No para allí. También consiste en decir una cosa y hacer otra. El problema

radica en que rompamos los vínculos entre el pensar y el hacer, con la mediación del decir que no expresa lo que pensamos y del hacer que no cumple con lo que decimos.

Trasladados esos problemas a la educación no sólo transmitimos las rupturas del pensar, el decir y el hacer si no las llevamos a proyectos educativos y a planes de educación con pantalla pedagógicas que nada o poco tienen que ver con los verdaderos proyectos de enseñanza destinados a alcanzar objetivos.

Los problemas señalados se complican en la medida en que sustituimos los razonamientos por racionalizaciones y en que proponemos una reforma para un fin expreso que esconde otros que en realidad buscamos aunque nosotros mismos no lo sepamos.

Así llegamos a proponer sistemas de evaluación que son sistemas de exclusión, o planes de modernización y actualización que son planes de disminución de la enseñanza humanística de alto nivel e incluso de regresión en la educación de las ciencias y humanidades hacia formas pedagógicas que se han probado como erróneas, o métodos de aprendizaje que disminuyen el equilibrio entre la opinión y la información sin aumentar la calidad del juicio ni el nivel de la información, e incluso abatiendo la capacidad crítica y la libertad de opinar.

En la misma forma distorsionada de pensar proponemos especializaciones disciplinarias que no solo van contra la creciente actividad multi e interdisciplinaria en ciencias y humanidades sino contra la necesidad de que la universidad y la escuela transmitan a la vez los fundamentos de una cultura general y las formas y prácticas de alcanzar el rigor y la calidad del trabajo especializado, así como la posibilidad de cambiar de especialidad en el curso de la vida. Con falsos argumentos, el pseudo educador se oculta los objetivos en educación, habla pretenciosamente de objetivos que no son los prioritarios y propone medidas que nada tienen que ver con los objetivos que dice o cree proponerse.

A menudo nos empeñamos en reformas y tomamos como dogma inestable los prejuicios que circulan, sin cuestionarlos y sin buscar las más pro-

DOSSIER

fundas soluciones. La circulación de prejuicios y falsedades ha de ser enfrentada con firmeza. En lo que respecta a la enseñanza universitaria, algunas de las falsedades que más circular son las siguientes:

1. Que la enseñanza superior debe ser privatizada para que sea tan buena como en Estado unidos (la verdad es que en la posguerra el gobierno de Estados unidos apoyó y hasta apoya sustancialmente a las universidades).
2. Que ha aumentado demasiado la cantidad de estudiantes universitarios y que a ese incremento se debe la masificación y baja en el nivel de enseñanza (la verdad es que tenemos una proporción de estudiantes en las universidades considerablemente menor a la de otros países subdesarrollados y mucho menor que en Estado unidos o en Europa; y en fin, la verdad es que el nivel de educación de los buenos estudiantes de ahora es más alto que en el pasado).
3. Se dice que las universidades privada de México son mejores que las públicas (la verdad es que las universidades privadas contribuyen en muy poco a la investigación y que ninguna universidad puede preciarse de tener un alto nivel si no cuenta con institutos y centros de investigación de alto nivel, y éstos se encu8entran precisamente en las universidades públicas).
4. Se dice que las universidades de México están muy mal porque no sirven para formal personal útil a las empresas ni hacen investigación que las empresas necesitan aplicar (la verdad es que en México y en cualquier país que aliente la enseñanza universitaria y superior de calidad –incluido Estado Unidos-, en primer lugar se da importancia a la investigación y a la educación tanto teórica como aplicada y, en segundo lugar, a las políticas pragmáticas que las relaciona con las empresas y los mercados. Por lo menos esta es la política que precognizan los grandes educadores en los propios Estados Unidos⁹ y otros países del mundo).

⁹ Eugene B. Skolnikoff, “Knowledge Without Borders? Internacionalization of the Research Universities”, *Daedalus*, otoño de 1993, p. 112.

5. Se dice que la educación superior nos sólo debe ajustarse al mercado sino debe ser evaluada por las colegiaturas que cobran las universidades y por lo que ganan como sueldos o utilidades sus egresados¹⁰ (la verdad es que la mentalidad mercantilista se halla muy difundida, pero que incluso donde es dominante se enfrenta al sentido social de la educación, tanto más cuanto predomina un proyecto de vida realmente democrático).
6. Se dice que a los estudiantes no se les debe enseñar demasiada teoría ni darles armas críticas y analíticas, históricas y filosóficas, científicas y políticas para opinar y operar sin información, sino prepararlos para que sean profesionistas responsables, especializados, informados, y eficientes (la verdad es que aprender a ser un especialista eficiente y responsable no es incompatible con cultivar un espíritu crítico, analítico, capaz de comprender, conocer y participar en la cultura general y universal con sus variantes occidentales y no occidentales, del norte y del sur)¹¹
7. Se dice que es conveniente separar el bachillerato de las universidades como en Estados Unidos (la verdad es que en Estados Unidos desde Franklin y Jefferson las universidades asumieron responsabilidades en la educación nacional (*Daedalus p. 103*). Como escribió Nannerl O. Keohane en esa magnífica revista: una de las características más distintivas de la universidad desde que se desarrolló hace siglos ha sido la yuxtaposición de la enseñanza del bachillerato con el entrenamiento profesional avanzado.

Este doble nivel de entretenimiento –añade– se ha convertido en la característica definitiva de las Universidad en Estados Unidos y en otros países del mundo”.¹² Es más, dentro de un proyecto realmente democrático, la universidad no sólo debe conservar la enseñanza del bachillerato, por lo menos en sus niveles superiores, sino tener algunas

¹⁰ Nannerl O. Keohane, “The Mission of the Researchs University”, *Daedalus*, otoño de 1993, p. 110.

¹¹ *Ibid.*, p. 112.

¹² *Ibid.*

DOSSIER

escuelas ejemplares de iniciación universitaria, e incluso contribuir a la renovación de la enseñanza primaria y a las campañas de alfabetización).

8. Otra falsedad que circula una y otra vez consiste en oponer la masificación al elitismo (la verdad es que nunca como hoy –y no nos cansaremos de decirlo– resulta perfectamente compatible dar mejor educación a un mayor número, tanto de estudiantes presenciales como a distancia, con métodos de educación personalizada, con métodos de enseñanza de grupos y colectividad, y con pequeñas redes de trabajo especializado que se comunican por internet o de puerta a puerta, y hasta en una misma sala. La verdad es que la masificación se debe a que no tenemos la voluntad política de construir un sistema con “ciudades educadoras” que combinen sus estructuras tradicionales y modernas de investigación, docencia y difusión con la infraestructura profesional de los centros de producción y servicios. Sólo así se volvería un hecho el viejo sueño del país-universidad).

Si uno se pregunta ¿por qué circulan tantas proposiciones infundadas sobre la llamada educación superior?, debe buscar la respuesta en el arraigo de los prejuicios antiguos y de los intereses presentes, muchos ocultos a la conciencia de quienes se apenarían de sostenerlos abiertamente.

Los conocimientos no se abaratan cuando se extienden y proliferan. Curiosamente su proliferación es la principal esperanza de triunfar en la sociedad contemporánea, en la producción avanzada y en el proyecto democrático universal.

Como dice el sociólogo estadounidense *Stanley Aronowitz*, vivimos en “una época en que el conocimiento se ha convertido en la principal fuerza productiva en prácticamente todas las sociedades”¹³ y en que es, además un instrumento de legitimación de las fuerzas dominantes.

¹³ Cf. Stanley Aronowitz y Herry A. Giroux, *Postmoder Education*, University of Minnesota, Minneapolis, 1991, pp. 152-153.

Privar de ese conocimiento a la mayoría de la humanidad es muy graves, y es todavía más grave negárselo a quienes pasan todos los retenes y logran entrar a la universidad. Luchar por un *currículum* que incluya el conocimiento científico y técnico y permita dominarlo y *comprenderlo* es importantísimo para la formación de las juventudes; vincular el conocimiento científico y técnico con el histórico-político y con las armas epistemológicas y teóricas, morales y críticas de una educación humanista universal y de una política democrática incluyentes es el único proyecto que puede asegurar la subsistencia humana.

QUÉ APRENDER Y CÓMO APRENDER: REQUERIMIENTOS Y POSIBILIDADES

Así, hay requerimiento que no podemos eludir en la formación de un universitario.

Si no se enseñan las matemáticas *ligadas* a la lógica, la lengua *ligada* a la literatura, a las teorías y métodos de sistemas y de estructuras, la ciencia vinculada a las teorías y a los métodos experimentales y paraexperimentales, entonces no está enseñando cómo aprender a aprender.

Es más, si no se enseña la lógica ligada a las matemáticas clásicas y modernas, a la argumentación racional y a la nueva y vieja retórica, a la historia y el pensamiento crítico y alternativo, a la ciencia y al pensamiento hipotético, observacional, experimental, entonces no se está enseñando como aprender a aprender nuevos conocimientos y a crear nuevas realidades.

Si no se enseña la computación articulada a la modelación y al análisis de sistemas simples y complejos mecánicos, homeostáticos y morfogenéticos, deterministas, estocásticos, autodirigidos y autocreadores, dinámicos y dialécticos, entonces no se está enseñando cómo aprender nuevos conocimientos a fines del siglo XX ni la nueva vinculación de los lenguajes y los actos, ni las nuevas posibilidades de imaginación y la construcción de realidades.

DOSSIER

Si no se enseña la ética ligada a la historia, a las prácticas y relaciones sociales, a la praxeología a la prospectiva, a las políticas ya las tecnologías y a las palabras-actos, entonces no se está enseñando a aprender la relación entre el conocimiento, los valores y metas, y la acción que busca objetivos y construye realidades.

Si no se enseñan los vínculos, analogías e isomorfismos entre ciencias de la materia, ciencias de la vida y ciencias humanas, no se pueden aprender las más novedosas características del humanismo, ni la forma en que lo particular y lo universal, lo ideomático y lo monotemático articulan y articularán los distintos modos de pensar y el hacer en nuestro tiempo y en un futuro inmediato y de mediano plazo.

Los sistemas universitarios deben ser sistemas de multiuniversidades articuladas, respetuosas de las autonomías de sus integrantes y de las redes que establezcan sus grupos de investigación y docencia. No es posible continuar separando las universidades tradicionales de las universidades abiertas; no deben mantener las universidades presenciales por un lado y construir la universidades a distancia por otro. No es aceptable que se separe la investigación de la educación, ni la difusión cultural de la educación y la investigación. Al contrario, se establecerán más y más vínculos entre difusión-educación-investigación. Ya ese gran rector que fue *Javier Barros Sierra* luchó por unir ciencia, tecnología y sociedad en su propia Facultad de Ingeniería.

Es necesario establecer los sistemas de enseñanza, aprendizaje y difusión que articulen ciencia-tecnología y sociedad en proyectos permanentes y temporales, con objetivos de larga y corta duración. No cabe separar, como si fueran opuestos, los lenguajes visuales y los auditivos: ni los estudios y los exámenes. Se juntarán el libro al pizarrón, al video, a la casete, al CDROM, al CDI (disco compacto interactivo). Se combinará el salón de clases con el laboratorio, la biblioteca con el seminario, la videoaula con el pequeño grupo de autoaprendizaje; la crítica con el rigor; la opinión con la información; el espíritu de duda con la firmeza en el carácter; el aprendizaje con el material de trabajo; la enseñanza con la autoevaluación permanente que permite mejorar la práctica de los conocimientos y la pre-

paración para los “exámenes”. Se recordará siempre que la mejor forma de educar y difundir la cultura es dialogar, que se dialoga inquiriendo, preguntando, atendiendo, oyendo y viendo a los demás; investigado, informándose, corrigiéndose, recordando, acumulando, imaginando, y haciendo lo que se ofreció.

Aprender sería inútil si no mejoráramos nuestra capacidad de descubrir, de crear lo nuevo, lo que todavía no existe, lo que ésta apareciendo como posibilidad germinal en el momento histórico en que vivimos y en el lugar donde vivimos.

La integración de tecnologías electrónicas a la enseñanza es parte de una integración muy antigua de la investigación, de las bibliotecas, los laboratorios, las escuelas, los hospitales, los centros de trabajo, los foros y las comunidades. No se trata de hacer solo otra universidad si no también la misma que combina medios y saberes, artes y conceptos, preguntas y objetivos en combinaciones significativas para conocer y cambiar el mundo y la sociedad.

El proceso de enseñanza aprendizaje tiene que enfrentarse a las presiones comerciales y estatales desde autonomía responsable y disciplinada, plural y crítica, dialogal e informada que impulse los talleres pedagógicos de las comunidades y los grupos de trabajo escolares con actividades colectivas y personalizadas también creadoras.

Los centros e institutos “multimedia” de producción, difusión y aplicación de materiales didácticos han de formar parte de sistemas de redes con excelencia académica y autonomía de sus núcleos integrantes para la propia producción y creación del material didáctico. En esos sistemas educativos se buscará la cooperación vertical y horizontal, de tal modo que la infraestructura de los centros mayores o más bien dotados puedan ser aprovechadas por conjuntos crecientes de las poblaciones urbanas y rurales.

El abatimiento de costos y el uso óptimo de recursos habrá de corresponder a proyectos que se hagan con un gran sentido de responsabilidad en cuanto al contenido científico y humanístico y en cuanto a las técnicas

DOSSIER

educativas que realmente vayan a emplear y a aprovechar. Los universitarios de los centros de una red de redes variarán sus finalidades y contextos en la producción y aplicación de diccionarios y obras de consulta, libros de cultura general y especializada, cuadernos pedagógicos y de ejercicios, orientaciones y simulaciones, logiciales (bases de textos, tratamiento de textos, etcétera) y didácticas (videos, videogramas interactivos, casetes de audio).

Los institutos de producción y servicios “multimedia” podrán corresponder a algunas universidades distintas de las facultades, escuelas, institutos y centros de investigación, pero procurarán establecer de inmediato redes paralelas de trabajo entre los profesionales de los medios y los profesionales de las distintas especialidades en ciencias y humanidades. El ideal práctico consistirá en que “científicos” y “humanistas” tengan un lenguaje común y en que los profesionales de los medios dominen los métodos y técnicas pedagógicas y su aplicación a determinadas áreas del conocimiento. Así, los profesionales de las ciencias de la materia, de las ciencias de la vida, de las ciencias de la sociedad y en general los científicos y los humanistas tendrán una cultura común para el uso y producción de medios y con los medios.

Es más, a los centros multimedia deberán añadirse redes de producción y servicios que estén lo más cerca de escuelas e institutos. Los sistemas de universidad abierta-presencial y a distancia deberán tender a articularse cada vez más con los de la universidad tradicional, enclaustrada, hasta formar la universidad tradicional, enclaustrada, hasta formar la universidad del siglo XXI.

En todo caso, la seriedad en la realización de los proyectos deberá asegurarse no sólo por los profesionales de la comunicación electrónica y por los investigadores y profesores del más alto nivel en ciencias y humanidades, en artes y tecnologías: unos y otros cooperarán para la creación de nuevas formas y contenidos didácticos, de nuevos recursos y materiales de aprendizaje.

Poner un alto a cualquier falsificación que sólo busque presentar “una pedagogía de nada” o “una vitrina pedagógica” es tan importante como preguntarse cuál es la combinación óptima –en cada caso concreto– entre los medios tradicionales como el libro y los electrónicos como las computadoras; entre los medios de que ya dispone una institución y los es indispensable adquirir o producir.

La masificación de los multimedia para la enseñanza personal y la proliferación de pequeños grupos capaces de trabajar con discos compactos interactivos (CCDI) permiten difundir sistemas de consulta con programas arborescentes. Con libros electrónicos en que el “navegante” tiene la facultad del piloto que escoge rutas o del lector del *Ulises* que puede leer un libro en formas lineales o no lineales. Así, es posible y necesario combinar el video, la grabadora, la computadora, el cuaderno de escribir, el pizarrón negro o de papel o de vidrio y estimular la expresión científica, estética, teatral, oral, visual, escrita del estudiante que se orienta como piloto.

Con esos elementos el piloto-estudiante puede hacer sus propias exposiciones, esquema, síntesis, mejorar y ampliar sus información, precisar y reestructurar sus conceptos globales y específicos, ejercitarse en el razonamiento del todo y las partes, de lo actual y lo histórico, de la génesis de eso que vive, de la prospectiva del futuro o los futuros posibles que construirá; puede descubrir opciones inesperadas y crear posibilidades que antes no existían. Para eso tiene que ajustar sus rutas a su contexto e incluso a sus medios, a su propio tiempo de navegar, de leer, pensar, escribir, de simular realidades y actuar en ellas. Periódicamente autoevaluará su conocimiento y la forma de mejorar sus métodos de aprendizaje y de consolidar lo aprendido, y de lograr el “error cero” en algunas cuestiones técnicas, matemáticas, lógicas o gramaticales; o de informar e informar su espíritu crítico científico y humanístico, y la voluntad y persistencia y la formación del carácter en el curso de la navegación y de las tormentas intelectuales, teóricas y morales.

El estudiante o navegante estará siempre listo para buscar las soluciones pedagógicas y creativas más adecuadas según las circunstancias y

DOSSIER

variaciones; experimentará por sí mismo diversas soluciones evaluando sus costos, sus beneficios y potencialidades.

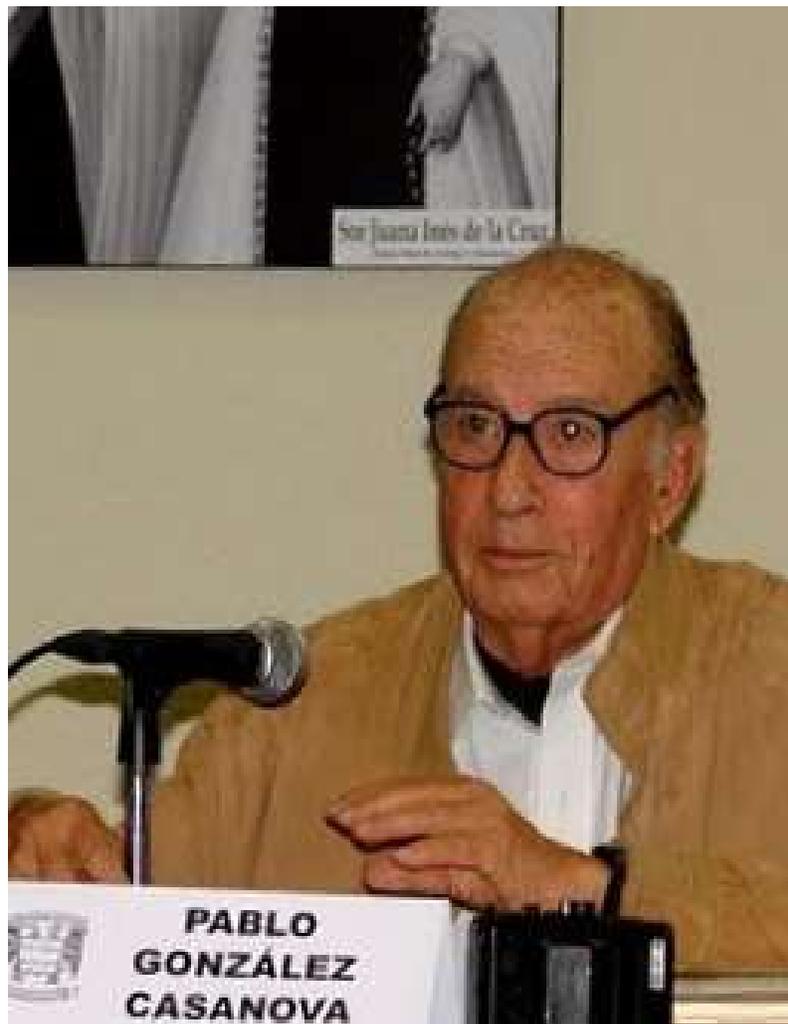
La “democratización del saber” se podrá y deberá hacer con un sentido no excluyente y con respeto lúcido y profundo de los valores locales y universales, sin dependencias ni fobias de lo ajeno, sin endiosamiento ni olvido de lo propio, con un rico conocimiento de los valores y circunstancias locales y universales, de los avances científicos y humanísticos recientes entre plácida relectura de los clásicos.

La selección o antología de las fuentes de información y estudio se combinará con los proyectos que no sólo estructuren los conocimientos sino las prácticas, en los que los árboles de conocimiento y la acción busquen troncos comunes y posibilidades equifinalistas para seguir distintos caminos y alcanzar un mismo objetivo, o de una cultura general que permita cambiar la especialidad en el curso de la vida.

En fin, sino sólo asumimos la necesidad sino la posibilidad de aprender a aprender por parte de la inmensa mayoría de los seres humanos, debemos replantear mucho más profundamente, desde hoy, los cambios estructurales de la enseñanzas universitaria y general de individuos, grupos, colectividades y redes, y la posibilidad de instruir un diálogo pedagógico nacional, universal, que no sea un mero sueño. Para eso tenemos que rehacer nuestras formas de producir, transmitir y evaluar conocimientos, y asignarles los recursos indispensables para que el sistema universitario y educativo marchen junto con el país a enfrentar los problemas de creación intelectual y social que nos aguardan en el siglo XXI.

Yo creo –en pocas palabras– que la conclusión es:

- No a la universidad elitista y no al país para unos cuantos.
- No al estado populista y no a la universidad de masas.
- Sí al país-universidad y a la democracia de las mayorías que aprenden a aprender, a enseñar y a practicar las ciencias y las humanidades en sus propias colectividades, en sus comunidades, sus aulas y sus redes.



DOSSIER

MODELO EDUCATIVO DEL COLEGIO DE CIENCIAS Y HUMANIDADES*

1. ORIGEN

Los fundamentos pedagógicos y los principios filosóficos que dieron origen al CCH se encuentran en la Gaceta UNAM del 1 de febrero de 1971, conocida como *Gaceta amarilla*. En ella se formula el principio de una propuesta educativa distinta a las organizaciones curriculares existentes en ese momento, caracterizada, entre otros elementos, por un compromiso social expresado en la idea de “educar más y mejor a un mayor número de mexicanos”.

Pablo González Casanova, rector de la UNAM (1969-1972) y principal impulsor de esa propuesta educativa, apuntó que el Colegio debía coadyuvar a alcanzar un país que fuera “...cada vez más, una nación independiente y soberana, con menos injusticias y carencias”; además propuso que se atendiera una demanda creciente de estudiantes del nivel medio superior en el espíritu de una nueva universidad construida por su comunidad, al respecto afirmó: “el Colegio será el resultado de un esfuerzo de la Universidad como verdadera Universidad, de las facultades, escuelas e

* Texto tomado de la Dirección General del Colegio de Ciencias y Humanidades – UNAM. <http://www.cch.unam.mx/sites/default/files/MODELO%20EDUCATIVO%20DEL%20COLEGIO%20DE%20CIENCIAS%20Y%20HUMANIDADES.pdf>

institutos como entidades ligadas y coordinadas y de sus profesores, estudiantes y autoridades” (Gaceta UNAM, 1º de febrero, 1971: 7).

La *Gaceta amarilla*¹ integrada por seis secciones, reúne un conjunto de orientaciones académicas que dieron estructura a la nueva institución. Éstas serían fundamento de la expresión “Modelo Educativo del Colegio de Ciencias y Humanidades”, junto con los señalamientos institucionales y declaraciones registradas en números posteriores de la Gaceta UNAM de ese primer año.

Algunas ideas relevantes de ese primer año de vida del Colegio eran:

- La crítica al enciclopedismo, como tendencia educativa dominante en ese momento, y la apuesta por las materias básicas, que permitieran fomentar la vivencia y la experiencia de los métodos y lenguajes.
- El impulso a un plan de estudios, que proponía formar en un tipo de cultura que privilegiara el *aprender a aprender* (Gaceta UNAM, 1971, 1º de febrero: 7).
- La concepción del “maestro como orientador” en el proceso de aprendizaje y promotor de una *enseñanza activa*; el profesor como guía y compañero (Gaceta UNAM, 1971, 1º de febrero: 7).

Estos aspectos didácticos fueron sintéticamente organizados dentro de lo que se denominó sucesivamente proyecto y Modelo Educativo del CCH. EL Modelo Educativo del Colegio, que presentamos a continuación, es el resultado de una serie de intervenciones que, por un lado, precisan y consolidan los principios pedagógicos apuntados en la *Gaceta amarilla* de 1971, centralmente la propuesta de *aprender a aprender*, y por el

¹ La Gaceta UNAM del 1º de febrero de 1971 contenía las siguientes secciones: “Declaración del rector con motivo de la aprobación del Colegio”, “Proyecto de creación. Exposición de motivos”, “Reglas y criterios de aprobación”, “Reglamento de la Unidad Académica del Ciclo de Bachillerato del CCH”, “Bases para la creación del Colegio de Ciencias y Humanidades a reserva de que sean incorporados como artículos del Estatuto General” y “Lista de opciones técnicas.

DOSSIER

otro, delimitan las opciones filosóficas, culturales y didácticas que visualizan la escuela que necesitamos y queremos actualmente.

2. CARACTERÍSTICAS

En el Colegio se reconoce que la educación del estudiante tiene una doble finalidad: personal y social. Ambas orientadas al desarrollo armónico del alumno y al mejoramiento de la sociedad en la que se desenvuelve.

La dimensión personal se dirige a la formación de estudiantes capaces de adquirir una cultura básica,² general y propedéutica, que les permita continuar con estudios superiores o seguir preparándose a lo largo de su vida.

En cuanto a la dimensión social se propone que los estudiantes sean capaces de incidir en la transformación de su país a partir de un compromiso personal y social, de una actitud analítica, crítica y participativa. En un entorno complejo y creciente de desarrollo tecnológico, el Colegio tiene el reto de formar jóvenes conscientes de la trascendencia y consecuencias de sus actos; del valor que tienen en el desarrollo de su país como agentes de cambio, capaces de interactuar en distintos niveles de organización social, con respeto y tolerancia. Formación que les permitirá contribuir a la construcción de una sociedad democrática, solidaria, justa e incluyente, forjadora de contextos óptimos para el desarrollo de un mundo mejor.

2.1 FILOSOFÍA EDUCATIVA

El Modelo Educativo se sustenta en un paradigma ajeno a una educación tradicional, memorística y enciclopédica con exceso de contenidos de aprendizaje, centrada en el profesor y con un alumno altamente dependiente. La perspectiva educativa adoptada en el Colegio define los principios filosóficos que le caracterizan, ubica al alumno en el centro del acto

² El concepto “Cultura Básica” está sujeto a debate. Por la relevancia de esta discusión y la importancia que tiene el concepto en los documentos básicos del Colegio, se considera fundamental la participación del profesorado.

educativo y lo concibe como una persona capaz de transformar su medio y a sí mismo, convirtiendo a la educación en un acto vivo y dinámico. En el Colegio este paradigma se sustenta a partir del principio: *Aprender a aprender*.

APRENDER A APRENDER

Aprender a aprender es un concepto multidimensional que incluye aspectos metacognitivos, habilidades complejas del pensamiento, autorregulación y autoestima que son la base para aprender a lo largo de la vida y propician que el alumno sea capaz de adquirir nuevos conocimientos por cuenta propia; es decir, que asuma la responsabilidad sobre su propio aprendizaje, situándolo como el actor central del acto educativo

Aprender a aprender va más allá del aprender a conocer y se manifiesta de distintas formas, una de ellas se presenta cuando el alumno es consciente tanto del proceso que lo llevó a formular un nuevo conocimiento, como de la manera en que se vincula éste con otros conocimientos y de la forma en la que puede aprender mejor. En consecuencia, establece metas; identifica sus logros y dificultades; valora los logros obtenidos y es capaz de corregir sus errores. A esta forma de autoconocimiento se le ha denominado metacognición,³ y está orientada a reflexionar sobre el propio pensamiento, a tener conciencia de sus procesos de pensar y de aprender.

Un alumno ha desarrollado la capacidad de *aprender a aprender* cuando en el desempeño de las labores escolares y personales muestra una participación activa en su proceso de aprendizaje; adquiere la capacidad de ir a las fuentes de información, ya sean libros, revistas o fuentes electrónicas; relaciona la información adquirida con otros conocimientos, la vincula con actividades cotidianas y con su entorno; comunica sus ideas

³ La metacognición es un proceso mental de orden superior que capacita a los individuos para planear y monitorear sus aprendizajes, analizar sus propios desempeños e identificar las habilidades y estrategias requeridas para realizar las tareas y lograr sus metas. La metacognición juega un papel central en el *aprender a aprender* (Coutinho y Neuman, 2008: 132).

DOSSIER

y plantea preguntas, asumiendo una posición crítica; resuelve problemas y tiene un comportamiento creativo, argumenta, recorre este proceso, cada vez con una creciente conciencia de su funcionamiento y mayor autonomía, rigor racional y capacidad de percibir las consecuencias de sus aprendizajes en sus relaciones sociales.

Un alumno que ha aprendido a aprender, adquiere un pensamiento crítico, capaz de juzgar la validez de los conocimientos que se presentan a su examen; sin lo cual no puede concebirse la constitución de un sujeto de la cultura ni la posesión personal del conocimiento científico o de los valores legítimamente adoptados.

APRENDER A HACER

Con la expresión aprender a hacer, se ha buscado que en cada materia los profesores sepan incorporar los elementos de orden procedimental con los aspectos conceptuales y actitudinales, de manera articulada.

Aprender haciendo implica que los alumnos sean capaces de leer todo tipo de textos, escribir, expresar sus ideas, resolver problemas, elaborar una gráfica, llevar a cabo un proyecto o un experimento, manipular un dispositivo de laboratorio, cuidar su cuerpo, elaborar una encuesta, trabajar en equipo, entre otras muchas cosas prácticas.

Este aprendizaje ha enriquecido su manejo en las prácticas escolares y en las que se propone desarrollar la noción de contenido procedimental. El concepto de aprender a hacer, en su imbricación con las otras nociones, ha constituido una visión innovadora para la enseñanza del bachillerato.

APRENDER A SER

El proceso de aprender a ser representa para el alumno la afirmación de valores personales aplicados en su vida, por ejemplo: conservar la salud y la integridad, lo que se conoce como bienestar; hacerse responsable de la obtención de resultados positivos para su futuro; desarrollar una personalidad y una identidad propias; procurar el conocimiento de sí mismo y

la autorrealización; actuar con mayor autonomía, fundamento y responsabilidad personal (Delors; 1997: 302).

Una de las tendencias que el Colegio admite es la necesidad de impulsar la formación en valores en los distintos campos del saber, destacando la formación para el ejercicio de una ciudadanía democrática, inspirada en una conducta ética.

La formación en valores en el Colegio aspira a ir más allá de lo declarativo; es necesario que desde la docencia, el profesor inculque con su ejemplo, valores tales como la responsabilidad, la justicia, la honestidad, el compromiso, la solidaridad, el respeto a los derechos humanos entre otros; genere actividades orientadas hacia la apropiación de los mismos, promueva en los estudiantes un mayor compromiso para su propia formación y una participación más activa en los diferentes espacios que la Institución les ofrece.

El segundo ámbito es la expresión de ser en el campo social y está íntimamente ligado con el aprender a convivir, se refiere a la comprensión adquirida por los individuos sobre su relación con el otro y pasa forzosamente por el conocimiento de uno mismo. Solamente cuando la persona se conoce, podrá ponerse en el lugar de los demás y comprender sus reacciones.

Un alumno que aprende a ser desde la perspectiva individual y social está comprometido consigo mismo, con su entorno y manifiesta un espíritu transformador y de superación permanente. Es además poseedor de una ética sustentada en principios que guían y norma su conducta.

El objetivo de este aprendizaje es aprender a valorar y respetar a la comunidad, lo que consiste en crear relaciones de armonía para el desarrollo de cada persona.

En el proceso educativo se aprende a convivir si se asume: la posibilidad de autoconocerse, la autorregulación, la capacidad de diálogo, de escucha, de empatía, la expectativa de cambio cuando se observan situaciones contrarias a los derechos humanos universales y a la justicia, el opti-

DOSSIER

mismo basado en la realidad y no en la fantasía, la autoestima y la autonomía, entre otras. El diálogo y la comunicación son parte del proceso de convivencia que propician actitudes colaborativas y fortalecen el principio de la tolerancia en el marco de la diversidad individual.

La integración de los aprendizajes revisados en este apartado, *aprender a aprender*, aprender a hacer y aprender a ser, representa para el alumno que se forma en el Colegio el desarrollo integral y armónico de su ser individual y social.

2.2 BASES PEDAGÓGICAS

La labor docente en el Colegio ha sido enriquecida por diversos enfoques psicopedagógicos. A lo largo de su historia se ha conformado una propuesta pedagógica de construcción del conocimiento, de participación activa de los actores educativos centrada fundamentalmente en la atención de necesidades e intereses de los estudiantes y en el logro de aprendizajes.

Conceptualizamos el aprendizaje como la disposición para pensar y actuar con flexibilidad a partir de lo que se sabe; es la capacidad para transferir un conocimiento o una habilidad a un contexto nuevo o diferente del que originalmente se adquirió o aprendió (Perkins, 1999). Esta capacidad funciona como un proceso, es algo que el alumno desarrolla a lo largo de su formación y se le apoya para que lo incremente en el hacer y actuar, es decir, aprender haciendo.

El aprendizaje tiene una doble dimensión. La primera orientada por el conocimiento de las ciencias y las humanidades, lo que conforma la cultura universitaria que debe adquirirse en el bachillerato; la segunda por el sentido que dicho aprendizaje tiene para el entorno social.

Por consiguiente, el proceso educativo debe regirse por criterios de búsqueda e indagación de la verdad, entenderse como camino para la resolución de problemas de toda índole, privilegiando aquéllos que más impactan en la vida personal y comunitaria de los estudiantes.

El aprendizaje en nuestra Institución está estrechamente vinculado a los conceptos centrales y a las formas de trabajo o metodologías de las disciplinas científicas y humanísticas. Los conceptos centrales pueden considerarse como un portal hacia una nueva forma de pensar acerca de algo, posibilitan una transformación de la comprensión, de cómo se interpreta o se mira, sin la cual no puede haber progreso en el aprendizaje (Meyer, Jan H. F., y Ray Land, Compiladores, 2006). De los modos de trabajo o métodos de las disciplinas interesan sus formas más importantes de indagar, la manera como buscan el conocimiento y la verdad en sus campos.

La concepción de aprendizaje que se adopta es la de un proceso de construcción dinámico, en la cual los estudiantes parten de conocimientos previos; por ello, se privilegia la formación más que la acumulación de conocimientos. Esta postura es transformadora y considera que el conocimiento no es una simple adquisición de información, sino un proceso reflexivo para que lo aprendido pueda ser utilizado de manera flexible dentro y fuera del salón de clase.

Bajo esta perspectiva, se asume que, ante la amplitud de los conocimientos disciplinarios, los estudiantes se enfoquen en la profundidad que otorga el manejo de los conceptos centrales de las disciplinas. Se prefiere la profundidad en el acercamiento a un tema o proceso, a la amplitud de diversos campos informativos. En ese orden de ideas y como se menciona en el apartado aprender a aprender, es importante que el alumno desarrolle la capacidad de saber cómo aprendió y finalmente que adquiera la capacidad de adquirir nuevos conocimientos.

En cuanto a la dimensión social del aprendizaje, se asevera que el proceso educativo deriva primeramente del sentido que globalmente tienen el estudio de las ciencias y las humanidades: el valor de la verdad, la justicia y lo bello.

De esta forma, se estima que el proceso educativo es un medio transformador de las cosmovisiones del ser humano inmerso en una sociedad

DOSSIER

concreta. Por consiguiente, es necesario conocer el contexto social en el que se desarrolla este proceso y de esta forma diseñar pautas de intervención adecuadas y orientadas a lograr un mayor compromiso social.

El Colegio aspira a que los aprendizajes adquiridos por los estudiantes les permitan insertarse y accionar en un contexto social cada vez más complejo y cambiante.

LA UBICACIÓN DEL ALUMNO EN EL PROCESO ENSEÑANZA-APRENDIZAJE

Congruente con lo expresado en el componente pedagógico, y como se ha señalado, el alumno asume un papel activo, crítico y protagónico en el aprendizaje; por ello se dice que es el autor y actor de su propio proceso. En ese sentido, Howard Gardner señala: “En la medida en que los estudiantes puedan determinar sus propios objetivos, supervisar su propios avances, reflexionar sobre su propio pensamiento y aprendizaje ¿en qué ha mejorado, dónde sigue siendo deficiente?, se convierten en coparticipes de su propia educación” (Gardner, 2000: 155).

El alumno desarrolla un pensamiento crítico cuando ha adquirido la capacidad de interpretar, analizar, evaluar, inferir y explicar la información adquirida (Facione, 2007). Este proceso requiere reflexión del y sobre el conocimiento, de manera que pueda sustentar una posición y también tratar de comprender otros punto de vista. La presencia de un pensamiento crítico significa que hubo voluntad de enfrentar las objeciones a las creencias propias, que hubo voluntad de adoptar una actitud cuestionadora, no sólo con la autoridad y con puntos de vista opuestos a los nuestros, sino también contra el sentido común.

El Modelo privilegia la educación centrada en el estudiante, no en el docente. Interesa que el alumno relacione el saber académico con su vida cotidiana y que del aprendizaje significativo pase al aprendizaje relevante que lo lleve a relacionar lo aprendido con las distintas esferas de su vida.

La función del docente en el proceso enseñanza-aprendizaje: El maestro como guía, diseñador y facilitador del aprendizaje

Una educación centrada en el aprendizaje del alumno lleva a que el profesor asuma una nueva función en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Ésta consiste en dotar al estudiante de las herramientas y estrategias que le permitan *aprender a aprender* y, de este modo, desarrolle su potencial de aprendizaje. Por ello, el docente debe actuar como facilitador y mediador en el proceso de aprender de los alumnos; debe estimular y motivar, aportar criterios y diagnosticar situaciones de aprendizaje de cada alumno y del conjunto de la clase, clarificar y aportar valores y ayudar a que los alumnos desarrollen los suyos propios.

El docente debe promover y facilitar las relaciones humanas en la clase y en la escuela, ser orientador personal y profesional del alumno. Así, su labor se reorientará hacia una actitud tutorial, semejante a la de coordinar, asesorar, facilitar experiencias y proponer ambientes educativos en los que el alumno logre aprender por sí mismo

En el sentido anterior, el impulso al trabajo colectivo por el profesor propicia contextos que facilitan la obtención de logros educativos y el desarrollo de actitudes y valores en los estudiantes. Saber trabajar con otros es un aprendizaje que repercute en la vida del alumno más allá del ámbito escolar. El estudiante al trabajar en equipo trasciende la responsabilidad individual al convertirla en una responsabilidad social donde su actuar redundará en beneficio o detrimento de los otros. La construcción colectiva del conocimiento le da una nueva dimensión al aprendizaje, al potenciar los saberes de los participantes y favorecer la participación de los mismos dinamizando el proceso colectivo grupal.

El aprendizaje significativo se concibe como el proceso en el que el profesor proporciona al estudiante ambientes adecuados y útiles para el desarrollo de sus capacidades de construcción de significados a partir de las experiencias de aprendizajes.

La posibilidad de aprender mediante estrategias de aprendizaje, es decir, a través de la toma consciente de decisiones, facilita el aprendizaje significativo, permite que los estudiantes establezcan relaciones entre lo que ya saben (sus propios conocimientos) y la nueva información (los objeti-

DOSSIER

vos y características de la tarea a realizar), decidiendo cuáles son los procedimientos adecuados para su consecución. De este modo, el alumno no sólo aprende cómo utilizar determinados procedimientos, sino cuándo y por qué puede utilizarlos en su vida y en qué medida favorecen la resolución de la tarea (aprender a hacer).

Por ello, en el Colegio desde su creación se propuso como metodología de la enseñanza que se hiciera énfasis en la práctica de los conocimientos teóricos impartidos; y encauzar las actividades escolares hacia una auténtica participación de los alumnos. De esta forma, la docencia debe orientarse a organizar las mediaciones entre el programa de estudios y lo que específicamente los alumnos realizarán en las clases y fuera de ellas (Gardner, 2000).

La profundidad que el profesor logre en el tratamiento de los temas, la construcción del conocimiento, la creatividad, la búsqueda y el énfasis en el aprendizaje del alumno dirigen la actividad docente para lograr que los alumnos aprendan a aprender.

Por tanto, la tarea educativa consistirá en enseñar al estudiante estrategias que le permitan seleccionar, adquirir e interpretar por sí mismo la información necesaria para la realización de una actividad y, por consiguiente, en diseñar experiencias de enseñanza-aprendizaje que propicien el desarrollo de un pensamiento reflexivo y crítico.

Para concluir, el docente debe crear un espacio de conocimiento compartido, donde las nuevas posiciones de la cultura académica vayan siendo reinterpretadas e incorporadas a los esquemas de pensamiento y experiencia del alumno (Edward y Mercer, 1988). Debe ser un profesor facilitador que se concentra en lo que pasa con los estudiantes en lugar de ocuparse sólo de lo que él realiza; esto es, centrarse en el aprendizaje y no en la enseñanza. De esta forma, podremos contribuir a que el estudiante aprenda a aprender.

LAS NUEVAS TECNOLOGÍAS EN EL PROCESO ENSEÑANZA APRENDIZAJE

En el Colegio, las nuevas tecnologías se conciben como herramientas que pueden facilitar el aprendizaje de los alumnos y la enseñanza de los profesores.

La incorporación a las aulas y laboratorios de pizarrones electrónicos, proyectores, computadoras, sensores, programas de computación para procesar resultados experimentales y/o comunicar trabajos de alumnos y profesores y el uso de internet, entre otros, son instrumentos valiosos que enriquecen la práctica pedagógica y dotan de nuevos recursos para diversificar y facilitar el desarrollo de los programas de estudio.

Es de resaltarse que las actuales tecnologías de la información y la comunicación (TIC) ofrecen a los individuos la posibilidad de establecer entre sí contacto estrecho y dinámico con diversos fines, entre ellos los educativos, sin más limitación que la posesión de una alfabetización tecnológica y digital. En este contexto, cobran un papel trascendental que no puede dejarse de lado en el Modelo Educativo del Colegio.

El uso de las TIC permite acceder de manera rápida y eficiente a múltiples fuentes de información, capturar, transformar y comunicar datos e ideas en diversos medios y formatos, lo cual plantea nuevos retos en el proceso educativo, como es el saber discriminar la información y orientarla para alcanzar el fin que generó la búsqueda; en este contexto, el principio rector de nuestro Modelo Educativo, *aprender a aprender*, adquiere una dimensión significativa.

El uso de las nuevas tecnologías facilita la concreción del Modelo Educativo pero nunca sustituye la experiencia presencial de profesores y alumnos en las aulas; el trabajo académico colectivo es condición necesaria para la puesta en práctica del Modelo Educativo del Colegio.

DOSSIER

3. CONSIDERACIONES FINALES

Los principios y características del Modelo que se han descrito deben ser puestos en práctica; para ello, es necesario que se expresen en el Perfil del Egresado, en el Plan y los programas de estudio y, fundamentalmente, en el aula. El Modelo se concretará si hay una apropiación de él, por parte del alumno y del profesor.

A nivel Institucional, se requiere de la definición de políticas académicas colegiadas y administrativas que orienten la acción comunitaria para su concreción. Estas acciones deben considerar la difusión y la formación de los protagonistas involucrados y, finalmente, será necesario hacer un seguimiento y evaluación de los resultados de su aplicación.

El Modelo Educativo del Colegio da forma al conjunto de principios pedagógicos, didácticos, éticos y culturales que expresan los rasgos centrales de la escuela que queremos. Esperamos que nuestros alumnos aprendan a aprender, busquemos profesores que se comprometan con esta tarea al tiempo que contribuimos todos en la construcción de una sociedad comprometida con el respeto al medio ambiente, justa y democrática.

REFERENCIAS

- Coutinho S.A. y Neuman G. (2008). *A model of metacognition, achievement goal orientation, learning style and selfefficacy*. Learning Environ Res DOI 10.1007/s10984-008-9042-7
- Delors, Jacques (1997). *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI*. México: Correo de la UNESCO.
- Edwards, D. y Mercer, N. (1988) *El conocimiento compartido*. Madrid: Paidós
- Facione, Peter A. (2007) *Pensamiento crítico: ¿Qué es y por qué es importante?*, Disponible en: <http://www.eduteka.org/pdfdir/PensamientoCriticoFacione.pdf>
- Gaceta UNAM* (1971) *Gaceta UNAM del 1 de febrero de 1971, tercera época vol. III (número extraordinario) "Se crea el Colegio de Ciencias y Humanidades"*.

DOSSIER

Gardner, Howard. (2000). *La educación de la mente y el conocimiento de las disciplinas. Lo que todos los estudiantes deberían comprender*. Barcelona: Paidós.

Meyer, Jan H. F., y Ray Land. (Compiladores) (2006). *Overcoming the Barriers to Student Understanding: Threshold Concepts and troublesome knowledge*. London: Routledge.

Perkins, David. (1999). “¿Qué es la comprensión?” en Wiske M. S. (Compiladora).

Gimeno, S. y Pérez Gómez, A. I. (1992) *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata

Wiske, Martha S. (Compiladora) (1999). *La enseñanza para la comprensión. Vinculación entre la investigación y la práctica*. Buenos Aires: Editorial Paidós.



DOSSIER





JUNTA DIRECTIVA

Presidente

Ing. Silvano Aureoles Conejo
Gobernador Constitucional del Estado de
Michoacán

Secretario

Mtro. Alberto Frutis Solís
Secretario de Educación en el Estado

Vocales

Dr. Medardo Serna González
Rector de la Universidad Michoacana
de San Nicolás de Hidalgo

**Ing. Paulino Alberto Rivas
Miranda**
Director del Instituto
Tecnológico de Morelia

Ing. Sergio Maldonado Tapia
Director del Centro de Educación
Continua Unidad Michoacán
del IPN



30 Aniversario

**Instituto Michoacano de
Ciencias de la Educación
"José María Morelos"**

DIRECTORIO

Mtro. Javier Irepan Hacha
Director General

Dr. Rogelio Raya Morales
Subdirector Académico

C.P. Lázaro Bucio González
Subdirector de Planeación

**Lic. Salvador Gómez Martín
del Campo**
Delegado Administrativo

ETHOS EDUCATIVO

Revista de Ciencias de la
Educación

Dra. Rosalía López Paniagua
Directora

Consejo Editorial

Dr. Antonio Santoni Rugiu 
Universidad de Florencia, Italia

Dr. Gabriel Arturo Sánchez de Aparicio 
Universidad de Guadalajara, México

Dra. Ma. Esther Aguirre Lora
Universidad Nacional Autónoma de
México

Dr. Manuel Gil Antón
El Colegio de México

Dra. Anita Gramigna
Universidad de Ferrara, Italia

Dr. Colin Lankshear
Central Queensland University, Australia

Dr. Francesc Jesús Hernández i Dobon
Universidad de Valencia, España

Dr. José Antonio Ramírez Díaz
Universidad de Guadalajara, México

Dr. Jesús Ruiz Flores
Universidad de Guadalajara, México

Mtro. Alberto Arnau Salgado
El Colegio de México

Dra. Ilse Brunner
Centro Regional de Educación Fundamental
para América Latina

Comité Editorial

Dr. Rogelio Raya Morales

Dr. José Ramírez Guzmán

Mtro. Javier Irepan Hacha

Mtro. Rodolfo Sánchez Tello

Mtro. Mario Torres López

Dr. Guadalupe Duarte Ramírez

Lic. Luz Angélica Mani Villa
Edición

Lic. Rosalinda Cabrera Cruz
Revisión y corrección de estilo

Lic. Carlos Alberto Melgarejo Coronel
Circulación e intercambio