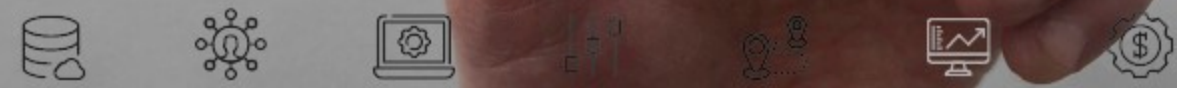





El PODER y la EDUCACIÓN en el PROYECTO DE NACIÓN



José Manuel Juárez • Sonia Comboni • Pablo Mejía
coordinadores



Colección Teoría y Análisis

 UNIVERSIDAD AUTÓNOMA METROPOLITANA
Casa abierta al tiempo UNIDAD XOCHIMILCO División de Ciencias Sociales y Humanidades



Esta publicación de la División de Ciencias Sociales y Humanidades de la Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Xochimilco, fue dictaminada por pares académicos externos especialistas en el tema. Agradecemos a la Rectoría y a la Secretaría de Unidad por el apoyo brindado para esta edición.

Primera edición,
ISBN de la obra: 978-607-28-1198-0
Impreso en México / Printed in Mexico
Diciembre 2017

EL PODER Y LA EDUCACIÓN EN EL PROYECTO DE NACIÓN

José Manuel Juárez Núñez
Sonia Comboni Salinas
Pablo Mejía Montes de Oca
(Coordinadores)



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA METROPOLITANA

Casa abierta al tiempo **UNIDAD XOCHIMILCO** División de Ciencias Sociales y Humanidades



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA METROPOLITANA

Rector general, Eduardo Abel Peñalosa Castro
Secretario general, José Antonio de los Reyes Heredia

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA METROPOLITANA-XOCHIMILCO

Rectora de Unidad, Patricia E. Alfaro Moctezuma
Secretario de Unidad, Joaquín Jiménez Mercado

DIVISIÓN DE CIENCIAS SOCIALES Y HUMANIDADES

Director, Carlos Alfonso Hernández Gómez
Secretario académico, Alfonso León Pérez
Jefe del Departamento de Relaciones Sociales, José Antonio Rosique Cañas
Jefe de la sección de publicaciones, Miguel Ángel Hinojosa Carranza

CONSEJO EDITORIAL

Aleida Azamar Alonso / Gabriela Dutrénit Bielous
Diego Lizarazo Arias / Graciela Y. Pérez-Gavilán Rojas
José Alberto Sánchez Martínez

Asesores del Consejo Editorial: Luciano Concheiro Bórquez
Verónica Gil Montes / Miguel Ángel Hinojosa Carranza

COMITÉ EDITORIAL

Sergio Méndez Cárdenas (presidente)
Gerardo Ávalos Tenorio / Jorge E. Brenna Becerril
Janette Góngora Soberanes / Lisset Márquez López
Jaime Osorio Urbina / Mario Ortega Olivares
Guadalupe Pacheco Méndez / Adriana Plascencia Díaz

Asistente editorial: Varinia Cortés Rodríguez

D.R. © Universidad Autónoma Metropolitana
Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Xochimilco
Calzada del Hueso 1100, Colonia Villa Quietud, Coyoacán, Ciudad de México. C.P. 04960
Sección de Publicaciones de la División de Ciencias Sociales y Humanidades. Edificio A, 3er piso.
Teléfono 54 83 70 60
pubcsh@correo.xoc.uam.mx
<http://dcshpublicaciones.xoc.uam.mx>

Índice

Presentación	
José Manuel Juárez, Sonia Comboni, Pablo Mejía	5
I La educación y la lucha por el poder	
<i>La educación como campo de lucha por la historicidad del México independiente (1821-1917)</i>	
José Manuel Juárez Núñez y Sonia Comboni Salinas	12
<i>La educación en México durante el siglo XIX o “cambiar para que todo siga igual”</i>	
M. Teresa Farfán Cabrera y Javier Meza G.	49
<i>Educación y sindicalismo en el siglo XX: el corporativismo en el SNTE</i>	
<i>Apuntes para la reflexión</i>	
Alfonso Torres Hernández	67
II Desafíos para la educación superior	
<i>Problemas, desafíos y prospectiva de la educación superior</i>	
Javier Ortiz C., Rogelio Martínez F. y Víctor Escalante H.	90
<i>Reflexiones en torno a la educación superior en México y las orientaciones de la UNESCO</i>	
M. Angélica Buendía Espinosa	110
III Organismos internacionales y educación por Competencias	
<i>Los poderes conceptuales de los organismos internacionales</i>	
Pablo Mejía Montes de Oca	133
<i>Educación por competencias y visiones educativas alternas (Una revisión crítica)</i>	
Prudenciano Moreno Moreno	149
<i>Educación y proyecto de nación</i>	
José Manuel Juárez Núñez y Sonia Comboni Salinas	181
Los autores	227

PRESENTACIÓN

La educación a lo largo del periodo de Independencia y del asentamiento de la República, fue uno de los ejes en torno al cual giró la lucha entre liberales y conservadores para darle rumbo a la naciente nación. Si bien ambos bandos coincidían en la necesidad de la educación del pueblo, para asegurar la independencia y favorecer el crecimiento económico y el desarrollo social, las visiones eran muy diferentes. Para unos las ideas de la Revolución Francesa estaban presentes en un proyecto de emancipación de la mano de obra, y para los otros era un problema de conciencia y de conservación de las buenas costumbres. Había que educar al pueblo, ciertamente, pero unos para llevar una vida de trabajo, y otros para llevar una vida ordenada, según los mandatos de la Iglesia Católica. La lucha por el control de la educación era por el control de las conciencias.

Otro campo de lucha en el que se enfrentaban liberales y conservadores era la orientación que debe tener la educación, orientaciones que se originan en el pasado colonial: la hispanización de la educación a partir de la castellanización de los indígenas impulsada por los conservadores y la americanización de la educación por los liberales como medio de imprimir una identidad a la naciente nación independiente. Todo el siglo XIX estará recorrido en esta lucha por apoderarse de las conciencias de la niñez y la juventud como medio para darle un sentido a la historicidad de la nación, hasta el triunfo definitivo de los liberales, imponiendo los principios propuestos por los masones de la época y consagrados en la Constitución de 1857.

En esta obra, fruto de las reflexiones propuestas en el seminario Educación y Poder, se ponen de manifiesto estas dos tendencias, tanto en la época de la lucha por la instauración y restauración de la República, como durante la época contemporánea. Se pretende mejorar la calidad de la educación, hacer de ella el resorte del salto a la modernidad y al crecimiento económico, y, por ende, al desarrollo social: tema de actualidad a partir de la Reforma Educativa propuesta por el Poder Ejecutivo y avalado por los participantes en “el Pacto por México” como parte de un proyecto de nación para, “(...) construir un México más libre, justo y próspero, que forma parte de un mundo cada vez más interconectado, complejo y desafiante. En ese contexto, la Reforma Educativa nos da la oportunidad de sentar las bases para que cada mexicana y mexicano, y por ende nuestra nación, alcancen su máximo potencial...”

EL PODER Y LA EDUCACIÓN EN EL PROYECTO DE NACIÓN

Se trata de formar ciudadanos libres, “participativos, responsables e informados, capaces de ejercer y defender sus derechos, que participen activamente en la vida social, económica y política de México”. Se habla entonces de una formación para la democracia y la defensa de los valores que representa. Evidentemente se trata de un tema que ha sido continuamente violado y pisoteado en la historia del México contemporáneo, cuando se cometen fraudes electorales, impera la corrupción y la violencia de todo género en el conjunto de la sociedad mexicana, particularmente en los ámbitos gubernamentales. Por ello mismo, se persiguen valores y una ética de vida que permita vivir en paz en una sociedad más equitativa. Una propuesta positiva, como el nuevo Modelo Educativo¹ no se puede negar, sin embargo, no implica nada nuevo en términos de intencionalidades de formación ciudadana. El nuevo Modelo Educativo propone la educación crítica y el aprender a aprender frente al memorismo, lo cual es bueno, pero llegamos con 30 años de retraso a esta concepción educativa vigente internacionalmente desde la década de 1990, cuyos antecedentes históricos se encuentran en la Escuela Nueva, de principios del siglo XX y propuesto por el Informe Delors,² formar ciudadanos participativos y éticamente responsables, ha sido el objetivo de la educación desde la fundación de la SEP en 1921, empero la formación del magisterio no ha sido acorde con los principios propuestos por los documentos gubernamentales.

La educación superior debería ser el punto de partida de la revolución industrial y económica del país para lograr el desarrollo, pero, nos enfrentamos a una política restrictiva en cuanto el presupuesto otorgado a las universidades. Se beneficia a alumnos de escasos recursos con becas, hasta cierto punto ridículas de 600 o 700 pesos por mes, para que se mantengan en el sistema educativo, pero disminuye el presupuesto de las universidades públicas. Con la proliferación de las universidades privadas, se cae en el engaño de una mejor educación, bajo la ideología de que, lo que nos cuesta lo apreciamos y lo que no nos cuesta lo desperdiciamos o no lo

1 GOB/SEP. 2017. “Los fines de la educación en el siglo XXI”, disponible en http://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/114503/Los_Fines_de_la_Educacio_n_en_el_Siglo_XXI.PD, recuperado el 15 de marzo de 2016. Presentado el 13 de marzo por el secretario de Educación en turno. Disponible en <https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/199455/INNOVACIONES.pdf>

2 Jacques, Delors, *La Educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO sobre la educación para el siglo XXI*, Trillas. Disponible en http://www.unesco.org/education/pdf/DELORS_S.pdf, recuperado el 20 de marzo de 2017.

PRESENTACIÓN

valoramos. Lo cierto es que han proliferado universidades grandes y chiquitas, religiosas y laicas, de dudosa calidad, y de escaso beneficio para los alumnos que se inscriben en ellas, incluido el programa actual de “Hay un lugar para ti”, en la educación superior, que deriva aspirantes no aceptados en las instituciones públicas más grandes de la Ciudad de México (CDMX), como la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), el Instituto Politécnico Nacional (IPN) y la Universidad Autónoma Metropolitana (UAM) hacia instituciones privadas o universidades tecnológicas periféricas de la Zona Metropolitana del Valle de México (ZMVM) (CDMX, Hidalgo, Morelos, EDOMEX), con una beca de 1000 pesos para gastos de transporte y manutención. Las privadas ofrecen cobrar una colegiatura módica. Puede ser una política interesante, aunque no necesariamente elegida por los que deseen hacer una carrera universitaria, fuera de su lugar de residencia, si no es la Ciudad de México.

Las políticas de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) se orientan a dar lineamientos a sus agremiados para que impulsen una educación de calidad, tanto en el nivel básico como en el superior, todo ello a la luz de la ideología contemporánea de las competencias. A ello contribuyen las orientaciones político-ideológicas de los organismos financieros como el Banco Mundial (BM) y el Banco Interamericano de Desarrollo (BID) que impulsan esta visión de la educación como una adquisición de competencias y un saber hacer que permita el desarrollo personal y el crecimiento económico de los países con bajos niveles de rendimiento escolar y baja productividad.

El gobierno actual de Peña Nieto, apuesta al crecimiento económico mediante las reformas estructurales iniciadas por Felipe Calderón que implican las reformas constitucionales que les permitan llevar a cabo sus planes sin oposición alguna, siguiendo las pautas del capital internacional, y mediante una nueva versión del centralismo que no dudamos en catalogar como neo presidencialismo, con todos los defectos que éste modelo de gobernar acarreó en el pasado durante los 80 años de gobiernos priistas en el siglo XX, pero que hoy viene acompañado de nuevas tecnologías y nuevos proyectos globalizadores más allá del imperialismo y de la transnacionalización del capital, para poner en el *azimut* de la economía a las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación, así como reformas laborales que permitan al capital ser más rentable. Las estructurales que permitan la incursión de los capitales privados en las empresas nacionales, como es el caso de la energé-

tica, y reformas culturales que permitan un mayor control del Estado sobre los procesos educativos y culturales, así como la mercantilización de la educación superior con la entrada de universidades extranjeras al mercado nacional.

El libro analiza someramente el proyecto de nación neoliberal, empresarial y extranjerizante impulsado por los gobiernos tanto priistas como panistas desde Salinas de Gortari hasta Peña Nieto, desde la abolición del ejido, la desaparición de las paraestatales, hasta el desmantelamiento actual de Petróleos Mexicanos (PEMEX),³ así como lo que podría ser el papel que la educación desempeñe en la consecución de este proyecto, formando personal científico y técnico para apuntalar los proyectos de inversión en las empresas que utilicen nuevas tecnologías, al igual que en los estudios sociales dados los cambios continuos en las actitudes y comportamientos que provoca el uso de las Tecnologías de la información y la comunicación (TIC) y las nuevas relaciones sociales que éstas traen consigo. Estas tendencias se ven reflejadas en los artículos de esta obra, que se divide en tres partes:

La primera de un carácter eminentemente histórico social en el sentido de recuperar las bases de lo que será en el siglo XXI el sistema educativo mexicano, con sus virtudes y defectos. Sin embargo, siempre fue del interés del partido o del grupo en el poder, el tener la capacidad de determinar el tipo de educación que se impartiría, el carácter de la misma y sus alcances. El artículo 3, inciso III afirma que “el Ejecutivo Federal determinará los planes y programas de estudio de la educación preescolar, primaria, secundaria y normal para toda la República”.⁴

Los primeros intentos de una educación nacional se fundamentaron en un espíritu liberal, laico y científico, los alcances siempre fueron mínimos debido al escaso presupuesto que se le dedicó sobre todo en el siglo XIX y en los primeros años posteriores a la Revolución mexicana. Hoy se insiste en la educación crítica, participativa, ética, incluyente, solidaria con valores, en la igualdad de género y el respeto a la diversidad, entre otras características de carácter valoral y comunitario, así como en el aprender a aprender,⁵ como filosofía del modelo educativo.

En la actualidad, la educación está sujeta a los vaivenes de la política y de la economía, así como a los lineamientos de los organismos internacio-

3 Alfredo Jalife. 2014, *Muerte de Pemex y suicidio de México*. México: Editorial Orfila.

4 GOB, Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. artículo 3°.

5 GOB/SEP, 2017. Los fines de la educación para el siglo XXI.

PRESENTACIÓN

nales, principalmente del BM, la UNESCO, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) y de organismos internos como La Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES), el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT) y de la misma Secretaría de Educación Pública (SEP) para la educación básica y media superior, tecnológica y normal.

No podemos olvidar el papel que el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE), ha desempeñado a partir de su surgimiento en la década de 1940. Tienen mucha responsabilidad en los éxitos y en los problemas que enfrenta el sistema educativo en México. Este sindicato, concebido como una corporación al servicio del partido gobernante de la época, prolonga su influencia incluso con gobiernos no surgidos de la revolución y constituye un bloque de oposición fáctico al cambio educativo. Se mueve en “cambiar para que todo siga igual”.

La educación superior enfrenta problemas de presupuesto y de orientación científica como política general, pues si bien se dice que las IES públicas son autónomas cada vez dependen más de las políticas gubernamentales como condición para tener un presupuesto adecuado. La planeación no ha sido el instrumento más eficiente en la educación mexicana. Textos van y textos vienen, pero la política educativa no se rige por la planeación científica, si no por los intereses políticos de los gobernantes en el poder del Estado. El control sobre las Instituciones de Educación Superior (IES) en la actualidad se ha agudizado, imponiendo sistemas de planeación y rendimiento de cuentas semejantes a las instituciones gubernamentales, sin tomar en cuenta que la academia no se rige por criterios estancos como la administración estatal. Por ello se constituye en una fuerza paralela de dirección de la educación en el país.

Finalmente, se analiza las políticas propuestas por la UNESCO así como las tendencias en educación basada en competencias. Proyecto pedagógico que lleva consigo un interés muy especial en relación con las capacidades que el Estado quisiera que los niños y jóvenes estudiantes adquirieran para hacerlos competitivos en el mercado de trabajo, eficientes y más productivos. Por tanto, es un proyecto de formación tecnológica, más que humanística, de ejecución más que de pensamiento crítico, dominado por la corriente mundial del saber hacer. Lo que se critica y rechaza es la sumisión total de los gobernantes al modelo neoliberal, que orienta a las poblaciones marginadas y a los países del tercer mundo, en vías de desarrollo, hacia carreras técnicas vinculadas con la produc-

EL PODER Y LA EDUCACIÓN EN EL PROYECTO DE NACIÓN

tividad, pero sin los recursos necesarios para ello, sin los equipamientos escolares suficientes y sobre todo sin un presupuesto que respalde dichas políticas. Por otra parte, la política científica y tecnológica no responde a lo que se pregona, más bien disminuyen los recursos económicos, provocando la fuga de cerebros. Ante esta política de recorte presupuestal nos preguntamos cuál es el proyecto de nación del gobierno actual y de los partidos que pugnan por el poder y qué papel desempeña la educación en dicho proyecto. En todos los ámbitos de la educación abordados por los autores, está presente esta lucha secular por la direccionalidad de la educación en función de un proyecto de nación. Desafortunadamente los procesos de publicación académica implican demasiado tiempo, por lo cual este libro escrito antes de haberse proclamado el Nuevo Modelo Educativo, no lo aborda directamente y sólo hacemos mención de la necesidad de renovar la básica y media superior, objetivo del Nuevo Modelo, previniendo al lector que a pesar de que esta reforma llega con un retraso de 30 años, más vale tarde que nunca.

José Manuel Juárez Nuñez
Sonia Comboni Salinas
Pablo Mejía Montes de Oca
Universidad Autónoma Metropolitana

I
LA EDUCACIÓN Y LA LUCHA POR EL PODER

LA EDUCACIÓN COMO CAMPO DE LUCHA POR LA HISTORICIDAD DEL MÉXICO INDEPENDIENTE (1821-1917)

José Manuel Juárez Núñez
Sonia Comboni Salinas

Introducción

En todas las épocas y en todos los imperios, el poder ha sido objeto de lucha por parte de los diferentes grupos sociales. Poder político o económico, ambos son objeto de lucha para lograr apropiarse de los destinos de la nación, del imperio, o de la república. En todo caso, la idea de Alain Touraine (1985) de la lucha por la apropiación del poder en aras de dirigir la historicidad de la sociedad, sigue siendo una realidad hoy como lo fue en la antigua Grecia y en el imperio romano.

De igual manera en la Prusia de Bismark, la lucha de los luxemburgueses llevaba la intencionalidad de revertir el estado de cosas e instaurar la dictadura del proletariado en el poder. La revolución bolchevique en la Rusia de 1917 llevó a la instauración del régimen comunista en la Rusia, determinando el fin del zarismo (Bartivas, 2013). La Revolución mexicana, se puede inscribir en esta tendencia de la lucha por apropiarse de la historicidad y, por consiguiente, del poder de dirigir los destinos del país. En esta empresa salió triunfante la facción denominada constitucionalista, con Venustiano Carranza a la cabeza, lo cual no significó el fin de la lucha, sino hasta su asesinato por órdenes de líder sonoreense Álvaro Obregón, su sucesor Plutarco Elías Calles y la fundación del Partido Nacional Revolucionario (PNR) el 6 de marzo de 1929 como partido oficialista y precursor del actual Partido Revolucionario Institucional (PRI), pasando por su transformación el 30 de marzo de 1938 en Partido Revolucionario Mexicano (PRM), bajo la Presidencia del general Lázaro Cárdenas. El PRM, se transforma en PRI el 18 de enero de 1946 con el último presidente militar Manuel Ávila Camacho (Pedraza, 2013).

En nuestro país las formas han cambiado, desde la lucha armada, la tiranía, la traición y el asesinato de los caudillos de la Revolución, a las elecciones fraudulentas y a la ideología de la democracia que se manifiesta a partir de la participación en las urnas electorales, siempre cuestionadas

y poco claras en realidad. En todo caso, si aceptamos la vieja teoría de Luis Althusser de los Aparatos ideológicos de Estado (1988), no fuese más que como elemento de análisis de las instituciones estatales y sociales en su accionar histórico, la educación escolarizada, o simplemente, la educación, ha sido uno de los campos de la lucha por el poder: apoderamiento de las conciencias de la niñez y de la juventud y de la historicidad del proyecto de nación enarbolado por el grupo o partido que detenta el poder político.

Durante la Colonia la educación estuvo en manos del clero el cual fundó colegios para los españoles, criollos y la élite indígena.¹ Podría resultar interesante referir el papel de los dominicos sobre la racionalidad de los vencidos,² así como también la Bula del papa Paulo III, *Sublimis Deus*,³ sobre la dignidad de los indios, sin embargo el tema iría más allá de los límites de este ensayo.

A partir de la Independencia en 1821, se inicia una larga lucha del Estado contra la Iglesia por el control de la educación y por medio de ella de las conciencias. La lucha entre liberales y conservadores en el aspecto educativo se ve reflejada en los debates de la Cámara de Diputados para darle una dirección a la educación de los mexicanos. Esta lucha también se refleja abiertamente en la Real y Pontificia Universidad de México, la

1 Los colegios de la Santa Cruz de Tlatelolco y San José de Belén de los Naturales eran para indígenas y el de Nuestra Señora de la Caridad para mujeres. A mediados del siglo XVI se funda la Real y Pontificia Universidad de la Nueva España. La educación estaba en manos de las órdenes religiosas de los dominicos, franciscanos, agustinos y posteriormente de los jesuitas.

2 Muestra de ello es la defensa de los indios que llevó a cabo Bartolomé de las Casas y los dominicos en general, reforzados por los franciscanos, por su dignidad y racionalidad, en contra de los intereses de los conquistadores.

3 Fue Pablo III mediante la bula *In apostolatus culmine 15* con fecha 26 de octubre de 1538, quien decretó la creación de la Pontificia Universidad de Santo Tomás en Santo Domingo, a solicitud de los Dominicos, con los privilegios de las de Alcalá de Henares y Salamanca. Sin embargo, dicha institución no fue definitivamente establecida, sino hasta que Felipe II le dio existencia legal en 1558, como Real Universidad, siete años después de la fundación de la de San Marcos en Perú. La Universidad de Santo Domingo tenía facultades de teología, jurisprudencia, filosofía y medicina, se mantuvo en funciones durante todo el periodo colonial. La labor educativa de los dominicos, así como la de los jesuitas, ejerció gran influjo en la educación superior en toda Sudamérica (Universidades, disponible en <http://www.bibliotecasvirtuales.com/biblioteca/literaturadominicana/pedrohu/culturayletrascoloniales/LasUniversidades.asp>; recuperado el 2 de diciembre de 2014).

cual dependiendo de quién ocupe la silla presidencial, liberal o conservador, cierra o reanuda sus actividades.⁴ Finalmente, el 30 de noviembre de 1865 fue cerrada definitivamente por Maximiliano, a pesar de la oposición de los conservadores que lo trajeron como emperador.

Otro campo de lucha en el que se enfrentan liberales y conservadores es la dirección debe tener la educación, orientaciones que se originan en el pasado colonial mediante la hispanización de la misma a partir de la castellanización de los indígenas impulsada por los conservadores y la americanización de la educación por los liberales como medio de imprimir una identidad a la nueva nación independiente. Todo el siglo XIX estará transitado por esta lucha por apoderarse de las conciencias de la niñez y la juventud, hasta el triunfo definitivo de los liberales, con Benito Juárez a la cabeza.

Así este ensayo se divide en tres partes para dar cuenta del rumbo que ha tomado la política educativa durante los tiempos históricos por los que ha pasado la República. En la primera parte analizamos socio-históricamente la lucha entre conservadores y liberales para apoderarse del sentido que se debería dar a la enseñanza. Desde la Independencia al Porfiriato, como ejemplo de una lucha continua entre la Iglesia Católica y el Estado naciente por el control de la educación.

En la segunda parte hacemos un análisis sociológico del pensamiento educativo posrevolucionario como la expresión de una educación que busca fortalecer la identidad mexicana. Es decir, ya no se trata de un proyecto hispanizante, aunque se imponga la castellanización de los indios, ni por lo tanto, europeizante o americanizante a pesar de que se imponga el posi-

4 La Universidad Pontificia de México: creada por cédula real del Príncipe Felipe el 21 de septiembre de 1551, cuyo comienzo de actividades académicas fue el 25 de enero de 1553 adquirió todos y cada uno de los privilegios de la universidad de Salamanca por cédula de Felipe II el 17 de octubre de 1562. La bula pontificia que la asume es del papa Clemente VIII, 7 de octubre de 1595, que se perdió y fue hasta el siglo XVII que se vuelve a expedir (Real y Pontificia Universidad de México: disponible en <http://www.escuelacima.com/universidadrealypontificia.html>, recuperado el 2 de diciembre 2014). Fundada en la Colonia, fue cerrada por dogmática y retrógrada por Gómez Farías en 1833 y es reabierto por Antonio López de Santa Anna en 1834. El 12 de septiembre de 1857 Comonfort la suprime nuevamente y reabierto por Zuloaga el 5 de marzo de 1858 (Creación de la Real y Pontificia Universidad de México, disponible en http://www.genealogia.org.mx/index.php?option=com_content&task=view&id=203&Itemid=157; recuperado el 2 de diciembre de 2014).

tivismo francés o el pragmatismo estadounidense en la estructura escolar, en las prácticas pedagógicas y/o en la conducción de las riendas del país.

El tercer momento, lo dedicamos a analizar la educación mexicana a la luz de la nueva política liberal positivista del Porfiriato, como antecedente inmediato del levantamiento revolucionario y de las propuestas educativas surgidas de dicho movimiento, que se verán cristalizadas en la Constitución de 1917.

1 El sistema educativo como centro del proyecto de nación independiente: antecedentes

Con la Independencia se inicia un nuevo movimiento de liberación ideológica del pasado español y la construcción de una nueva identidad, la mexicana, que no debería ser ni hispana, ni indígena, sino de una paulatina fusión de ambas razas. Sin embargo este proceso fue largo y no sin enfrentamientos entre los intelectuales y sucesivos gobernantes, de esta manera se confundían intenciones educacionales para la población en general con los intereses políticos de los grupos que ocupaban el poder.

Para los liberales republicanos, cuyo representante principal es José María Luis Mora, sacerdote y abogado, era necesaria una educación europeizante y americanizante como instrumento necesario para instaurar la república e infundir una nueva mentalidad al pueblo. Dotándolos de conocimientos necesarios para desempeñar cargos públicos, particularmente en ciencia social y economía política, por lo cual era indispensable que el Estado asumiera la responsabilidad de ofrecerla para formar ciudadanos activos. Edgar Llinás menciona que la corriente americanizante-europeizante seguía el perfil dibujado por José María Luis Mora para tratar de formar al mexicano: “un hombre práctico, activo, industrial, que hiciese de su propio esfuerzo la fuente de su bienestar material y su situación social. Un hombre que abandonase el viejo hábito de vivir del gobierno, la «empleomanía»” (Llinás, 1979:41).

El principal pensador conservador y defensor de la línea hispanizante fue Lucas Alamán, ferviente defensor de la colonización, como fuente de renovación para la población indígena y criolla. Considerando la inestabilidad política de los primeros años de la Independencia, siempre fue partidario de la monarquía española como el ejemplo a seguir para superar el caos que le tocó vivir en su época (Cfr. Llinás, 1979:42). Para los liberales, la educación era una tarea que el Estado debía asumir y dirigir, controlando y supervisando

las enseñanzas impartidas. Para los conservadores se debía dejar en manos de la familia y de la Iglesia. Sin embargo, la oposición entre los dos partidos principales, conservadores, compuesto fundamentalmente por masones escoceses, y los liberales agrupados en la logia *yorkina*, se manifestaba en el proyecto de educación que traducía en sí mismo un proyecto de nación. Los conservadores adoptaban el centralismo y la oligarquía de las personas educadas, aceptaban la monarquía y defendían los privilegios del ejército y del clero, donde participaban muchos de sus miembros. Lucas Alamán formuló sus principios partidistas en la carta que dirige a Santa Anna:

Es el primero en conservar la religión católica [...] Entendemos que es menester sostener el culto con esplendor y los bienes eclesiásticos [...] Estamos decididos contra la Federación; contra el sistema representativo por el orden de las elecciones que se ha seguido hasta ahora; contra los Ayuntamientos electivos y contra todo lo que se llame elección popular. (Alamán, citado por el Senado, 2010).

“En oposición, el partido liberal buscaba el progreso, pugnaba por una forma republicana de gobierno, democrática y federal, reivindicaba el poder de la ley sobre el derecho individual, sin distinciones” (Tena, citado por Soto, 1997:65).

El liberalismo trajo consigo las ideas de la Ilustración y ponía el énfasis en las desigualdades sociales y económicas presentes en la sociedad novohispana, abriéndose paso poco a poco a las ideas de democracia y libertad, surgidas de la Revolución francesa y de las ideas de la Ilustración. La Revolución Industrial trajo consigo una mayor productividad y la necesidad de ampliar los mercados ante la insuficiencia de los mercados internos. Con ello se ahondaron las diferencias socioeconómicas, se concentraba el dinero en pocas manos y se generaba un mercado de empleo cada vez más grande, favoreciendo la división social del trabajo fundamentado en el trabajo asalariado. Aunado a estas transformaciones sociales, el liberalismo proponía una nueva comprensión del hombre, del mundo y de su entorno, así como de las relaciones entre los hombres, dando origen a una nueva clase socioeconómica: la burguesía. Ideas que estaban en contraposición a las conservadoras que abogaban por el viejo sistema feudal, teocrático y oligárquico en lo político.

Todos estos cambios sociales influyeron para modificar la percepción del mundo, la cosmovisión de los pueblos e incluso la organización del tejido social.

En la educación, los antecedentes liberales dejaron sentir su influencia, también en el proyecto educativo del México independiente. Por una parte, Rousseau (1998) en el *Emilio o de la educación* propone una libre de intolerancias y supersticiones, planteando la igualdad entre los individuos al reconocer que la formación es un instrumento natural de desarrollo. En Inglaterra Locke, en *Pensamientos sobre la educación* (2012), planteaba la necesidad de una reforma educativa congruente con los cambios que estaba experimentando la sociedad en el campo social y económico, insistiendo en el conocimiento científico, de oficios técnicos y sobre todo en uno libre de fanatismos religiosos. Cabe destacar que aunque se ponía atención en la educación práctica y secular, sobre todo por parte de las nuevas clases sociales que aspiraban a ejercer el poder político, no todos apoyaban una instrucción igualitaria, por ejemplo Locke en 1693 (2012) afirmaba que a cada clase social debía corresponder una educación particular.⁵ Lo mismo los sociólogos Comte y Durkheim proponían una educación diferenciada para las disímiles clases sociales.

A pesar de estos antecedentes, conocidos ciertamente por los intelectuales de la época, los intentos por organizarla en los años posteriores a la Independencia, se mantenían ligados a la Constitución de Cádiz de 1812. Las Cortes de Cádiz propusieron la libertad de los oficios, con lo cual la enseñanza se tornó libre y cualquier persona podía impartirla, inaugurándose la libertad de enseñanza en México (Tanck, 2011:134). Así, en 1823 se organiza un plan en el que se establece una serie de disposiciones para la creación de un sistema de instrucción que se dividía en tres niveles; primario, secundario y terciario, incluyendo a las universidades (Soto, 1997:66). De igual manera, el plan consideraba la creación de otras instituciones de educación superior, denominadas “escuelas especiales”, como farmacia, cirugía, medicina, ciencias naturales, e incluso preveía las escuelas politécnicas y de comercio que se incluían también en el plan de 1820 de las Cortes españolas. También se preveía la creación de

5 Cfr, Soto (1997:30-31). Véase también “El concepto de Educación en Locke, *Revista estudios. filosofía-historia-letras*, verano-otoño 1996, disponible en http://biblioteca.itam.mx/estudios/estudio/letras45-46/texto02/sec_5.html, recuperado el 2 de diciembre de 2014: “Una clase social conserva su papel de clase dirigente, si sabe educar a sus miembros de la forma que convenga a sus intereses. La *gentry*, que hasta cierto punto ha permanecido hasta hoy como clase dirigente, fue muy consciente de lo que suponía una educación adecuada para mantener su preeminencia”.

escuelas públicas para mujeres, como la Escuela de Obstetricia (Soto:67). En todo caso lo que se buscaba era la formación de recursos humanos para las principales actividades económicas y sociales de la época.⁶

Con la consumación de la Independencia, proclamada el 28 de septiembre de 1821, se nombró la Junta Provisional de Gobierno el 5 de octubre con el fin de elegir a los integrantes de la Regencia que ejercería el Poder Ejecutivo. Iturbide fungió como presidente de la Junta, levantando el Acta de Independencia del Imperio Mexicano, el 6 de octubre del mismo año.

1.1 La educación en el primer imperio

La educación durante el primer imperio se caracteriza por la falta de un sistema estatal organizado. La enseñanza en los seminarios y en las escuelas existentes estaba en manos de la Iglesia,⁷ lo mismo que la terciaria, por lo cual se da el ejercicio libre de la profesión, ya fuese en escuelas privadas o en los propios hogares como maestros particulares. De acuerdo con Alberto Arnaut (1996), la profesión docente tuvo un largo periodo de formación como ejercicio libre, éste va de 1821 a 1866. Mientras tanto, las escuelas lancasterianas comenzaron a trabajar.

Según Almada (en Soto, 1997:47) las actividades de la Escuela Lancasteriana se iniciaron en mayo de 1815. Si bien no hay referencias precisas, se reconoce el año de 1819 como el momento de la aparición en la Ciudad de México del sistema de enseñanza mutua de Lancaster y Bell, el cual representaría una revolución en el método de enseñanza (Soto, 1997:47). En 1821 bajo el gobierno de Iturbide se funda en México oficialmente la Compañía Lancasteriana. Empezando a funcionar el 1 de septiembre de 1822 la primera escuela de enseñanza mutua, denominada El Sol, cuyo primer director fue el profesor González Millán quien, en su discurso de felicitación por la consumación de la Independencia había manifestado a Iturbide la necesi-

6 Estas medidas estaban consideradas en la restaurada Constitución de Cadiz en 1820. Por otra parte, un buen número de intelectuales consideraban que la instrucción era necesaria para liberar al hombre de su ignorancia y alcanzar la verdad; por ello, la educación era necesaria y urgente y debía institucionalizarse y dejar su conducción al gobierno (Cfr. Soto, *op. cit.* p. 50)

7 La única escuela privada independiente era la Escuela de Viscaínas, fundada y sostenida por inmigrantes Vascos.

dad de educar, no sólo de ilustrar, a los individuos, y también instruirlos en los deberes ciudadanos. Con ese orden de ideas, pedía entonces protección a Iturbide para establecer una buena instrucción (citado por Soto, 1997:52).

1.2 Las dos corrientes

En el campo de la política como en el de la educación se enfrentan dos corrientes “civilizatorias” desde el inicio de la República: la republicana y la monárquica. Aquella representada por José María Luis Mora, entre otros liberales, y ésta por Lucas Alamán y otros conservadores. Su referente educativo dará entre la corriente americanizante y la corriente hispanizante en la lucha por apoderarse de las conciencias de los mexicanos.

La propuesta educativa de Mora iba en el sentido de formar a los jóvenes en la ciencia social y en la economía política, puesto que, si bien había que educar a los pobres, habría también que preparar jóvenes para desempeñar los puestos públicos y de gobierno.

La propuesta política de Alamán se asentaba en una monarquía como forma de gobierno, que encontraría una respuesta en el llamado a Napoleón III a fin de que nombrase un emperador para México e iniciar así el Segundo Imperio Mexicano, cosa que sucedió con la imposición de Maximiliano de Habsburgo en 1863.

Su política educativa era de carácter histórico social, al proponer el descubrimiento de las raíces del mexicano, para que pudiera darse un gobierno adecuado. Pero esas raíces no eran las indígenas, sino las españolas, siguiendo el pensamiento de Lucas Alamán, desde su óptica política, por tanto el gobierno debería ser monárquico, y la educación debía extenderse a todos los ciudadanos, incluidas las clases populares y los indios; criticando el estado de abyección en el que se encontraba la Nueva España después de tres siglos de dominación española.

En todo caso podemos considerar que ambas corrientes, desde sus respectivos puntos de vista y trincheras ideológicas, coincidían en la necesidad de la educación para la liberación del pueblo. El punto de discordia era la enseñanza religiosa contemplada en el plan de estudios. Para los liberales debía quitarse del plan la enseñanza de la religión; los conservadores querían que permaneciera ya que ayuda a que cada quien reconozca su lugar en el mundo y el cumplimiento de sus derechos y obligaciones como cristiano y como ciudadano. En palabras de Anne Staples

(2011:150) Alamán "...deseaba conservar lo que había funcionado mejor antes de la Independencia, la religiosidad del pueblo, y combinarlo con la búsqueda del progreso material", no rechazaba el aprendizaje de lenguas modernas ni el empleo de textos nuevos, particularmente franceses.

Por su parte Mora, insistía en que se debía quitar de manos de la Iglesia el control de la educación.⁸ "Lo importante es rescatar la idea de que la educación era la misma en la enseñanza de las primeras letras, que estuviese en manos de los ayuntamientos, de las parroquias o de algún convento" (Staples:151), siguiendo los lineamientos de la política educativa dominante "Toda enseñanza costeadada por el Estado, o dada por cualquier corporación con autorización del gobierno, será pública y uniforme" (Staples:153).

2. La Constitución de 1824

El Congreso Constituyente inicia sus trabajos el 23 de noviembre de 1823. La influencia política que se dejaba sentir era la de la Constitución Política de los Estados Unidos en cuanto a la política práctica; y, en relación a la formal, se valoraban las ideas de la Revolución Francesa. Por tanto, se dejaba de lado la influencia hispanizante, aunque tenía sus defensores. El debate político se desplaza de conservadores y liberales hacia el de federalistas y centralistas, que en el fondo se identifican con liberales y conservadores.

El modelo estadounidense se impone en la concepción de organización del país y de sus instituciones. El 5 de octubre de 1824 se promulga la Constitución Federal de los Estados Unidos Mexicanos, que en su artículo 50, fracción I se refiere a la educación en los siguientes términos:

Son facultades exclusivas del Congreso de la Unión

Promover la ilustración, asegurando por tiempo limitado, derechos exclusivos a los autores por sus respectivas obras, estableciendo colegios de marina, artillería, ingenieros, uno o más establecimientos en que se enseñen las ciencias naturales y exactas, políticas y sociales, nobles artes y

⁸ Anne Staples propone la tesis de que Mora difundió el mito de que los clérigos eran dueños de la educación, la idea equivocada del monopolio del clero en la educación. Lo cual no fue cierto, p. 151. No es este el lugar para ahondar en esta polémica, pero se señala para centrar las ideas en lo que fue y es la lucha por la nación.

EL PODER Y LA EDUCACIÓN EN EL PROYECTO DE NACIÓN

lenguas, sin perjudicar la libertad que tienen las legislaturas para el arreglo de la instrucción pública en sus respectivas entidades (citado por Soto, 1997:69).

Esta redacción demuestra que la concepción de José María Luis Mora de la educación se impuso como la dominante, es decir, la corriente americano-europeizante, sobre la corriente hispanizante. Mora, impulsa una forma de gobierno republicano democrático y una educación que abriese el camino a estas formas de gobierno. Por ello su propuesta educativa en el Congreso del Estado de México apunta hacia el deber que tiene el Estado de intervenir en ésta, puesto que a él corresponde formar ciudadanos activos. Este postulado enfrenta directamente las propuestas de la corriente hispanizante para la cual la enseñanza debía mantenerse en manos de las dos agencias que tradicionalmente la habían tenido: la familia y la Iglesia. Discusión que no termina todavía. De ahí el derecho que los particulares tienen de impartirla autorizados por el Estado y bajo su supervisión.

Los fines de la enseñanza para esta corriente eran los de formar “(...) un hombre práctico, activo, industrial, que hiciese de su propio esfuerzo la fuente de su bienestar material y de su situación social. Un hombre que abandonase el viejo hábito de vivir del gobierno, la ‘empleomanía’” (citado por Llinás (1978:41).

A partir de la Constitución de 1824 se inicia una serie de acciones y publicación de decretos y leyes que intentan organizar la instrucción pública, introduciendo poco a poco el carácter liberal de la misma. Aunque se reconoce la libertad para fundar escuelas para todos los ciudadanos, se estatuye desde ya la autoridad del Estado para establecer las líneas que deberían seguir las escuelas públicas y las creadas por los particulares, incluido el clero. Lo que inicia la lucha por el poder de dirigir la educación en el país y, en el fondo, el proceso de la lucha por el poder civil entre Estado e Iglesia. Cabe remarcar que la ley sólo afectaba al Distrito federal y a los territorios dependientes de la federación, no así a los estados libres que podían legislar sobre el tema siempre y cuando no se opusiesen a la Federación (Llinás, 1978:71).

La lucha por la educación, era también una por poder formar las conciencias de los mexicanos, por la posibilidad de formar ciudadanos con una u otra orientación. Para los liberales, debía ser el Estado el que la rija, a fin de inculcar los valores patrios nacionales. Para los conservadores era importante dejarla en manos del clero para infundir los valores morales.

Si bien ambos grupos pensaban que la instrucción era importante para formar a los ciudadanos de la naciente república independiente, los contenidos dependerían del proyecto de nación enarbolado.

De acuerdo con el pensamiento de Mora, “Nada es más importante para el Estado que la instrucción de la juventud. Ella es la base sobre la cual descansan las instituciones sociales” (citado por Soto, 1997:72). Idea que se abrirá camino a lo largo del segundo cuarto del siglo XIX e impregnará el pensamiento educativo liberal de la época, en el proceso de construcción del sistema de preparación en el país. Si bien es cierto que Alamán proponía un proyecto semejante, la diferencia radicaba en la propuesta de Mora de que fuese el Estado quien diese rumbo a la educación como instrumento político para la inculcación de la nueva ideología, mientras Alamán lo dejaría en manos de la Iglesia.

La educación era indispensable para lograr la libertad de pensamiento, por lo cual debía ser laica, sin la injerencia de la religión, Mora es considerado no sólo como el precursor del liberalismo e ideólogo del Partido Progresista sino también como el precursor del laicismo en México. La enseñanza elemental era necesaria para la igualdad política y social de los mexicanos, por ello se requería la estatización de la educación: “el gobierno liberal, que Mora deseaba, debería conformar una educación que contuviera los principios del liberalismo, y ésta debía ser obligatoria para todos los mexicanos” (Soto, 1997:85).

Las características enunciadas por Mora de la educación se sintetizan en las ideas de laicidad, libertad, gratuidad, obligatoriedad, uniformidad. Para su operatividad se puede resumir su pensamiento educativo en los tres principios por los que pugnaba: “destruir todo lo prejudicial de la enseñanza, establecer un Estado social apoyado y sustentado por su educación y difundir entre el pueblo los medios para el aprendizaje” (Soto, 1997:87).

La penetración de la escuela lancasteriana⁹ y su método de enseñanza mutua en los diferentes estados del país, fue de tal importancia que, finalmente se le confió la organización del sistema de instrucción pública nacional entre 1842 y 1845, periodo en el que tuvo a su cargo la Dirección General de Instrucción Pública (Estrada, 1992:50 y ss.).

Habrán de transcurrir todavía dos décadas antes de que el gobierno logre establecer un sistema educativo como tal, a partir de la Ley de Instrucción Pública del Distrito Federal, como veremos más adelante y de la creación de la Escuela Nacional Preparatoria. Mientras tanto se da a

⁹ La Escuela Sol, y La Filantropía, dejaron de funcionar en 1830.

conocer el plan de 1832 para la Instrucción Pública, que no llega a ponerse en práctica. Sin embargo, es síntoma de la inquietud de los intelectuales y de los miembros del Congreso, y del impulso que dio a todo el país ya que comenzaron a surgir escuelas en todos los estados, lo que constituye un antecedente inmediato de la Reforma de 1833.

El gobierno en manos de los liberales impone su visión de la educación nacional, aunque no sin retrocesos, resistencias y constantes pugnas con los miembros del clero y de la derecha conservadora. Los primeros intentos de organización del sistema educativo los hace Valentín Gómez Farías durante el periodo en que ocupó la Presidencia de abril de 1833 a mayo de 1834, durante la ausencia del presidente Santa Anna.

Las vicisitudes de estos años, en que se suceden en el poder los liberales y los conservadores, hasta el triunfo definitivo de los liberales, hacen de la educación además de un campo de batalla, ciertamente, un campo poco atendido y menos aún favorecido por el apoyo económico del Estado. En este periodo la educación en casi todos los estados del país se vio seriamente afectada por la falta de presupuesto, ya que el poco que se les otorgaba les era retenido o suspendido para financiar al ejército de uno u otro bando. Lo mismo sucedió durante las intervenciones estadounidense y francesa. Por tanto, la instrucción pública sufría de carencias importantes que le impedían cumplir con sus objetivos. Según Anne Staples (1981) la educación ofrecida por maestros privados, a pesar de las dificultades, experimentaba cierto éxito, en comparación con las escuelas públicas y privadas: “Por lo general, se comportaban con una soberbia insoportable frente a las costumbres mexicanas, pero en cambio transmitían conocimientos y vivencias que aumentaban la cultura general de sus pupilos” (Staples, 1981:133).

La educación pública era deficiente y no cumplía los cometidos que se pretendían en cuanto a la formación de los ciudadanos. Las escuelas normales fundadas en provincia tuvieron poca vida y las fundadas en el centro eran más: “(...) escuelas de primeras letras, donde hacían sus prácticas los aspirantes a maestros, sin dárseles ninguna materia pedagógica. [...] Nada más procuraron que el mentor dominara bien las materias que quería enseñar; como, si fuera un oficio, practicaba al lado de un maestro experimentado,” (Staples, 1981:144).

En síntesis, los avances fueron modestos y no se logró conformar un verdadero sistema educativo, estructurado y secuencial a pesar de las propuestas que se generaron a partir de los pedagogos y los maestros, cuyo trabajo era más bien individual. El siguiente periodo estará fuerte-

mente influenciado por la guerra de Reforma, a partir de las leyes conocidas por el mismo nombre, que impactarán fuertemente los intereses del clero e incluso de los indígenas. Con la ley de desamortización de las tierras comunales, la lucha de resistencia contra el Imperio, y, sobre todo, por las ideas liberales de la Constitución de 1857 que reafirma la instauración de una República y un gobierno federal, a pesar de los embates centralistas de los conservadores.

3. La Constitución de 1857: la lucha por el poder y la educación

La lucha por el poder hace que Antonio López de Santa Anna vuelva a la Presidencia en 1853, llamado por los conservadores, con facultades omnímodas que le permiten gobernar sin trabas, por lo cual desconoce la Constitución de 1824 e instala un gobierno dictatorial, con la anuencia de los conservadores. En 1854 se gesta la Revolución de Ayutla, en contra de Santa Anna quien se autoproclamó Su Alteza Serenísima para imponer su dictadura. Durante este breve periodo en que gobierna nuevamente, se publica el decreto conocido como Ley de Lombardini, la cual prohibía la enseñanza personal de los maestros en sus casas, imponía la obligación de asistir a la escuela e institucionalizaba la educación en México al desconocer los estudios domésticos; imponía la enseñanza de la religión a partir del estudio del catecismo de Ripalda, media hora por la mañana y media hora por la tarde; creaba una Academia de Instrucción Primaria donde se formarían los maestros que debían ser católicos. En síntesis, la dejaba en manos de la Iglesia y el arzobispo de México fungía como la máxima autoridad educativa.

Las inconformidades en contra de Santa Anna crecen por la venta de la Mesilla a los estadounidenses. Ante estos hechos los liberales, encabezados por Juan Álvarez y Florencio Villarreal, dieron a conocer el plan de Ayutla, en el cual se le desconocía como presidente y se exigía que se revisaran las acciones de éste, que se eligiera uno provisional y que se creara un Congreso Constituyente que elaborase una nueva Constitución. Este movimiento se inició en Guerrero con Comonfort como su líder, dando principio a una nueva guerra civil.

El triunfo de los revolucionarios causó la caída del dictador, quien el 9 de agosto de 1855 abandona secretamente la capital y se dirige a Perote, Veracruz, desde donde envía su renuncia oficial como presidente el 12 de agosto de 1855 (Riva:1974). Con ello, concluye el periodo

que Lucas Alamán denomina “la historia de las revoluciones de Santa Anna”, periodo que va de 1823 a 1855 (Soto, 1997:135). Juan Álvarez, jefe de la insurrección es nombrado presidente interino el 4 de octubre de 1855. Comonfort intenta formar el gabinete, pero Álvarez se adelanta y nombra a liberales radicales o puros, como se llamaban, en oposición a los liberales moderados, designando a Melchor Ocampo en Relaciones y Gobernación, a Benito Juárez en Justicia, Guillermo Prieto en Hacienda, e Ignacio Comonfort en Guerra y Marina (Soto, 1997:136). Álvarez proclama la Ley Juárez de 1855 el 23 de noviembre, pero siendo un hombre de avanzada edad, renuncia a la Presidencia en diciembre de 1855 y deja en el poder a Comonfort, con lo cual los ministros nombrados por Álvarez retornan a sus estados como gobernadores y se forma un nuevo gabinete. Durante su gobierno se proclaman las primeras leyes de Reforma. La Ley Lerdo del 25 de junio de 1856, al mismo tiempo se decreta la extinción de la Compañía de Jesús en territorio mexicano. La Constitución de 1857 fue proclamada el 5 de febrero. Con ella se le daba fuerza de legalidad a las nuevas estructuras sociales emergidas de las “revoluciones de Santa Anna” y parecía que el país se encaminaba hacia una era de reconstrucción del tejido social fragmentado y deteriorado por las continuas luchas, aunque el panorama político seguía siendo oscuro y conflictivo.

En el campo de la educación, bajo el gobierno de Comonfort se establece el Colegio de Educación Secundaria para Niñas y la Escuela de Artes y Oficios, así como una serie de medidas para que las diferentes escuelas existentes pudiesen librar títulos académicos. Tal es el caso del Colegio de Minería y de la Academia de San Carlos (Escuela Nacional de Bellas Artes). Se reglamenta la Escuela de Artes y Oficios y se autorizan carreras nuevas en la Escuela Nacional de Agricultura. En este mismo periodo se promulgan la Ley Lerdo,¹⁰ dentro de lo que se denomina las Leyes de

10 La Ley Juárez, promulgada el 23 de noviembre de 1855 por Álvarez, se denomina así por haberla redactado Don Benito Juárez. Que suprimía los fueros eclesiástico y militar en cuanto a la administración de justicia, y por lo cual desaparecían los *tribunales especiales* que antes juzgaban a los eclesiásticos y militares (23 de noviembre de 1855). La ley Lerdo fue promulgada el 25 de junio de 1856. Inspirada por el ministro Miguel Lerdo de Tejada, *proponía desamortizar los bienes de las corporaciones civiles y eclesiásticas*. Por esta ley el clero no perdía sus bienes, pues sólo se le obligaba a venderlos a sus arrendatarios, considerando que la circulación de esa riqueza beneficiaría a la industria y al gobierno.

Reforma. De igual manera se da el cierre de la Universidad Pontificia por decreto presidencial.

La Constitución establece los tres poderes de una república representativa y federal: Ejecutivo, Legislativo y Judicial. Según Soto (1997:141):

En esta Constitución se reflejan claramente los ideales del liberalismo mexicano: se establecen los derechos del hombre y del ciudadano; el origen y finalidad de las instituciones sociales; se declara abolida por siempre la esclavitud; se decretan la libertad de trabajo, libertad de creencias y libertad de opinión; se otorgan garantías individuales, penales y de propiedad; se prohíbe a las corporaciones religiosas la adquisición de bienes raíces; se sujeta la milicia al poder civil; se otorga igualdad ante la ley de todos los mexicanos y de los extranjeros en México.

Nuevamente se manifiesta la lucha por el poder cuando los obispos declaran que los sacramentos serán negados a aquellos que jurasen la Constitución, y el gobierno amenaza con privar de su empleo a los empleados públicos que no presten juramento a la Constitución (Soto, 1997:140). Estas dificultades y la oposición política a la Constitución de 1857, por parte de la población mayormente católica, provocaron que el presidente Comonfort la desconociera y apoyara al Plan de Tacubaya, elaborado por los conservadores y promulgado el 17 de diciembre de 1857 por el General Félix Zuloaga pretendiendo abrogar la Constitución del 57. En un primer momento Comonfort asumió los postulados del Plan, e incluso hizo encarcelar a Benito Juárez por su oposición al mismo. De acuerdo con el pensamiento de los alzados, Comonfort vacilaba en sus posiciones entre el partido liberal y las propuestas por el Plan de Ayutla, ante lo cual Zuloaga optó por destituirlo del poder mediante el pronunciamiento del 11 de enero de 1858, siendo proclamado presidente provisional por los conservadores. Ese mismo día Comonfort dejó en libertad a Juárez y se fortificó en palacio nacional. La lucha se prolongó por diez días, al cabo de los cuales abandonó el poder dirigiéndose a Veracruz para embarcarse a Estados Unidos (Díaz, 1976:840 y ss.).

Al mismo tiempo, ante la renuncia de Comonfort, Juárez, presidente de la Suprema Corte de Justicia, asume el poder interinamente como lo estipulaba el artículo 79 de la Constitución de 1857. Establece su gobierno en Guanajuato y con ello se inicia la guerra de Tres Años denominada la Guerra de Reforma: el conflicto entre los conservadores que rechazan la Constitución de 1857 y los liberales que la reconocen. Los Estados Unidos reco-

nocen el gobierno de Juárez el 1 de abril de 1859, con lo cual la facción liberal se impondrá a la de los conservadores, que habían elegido como presidente a Miguel Miramón (Krauze, 1994).

En lo referente a la educación, la organización del sistema educativo mexicano que se esboza durante el gobierno de Ignacio Comonfort, se afirma durante el gobierno de Juárez y se expande durante el periodo porfirista de 1876 a 1910, en el cual se gesta la educación mexicana moderna (Martínez, 1996).¹¹

3.1. La educación en el segundo Imperio

La llegada de Maximiliano bajo el llamado de los conservadores, representó un duro revés para éstos, que veían en la monarquía al gobierno que pondría fin a todas las revueltas y desorden social que imperaba desde la caída del primer imperio de Iturbide. Desde el punto de vista ideológico y político, Maximiliano dio la espalda a los principios y postulados conservadores, reconociendo como héroe nacional a Hidalgo –repudiado por los conservadores– ratificando las leyes de Reforma anticlericales, la separación de la Iglesia y del Estado; aunque declara a la católica como religión de Estado, permite la libertad religiosa; reconoce el registro civil y ante la falta de personal, encarga al clero su cumplimiento y seculariza los cementerios. Otorga un apoyo económico al clero, pero ordena la administración gratuita de los sacramentos; ante las protestas del Vaticano por medio del Nuncio apostólico de Pio IX, impone el pase imperial para los documentos pontificios, es decir el control de todos los documentos que lleguen para la Iglesia católica procedentes del Vaticano. Por otra parte, desconocedor de la situación política del país, nombra como miembros de su gabinete a liberales moderados. Todo ello, implica el retiro del apoyo del clero y de los mismos conservadores, quienes ven disminuidos sus proyectos políticos y de nación (Soto, 1997:167).

En el campo educativo, el Imperio reafirma la clausura de la Universidad Pontificia, decreta que la instrucción pública sea gratuita y accesible para todos; reafirma la prohibición para el clero de intervenir en la educación pública. El 27 de diciembre de 1865 emite el Decreto Imperial sobre Instrucción Pública, documento avanzado para su época y que retoma algunas de las medidas propuestas por la Constitución de 1857, y esta-

¹¹ Esta obra es esencial para estudiar la educación durante el Porfiriato.

blece otras de carácter innovador, como la división de la enseñanza en tres niveles: primaria, secundaria y superior, que comprendía las facultades y los estudios especiales. La primaria era obligatoria desde los 5 años, gratuita para quienes no puedan pagar un peso mensual y el control estatal sobre todas las escuelas públicas y privadas. Las escuelas secundarias públicas o privadas requerían el permiso del gobierno, fuesen o no incorporadas. Asimismo, decreta otras medidas de control que ordenarían la educación en el país.

Desde el punto de vista pedagógico, Soto (1997) recupera algunos aspectos de importancia como el hecho de que las clases debían ser orales; los textos aprobados por el gobierno; el uso de la metodología activa; primera vez que se establecía la necesaria colaboración entre la escuela y el hogar. La ley normaba la asistencia y los castigos, pero no permitía el castigo corporal. Introdujo la boleta mensual a fin de que los padres de familia la firmasen y se enterasen del progreso de sus hijos. Instauraba los exámenes a los profesores para ser nombrados, estableciendo sus prerrogativas y sus sueldos diferenciados dependiendo de la zona geográfica en donde prestasen sus servicios. Creó la figura del inspector de clase y establecía las juntas de profesores con voto. Aunque la organización de la educación estaba centralizada, se permitía a los profesores hacer llegar sus propuestas que eran discutidas y tomadas en cuenta. La organización curricular establecía cambios paulatinos para evitar la ineficiencia o el reformar para no cambiar, de las disposiciones que la ejecutan radicalmente. Algunas disposiciones de carácter práctico fueron llevadas a cabo en las zonas alejadas en donde no había liceos, cuando los alumnos quisieran cursarlo, se les autorizaba a inscribirse en escuelas de perfección primaria: "... de estas escuelas podrán pasar a la escuela normal de profesores de primeras letras, a la escuela de marinos, a la preparatoria de agricultura y a la militar de cabos, para las que no se exigirán los estudios de liceos y colegios" (citado por Soto, 1997:174).

Maximiliano mostró un claro interés por la educación, ya que como Emperador participó en la organización de la ley de Instrucción como lo prueba la correspondencia que sostuvo con el Ministro Artigas. Es evidente que muchas disposiciones no se pudieron cumplir ante la falta de maestros preparados y la escasez de buenos profesores. Las causas de esta situación la explican "los cortísimos sueldos, los movimientos políticos que afectaban la calificación de los profesores en sus exámenes y aun al sistema de internados que impedía el conocimiento de la vida misma" (Soto, 1997:174).

De acuerdo con la autora, los méritos de estas disposiciones y del Imperio en materia educativa, fueron el restarle injerencia al clero, impidiendo el fortalecimiento de la formación religiosa en las escuelas; el esfuerzo de unificación nacional, por lo menos en las poblaciones controladas por los franceses, aunque su estancia fue muy corta y la importancia de la educación para el Imperio de acuerdo con el pensamiento liberal que no difería de lo que se practicaba en Europa.

En síntesis: la intervención francesa políticamente fue más importante para el proceso de fortalecimiento del liberalismo que para el rescate del pensamiento e intereses conservadores. De aquí la orientación definitiva que tomaría el país a partir de la restauración de la República, bajo los lineamientos y conducción juarista.

3.2 El positivismo en la educación en la segunda mitad del siglo XIX

Efectivamente podemos considerar como herencia de Justo Sierra, la estructura del sistema educativo nacional, que se desarrolló y avanzó sobre los rieles puestos desde la creación de la Escuela Nacional Preparatoria bajo la dirección de Gabino Barreda, cuyas actividades se iniciaron el 3 de febrero del año siguiente. En este periodo que algunos autores denominan del liberalismo militante, iniciado desde la elaboración de la Constitución de 1824 y concluido en la última época de Juárez como presidente electo. Durante su gobierno se fortalecieron las bases de las reformas que se llevaron a cabo a partir de la República Restaurada que empezó el largo proyecto de transformar la mentalidad de los mexicanos adoptando como política central el “difundir la ilustración del pueblo es el medio más seguro y eficaz de moralizarlo y de establecer de una manera sólida la libertad y el respeto a la Constitución y las leyes” (Vázquez 1992:95).

Desde 1861, con el primer triunfo de los liberales sobre los conservadores el 15 de abril, Juárez había promulgado una ley de educación en la cual se expresaba la convicción política de que el gobierno debía ser el responsable de la enseñanza del pueblo. De esta manera se establecía que la formación quedaba bajo la inspección federal del Estado, quien debía proveer de recursos e instalaciones para niños de ambos sexos y auxiliar económicamente a las escuelas sostenidas por sociedades de beneficencia y por las municipalidades, a efecto de que se sujeten todas

al presente plan de estudios. En esta ley se manifestaba la convicción del gobierno de controlarla como medio para la formación ciudadana, de acuerdo con las ideas expresadas por Mora en su momento (Vázquez, 1992:93). Dicha ley establecía: “La instrucción primaria, en el Distrito y Territorios, queda bajo la inspección federal, la que abrirá escuelas para niños de ambos sexos, y auxiliará con sus fondos las que se sostengan por sociedades de beneficencia y por las municipalidades, a efecto de que se sujeten todas al presente plan de estudios” (Ley de Instrucción Pública del 15 de abril de 1861).

Sin embargo, dado el inicio de la Guerra de Reforma, se verá pospuesta y sin efecto alguno. No será sino hasta el triunfo definitivo de los liberales, la caída del Segundo Imperio y la restauración de la Constitución de 1857, que se promulgará la Ley Orgánica de Instrucción Pública del 2 de diciembre de 1867.¹² En este tenor, la ley fue producto de una comisión formada por Juárez y presidida por Gabino Barreda. En su introducción, la ley muestra el espíritu que la anima y las intenciones del gobierno en turno: “Considerando que difundir la ilustración en el pueblo es el medio más seguro y eficaz de moralizarlo y de establecer de una manera sólida la libertad y el respeto a la Constitución y a las leyes [...]” (Ley de Instrucción Pública... 1867. SEP/GOB).

Para conformar el sistema educativo, este periodo se apoya en el artículo 3° de la Constitución de 1857, que establece la libertad de enseñanza: “La enseñanza es libre. La Ley determinará qué profesiones necesitan título para su ejercicio y con qué requisitos deben expedirse”.

La libertad de enseñanza facultaba a los particulares e incluso al clero a tener escuelas. La restricción que se impuso poco después de la aprobación de la Constitución fue que el Estado seleccionaría y autorizaría los libros de texto “para salvaguardar la moral”, evidentemente se refería a la de un Estado liberal, y no a la moral religiosa.

Esta ley indica la responsabilidad del Estado en cuanto al mantenimiento de las escuelas en el Distrito, que estarían diferenciadas en escuelas de niños y escuelas de niñas, estableciéndose un *pensum* para cada una de ellas en sus artículos 3, 4 y 5 se establece la gratuidad para los pobres y la obligatoriedad de asistir para todo mundo:

12 En la cual se establecía la fundación de la Escuela Nacional Preparatoria; los estudios que se impartirían serían los correspondientes para poder ingresar a las Escuelas de Altos Estudios.

EL PODER Y LA EDUCACIÓN EN EL PROYECTO DE NACIÓN

Artículo 3. En las escuelas de instrucción primaria de niños del Distrito, costeadas por los fondos públicos, se enseñarán los siguientes ramos: Lectura, escritura, gramática castellana, estilo epistolar, aritmética, sistema métrico decimal, rudimentos de física, de artes, fundados en la química y mecánica práctica (movimiento y engranes), dibujo lineal, moral, urbanidad y nociones de derecho constitucional, rudimentos de historia y geografía, especialmente de México.

4. En las escuelas de instrucción primaria de niñas del Distrito, costeadas por los fondos públicos, se enseñaran las siguientes materias: lectura, escritura, gramática castellana, las cuatro operaciones fundamentales de aritmética sobre enteros, fracciones decimales y comunes, y denominados, sistema métrico decimal, moral y urbanidad, dibujo lineal, rudimentos de historia y geografía, especialmente de México: higiene práctica, labores manuales y conocimiento práctico de las máquinas que las facilitan.

5. La instrucción primaria es gratuita para los pobres, y obligatoria en los términos que dispondrá el reglamento de esta ley.

El sistema educativo se organizó en varios niveles: educación primaria obligatoria, casi gratuita, secundaria y terciaria o superior. Se propuso también la creación de establecimientos de artes y oficios así como de escuelas prácticas, con el fin de capacitar a la mano de obra adulta y empezar a hacer frente a las necesidades de industrialización del país. En aras de esta intención se crean la Escuela Normal para profesores y los Colegios Navales de Ulúa y Mazatlán, se reglamentan las escuelas de Agricultura y Artes y oficios.¹³

Barreda logró unir lo que en Europa, lugar de origen de ambas doctrinas, liberalismo y positivismo, se enfrentaba encarnizadamente en el campo de la política y del conocimiento. Este liberal-positivismo *sui generis* mexicano propició el clima político e intelectual que hizo posible la crea-

13 El artículo 6 dicta que “Para la instrucción secundaria se establecen en el Distrito Federal las siguientes escuelas: De instrucción secundaria de personas del sexo femenino. De estudios preparatorios. De jurisprudencia. De medicina, cirugía (sic) y farmacia. De agricultura y veterinaria. De ingenieros. De naturalistas. De bellas artes. De música y declamación. De comercio. Normal. De artes y oficios. Para la enseñanza de sordo-mudos. Un observatorio astronómico. Una academia nacional de ciencias y literatura. Jardín botánico (“Ley orgánica de la instrucción pública en el Distrito Federal”, publicada en el *Diario Oficial de la Federación* el día 2 de diciembre de 1867).

ción de la Escuela Nacional Preparatoria. Noviazgo que no duró mucho tiempo, ya que si bien el liberalismo necesitaba una base material que le ofreció el positivismo y éste sin el apoyo de aquél, no hubiese trascendido, en pocos años se distanciaron en cuanto a la perspectiva política; para Barreda positivista, lo negativo no era el liberalismo como lo fue para Comte, sino el clero y la milicia, en tanto que el liberalismo era lo positivo. En cambio, para el liberalismo la necesidad de la tolerancia se extendía incluso al catolicismo aunque trataba de evitar que el clero interviniese en política. Según Vázquez, de esta visión surgiría la idea de escuela laica. Para Barreda el individuo podía pensar lo que quisiera, lo único que no podía hacer era alterar el orden (Vázquez, 1992:97). Las ideas de Comte, “Amor, Orden y Progreso”, Barreda las convirtió en “Libertad, Orden y Progreso”, colocando como ciencia culminante del *pensum* científico a la lógica, en lugar de la sociología como lo hizo Comte.

La nueva política educativa estaba orientada a fortalecer al gobierno liberal triunfante, proporcionándole la posibilidad de formar las conciencias de los niños y de los nuevos ciudadanos, para lo cual el Estado se hacía responsable de la creación de escuelas, del financiamiento de las mismas y de los honorarios de los maestros. Evidentemente esto era más en el papel que en la realidad, ya que el país seguía en bancarrota. De igual manera se ponían las bases del ejercicio del autoritarismo del régimen en turno y del Estado mexicano, hasta nuestros días.

A pesar de los avances que representaba la restauración de la República, en cuanto a educación se refiere (gratuita, obligatoria, laica, patriótica, científica), haciendo obligatoria la instrucción de las primeras letras que se fortaleció con la ley del 2 de diciembre de 1861 para el Distrito y territorios federales, que además ratificaba la libertad de enseñanza y la gratuidad de la oficial, “la transculturación del indio no pasó de ser un buen propósito. A las escuelas comunes no podían asistir los indios porque no hablaban español y era difícil encontrar dónde y con quién aprenderlo. Ignacio Ramírez sugirió algo entonces imposible, que se enseñara a cada grupo indígena en su propia lengua. Entre el tercio indio y el México mayoritario se mantuvo el abismo del idioma, y, por supuesto, todas las demás diferencias” (González, 1981:899 y ss.)

Sin embargo, de acuerdo con la teoría de Althusser sobre los aparatos ideológicos de Estado (1988), en esta época en que la religión ocupaba el primer lugar en la educación y control de las conciencias, la escuela surge como la alternativa laica, estatal, para conquistar las conciencias

de los ciudadanos. Se comienza a operar una sustitución de un aparato por otro, la escuela llegará a sustituir a la religión como aparato central de ideologización y transmisión cultural. Los cambios sociales, lentos, muy espaciados en el tiempo y en el espacio, se empiezan a producir a partir del campo político, en el cual los liberales moderados se oponen a los intransigentes, particularmente después de la muerte de Juárez en 1872; de dicho enfrentamiento saldrá triunfante el ala moderada con Porfirio Díaz a la cabeza, una vez superado el periodo de Lerdo de Tejada (1872-1876), que sin embargo, coronó la lucha de los liberales contra los conservadores mediante la Ley de Adiciones y Reformas del 25 de septiembre de 1873, oponiéndose definitivamente a la existencia de órdenes religiosas, imponiendo el laicismo en la enseñanza. La búsqueda de la liberación del pueblo a partir de la misma, objetivo en el que coincidían las dos fuerzas oponentes, la lograban los liberales. Esto daba una posibilidad de dirigir la historicidad de la sociedad mexicana sirviéndose de la agencia de la misma: la escuela (Touraine, 1995:75). La historicidad es la capacidad que una sociedad tiene de dirigirse a sí misma mediante el ejercicio del poder por parte del gobernante en turno. Los medios que tiene para hacerlo son muy variados y pueden ser utilizados de manera directa, mediante decretos presidenciales, o de las secretarías de Estado; o a partir de las iniciativas de modificación de los artículos de la Constitución Política de una nación, como es el caso en México de las Reformas Estructurales aprobadas por el Congreso, y mediante las instituciones de carácter tanto ideológico como escolar.

Este proceso pasa a partir de las reformas educativas, sea que modifiquen el *estatus* laboral de los maestros, o los planes y programas de estudio o brinden la oportunidad a la sociedad de padres de familia de intervenir en el control y vigilancia del proceso educativo. En todo caso, se trata de una institución que, si bien preserva la cultura dominante, la reproduce y transmite, también puede ser un factor de cambio y transformación social. Todo depende de los fines y metas que el gobernante le asigne. Evidentemente, esto no se produce sin resistencias ni oposiciones. La escuela se convierte en un campo de lucha entre gobernantes, sindicatos magisteriales, sociedades de padres de familia, asociaciones civiles y de carácter religioso que pugnan por intervenir e imponer su propia visión de la institución escolar y de la misión que debe cumplir en la sociedad. De aquí, ciertamente, las intervenciones de los diferentes grupos políticos, económicos y sindicales que luchan por apropiarse de la capacidad

de dirigir la historicidad del país a partir del control del campo educativo. Por ello, el Estado lucha por tener la rectoría de la educación. Lo cual estaba muy claro en el artículo 3 de la Carta Magna de los Estados Unidos Mexicanos, desde la Constitución de 1857, en la que se establecía la necesidad de contar con la autorización del Estado para que los particulares pudiesen impartir educación, exceptuado el clero.

4. El Porfiriato

Porfirio Díaz, discípulo de Juárez en el Instituto de Ciencias en Oaxaca, abrazó la carrera militar en la cual tuvo un brillante desempeño, participando en batallas memorables e importantes para la Independencia nacional contra la intervención francesa en Puebla y en la toma de la Ciudad de México, lo que facilitó el regreso triunfal de Juárez a la capital de la República.

Designado candidato a la Presidencia por el Partido Progresista, fue derrotado por Juárez y a la muerte de este último, en 1872, se sublevó contra el sucesor Lerdo de Tejada. En noviembre del año anterior había lanzado el llamado “Plan de la Noria”, en el que se pronunciaba contra el reeleccionismo y el poder personal y, a favor de la Constitución de 1857 y de la libertad electoral. Por fin, en 1876 consiguió expulsar a Lerdo, que abrigaba proyectos reeleccionistas, mediante un golpe de Estado y accedió a la Presidencia de manera provisional el 15 de febrero de 1877 y, el 5 de mayo a la Presidencia constitucional, siendo reconocido por los Estados Unidos en abril de 1878. Su gobierno duró hasta 1880, año en que la Cámara declaró Presidente Constitucional a Manuel González. Posteriormente, se hizo reelegir; tomó posesión del cargo de nuevo el 1 de diciembre de 1884 y tres años más tarde publicó una enmienda, aprobada por el Congreso, al artículo 78 de la Constitución, la cual le acreditaba para una nueva reelección. En 1890 publicó una nueva reforma al anterior artículo para hacer posible la reelección indefinida, todo lo cual le permitió permanecer en el poder hasta 1910. Antes de “perfeccionar” este sistema ordenó la eliminación de todos los adversarios políticos posibles, y la prensa fue sometida o perseguida cuando intentaba mantenerse independiente. El pueblo mexicano estaba hastiado del desorden y la guerra, y Díaz se propuso imponer la paz a cualquier costo, pero México

no contaba con fondos ni tenía capacidad crediticia porque no había pagado sus deudas con puntualidad, así que su salida fue atraer capital extranjero; el problema era que nadie invertiría en México si no había estabilidad y paz. Poca política y mucha administración”¹⁴ (De la Torre, 1974:361), era el lema de ese tiempo. Díaz se dedicó a mantener el orden para tratar de atraer capitales extranjeros que fortalecieran la deteriorada economía del país con el fin de lograr el progreso prometido. El uso de la fuerza pública, incluso el encarcelamiento de los disidentes, fue el mecanismo utilizado para lograr el lema positivista “Libertad, Orden y Progreso”, base de “la paz porfiriana”.

La política de mano dura permitió mejorar el funcionamiento de la administración pública y mantener cierto orden y paz social, paradójicamente, fuente de la célebre Revolución Mexicana, pero que permitió la evolución de los ideales de la nueva pedagogía de Rébsamen y Laubscher,¹⁵ cuyo objetivo era favorecer el desarrollo personal y la meta era la conquista de la libertad por la libertad misma, sin buscar formar un tipo de hombre, de ciudadano determinado.

La política de orden permitió el desarrollo económico, la generación de empleos y la obtención de buenas ganancias por parte de los empresarios, lo que finalmente ahondaría las diferencias entre las clases pudientes y los obreros, campesinos e indígenas con un régimen de injusticia y explotación, pues la prosperidad fue sólo para los que estaban en la cúspide del poder político y económico. A pesar del crecimiento económico y de las múltiples obras realizadas en varios puertos del país, el tendido de más de 20 mil kilómetros de ferrocarril para comunicar al país con los Estados Unidos y muchos puntos del interior –lo cual facilitó el comercio y el tránsito de personas–, la inmensa mayoría de la población campesina e indígena continuaba sumergida en la pobreza. La introducción del correo, del telégrafo y la creación de bancos, la regularización de las finanzas del gobierno con la regularización de los impuestos, y la expansión que la agricultura experimentó en Yucatán, Morelos y en La Laguna con los cultivos de henequén, caña de azúcar y algodón respectivamente, fortalecieron la economía. En contraposición, las huelgas de Cananea (1906), en Sonora y de Río Blanco (1907), en Veracruz, fueron sangrientamente

14 Célebre frase de Díaz, actualizadora de su propuesta expresada en el Plan de la Noria, “menos gobierno y más libertades” que se transformaría en lema de su gobierno.

15 Fundadores de la Escuela Modelo de Orizaba.

reprimidas y la prensa opositora perseguida, lo cual fue posiblemente el móvil más importante en la gestación de la idea de que Porfirio llevaba mucho tiempo en el poder y era hora de un cambio radical, particularmente para la burguesía hacendaria del norte de la República, con Madero a la cabeza del movimiento no reeleccionista. La reelección de Díaz en 1910, fue el detonante para el inicio del movimiento que terminaría derrocándolo y haciéndolo abdicar al gobierno del país y exiliarse en Francia, en donde terminó sus días, no sin antes haber soñado con regresar al país para poner orden.

4.1 La herencia educativa de Justo Sierra

La organización del sistema educativo mexicano, poco a poco permitió que se introdujera estudios superiores como la primaria superior, la reforma de la preparatoria (aumentó el número de escuelas y por ende de alumnos y alumnas), la Escuela de Altos Estudios, y la creación de la Universidad Nacional de México en 1910 a propuesta de Justo Sierra. Ésta fué inaugurada el 22 de septiembre, albergaba la Preparatoria, las escuelas especiales (facultades) de Jurisprudencia, Medicina, Ingeniería, Bellas Artes y la Escuela de Altos Estudios; además se pretendía formar profesores de las escuelas secundarias y profesionales, por lo cual se creó la Escuela Normal Superior, dependiente de la Universidad (Vázquez, 1970:104). Para 1900 habían sido creadas 45 escuelas normales y 33 preparatorias.

Se intentaba ofrecer una educación generalizada para toda la población. Ha tomado casi cien años el ver muy cercana esta meta. No fue, por tanto, algo que se concluyera durante el largo periodo porfirista, pero sentó las bases ideológicas y materiales para proporcionar una instrucción elemental obligatoria para todos los ciudadanos. “Durante este periodo se introdujo la pedagogía moderna, se crearon y multiplicaron las escuelas normales, se ofrecieron carreras técnicas a los obreros y la educación superior alcanzó su época de oro” (Bazant, 1996:15).

La política educativa implicaba no solamente la obligatoriedad, la gratuidad y la orientación laica, también imponía el positivismo como doctrina filosófica que debía enmarcar la educación propuesta por los liberales. Según Martínez (1996:52), “[...] el positivismo constituía la gran revelación para los liberales por su cientificismo, pues permitía orientar

la educación oficial coincidente con la política de emancipación mental, y era muy oportuna como alternativa para enfrentar la educación monacal aún predominante”.

Si bien la culminación de la política y de los ideales educativos de Justo Sierra se vieron consumados con la creación de la Escuela de Altos Estudios, y de la Universidad Nacional de México, la ley de 1908 resumía el pensamiento educativo de Sierra, especificando que la educación sería:

- Nacional, desarrollando en todos los educandos el amor a la patria mexicana y a sus instituciones y el propósito de contribuir para el progreso del país y el perfeccionamiento de sus habitantes.
- Integral, tenderá a producir simultáneamente el desenvolvimiento moral, físico, intelectual y estético de los escolares.
- Laica, es decir, neutral respecto de todas las creencias religiosas, absteniéndose en consecuencia, de enseñar, defender o atacar ninguna de ellas.
- Gratuita. Ya no se menciona la gratuidad solamente para los pobres, sino como una tarea estatal que abarca a todos los ciudadanos de todas las clases sociales. A pesar de que el campo siempre fue marginado y más aún los indígenas. El crecimiento en infraestructura escolar y en el magisterio que se experimentó se dio en las ciudades.

Estas disposiciones de la ley de 1908 serán retomadas por la Constitución de 1917 y consagradas en el artículo 3 Constitucional, vigente hasta la actualidad, sobre todo en la educación básica, pues a partir de 1992 se introdujeron las reformas de Carlos Salinas de Gortari, garantizando el financiamiento estatal de la educación superior pública.¹⁶

Desde el punto de vista pedagógico, el pensamiento de Sierra representa las bases de la moderna educación que pregona el desarrollo integral,

¹⁶ La gratuidad de la educación básica no se suprimió durante el breve periodo en el que se propugnó por la educación socialista, durante el gobierno de Lázaro Cárdenas, 1934-1940. En el gobierno de Ávila Camacho no se puso en práctica esta orientación y se reemplazó por la Escuela de la Unidad Nacional, en busca de la unidad y la reconciliación entre los ciudadanos divididos por la orientación ideológica que el régimen de Cárdenas quiso imponer a la educación nacional. Para ello se modificó nuevamente el artículo 3, suprimiendo el adjetivo “socialista” en 1946. Aunque esta reforma la propuso el presidente saliente, fue durante el gobierno de Miguel Alemán que se aprobó en las cámaras.

intelectual, afectivo, social y motriz de los educandos. De igual manera, en relación con la orientación laica, era muy clara su posición: laica es decir neutral, pero en México los políticos posrevolucionarios y un sector considerable de maestros lo entendieron como anticlerical y antirreligiosa. Desde entonces apuntaba ya a la gratuidad de la educación, como resultado del análisis de la situación económica en la que se encontraba el país y la importancia de la educación para el progreso y el perfeccionamiento de sus habitantes.

Muchas pueden ser las ideas heredadas del pensamiento de Justo Sierra, pero lo que nos interesa fundamentalmente es analizar el devenir de la política educativa desde la conclusión de la Revolución el 5 de febrero de 1917, con la promulgación de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos.

Pero, antes de pasar a ello recapitulemos en unas breves líneas; como ya vimos, la orientación educativa se definió con el triunfo de los liberales sobre los conservadores y se concretizó en el positivismo de Barreda (dominante durante el Porfiriato), como resultado de la lucha por la hegemonía, dándole un sentido ideológico a la educación. Hecho presente desde las argumentaciones de Mora en el Congreso de 1824, quien, como consejero de Valentín Gómez Farías propuso la educación como principio de libertad en la lucha contra el poder eclesiástico por el control de la educación y de la vida familiar, así como el ejercicio de la libertad de educar, comerciar, pensar y escribir de los ciudadanos. Es decir, en la lucha por el control de las conciencias de los mexicanos.

Evidentemente, este proyecto se inscribía dentro de la visión civilizatoria de la educación. Se trataba de civilizar a los indígenas y campesinos como fundamento para una nueva nación. La cual debía formar a los ciudadanos para la libertad, en el sentido de las clase dominantes, es decir como:

Libertad de empresa, de contratación, de comercio, de elección de representantes y la propiedad eran los derechos fundamentales. "Todos los hombres" tenían esos derechos; en eso eran iguales, y la ley debía consagrar esa igualdad. Correspondía a la educación preparar al hombre para ejercerlos y contribuir con ella a la prosperidad o felicidad de la nación (Yurén, 1994:104).

Podríamos afirmar, sin temor a equivocarnos, que el artífice de la educación porfirista y quien sentó las bases para el moderno sistema educativo mexicano fue Justo Sierra, no sólo por su labor como fundador

y director de la Escuela Nacional Preparatoria, sino como ministro de educación al frente de la recién creada Secretaría de Instrucción Pública (1905-1911), precursora de la SEP, que recibió un país con 85% de población analfabeta.

En este periodo la política impulsada por Justo Sierra trataba de avanzar de la instrucción a la educación, no se quería simplemente instruir sino dotar de una manera de pensar y de actuar, por lo tanto, la función de la escuela sería esencialmente educativa, de carácter nacional, integral y laica. Es decir, se vuelve a poner énfasis en la laicidad, ya que la lucha contra la Iglesia católica y su injerencia en la educación pública continúa. De ahí que se declare nuevamente el carácter laico de la enseñanza pública y gratuita, como no podía ser de otra manera en un pueblo empobrecido por las continuas luchas del siglo XIX y la pobreza reinante durante el Porfiriato para las clases medias y los campesinos e indígenas en los inicios del siglo XX.

Fue el 18 de abril de 1905 cuando Porfirio Díaz aceptó separar del Ministerio de Justicia el ramo de la instrucción pública para hacer una nueva Secretaría de Instrucción Pública y Bellas Artes, cuya titularidad estuvo a cargo de Justo Sierra del 1 de julio de 1905 al 24 de marzo de 1911. El 16 de mayo se publicó el decreto de creación. Con ello se reconocía la importancia que tenía la educación en ese entonces y hasta hoy. Las funciones de esta nueva secretaría se derivan de las atribuciones con que fue dotada:

- Promover la instrucción primaria, normal, preparatoria y profesional en el DF y Territorios.
- Esta oficina permitía al secretario recabar mayores recursos, moverse con mayor libertad dentro de su esfera, tener acceso directo al presidente, quien desde 1901 tenía facultades extraordinarias para legislar en materia educativa.
- La secretaría permitió a Sierra, nuevo secretario, organizar su doctrina educativa. Aunque se restringió al DF y Territorios, su influencia se dejó sentir en todo el país.

La ley del 15 de agosto de 1908 afirma que:

Las escuelas oficiales primarias serán esencialmente educativas. La palabra instrucción es deficiente para hablar de la escuela. La educación impli-

LA EDUCACIÓN Y LA LUCHA POR EL PODER

ca el sentimiento y la emoción, la cultura moral. Sus características serán: nacional, integral, laica y gratuita. Incluye el currículo de la primaria elemental y la superior. Las escuelas suplementarias para adultos” (Cfr. Vázquez, 1970:100).

Las escuelas privadas asumían este programa. Esta ley también cuidaba de formar y seleccionar a los profesores, dotándolos de buenos sueldos, ascensos y considerándoles su antigüedad.

De manera complementaria se promulgó la Ley Constitutiva de la Escuela Normal Primaria, el 12 de noviembre 1908, para perfeccionar la formación pedagógica y el “arte de educar”. Se incluían currículo y organización de escuelas anexas. Se insiste sobre todo en la enseñanza de la metodología “para adiestrarlos en la enseñanza, al tiempo que se cuidaba de su desarrollo físico a fin de procurar que los futuros maestros lleguen a ser un modelo vivo para los educandos” (Vázquez, 1970:101).

El proyecto educativo de Porfirio Díaz no estuvo exento de críticas por parte de los grupos de izquierda y de derecha. Guillermo de la Peña, citando a Edgar Llinás, a Silva Herzog y a Palavicini, analiza que:

El recién creado Partido Liberal Mexicano, en cuyo seno se agrupaban los grupos radicales (anarquistas), acusaron a la educación porfirista de excluyente, burguesa y retardataria. Los católicos atribuían al laicismo y al positivismo extranjerizante, la grave pérdida de la identidad nacional de raigambre hispánica y católica. Desde la filas del liberalismo moderado, Félix Palavicini desesperaba de la idea de “una educación nacional”, cuando más de las dos terceras partes de la población (y se quedaba corto) carecía totalmente de acceso a las escuelas (De la Peña, 1998:48).

Finalmente, todo parece indicar que ni los clérigos, ni los políticos estaban satisfechos con la política educativa del régimen porfirista, para unos era elitista, excluyente y burguesa; para los otros el laicismo y el positivismo causaban la pérdida de la identidad nacional, que era propia de una clase social: la burguesía criolla e hispanizante. No así del mundo indígena, que en todo este proceso, al igual que los verdaderos campesinos pobres y analfabetas, quedaron excluidos de los beneficios económicos, culturales, sociales y políticos que trajo consigo “la paz porfiriana” y, posteriormente, la Revolución Mexicana.

A manera de reflexión final

Da la impresión de que no puede haber una reflexión final sobre el proyecto de nación esbozado en estas pocas líneas a partir de un solo factor, como es la educación; sin embargo, sí podemos notar que la lucha por el poder y la historicidad del país se ha dado a lo largo de cien años de independencia en el campo de la educación y de la ideología política. La historicidad, tal como la concibe Alain Touraine (1985), es la capacidad que la sociedad tiene de darse a sí misma una dirección y el poder de renovarse históricamente. Aun así la dirección de esta historicidad es objeto de lucha, ya que quien detenta el poder político puede imprimirle una direccionalidad, sin olvidar las contradicciones, las tendencias y los condicionamientos históricos que impone la situación económica, la ideología dominante y la relación de fuerzas entre los actores que se enfrentan en el campo político en un tiempo y un espacio históricamente determinados. Ahora bien, esta lucha se manifiesta de manera encarnizada en la posibilidad de dirigir la educación, de darle una direccionalidad en función del grupo o de la facción política en el poder. La lucha por el poder es un corolario o una consecuencia lógica de la lucha por la historicidad: quien puede dirigir la historia de la sociedad o los destinos de la nación, es quien determina la ideología y los contenidos histórico-culturales que se transmitirán en la escuela a las generaciones venideras. Por ello, la historia siempre la han hecho los vencedores, aunque queda la posibilidad de historias alternativas, posiblemente las “verdaderas”. En esta perspectiva, la lucha que se da en el campo de la educación y de la cultura es una consecuencia de la que se da por el poder. Esta lucha en el México decimonónico presentó vaivenes, avances y retrocesos, cambios de poder y de orientación, sin embargo, terminó imponiéndose la visión liberal con el triunfo de Juárez sobre Maximiliano y sus aliados los conservadores.

La nación empezó a construirse realmente durante el periodo juarista, el cual a pesar de las contradicciones intenta compaginar entre los moderados y los extremistas de su partido liberal, guardando equilibrios y componendas que permitiesen asentar los ánimos, fortalecer las instituciones y darle rumbo a la sociedad. La lucha que se dio durante el siglo XIX, continúa en el XX, y en el XXI, a pesar de los esfuerzos de las autoridades civiles por mantener alejados a los clérigos de la educación, por cuanto se identifican con los sectores conservadores de la sociedad. Sin embargo, Justo

Sierra aceptó la colaboración de las autoridades eclesiásticas mexicanas; las escuelas católicas en su inmensa mayoría aceptaron los programas y la inspección del gobierno “no encontrándose casi enseñanzas anticívicas antipatrióticas [...] a pesar del *Syllabus* y a pesar de los anatemas...” (Vázquez, 1970:102). Se debe recordar que los principales impulsores de la educación liberal fueron también miembros del clero. El hecho mismo de que se permita la educación por parte de los particulares, habilita a los miembros del clero a tener escuelas y ofrecer servicios educativos. Lo cual no es negativo, sino una muestra de la libertad que existe en el campo, evidentemente con las contradicciones propias de una filosofía liberal positivista, pues el orden se opone a la noción de libertad, por cuanto implica control, imposición de normas y autoridad, sin embargo el país ha aprendido a convivir con estos dos conceptos para lograr el progreso. Un progreso social y económico que aún está lejos de la mayoría de los mexicanos, pero que como utopía, o tal vez ideología de los regímenes gubernamentales, sigue siendo útil para mantener la paz. Un cierto orden social en el grueso de la población, alterado por las acciones de los delincuentes en los últimos 15 años, las matanzas y desapariciones forzadas de jóvenes estudiantes, líderes sociales, periodistas, miembros de los cuerpos de justicia, la impunidad y la corrupción reinante en todos los sectores de la sociedad, pero aún queda la esperanza de que vendrán tiempos mejores.

La lucha contemporánea por el control de la educación

La lucha por la dirección y control de la educación se verá, manifestada en el proceso de elaboración de las Constituciones de 1824, 1857, 1917, así como en las reformas al artículo 3 Constitucional. En esta segunda década del siglo XXI continúa el problema con la lucha entre los mismos liberales: los que están en el poder y los que controlaban la educación nacional desde el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE) y su rama disidente, la Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación (CNTE), particularmente en los estados de Guerrero, Michoacán, Oaxaca y Chiapas.

La lucha por el control del campo educativo dentro de las filas liberales, se ha dado en determinados periodos, particularmente críticos, vinculados con el apoyo o la impugnación al gobierno en turno. Tal fue el caso del pro-

fesor Jonguitud Barrios,¹⁷ depuesto por el presidente Salinas de Gortari, quien nombró en su lugar a Elba Esther Gordillo. En el caso del presidente Peña Nieto, quien la destituye y encarcela favoreciendo el ascenso a la Presidencia vitalicia del SNTE de Juan Díaz de la Torre, el brazo derecho de Elba Esther y secretario general del sindicato. Ello explicaría la actitud moderada y colaboracionista de este sindicato hacia la reforma educativa planteada por el gobierno de Peña Nieto en el 2013, habiendo sido defenestrada su dirigente vitalicia nacional. Ante esta situación, la CNTE ve su oportunidad de influir en el ánimo del gremio magisterial, levantando la bandera de la oposición a una reforma que consideran espuria y autoritaria. De esta manera se continúa la lucha por el poder en el campo educativo, entre el grupo gubernamental dominante apoyado por el SNTE frente a la CNTE, grupo emergente opositor que organiza ocupaciones de las plazas principales de ciudades como la de México y Oaxaca, principalmente manifestaciones y bloqueos de carreteras, disturbios urbanos contra las políticas gubernamentales y el uso del ejercicio legítimo de la violencia física por parte del Estado.

La educación es un campo de lucha, una arena en donde se enfrentan proyectos diversos y se imponen los que tienen el poder de hacerlo desde la autoridad gubernamental, es decir la SEP, lo cual, evidentemente, no se da sin resistencias y oposiciones. Por ello, la lección de la historia de México en este campo es la de aprender a discernir los hechos históricos acaecidos en su tiempo y en su espacio, de los que se pretende transmitir en las aulas, a partir de una visión interesada, distorsionada ideológica de los acontecimientos históricos. Porque aún hoy continúa la lucha por el control de la educación entre gobierno, SNTE, su disidencia la CNTE, asociaciones civiles y empresariales con intereses económicos en la educación.¹⁸

La lucha por la hegemonía en la educación ya no se da entre conservadores y liberales, sino entre el Estado y la parte de la sociedad civil representada por los maestros con conciencia revolucionaria, pero cuyos métodos de resistencia y de lucha afectan a la educación de los niños de

17 La historia del SNTE está llena de eventos contradictorios, de traiciones internas y de sumisión al poder del presidente en turno. No es el objetivo de este artículo desarrollar este tema para el cual es conveniente ver *Los amos de la mafia sindical*, de Francisco Cruz Jiménez, editorial Planeta, México, 2013.

18 Creemos que este es un sentido importante en el que se debe leer la Reforma Educativa impulsada por el gobierno de Peña Nieto.

manera temporal y tal vez más profundamente, muestran su inconformidad con leyes no consensuadas y aprobadas *fast track* en el Congreso y contra una manifestación de la vuelta del “presidencialismo totalitario” imperante durante todo el siglo XX en nuestro país, impuesto por el partido en el poder, rompiendo con las mismas propuestas de finales del siglo XIX hechas por el secretario de Justicia e Instrucción Pública, Joaquín Baranda, de saber escuchar a los maestros, formarlos mejor, y remunerarlos adecuadamente.

Grandes hombres tuvieron la capacidad de encabezar movimientos sociales que han cambiado el rumbo de la nación, ayudando de paso a construir una identidad nacional fortalecida frente al extranjero, como es el caso de Justo Sierra y de José Vasconcelos, sin haber logrado superar el racismo y la discriminación profunda que existe hacia el indígena, que en todo este proceso fue dejado de lado y visto como un salvaje a “civilizar” y a quien la historia y el país le debe aún hacer justicia en todos los aspectos de la vida social, política y económica, pero en particular en los campos cultural, educativo y de salud.

Bibliografía

- Agudelo, H. (1966). *La revolución del desarrollo. Origen y evolución de la Alianza para el Progreso*, Editorial Roble, México.
- Aguilar, M. (2010). “*La educación en México (1970-2000); de una estrategia Nacional a una estrategia Regional*”, <http://www.latarea.com.mx/articu/articu16/maguila16.htm>, recuperado el día 13 de enero.
- Althusser, L. (1988). *Ideología y aparatos ideológicos del Estado. Freud y Lacan*, Buenos Aires: Nueva Visión.
- Arnaut, A. (1992). *Evolución de los grupos hegemónicos en el SNTE: CIDE*, México.
- (1996). *Historia de una profesión*, CIDE, México.
- Bartivas, F. *La revolución rusa*. Disponible en <http://www.monografias.com/trabajos6/reru/reru.shtml>, recuperado el 8 de octubre 2013.
- Bazant, M. (1993). *Historia de la educación durante el Porfiriato*, El colegio de México, México.
- Carmona, D. (2008). “Surge la Confederación Nacional Campesina CNC” *Memoria Política de México*. Disponible en <http://www.memoriapolitica-demexico.org/Efemerides/8/28081938.html>, recuperado el 4 de enero 2010.
- Centro de Estudios Sociales y de Opinión Pública, “Educación” (Actualización: 06 de octubre de 2007). Disponible en www.diputados.gob.mx/cesop/; recuperado el 4 de enero 2010.
- Childress, W. “Las Universidades en Hispanoamérica”. Transcrito por Michael T. Barrett. Dedicado a la clase 111 de Español del Otoño de 1999 en el Chemeketa Community College”. Traducido por Salvador Gómez Contreras, disponible en http://ec.aciprensa.com/wiki/Universidades_Hispanoamericanas#.UIRmZIZkRv4, recuperado el 8 de octubre 2014.
- Díaz, L. (1981). “El liberalismo militante” en Daniel Cosío, (coordinador), *Historia General de México*, El Colegio de México: pp. 819-896, México.
- Díaz, A. (2003). *Las Políticas Públicas en Materia Educativa: SEP*, México.
- Díaz, P. Disponible en http://www.biografiasyvidas.com/biografia/d/diaz_porfirio.htm, recuperado el 11 de enero 2010.
- D.O.F “Ley Orgánica de la Instrucción Pública en el Distrito Federal”, Publicada en el Diario Oficial de la Federación el día 2 de Diciembre de 1867. Enlace. Disponible en <http://enlace.sep.gob.mx/ba/db/estadisticas2.html>, recuperado el 4 de enero 2010.

- Efemérides. Disponible en http://www.bicentenario.gob.mx/index.php?option=com_content&view=article&id=1363:02-de-diciembre-de-1867-entran-en-vigor-la-ley-organica-de-instruccion-publica-y-se-crea-la-escuela-nacional-preparatoria&catid=124:diciembre&Itemid=225, recuperado el 11 de enero 2010.
- Gobierno Federal/SEP. (2008). *Alianza por la calidad de la educación*, México.
- González, L. (1981). “El liberalismo triunfante”, en Daniel Cosío (coordinador), *Historia General de México*, tomo II, (3ra. Ed.), El Colegio de México: pp. 899-1015, México.
- INEGI, (2001). XII Censo General de Población y Vivienda, 2000 (Resultados Preliminares). INEGI, México.
- 2005. II Conteo de Población y vivienda 2005, disponible en <http://www.cuentame.inegi.gob.mx/poblacion/analfabeta.aspx?tema=P>, recuperado el 25 de enero 2010.
- Krauze, E. (1994). Siglo de caudillos. México: Editorial Tusquets.
- Legislación educativa, parte III, en línea. Disponible en Http://biblioweb.tic.unam.mx/diccionario/htm/articulos/sec_4.2.htm, recuperado el 24 de febrero 2013).
- Locke, J. (2012). *Pensamientos sobre educación*, Akal, Madrid.
- López, J. (1976). ¿Es válida actualmente la Constitución de 1917? En *Polémica Nacional*, México: Ediciones El Caballito, México: 1976, pp. 133-142.
- Llinás, E. (1979). *Revolución, Educación y mexicanidad*. (1ra, reimpresión). UNAM, México.
- Martínez, A. (1996). *La educación primaria en la formación social mexicana 1875-1965*. UAM-X, México.
- Meneses, E. (1983). *Tendencias educativas oficiales en México 1821-1911*, Porrúa, México.
- Muñoz, A. “El Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación: nuevo siglo, viejas estrategias”, <http://www.anuario.ajusco.upn.mx>, recuperado el 18 de enero 2010.
- Olivera, M. “Evolución histórica de la educación básica a través de los proyectos nacionales: 1921-1999”. (Secretaría. de Educación, Cultura y Bienestar Social del Estado de México). http://biblioweb.dgscs.unam.mx/diccionario/htm/articulos/sec_6.htm, recuperado el 15 de enero 2010.
- Ornelas, C. (1998). “La cobertura de la educación básica”, en Pablo Lapatá, (coordinador) *Un siglo de Educación en México*, FCE, tomo II, pp. 111-140, México.

- Ortega, E. L. (1967). *La carta de Punta del Este y la Alianza para el Progreso*. Chile, Editorial Jurídica de Chile.
- Paulo III, *Sublimis Deus*. (1537). Bula Pontificia, emitida el 2 de junio de 1537, disponible en http://usuarios.advance.com.ar/pfernando/DocsIG-LLA/Paulo3_sublimis.html, recuperado el 8 de octubre 2013.
- Pedraza, H. “El Partido Revolucionario Institucional en Ciudad Juárez.” Disponible en <http://docentes2.uacj.mx/rquinter/cronicas/pri.htm>, recuperado el 8 de octubre 2013.
- Proyecto Filosofía en español, © 2004 www.filosofia.org José Vasconcelos Calderón. Disponible en <http://www.filosofia.org/ave/001/a225.htm>, recuperado el 3 de febrero 2015.
- Resnick Halliday, K., monografías.com, http://www.monografias.com/usuario/perfiles/resnick_halliday, recuperado el 4 de julio 2015.
- Revista Clave, número 5, 1940 segunda época, enero de 1940, p. 65, sin firma. Disponible http://www.ceip.org.ar/160307/index.php?option=com_content&task=view&id=404&Itemid=41, recuperado el 13 diciembre 2014.
- Riva, D. V. (1974). *México a través de los Siglos*. Tomo IV México Independiente. Libro segundo, Capítulo XXIX. pp. 856-859, (11ed.). México: Editorial Cumbre.
- Rousseau, J. J. (1998). *El Emilio, o de la Educación*. Madrid: Ed. Alianza.
- Salmerón, F. (1980). *Cuestiones educativas y páginas sobre México*. (2° ed.). México: Edit. Universidad Veracruzana.
- Senado de la República, “Lucas Alamán, Carta a Santa Anna, 23 de marzo 1853”, disponible en <http://biblio.juridicas.unam.mx/libros/6/2713/37.pdf>, recuperado el 8 de octubre 2013.
- SEP/GOB, Ley Orgánica de Instrucción Pública en el Distrito Federal de 1867.
- Solana F., Cardiel, R., y Bolaños, R. (1981). *Historia de la educación pública en México*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Sotelo, J. (1981). “La Educación Socialista” en F. Solana, R. Cardiel y R. Bolaños, (coordinadores). *Historia de la Educación Pública en México*, FCE/SEP. pp. 234-326, México.
- Soto, M. del Rosario, (1997). *Legislación Educativa mexicana de la Colonia a 1876*, UPN, México.
- Tanck, D. (2011). “El Siglo de las Luces” en Dorothy Tank (coordinadora), *Historia mínima ilustrada, La Educación en México*, El Colegio de México: pp. 101-148, México.

- Tapia, G. “La anti religiosidad de la educación socialista. Maestros y católicos ante la campaña de desfanatización”, disponible en <http://www.uaemex.mx/plin/colmena/Colmena42/Colmenario/Claudia.html>, recuperado el 18 de enero 2010.
- Torre, de la E., Gonzalez, M. y S. Ross, (1974). *Historia documental de México*: tomo II, UNAM, México.
- Torres, R. M. (2000). *Itinerarios por la Educación Latinoamericana*. Argentina, Paidós.
- Touraine, A. (1995). *Producción de la Sociedad*. UNAM, México.
- UNESCO, (2002). *Proyecto Regional de Educación Para América Latina y el Caribe (PRELAC)*: La Habana.
- Universidad Real y Pontificia de México: disponible en <http://www.es-cuelacima.com/universidadrealypontificia.html>, consultada el 2 de diciembre del 2014.
- Universidades. Disponible en <http://www.bibliotecasvirtuales.com/biblioteca/literaturadominicana/pedrohu/culturayletrascoloniales/LasUniversidades.asp>; recuperado el 2 de diciembre 2014.
- Varela M. (1991). “*Alianza para el Progreso*”, disponible en http://www.canalsocial.net/GER/ficha_GER.asp?id=10127&cat=Politica, recuperado el 15 de enero 2010.
- Vázquez, J. (1992). “La República Restaurada y la Educación. Un intento de victoria definitiva” en Josefina Vázquez (compiladora) *La Educación en la Historia de México*. México: El Colegio de México: Colección Lecturas de Historia Mexicana, número 7.
- (1970). *Nacionalismo y Educación en México*. México: El Colegio de México.
- Vázquez, J. & otros. (1981). *Ensayos sobre historia de la educación en México*. México: El Colegio de México.
- Velasco, M., monografias.com, disponible en <http://www.monografias.com/trabajos12/consti/consti.shtml>, recuperado el 10 de enero 2010.
- Yurén, M. T. (2004). *La Filosofía de la Educación en México*: principios, fines y valores. (5° reimpresión), Trillas, México.

LA EDUCACIÓN EN MÉXICO DURANTE EL SIGLO XIX O “CAMBIAR PARA QUE TODO SIGA IGUAL”

M. Teresa Farfán Cabrera y Javier Meza G.

Mientras se discurre sobre una política meramente teórica, mientras los hombres públicos piensan en organizar cámaras, dividir poderes, fijar atribuciones, delimitar soberanías; otros hombres más poderosos se ríen de todo esto porque saben que son dueños de la sociedad, que la verdadera autoridad se encuentra en sus manos y que son ellos los que ejercen la soberanía real. Ponciano Arriaga. 1857.

El debate entre clásicos y modernos en la enseñanza no ha estado menos regido por el ritmo del desarrollo capitalista que el debate entre conservadores y liberales en la política. Los programas y los sistemas de educación pública (...), han dependido de los intereses de la economía burguesa. La orientación realista o moderna ha sido impuesta, ante todo, por las necesidades del industrialismo. No en balde el industrialismo es el fenómeno peculiar y sustantivo de esta civilización que, dominada por sus consecuencias, reclama de la escuela más técnicos que ideólogos y más ingenieros que rectores. José Carlos Mariátegui. *La Reforma Universitaria*, 1928.

En la culminación de lo que por conveniencia, equívoco o ignorancia se califica optimistamente como Independencia en México, existían más o menos entre 6 y 7 millones de habitantes de los cuales sólo unos 30,000 sabían leer y escribir, había 11 118 iglesias y unos 29 centros culturales. Ciertamente, desde inicios del siglo XVIII el poder borbónico, principalmente con el rey Carlos III, intentó modernizar a España y a sus dominios americanos siguiendo el espíritu de la Ilustración o las Luces originado en Inglaterra y Francia. La monarquía intentó sacudirse parcialmente las influencias de la iglesia en 1767 y por ello expulsó de todos sus dominios a los poderosos y enriquecidos jesuitas. A pesar de ello, era el gobierno de la monarquía vaticana quien, más que el estado castellano, definían el Estado y sus leyes, la familia, el pensamiento y la educación de la mayoría.

Las ideas de Agustín de Hipona, de Tomás de Aquino y de Ignacio de Loyola sustentaban la cultura y la educación impartida por el clero y su objetivo era salvar almas dóciles o sumisas y no precisamente for-

mar ciudadanos críticos. Antes de la expulsión de los jesuitas en México, personajes como Francisco Xavier Clavijero y Juan Benito Díaz de Gamarra y Dávalos, balbuceaban en algunos seminarios ciertos principios de filosofía moderna, y en 1767 el Colegio de las Vizcaínas se separa de la iglesia; en 1768 se funda la Escuela Real de Cirugía donde Ignacio Bartolache (químico y matemático) apoya la medicina científica; en 1781 se establece la Academia de las Nobles Artes de San Carlos y siete años más tarde se funda el Jardín Botánico impulsado por José Moziño y, finalmente, en 1791 se inaugura el Real Seminario de Minería, fundado por el español Fausto Elhuyar (descubridor del tungsteno), donde posteriormente trabajó Andrés Manuel del Río (descubridor del vanadio). También estudiosos como José Antonio Alzate, Joaquín Velásquez de Cárdenas y Antonio León y Gama se esfuerzan por divulgar la ciencia, no obstante, en las instituciones educativas apenas si existe cierto laicismo y sólo pequeños grupos privilegiados accedían a ellas.

Es indudable que en toda América Latina durante casi tres siglos surgieron escritores, pero sólo con leer algunos de los numerosos títulos publicados nos damos cuenta claramente de los temas que les preocupaban:

Discusiones teológicas y amplio tratado acerca de la maravillosa voluntad de dios, Tratado acerca de la ciencia de Dios, Disertaciones escolásticas de los decretos divinos, Curso completo de filosofía aristotélica, Opúsculo teológico-filosófico acerca de las principales antelaciones de la gracia de María, Instituciones teológicas, Tratado escolástico acerca de la ciencia divina, El Evangelio en triunfo, Poemas cristianos, Venida del Mesías en gloria y majestad, Triunfo teológico del Sacratísimo Corazón de Jesús, El cristiano de este siglo iluminado e instruido divinamente por la carta de N. S. Jesucristo escrita en el Apocalipsis capítulo III (1784), Sinopsis lógica-tomista, Tratado teológico de la Divina Providencia y, Alfalfa espiritual para los borregos de Cristo (Stoetzer, 1982: p. 87 y ss).

Las anécdotas acerca del tipo de educación impartida son múltiples, bástenos mencionar que, por ejemplo, en el colegio jesuita de Guadalajara, en un examen de física en 1764, se disertó mucho acerca de la esencia y existencia de la causa primera, el infinito y la eternidad del ser supremo, pero para nada se habló del calor, la luz o la electricidad; también en Guadalajara, en un examen realizado en 1798 un sinodal tuvo miedo de defender la teoría de Copérnico.

Un pasado todavía presente

El imaginario de la mayoría de la oligarquía o élite alfabetizada o semialfabetizada, desde la Conquista, parece que siempre se debatió entre una atracción y una repugnancia por el contexto. Sobre todo los criollos, éstos, ante los peninsulares acostumbraban elogiar sin medida alguna el futuro país. Por ejemplo, para el cronista Torquemada, el primer Moctezuma fue como Alejandro Magno, y los aztecas habían sido como los antiguos romanos. Para otros, Cortés era semejante a Moisés y México era un territorio elegido y destinado a que en él renaciera “la Iglesia primitiva de la era apostólica”. Asimismo el peruano Antonio de la Calancha, en 1639 afirmó que el Nuevo Mundo estaba donde estuvo el Paraíso Terrenal y las leyes peruanas eran superiores a las de cualquier otra nación. No satisfecho con lo anterior aducía que fue el apóstol Tomás quien primero evangelizó a los indios y que el inca prehispánico conocía perfectamente la Trinidad, la Cruz y los Sacramentos. Carlos de Sigüenza y Góngora, por su parte, afirmó en México que Quetzalcóatl realmente fue el apóstol Tomás y Cortés vino por mandato providencial. Esta última propuesta en el siglo XVIII la apoyaron Mariano Veytia y Lorenzo Boturini.

A pesar de tanto optimismo, durante el mismo siglo el español Manuel Martí, en sus *Cartas latinas*, sostuvo que “la Nueva España era un desierto literario sin intelectuales y bibliotecas”, y rápidamente, en 1755, el mexicano Juan José Eguiara y Eguren lo refutó jactándose de que, según él, los aztecas eran iguales en sabiduría a los antiguos egipcios y que México tenía muchos colegios, lo que demostraba “el elevado nivel de la educación mexicana”. Además, lamentaba que los antiguos mexicanos no hubieran conocido antes a la verdadera religión ya que de haber sido así “nada hubiera faltado para la consecución de una duradera y completa felicidad de imperio tan extenso” (Citado por Brading, 1973, pp: 25 y 29).

La simpatía y el desprecio (que destila racismo) por el contexto y sus gentes por parte de la oligarquía, la encontramos sin mucho buscar, por ejemplo, en un escrito intitulado *Representación humilde en favor de sus naturales*, enviado al monarca por José González de Castañeda en 1771, quien desde el Ayuntamiento de la “imperial, nobilísima y muy leal ciudad de México”, se quejaba amargamente del peninsular enviado a gobernar, y específicamente decía de él: “Viene a gobernar a unos que no conoce, a mandar unos derechos que no ha estudiado, a imponerse en unas costumbres que no ha sabido, a tratar con unas gentes que nun-

ca ha visto”. Posteriormente describía al criollo como noble de origen y con “ostensible educación” y “nobleza” por alejarse de “cualquier oficio mecánico” “y sus grandes cualidades de educación y talentos naturales”. En cambio, el indio, con quien, según el autor, poco se mezclaban, era repudiado porque: “[...], lejos de ser hermosos, son positivamente de un aspecto desagradable, malísimo color, toscas facciones, notable desaliño, cuando no es desnudez, ninguna limpieza, menos cultivo y racionalidad, en su trato, gran aversión a los españoles (...), el español que hubiera de mezclarse con indias, vería sus hijos carecidos de los honores de españoles y aun excluidos del goce de los privilegios concedidos a los indios”. (*Brading, 1973: 31-32*). Ciertamente, de acuerdo con las impresiones del oligarca, por lo visto, los únicos nativos que valían la pena eran los criollos porque el indio, aunque se diga lo contrario, era más un animal que un ser humano (En la disputa sostenida entre Ginés de Sepúlveda y Bartolomé de las Casas acerca de que si los indios tenían alma o no, se dice que triunfó el humanismo del fraile pero, a pesar de la bruma del pasado y del presente más bien ocurrió lo contrario).

Como vemos, la descripción que el criollo hace del peninsular, no deja de ser una imagen de sí mismo. Podríamos decir que desde siempre peninsulares o criollos pertenecientes a la oligarquía jamás han conocido a quienes gobiernan, jamás les han interesado respetar las leyes y las costumbres porque así como no las conocen también simplemente no les importan. Es decir, las élites pasadas y actuales jamás se han reconocido en la obra que ellas mismas han creado, y muchas de sus concepciones, odios, aberraciones, etcétera, desgraciadamente han pasado de pertenecer a una clase o grupo social, a la mayoría de los integrantes de una nación todavía mal constituida o mal integrada hasta hoy.

Las exageraciones e idealizaciones sobre México son abundantes en los libros y cartas de la época; mucho se dice en ellas, antes y después de la Independencia, que México “es una nación cultísima”, “inmensamente rica”, “un Imperio inmenso y rico envidiado por todos”, o bien, “un pueblo que es observado por todos los ojos del mundo”. No es gratuito que el historiador Lucas Alamán anotara críticamente al respecto que, por nuestro bien, era conveniente hacer a un lado:

La intolerable presunción que nos hace estarnos llamando continuamente una nación ilustradísima quizá porque diciéndolo nosotros lo crean los demás que están lejos de hacernos ese elogio y examinarnos

con imparcialidad de quienes se compone el corto número de hombres que poseen conocimientos generales, y el más corto aún que ha demostrado tener la aptitud necesaria para los negocios ya en la tribuna ya en el gabinete... (1947:263).

Según un especialista en América Latina y sus independencias, el ateísmo y el pensamiento ilustrado tuvieron poca influencia en América debido a la presencia del pensamiento de los hijos de Loyola. Esto es, para América fue más determinante el Concilio de Trento (1545-1563) que la Reforma y la Ilustración. En el mismo sentido piensa que “Otro factor fue que España produjo gigantes ilustrados, mientras que los pensadores de la América española fueron menos originales y, por ende, menos influyentes” (Stoetzer, 1982:149).

¿España ilustrada?

No obstante, otros autores consideran que ni siquiera España pudo producir “gigantes ilustrados”. El peso de la iglesia hizo imposible que la mayoría de los pensadores españoles del momento pudieran expresarse originalmente y, por lo mismo, no pasaron de ser divulgadores de ideas provenientes de Francia, Inglaterra o Alemania. En España, Nueva España y en América Latina en general, penetraron y se difundieron las ideas de los ilustrados de otras naciones europeas pero mal condicionadas y adaptadas a la realidad española y sus colonias. Los partidarios ibéricos de la Ilustración empezaron reuniéndose en las academias para discutir en torno a las causas del atraso de España, reconociendo que éste se debía a la ignorancia que cubría a la sociedad. Deducían que en la medida que la educación se extendiera por todos los sectores sociales, los problemas del reino se irían resolviendo. Así, varios filósofos/teólogos se dieron a la tarea de revisar la situación de las instituciones educativas para proponer medidas que ayudarían a mejorarlas. Ciertamente, en la segunda mitad del siglo XVIII el pequeño grupo de ilustrados intentó introducir al Estado en las vías de la modernidad. Las reformas promovidas buscaban cambiar las instituciones que existían mediante nuevos planes de estudio, supliendo la enseñanza teórica y especulativa por una instrucción más práctica abierta a hombres y mujeres del campo y la ciudad. Por ejemplo, Melchor Gaspar de Jovellanos (1744-1811) reconoció que la prosperidad de un pue-

blo se encuentra en la educación pública ya que no sólo debemos pensar en la riqueza material sino también en las cualidades morales, las virtudes, los valores y las buenas costumbres. Así, consideraba que el aprendizaje de las primeras letras busca que los individuos sean más productivos pero que también sean buenos “ciudadanos”. La escritura y la lectura son básicas porque gracias a ellas se pueden aprender todos los conocimientos escritos en nuestra lengua y plasmarlos. Sin embargo, ponía un límite al espíritu crítico de la Ilustración porque a la par que la lectura y escritura, veía necesaria que ellas fueran acompañadas por la moral y la religión para que los niños también aprendieran los deberes del “hombre civil y el hombre religioso”. A pesar de los buenos deseos, la educación en España era casi imposible de lograr, ya que al respecto, Jean Sarrailh (1981) afirma que hacia mediados del siglo XVIII en Cataluña, una de las zonas más desarrolladas de la península, en la población rural no había nadie que supiera leer y escribir, y en otras regiones no era diferente.

El término *ilustración*, en castellano, tiene varios sentidos pero sobre todo se acepta como una difusión de conocimientos, y poco se le entiende como “la acción de desvelar, mostrar, impugnar o denunciar”. Es decir, en castellano casi no se entiende por ilustración a “la labor de esclarecimiento y de crítica”, sino más bien entendemos por ella simplemente poseer conocimientos. Lo cual malinterpreta totalmente el sentido original o la característica fundamental de la Ilustración. Para Kant, la palabra *Aufklärung* significa “la acción de pensar por sí mismo” porque implica *reflexión*. Es por eso que en su artículo *¿Qué es la Ilustración?* claramente dice que “no vivimos en una edad ilustrada, sino en una edad de ilustración” (1979:25). En otras palabras, una edad ilustrada debe estar dominada por el vértigo del espíritu crítico y por el afán de aprender a pensar por nosotros mismos: evitar que las palabras nos usen y más bien usar nosotros a las palabras. De ahí que, si somos rigurosos, de México puede decirse lo mismo que de España: “No hubo en España un escepticismo radical, como el de Descartes y de Hume (...): no existió una moderna filosofía del derecho como en Hobbes; tampoco tuvo lugar una teoría de la historia como la de Lessing o Herder; el pensamiento nunca llegó a una labor de sistematización y de rigor crítico como en Kant” (Subirats, 1981:21). Se puede argumentar en contra diciendo que en México no había porqué tener todo lo anterior pero entonces debemos reconocer que sí hemos querido tenerlo y sólo simulamos haberlo obtenido.

Tradición antes que modernidad

Fernández de Lizardi, periodista y literato, considerado como el primer autor nacional, escribió varios artículos en los que expuso sus ideas acerca de la pobreza, miseria e ignorancia del pueblo. Esto, junto con otras preocupaciones lo llevaron, sobre todo a partir de la segunda década del siglo XIX, a criticar fuertemente las arbitrariedades del gobierno pero sin cuestionar el gobierno monárquico, y a buscar, según él, las causas que afectaban a Nueva España. Ello lo llevó a escribir acerca de la situación económica, social y cultural de la sociedad novohispana, responsabilizando a la administración colonial y especialmente al clero de la ignorancia que reinaba entre las masas. Él, al igual que otros novohispanos educados de su tiempo, creía firmemente en los beneficios de una educación escolarizada; desde su punto de vista, instruir a la plebe sería dar un paso adelante que contribuiría a modificar positivamente a la sociedad novohispana. Para él, la base de la educación era la que se adquiere en las escuelas de primeras letras, por lo mismo, proponía que ella por lo menos incluyera religión, lectura, escritura y educación moral y civil.

Respecto a quién tendría que ser responsable de la educación, veía que en primer lugar estaban los padres pero si éstos eran incapaces o imposibilitados por ausencia, negligencia o ignorancia, entonces la obligación recaía en el Estado, porque era un hecho que éste debía asegurar la educación cívica de los ciudadanos. Esta última idea estaba poco extendida. Es posible reconocerla en el grupo de intelectuales precursores de la Independencia, tanto teóricos como prácticos. Así, Morelos en el *Decreto de Apatzingán* señalaba que el poder de la sociedad debería favorecer la instrucción necesaria para todos los ciudadanos. Y en la segunda década del siglo XIX, Miguel Ramos Arizpe insistió que el gobierno debía responsabilizarse de la educación pública, y que sólo los déspotas y tiranos defendían la ignorancia de los pueblos para arrebatarles fácilmente todos sus derechos.

El corto periodo del delirio imperial iturbidista sirvió para afianzar los fueros y privilegios de la Iglesia, la nobleza, el ejército y la oligarquía pero, no obstante, a partir de 1822 empezaron a surgir las primeras escuelas lancasterianas con sus ciclos de primaria y normal, e institutos, liceos y colegios civiles con ciclos de enseñanza media y superior. Una precaria burguesía y un casi inexistente proletariado, así como la falta de partidos políticos que permitieran expresar libremente los diferentes intereses sociales, convirtieron a los centros educativos en sitios donde se

enfrentaron las viejas y nuevas ideas. Sin embargo, no hay que olvidar una cuestión muy importante: la mayoría de las élites americanas, con la mirada siempre puesta en Europa, no podían más que sentirse conquistadas o atraídas por la consolidación del capitalismo y su industrialización. Además de no estar dispuestas a perder sus privilegios, estaban obligadas a buscar la manera de sumarse a la cresta de la ola y algunos, además de respetar a la iglesia por los servicios que les prestaba, sentían necesario modernizarse por lo menos a medias. Así, la Constitución de 1824 protege los fueros eclesiásticos y militares ordenando la perpetuidad del dominio de la Iglesia, y a la cuestión educativa le dedica la fracción I del artículo 50 diciendo: “Para promover la Ilustración[...] estableciendo colegios de marina, artillería e ingenieros: erigiendo uno o más establecimientos en que se enseñen las ciencias naturales y exactas, políticas y morales, nobles artes y lenguas”, respetando la libertad de los poderes legislativos de todos los Estados (Constitución Federal de los Estados Unidos Mexicanos, 1824:81).

Como vemos, desde estos momentos se habla de una ilustración a medias porque ¿cómo desarrollar un espíritu crítico bajo la tutela de la Iglesia católica? Se diría que, desde entonces, se quiso ser como Francia, Inglaterra o Estados Unidos pero sin dejar de ser como España y pensar de acuerdo con la religión del Estado Vaticano. No es paradójico que desde el inicio del segundo cuarto del siglo XIX sea el partido conservador, con el ministro Lucas Alamán a la cabeza, quien dé los primeros pasos para la industrialización del país proponiendo, debido a la falta de caminos, adquirir camellos para transportar mercancías, comprar ganado lanar y máquinas modernas para desarrollar la industria textil y minera, y fomentar el crédito laico en contra del crédito eclesiástico fundando un banco de avío. Sin embargo sus intentos fracasan porque tanto los dueños como los integrantes de gremios, cofradías y obrajes han sido educados para obedecer, y la servidumbre, para temer a la iglesia y nunca para la producción y el consumo. Además, como hasta el día de hoy, la burguesía mexicana que en esos momentos se está formando no está dispuesta a modernizarse porque siempre ha sido incapaz de aceptar y reconocer un moderno Estado de derecho.

Ciertamente, es en los centros de enseñanza donde los liberales y los conservadores muestran y enfrentan claramente sus propuestas, por ejemplo, los institutos contra los seminarios de Guadalajara, Zacatecas, Valladolid, Querétaro, Toluca, Guanajuato y Mérida. Los primeros

enseñan (como el Instituto de Ciencias y Artes de Oaxaca, creado en 1826) retórica, ética, inglés, francés, economía política, estadística, álgebra, geometría, física, historia natural, geografía, botánica, química y mineralogía, y actividades como dibujo, pintura, escultura, arquitectura, agricultura y comercio; los segundos, seminarios y colegios religiosos, insisten en enseñar latín, teología, moral, teología eclesiástica, filosofía subordinada a la teología y gramática, además de condenar a los institutos como focos de prostitución y herejías. Desde el principio encontramos una escasa modernidad con poco espíritu crítico (como hasta ahora) contra el *Trivium* y *Cuadrivium*, sistema educativo propio de la escolástica feudal (Mejía, 1963:74-75).

En Zacatecas, en 1825, se establece por decreto una Escuela Normal de Enseñanza Mutua a cargo del Ayuntamiento y del gobierno del estado, igual ocurre en Jalisco, donde en 1828 se instituye en el Antiguo Colegio de San José de Guadalajara una escuela Normal dirigida por Ricardo Jones o Lancaster Jones, pariente del educador Lancaster (1778-1838), creador de las escuelas primarias laicas basadas en la enseñanza mutua, lo que consistía en que los alumnos avanzados o “monitores”, educaran a sus condiscípulos siguiendo las indicaciones del maestro, y enfatizaba el aprendizaje de la lecto-escritura y la aritmética. También debemos señalar que en Zacatecas, el liberal Francisco García Salinas realizó una de las primeras reformas liberales propagando la educación primaria y decretando en 1835 la enseñanza pública obligatoria para todos los niños del estado. Todas estas acciones fueron siempre acompañadas por la inestabilidad propia de las permanentes guerras civiles y los intentos continuos de Santa Anna y sus fieles admiradores –tanto del partido liberal como del partido conservador– por incluir siempre las creencias religiosas en la educación.

Es posible que el modelo educativo que logró finalmente equilibrar relativamente a las fuerzas en pugna fue el propuesto por el gobierno de Ignacio Comonfort el 18 de abril de 1856. Después de todo, él convenía a los intereses tanto de los liberales como de los conservadores. En efecto, en la fecha antes señalada se decretó fundar la primera Escuela de Artes y Oficios con el fin de “orientar en una forma moderna la actividad de la clase trabajadora del país, más en consonancia con la nueva tecnología surgida durante el primer tercio de ese siglo en Europa y los Estados Unidos”, esto es, tal y como suscribió el nuevo reglamento que regiría a la enseñanza, las nuevas escuelas se establecían:

EL PODER Y LA EDUCACIÓN EN EL PROYECTO DE NACIÓN

Para dar instrucción, educación y *moralidad conveniente* a las clases trabajadoras; dar ocupación bajo condiciones benéficas a los trabajadores que no las tuviesen; aplicar el trabajo de los trabajadores a las materias primas no explotadas por particulares a fin de que ellos admitiesen a los trabajadores salidos de la escuela sin los riesgos que ocasionaba ocupar gente no preparada; renovar las artes industriales; viejos métodos y materiales sirviendo la Escuela de Cuerpo Consultivo a todos los empresarios y fabricantes; y servir de centro directivo a la industria y al trabajo conforme a las atribuciones que le daba el Gobierno (Mejía, 1963:83).

Obviamente se trataba de ligar a los trabajadores a la industria o atarlos al capital mediante la educación, y pese a proponer lo contrario, hacer lo mismo con las escuelas. El reglamento, asimismo, habla de una moral y, de acuerdo con los intereses del capital, ésta no podía consistir más que en obedecer resignadamente a sus patrones depositarios, a su vez, de la contradictoria moral católica-burguesa. Para Émile Durkheim la civilización capitalista es por excelencia anómica, y es claro que una de las causas principales es la contradictoria moral católica-burguesa que, por un lado pretende amar al prójimo y, por otro, ama con desmesura la ganancia, lo cual lleva a establecer una civilización caracterizada por una doble moral y los conflictos propios que esto provoca.

Realmente, los liberales, en su mayoría, nunca pretendieron acabar con la intromisión de la Iglesia en la educación, además, casi todos ellos habían estudiado en seminarios y, pese a su liberalismo, tampoco podían hacer mucho contra la reacción conservadora que prevalece hasta nuestros días. En Oaxaca, entre 1829 y 1830, por ejemplo, siendo gobernador, Benito Juárez pugnó sobre todo por consolidar los poderes constitucionales evitando que se mezclaran en sus funciones, y mantenerlos equilibrados gracias a la fuerza que debe tener la opinión pública. Por este programa habría pugnado Valentín Gómez Farías desde 1833, llegó a su meta teórica en 1857 y su máxima intención podemos resumirla en querer independizar a la sociedad y a su estado e instituciones del poder económico, político, jurídico y educativo ejercido por la Iglesia. Pero como bien lo previó José María Luis Mora, hasta la fecha no hemos podido superar la siguiente realidad: “Si la educación es el monopolio de ciertas clases y de un número más o menos reducido de familias, no hay que esperar ni pensar en sistema representativo, menos republicano, y todavía menos, popular. La oligarquía es el régimen inevitable de un pueblo ignorante” (Mejía, 1963). Ciertamente,

200 años después, lo que menos hemos podido forjar es un verdadero ciudadano preocupado por construir diariamente una democracia vigilando a sus servidores públicos y respetando las instituciones y las leyes con un espíritu fraternal y solidario.

Era claro que las propuestas liberales respondían más a las necesidades de las nuevas oligarquías tanto liberales como conservadoras, esto es: comercio e industrialización. Debido a eso la Iglesia, como institución que se especializa en controlar conciencias e introducir obediencia, continuaba siendo necesaria, de ahí que, en su mayoría, liberales como conservadores, como ocurre hasta el día de hoy, la vieran con buenos ojos y sólo, sobre todo declamatoriamente, se opusieran a las violaciones que ella cometió y comete continuamente en contra de una educación laica.

Las pocas ideas racionalistas de la Ilustración divulgadas en México poco podían hacer contra el analfabetismo y el adoctrinamiento impuesto desde hacía siglos por la Iglesia. Las masas de la naciente nación estaban totalmente impregnadas y bajo la influencia de las enseñanzas de catecismos. Mención especial merece el famoso libro escrito por el jesuita aragonés Jerónimo Martínez de Ripalda (1536-1618) en Salamanca, y publicado justo el año de su muerte, e intitulado: *Catecismo y exposición breve de la doctrina cristiana*. Durante siglos el libro sirvió para educar, sobre todo a los niños, en los principios o bases de la doctrina cristiana y desde el siglo XVII incluso se tradujo al náhuatl, purépecha, otomí, zapoteca y maya. La educación liberal lancasteriana decimonónica puso énfasis en la lectura, la escritura y la aritmética pero se complementaba con el famoso catecismo, y en las escuelas más pobres era lo único que se enseñaba. En él, el hombre, el mundo, la naturaleza, dependían de dios y el fin era conocer sus supuestos designios. Conocer a dios era obtener la gracia divina, principio y fin de la vida. Siguiendo el orden neotomista debían aprender a ubicarse en su entorno con sus iguales, sus inferiores, y sobre todo respecto a las autoridades civiles y religiosas. Se trataba de aprender a integrarse en un orden jerárquico rígido o inmutable, y que nunca debía cambiarse. Tanto las viejas autoridades como las del incipiente y nuevo estado nacional veían en las enseñanzas del catecismo el medio para obtener la fidelidad a dios y a los poderes, así como una integración de la heterogénea población. También, para manipular mejor a las conciencias, se enseñaba el respeto a la propiedad privada, a las autoridades, y al orden social establecido. Se trataba de convencer que la riqueza era producto del trabajo y de una vida “recta”, reprimida y de estar en paz con dios y con las autoridades. El célebre

Valentín Gómez Farías intentó sustraer la educación de las influencias del clero, pero en 1854 Antonio López de Santa Anna decretó que en todas las escuelas debía leerse el catecismo, de acuerdo con un decreto emitido por el arzobispo de México el 13 de enero de 1852, tanto para refrendar la autoridad de la Iglesia como para oponerse a las influencias del protestantismo y a la cultura estadounidense. Fue sólo hasta la Revolución de Ayutla, en 1861, cuando se empezó a cuestionar abiertamente el catecismo, y uno de sus principales críticos fue el literato Ignacio Manuel Altamirano. No obstante, la posterior dictadura de Porfirio Díaz, pese a la crítica de importantes positivistas, solapó y cobijo a la enseñanza católica para evitarse problemas. En broma y con cierta razón, en el México decimonónico se decía que los liberales, los domingos asistían a misa a las siete u ocho de la mañana para que nadie los viera, mientras que los conservadores acudían al oficio religioso de las doce del día (Todavía hacia 1940 se publicaba, se leía y aplicaba el catecismo de Ripalda en las escuelas católicas de nuestro país).

La idealización y el rechazo, el amor y el odio hacia el contexto por parte de la oligarquía (comerciantes, eclesiásticos y militares, ya fueran conservadores o liberales) sin duda tuvo su origen en el brutal empeño de imponer a la realidad latinoamericana el modelo ideado desde la conquista tanto por la Iglesia católica como por parte de los soldados y los frailes evangelizadores. En nuestras siempre injustas latitudes, sus dirigentes al principio consideraron que la realidad tenía que ser como la España católica, luego como Francia o Inglaterra ilustradas e industrializadas y, finalmente, como Estados Unidos. No en balde la historia de la educación en nuestro país ha sido que primero estuviera en manos del clero, luego del gobierno, ahora nuevamente la Iglesia y los empresarios católicos pugnan porque esté en sus manos.

Sin duda nuestra educación siempre ha sido la “expresión de una clase y no de una nación”, que mayoritariamente continúa sin saber ni querer opinar. Todas las virtudes, gracias, exageraciones, defectos, en nuestra educación, provienen de una oligarquía con mentalidad de colonizador-colonizado que ama y a la vez desprecia y aborrece, a veces con vergüenza e hipocresía y otras abiertamente, nuestro contexto. Durante el siglo XIX tanto los liberales como los conservadores, casi todos, tenían algo en común: mayoritariamente aborrecían la realidad y buscaron cambiarla entregándose aparentemente en cuerpo y alma al mito del progreso (mito secularizado inspirado en el mito religioso que anuncia el final de la historia, la redención y felicidad plena para todos los individuos.) Pero el caca-

reado progreso, la verdad, la razón, y la igualdad ante la ley no pasaron de ser actitudes declamatorias por parte de una oligarquía semianalfabeta que todavía sueña con haciendas y obrajes, amos y esclavos, y procesiones religiosas, todo a la sombra de una santa madre Iglesia. En efecto, la pugna entre liberales y conservadores realmente se decidió con el triunfo conservador donde éstos se autonombraron liberales-conservadores. Ellos se encargaron de anular libertades, porque siempre han considerado inmaduro o menor de edad al pueblo de México y de establecer un férreo monopolio económico y social. La Constitución de 1857 –como vio Ponciano Arriaga, entre otros– era un traje que nos quedaba demasiado grande, porque era expresión de algunos liberales que actuaban con ceguera pensando ilusamente que la realidad de un país podía plegarse a fórmulas abstractas y transformarse por decreto en una nación moderna. Antes, el liberal José María Luis Mora (1937), había promovido que la educación debía ser controlada por el gobierno, para eliminar la idea colonial de que más que pertenecer a una nación se pertenecía a un *cuerpo* o grupo social. En México los cuerpos dominantes eran el clero y la milicia, y ellos se encargaban de destruir todo espíritu público. Siempre consideraron que por encima de su interés nada debía sobreponerse e impusieron que la moral pública y los intereses nacionales respondieran siempre a lo que ellos consideraban como bueno.

Por eso, Mora parecía intuir que tarde o temprano la violencia reaparecería, y no se equivocó, pues el fuego de la pólvora de todo el siglo XIX fue medianamente apaciguado con la Revolución de 1910. Él sostenía que: “la revolución de Independencia fue un disolvente universal y eficaz que acabó no sólo con las distinciones de castas, sino con las antiguas filiaciones, privilegios nobiliarios y notas infamantes”, pero no absolutamente y por eso era insuficiente, ya que “la independencia proclamada por los pretextos sacerdotes aumentó el poder del clero, y la independencia, disputada y obtenida en sus privilegios más visibles por la fuerza material, creó el predominio de la milicia y el hábito de considerar como únicos poderes la fuerza brutal y las aspiraciones sacerdotales” (Citado por Zea, 1956:60).

No era gratuito que los propios liberales permitieran una educación que en nombre de la libertad enseñó principios opuestos a esa misma libertad y abrió el camino a los liberales-conservadores para que criticaran a la Constitución de 1857 como utópica e irrealizable. Con el Porfiriato, se consideró que la libertad sólo podía darse cuando el pueblo evolucionara, de ahí que pasó a hablarse de evolución y ya no de revolución. Los

grupos oligarcas, utilizando algunos principios del positivismo que favorecían directamente sus particulares intereses, promovieron que sobre todo debía buscarse sólo el desarrollo material sin importar el tipo de ideología. Los principios liberales fueron hechos a un lado y sólo quedó el hombre práctico, inmoral, sin principios sociales y fielmente identificados sólo con la ganancia, e indiferente a las necesidades reales del pueblo.

“El viejo sueño liberal, la formación de una burguesía nacional” que transformara a México en una nación moderna como las que surgían en el mundo “se disolvió en una oligarquía que no era muy diferente a los cuerpos coloniales” que siempre impidieron e impiden una transformación radical de nuestro pueblo porque carecen totalmente de un espíritu nacional:

Una oligarquía que no había podido crear los cimientos de la nacionalidad a pesar de que había tenido en sus manos todos los elementos para crearlos, empezando por la voluntad de un pueblo que había delegado su libertad y derechos para el logro de esta meta simbolizada en la palabra Progreso. Esta oligarquía no había hecho otra cosa que acaparar todas las prerrogativas administrativas, conformándose con sus relativas ventajas, cediendo, en cambio, a los diversos representantes de la burguesía occidental, las prerrogativas que la habrían permitido explotar las riquezas naturales del país; esas riquezas cuya explotación había hecho la grandeza de las naciones que habían servido de modelo a los liberales mexicanos (*op. cit.*, p. 14).

A pesar de los esfuerzos de personajes como Gabino Barreda o Justo Sierra la educación clerical fue reforzada y las buenas conciencias consideraron siempre, como hasta la fecha, que en un pueblo dominado por el Vaticano era imposible hablar y establecer una educación laica porque, como siempre ocurre, los enemigos de la libertad de pensamiento siempre hablan de la necesidad de libertad de pensamiento y creencia cuando ellos son beneficiados, y los implacables perseguidores también gustan de fingir que siempre han sido perseguidos.

No fue casual, como sabemos, que ya desde 1901 el anárco-liberal Ricardo Flores Magón observara que al pueblo le arrancaban todos sus derechos y libertades. Las continuas reformas aplicadas a la Constitución sólo tenían como objetivo que “el pueblo fuera sumiso y obediente; quiso cerrarle los ojos para que no pudiera presenciar la ruina de la nación; se le cerró la boca para que no lanzará gritos de desaprobación y de protesta y se le

enloqueció con el falso brillo de un *progreso* y de un bienestar que han resultado una mentira”. Una tremenda mentira que sólo benefició a los que “viven sobre el desdichado pueblo” (Flores Magón, 1901). Y los beneficios de unos cuantos se realizaban gracias a la violencia, al autoritarismo y al despotismo.

Conscientes de la importancia de la educación, tanto los nuevos liberales como los anarcoliberales, empezaron proponiendo transformar la enseñanza para evitar que estallara la violencia tarde o temprano. El Congreso debería buscar que las masas dejaran de educarse en la renuncia de sus libertades y derechos. La educación del clero sólo servía para formar individuos timoratos, indiferentes e incrédulos al cambio y al mejoramiento de la sociedad; ahora, a toda costa debía educarse “al individuo para que sepa ser ciudadano y no siervo sumiso” (Arriaga, Díaz Soto y Gama, Facha, Rodríguez, García y Zapata, 1901). Ser liberal en la filosofía y en la política exigía no sólo criticar al fraile sino también no ser serviles o cobardes ante las arbitrariedades del gobierno.

Siguiendo un proceso lógico los anarcoliberales del Partido Liberal Mexicano (PLM) sólo podían coincidir con ideas como las expuestas por el antiguo liberal Melchor Ocampo: “la instrucción es la primera base de la prosperidad de un pueblo, a la vez que el *más seguro medio de hacer imposibles los abusos del poder*”. Partiendo de axiomas como el anterior, ya en el exilio y desde Saint Louis Missouri, el 1 de julio de 1906, el nuevo PLM formado ahora por Ricardo Flores Magón, como presidente; Juan Sarabia, como vicepresidente; Antonio Villarreal, como secretario; Enrique Flores Magón, como tesorero, y Librado Rivera, Manuel Sarabia y Rosalío Bustamante, como vocales, exhortaban a los mexicanos a preocuparse por la educación de la niñez para engrandecer al pueblo. En las nuevas escuelas debía aprenderse a respetar y defender las instituciones democráticas, así como ilustrarlos con un civismo que les enseñara a amar todas las libertades. Los maestros tendrían que ser más responsables y enseñar el repudio a la tiranía y al obscurantismo, así como el amor al trabajo manual y a los oficios, y sus esfuerzos deberían ser mejor pagados. Suprimir las escuelas clericales sólo podía redundar en innumerables beneficios como la solidaridad, y en la eliminación de fanatismos, prejuicios y dogmas. Haciendo a un lado la mezquindad religiosa debía aprenderse el amor a la verdad, al conocimiento y a la fraternidad. El flores-magonismo no se equivocaba, así lo demostró el estallido armado que a los pocos años irrumpió, y muchos de sus principio siguen vigentes debido al rotundo fracaso de la material-

zación de sus ideales. Fracaso que en nuestros tiempos es más acentuado.

Es indudable que el *Manifiesto del PLM* influyó, sobre todo, en los artículos 27 y 123 de la Constitución que siguió a la Revolución de 1910-1920, y aún hoy, ante los viejos y nuevos dolores humanos su apuesta por la educación laica sigue totalmente vigente. Citado *in extenso* su programa educativo, era el siguiente:

1. "Multiplicación de escuelas primarias, en tal escala, que queden ventajosamente suplidos los establecimientos de instrucción que se clausuren por pertenecer al clero."
2. "Obligación de impartir enseñanza netamente laica en todas las escuelas de la República, sean del gobierno o particulares, declarándose la responsabilidad de los directores que no se ajusten a este precepto."
3. "Declarar obligatoria la instrucción hasta la edad de 14 años, quedando al gobierno el deber de impartir protección, en la forma que le sea posible, a los niños pobres que por su miseria pudieran perder los beneficios de la enseñanza."
4. "Pagar buenos sueldos a los maestros de instrucción primaria".
5. "Hacer obligatoria para todas las escuelas de la República la enseñanza de los rudimentos de artes y oficios y la instrucción militar, y prestar preferentemente atención a la instrucción cívica que tan poco atendida es ahora." (1976).

Ahora, con nuestra enseñanza básica actual ocurre todo lo contrario, la voracidad y el despotismo quisieran privatizar la escuela pública, ponerla en manos del clero y particulares para seguir sembrando la ignorancia, continuar con secretarios de educación ineptos, establecer contratos basura y pagar salarios miserables, fortalecer la corrupción de un sindicato de mafiosos.

Ocurre que, hasta la fecha, adoptamos todo lo occidental sin adaptarlo, y no hemos querido asumir un pensamiento crítico, es decir, aprender a pensar por nosotros mismos y buscar que las palabras no nos usen y más bien que seamos nosotros quienes las usemos. Desde la llamada conquista y pasando por la época liberal independentista hasta nuestros días hay una realidad que se ha querido borrar, desconocer, ignorar por la oligarquía, que como todas, no tienen realmente patria porque su corazón está siempre a donde está su dinero. A la historia de la educación en México, pero también a su cultura en general pueden aplicarse íntegramente las

LA EDUCACIÓN Y LA LUCHA POR EL PODER

siguientes palabras dichas por Carlos Mariategui respecto a Perú: “No somos un pueblo que asimila las ideas y los hombres de otras naciones impregnándolas de su sentimiento y su ambiente, y que de esta suerte enriquece, sin deformarlo, su espíritu nacional. Somos un pueblo en el que conviven, sin fusionarse aún, sin entenderse todavía, indígenas y conquistadores” (1928:5).

Bibliografía

- Alamán, L. (1946). “Examen imparcial de la administración de general Vicepresidente, con observaciones generales sobre el estado de la República y consecuencias que ésta debía producir”. En *Obras de D. Lucas Alamán. Documentos diversos (inéditos y muy raros)*. Vol. III, México: Edit. Jus, México.
- Arriaga, C., Díaz, S. y Gama, A., Facha, J. M., Rodríguez, B., Moisés, García y Genaro. y Zapata, L. (1901) “Manifiesto del Club Liberal Ponciano Arriaga” a la Nación. En *Regeneración*, t. II, Número 32 del 31 de marzo.
- Brading, D. (1973). *Los orígenes del nacionalismo mexicano*. Sep Setentas, 82, sep, México.
- Constitución Federal de los Estados Unidos Mexicanos, 4 de Octubre de 1824, México.
- Flores, R. (1901). “Lo que debe hacer el Congreso”. En *Regeneración*, t, II, Número 32, 31 de marzo.
- Kant, E. (1989). *¿Qué es la Ilustración?*. Fondo de Cultura Económica, México.
- Mariátegui, J. C. (1928). *La Reforma universitaria. Amauta, Lima*.
- Mejía, R. (1963). *Raíces educativas de la Reforma. Biografía de una generación Liberal*. Secretaría de Educación Pública, México.
- Mora, L. (1837). *Obras sueltas*. Librería de Rosa, París.
- “Programa y Manifiesto del Partido Liberal Mexicano” (1976). En *Documentos para la Revolución Mexicana*. T. I. Fondo de Cultura Económica, México.
- Sarrailh, J. (1981). *La España ilustrada de la segunda mitad del siglo XVIII*. Fondo de Cultura Económica, México.
- Stoetzer, C. (1982). *Las raíces escolásticas de la emancipación de la América española*. Centro de Estudios Constitucionales, Madrid.
- Subirats, E. (1981). *La ilustración insuficiente*. Taurus Ediciones, Madrid.
- Zea, L. (1956). *Del liberalismo a la educación en la revolución mexicana*. Biblioteca del Instituto Nacional de Estudios Históricos de la Revolución Mexicana, México.

EDUCACIÓN Y SINDICALISMO EN EL SIGLO XX: EL CORPORATIVISMO EN EL SNTE APUNTES PARA LA REFLEXIÓN

Alfonso Torres Hernández

Apunte introductorio

A partir de 1983, la estrategia económica –sustentada en la ideología ortodoxa que atribuye al Estado la causa de los males económicos– se orientó a restaurar el papel del mercado como mecanismo casi exclusivo de asignación óptima de recursos, maximizador de la producción y del empleo, corrector automático de eventuales desajustes económicos, y garante de la inversión productiva y el desarrollo económico, transfiriendo a los agentes privados y al mercado, gradual pero sostenidamente, las funciones económicas anteriormente asignadas al Estado.

A más de tres décadas de iniciado el experimento económico gubernamental, en el cual se hace énfasis en el mercado y menos en la intervención del Estado, la prosperidad ofrecida por los reformadores está cada vez más lejos de la realidad. Más aún, los resultados reales del modelo impuesto contrastan con los observados durante el vilipendiado modelo económico precedente, el ámbito educativo es expresión clara de ello.

En el caso de México, el modelo económico vigente ha sido incapaz de generar bienestar para la mayoría de la población. Para los trabajadores de la educación, el modelo instaurado ha significado una reestructuración del trabajo docente y un estancamiento de sus perspectivas laborales y educativas. En el año 2000, con el triunfo del Partido Acción Nacional (PAN) en la disputa por la presidencia de la República, el corporativismo construido por el Partido Revolucionario Institucional (PRI) en sus 70 años en el poder, se vio amenazado; sin embargo, durante los dos sexenios panistas de gobierno, y con un nuevo espectro en la política nacional, las organizaciones y sindicatos se repositionaron de manera tal, que el corporativismo se trasladó a las entidades federativas y en algunos casos, se fortaleció nacionalmente, como lo es el caso del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación.

El presente trabajo tiene como objetivo plantear algunas inquietudes generales sobre el corporativismo sindical que ha desplegado el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE) en esta época neoliberal, pero con antecedentes desde su creación misma.

Las reflexiones planteadas son motivadas por situaciones comunes a los maestros latinoamericanos, principalmente en la relación entre el establecimiento de políticas educativas neoliberales a partir de la década de 1990 y el acrecentamiento de los conflictos, cruzado por las condiciones laborales que aquellas generaron. El impacto de la descentralización educativa y la búsqueda de una nueva relación entre el SNTE y el gobierno establecidas en el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB), documento firmado en 1992 por los gobiernos federales y estatales con el SNTE, “(...) marca el momento en que se hacen los acuerdos políticos al interior de la élite gobernante que permitirán dejar atrás las pugnas abiertas por el poder en la relación de cúpula entre la SEP y el SNTE, para dar lugar a una política de concertación basada en la subordinación del SNTE a la SEP” (Street, 2005).

En este sentido, la estructura de ideas intenta dar cuenta inicial de algunos antecedentes del corporativismo sindical en México, para a partir de ello reconocer este fenómeno en el SNTE, como un problema que define e implica las relaciones laborales; finalmente, hacer algunos apuntes respecto de las posibilidades de transformación sindical en el contexto de política actual.

Desde esta mirada, se advierte al corporativismo como un sistema de organización o pensamiento económico y político que considera a la comunidad como un cuerpo sobre la base de la solidaridad social orgánica, la distinción funcional y los roles entre los individuos. Miranda (1999) menciona que la idea de corporativismo no sólo alude a la agregación y representación de intereses políticos en educación, sino también como una cultura, es decir, una manera de situarse, pensar y actuar en torno a las problemáticas educativas.

El concepto de corporativismo es polisémico, se puede mirar como un modelo institucionalizado de elaboración de políticas, un sistema específico de relaciones industriales, un sistema de control capitalista sobre la clase obrera, etcétera, en este caso nos interesa verlo como una forma de intermediación de intereses. Una de las herencias que dejó el *prieto*, y realimentada por el panismo, es una cultura instituida de control político y cooptación, mediado por el clientelismo, que en síntesis podemos denominar *corporativismo*. En América Latina ha sido común designar como sindicalismo corporativo a aquel subordinado más al Estado que a las empresas. Se le asocia con los regímenes populistas o desarrollistas, cuando éstos lograron institucionalizar una parte del conflicto interclasista (De la Garza, 2001).

Tradicionalmente, las prácticas sindicales se caracterizan por un orden burocrático y verticalista que se niega a transitar hacia la modernidad que se le propone. Análogamente se diría que son prácticas corporativas en tanto reflejan el uso, costumbres, tradiciones, comportamientos y arreglos cotidianos de tipo providencial, clientelista y patrimonial, y que han marcado todo un periodo de la vida educativa en México caracterizada por una fuerte imbricación entre sindicatos y sistema político.

Antecedentes de un corporativismo sindical

El corporativismo sindical mexicano, cuyos antecedentes se encuentran en la Casa del Obrero Mundial (COM) y en la Confederación Regional Obrera de México (CROM) se asemeja en parte al corporativismo italiano de la década de 1920. Constituidas sus bases durante la década de 1930, fue consolidándose con la expulsión de los comunistas, de los socialdemócratas y con el aplastamiento de las direcciones sindicales de los principales sindicatos de industria durante la década de 1940, renuentes a la subordinación hacia la Confederación de Trabajadores de México (CTM) y a las políticas de los gobiernos en turno.

En su momento más maduro, el corporativismo tradicional se significó por la práctica de un sindicalismo de colaboración de clases bajo la tutela del Estado, que no dejó de hablar de lucha entre los factores de la producción y hasta de clases. Enarblando un programa de desarrollo nacional autónomo, industrial y político, guiado por la ideología de la Revolución mexicana, supo articular un buen número de regulaciones populistas y bienestaristas en sus proclamas públicas y en los contratos colectivos que gestionaba. La mayoría de las veces sin una participación sistemática de los trabajadores. Sus políticas aparecían como derivadas de las gubernamentales, y sus métodos clientelares eran una extensión de los esquemas de regulación social de los conflictos económicos con los trabajadores, en los que lo electoral pasaba a segundo plano.

Enrique de la Garza Toledo (2001) menciona que el corporativismo fue correlativo con el Estado social, aunque no todo Estado social implicó corporativismo. En esta medida, el corporativismo nació del intento de conciliar crecimiento económico con paz social, específicamente paz laboral, bajo la dirección del Estado. En consecuencia, las relaciones laborales se estatizaron, la vigilancia, institucionalidad y coerción estatales se

pusieron en función de la gobernabilidad laboral, y las relaciones entre el Estado, los sindicatos y los obreros se aceptaron con sistemas macro, meso y micro de intercambios.

Estudiosos del sindicalismo magisterial mexicano como Aurora Loyo (2001); Street (2005) y Alberto Arnaut (1998), señalan que la estructura corporativa del SNTE se ve refuncionalizada a lo largo de la década de 1980. La crisis económica y la emergencia de grupos disidentes al interior del magisterio lleva a los grupos hegemónicos a realizar discursos y prácticas sindicales permeadas de las nuevas circunstancias que rodean la vida cotidiana de los maestros (Loyo, 1997). Así, se observa cómo éstos se impregnan de un contenido reivindicativo y de una relativa apertura de participación a los grupos opositores. En ese entonces la formación de los cuadros sindicales se fincaba fundamentalmente en la experiencia de gestión sindical, ya que no era necesario conocer aspectos relacionados con el papel del docente en los procesos de enseñanza aprendizaje y en la organización escolar.

De 1919 a 1941, surgieron en el panorama sindicalista nacional diversas agrupaciones de maestros y demás trabajadores de la educación que poco a poco fueron conformando las bases y las condiciones indispensables e inevitables para la creación de un nuevo organismo. De entre ellas podemos mencionar algunas como el Frente Único de Trabajadores de la Enseñanza (FUNTE), la Confederación Nacional de Trabajadores de la Enseñanza (CNTE), el Sindicato de Trabajadores de la Enseñanza de la República Mexicana (STERM), el Sindicato Mexicano de Maestros y Trabajadores de la Educación (SMMTE), el Sindicato Único Nacional de Trabajadores de la Educación (SUNTE), etcétera. Fue hasta el 26 de diciembre de 1943, después de la agudización del conflicto entre maestros y autoridades, que emergió el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE), como resultado de la realización del Congreso de Unificación Magisterial, entre los diferentes sindicatos nacionales existentes, STERM, SUNTE y SMMTE, que convocara el Doctor Jaime Torres Bodet en su calidad de secretario de Educación, evento que tuvo lugar en el Palacio de Bellas Artes. A este acto asistieron 1 300 delegados de las distintas agrupaciones magisteriales y ahí, eligieron como primer secretario general a Luis Chávez Orozco. En este contexto, Isidro Castillo nos relata:

Un buen día nos tuvimos que fusionar con los de los Ébanos. Nosotros éramos la Escuela Central Agrícola de Tamaulipas y ellos la Escuela

Normal Rural de los Ébanos. Un conflicto en el trabajo de una misión cultural hizo venir a unos compañeros de la Ciudad de México. Hubo discusiones con el poder público del Estado. Los misioneros habían formado una Alianza de Trabajadores Misioneros y sus líderes vinieron en su defensa. Ahí fue mi primer contacto con un magisterio rural especializado y revolucionario. Supe muchas cosas nuevas en relación con las luchas –que ya estaban en marcha en el DF y otras entidades del país– para organizar sindicalmente a los maestros mexicanos, en una sola central nacional como entonces se decía. El propósito de alcanzar el Frente Único estaba en marcha para campesinos, obreros, maestros, estudiantes, etcétera. Palpé que admirablemente el trabajo misionero, facilitaba el trabajo político en favor de la unidad del pueblo. Pero lo más importante en relación con estos apuntes, fue que, de mis largas conversaciones –sobre todo con Armando García Franchi y su esposa Leonarda Gómez Blanco– obtuve un fruto: confirmé que toda lucha individualista estaba condenada al fracaso. Que había que luchar con y dentro de grupos organizados. Que había una situación gremial de injusticia para el pueblo trabajador y que del pueblo trabajador éramos parte los maestros. Que la lucha por mejorar nuestras condiciones de vida no podía realizarse con independencia de la que los obreros y campesinos habían emprendido para cambiar su condición de esclavos modernos. Por último, que había que tener una teoría, una técnica y una disciplina y militar en un partido político que fuera agente del cambio. Algo muy importante quedó claro: el clamor del magisterio de base en todo el país cada día aumentaba su volumen. Nosotros no íbamos a inventar nada. El deseo de los maestros de mejorar y garantizar el ejercicio de sus derechos, era incontenible y sus causas –el motor del descontento y de las exigencias y rebeldías magisteriales– estaban ahí, en los hechos: bajos sueldos, inseguridad en el trabajo, movilizaciones injustas, caciques políticos, ceses atrabiliarios, abusos de autoridad, atentados contra la libertad de pensamiento, ascensos hijos del favoritismo, y –para la inmensa mayoría– falta de garantías para la vejez. A todo lo anterior se agregan todos esos detalles pequeños pero sublevantes por constantes, hijos de la lenta pero firme corrupción y simulación de un número cada vez mayor de directores de escuela, inspectores de zona, directores de educación, etcétera. Por el otro lado también aprendí que había qué hacer de la educación una actividad aliada de los trabajadores. Urgía, en consecuencia, organizar sindicalmente al magisterio mexicano (Castillo, 2007:131).

El nuevo sindicato nace con un carácter monopólico garantizado por el Estatuto de Trabajadores al Servicio del Estado, vigente desde 1938. En él se estableció entre otras cosas que en cada unidad (se refiere a las Secretarías del Gobierno Federal) solamente se reconocería la existencia de un sindicato, y este reconocimiento oficial se haría a favor de la asociación mayoritaria, no admitiéndose, en consecuencia, la formación de sindicatos minoritarios (artículo 46). El artículo otorgaba a todos los trabajadores del Estado, con excepción de los que poseían nombramientos *de confianza*, el derecho a formar parte de la organización correspondiente y se asentaba que, una vez que solicitaran y obtuvieran su ingreso, no podrían dejar de formar parte de él en ningún caso, salvo que fueran expulsados; si ocurría esto último, el trabajador perdía todos los derechos establecidos en el Estatuto. Los sindicatos de la burocracia se fortalecían también por el trato preferente que les otorgaba este ordenamiento –por ejemplo, el sindicato tenía que ser recuperado en el caso de cada promoción– y los recursos económicos que recibían mensualmente de la Secretaría de Hacienda (SHCP), por concepto de cuotas de los trabajadores, que por cierto, les eran descontadas automáticamente. La organización de los trabajadores del Estado se normaba a un extremo tal que el artículo 55 establecía la obligación de los sindicatos de “formar parte de la Federación de Sindicatos de Trabajadores del Estado, única Central de los mismos que será reconocida por el Estado”.

Con este marco jurídico tan protector y en un periodo en que la educación pública era parte sustancial de las conquistas sociales con las que el régimen se legitimaba, no puede sorprender que el SNTE haya encontrado pocos obstáculos para fortalecerse, aun cuando esta fortaleza no significara autonomía, sino inclusión en la densa red de relaciones corporativas. Fue así como con el correr de los años el SNTE creció de manera concomitante con la ampliación del sistema educativo nacional; las cuotas sindicales también crecían y se iba formando el patrimonio de la organización. Sus dirigentes tenían ante sí un futuro político prometedor, ya que podían acceder, a partir de la plataforma que les daba la organización, a puestos de elección popular mediante el partido en el poder.

Desde su fundación, el SNTE ha crecido y se ha transformado hasta llegar a ser una poderosa organización de más de un millón de miembros. Su carácter prácticamente monopólico y la fuerza que de ello ha extraído, hacen de él un sindicato de excepción, que ha dominado el panorama de los docentes por espacio de siete décadas.

Como se puede advertir, si bien, el sindicalismo puede constituir la mejor fuerza organizada con que cuentan los trabajadores para impulsar la defensa de principios, valores, derechos y conquistas; para promover demandas, reivindicaciones y su participación en los asuntos que les interesan y afectan tanto en el nivel de las empresas como en la definición de políticas públicas; para favorecer la participación pública de los trabajadores más allá de sus intereses inmediatos y reivindicativos; como acción cívica, para impulsar la organización de la sociedad civil y contribuir a la democratización de la sociedad y de las estructuras de poder; en el caso del SNTE, se puede decir que desde sus inicios, se constituyó como un elemento corporativo del Estado que contribuyó con sus políticas y prácticas sindicales a la consolidación de un régimen gubernamental y político, primero del PRI, posteriormente del PAN, caracterizado por las lealtades, corrupción, complicidades, y una escasa visión para el desarrollo de la democracia. Por consiguiente, la representación laboral de sus integrantes siempre ha pasado a segundo término.

El corporativismo en el SNTE: conflicto político

El excesivo corporativismo del SNTE y la dinámica institucional de su desarrollo generaron un movimiento magisterial que comenzó a fines de la década de 1970, siendo un reclamo por los derechos de los maestros, tanto como bases del sindicato nacional como trabajadores del Estado. La pelea por los derechos como servidores públicos —que se caracterizaba por la permanente exigencia al Estado como patrón— se ha venido combinando con la organización democrática de la base magisterial para resistir, enfrentar y detener la reforma educativa desde arriba que, en la década de 1990, entró en la escuela, modificando muchas de las dinámicas que la venían conformando.

A lo largo de las décadas de 1970 y 1980, los grupos hegemónicos del SNTE desarrollaron acciones para expandir su influencia hasta los espacios de la administración educativa. Esta extensión de su poder se logra no sólo por presiones corporativas, sino básicamente por la participación de académicos con los grupos sindicales en una relación de mutuo apoyo: los primeros ponen sus conocimientos sobre el sistema educativo y la organización escolar, y los segundos, les permiten escalar posiciones dentro de la administración del sistema educativo. Mediante esta simbiosis, el gre-

mio sindical logra extender su influencia al interior de la administración educativa. Sin embargo, a partir de la gestión salinista y de los cambios que se derivan del programa de modernización educativa, los dirigentes del magisterio, se ven obligados a retroceder en su avance al interior de la administración del sistema educativo y a replantear sus prácticas sindicales, en particular sus estrategias de formación de cuadros.

Algunos estudios de la época ya indicaban que la descentralización educativa no era posible sin una inyección considerable de recursos, debido a las grandes diferencias en los tipos de nombramientos, salarios, prestaciones, etcétera, existentes en cada una de las entidades federativas. Por ello, la descentralización se frenó. No obstante, se firmaron convenios para la descentralización en el marco de la política vigente.

En 1992 la descentralización se hizo posible por varios motivos, y con ello la posición del SNTE se modificó en el espectro político nacional. Con Carlos Salinas de Gortari comenzaron a generarse grandes mudanzas en el sector público, existiendo desde entonces una tendencia a adelgazar la burocracia estatal por diversos mecanismos entre los que sobresalen la venta de empresas paraestatales y la reducción del aparato administrativo. Desde una perspectiva política, las formas corporativas en las que se asentaba el poder estatal empiezan a ser desmanteladas: el PRI se reforma, muchos sindicatos grandes sufren constantes ataques y son reestructurados internamente. El SNTE es uno de éstos.

A partir de las renunciaciones de Carlos Jonguitud Barrios como presidente vitalicio de Vanguardia Revolucionaria y, de Refugio Araujo del Ángel, como secretario ejecutivo del SNTE, y de su sustitución por la profesora Elba Esther Gordillo, se asiste a una nueva etapa en la vida sindical magisterial. Estos cambios de dirigencia y, sobre todo de estilos sindicales, hicieron posible la firma del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (1992) lográndose el respeto a los derechos laborales de los trabajadores de la educación y de la estructura sindical.

Por su parte, el Estado se ha mantenido dispuesto a invertir los recursos necesarios para mejorar la educación en el país, con énfasis en la educación básica. Durante estos últimos años se ha experimentado un incremento en el gasto educativo que según declaraciones del entonces titular de la Secretaría de Educación Pública (SEP), Ernesto Zedillo Ponce de León, se iría acrecentando.

Con el arribo de la profesora Elba Esther Gordillo a la Secretaría General del SNTE se inicia una reestructuración de la actividad sindical que,

si bien no afecta las estructuras de poder sindical regionales, modifica la disposición de los grupos locales hacia las políticas educativas encaminadas a mejorar el sistema de educación básica y normal y las condiciones laborales de los trabajadores del magisterio. También se observó que los grupos sindicales se ven influidos por las implicaciones que trajo consigo el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica.

Una posición emergente postula que ya no existe el “charrismo”, tal como se le conocía: como un poder institucionalizado (legitimado por sus relaciones con el partido en el poder, el PRI, y parte intrínseca del aparato burocrático corporativista) dependiente de una relación clientelista con los maestros, a partir de la cual el Estado distribuía sus prestaciones. Se afirma que el gobierno ha logrado avanzar en el control de las bases magisteriales en las escuelas y que este proceso ha sido a costa del SNTE como institución y en detrimento del sindicalismo como principio ordenador de lo social. La autoridad educativa es ahora plenamente gubernamental: el gobierno ya gestiona burocráticamente muchos de los trámites que requerían que el maestro se sometiera a una relación personal con los representantes sindicales. Incluso, al involucrar a estos últimos, como jueces y árbitros simultáneamente, en la aplicación del programa de Carrera Magisterial, dispositivo puesto en práctica para lograr una mayor calidad en la educación básica como parte del ANMEB, el poder sindical local ha sido neutralizado dañando sus vínculos con los grupos de poder regional y nacional.

En este sentido, Daniel Suárez (2005) apunta las implicaciones que ha representado el modelo de globalización neoliberal, las políticas de ajustes estructurales y la racionalización instrumental excesiva en la lógica de los procesos educativos, y que han constituido un escenario sociopolítico que determinó un reposicionamiento de los actores sociales en las arenas de negociación.

El impulso de cambios estructurales desde los organismos financieros internacionales se reflejó en México en estrategias económicas que se orientaron a favorecer la exportación (la firma del Tratado de Libre Comercio con Canadá y Estados Unidos en 1994 es prueba de ello), la eliminación de subsidios, la privatización de paraestatales, y quizá lo que más impactó en el ámbito educativo, es la reordenación de la burocracia central, traducida en descentralización educativa, donde la responsabilidad de la educación básica se transfirió a las entidades federativas.

Lo anterior trajo como consecuencia que los trabajadores vieran modificados sus contratos colectivos, afectando sus salarios y enfrentando en

algunos casos, despidos masivos, todo en busca de un nuevo orden social, llamado por Miguel de la Madrid y Carlos Salinas, liberalismo social.¹ En el terreno educativo, la creación de plazas de trabajo se vio sustituida por contratos temporales, mal pagados y en condiciones desventajosas para el trabajador.

Este ha sido el contexto social, económico y político que ha prevalecido en México, continuado por Zedillo (1994-2000) y Fox (2000-2006), y alimentado por luchas sociales (el levantamiento armado zapatista desde 1994) y por la modificación del espectro político-partidista, así como por la continuación de programas sociales (Progresá con Zedillo y Oportunidades con Fox). Todo ello, ha tenido implicaciones en la vida social, donde el liberalismo social ha dejado de ser visto como una opción y el viejo régimen nacionalista-revolucionario quiere resurgir nuevamente.

Como podemos ver la política neoliberal tuvo repercusiones puntuales en el ámbito educativo, impuso restricciones a los presupuestos que se destinan a la educación, esto repercutió negativamente en los derechos y garantías laborales, así como en el bienestar y seguridad social de los trabajadores de la educación. Sobra decir que el PIB destinado a la educación se ha mantenido, alrededor de entre 3 y 4 puntos porcentuales, lejos del recomendado por la UNESCO del 8 por ciento.

Los docentes no se han mantenido al margen de esta situación, Aurora Loya y Aldo Muñoz (2001) mencionan que, los bajos salarios de los maestros y la falta de democracia sindical originaron importantes movimientos del gremio en estados del sur del país. Estos movimientos se dieron de manera concomitante con los primeros cambios en la administración educativa hacia un modelo desconcentrado. Los grupos magisteriales que se movilizaron se oponían también a la dirigencia nacional del sindicato y terminaron por agruparse en una organización llamada Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación (CNTE), identificada como de izquierda y oposición, pero que realiza su lucha en el interior del SNTE. Esa particularidad, que consiste en que grupos muy beligerantes que se oponen a la diri-

¹ Este orden *liberal social* construido en sustitución del antiguo orden nacionalista, se preocupó fundamentalmente por la edificación de un nuevo orden económico caracterizado por liberar el mercado e impulsar inversión extranjera, reducir el papel del Estado en la economía, y como en el caso de México: implantar un programa social en 1988 denominado Programa Nacional de Solidaridad (*Pronasol*), con intenciones de aliviar la pobreza, pero que en los hechos buscó el afianzamiento político del partido en el poder. Revista *El Cotidiano* número 89, mayo-junio 1998, p. 67.

gencia sindical se mantienen sin embargo *dentro* del sindicato, se debe a que no existen otras opciones realistas. En México: el marco jurídico para los trabajadores al servicio del Estado establece que sólo se puede admitir una organización sindical por dependencia.

En el mismo orden de ideas, la federalización educativa, que planteaba la transferencia de responsabilidades administrativas, sólo generó un nuevo centralismo en las entidades federativas. La descentralización educativa promovida durante la década pasada, denominada *federalización*, fue sin duda un avance desde la óptica del fuerte centralismo prevaleciente a lo largo del siglo XX, pero en la perspectiva de lo deseable es claramente insuficiente, pues el margen de acción de los estados permanece muy reducido, y el peso de la administración federal, la Secretaría de Educación Pública, sigue siendo de hecho, y aún en la legislación, el principal.

De igual manera, los docentes observan como el corporativismo sindical se agudizó y amplió, ya no sólo a los gobiernos federal y estatal, sino también a las empresas y bancos, con la creación de “asociaciones civiles” para el financiamiento de construcción de casas.

En este mismo sentido, el modelo educativo penetró en el discurso y acciones cotidianas de los docentes como *pensamiento único*,² pero sin haber generado grandes transformaciones en las prácticas pedagógicas ni en el tránsito hacia nuevas formas de gestión. La explicación inicial es que se asumió como *algo que se dictaba desde arriba* en lo cual no veían su participación, se percibían solamente como ejecutores de políticas y programas. Nuevamente el docente se constituía en el gran olvidado de las reformas, aunque se ponderara como el protagonista principal. Lo anterior, tiene que ver con la construcción de lealtades. Apunto, “Es así, como en la cotidianeidad de las relaciones entre el supervisor escolar y los docentes de su zona escolar con quienes ha establecido una serie de compromisos mutuos, la lealtad aparece como un valor importante para el desarrollo estable y provechoso de la vida escolar.”

La lealtad se reconoce como un acto de razón y de inteligencia, la cual es derivada de la observancia de la normatividad y las instituciones que rigen la vida educativa en las escuelas, y que se recurre a ellas para desarrollarla. Si bien, un supervisor no puede obligar a un docente a serle leal, casi siem-

2 “Se trata del pensamiento hegemónico en Occidente desde 1980. Su aparición coincide con un fenómeno económico de gran relevancia, la globalización. Globalización, que viene unida a la reaparición del pensamiento liberal o neoliberalismo que propician la aparición del concepto” (Urgoiti, 2004 en www.opinar.net).

pre hace un llamado a su responsabilidad institucional para que con su libre elección, esté consciente de ello. La lealtad entonces, responde a elementos culturales donde el director comprometido trata de “ser fiel” a las personas y a las formas de interacción y participación de su zona escolar.

Las lealtades a una cultura sindical de esta naturaleza, son construidas desde la escuela misma, y un director sabe, que mientras no existan proyectos alternativos que modifiquen sustancial y estructuralmente la vida sindical, las “relaciones” cercanas con quienes ocupan posiciones clave en el sindicato, son indispensables para cumplir con sus deseos de ascenso, y el supervisor es el elemento clave en ello.

Inmerso en este entorno que se ha constituido a su alrededor, por otros actores que también tienen necesidades y relaciones entre ellos, el director, que ha construido una imagen positiva, y cuyo propósito esencial es el de convertirse en un sujeto de poder (léase supervisor de zona), trata por diversos medios de ser reconocido por esos otros que son parte de su entorno. Si logra ser leal a los requerimientos del “clan” y de la institución, será reconocido como un sujeto con posibilidades de convertirse en supervisor. Si esto no es así, es decir, que el director no responda a los propósitos de los sujetos que ya tienen el poder (supervisor y delegado sindical), se tratará de impedir su avance en el ascenso vertical. Se percibe entonces una serie de privilegios a quien responda a la visión institucional, así como la indiferencia y obstaculización a quien quiera contravenir la cultura establecida.

En este contexto, las lealtades se expresan en las *redes sociales* establecidas, con sus códigos, normas, interpretaciones y acuerdos institucionales, que sustentan la política de lo que sucede y de lo que puede suceder. Se entremezcla lo laboral y formal con lo personal e informal para decidir acuerdos de trabajo (Torres, 2007).

Como se puede advertir, con estas acciones macro estructurales, no se puede negar que en el SNTE, los dirigentes sindicales fueron, y han evolucionado, de simples burócratas sindicales oficialistas, a verdaderos miembros de la clase burguesa. Se hicieron dueños de acciones y de empresas variadas, además de obtener amplias canonjías y beneficios a partir de la ocupación de puestos públicos: senadurías, diputaciones, gubernaturas, entre otros; sin tomar en cuenta la dilapidación que han hecho de los recursos sindicales. Aurora Loyo (2001) menciona que mediante de una breve caracterización del régimen político mexicano se muestra el tipo de *intercambio político* que se ha dado durante décadas entre el SNTE y el PRI. El SNTE ha dado un apoyo muy importante al PRI cada vez que se realizan

elecciones porque los maestros se convierten en promotores del voto y también porque el SNTE apoya con dinero sus campañas políticas. A cambio de ello, son muchos los maestros que llegaron a puestos de elección popular compitiendo como candidatos de ese partido. Carlos Jonguitud Barrios y Elba Esther Gordillo, son los máximos representantes de esta degradación sindical, el primero con 18 años de liderazgo y la segunda, con más de 20, que incluso fue nombrada la “Presidente” del SNTE, figura que no existía y que fue legitimada con una modificación estatutaria realizada a puerta cerrada y a espaldas de la mayoría de los maestros (Street, 2005).

En este sentido, con la consolidación del charrismo sindical magisterial o mejor dicho, corporativismo, la búsqueda de mejores condiciones laborales, como elemento sustancial, tendió a desaparecer o a restringirse al ámbito de negociaciones cupulares a las que las bases eran invitadas como decorado, como partícipes de algunas dádivas otorgadas desde la oficialidad estatal; la creación de la Carrera Magisterial, ponderada como un sistema de evaluación para el mejoramiento profesional, en realidad ha constituido un sistema de contención a los salarios de los maestros. Y esto se menciona sabiendo que, históricamente, el magisterio se ha venido constituyendo bajo una lógica de continuas demandas por la profesionalización del gremio (Arnaut, 1996). Para la gran mayoría de maestros mexicanos, la profesionalización mediante el SNTE significó fortalecer una *relación corporativista* entre el gobierno y el sindicato magisterial que, si bien permitió *conquistar* importantes derechos y *colonizar* espacios en la burocracia estatal, terminó por limitar su proceso formativo y su ámbito de acción profesional. El arreglo corporativista encerró al maestro en su aula y lo sometió a las redes clientelares de los supervisores y directores de escuela. Anteriormente, los maestros que lucharon por democratizar este corporativismo entendían su participación en términos de la modificación de las estructuras y las prácticas de su sindicato; ahora algunos empiezan a comprender que es el trabajo, y el trabajador, lo que debe ser el eje de la transformación. De este modo, el corporativismo se expresa como acciones dictadas por agentes estatales y patronales, identificados por intereses comunes.

Sin embargo, el problema dista de ser tan simple. El corporativismo sindical es parte de un sistema de dominación que alienta la colaboración de clases sobre la base de un esquema tripartito (patrones-sindicatos-gobierno), en el que se asigna el papel de intermediario al gobierno, como equilibrador de las pugnas entre los llamados factores de la producción.

Además, el corporativismo reconoce sólo una forma de actuación sindical, la de elemento compensador de la explotación capitalista y la de complemento de los sistemas de gobierno burgués. Otra manera de actuación, que implique cuestionar el limitado papel sindical del SNTE constituye el punto de partida para la generación de conflictos, como bien lo apunta Sigfredo Chiroque Chunga (2005) respecto a que “[...]todo conflicto se genera en el entrecruce de los procesos de individuación y socialización de los sujetos individuales y/o colectivos, históricamente determinados. El conflicto existe donde hay sujetos –con autoconciencia– que buscan construirse como tales, a partir de las coincidencias y diferencias que cada quien tiene con los otros”.

Por otra parte, el corporativismo en el SNTE se caracteriza también, por avalar la parte sustancial del proyecto económico defendido por el Estado, a pesar de las discrepancias de matiz que pudiera tener. En este sentido, la consolidación de la Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación (CNTE), constituida en cierta manera como *sujeto colectivo*, ha sido un elemento para poner en el centro de discusión el conflicto magisterial, cuestionando la posición corporativa del SNTE y sus prácticas antidemocráticas de vida sindical.

Para el análisis del conflicto magisterial Daniel Suárez (2005) menciona que es de mucha utilidad el concepto de “campo” de Bourdieu (2003), esto es, los espacios sociales atravesados por relaciones de poder y de fuerza, tensiones, luchas y negociaciones, en las que los agentes, en función de su posición relativa en ese espacio objetivamente configurado, puján, litigan, establecen alianzas con otros grupos, desarrollan estrategias y negociaciones, con el objeto de definir los límites del campo, sostener o redefinir sus posiciones (dominantes o subordinadas) en él y estabilizar sus propios sistemas de problemas, prioridades y vías de solución. En el campo de lucha sindical, el SNTE y la CNTE representan posiciones diferentes, el primero estableciendo acuerdos y compromisos con las fuerzas en el poder (los últimos acontecimientos políticos advierten la cercanía de los proyectos entre Gordillo y el PAN) y el segundo, con las fuerzas opositoras y de izquierda.

El papel que históricamente ha desempeñado el SNTE para con sus agremiados es fiel reflejo de prácticas corporativas, materializadas en las precarias condiciones de trabajo que se perciben en la labor magisterial y que dejan ver que no se favorece un desarrollo de la enseñanza como una labor profesional y que, por el contrario, ha terminado por configurar el perfil de un docente que está en condiciones desventajosas para hacer

frente a los desafíos de una educación innovadora acorde con los tiempos y necesidades actuales. Romper con el corporativismo implica romper con el Estado y definir una postura en la que el magisterio y el SNTE asuman la construcción de un nuevo orden.

El debate actual: hacia dónde transitar sindicalmente

A partir de la aprobación de la reforma constitucional en materia educativa (2013), el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE) debió iniciar un proceso de *refundación*. Volver al origen, revisar la historia, los procesos, las prácticas, los actores, y plantear nuevas rutas y estrategias. La refundación implica empatar el proyecto sindical con las necesidades y demandas de la sociedad actual. El SNTE ha pasado, en corto tiempo, de ser un actor político protagónico a un actor desarticulado y pasivo, sin la capacidad de resolver rupturas y conflictos internos de antaño.

Es en este marco en el que resulta interesante examinar las lógicas de acción del SNTE como actor político y sus implicaciones para con la reforma constitucional en materia educativa, penetrar en el mundo del SNTE no es una tarea sencilla. Como organización sindical conservan un estilo propio, producto de la herencia del sindicalismo tradicional y de la cultura del magisterio. Se trata de una entidad caracterizada por el corporativismo y un proyecto sindical cupular, principalmente para el posicionamiento político de los líderes y su búsqueda del poder. Este interés *político sindical* gira entonces en torno a la articulación que logran los dirigentes sindicales con el ámbito político y, por tanto, en él los beneficios y las posiciones de poder constituyen objetivos prioritarios de su acción. A este tipo de interés le acompaña el interés clientelista, que otorga privilegios a cambio de apoyos y que se caracteriza por valorar la lealtad por encima de la calidad profesional. Otros, de menor escala como el interés de gestión sindical, gremialista, identitario o de revaloración profesional, son casi nulos (Loyo, 2001).

El SNTE debe refundarse y constituirse en un factor crucial de desarrollo para sus agremiados, tanto laboral como profesionalmente. Debe atender con prontitud, los conflictos y tensiones en su interior. Atender en un marco democrático y plural aquellos asuntos relacionados con aspectos de tipo laboral: salarios, estatutos, convenios colectivos, regímenes de pensio-

nes; los que tienen que ver con su participación en las políticas educativas; y los que se refieran a las cuestiones político-ideológicas.

Los trabajadores de la educación, miembros del SNTE, deben estar conscientes de la necesidad de *pensar* el rumbo de su organización. Un nuevo pensamiento, que se desligue de las viejas prácticas sindicales, del corporativismo clientelar y de los dogmas mesiánicos. Transitar hacia la construcción de un marco de política sindical del SNTE y educativa que permita orientar la reestructuración y configuración de un nuevo proyecto sindical. Recuperar la representatividad ante sus bases como una organización sindical que protege sus derechos y conquistas, siempre en un marco de reconocimiento a la pluralidad interna, al respeto en integración de la diversidad de expresiones y corrientes, al debate y análisis de las diferentes posiciones. En síntesis, un proyecto sindical fundado en el pensamiento crítico.

El pensamiento crítico debe enfrentar a las ideologías neoliberales y neoconservadoras que muestran un enorme potencial de mentir y convencer, de mistificar y desarticular, de enajenar y *zombizar*, de festejar el cinismo y alentar el conformismo. Necesita, además, atender y entender todo lo que parezca un movimiento alternativo, todo lo que entre nosotros se manifieste como lucha contra el neoliberalismo, contra la desnacionalización, contra la privatización, contra la democracia electoral mutilada por la *modernidad salvaje* y el globalismo mafioso o elitista, que son lo mismo. El pensamiento crítico necesita plantear el problema de la alternativa con mucha más profundidad que en años anteriores. La construcción de alternativas por objetivos no sólo supone comprender, incluir o intuir los paradigmas de las tecnociencias y las nuevas ciencias, sino considerar a éstas como parte de la actual lógica del poder contra el que se lucha y en que se lucha. La vinculación de las tecnociencias y la lógica del poder encierran vetas riquísimas, sobre todo cuando se piensa que cualquier proyecto alternativo tiene como prioridad un proyecto de justicia social y que también el sistema dominante posee importantes experiencias en la construcción de los proyectos alternativos para políticas de “desestabilización” contra los gobiernos que las emplean (González, 2008).

Un proyecto sindical en este marco, sólo será posible si genera una cultura sindical y política propositiva y participativa; que impulse la intervención directa y permanente de la base trabajadora en los asuntos de la organización; que promueva el diálogo razonado y la construcción colectiva de ideas. Para iniciar la refundación del SNTE es necesario *reconceptualizar* la idea de *sindicato*, verlo y concebirlo como un medio para el desa-

rrollo de sus militantes en múltiples dimensiones. La refundación es una vía, las otras, el estancamiento o el retroceso. O si se quiere ser más drástico, la desaparición.

Apuntes finales

Estas reflexiones y apuntes tienen la firme intención de hacer una revisión del papel del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE) en las políticas educativas recientes; en la función que han desempeñado sus dirigentes y miembros, así como a las expresiones distintas a que pertenecen, y de visualizar perspectivas de crecimiento para generar una nueva cultura sindical que responda a las condiciones actuales.

La ausencia de espacios de discusión y el escaso, casi nulo, acercamiento de los órganos de gobierno sindical para con sus representados, ha generado una crisis al interior del SNTE que no es visible para aquellos que ponderan la existencia de un sindicato *fuerte y unido* que; sin embargo, es visto por las bases magisteriales como un órgano que requiere de una pronta reorientación político-sindical que se exprese en mejores condiciones de trabajo para sus miembros.

En este contexto, se advierten en el SNTE y en el sindicalismo magisterial las siguientes crisis:

- Crisis de cultura sindical.
- Crisis de representatividad ante sus bases.
- Crisis de representación en sus relaciones con el gobierno y otras organizaciones.
- Crisis de protagonismo público.
- Crisis de participación política.

En este marco de ideas, la cuestión de lo que sucede en la vida sindical institucional y cotidiana, junto a la reflexión continua de la práctica educativa diaria y la identidad con el SNTE, toman sentido hacia el pensar en un sindicato más democrático, plural y autónomo que responda a las múltiples demandas de sus miembros.

El sindicalismo que desarrolle el SNTE debe encarar, entre otras cosas, la necesidad de superar las posiciones subordinadas que ha tenido frente a los gobiernos dentro de una institucionalidad corporativa, y que han hecho

surgir en sus filas la corrupción, la aceptación de políticas en contra de los intereses de sus agremiados, así como prácticas autoritarias y represoras en contra de la unidad de los trabajadores. Superar también, la confrontación interna que lo ha mantenido desgastado, dividido y aislado en torno a la decisión de las políticas educativas recientes.

La orientación crítica del contenido es una respuesta a aquellos que piensan reflexivamente la vida sindical en la perspectiva clara de que la transformación del SNTE es posible y que para ello, las acciones que se realicen deben ser vistas dentro del marco histórico-social de las políticas públicas actuales.

Las tareas del magisterio sindicalizado implicarían tener como visión entonces la reorganización y democratización del SNTE a partir de:

- a. Ubicar nuevas demandas y ver autocríticamente la tradición sindical que ha recorrido.
- b. Razonar las nuevas condiciones de trabajo como un proceso que, paradójicamente, puede permitir desarrollar vínculos con otros sectores de trabajadores, dentro y fuera del país, así como nuevas solidaridades.
- c. Búsqueda de nuevas opciones de desarrollo profesional que conjuen eficiencia con democratización en los centros de trabajo.
- d. Búsqueda de transformarse y constituirse como *sujeto colectivo* con propuestas para superar los grandes problemas nacionales a partir de la educación y la democracia.

Con esto, se trata de recuperar algunas ideas que apuntan a la construcción de líneas para la vida política del SNTE. Por este motivo se recurre a la línea política construida para un sindicato que requiere reorientar su vida. El tipo de sindicato al que se aspira debe responder a las transformaciones de la materia laboral; a la enorme diversidad de funciones que desempeñan los trabajadores de la educación; a los cambios que experimenta la sociedad y, sin menoscabo de los principios éticos de nuestra labor educativa, ofrecer una respuesta a las nuevas competencias del campo laboral. Esto sólo es posible con la instauración de un sindicato flexible, incluyente y diverso, así como una dirigencia éticamente responsable capaz de reconocer la importancia de conservar el carácter integral del Sistema Educativo Nacional, mismo que le otorga una condición de pluralidad no sólo de tipo político, sino también laboral y profesional. De ahí la propuesta

centrada en el funcionamiento federado del SNTE como una organización viable en lo diverso y en lo complejo de nuestra materia de trabajo. Como una estructura flexible que ceda lugar a la autonomía y la creatividad de sus integrantes y de sus partes constitutivas.

Se reitera la tesis fundamental en la vía para la transformación del SNTE: las organizaciones no cambian por el solo hecho de cambiar los documentos normativos de su vida interna, hasta en tanto no cambie la *cultura política de su dirigencia*, una cultura caracterizada por el corporativismo. El escaso desarrollo democrático que alcanza la institución sindical no es debido a sus estatutos, sino a la enorme dependencia que todavía guarda su dirigencia con los centros de poder político y a la cultura patrimonialista con que administran los recursos de la organización. Cuando se plantea una *reforma integral* del SNTE, no sólo se refiere a la reforma estatutaria desarrollada con las mismas *mañas* y vicios del 2003, sino al conjunto de actitudes y acciones que denotan un cambio en la voluntad política del grupo hegemónico que se exprese en la norma estatutaria.

El SNTE debe ser una organización solidaria con la lucha de los demás trabajadores, debe recuperar su identidad de clase. Esta actitud frente al sindicalismo requiere una definición clara de su dirigencia respecto a los demás poderes constituidos. Mientras la cúpula del grupo hegemónico no delimite su papel al frente del sindicato y sus compromisos con la clase política, no se puede exigir una postura solidaria con los demás trabajadores. La sedimentación de la cultura político-sindical existente ha impedido trascender hacia un cambio y reposicionamiento institucional en beneficio de los trabajadores de la educación.

Este cambio cultural que requiere la institución sindical, apela al compromiso social del SNTE de cara a los grandes problemas nacionales. No podemos permanecer como un organismo inerte y pasivo, cuando la nación está en disputa por intereses oligárquicos que buscan el reparto del patrimonio de los mexicanos. Es necesario construir una institución de trabajadores, comprometidos con un proyecto de nación, en el que quepan todos. Un sindicato sociopolítico por su posición del lado de los intereses de los trabajadores y del pueblo mexicano. Sin ambigüedades, nos pronunciamos por el derecho irrenunciable del pueblo mexicano a la rectoría del Estado sobre los principales recursos naturales y las fuentes estratégicas de energéticos, entre otros puntos.

Finalmente, los retos se tienen presentes, se convive con ellos y un primer paso es enfrentarlos. La discusión de las condiciones laborales es una

EL PODER Y LA EDUCACIÓN EN EL PROYECTO DE NACIÓN

coyuntura para ello y no debe desaprovecharse. Enfrentar al modelo neoliberal requiere de conocimiento y acciones estratégicas y los docentes poseen ambas, sólo resta orientarlas hacia ello. Esto sería el inicio de la desaparición del corporativismo.

Bibliografía

- Arnaut, A. (1998). *La federalización educativa en México: 1889-1994*, SEP, Biblioteca para la actualización del maestro, México.
- Castillo, I. (2007). *México: Sus revoluciones sociales y la educación*, tomo 4, Libros EDDI, p. 131, Morelia, Michoacán México.
- CEA-UNESCO. (1997). Educación y Sindicalismo. *Cuaderno de Trabajo 9*. Cumbre Internacional de Educación, p. 52, México.
- Chiroque, S. (2005). *La conflictividad educativa en Perú*. Instituto de Pedagogía Popular, CLACSO, Lima, Peru.
- Espinosa, J. A. (1982). *Los maestros de los maestros: las dirigencias sindicales en la historia del SNTE*, INAH, México.
- Garza, E. de la, et. Al. (2001). *Los sindicatos frente a los procesos de transición política*. CLACSO, Buenos Aires, Argentina.
- González, P. (2008). La construcción de alternativas. En publicación: *Cuadernos del Pensamiento Crítico Latinoamericano número 6*, CLACSO, Buenos Aires, Argentina.
- Loyo, A. (2001). La concertación de las políticas educativas: el caso de México. En *Seminario Internacional "Sindicalismo magisterial, concertación y reforma educativa en América Latina. Condiciones, obstáculos y consecuencias"* 19 de noviembre de 2001 San Pedro Sula, Honduras.
- Miranda, F. (1999). Corporativismo vs. Redes: Dilemas de la política y los procesos educativos. En *México en el marco de la globalización-mundialización*. Mimeo, septiembre, México.
- Sandoval F., E. (1985). *Los maestros y su sindicato: relaciones y procesos cotidianos*. DIE, (Cuadernos Educativos número 18) México.
- Secretaría de Gobernación (1938). *Diario Oficial*. 5 de diciembre de 1938. Tomo CXI, número 30, p. 6, México, D.F.
- SEP. (1992). Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica, SEP, México.
- SEP. (1993). *Ley General de Educación*, SEP, México.
- Street, S. (2005). La conflictividad docente en México: 1998-2003. CIESAS, Occidente: CLACSO, México.
- Suárez, D. (2005). Reforma del Estado, protesta social y conflicto docente en la Argentina (1997-2003). Un caso para el estudio de la conflictividad educativa en América Latina, CLACSO, Laboratorio de Políticas Públicas, Buenos Aires y Universidad Nacional de Buenos Aires, Argentina.

EL PODER Y LA EDUCACIÓN EN EL PROYECTO DE NACIÓN

Torres, H. A. (2007). *La constitución de las prácticas de supervisión escolar en educación primaria dentro del orden institucional*. Tesis doctoral, Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo, 296 p, México.

II

DESAFIOS PARA LA EDUCACIÓN SUPERIOR

PROBLEMAS, DESAFÍOS Y PROSPECTIVA DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR

Javier Ortiz Cárdenas, Rogelio Martínez Flores
Víctor Escalante Huitron

Introducción

“No hay viento favorable para
el que no sabe a dónde va”. Séneca

Hasta hace relativamente poco tiempo el tema de la política en la prospectiva era poco abordado, pero en la última década la literatura de la planeación ha difundido con vigor dicha dimensión, se ha problematizado y tematizado. La planeación prospectiva, después de su surgimiento en la década de 1940, dejó de tener vigencia entre las décadas de 1970 y 1980; es a partir de 1990 que retorna con nuevo brío, pero ahora sí con un componente político importante. En el siglo que transcurre el tema se desarrolla dialógicamente entre antropología, prospectiva y política a partir de las ideas de Morín, Le Moigne y Gonod, entre otros, retomadas por la red de inteligencia de la complejidad compuesta por la Asociación Europea de Modelización de la Complejidad (MCX), la Asociación para el Pensamiento Complejo (APC), y los planteamientos de Courson en la Organización no gubernamental (ONG) de urbanistas del Mundo. Decimos dialógicamente precisamente porque no se trata de una relación artificial y forzada, sino de la construcción de marcos de referencia inter o transdisciplinarios y es por eso que hablamos de la inherencia de la política en la prospectiva y viceversa, así como ambas en la educación, al tratarse ésta como proyecto de construcción y conducción del futuro.

En este trabajo rastreamos de manera sucinta la breve historia de la prospectiva para arribar a su concepción actual como la identificación y la construcción de futuros compartidos; frente a la fatalidad, intentaremos clarificar algunos conceptos desde la sociología política o lo que Wayne Parsons denomina el giro argumentativo de la política pública, y discutimos el porqué de la introducción de la dimensión política en la prospectiva, ya que a la planeación le es inherente la política, así como lo es la estrategia a la prospectiva, también por el sentido que le damos a la prospectiva educativa en tanto proyecto político.

La noción de prospectiva y su evolución

La anticipación del futuro siempre ha inquietado a la humanidad como una de las maneras de atenuar la incertidumbre y no quedarse atrapados en el pasado o el presente, así como de prepararse para el futuro, ensanchando los horizontes de la mirada en un intento por superar determinaciones y fatalismos.

Las formas de abordar la anticipación, que actualmente denominamos previsión, proyección o prospectiva de presente y estratégica han cambiado históricamente de acuerdo con las condiciones geográficas, culturales y económicas; de tal manera que se ha manifestado a partir de oráculos, profecías, cartas astrales, lectura de cartas y previsiones científicas, entre otras. En la actualidad la prospectiva es la forma moderna de afrontar la anticipación.

La prospectiva, que es equivalente a *future studies* o a *foresight*,¹ surge en Estados Unidos en 1947 bajo la denominación de futurología, que después de la Segunda Guerra Mundial desempeñó un papel predominante para la formulación de políticas públicas encaminadas a la reconstrucción, posteriormente decayó su importancia y va a recuperarla a partir de los procesos de globalización que se viven actualmente (Georghiou, 2011:186).

En su surgimiento y desarrollo inicial tiene rasgos propios de la mentalidad estadounidense, es decir, un sentido práctico y concreto, de ahí que se centre en aspectos relacionados con las ciencias y las técnicas, donde prima la preocupación por configurarla como ciencia, por lo que desarrollará métodos y técnicas de planeación. Una técnica que surge en la década de 1960 va a ser la Delfos (generada por la Rand Co.), que se caracteriza, precisamente, en una consulta a expertos de manera que por sus interacciones directas o mediadas vayan logrando cierto consenso. En sus herramientas destacan los análisis matemáticos y la econometría que aplican, por ejemplo, para realizar extrapolaciones de tendencias fundamentalmente tecnológicas, pero partiendo de una idea lineal de la historia, como si el futuro se comportara con un crecimiento constante. Todo ello con el afán de dotar-

1 Aunque esta última surgió en Gran Bretaña en 1994 como herramienta para la formulación de políticas para el desarrollo de la ciencia y la tecnología con una concepción de que el futuro es abierto y con una visión integrada, así como un proceso compartido en la toma de decisiones y en la construcción del futuro. (Georghiou et al., 2011).

la de un estatuto de cientificidad, pero con una reducida visión histórica, teórica y epistemológica. De hecho, como lo reconoció Peter Schwartz, presidente de la Global Business Network (una red internacional de consultores) y uno de los directivos de la Shell, las empresas durante mucho tiempo definieron su estrategia sobre la base de predicciones que suponían un contexto estable, extrapolaban variables y postulaban que todas las cosas permanecerían iguales (Schwartz, 1993:31). Ahora diríamos, prospectar equivalía a diseñar y aplicar “más de lo mismo”.

Durante la guerra fría el financiamiento de la planeación va a provenir fundamentalmente del ejército con la intención de perfeccionar nuevo armamento que integra el avance tecnológico (Gonod y Gurtler, 2002). Posteriormente se va a utilizar en la estrategia de la aviación, la marina, la NASA y en los negocios.

A mediados de la década de 1960 en Francia, Gaston Berger y Bertrand de Jouvenel, en una clara ruptura con el enfoque estadounidense, desarrollan la prospectiva social. El primero plantea que se debe pensar en el hombre y que la prospectiva consiste en ver lejos, ver amplio, analizar en profundidad y tomar riesgos o aventurarse (Berger, 1967).

De Jouvenel por su parte, plantea que existen dos formas de ver el futuro; una consiste en asumirlo como una realidad única que es una característica de los oráculos, profetas y adivinos, la otra, es verlo como una realidad múltiple, por lo que los futuros son variados y posibles, de ahí que acuñe el término de *futuribles* (De Jouvenel, 1993), lo que le dará nombre a una revista que aún se publica.

La pretensión de Berger y De Jouvenel es ver la prospectiva más como una actitud que como un método o una disciplina científica. Los rasgos fundamentales planteados en términos de finalidades del ver lejos implican un mirada de largo plazo que integre la dinámica de los cambios; el ver amplio asocia diferentes capacidades y responsabilidades; el analizar a profundidad significa que se buscan los factores determinantes y significativos; el tomar riesgos donde se distinguen las personas encargadas de realizar los estudios de prospectiva, los tomadores de decisiones y los que las ponen en práctica, por tanto, se distinguen funciones y responsabilidades; el pensar en el hombre quiere decir que se ancla en el ser humano como centro no sólo del proceso, sino de los beneficios de la acción de prospectar.² En la década de 1970

² <http://www.millenaire3.com/Pourquoi-faire-de-la-prospective.1361.98.html>.

la prospectiva va a sufrir un giro desde las finalidades hacia los medios o los métodos, también hay la preocupación por ciertos requerimientos epistemológicos, conceptuales y metodológicos, se señala lo siguiente:

Uno de los peligros mayores que amenazan la prospectiva consiste en el pretexto de la novedad de los propósitos que pueda desviar de la vigilancia epistemológica esencial, la cual se sitúa en los niveles de los conceptos utilizados y de los procedimientos metodológicos. En otros términos, que la etiqueta de la prospectiva excluya toda interrogación sobre la pertinencia de su práctica (Gonod, 2002:3).

Durante todo ese periodo, poca importancia se le otorga al poder y al Estado, por tanto, a las políticas públicas, pero además, en relación con las bases epistemológicas, encontramos que como el futuro no es dato, entonces el conocimiento del mismo no puede ser científico, en el sentido estricto del término, aun cuando conlleva la aplicación de procesos racionales, también imaginativos y creativos, razón por la cual se le tilda de poco científica, pero tiene rigor lógico y, sobre todo produce resultados novedosos tanto para el pensamiento como para el debate estratégico.

Por otra parte, la crisis petrolera de la década de 1970 y la económica de la década de 1980, hacen que la prospectiva caiga en un vacío, es decir, también entre en crisis y en una pérdida de legitimidad. Primero, porque los gobiernos dejan de planificar, segundo, por el incremento de la incertidumbre, además de que la prospectiva no había previsto la crisis petrolera ni la caída del bloque socialista, como tampoco los intelectuales del futuro preverán, tiempo después, la crisis económica del 2008.

A raíz de la caída del muro de Berlín, como colofón y catalizador de movimientos sociales que propugnaban por cambios radicales del bloque socialista, pero que trajo consigo la instauración del mundo unipolar y globalizado, los cambios del papel del Estado y el advenimiento de políticas neoliberales con su característica fundamental de dejar en manos de los particulares las actividades que antes realizaba el Estado, por lo que se adelgaza el mismo o como sostiene Robinson surge el “Estado transnacional” y se abren las fronteras para mercancías, capitales y flujos financieros en una “(...)frenética especulación financiera a escala mundial” (Robinson, 2013:9). Todo ello complejizó los procesos socio-económicos y políticos, por lo que se hizo más necesaria la prospectiva con un enfoque *glocal* (Evans, 2000; Gonod, 2002). Razón por la cual la prospectiva

DESAFIOS PARA LA EDUCACIÓN SUPERIOR

tomará nuevos bríos, pues va a ser utilizada por la industria, las empresas, los organismos internacionales y por los gobiernos. Lo *glocal* significa una manera de:

(...) preocuparse en cómo solucionar los problemas que se manifiestan en el nivel local, pero “actuando globalmente” en construir redes transnacionales y campañas que utilizan la fuerza política extra-local para hacer posibles las mejoras locales [...] intentar pensar más sistemáticamente acerca de lo que se puede lograr al “actuar globalmente”, y cómo se puede lograr más efectivamente debe ser una prioridad (Evans, 2000:231).

Se trata, dicho en otros términos, de una prospectiva que recupera e integra proyectos intelectuales y de acción que se preocupan por ir más allá del presente y del mercado, que se pongan a la disposición de las clases populares y sus luchas.

Algunos intentos de ese pensamiento global y acción local los encontramos en 1996 con el proyecto *Millenium*, auspiciado por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) y apoyado por la Agencia de Protección Ambiental de Estados Unidos (APA) y el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD). Proyecto que incluye un estudio con más de 1000 colaboradores de 50 países que aborda la organización de la investigación del futuro, la mejora del pensamiento global sobre el futuro, pero sobre todo, tiene la intención de que ese pensamiento sea un referente para las políticas públicas y para la educación, si bien no se trata de estudios específicos, si, se crean las bases para que se descentralice geográficamente la investigación prospectiva. Se fundan 12 sedes regionales, una de las cuales se ubica en Argentina y que abarca toda América Latina.

Algunos de los productos logrados han sido:

- La evaluación continua de los problemas más importantes de largo alcance, así como políticas y agencias que pueden resolverlos. Entre los problemas tratados destacan desarrollo sustentable y seguridad ambiental, flujos migratorios, la prevención del delito, etcétera
- Establecimiento de redes que permiten la comunicación entre prospectólogos, universitarios y el público en general. Ésta ha sido una de las tareas permanentes del IPE de la UNESCO en sus más de 50 años de existencia.

- Estudios especiales como problemas del devenir de la ciencia y la tecnología, las metodologías de la investigación del futuro, sobre la educación, habilidades y capacitación, biotecnología y tecnologías de la comunicación.

Podemos constatar, entonces, el mayor peso que se le da a la política, en tanto que en los congresos se hace énfasis en que el sistema político debe producir “visiones” de futuro pero con amplio debate público. Que para la construcción de esas visiones se abran espacios de debate y que se identifiquen y definan los responsables de la toma de decisiones y de la ejecución.

En 1997 se crea la sede Argentina del Instituto Internacional de Planeación Educativa³ para hacer frente a los cambios radicales que experimentaban en ese momento los sistemas educativos de América Latina, marcados por reformas estructurales y por la descentralización generalizada, y sobre todo para reforzar las capacidades decisionales en todos los niveles, incluyendo de manera preponderante los ministerios o secretarías de educación. Se generan programas de formación de planificadores latinoamericanos en el que las cuestiones de la equidad llegan a ser importantes, así como la planeación estratégica, el liderazgo y la gestión institucional, la comunicación, así como las técnicas de resolución de conflictos (UNESCO, 2003).

La multiplicación de ejercicios planificadores amerita tres comentarios: uno, el diseño e implementación de la planeación no necesariamente es prospectiva, porque en muchos casos se definen estrategias sociales y educativas incrementalistas sobre la base de predicciones que suponen un contexto estable; dos, como efecto de esas acciones surge una tensión entre competencia técnica y el compromiso político. Se sabe que la competencia técnica sin compromiso político se reduce a actitudes y enfoques tecnocráticos y, a la inversa, el compromiso político sin competencia técnica provoca clientelismo, demagogia o una militancia ineficiente. El compromiso político puede dar sentido a la utilización de los conocimientos e instrumentos que brinda el desarrollo de la planeación en general y la prospectiva educativa, en particular. Tercero, hay que distinguir entre la planeación prospectiva tecnocrática y la socialmente participativa. La primera, encaminada a esclarecer al príncipe o al que toma decisiones y, la segunda, busca la colegialidad en donde se integra al intelectual, al político, al empresario,

³ Con pretensiones de ser un auténtico laboratorio de ideas, en constante comunicación con las otras sedes y con el organismo central.

incluso, integra al actor participativamente, en tanto están involucrados en el mismo problema o sector objeto de planeación.

De ahí que se distingan actualmente tres tipos de diseño y aplicación de prospectivas: la global, que abarca amplias dimensiones de contenido y generalmente realizada por organismos públicos; la de las empresas, que fundamentalmente son de la iniciativa privada y la de contornos más restringidos y específicos como puede ser la educativa en una institución en particular.

En síntesis, la prospectiva intenta domesticar la fatalidad y responder a seis cuestiones básicas: ¿quiénes somos?, ¿qué sucede?, ¿qué puede suceder?, ¿qué podemos hacer?, ¿qué vamos a hacer?, ¿cómo lo vamos a hacer?

Respuestas que implican una puesta en marcha en una secuencia no lineal, sino iterativa o modular, así como la definición de la identidad y misión de la institución educativa con la afirmación de su cultura en el contexto inmediato y mediato; una visión de futuro de corto, mediano y/o largo plazo; la definición de sus capacidades, riesgos y potencialidades, visión que puede ser definida a partir de múltiples métodos y técnicas, especialmente el de escenarios, donde se transita del diseño a la práctica, se configuran proyectos en los que se trabaja más sobre dimensiones que se consideran deseables, posibles o realizables, que sobre tendencias, es decir, que “el camino se hace al andar”.⁴ Ese camino señala direcciones, pero no un itinerario lineal y único o predeterminado, sino marcado por recorridos con desviaciones, bifurcaciones y cruzamientos a partir de los cuales se toman decisiones que implican poder político. Lo que nos conduce a hacer algunas reflexiones sobre este campo.

Las políticas públicas

La sociología política de la educación intenta analizar los procesos relacionados con la toma de decisiones de la formulación de la política pública en la educación, así como en su planeación. A la política le es inherente tratar

⁴ En el 2000, en Francia se hizo un ejercicio interesante sobre diversos escenarios al 2020 con respecto a la gestión del territorio de aquel país, en el que se dibujaron escenarios que plantean como variable clave la acción pública y sus implicaciones en la organización espacial, los cuatro escenarios son: escenario neoliberal o “archipiélago estallado”, un escenario neo-jacobino o del “centralismo renovado”, un escenario neo-comunitario o lo “local diferenciado” y uno de la equidad que es el “policentrismo en red” (Datar, 2000).

lo que se refiere al poder, racionalización, burocracia, autoridad y los aspectos constitutivos de las interacciones sociales, es decir sobre los actores políticos y sociales, las diversas concepciones y percepciones de las cuestiones fundamentales del conflicto político (Torres, 2005:58). De ahí que sea importante preguntarse ¿por qué se inicia una política educativa específica? ¿cómo es planeada, construida, puesta en marcha y evaluada? ¿cuáles son los actores más relevantes en su formulación y operacionalización? y ¿cuáles son los procesos sistémicos, simbólicos, histórico-estructurales y organizacionales que están envueltos tanto desde sus orígenes como en la puesta en marcha y evaluación de la política? También tiene que ver con su impacto o trascendencia o la respuesta que tienen los actores concernidos.

En la actualidad se enfrentan profundos cambios y retos en la sociedad del conocimiento, de acuerdo con Tomas Miklos y Edgar Jiménez:

(...) la modernización económica, la reforma estatal y la participación proactiva de la sociedad civil adquieren una importancia inusitada. Particularmente en materia de esta visión ampliada de la gestión política haciendo que la gestión gubernamental se traduzca en una nueva función institucional para garantizar la construcción de un orden vigente y futuro (2008: xxxiii).

Como vemos, se trata de toda una agenda analítica y práctica que parte de la premisa, desde una perspectiva crítica, de que la definición de los problemas y el establecimiento de la agenda no es neutra o libre y autónoma, sino que tiene como función legitimar el orden político y, en el fondo, se trata de imponer o determinar cierta hegemonía. A ese enfoque se le llama argumentativo o de teorías profundas (Parsons, 2007), porque se plantea que el conocimiento y la racionalidad son claves para entender la naturaleza del poder en la sociedad actual, la lucha por el poder pretende –nos dice Parsons– establecer el discurso en el que se enmarcan los problemas y las agendas, por tanto se centra en la construcción de la hegemonía por cuanto intenta construir “comunidades epistémicas”:

Éstas son: entidades compuestas por profesionales que comparten el compromiso con un modelo común y una serie de valores políticos comunes. Los une la convicción en la verdad de su modelo y el compromiso de traducir dicha verdad en políticas públicas, convencidos de que así mejorará el bienestar de los seres humanos (Haas, 1990:41, en Parsons, 2007:203).

A eso le llama Haas “universidades invisibles”, por cuanto de manera sutil las comunidades epistémicas buscan monopolizar el acceso a las posiciones estratégicas de toma de decisiones. En efecto, las comunidades epistémicas logran legitimidad en el área de políticas dentro de un campo determinado, precisamente debido al conocimiento especializado con el que cuentan. Cabe señalar que la invisibilidad señalada se refiere a una amplia gama de relaciones que sobrepasan las instituciones, como la escuela o la universidad, por lo que no son reconocidas normativamente, sin embargo transversalizan la producción del saber/poder (Haas, 1992). Las características que definen a esas universidades invisibles o comunidades epistémicas, son: *a*) tienen una agenda común, *b*) están integradas por redes nacionales y/o internacionales, *c*) cuentan con un sistema de creencias y valores compartidos, *d*) suelen ser de un tamaño pequeño o compacto, *e*) le otorgan un mayor peso a las relaciones informales que a las formales, *f*) cuentan con prestigio y altas credenciales académicas, en el caso mexicano suelen ser miembros del sistema nacional de investigadores en el nivel más alto, *g*) se constituyen con miembros de profesiones diversas.

El estudio que hace Maldonado (2004) sobre las comunidades epistémicas relacionadas con la educación superior es ilustrativo, ya que se aplican los criterios señalados, incluso, en el caso de que sean efímeras en su ciclo de vida como lo fue *Universidad Futura*, de la UAM-Azcapotzalco que se originó en 1988 y se extinguió en 1995.

Ahora bien, las posiciones estratégicas de dichas comunidades epistémicas tienen un doble componente: por una parte, el que se refiere a los lenguajes o discursos políticos y, por otra, sobre algunos actores que, en tanto intelectuales orgánicos, diría Gramsci, nutren dichos lenguajes.

En cuanto al primer punto, encontramos que el lenguaje se convierte en un elemento clave para la problematización de un asunto que se considere pertinente y digno de atención de una política pública y para la definición de soluciones, de lo que se trata es de manipular significados y símbolos con el fin de asegurar el consenso y control de aquello que se discute, la forma en que se discute y la importancia que se le da a cada tema. Para Edelman:

Si bien la coerción y la intimidación ayudan a verificar la resistencia en todos los sistemas políticos, la táctica clave siempre debe ser la evocación de significados que legitimen las medidas preferidas y que amenacen o reafirmen a la población con el fin de alentarla a mostrar su

apoyo o permanecer inactiva [...] Al tiempo que la mayor parte del lenguaje político guarda poca relación con el bienestar real de la gente, tiene mucho que ver con la legitimación de regímenes y la pasividad de las poblaciones en medidas decididas sin su participación.” (Edelman, 1985: 11 y 14, en Parsons, 2007:211).

Aquí se hace referencia tanto a una característica del lenguaje de la política, como al príncipe y a sus súbditos, pero resulta que el príncipe tiene detrás de sí a quienes le hablan al oído y, como diría Manuel Quijas (QDEP), profesor de la UAM-Xochimilco: “al príncipe hay que decirle lo que debe hacer y no lo que puede hacer”. Los actores de esas comunidades epistémicas son los “expertos”, funcionarios públicos, empresarios, asesores de imagen, consejeros políticos, publicistas, los publirrelacionistas, quienes estructuran los contornos y parámetros de lo que realmente está en debate.

Ibarra Colado, en su estudio sobre la universidad en México identifica a diversas comunidades epistémicas o grupos de investigadores en educación superior, entre los que aparecen Fuentes-Brunner, “ANUIES”, UAM; Didriksson, IISUE-UNAM⁵ y otros (Ibarra, 2001:103). Estos grupos nacen, se reconfiguran, eventualmente se consolidan, luego se extinguen.

Desde otra perspectiva de análisis encontramos que a tales grupos, también se les denomina tribus y cuerpos académicos, con características y nivel de desarrollo diferente, pugnan por establecer los contornos señalados (aquí denominados territorios), así como pautas de la cultura académica con códigos y requisitos de ingreso, pertenencia y las reglas de validación de los conocimientos que producen (Becher, 1991). Es verdad, como señala Martínez Romo, que la constitución de cuerpos académicos se puede asociar con la expansión, desarrollo y diversificación del sistema de educación superior que define nuevos perfiles de ingreso de la planta docente y al desarrollo de los posgrados en México; entre otros criterios que coinciden con los presentados al hacer referencia a Haas (Martínez, 2005).

En algunos casos las poblaciones a las que van dirigidas las políticas apoyan o se manifiestan inactivas, en otros, detrás del ciudadano está la etiqueta o la concepción de que es un consumidor. Al respecto Parsons señala:

⁵ Anteriormente CESU-UNAM.

DESAFIOS PARA LA EDUCACIÓN SUPERIOR

En un desafiante mundo nuevo donde corren millones para financiar la mercadotecnia de los partidos y las políticas públicas, podría ser que el proceso político [...] tenga más que ver con la manipulación del votante *qua* consumidor que con la movilización de la población *qua* ciudadanos. Por lo que muchas veces los temas se eligen con base en su atractivo teatral cada vez más mediatizado y al ciudadano se le convierte en espectador (Parsons, 2007:214).

En ese contexto podemos deducir cómo la toma de decisiones sin la participación de la población se justifica con el argumento de su ignorancia o incapacidad para entender las complicaciones de las políticas, racionalidades complejas que sólo pueden ser entendidas por los expertos o especialistas, ¡claro está! con las características señaladas anteriormente. Los actores sociales excluidos del debate político, en caso de que exijan su participación o que se manifiesten en contra de alguna política, entonces son tildados de “vándalos sedientos de sangre” o “grupos anarcos”, como sucedió en Quebec y Montreal en la huelga universitaria en contra del incremento de cuotas, o más cerca de nosotros, en la Universidad Iberoamericana, en la de Querétaro y en la Universidad de Nuevo León, durante la campaña presidencial del 2012, luego de la visita de candidatos a esas casas de estudios.

En la Universidad de Quebec se aplica lo que se señala en un refrán popular: “para que la cuña apriete ha de ser del mismo palo”, pues los estudiantes en su huelga que duró más de cuatro meses, en la que se movilizaron contra el alza del 82% de sus matrículas planteada por las autoridades, reivindican además, la educación superior universal y gratuita, proponen que se puede financiar gracias a los recortes en los programas de investigación de mercados, las campañas de publicidad de las universidades, así como la congelación salarial y de contratación del personal directivo y administrativo de las universidades (Fidler, 2012).

Las notas expuestas sobre prospectiva y sobre política, en cuanto que no son asuntos exclusivos de los “expertos” ni de los políticos consagrados, nos llevan a considerarlas en su conjunción, pues tanto la sociedad en general o los actores educativos tienen necesidad de hacer prueba de anticipación (prospectiva exploratoria) y de estar reanimados por un proyecto, por una visión del futuro deseable. Es decir, de presentarse como constructores de un mundo mejor. Los políticos, por su parte, bien harían en aras de su legitimación alimentar “el gusto del porvenir” (definición de

política según Max Weber), dejar el espectáculo y renunciar a la distracción de los “clientes”, si dejan la miopía de los expertos y sobre todo el culto de lo urgente con carácter inmediatista (Courson, 2010:57-66). Aunque ya se arrojó al trebejo de los trastos viejos aquella consigna de Mayo 68 que decía: “seamos realistas: hagamos lo imposible”, o todavía más, una de las consignas del movimiento yo soy #132, “¡El pasado no, un nuevo futuro sí!” Y así podríamos seguir nutriéndonos de referentes, el aforismo de Séneca que abre y orienta este capítulo expresa el sentido de que el futuro no está dado, hay que conquistarlo o hacerlo, pero para ello es necesario aplicar el conocimiento y la acción, por tanto, inteligencia y voluntad para llegar a un objetivo, lo importante es la construcción de proyectos colectivos, como dice Bourdieu: “Los investigadores pueden hacer algo más novedoso, más difícil: favorecer la aparición de condiciones organizacionales de la producción colectiva con la intención de inventar un proyecto político y, segundo, las condiciones organizacionales del éxito del invento de tal proyecto político que evidentemente será un proyecto colectivo” (Bourdieu, 2002).

De esa manera podemos entender la conjunción prospectiva y política como:

Un proceso mediante el cual se comprende mejor las fuerzas que moldean el futuro a largo plazo, fuerzas que han de tomarse en cuenta para la formulación, planeación y toma de decisiones de política pública. La prospectiva incluye medios cualitativos y cuantitativos para monitorear claves e indicadores de las tendencias y desarrollos en evolución, y su mayor y mejor utilidad se alcanza cuando está directamente vinculada al análisis de las implicaciones de la política pública (Coates en Georghiou *et al.* 2011:34-35).

Los autores señalados recalcan que la prospectiva permite prepararse para satisfacer las necesidades y aprovechar las oportunidades del futuro. Que en la esfera del gobierno la prospectiva ayuda a condicionar las políticas de manera que sean más adecuadas, flexibles y sólidas, tanto en su diseño como en su ejecución de acuerdo con los cambios que se vayan dando en el tiempo y las circunstancias cambiantes. Por lo que prospectiva y política están estrechamente vinculadas.

Una vez establecida la relación entre política y prospectiva ahora es pertinente añadir la articulación con la educación, aun cuando ya someramente se trató a propósito de las universidades invisibles.

DESAFIOS PARA LA EDUCACIÓN SUPERIOR

La UNESCO (2012) reconoce que los cambios acelerados e interdependientes del siglo XXI presentan desafíos a los sistemas educativos y de formación profesional en el mundo entero, y que los encargados de formular las políticas educativas necesitan ampliar su capacidad de prospección para poder definir y comprender las consecuencias que las nuevas tendencias pueden acarrear para el futuro de la enseñanza. Que el diálogo sobre políticas, acerca de la base de investigaciones empíricas y prospectivas, es fundamental para fortalecer la capacidad colectiva de hacer frente a los problemas sociales de más amplio espectro en la escena internacional en constante movimiento y cambio (UNESCO, 2012).

La estrategia de la UNESCO en lo que se refiere a la investigación y prospectiva educativa comprende tres líneas de trabajo, como son:

- 1• Generar el debate crítico, la reflexión creativa y el intercambio de conocimientos relativos a la educación. Se propone el diálogo entre los involucrados en la educación, los investigadores, los grupos de reflexión, profesionales y los tomadores de decisión, así como difundir ampliamente los documentos temáticos.
- 2• Estudios prospectivos, mediante los cuales se estimula la formulación de políticas que superen creativamente los moldes establecidos y examinen los estudios prospectivos sobre el desarrollo social y su repercusión en la enseñanza y la formación. Aquí caben estudios de casos de países, instituciones, por ejemplo, sobre el perfil de los docentes, las mujeres, la función de los nuevos medios de comunicación en la formación social, civil y política de la juventud y los cambios socio-demográficos y sus repercusiones sobre la enseñanza.
- 3• Formular nuevos paradigmas educativos que problematicen con nuevas miradas e intenten resolver consecuentemente los problemas inherentes al aprendizaje, la pertinencia de métodos de generación y transmisión de conocimientos, competencias y valores, así como los procesos de socialización. Si bien la educación consiste en transmitir conocimientos y desarrollar la capacidad de aprender a aprender, con los nuevos paradigmas se podrá, quizás cuestionar los establecidos por lo que se requerirá aprender a desaprender.

En vistas de lo anterior, se podría proponer un prospectivo antro-política, como la denomina Gonod (2005), que en una definición provisional, dice:

EL PODER Y LA EDUCACIÓN EN EL PROYECTO DE NACIÓN

Unidad compleja resultante del tri-diálogo entre prospectiva, antropología y política. La prospectiva, forma moderna de la necesidad permanente de la humanidad de anticipar, es un caso de la complejidad generalizada. Parte de la complejidad del presente y tiene como campo la antropología de lo local a lo global. Abre la política al largo plazo y a las interacciones de los diferentes tiempos políticos. Para ello recurre a la modelización sistémica y la anticipación, así como a mecanismos organizados de participación y de decisión. Se orienta a la elaboración de proyectos de sociedad auto-construidos. Recibe sus finalidades de la ética antropológica, al servicio del hombre y la humanidad (Gonod, 2005:13).

Aquí presentamos el triángulo elaborado por el mismo autor (2005:20).

La Antro-política

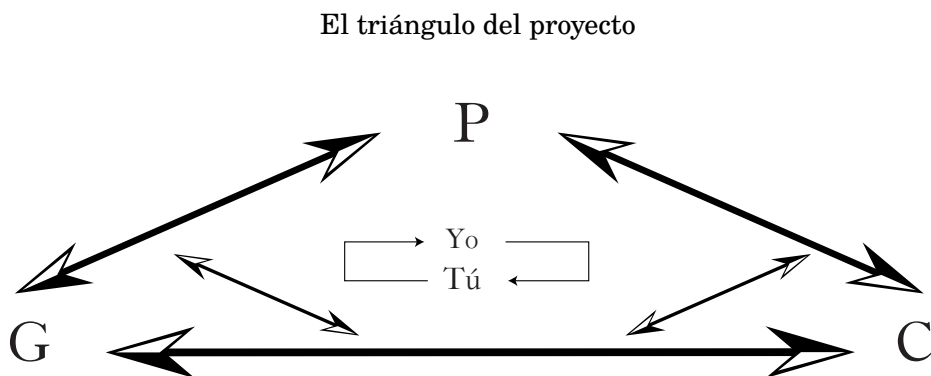


Ese tri-diálogo propuesto se configura por medio de cuatro visiones del mundo que van a contracorriente de una sociedad y educación sin proyecto: *el mundo percibido*, en el que se hace visible lo que desde paradigmas dominantes es invisible: la crisis civilizatoria, los olvidados de siempre, los que no caben en el *homo oeconomicus*. Implica identificar los problemas nodales

DESAFIOS PARA LA EDUCACIÓN SUPERIOR

de la educación y la respuesta al ¿quiénes somos?, señalada anteriormente; *el mundo accionado* por los procesos en curso o la respuesta al ¿qué puede suceder?; *el mundo activado*, por los proyectos de los actores que implica la respuesta al ¿qué vamos a hacer? y *el mundo querido o deseado* por la sociedad y escogido en función de su finalidad antropológica, los principios éticos aceptados por una participación verdaderamente democrática. El proyecto político final será la resultante de la temporalización de los procesos constitutivos. De manera visual tendríamos el siguiente diagrama cuyas metas son la construcción de proyectos, donde se incluye el ¿cómo lo vamos a hacer?.

O todavía más, como nos lo propone Matus, quien se refiere más bien al triángulo del gobierno y que nosotros elaboramos derivándolo hacia la política y prospectiva:



Donde: P= es el sistema propositivo de acciones que expresa la conjunción del capital político y del intelectual. Se trata del contenido propositivo de los proyectos de acción que un agente intenta realizar para alcanzar sus objetivos (modestos o ambiciosos). Aquí interviene, por ejemplo, el diseño de un proyecto educativo o un modelo pedagógico que intenta resolver una serie de problemas y transitar a un escenario más satisfactorio.

G= que representa el sistema social y el capital político. Es una relación entre las variables que controlan y no controlan los agentes en el proceso de gobierno, ponderadas por su valor o peso en relación con la acción de dichos actores.

C= el sistema de dirección y de planificación. Implica el capital intelectual, teórico, instrumental y experiencial. Es el conjunto de mediaciones o

interfaces y la movilización de estrategias aplicadas en la consecución de finalidades, objetivos y metas. Es una capacidad de conducción o dirección y se refiere al acervo de técnicas, métodos, destrezas, habilidades, experiencias y equipo de gobierno para conducir el proceso hacia los objetivos declarados. Indica la capacidad de dirección, de gestión, de administración y control (Matus, 1987).

Llegados a este punto podemos decir que la prospectiva es el arte de transformar representaciones y cuestionamientos, pero también de producir y movilizar conocimientos para la acción, a ese respecto Heurgon dice:

La prospectiva consiste primero, en plantear buenas preguntas, a posicionarse al lado del cuestionamiento más que de aportar soluciones. A continuación intenta acompañar los procesos de aprendizaje de cambio de los actores en situación de responsabilidad [...] Permite superar el pensamiento binario, de ensanchar la mirada, abrir el campo de lo posible, de encontrar, frente a la complejidad, vías de salida [...] (Heurgon, 2013:81).

Así, la política y la prospectiva aunadas a la educación presentan rasgos comunes que implican la comprensión del mundo y de la sociedad y actuar en ellos con conocimiento de causa.

Conclusión

Finalmente, la prospectiva en su desarrollo histórico llegó a un punto en el que se le intentó establecer con un estatuto de cientificidad, por lo que se acuñó y acotó el significado de ciertos conceptos y reglas metodológicas, lo que derivó en una concepción algo restringida del tiempo, así como la consideración de que los contextos permanecían estables. Todo ello trajo consigo cierto reduccionismo y, fundamentalmente, su separación disciplinaria de la política. Los expertos al estar anclados en soluciones cuya legitimidad residía en una racionalidad técnica con respuestas lineales, verticalizadas y algorítmicas, provocaban la separación de la política, aunque nunca dejaron de hacer política puesto que su influencia fue decisiva en ciertos campos. Sin embargo, en el tiempo, al constatar que los problemas de la sociedad en general y, los educativos en particular, son complejos –se entremezclan dimensiones históricas, territoriales, sociales,

económicas, políticas, culturales y educativas, al mismo tiempo que son interdependientes, es decir, son auténticos *wicked problems* que podríamos traducir como perversos o no domesticables— se fue ensanchando el horizonte analítico y de solución que en todo momento requieren una socialización, conocimiento y acción colectivos. En razón de ello, surge una prospectiva que se encarna en un lenguaje que podríamos denominar preformativo, siguiendo en ello a Habermas, por cuanto las visiones, ahora sí acompañadas de procesos políticos, entre otros, en tanto camino que se va pensando-haciendo-pensando, es decir, realizan, provocan y constituyen el acto educativo. La prospectiva con el componente político se constituye como auténtico dispositivo —que en el sentido foucaultiano del término es la conjunción de elementos heterogéneos— se ensancha el campo del análisis pues no pretende anticipar un futuro incierto y complejo, “sino intenta detectar en el presente señales débiles, gérmenes del futuro que nuestros instrumentos de observación y de pensamiento no nos permiten reconocer. Para captarlos y comprenderlos hay que cambiar la mirada, hacer desvíos hacia otros modos de pensamiento y percepción, específicamente al introducir el campo de la sensibilidad y de las actividades artísticas” (Heurgon, 2013:80),⁶ al mismo tiempo que contribuye a un dominio social —conjunción de tomadores de decisiones y personas afectadas, sin pretensiones de explotación de su miseria— de los proyectos educativos, es decir, intenta una recomposición conceptual para desarrollar una inteligencia colectiva que articula expertos, saberes profanos y experiencias sensibles.

6 Si se considera la prospectiva más como un arte que una ciencia, a la política como ciencia y la educación como una mezcla inseparable de ambas, puede ser ilustrativa la relación ciencia-arte en el estimulante trabajo de Panofskiy y Koiré (2011).

Bibliografía

- Becher, T. (2002). *Tribus y territorios académicos. La indagación intelectual y las culturas de las disciplinas*, Gedisa, España.
- Berger, G. (1967). *Etapas de la prospective*, PUF, París, Francia.
- (1980). *La Prospective*, Presses Universitaires, París, Francia.
- Bourdieu, P. (2002). *Pour un savoir engagé*, un texte inédit. Le Monde Diplomatique, février, Francia.
- Courson, J. de (2010). “Prospective et politique. Ou ce que les hommes politiques m’ont appris sur la prospective”, en *Futuribles*, número 361, marzo, pp. 57-66, Francia.
- DATAR. *Aménager la France de 2020*, (2000). “Mettre les territoires en mouvement”. En *La Documentation française*, (julio), París, Francia.
- Decouflé, A. (1976). *Sociologie de la prévision*, PUF, París, Francia.
- Evans, P. (2000). “Fighting Marginalization with Transnational Networks: counter- Hegemony globalization”. En *Contemporary Sociology*, Vol. 29. número 1, pp. 230-241, Estados Unidos.
- Fidler, R. (13/05/12). Quebec: “El trasfondo político de la huelga de universidades”, en *Sin Permiso*: <http://www.sinpermiso.info/> (recuperado el 15 de mayo de 2012).
- Georghiou *et. al.* (Edit). (2011): *Manual de prospectiva tecnológica. Conceptos y prácticas*, FLACSO, México.
- Godet, M. (1977). *Crise de la prévision, essor de la prospective*, PUF, París Francia.
- Gonod, P. (2005). L’hypothèse générale de la prospective anthropolitique (PAP), en *Colloque Intelligence de la Complexité: Volume I y II*, Cerisy 23-30 juin, Francia.
- Gonod, P. y J. L. Gurtler, (2002). “Évolution de la prospective” en *Revue OCL*, Vol. 9, número 5 (sept.oct.), París, Francia.
- Haas, P. (1992). “Introduction: Epistemic communities and international policy coordination”. En *International Organisation*, 46 (1), 1-35.
- Heurgon, E. y Cedric, P. (2013). “Construire l’action publique pour préparer le futur: la prospective du présent.” En *M3 Société urbaine et action publique. Pour penser les mutations*, número 6, pp. 80-83, París, Francia.
- Ibarra, E. (2001). *La universidad en México hoy: Gubernamentalidad y modernización*. UNAM-UAM-ANUIES, México.

Jouvenel, H. (de). (1993). « Sur la méthode prospective: un bref guide méthodologique », *Futuribles*, número 179, (septiembre), Francia.

Maldonado, A. (2004). *An epistemic community and its intellectual networks: The field of higher education in Mexico*. Tesis doctoral, Departamento de Educación Superior, Boston College, Massachusetts.

Martínez, S. (2005). Grupos, tribus, cuerpos y redes académicas; vicisitudes y retos de las políticas para la educación superior, en Fresán, Magdalena (Coord.) *Repensando la Universidad. 30 años de trabajo académico de innovación*, UAM-X pp. 321-339, México.

Matus, C. (1987). *Política, planificación y gobierno*, ILPES, Caracas, Venezuela.

Morin, E. (1965). *Introduction à une politique de l'homme*, Seuil París Francia.

Miklos, T (Coord.) (2008). *Las Decisiones políticas. De la planeación a la acción*. 3ª. edición, Siglo XXI, México.

Panofsky, E. y Koiré, A. (2011). *Galilée, critique d'art suivi de Attitude esthétique et pensée scientifique para Alexandre Koiré*, Les Impressions nouvelles, París, Francia.

Parsons, W. (2007). *Políticas públicas. Una introducción a la teoría y la práctica del análisis de políticas públicas*, Flacso. México.

Rivera, P. (1997). “Una Perspectiva de la Prospectiva”. Disponible en <http://www.slideshare.net/bemaguali/glosario-de-prospectiva-tecnologica>. (Recuperado el 21/5/2012).

Robinson, W. I. (2013). *Una teoría sobre el capitalismo global. Producción, clase y Estado en un mundo transnacional*, Siglo XXI, México.

Schwartz, P. (1993). “La planificación estratégica por escenarios”, en *Futuribles*, mayo, pp. 31-47.

Soler, G. (2004). “*Visión y construcción de futuro. Aspectos conceptuales: el ABC de la prospectiva*”, disponible en <http://prospectiva.blogspot.mx/>, recuperado el 16/05/2012.

Torres, C. (2005). *Lecciones en sociología de la educación. Educación, poder y conocimiento, s/p*, ed. Laboratorio educativo, México.

UNESCO-IPE (2003). *Planifier le changement dans l'éducation. 40 Ans*, UNESCO, París, Francia.

UNESCO. (2012). “*Investigación prospectiva y política*”. Disponible en (<http://www.unesco.org/new/fr/education/about-us/who-we-are/whos-who/education-research-foresight-erf/>), recuperado el 22/5/2012.

Wieviorka, M. (2000). "L'utopie comme réenchantement de la politique", en *Revue des Deux Mondes*, avril, Francia.

REFLEXIONES EN TORNO A LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN MÉXICO Y LAS ORIENTACIONES DE LA UNESCO

M. Angélica Buendía Espinosa

Introducción

Hace poco más de una década se realizó en París, Francia, la Primera conferencia mundial sobre la educación superior. De ella se derivan la “Declaración mundial sobre la educación superior en el siglo XXI: visión y acción” y el “Marco de acción prioritaria para el cambio, desarrollo de la educación superior”. Ambos documentos fueron resultado de una serie de reuniones realizadas con el propósito de lograr los consensos necesarios para (re) orientar el rumbo de la educación superior. Si la conferencia mundial de la UNESCO en 1998 ha representado un nuevo paradigma para la definición del cómo y el para qué realizar las tareas fundamentales que ocupan a la educación superior en el mundo y, al mismo tiempo, ha sentado las bases sobre las que se han llevado a cabo múltiples reformas para este nivel educativo que, cuando menos en el discurso, habían de darle un nuevo perfil.

En particular, la región latinoamericana sumó las orientaciones de la conferencia mundial de la UNESCO a una serie de transformaciones que, en materia de política educativa, ya venían operando desde finales de la década de 1990 en sus distintos países, derivadas de los grandes cambios que trajo el siglo XX en materia económica, política, social y cultural, así como de otros organismos internacional como el Banco Mundial (BM) y la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE). En México, por ejemplo, estas políticas han mantenido como eje transversal a la evaluación de los distintos actores y procesos, y hoy se observa un conjunto de agencias, instrumentos y programas que tratan de articularse para conformar lo que sería un Sistema Nacional de Evaluación que contribuya, a la coherencia y al aseguramiento de la calidad del sistema de educación superior.

El julio de 2009 se celebró la Segunda conferencia mundial sobre la educación superior con el propósito de analizar *La nueva dinámica de la educación superior y la búsqueda del cambio social y el Desarrollo* y, tal como ocurrió con la primera, es seguro que muy pronto los efectos de sus orientaciones se reflejen en la educación superior en el mundo. Aunque se

observa la continuidad en el debate, algunos aspectos sobresalen en esta segunda conferencia, como veremos más adelante.

El análisis de las implicaciones de ambas conferencias es amplio y aunque es posible encontrar similitudes y convergencias entre los países de la región, también hay especificidades relevantes que dependen de cómo las orientaciones propuestas por la UNESCO se han relacionado con el contexto nacional, regional y local de aquellos, los sistemas de educación superior y las instituciones que los integran. Aquí sólo abordamos algunos de los aspectos que por su relevancia contribuyen a la comprensión de las transformaciones de la educación superior mexicana en las últimas décadas. Específicamente se consideran tres: A) la diferenciación y diversificación del sistema de educación superior, B) la participación del sector privado y C) las políticas educativas orientadas al aseguramiento de la calidad de la educación superior del país.

I. La agenda de la UNESCO y el rumbo de la educación superior

El siglo XX se caracterizó por las grandes transformaciones que ha vivido la sociedad. Entre éstas destacan el desarrollo científico y tecnológico y su impacto en las distintas esferas de la vida y la sociedad, conduciendo al mundo a la posibilidad de (con)vivir en la denominada sociedad y economías del conocimiento; el uso intensivo de las tecnologías de la información y la comunicación, la reorganización económica que ha derivado en una nueva geoeconomía y geopolítica mundial (Beck, 1998) y la lucha por avanzar en formas de gobierno más democráticas que al mismo tiempo que promueven nuevos pactos en la gobernabilidad de las naciones enfrentan terribles condiciones de desigualdad y marginación para amplios segmentos de la población.

Si bien estas transformaciones han contribuido a un nuevo orden mundial, las diferencias entre las regiones y los países se han intensificado tanto que se hacen evidentes incluso frente a hechos naturales de gran magnitud (por ejemplo el sismo en Haití). Así, resulta difícil creer que todos participamos de la sociedad y economía del conocimiento cuando observamos los rezagos en distintos ámbitos de la vida social, por ejemplo el educativo, que sufren grandes segmentos de la población en las regiones más desfavorecidas del mundo. Baste mencionar que en México, a pesar del proceso de expansión ocurrido en la década de 1980

en la enseñanza superior, sólo se sigue atendiendo a cuatro de cada diez jóvenes en edad de cursar este nivel educativo y que en cuanto al acceso a las tecnologías de la información y comunicación sólo dos de cada diez mexicanos hace uso del *internet*, en la mayoría de los dos casos a precios altos y con velocidades limitadas (Trejo, 2006). Como señala Ibarra (2010), la humanidad se enfrenta a una crisis estructural que refleja el fracaso de las formas de organización económica y social de la modernidad, por lo que es urgente pensar en otro tipo de arreglos institucionales que otorguen al mundo una nueva oportunidad de sobrevivencia.

En el reconocimiento de esta problemática es que se plantea la agenda de la UNESCO. La primera conferencia mundial de 1998 propuso los siguientes principios básicos: *a)* la igualdad de acceso, *b)* el fortalecimiento de la participación y promoción del acceso de las mujeres, *c)* la promoción del saber mediante la investigación en los ámbitos de la ciencia, el arte y las humanidades y la difusión de sus resultados, *d)* la orientación a largo plazo de la pertinencia, *e)* el reforzamiento de la cooperación con el mundo del trabajo y el análisis y la previsión de las necesidades de la sociedad, *f)* la diversificación como medio de reforzar la igualdad de oportunidades, *g)* la introducción de métodos educativos innovadores: pensamiento crítico y creatividad y *h)* el reconocimiento del personal docente y los estudiantes, como principales protagonistas de la educación superior (UNESCO, 1998).

De lo anterior, tres aspectos se consideraron determinantes para reconfigurar la posición estratégica de la educación superior y sus implicaciones en la dinámica social contemporánea y su funcionamiento interno: pertinencia, calidad e internacionalización. La pertinencia según la UNESCO, debe evaluarse en función de la adecuación entre lo que la sociedad espera de las instituciones y lo que éstas hacen. Ello requiere normas éticas, imparcialidad política, capacidad crítica y, al mismo tiempo, una mejor articulación con los problemas de la sociedad y del mundo del trabajo, fundando las orientaciones a largo plazo en objetivos y necesidades sociales, comprendidos el respeto de las culturas y la protección del medio ambiente. El objetivo es facilitar el acceso a una educación general amplia, y también a una educación especializada y para determinadas carreras, a menudo interdisciplinaria, centrada en las competencias y aptitudes, pues ambas preparan a los individuos para vivir en situaciones diversas y poder cambiar de actividad (UNESCO, 1998).

Para la UNESCO, la calidad es un concepto multidimensional que depende del entorno de un determinado sistema o propósito institucio-

nal, o de las condiciones y normas en una disciplina determinada. La calidad se refiere a las funciones y actividades principales de la educación superior: calidad de la enseñanza, de la formación y de la investigación, lo que se traduce en calidad del personal y de los programas, como consecuencia de la enseñanza y la investigación. También se debe prestar atención a la calidad de los alumnos, de la infraestructura y el entorno de la institución. La vía que la UNESCO reconoce para lograr la calidad de la educación superior es el proceso de evaluación y apreciación de la calidad que debe contar con la participación activa del personal de enseñanza e investigación, de estudiantes y dirigentes, y que se debe centrar en un proceso de “modernización” y de rendición de cuentas (*accountability*) (Buendía, 2007).

Finalmente, la internacionalización de la educación superior se refiere a la necesidad de promover la cooperación interuniversitaria entre los países con el fin de acortar las “brechas” que históricamente han existido entre los países en la generación y aplicación del conocimiento. En este sentido, la herramienta principal se fundamenta en la movilidad internacional, en la calidad de la educación superior y en la posibilidad de aprovechar la formación de recursos de alto nivel, evitando la “fuga de cerebros” principalmente en los países menos desarrollados (UNESCO, 1998).

A partir de 1998 se han realizado exámenes para valorar los resultados y efectos de las orientaciones de política impulsadas por la UNESCO. En el caso de América Latina y el Caribe en el 2003 se elaboró el informe “Reforms and innovation in higher education in some Latin American and Caribbean countries, 1998-2003”.¹ En el documento se reconoce que tras la conferencia mundial en 1998 la educación superior de la región se ha transformado orientándola a un proceso modernizador que ha contribuido a “una mayor sensibilización de las comunidades académicas, gobiernos, empresarios y otras organizaciones respecto al rol que la educación superior debe cumplir en la transformación de las sociedades de América Latina y el Caribe” (UNESCO, 2003). Este proceso de modernización según la UNESCO se ha reflejado en el desarrollo de *Sistemas Nacionales de Evaluación y Acreditación*; en el incremento del número de instituciones de educación superior y diversificación de sus moda-

1 No hacemos referencia en este trabajo a los informes y orientaciones señaladas por el Banco Mundial, por ejemplo *Higher Education in Developing Countries: Peril and Promise*, en el año 2000, en el que también participó la UNESCO; pero su relevancia para América Latina es sin duda incuestionable.

lidades; en el incremento y diversificación de las redes académicas y asociaciones de universidades como instrumento de cooperación; en el uso de las nuevas tecnologías de comunicación e información para mejorar la docencia e investigación; en la internacionalización; y en el desarrollo de proyectos de cooperación entre la educación superior y el sector productivo.

Aunque con ciertas diferencias entre los países de la región, los aspectos señalados en el párrafo anterior han ocurrido, producto de una nueva orientación en el proceso de políticas públicas en educación superior que buscan inducir el cambio institucional entendido como un esfuerzo deliberado por reorganizar o transformar las reglas formales e informales, los mecanismos de supervisión y ejecución, así como los sistemas de significado que definen el contexto en el cual operan e interactúan entre sí los actores del campo de la educación superior, (Campbell, 2009). Es decir, al modificarse los arreglos institucionales en el campo de la educación superior, también se han modificado las relaciones entre las universidades, el Estado, el mercado, los organismos no gubernamentales, los empleadores, los estudiantes y egresados, etcétera.

Es difícil precisar el grado y los efectos de estos nuevos arreglos en los sistemas de educación superior de los diferentes países que conforman la región. Para avanzar en este sentido es necesario realizar ambiciosos estudios comparativos que analicen desde distintas perspectivas teóricas y metodológicas las relaciones entre los actores y permitan observar los cambios más importantes. Se trata de responder a las preguntas que de alguna manera dieron origen a la participación de los organismos internacionales en este nivel educativo: ¿de qué manera la educación superior contribuye al desarrollo económico y social de los países de América Latina y el Caribe?, ¿cuáles son los principales obstáculos que debe superar la educación superior en estos países?, y ¿cómo pueden superarse dichos impedimentos? (Tünnermann, 2002).

Diez años después y en un contexto signado por los cambios ocurridos desde 1998 en algunos países, y en otros como en el caso de México donde las transformaciones se impulsaron desde finales de la década de 1980, dada la política educativa del gobierno de esa época y asumida por las universidades; la educación superior muestra una fisonomía diferente. Este “nuevo” rostro tiene su principal efecto en lo que Mollis (2008) ha denominado “las universidades reformadas”, que pasaron de ser referentes histórico sociales de los países en cuestión, a la necesidad de satisfacer un conjun-

to de intereses que responden a una lógica dinamizada por el “mercado”, alterando su identidad. Hoy, según la misma autora, la universidad va hacia la construcción de una nueva identidad donde el estudiante es tratado como consumidor o cliente, los saberes como una mercancía y el profesor se convirtió en un asalariado enseñante (Mollis, 1997, 2000; cit. en Mollis, 2008).

En el marco de este “nuevo rostro” de la educación superior en 2009 se realizó la Segunda Conferencia Mundial de la UNESCO. Se retomaron los compromisos contraídos en 1998, sin embargo, dada la dinámica que ha cobrado la educación superior en las dos últimas décadas, se incorporaron a la agenda algunos temas que justamente están relacionados con los cambios sufridos en las relaciones entre las instituciones de educación superior, el Estado, el mercado y la sociedad. De aquí que los tópicos centrales hayan sido el reconocimiento de la educación superior como un bien público, la imperiosa necesidad de su financiamiento por parte de los gobiernos, con el propósito de contribuir a la construcción de una sociedad del conocimiento y diversidad; la importancia de promover la investigación, la innovación y la creatividad, erradicar la pobreza, favorecer al desarrollo sostenible y propiciar el logro de los objetivos convenidos internacionalmente, incluidos los Objetivos de Desarrollo del Milenio y la Educación para Todos (UNESCO, 2009).

De estos aspectos, Maldonado y Verger (2010), señalan tres que resultan trascendentes dada la discusión y el consenso que tras largos procesos de negociación se lograron en la conferencia de 2009: *a*) la definición y/o conceptualización de la educación superior, *b*) el Acuerdo General de Comercio de Servicios (AGSC) y sus efectos en el comercio en educación superior y, finalmente, *c*) los *rankings* universitarios y sus efectos en el mundo. A estos tres aspectos se suma la importante discusión, así como los documentos publicados en torno al tema de la educación superior ofrecida por los sectores privados en las distintas regiones y países y el problema de la educación superior en África.

En el siguiente apartado hacemos un recuento breve de tres de las tendencias de transformación y cambio ocurridas en la educación superior mexicana, que creemos se relacionan con las orientaciones señaladas por la UNESCO en la primera y segunda conferencia mundial de la educación superior. Nos referimos al proceso de diferenciación y diversificación institucional, a la participación del sector privado en la educación superior y al desarrollo de los procesos de aseguramiento de la calidad.

II. El Panorama de la educación superior en México

A lo largo del último siglo, México ha experimentado profundas transformaciones que siguen sin reflejarse en el bienestar de la mayoría de la población, evidenciando por el contrario graves problemas de desigualdad económica y exclusión social. Aunque en el año 2000 se logró un avance considerable en la transición democrática, no ha sido posible avanzar en la consolidación de una democracia, pues el autoritarismo en la conducción gubernamental se refleja en el diseño de políticas que favorecen económicamente a los grandes grupos de poder y que siguen privilegiando un modelo económico basado en el mercado, el cual ha mostrado ya deficientes resultados en cuanto al equilibrio entre crecimiento económico y desarrollo social.

En el ámbito de la educación superior, desde finales de la década de 1990 se han impulsado un conjunto de políticas que han transformado las relaciones entre el Estado y las Instituciones de Educación Superior (IES). El inicio de este proceso se ubica en la implementación del Programa para la Modernización Educativa (1989-1994) del gobierno de Carlos Salinas de Gortari, cuya principal característica fue el establecimiento de un modo distinto de relación entre las agencias gubernamentales, las instituciones universitarias y la sociedad. Se trata de un punto de inflexión en la historia del sistema que cambió radicalmente su forma de conducción/regulación y que ha mostrado continuidad en la presente década (Ibarra y Buendía, 2009:9).

Estas políticas han sido producto de la negociación y acuerdo entre los diferentes actores que participan en el campo de la educación superior, principalmente las IES públicas y algunas IES privadas, los organismos no gubernamentales y las agencias gubernamentales. De ello se han derivado los programas de política educativa para el sector educativo en general, incluida la educación superior: el Programa de Desarrollo Educativo (PDE) 1995-2000, el Programa Nacional de Educación (Pronae) 2001-2006 y el Programa Sectorial de Educación (PSE) 2007-2012. De igual forma, dos documentos propuestos por la ANUIES han sido de relevancia en el diseño e implementación de tales políticas: “La educación superior en el siglo XXI. Líneas estratégicas de desarrollo, una propuesta de la ANUIES”, en el 2000 y “Consolidación y avance de la educación superior en México. Elementos de diagnóstico y propuestas”, en el 2006. Derivado de lo anterior tres aspectos son relevantes pues han modificado a la educación superior mexicana en su conjunto: la diferenciación y diversificación del sistema, la participación del sector privado y las políticas orientadas al aseguramiento de la calidad.

II.1 La diferenciación y diversificación del sistema de educación superior

México tuvo un proceso de expansión de la educación superior que se reflejó en altas tasas de crecimiento, principalmente durante el periodo 1960-1980, traducido en el incremento de la matrícula atendida y en el número y diversidad institucional. La tasa anual de crecimiento de la matrícula en educación superior fue de 9.8, 11.1, 12.8, 4.0 y 3.9 para las décadas (1950-1960) (1960-1970) (1970-1980) (1980-1990) y (1990-2000), respectivamente. Este proceso obedeció a causas estructurales de carácter económico, social y político entre las que destacan la expansión demográfica sufrida en el país entre las décadas de 1950 a 1970, la inserción de la mujer en los distintos escenarios del país y la política social de expansión del sistema en sus primeros niveles.

La expansión de la educación superior a lo largo de las últimas décadas se ha dado en el número de instituciones, en la matrícula atendida, en el número de programas ofrecidos y en el número de profesores. En particular, se observa un crecimiento notable a partir de la década de 1970, cuando la matrícula casi se cuadruplicó al pasar de 220 mil a 853 mil estudiantes; en la década de 1980 creció 46% y llegó a 1 245 500 estudiantes; en 1990-1999 el incremento fue de 48%. En 1999 alcanzó la cifra de 1 837 884 alumnos inscritos en los diferentes niveles de educación superior (ANUIES, 2000).

En el 2000 la tasa bruta de educación universitaria pasó del 19.75% al 23.01% en el 2005 y al 26.80% en el 2008, en relación con el grupo de edad entre 18 y 22 años. Entre 2004 al 2008 y teniendo en cuenta que las variaciones en la población de referencia son poco significativas, la cobertura en educación superior del país prácticamente no se incrementó. Estas tasas de crecimiento, sin embargo, han sido diferentes para el sector público y para el privado. Desde la década de 1970 éste último ha mostrado tasas de crecimiento mayor, pasando del 13.8% de la matrícula universitaria en 1970, al 17% en 1990, 29% en 2000 y al 33% en el 2008 (ANUIES, 2008).

En el cuadro 1 se observan los distintos tipos de IES que conforman el sistema de educación superior en México, así como el porcentaje de matrícula que atienden. Aunque se evidencia una alta concentración de estudiantes en las universidades públicas federales y estata-

les, aproximadamente 44% del total, es relevante el 34% atendido por instituciones privadas, caracterizadas por una alta heterogeneidad en cuanto a su orientación, funciones y calidad. Finalmente, destaca el nacimiento de nuevos modelos universitarios orientados a la formación de profesionales con posibilidades de incorporarse en menor tiempo al mercado laboral y que buscan fomentar polos regionales de desarrollo (universidades tecnológicas) o que privilegian la formación tecnológica (universidades politécnicas), e incluso aquellas que persiguen atender a segmentos de la población en condiciones de vulnerabilidad como las universidades interculturales e indígenas. Vale la pena cuestionar hasta qué grado la diferenciación ha quedado sólo a nivel del discurso y prevalece la tendencia homogeneizante hacia un modelo de universidad de investigación, como un efecto de las propias políticas públicas.

Este amplio espectro de instituciones evidencia también el problema de la diversidad y complejidad institucional en México y la necesidad de avanzar en su conocimiento a partir del reconocimiento de los contextos locales y regionales. Hoy no podemos hablar más de la universidad en abstracto, por el contrario, es necesario reconocer a las universidades en concreto y desde diferentes espacios de relaciones materiales y simbólicas para, posteriormente, comprender sus dinámicas, sus actores y sus historias (Ibarra, 2001).

Para el ciclo 2004-2005 Rubio (2006) La política educativa y la educación superior en México. 1995-2006: un balance.

Para el ciclo 2005-2006 Tuirán (2007). La situación de la educación superior en México.

Para los ciclos 2006-2007, 2007-2008 Tuirán (2008). La educación superior en México: perspectivas para su desarrollo y financiamiento

Cuadro 1

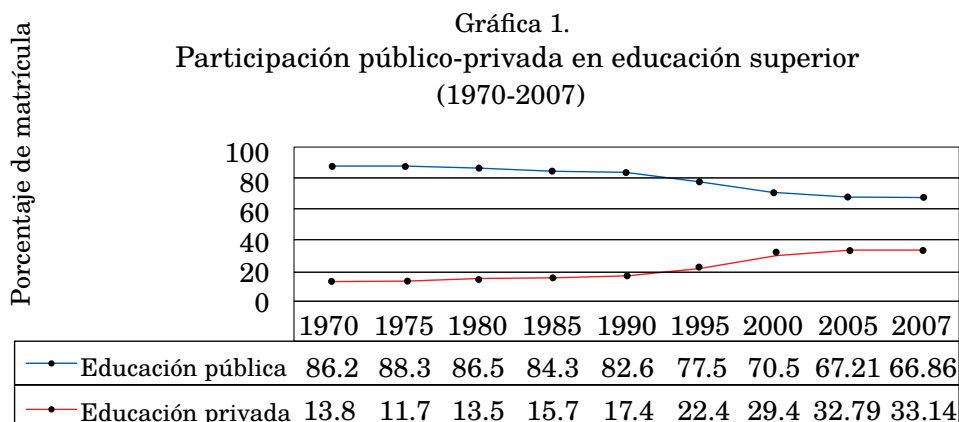
Distribución de la matrícula por tipo de institución (2004-2008)

Subsistema	2004-2005				2005-2006			
	Ins.	%	Matrícula	%	Ins.	%	Matrícula	%
Instituciones públicas federales	4	0.21	307,788	12.13	4	0.18	309,781	11.85
Universidades públicas estatales	46	2.43	785,917	30.96	48	2.21	302,539	11.58
Institutos tecnológicos públicos	211	11.15	325,081	12.81	224	10.32	339,572	12.99
Universidades tecnológicas públicas	60	3.17	62,726	2.47	61	2.81	65,107	2.49
Universidades politécnicas públicas	18	0.95	5,190	0.2	23	1.06	7,805	0.3
Universidades públicas interculturales	4	0.21	1,281	0.05	7	0.32	1,742	0.07
Instituciones de educación normal públicas	249	13.16	92,041	3.63	232	10.69	94,051	3.6
Instituciones de educación normal privadas	184	9.73	54,267	2.14	173	7.97	*48,206	1.84
Instituciones particulares	995	52.59	776,555	30.59	1,274	58.68	316,430	12.11
Centros públicos de investigación	27	1.43	2,801	0.11	27	1.24	3,565	3.6
Otras instituciones públicas	94	4.97	124,609	4.91	98	4.51	124,668	4.77
Total	1,892	100	2,538,256	100	2,171	100	2,613,466	100

Fuente: Ibarra y Buendía (2009).

2.2 La participación de sector privado

Hemos referido el dinamismo del sector privado en las últimas décadas. En la siguiente gráfica se observa el comportamiento que ha tenido a partir de 1970. No obstante, es muy probable que la expansión del sector privado no muestre en el futuro un comportamiento exponencial, pues ha vivido momentos de desaceleración relacionados con las etapas más críticas de la economía mexicana asociadas con el empobrecimiento de amplios sectores de la sociedad y con la disminución de la capacidad de pago de los segmentos poblacionales que pueden acceder a la educación superior privada.



Fuente: Con base en ANUIES, 2001, 2003, 2008.

Sin embargo, a partir del 2000 algunos hechos relevantes plantean la necesidad de avanzar en el análisis de la privatización, no sólo en México sino en el mundo. Destacan los efectos que la regulación ha tenido en la conformación de los sectores privados en el mundo y, en consecuencia, la expansión de la educación superior con fines de lucro (Altbach, 2002; Ibarra, 2005; Levy, 2006; Levy, 2009). Ello ha provocado un amplio debate en torno a la comercialización y transnacionalización de la educación superior privada y su calidad.

En cuanto a la regulación, en México la intervención estatal en el sector privado de la educación superior presenta serios problemas de

laxitud, simulación e incluso, en algunos casos corrupción debido a deficiencias en el diseño e instrumentación de los mecanismos utilizados, lo que se ha traducido en una expansión descontrolada y una conformación heterogénea de dicho sector con marcadas diferencias en la calidad de las instituciones. Asistimos a un sector privado regulado en apariencia, que en realidad opera bajo el modelo de mercado donde el juego de la oferta y la demanda orientan su comportamiento (Buendía, 2007).

El mismo problema se observa en otros sectores privados de la educación superior en el mundo. En el marco de la Segunda Conferencia Mundial de Educación Superior de la UNESCO Fielden y Varghese (2009), afirmaron que es necesario avanzar hacia un esquema diferente en las relaciones entre el gobierno y los proveedores de educación superior privada. Este marco debe involucrar aspectos académicos y financieros con el fin de: *a)* asegurar la protección al “consumidor”, *b)* apoyar la toma de decisiones de actores interesados en el sector, *c)* apoyar el diseño de políticas públicas que promuevan el desarrollo de todas las áreas de formación evitando que el sector privado privilegie una oferta limitada basada en disciplinas “comercialmente atractivas”, descuidando aquellas que son esenciales para el desarrollo nacional y *d)* promover la transparencia en los resultados financieros de los proveedores privados que casi siempre operan bajo regímenes de excepción de pago de impuestos, logrando elevadas utilidades.

También a partir del 2000 se ha intensificado el debate político y académico en torno a los temas de internacionalización, comercialización y flujo transnacional de los servicios de educación superior en varios países. Estos procesos se perciben asociados a una mayor presencia del sector privado en la oferta educativa, a la consolidación de un sector de proveedores alternativos en áreas de formación superior, a dinámicas de integración e intercambio regional, y al avance de las negociaciones de apertura comercial en el contexto de la Organización Mundial del Comercio (OMC) y particularmente del AGCS (Rodríguez, 2004).

La postura de México frente a este contexto ha sido la de promover, vía el marco legal vigente, la posibilidad de inversión extranjera en todos los niveles y modalidades en educación, incluida la superior. En este sentido, las principales representaciones de las instituciones de educación superior tanto del sector público Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES), como del privado Federación de Instituciones Mexicanas Particulares de Educación Superior

(FIMPES), han sido claras “sobre la necesidad de revisar la aplicación de los acuerdos establecidos por el país, establecer las normas operables, principalmente en materia de reconocimiento de validez oficial de estudios, y participar en las negociaciones que se llevan a cabo en el caso de aprobar la llegada de inversiones extranjeras” (Rodríguez, 2004:34).²

Las políticas orientadas al aseguramiento de la calidad de la educación superior

El sistema de educación superior en México se ha consolidado como un sistema dual en el que operan políticas diferenciadas que no han alcanzado su adecuada articulación. Por una parte, se encuentra el sector de la educación superior universitaria y tecnológica, que responde a las políticas delineadas por la Subsecretaría de Educación Superior, dependiente de la Secretaría de Educación Pública. Por la otra, se aprecia el sector del posgrado y la investigación científico-tecnológica y la innovación cuyas políticas son delineadas y operadas por el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT) (Ibarra y Buendía, 2009).³

En México las primeras acciones en materia de evaluación de la educación superior datan de la década de 1970 y fueron producto de los programas de gobierno y de diversas iniciativas de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES). Sin embargo, la evaluación se institucionalizó con el Programa para la Modernización Educativa (PME) 1989-1994⁴ del gobierno de Salinas de

2 La inversión extranjera directa (IED) en servicios educativos durante los últimos 10 años muestra el avance de la educación transnacional y el comercio educativo en nuestro país. Entre 1999 y 2009 la IED fue de aproximadamente 189.1 millones de dólares en la rama de servicios educativos prestados por el sector privado, de los cuales son representativos los años 2000, 2007 y 2008, tanto por el nivel de inversión como por la presencia de un caso en este rubro: la compra de la Universidad del Valle de México por el corporativo Laureate International Universities (Buendía, 2007).

3 En este trabajo abordamos las primeras.

4 Los principales retos del periodo gubernamental 1988-1994, durante el cual se crea al PME (1989-1994), fueron la estabilización de la economía; la reducción de los índices de inflación; la disminución del peso económico y financiero de la deuda externa e interna, así como; la conducción y ejecución de una propuesta “neoliberal” apoyada en una concepción de apertura comercial, en la reducción del tamaño

Gortari, el cual señaló como prioritaria la evaluación interna y externa de las instituciones como un mecanismo para impulsar la mejora de la calidad de sus programas educativos y servicios. Este programa propuso como meta la creación de una instancia que concibiera y articulara un proceso nacional de evaluación de la educación superior (Rubio, 2006).

Hernández Yáñez (2007) señala que esta preocupación por la calidad de la educación superior y su mejora por la vía de la evaluación se ha mantenido como eje central en la política educativa. Al PME, le siguieron el Programa de Desarrollo Educativo (PDE) 1995-2000, el Programa Nacional de Educación (Pronae) 2001-2006 y el Programa Sectorial de Educación (PSE) 2007-2012, en los que, a pesar de sus diferencias políticas y estrategias sexenales, puede observarse una continuidad incremental en el proceso de construcción del modelo de evaluación de las instituciones que actualmente integran el sistema de educación superior (Comas, *et al.*, 2010).

El PME se orientó a la evaluación de los logros y procesos de la educación superior, a partir de la definición, diseño e instrumentación de estrategias para evaluar diferentes dimensiones del ser y que hacer universitario. La búsqueda de la calidad en el PME se expresó de manera preponderante en la necesidad de evaluar, por ejemplo, el sistema en su conjunto, las instituciones, las funciones sustantivas, los programas de enseñanza, el desempeño del personal académico y el rendimiento estudiantil (PEF, 1989:132, citado por Hernández, 2007). De este programa se derivó el Programa Nacional de Superación del Personal Académico (Supera) al reconocerse la necesidad de mejorar el nivel de habilitación de la planta académica (Comas, *et al.*, 2010).

El PDE (1995-2000) buscó articular los resultados de la evaluación con acciones de mejoramiento que repercutieran en el financiamiento, a partir de la relación de la planta académica y su equipamiento, que reflejaría la asociación, evaluación, financiación y mejora de dichos aspectos.⁵ De

del sector público, en una sociedad de mercado, y en la búsqueda de la calidad y eficiencia de las instituciones del sector público, que históricamente dependían de los aportes económicos del Estado (Comas, 2003).

5 En el ámbito de los académicos el primer programa fue el Sistema Nacional de Investigadores (SNI) en 1984, a cargo del Conacyt. De 1990 a 1992 se estableció el Programa de Becas al Desempeño, para promover el cambio “cualitativo” a partir del establecimiento de estructuras de promoción del trabajo académico en docencia e investigación e instituía los incentivos económicos para los resultados de la

ello se desprendió el Programa de Mejoramiento del Profesorado (Promep) –principal instrumento político y administrativo de ese sexenio– con el cual se amplió la cobertura ofrecida por el programa Supera para la formación de los académicos, a partir de un diagnóstico acerca de las necesidades de las diferentes áreas del conocimiento en cuanto a las proporciones y niveles de habilitación del personal académico convenientes para atender adecuadamente los programas educativos de licenciatura y posgrado (Comas, *et al.*, 2010).

Además del PROMEP, durante estos dos sexenios se impulsaron programas para mejorar la infraestructura de las IES públicas, como fueron el Fondo para la Modernización de la Educación Superior (Fomes),⁶ el Fondo de Aportaciones Múltiples (FAM), el Programa para la Normalización de la Información Administrativa (Pronad) y el Programa de Apoyo al Desarrollo Universitario (Proadu) (Comas, *et al.*, 2010).

En la presente década el Pronae sumó a la política de evaluación dos nuevas categorías: los programas educativos de calidad y la gestión institucional, reconociendo a esta última como un componente estratégico para el desarrollo de las instituciones. La tarea de evaluar programas educativos ha recaído desde el año 1991, en los Comités Interinstitucionales de Evaluación de la Educación Superior (CIEES), que hasta el 2003 se concentró en la evaluación diagnóstica de las universidades públicas. A partir de 2004, los comités también evalúan los programas de las universidades tecnológicas y de 2005 de los institutos tecnológicos federales y las instituciones particulares. El resultado de la evaluación se refleja en tres niveles: 1) con posibilidad de lograr la acreditación, 2) con posibilidad de lograr la acreditación en el mediano plazo y 3) con posibilidad de lograr la acreditación en el largo plazo.⁷ Por otra parte, la acreditación de programas

promoción (Comas, 2003). Como continuación del programa anterior, a partir de 1992 se instituyó el Programa de Estímulos de Carrera Docente.

6 El Fomes proporcionó a las IES, previa evaluación por grupos pares, fondos extraordinarios para proyectos de equipamiento, el FAM hizo lo propio para apoyar a las universidades estatales en proyectos de infraestructura física (construcciones), el Pronad apoyó esencialmente el desarrollo de sistemas de información en las IES y el Proadu otorgó fondos concurrentes para la realización de acciones de difusión y eventos académicos.

7 En relación con los resultados de la evaluación, en la década de 1990 se establecieron acuerdos de confidencialidad entre las instituciones, los CIEES y el Ceneval. Sin embargo, en el 2004 la asamblea general de la ANUIES acordó hacer públicos

es realizada por los organismos acreditadores reconocidos por el Consejo para la Acreditación de la Educación Superior (Copaes), que desde el año 2000 funciona como instancia reguladora de los procesos de acreditación en México (Ibarra y Buendía, 2009).

En el ámbito de la gestión institucional el Pronae impulsó el Programa Integral de Fortalecimiento Institucional (PIFI), que se ha constituido en la herramienta más importante para promover el cambio institucional al integrar los procesos de planeación, evaluación y financiamiento fundamentalmente hacia las universidades públicas, constituyéndose en un mecanismo de regulación a partir del cual las universidades compiten por recursos económicos limitados, bajo un patrón de planeación participativa, evaluación y control que induce el cambio institucional y modela, de acuerdo con la política educativa, una universidad de calidad asociada con las universidades de investigación (Díaz-Barriga, 2008). No obstante, en el PIFI participan instituciones con distintos perfiles, por ejemplo, universidades autónomas públicas, universidades tecnológicas e institutos tecnológicos. Por lo anterior, este programa tiende a la homogeneización más que la diversificación y diferenciación del sistema de educación superior (Comas, *et al.*, 2010). En resumen, se trata de un “metaprograma” o programa paraguas que posibilita una conducción gubernamental de la educación superior con más articulación y consistencia, principalmente para el caso de las públicas estatales y algunas federales, específicamente la Universidad Autónoma Metropolitana.⁸

Finalmente, el sexenio de Felipe Calderón, mediante el Programa Sectorial de Educación (2007-2012), ha reafirmado el intento sistemático por diseñar, operar y consolidar un Sistema Integral para la Evaluación de la Educación Superior, sin considerar la posibilidad de brindar un proyecto alternativo que resuelva las cosas que los gobiernos anteriores han descuidado y que ofrezca un verdadero sistema incluyente, con amplia calidad y fuerte contenido social (Casillas y López, 2006:74). Se ha tratado más bien de dar continuidad a las acciones puestas en práctica por los gobiernos anteriores, sin impulsar innovaciones en el diseño, realización y evaluación de políticas educativas que contribuyan a un reconocimiento de su diversidad y complejidad.

los programas clasificados en el nivel uno de los CIEES y mantener los resultados en confidencialidad para los ubicados en los niveles dos y tres.

⁸ La UAM participó en el PIFI hasta el 2009.

Esta continuidad incremental en la política educativa, a manera de “remolino” y que configura una forma distinta de regulación de la educación superior, se evidencia en los objetos y sujetos de evaluación que se han ido integrando en las políticas educativas: el sistema en su conjunto, las instituciones, las funciones sustantivas, los programas de enseñanza, la gestión institucional, el desempeño del personal académico⁹ y el rendimiento estudiantil. En el siguiente esquema se muestra el diseño institucional actual, que evidencia la complejidad de las estructuras, organismos y programas orientados a la mejora de la calidad de la educación superior mexicana.

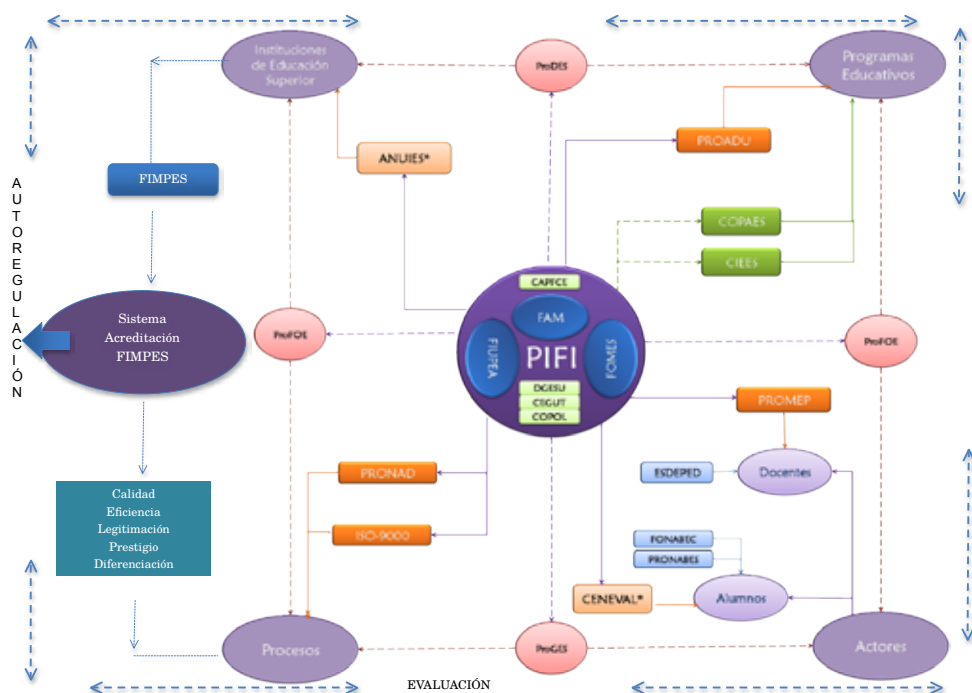
A manera de conclusión

La educación superior en el mundo se ha transformado. Muchos cambios se han producido en el marco de las orientaciones de política perfiladas por los organismos internacionales tales como el Banco Mundial, la OCDE y la UNESCO, entre los principales. No obstante, se ha requerido de la participación activa de las agencias gubernamentales, los organismos no gubernamentales y, por supuesto, las propias instituciones de educación superior.

9 Para los docentes la política se ha centrado en la necesidad de mejorar el nivel de habilitación de la planta académica. El Programa Nacional de Superación del Personal Académico (Supera) fue el primero en impulsar la formación al nivel de posgrado de los profesores universitarios, se creó en 1994 bajo la conducción de la ANUIES con aportaciones del gobierno federal y se mantuvo vigente hasta el 2000 formándose bajo su respaldo en instituciones nacionales y extranjeras cerca de 2000 profesores en activo en las IES (Comas, 2003).

EL PODER Y LA EDUCACIÓN EN EL PROYECTO DE NACIÓN

Figura 1. Sistema de Evaluación de la Educación Superior Universitaria y Tecnológica



Fuente: Elaboración propia a partir de Zambrano (2009), citada en Ibarra y Buendía (2009).

En este trabajo se han destacado los aspectos más relevantes considerados en la agenda de la UNESCO a partir de la primera y segunda conferencias mundiales de educación superior celebradas en 1998 y 2009, respectivamente. Sobresalen los temas relacionados con la calidad, la pertinencia, la equidad, la internacionalización, el financiamiento, el uso de las nuevas tecnologías y la participación de los sectores privados, entre otros.

En México estos temas se incorporaron a la agenda de gobierno desde finales de la década de 1980 con el denominado proceso modernizador. A partir de entonces las políticas educativas se han caracterizado por su

continuidad. De los efectos más relevantes en la educación superior mexicana podemos citar la configuración que hoy guarda el sistema nacional de educación, caracterizado por una alta diferenciación y diversificación institucional que se refleja en el tipo de instituciones, el porcentaje de matrícula atendida por cada uno de ellos, la orientación y misión institucionales y las funciones universitarias desempeñadas, entre otros aspectos.

En el ámbito del sector privado asistimos a un problema de coordinación y regulación del sector, lo que ha derivado en un crecimiento indiscriminado de instituciones con diferencias claras en cuanto a su calidad, independientemente de su orientación. En este mismo sentido, ha cobrado relevancia el tema de la comercialización de los servicios educativos y sus implicaciones en lo social y económico, principalmente.

Finalmente, durante la década de 1990 se establecieron en México las estrategias de evaluación de instituciones, de programas académicos y de actores (académicos y estudiantes) que, vinculadas con estímulos económicos (recursos extraordinarios) y después simbólicos (legitimación y reconocimiento social), dieron paso a la institucionalización de la evaluación como una forma de regulación y configuración en la educación superior (Del Castillo, 2005). Es decir, se ha mantenido desde entonces un modelo de formulación e implementación de políticas educativas basadas en la relación evaluación-financiamiento-cambio institucional, cuyos efectos a nivel del sistema, de las instituciones y de sus actores deben valorarse no sólo en términos cuantitativos, sino también cualitativos. Aunque ya hay avances al respecto, aún nos quedan muchos pendientes que debemos abordar.

Bibliografía

- Altbach, Ph. (2002) (coord.) *Educación superior privada*, México: CESU y Miguel Ángel Porrúa. ANUIES, La educación superior en el siglo XXI. Líneas estratégicas de desarrollo, una propuesta de la ANUIES 2000, México.
- ANUIES, *Anuario Estadístico 2001. Población escolar de licenciatura en universidades e institutos tecnológicos*. Resúmenes y series históricas. Dirección de Estadística, ANUIES 2002, México.
- , *Anuario Estadístico 2002. Población escolar de licenciatura en universidades e institutos tecnológicos*. Resúmenes y series históricas. Dirección de Estadística, ANUIES 2003, México.
- , *Consolidación y avance de la educación superior en México. Temas cruciales de la agenda*, ANUIES 2006, México.
- , CD. *Anuario Estadístico 2005-2007. Población escolar y personal docente en la Educación Media Superior y Superior*, ANUIES 2008, México.
- Beck, U. *¿Qué es la globalización?*, Paidós. Estado y sociedad 1998, México.
- Buendía, A. (2007) *Evaluación, acreditación y calidad en la educación superior privada: Un estudio de casos (1994-2004)*, Tesis para obtener el grado de Doctor en Ciencias Sociales, Universidad Autónoma Metropolitana 2007, p. 250, México.
- Campbell, J. L. (2009), “Surgimiento y transformación del análisis institucional”, pp. 3-34, en Ibarra Colado, Eduardo (Coord.) *Estudios institucionales: caracterización, perspectivas y problemas. La crisis de las instituciones modernas*, Gedisa, Barcelona.
- Casillas, A. y R. López, (2006). “Los desafíos para la educación superior en la sucesión presidencial 2006”, en *Revista de la Educación Superior*, vol. XXXV (4), número 140, octubre-diciembre, ANUIES, México.
- Castillo, (del) G. (2005). *Dos modelos diferenciados de configuración institucional bajo el impacto de la evaluación externa: la UAM-A y la UIA*, Biblioteca de la educación superior ANUIES, México.
- Comas, O. (2003). *Movilidad académica y efectos no previstos de los estímulos económicos. El caso de la UAM*, ANUIES, México.
- , Fresán. M., Buendía, A. y Gómez, I., *La universidad mexicana y el pifi: una mirada desde la economía institucional*, en prensa 2010, México.
- Díaz, A. (2008), (coordinador) *Impacto de la evaluación en la educación superior mexicana. Un estudio en las universidades públicas mexicanas*, ANUIES, UNAM y Plaza y Valdés, México.

- Fielden y Varghese (2009). Regulatory issues en Svava Bjarnason (*et.al*) *A New Dinamic: Private Higher Education*, Word Conference on Higher Education, UNESCO, París.
- Hernández, M. (2007). *El PIFI 2000-2003 en la Universidad de Guadalajara: un estudio de caso*, 2007, disponible en <http://www.riseu.unam.mx/v1/index.php?scn=SC06&sb=SB01>
- Ibarra, E. (2001). *La universidad en México hoy: gubernamentalidad y modernización*, UNAM, UAM, Unión de Universidad de América Latina, México.
- , (2005). “Origen de la empresarialización de la universidad: el pasado de la gestión de los negocios en el presente del manejo de la universidad”, *Revista de Educación Superior*, abril-junio, ANUIES, 2005.vol. XXXIV (2), número 134, pp. 13-40, México.
- , (2010). (coord.), *Estudios institucionales: caracterización, perspectivas y problemas. La crisis de las instituciones modernas*, Gedisa, Barcelona.
- Ibarra, E. y Buendía, A. “Genealogía de la evaluación y acreditación de la educación superior en México: el caso de las universidades públicas mexicanas”, en *Memorias del VI Encuentro Nacional y III Latinoamericano La universidad como objeto de investigación: “Universidad, conocimiento y sociedad: innovación y compromiso”*, Universidad Nacional del Córdoba, 12, 13 y 14 de noviembre de 2009, Córdoba, Argentina.
- , (2009) Informe México en http://www.cinda.cl/proyecto_alfa/htm/documentos.htm
- Levy, D. (2006). “How Private Higher Education’s Growth Challenges the New Institutionalism”, pp. 143-162, en Meyer, Heinz-Dieter y Brian Rowan (2006) *The New Institutionalism in Education*, State University of New York Press, Albany, 2006, Estados Unidos.
- , (2009). “Growth and Tipology”, en Svava Bjarnason (*et.al*) *A New Dinamic: Private Higher Education*, Word Conference on Higher Education, UNESCO, París.
- Maldonado, A. y Verger, A (2009) “Politics, UNESCO, and Higher Education”, en *International Higher Education*, n. 58, invierno: pp. 8-9.
- Mollis, M. (2008). Identidades alteradas: de las universidades reformistas a las universidades de la reforma, pp. 141-174, en Tunermann, Carlos, *La educación superior en América Latina y el Caribe: diez años después de la conferencia mundial de 1998*, UNESCO 2008, Colombia.

- Poder Ejecutivo Federal (PEF), *Programa para la Modernización Educativa* (1989-1994, México: PEF 1989.
- , *Programa de Desarrollo Educativo (PDE) 1995-2000* PEF 1995, México.
- , *Programa Nacional de Educación (PRONAE) 2001-2006*, PEF 2001, México.
- , *Programa Sectorial de Educación (PSE) 2007-2012*, PEF 2007, México.
- Rodríguez, R. (2004). “Inversión extranjera directa en educación superior. El caso de México”, *Revista de la Educación Superior*, ANUIES, vol. XXXIII (2), número 130, abril-junio, pp. 29-48, México.
- Rubio, J. (Coord.) (2006). *La política educativa y la educación superior en México. 1995-2006: Un balance*, SEP-FCE, México.
- Trejo, R. (2006). *Viviendo en el Aleph. La sociedad de la información y sus laberintos*, Gedisa, España.
- Tuirán, R. (2007). *La situación de la educación superior en México*, SEP-SES, México.
- , (2008). *La educación superior en México: Perspectivas para su desarrollo y financiamiento*, SEP-SE, México.
- Tünnermann, C., (2002). “La educación superior según el informe del grupo de trabajo del Banco Mundial y la UNESCO”, en López Segrera, Francisco y Alma Maldonado M. *Educación superior latinoamericana y organismos internacionales. Un análisis crítico*, UNESCO: Universidad de San Buenaventura, Cali-Colombia y Boston College, pp. 185-216.
- UNESCO, *Declaración mundial sobre la educación superior en el siglo xxi. Visión y acción*, UNESCO, París, Francia. 1998.
- , “*Reforms and innovation in higher education in some Latin American and Caribbean countries, 1998-2003*”, París, Francia, 2003.
- , *Conferencia mundial de la educación superior*, UNESCO, 2009, París, Francia.
- Zambrano, C. (2009). *Transformación de la gestión y organización de las Universidades Públicas Mexicanas: la experiencia del PIFI*, México: Tesis en proceso de elaboración, Maestría en Desarrollo y Planeación de la Educación, Universidad Autónoma Metropolitana-Xochimilco, México.

III
ORGANISMOS INTERNACIONALES Y EDUCACIÓN
POR COMPETENCIAS

LOS PODERES CONCEPTUALES DE LOS ORGANISMOS INTERNACIONALES

Pablo Mejía Montes de Oca

Introducción

En la primera década del siglo XXI nos enfrentamos a los cambios emanados de las nuevas tecnologías, las cuales son una realidad en el quehacer cotidiano. El uso de *internet* representa una herramienta indispensable para la comunicación y el acceso a las diversas fuentes de información. Los movimientos sociales se gestan a partir de las redes sociales, basta observar las revueltas político sociales que se desarrollaron en el 2011 en el norte de África: Egipto, Túnez, Marruecos y Libia; junto con ellos el 15 de mayo de España, así como en el 2013 en Chile, Argentina y Brasil, el 2012 en México con el “Yo soy 132” y recientemente en 2014 con Ayotzinapa. A ello debe agregarse en cuenta la información obtenida por *WikiLeaks* en donde exhibe la política de Estados Unidos a nivel mundial. Esto demuestra la influencia que tiene en este nuevo siglo la *internet* donde la información al instante es abrumadora.

Las tecnologías de información abarcan el ámbito educativo al formar parte de las herramientas de los docentes, investigadores y alumnos en la búsqueda de información, con *Google* que mantiene prácticamente la información actualizada al instante; además de contar ahora con una biblioteca mundial actualizada *Wikipedia*, la cual es la fuente de consulta más rápida que ayuda a resolver cualquier duda. Y si hablamos de video *Youtube* nos muestra cómo la fama se gana en cuestión de instantes con los videos más destacados. “Head, & Eisenberg, (2010).

La educación entonces, debe enfrentar estos cambios y abandonar los modelos tradicionales y sus formas de enseñanza. La nueva era demanda habilidades más que saberes, y por ende amenaza el ideal educativo centrado en la formación del hombre y la conquista de metas culturales, así se da paso a una visión pragmática.

Bajo este pragmatismo se cuestiona la educación pública, al señalar que ante la velocidad de los cambios tecnológicos la respuesta de la educación pública se ve superada. Ante este cuestionamiento los organismos internacionales como el Banco Mundial (BM), Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) y la Organización de las Nacio-

nes Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) van a plantear líneas orientadoras de carácter general que, articuladas y realimentadas entre sí, estructuran el conjunto de las propuestas para el desarrollo educativo, de ellas se desprenden las políticas particulares y los programas que deberán aplicarse en las instituciones de educación superior.

Pero hagamos un alto y veamos con calma dónde se ubica la nueva concepción de educación, revisemos los elementos que del imaginario social se encuentran en una realidad concreta y a la cual no podemos sustraernos, mismos que parten no sólo de las orientaciones de los organismos internacionales, sino de concepciones integradas en el modelo mundial imperante y que subyacen en todo discurso educativo, esto es, conceptos ideológicos anclados bajo una visión, la de la empresa, del mercado.

El presente trabajo busca exponer los conceptos ideológicos utilizados en las políticas de educación superior como: la calidad, evaluación, la acreditación, y el modelo basado en las competencias. Es conveniente mencionar que cada uno de éstos aborda temas diferentes que uno no se subsume en otro, por ello el estudio se hace por separado, el propio Javier Mendoza (2002) nos presenta lo que cada uno de estos conceptos identifica en la educación.

- La *evaluación* se considera como un proceso continuo integral y participativo, que permite identificar una problemática, analizarla y explicarla mediante información relevante. Con la evaluación se busca el mejoramiento de lo que se evalúa y se tiende a la acción; tiene un carácter relativo a cada institución, al tener como eje sus propios objetivos y metas. Existen autoevaluaciones, evaluaciones externas y mixtas.
- La *acreditación* es un procedimiento, usualmente sustentado en un autoestudio, que tiene como objetivo registrar y confrontar el grado de acercamiento del objeto analizado con un conjunto de criterios, lineamientos y estándares de calidad convencionalmente definidos y aceptados. Implica un reconocimiento público de que se cumple con determinado conjunto de cualidades o estándares de calidad. La acreditación se realiza ante un organismo especializado y depende, en última instancia, de un juicio externo a la institución. Se aplica tanto a instituciones como a programas académicos.
- La *certificación* es un acto mediante el cual se hace constar que una persona posee los conocimientos, habilidades, destrezas y actitu-

des exigidos para el ejercicio de una profesión determinada. Para tener un carácter legal (como es el caso de la expedición de la cédula profesional) o social (como las constancias no oficiales y de valor moral). La certificación se refiere a individuos (Mendoza, 2002).

Antecedentes

En la década de 1990, la globalización se impone como modelo en las esferas políticas, económicas, culturales y sociales, asimismo se generan cambios a nivel laboral, la producción del sector técnico-industrial deja de ser el eje fundamental del desarrollo socioeconómico, para dar paso a la elaboración y circulación de la información. Se pasa así de un modelo de desarrollo fundado en la producción y el trabajo, a uno pensado en la información y su utilización. La lógica del mercado afianza el viejo concepto de capital humano y justifica el imperativo de replantear la educación en el marco de las nuevas demandas sociales que se basan en el desarrollo de las tecnologías de la información, las cuales modifican el modelo laboral imperante.

Este nuevo modelo de organización del trabajo exige altos niveles de calidad en todas las fases del proceso productivo; la inteligencia no puede estar concentrada en la cúpula de la pirámide si no que debe estar homogéneamente distribuida en toda la red del proceso productivo. El ejemplo clásico que se utiliza para describir esta situación es el comportamiento basado en la hipótesis del “error cero”, la cual se establece a partir del accidente del transbordador Challenger en 1986, donde el esfuerzo y la inversión realizada para ese proyecto se desperdiciaron por una simple falla en una conexión secundaria. El accidente permitió observar que a partir del desarrollo de las tecnologías aplicadas a la producción, éstas deben ligarse en su conjunto, por lo cual el menor error amenaza el valor del producto. En consecuencia, los niveles de calidad y de calificación de los trabajadores que se desempeñan en un mismo proceso productivo deben ser semejantes. Lo que provoca una modificación fundamental en la estructura de la producción, que estaría pasando de una organización vertical, a una horizontal, donde lo importante no es tanto el lugar en la jerarquía sino la distancia con respecto al centro de la sociedad (Tedesco, 1999).

La educación va adquirir una dimensión estratégica, sobre la base de estar ligada a las exigencias del desarrollo tecnológico, al auge de los

medios de comunicación y a la creciente producción de información. El nuevo escenario requiere de la educación, una respuesta eficiente para hacer frente a estos procesos, por ello, desde la década de 1990 se asiste a varias reformas en el sistema educativo.

Los fondos públicos destinados a la educación pública se ven afectados, sobre todo por la creciente demanda en el nivel medio superior y superior, lo cual da pauta a la “diversificación” del sistema educativo con la aparición de escuelas privadas. La liberación de la oferta educativa representó una significativa posibilidad para que los sistemas pudieran dar respuesta a las demandas de la juventud (Rodríguez, 2000); sin embargo, se advierte una saturación del sistema educativo y deficiencias en la calidad de la misma (Kent, 1996), así como una falta de adecuación al proceso productivo, además de rigidez curricular y un financiamiento escaso que constituyeron los puntos de estrangulamiento en la educación, sobre todo en el nivel superior, lo que lleva al cuestionamiento en torno a la calidad de la educación pública.

Es en la misma década de 1990 que se presenta el interés por la calidad, sobre todo como respuesta a las demandas de los mercados mundiales que exigen una mejora en los procesos educativos, esto es, los costos en educación deben verse compensados y justificados por los productos y servicios que arrojan. Todo ello, con base en la dinámica que se establece a partir de la incorporación de México a la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE).

En síntesis, el papel central de la educación superior se enfocará a ser un instrumento fundamental para lograr la competitividad económica internacional y para la formación de recursos humanos capacitados bajo la producción de conocimientos y tecnologías apropiadas. Es por ello que los organismos internacionales realizan las recomendaciones necesarias para adecuarse a este entorno global y ponen énfasis en los procesos que aseguren la calidad educativa. Por lo cual van a universal líneas políticas orientadoras de carácter general que, articuladas y realimentadas entre sí, estructuran el conjunto de las propuestas para el desarrollo educativo, de éstas se desprenden las políticas particulares y los programas que deberán aplicarse en las instituciones de educación superior (Villaseñor, 2003).

La idea es consolidar un modelo único mundializado, que indica el predominio del mercado, para ello se presentan líneas orientadoras, que desde mi opinión se instituyen como poderes conceptuales, estamos hablando de la evaluación, la acreditación, la certificación y la competitividad.

Los conceptos

¿Qué es un concepto?, desde el punto de vista lógico, define la esencia de las cosas. En una investigación, el concepto define las variables que reflejan la realidad, por tanto pueden ser operacionales o abstractos de acuerdo con el tipo de investigación de que se trate. Unas de las características que debe reunir un concepto operacional son: especificidad, indicadores observables, relatividad.

- La *especificidad* se refiere a que el concepto refleje con precisión una realidad ubicada en un espacio y un tiempo determinado.
- Los *indicadores observables* buscan identificar los efectos tangibles del fenómeno que se pretende estudiar.
- La *relatividad* es la capacidad de la relación de los conceptos con otros de un nivel de abstracción similar (Sáez, 2008).

Podemos decir entonces que: los poderes conceptuales de los organismos internacionales son dos, operacionales e ideológicos.

Son operacionales al ser específicos, observables y relativos, en tanto su aplicación e implementación en las políticas de educación superior. Los conceptos que estamos aludiendo son: la evaluación, acreditación y certificación. Éstos se han implantado con la finalidad de obtener de la calidad y su aseguramiento, para el logro de la competitividad que señalan los administradores de empresas.

Por su parte el concepto ideológico es el de la calidad, que a su vez se relaciona con los conceptos operacionales para darle sustento a su aplicación. Partamos entonces por conocer el proceso de estos conceptos que forman parte de la ideología que establecen los organismos internacionales para implementar sus políticas de corte empresarial.

La calidad

A los grandes capitales les bastó tan sólo generar la duda de la calidad en la educación pública, en la formación de la fuerza de trabajo y en la generación de las competencias para hacer frente a la sociedad del conocimiento (CEPAL, 1992; OCDE, 1997; UNESCO; 1998; BM, 2000).

La calidad se convierte entonces en elemento ideológico de la sociedad del conocimiento. El tener calidad o no involucra el éxito, la excelencia, la perfección. Lo cual representa la arrogancia de quienes lo inculcan como los empresarios y los organismos internacionales. Como bien lo señaló Pablo Latapí (2007) “Mejores sí podemos ser; perfectos no. La perfección no es humana”.

El concepto ideológico de calidad, se convierte entonces en el centro del debate para establecer su definición, la cual varía según los actores. Para los académicos, se refiere a los saberes; para los empleadores, a competencias, los estudiantes, la vinculación con la empleabilidad; para la sociedad y la vinculación con ciudadanos respetables y competentes; el Estado, según la concepción que asuma, puede variar de aspectos vinculados con el desarrollo social, con la eficiencia dentro de los costos y requerimientos de capital humano.

Si bien, en el mundo de la empresa el término de calidad puede ser claro, dado que se refiere a la satisfacción que cumple un producto; dentro de la educación el concepto se mantiene en una constante polémica. Sin embargo, para los organismos internacionales, la definición de calidad en torno a la educación se encuentra dentro de la evaluación de los procesos: la eficacia, pertinencia, relevancia y equidad de cada uno de ellos y para los establecimientos educativos pone énfasis en la revisión de los docentes, alumnos, planes, programas y la infraestructura.

En nuestros días, la calidad educativa se logra impulsando la cobertura e incrementando la eficiencia terminal, acreditando y certificando los programas educativos, evaluando a los docentes, las escuelas, los alumnos, a la infraestructura. En este sentido, conceptualizar la calidad deja de ser complejo y al definirse a partir de estos indicadores los cuales se integran en el imaginario social y subyacen en el inconsciente colectivo, en el imaginario de la perfección de la excelencia. Las preguntas son ¿quién se opone a la obtención de calidad educativa?, ¿quién no querría estar en una licenciatura o posgrado de calidad?, ¿quién no querría que sus hijos, tengan buena calidad educativa?, ¿quién está en contra de que se asegure la calidad?, ¿cómo resistirse a esto?, ¿cómo escapar a esa manera de mirar la calidad educativa?.

Las preguntas son complejas, pero nos dan luz para evidenciar el cambio de una sociedad libre a una sociedad de consumo. El interés por la calidad de la educación surge como respuesta a las demandas de rentabilidad en los procesos educativos, los costos en educación deben verse compensados y justificados por los productos y servicios que arrojan, es la visión de mercado.

Esta visión condujo a la reducción en la inversión educativa por parte del Estado, esto es, los liberales, guiados por una visión del Estado mínimo, señalan que las instituciones públicas como las escuelas son “agujeros negros” en los que se invierte dinero y éste desaparece sin que nadie tenga resultados adecuados. Los efectos políticos e ideológicos de este planteamiento adquieren un sentido trascendental, Michel Apple los señala al decir “la democracia, más que un concepto político, se transforma en un concepto puramente económico, donde la escuela es situada en el orden del mercado” (Apple, 1987).

Por consiguiente, de una concepción de la educación como factor de emancipación individual y social, se transita a una perspectiva en la que predominan los criterios de productividad y rentabilidad, se pone atención en comparar los recursos invertidos, con el rendimiento obtenido, los *inputs vs outputs*, rendimiento y eficacia; junto con ello el argumento de una revisión constante a los recursos invertidos, lo que genera la rendición de cuentas, modelos claramente del orden de la administración de empresas. La evaluación hace hincapié en revisar los procesos y su ejecución; el objetivo es que la obtención de la calidad sea correcta.

La evaluación

Con la evaluación se busca saber quiénes aprenden, qué aprenden y en qué condiciones aprenden, lo cual da pauta a señalar que todo lo que se evalúa mejora. Por ende fue colocada como centro estratégico para el desarrollo de la educación.

En México se ligó a los procesos que coadyuvaron a la recuperación salarial de los docentes (Rueda, 2001); (Díaz Barriga y Pacheco, 1998). Sin embargo, la implementación de este mecanismo representó la consolidación de dispositivos de evaluación académica, la cual pasó a ser parte de una manera de obtener mayores ingresos y dejó de ser el instrumento para obtener una calidad en los procesos de investigación y docencia. Instaurado en el imaginario cotidiano la necesidad de la calidad y la evaluación, los procesos para garantizar la calidad educativa se hacen presentes con la acreditación y certificación.

Como en una fábrica, una vez que los empleados, supervisores y administradores asumen los procesos de control en todos los procesos, debe entonces buscarse que se acredite su labor y se certifique que sus productos contienen la calidad educativa que el mercado requiere.

La hegemonía de la visión empresarial, permea entonces la formación profesional como una vía para el logro de las competencias, de la exigencia que reclama un mundo laboral distinto; donde la división del trabajo se consolida para la preparación de mano de obra calificada, la cual no es para el desarrollo de una realidad local sino para el desarrollo del capital mundial.

El acreditar

Una vez instaurada en el imaginario cotidiano educativo la evaluación y, sobre todo la necesidad de su aplicación para la obtención de la calidad, se dio paso a un segundo momento, la acreditación.

Como en una fábrica, una vez que los empleados, supervisores y administradores asumen los procesos de control, debe entonces buscar que se acredite su labor. Este mismo hecho lo observamos en las políticas educativas nacionales, una vez que las discusiones académicas se centran ya en lo que representa la evaluación para la obtención de la calidad, se integra el siguiente elemento, la acreditación.

La acreditación desempeña valiosas funciones de información que pueden ayudar a estimular el mejoramiento de la calidad, es una valoración que indica si una institución alcanza un estatus determinado. Éste puede tener implicaciones para la institución misma (licencia de operación) y/o sus estudiantes (elegibilidad para becas). A partir de la acreditación, se decide si la institución es adecuada (en diversos sentidos) y, por ende, se debe recibir aprobación, es decir, debe ser aprobada o admitida en una categoría determinada.

Los procesos de evaluación-acreditación constituyen una dimensión importante de la relación entre el Estado y el sistema educativo, representan un modelo de intervención del propio Estado en el quehacer de las instituciones. Podemos decir que el sistema evaluación-acreditación representa una nueva estrategia bajo la cual se oculta el control del Estado sobre los procesos educativos, dicho control se basa principalmente en el otorgamiento de mayores subsidios y, aún más, representa el modelo para insertar a las instituciones de educación superior en los procesos que imperan a nivel global, donde la necesidad de vinculación internacional, vía la movilidad académica y estudiantil requiere de procesos como la acreditación para garantizar la calidad educativa. La Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Supe-

rior (ANUIES) en el documento, “La educación superior hacia el siglo XXI: líneas estratégicas de desarrollo” señala: La constatación de la calidad de los procesos y resultados educativos mediante la certificación de profesionales y la acreditación de programas institucionales constituye hoy una estrategia de gran importancia para dar certidumbre a la sociedad sobre la calidad de sus instituciones educativas” (ANUIES, 1999:135).

La acreditación representa uno de los elementos de mayor relevancia en las políticas educativas en el marco de la globalización. En nuestro país, con el Programa para la Modernización Educativa en 1989, se dio pie a la creación de organismos encargados de la evaluación y acreditación de la educación superior por ejemplo: en 1989 se crea

La Coordinación Nacional para la Planeación de la Educación Superior (Conpes), bajo los auspicios de la Comisión Nacional de Evaluación de la Educación Superior (Conaeva), la cual diseñó la estrategia nacional para la creación y operación del Sistema Nacional de Evaluación de la Educación Superior, sustentado en tres líneas de acción: la evaluación institucional (autoevaluación), la evaluación del sistema y los subsistemas de educación superior y la evaluación interinstitucional de programas académicos y funciones de las instituciones, mediante el mecanismo de evaluación de pares calificados de la comunidad académica, los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior (CIEES). (COPAES, 2009).

La creación de estos organismos, que según sus lineamientos, se encargan de vigilar la obtención de la calidad educativa en la educación superior, representan de facto las líneas que los organismos internacionales como la OCDE, El BM, UNESCO han diseñado para que las instituciones de educación superior se inserten en un mundo globalizado donde las grandes empresas, bajo la idea de mayor calidad, diseñan los mecanismos que ellas necesitan.

En la educación superior, el nuevo modelo se basa en el sentido de lograr la calidad de la educación mediante los procesos de la evaluación y acreditación.

La acreditación de un programa de enseñanza desempeña funciones muy importantes. La central es, evidentemente, proporcionar información confiable respecto de las cualidades esenciales del programa acreditado. Esta información puede servir de base para que un joven seleccione

la institución donde realizará sus estudios; puede auxiliar a un maestro para decidir en qué institución trabajar; puede ayudar a orientar las decisiones de las instancias y agencias que proporcionan apoyo financiero a la educación; puede también orientar a los empleadores respecto de la formación que tienen sus futuros colaboradores (Pérez, 1996).

La acreditación y la evaluación representan, por un lado, los componentes de control por parte del Estado para la obtención de la calidad educativa, mismos que marcan el triunfo del capitalismo y de la sociedad del mercado.

Las competencias para la competitividad

El saber cambia el mundo, y nuestro mundo está cambiando con la prontitud de los saberes nuevos. Por eso apenas se dice que nuestra época es distinta: el tiempo ahora es más corto, el espacio es más pequeño, lo uno se denomina “aceleración de la historia”, lo otro es la “aldea global”.

En la sociedad del conocimiento, la ciencia y la tecnología van conquistando los distintos ámbitos que comprenden la vida. Transformarán nuestro modo de pensar, de sentir, y de actuar como aspectos fundamentales de lo cognitivo, lo axiológico y lo motor, dimensiones esenciales del hombre. Los oficios en esta sociedad del conocimiento tienen un creciente contenido técnico y cada vez es mayor el número de ocupaciones de alta tecnología. No da lo mismo manejar un arado que manejar un tractor, una máquina de escribir que una computadora, un bisturí que un rayo láser. Y en la cima de la pirámide ocupacional se encuentra una nueva clase de talentos, dedicados a diseñar soluciones únicas para problemas únicos. Cada día las competencias que exige la sociedad son más sofisticadas ya no es suficiente hablar de una profesión como ingeniero o administrador, sino que se exigirán unas competencias que cambiarán su perfil a ingeniero administrativo de sistemas, administrador de política de productos, etcétera.

Como ya se mencionó, ello impone nuevas demandas al sector educativo, dado que se supone que son las instituciones educativas, sobre todo las de educación superior, las que capacitan para el trabajo y orientan a la juventud a obtener las habilidades y conocimientos para insertarse en este mundo laboral. En la actualidad las empresas requieren alcanzar mayor eficiencia productiva a partir de incrementar la productividad, reducir los costos labo-

rales y de capital, así como mejorar la calidad y la flexibilización, lo que conlleva a necesidad de mano de obra adecuada a estos requerimientos.

Considerando que la calidad de los productos y servicios depende fundamentalmente de la calidad de las personas, la certificación debe contemplar dos vertientes: una, como parte de un sistema formativo, en el ámbito de la educación permanente, permitiendo el acceso abierto y flexible de trabajadores, empleados o no, interesados en la adquisición de una mejor competencia para el trabajo; otra, dirigida a la atención inmediata de demandas de certificación de trabajadores con experiencia profesional, para satisfacer las exigencias de las empresas derivadas de las normas establecidas por los sistemas internacionales de garantía de calidad (CINTERFOR-OIT, 1996:117).

En esta perspectiva se busca la vinculación de la economía con la producción del conocimiento, se relaciona el crecimiento de un país, con el nivel de desarrollo tecnológico alcanzado, lo que implica un aumento en el acervo del capital humano el cual es medido por la educación (CEPAL, 1992:22). Bajo esta idea se recurre a instituir un nuevo modelo de formación de profesionales, y para ello se adopta una educación basada en competencias laborales.

Los sistemas educativos reciben las “sugerencias” para cambiar sus formas educativas y adaptarse a los cambios que impone el mundo laboral donde se pone énfasis en la definición de normas para las funciones de mayor generalidad en las distintas ramas económicas, lenguajes tecnológicos y áreas ocupacionales. De ahí que en esta estrategia se clasifican las competencias laborales en tres tipos: básicas, que se refieren a los comportamientos básicos que deben demostrar los trabajadores y que están asociadas con conocimientos de índole formativa, como son la capacidad de lectura, expresión y comunicación verbal y escrita; genéricas, que describe comportamientos asociados con desempeños comunes a diversas ocupaciones y ramas de actividad productiva, como son la capacidad de trabajar en equipo, de planear, programar, negociar y entrenar, que son comunes a una gran cantidad de ocupaciones; específicas, que identifican comportamientos asociados con conocimientos de índole técnica, vinculados a un cierto lenguaje tecnológico y a una función productiva determinada (CINTERFOR-OIT, 1996:118).

Actualmente, el debate acerca de los modelos de una educación basada en competencias y su papel para mejorar la educación se ha centrado más en la necesidad de impulsar una mayor flexibilidad en los sistemas educativos. Ya en la primera década del siglo XXI el término competen-

cias ha adquirido gran importancia, cuando la mayoría de los países, han realizado notables esfuerzos para revisar y modificar sus sistemas educativos con base a este modelo.

En este sentido, desde la última década del siglo XX los organismos internacionales como la UNESCO, la OCDE y el Espacio Común Europeo de Educación Superior, así como el Banco Mundial y el Banco Interamericano de Desarrollo, han puesto el énfasis en la necesidad de que el sistema de enseñanza-aprendizaje se desarrolle a partir de competencias. Ante ello debe anotarse la similitud en la necesidad de desarrollar las competencias dentro de los estudiantes que enmarcan el Reporte P21 Learning for the 21st Century¹ para Estados Unidos de Norteamérica y el Proyecto DESECO, OCDE para los países miembros, ambos establecen la necesidad de que los estudiantes desarrollen el pensamiento crítico, solución, resolución de problemas, la comunicación y la colaboración, así como el manejo de herramientas interactivas y de lenguaje (Tecnologías de la información y la comunicación, e idiomas).

Asimismo se tiene el proyecto Tuning, financiado por la Comisión Europea en el marco del Programa Sócrates, mismo que se inscribe en los objetivos políticos del proceso de la creación de un Área de Educación Superior integrada para Europa.

Este mismo proyecto se lleva a cabo en América Latina, en el año 2004, bajo el financiamiento de la Comisión Europea dentro del marco del Programa ALFA. Toma como modelo al Europeo y responde al interés de universidades europeas y latinoamericanas por apoyar la creación del Espacio Común de Enseñanza Superior de la Unión Europea para América Latina y el Caribe (UEALC). Es una idea intercontinental con el aval de la Comisión Europea y los ministerios de educación latinoamericanos.

¹ El Reporte P21: *Partnership for 21st Century Skills: Learning for the 21st Century* sustentado por un grupo de instituciones y empresas, fue conformado en 2002 con el propósito de definir y crear un modelo exitoso de aprendizaje que incorpore al sistema educativo las competencias necesarias para este milenio. El grupo está integrado por la Asociación Nacional Educativa (National Education Association), el SAP, el US Department of Education de los Estados Unidos y el SAP, el US Department of Education (Estados Unidos) y el Appalachian Technology in Education Consortium; entre las empresas: AOLTW Foundation, Apple Computers, Cable in the Classroom, Cisco Systems, Dell y Microsoft Corporation.

Es así como el impulso que se le da a la educación basada en competencias, representa uno de los últimos poderes conceptuales en la educación superior bajo los auspicios de los organismos internacionales.

Reflexión final

Desde la década de 1990 y más en este siglo XXI, hemos asistido a una serie de transformaciones que se han operado en las esferas económicas, políticas, sociales y laborales. La educación, sobre todo la superior no, se ha visto exenta de estos cambios y la exigencia por adecuarse rápidamente ha generado tensiones para insertarla en esta sociedad.

La tensión parte de la puesta en marcha de las políticas que aseguran la calidad de la educación dado que el objetivo es sentar las bases para un nuevo modelo de formación profesional flexible que permita entrar y salir del sistema, que la educación se vincule con el mundo laboral y basada en competencias laborales.

Hoy, estos modelos son una realidad y con ello el ideal empresarial de la vinculación de la educación con el mundo laboral se hace más visible al sustentar que las escuelas privadas son más eficaces que las públicas, porque atienden de manera eficiente y pertinente el modelo basado en las competencias que debe tener un egresado para enfrentar el mundo laboral.

En el fondo, en las políticas de privatización aparece el deseo de arrojar al rincón del olvido la consideración de la educación como un bien público. El lugar de la educación como un derecho social, es sustituido por la aplicación de libre mercado que gracias a la libertad de elección, consigue la mejora de la calidad educativa. Aún más, la educación pública, antes responsabilidad de los gobiernos, ahora es considerada un asunto esencialmente privado.

Se debe señalar que más allá de las orientaciones de los organismos internacionales, son los actores sociales anclados en los gobiernos locales quienes asumen la convicción de esta nueva ideología; bajo sus intereses plantean la reducción del gasto educativo, la privatización y demás reformas educativas.

Los conceptos ideológicos de calidad, evaluación, acreditación, certificación y competitividad, son una realidad, y marcan la dirección que debe seguir la educación acorde con los lineamientos de los organismos internacionales, los cuales pueden ser aceptados o no.

Las transformaciones han sido intensas, aceleradas, y han afectado a los sistemas educativos. Por lo tanto compartimos lo señalado por Tedesco (1999): “la crisis no proviene de la deficiente forma en que la educación cumple con los objetivos sociales asignados, sino que, más grave aún no sabemos qué finalidad debe cumplir”. Por ello se ha dejado en manos de las OCDE, el BM, la UNESCO la función que debe cumplir la educación, se ha abandonado la idea social de la educación ante la idea del mercado.

Por tanto, las preguntas que se deben contestar son: ¿qué fines le asignaremos a la educación en la sociedad del conocimiento?, ¿cómo distribuir el conocimiento de manera que no produzca una desigualdad mayor?, ¿qué debe transmitirse en un mundo donde el conocimiento de hoy resulta obsoleto mañana?, ¿cómo enfrentar una educación cuando la información está al alcance en cualquier *internet*?

Tal vez nunca fue más oportuna la máxima de que la escuela debe educar para la vida. Quizá el camino sea el de una educación sobre el hombre mismo, las relaciones con su entorno y con los demás. Se trata, a final de cuentas, de que la escuela dé al sujeto las pautas para entender el mundo actual, de manera cognitiva y cultural, esto es, aprender a aprender, y aprender a vivir juntos.

El gran desafío, como dice Edgar Morín (2004), es ser capaces de elaborar un nuevo sistema de ideas, de repensar el mundo, repensarnos a nosotros mismos. De lo que se trata entonces, es de pensar y practicar modos en donde la educación superior pueda contribuir, en la reconstrucción de una esfera pública radicalmente democrática y, el modelo mercantilista quede en un segundo orden.

De este modo, se torna evidente el papel de la educación en general y la superior en particular, para que atienda el desarrollo de la sociedad, esto es, al ser la educación superior un elemento que conduce a la reflexión crítica sobre el devenir humano, a la libertad de pensamiento, por ende, a la generación del conocimiento. Representa el espacio para modificar el desarrollo social y dejar de convertirla en un eslabón más de las necesidades empresariales.

Se hace imperativo señalar que la educación no sea prisionera de los modelos mercantiles que nos apresan en todos los quehaceres de la vida social.

Bibliografía

- ANUIES (1999). *La educación superior hacia el siglo XXI: líneas estratégicas de desarrollo*, ANUIES, México.
- Apple, M. (1987). *Educación y Poder*, Paidós, Barcelona.
- Banco Mundial (2000). *Peligros y promesas: la educación superior en los países en desarrollo*. Washington, D.C.
- Casanova, H. (2009). *Educación superior y sociedad en México: Los retos del siglo XXI*, UNAM, México.
- CEPAL (1992). *Eje de la transformación productiva con equidad*, Santiago de Chile.
- CINTERFOR-OIT (1996). “Formación y trabajo: de ayer para mañana”, número 1 de la colección “*Papeles de la Oficina Técnica*”, Montevideo (Uruguay).
- Comboni, S., Juárez, J.M., y París, D. (2002). ¿Hacia dónde va la Universidad Pública?: la educación superior en el siglo XXI, UAM-Xochimilco, México.
- COPAES en línea, <http://www.copaes.unam.mx/>, recuperado el 5 de septiembre de 2009.
- Díaz, A. & Pacheco, T. (coordinadores.) (1998). Universitarios: institucionalización académica y evaluación.” En *Pensamiento Universitario* número 86 tercera época, UNAM-CESU, México.
- Edgar, M., (2004). *Introducción al pensamiento complejo*. Madrid: Gedisa.
- Head, A. J., & Eisenberg, M. B. (2010). *How today's college students use Wikipedia for course-related research, first monday*, 15(3). Recuperado el 23 de julio de 2013.
- Kent, R. (2000). “Reforma institucional en educación superior y reforma del Estado en México en la década de los 90: una trayectoria de investigación”, en Balán Jorge (comp), *Políticas de reforma de la educación superior y la universidad latinoamericana hacia el final del milenio*, UNAM, México.
- , (compilador) (1996). *Lo temas críticos de la educación superior en América Latina. Estudios comparativos*, FCE-FLACSO-Universidad Autónoma de Aguascalientes, México.
- Latapí, P. (2007), Conferencia Magistral al recibir el Doctorado Honoris Causa de la Universidad Autónoma Metropolitana. En *Revista Reencuentro: análisis de problemas universitarios. Número 50 “La calidad de la educación superior: encuentros y desencuentros*, UAM-X, México.

- Mendoza, J. (2002), Transición de la educación superior contemporánea. En *México: de la planeación al Estado Evaluador*, UNAM-CESU-Porrúa, México.
- OCDE (1997). *Exámenes de las políticas nacionales de educación*, Educación Superior, México
- OCDE (2005). DeSeCo Project, *The definition and selection of key competencies*.
- Ornelas, C. (2001), *Investigación y política educativa: ensayos en honor de Pablo Latapí*, Santillana, México.
- Partnership for 21st Century Skills: *Learning for the 21st Century*. Sf. 2003.
- Pérez, M. (1996), “Evaluación, Acreditación y Calidad de la Educación Superior”, *Revista de la Educación Superior* número 98, Volumen 25 Abril – Junio.
- , Evaluación, Acreditación y Calidad de la Educación Superior, Materiales de apoyo para la evaluación educativa, disponible en <http://www.ciees.edu.mx/ciees/documentos/publicaciones/seriedemateriales/serie22.pdf>, recuperado el 13 de noviembre 2014
- Proyecto *Tuning América Latina* (2004). Universidad de Universidad de Deusto, Bilbao España.
- Proyecto Tuning Educational Structures in Europe (2003). Universidad de Deusto.
- Rodríguez, R. (2000), “Educación superior y desarrollo en América Latina. Un ensayo de interpretación”, en Balán Jorge (comp.). *Políticas de reforma de la educación superior y la universidad latinoamericana hacia el final del milenio*, UNAM, México.
- Rueda, M. (2001), “Evaluación académica vía los programas de compensación salarial.” En Rueda Beltrán Mario y Monique Lendesman (coord.) *¿Hacia una nueva cultura de la evaluación de los académicos?*, en *Pensamiento Universitario* número 88 tercera época, UNAM-CESU, México.
- Sáez, H. (2008), *Cómo investigar y escribir en ciencias sociales*, UAM-X, México.
- Tedesco, J. (1999). “Educación y sociedad del conocimiento y de la información”, en *Encuentro Internacional de Educación Media Secretaría de Educación de Bogotá*, Bogotá, Colombia.
- UNESCO (1998). *Declaración de mundial sobre educación superior en el siglo XXI. Visión y acción: Marco de acción prioritaria para el cambio y el desarrollo de la educación superior*. París, Francia.
- Villaseñor, G. (2003), *La función social de la educación superior en México: La que es y la que queremos que sea*, UAM-CESU-UNAM-Universidad Veracruzana, México.

EDUCACIÓN POR COMPETENCIAS Y VISIONES EDUCATIVAS ALTERNAS UNA REVISIÓN CRÍTICA

Prudenciano Moreno Moreno

Introducción

En el presente ensayo se realiza una revisión crítica del modelo educativo basado en competencias (MEBC) y sus elementos: la innovación-vinculación tecnológica y la evaluación para, en un futuro, bosquejar una posible alternativa relativa al tipo de educación que es necesario impulsar, dados los límites que enfrenta el paradigma educativo derivado de la modernidad y la globalización; pero sin marcar una ruta de regreso a la premodernidad y a la antimodernidad, sino más bien, explorando algunas ideas de la postmodernidad y la transmodernidad.

Tales son los ejes críticos de análisis que orientan éste escrito, pues consideramos que existe bastante material analítico y empírico sobre las deficiencias del sistema educativo: deserción, reprobación, calidad, desempeño, desigualdad educativa, analfabetismo, etcétera. Por lo cual la propuesta es concentrarnos en un nivel cualitativo diferente al utilizado por la mayor parte de la investigación educativa.

Este trabajo tiene como objetivo fundamental contribuir al debate en políticas para la educación en el contexto de los impactos que para el sector tienen los procesos de globalización económica y las visiones derivadas de la modernidad, postmodernidad y transmodernidad. Las interrogantes investigativas que guiaron el ensayo académico y que a la vez constituyen inquietudes personales sobre el mundo de la educación contemporánea fueron las siguientes:

¿Por qué académicos, trabajadores universitarios técnicos, manuales y estudiantes, se sienten tan al margen de las políticas educativas modernizantes de planeación, desarrollo, vinculación, productividad, calidad y evaluación institucional?, ¿cuál es el rol de las ciencias sociales ante la instrumentalización del desarrollo educativo?, ¿qué concepción educativa subyace en tales políticas modernizantes?, ¿porqué las políticas educativas nacionales e internacionales las reducen a un mero epifenómeno de la globalización?

Se pueden seguir formulando infinidad de interrogantes al respecto, pero interesa destacar de manera sustancial dos aspectos: la parciali-

dad (que no falsedad) de la política educativa dominante y la omisión de un diagnóstico sobre las condiciones de amplio escepticismo (pos-moderno) y turbulencias sociales graves, como contexto social primordial para apuntar hacia dónde podrían moverse las líneas generales del cambio educativo.

Una de las hipótesis básicas manejadas en este artículo hace alusión sobre todo a una “crisis de visión educativa”, es decir, a una manera de concebir la educación o el tipo de persona y sociedad a formar. Esto es, la visión pedagógica de la modernidad (entendida como una época y el “espíritu” de una época) y la globalización han llegado a una situación “límite” sobre los actores sociales que disputan la educación.

Tecnocratización y deshumanización de las reformas educativas es otra hipótesis que permea este trabajo. “Después del diluvio neoliberal nuestras escuelas serán mucho peores de lo que ya son ahora. No se trata nada más de un problema de calidad pedagógica, aunque también lo es. Se trata de un problema político y ético: nuestras escuelas serán peores porque serán más excluyentes” (Gentili, 2002:16).

Educación y globalización

Las políticas educativas desde la década de 1980 se erigieron sobre dos ejes: por una parte, el derivado de los procesos de la nueva economía de la globalización y, por otra, el eje que arrastra el tradicionalismo y las inercias acumuladas del antiguo modelo educativo nacionalista y cerrado a las tendencias mundiales.

El impacto de la globalización en la educación es múltiple, contradictorio, ambiguo y polisignificante; pero en general privilegia el “aparejamiento educativo” al nuevo paradigma global electroinformático-técnico-económico de reconversión productiva. Se trata de un modelo altamente estandarizado que produce cambios en la organización del trabajo académico, formas autónomas de aprendizaje, nivelación profesional, redes de intercambio académico en docencia, investigación, difusión; también la aparición de la cuarta función: la comercialización del conocimiento (vinculación productiva).

La irrupción del modelo en la escena educativa ha impactado en la formación de un polo hacia los sistemas de mercado, por un lado. Por otro, un polo educativo ajeno al proceso de modelo cerrado de control estatal

ideológico y presupuestario; dirigido a comunidades con identidades más autárquicas, sin conexión con la cultura global hegemónica contemporánea de vanguardia.

Las políticas educativas centrales están orientadas mayoritariamente por el primer modelo, el cual retoma la “filosofía” (más bien ideología) del *estandar educativo*, entendido como la medición de disposición curriculares, perfiles educativos, evolución, normatividad, etcétera.

En educación, docencia e investigación científica y tecnológica el estándar clave es el *conocimiento (que no la sabiduría)*. Los organismos formuladores de políticas educativas, han asumido la tarea de prescribir estándares educativos, basados en los dictados del Banco Mundial (BM), la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), la Unión Europea (UE), la Comisión Económica para América Latina (CEPAL), la Organización Mundial de Comercio (OMC) y el Fondo Monetario Internacional (FMI). Se trata de estándares para evaluar la calidad, eficacia, pertinencia, productividad y competitividad de ésta.

Su “talón de Aquiles” o debilidad educacional para el modelo pedagógico, es básicamente, que tales indicadores ingresan como meros epifenómenos de la globalización económica y su estandarización tecnológica-industrial/comercial y productiva. Dejando como asignatura pendiente lo fundamental que define al proceso educativo: la carencia de un modelo pedagógico sobre los grandes objetivos y finalidades de la educación. Una visión más profunda y amplia sobre el quehacer educativo, más allá de la esfera instrumental (formación de recursos humanos) del mismo.

El impulso de una visión educativa fragmentaria, parcial, unidimensional y monocromática (“chata” y “gris”) derivada de la globalización y el modelo tradicional antiguo, ha provocado un grave vacío psico-social y la carencia de un sentido significativo existencial en ambos polos educativos. Vacío que para algunos se interpreta como la “condición postmoderna” de la educación contemporánea, para otros como crisis de la modernidad y para algunos, como la necesidad de “desmodernizar” una parte de la formación contemporánea ya que el sujeto educacional no se identifica con procesos externos (ajenos) generados fuera de sus inquietudes de vida.

Por lo cual es necesario que los análisis educativos tomen en cuenta este escenario buscando una política educativa “transmoderna”, que supere la brecha existencial y psíquica abierta entre globalización, tradicionalismo y educación, y se aboque a la búsqueda de un nuevo principio regulador entre racionalidad global técnica-instrumental e identidad cultural y psicológica;

mediante la integración de nuevas esferas de desarrollo del potencial humano aún inexploradas por la educación; como lo son las dimensiones sutiles de la vida: una ética trascendente, una estética sublime, la subjetividad y el mundo interior del sujeto y el campo energético, campo punto cero o más popularmente conocido como dimensión espiritual de la vida (no confundir con religión).

Hacia el esbozo de una política educativa transmoderna

Para responder las interrogantes del apartado anterior partimos del diagnóstico del debilitamiento de los controles sociales y culturales de gobiernos, iglesias, familias y escuelas; así como de la pérdida de nitidez de la frontera entre lo normal y lo patológico.

Hay necesidad de combinar razón instrumental y tecnología con identidades culturales y personales. En términos de Alain Touraine es necesario *desmodernizar*, esto significa que, a causa de la creciente disociación entre lo *personal* y lo social integremos y equilibremos lo que Habermas llamó el mundo separado de las esferas tecno-económicas política, social y cultural; con lo subjetivo, lo ético y lo estético, más allá de la estandarización social, a fin de que la existencia no se reduzca a una experiencia caleidoscópica o conjunto continuo de respuestas fragmentarias al entorno.

El proyecto alterno es un esfuerzo, para resistir al desgarramiento de la personalidad, y movilizarse en actividades técnicas y económicas exclusivamente, dejando dimensiones importantes excluidas. Se trata de formarse una historia activa de vida personal, una construcción de uno mismo como actor o como Sujeto; una afirmación de la libertad contra el poder, contra la “Jaula invisible de hierro” (Max Weber) y los estrechos límites de la comunidad, combinando libertad personal con movimiento social y aportando a una sociedad multicultural.

El ideal de esta sociedad es alejarse de la vida social en comunidades tradicionales y también de la estandarización de la sociedad de masas, unificada por sus técnicas y su lógica mercantil. La idea de la *autonomía personal* gobierna la de “intercomunicación cultural”; es una respuesta a las redes que nos instrumentalizan y condicionan.

La reconstrucción de la vida personal y colectiva se basa en el supuesto de que el sujeto y la intercomunicación necesitan “protecciones institucionales” que reemplacen la idea de democracia como voluntad general, por otra de democracia como *política del sujeto*.

El sueño de someter a todos los individuos a las mismas leyes, ideologías, razón, religión o historia degeneró en pesadilla. Vivimos una etapa de modernidad, postmodernidad con necesidad de desmodernidad y transmodernidad. Se trata de darnos los medios de reconstruir nuestra capacidad de manejar los cambios y determinar opciones posibles; ahí donde sentimos que no hay más que un progreso indefinido (tanto positivo como negativo) o un laberinto sin salida.

La educación y la escuela de la modernidad, con su centramiento en la producción y el trabajo condujeron una ruptura entre el mundo de la ciencia y la conciencia. Para Touraine la noción de des-modernidad proporciona una sensación de desbordamiento de la escuela tradicional por la formación de la escuela paralela representada en los medios de comunicación masiva. Sin embargo, esta escuela paralela es también una potente medianía cultural con altos niveles de mediocridad y conformismo; es el vehículo más importante de la homogeneización y socialización cultural, para la formación de caracteres genéricos de la masificación humana estándar.

Plenamente se corresponden con la razón instrumental que intenta arrancar y frustrar todo ámbito imaginativo que estimule el conocimiento y la cultura más allá del estrecho horizonte de una sociedad alienada con una alta petrificación del mundo interior humano. Resistencia a la meditación y la reflexión especulativa, preferencia de lo útil a lo bello, represión de impulsos y sentimientos en aras del logro material. La superioridad técnica material anglosajona es indiscutible, como lo es su pobreza emocional y espiritual (Tejeda, 1996). No se puede hablar de educación cuando el individuo queda reducido a funciones sociales que debe cubrir y asumir en un mundo incierto y cambiante.

La educación moderna se correspondió con una cierta visión histórica. La voluntad de elevar al niño por encima de sus particularismos, hacia el mundo de la razón, disciplina, conocimiento y progreso. El valor de la cultura universal, la secuencia típica en la enseñanza de la historia: formación de la civilización europea, griegos y romanos, mundo judío (cristiandad), renacimiento y democracia moderna. Tenía un doble esfuerzo en la liberación de la tradición y el ascenso hacia valores de jerarquía social y la competencia como diferentes al origen social y su correspondencia con la formación de la sociedad nacional.

Propició actos civilizatorios claves como el control de las pasiones por la razón instrumental, el monopolio estatal de la violencia legítima, la

dominación de la naturaleza por la ciencia, los valores del conocimiento (instrumental), el progreso, la nación. Sin duda una educación centrada en las necesidades de la sociedad por encima de las del individuo.

La propuesta de una política educativa del sujeto de Touraine apunta hacia la libertad, comunicación intercultural y gestión democrática escolar. Cambiar de una educación de la oferta (socialización) hacia otra de la demanda (necesidades de la persona). Una combinación de individuo y colectividad, de historia personal, reconocimiento del otro, localidad, región, diversidad: una escuela heterogénea frente a la homogénea, una que pueda contribuir a corregir la desigualdad de situaciones y oportunidades, y reubicar a una educación para la sociedad; que no arranque al niño una parte de sí mismo para convertirlo en civilizado, homogéneo.

La educación no debe dirigirse únicamente a la formación de ciudadanos o trabajadores, sino al aumento en la capacidad de los individuos para ser sujetos; ciertamente con un manejo instrumental pero con expresión de la personalidad. Es importante un vislumbre crítico de la educación, invadida tanto por preocupaciones utilitaristas, cultura de masas y problemas afectivos.

La censura entre cultura escolar y problemas privados milita en contra de los niños en situación difícil; ya que éstos son los que más ayuda requieren de la escuela. Ellos pueden estar abordando aspectos sustantivos de su vida por medio del juego, alboroto colectivo, violencia, suicidios, etcétera, quizás por la incapacidad del sistema escolar para organizar la comunicación interpersonal e intrapersonal. Pues docentes (y autoridades) no quieren definirse más que por la disciplina que enseñan, sin presentar un proyecto colegiado y concibiendo la escuela como un taller *tayloriano*.

Los docentes pueden argumentar que no fueron instruidos como psicólogos o trabajadores sociales; ni tampoco fue su elección, pero ello se debe a que pudieran estar más ocupados en defender su estatus profesional, derechos y carrera, que en reflexionar sobre educación.

La enseñanza tendrá que hacer dialogar alumnos, orientándose hacia la argumentación y contra-argumentación. Por ejemplo, el español mediante el análisis del discurso del otro. Enseñar a descifrar lenguajes sociales, saber científico más interpretativo. Enseñar a analizar los medios de comunicación, cuyo principal punto débil es la descontextualización de los mensajes.

La política educativa no debe ser fragmentaria

La política educativa –en sus diversas variantes– deberá intentar presentar respuestas a problemas como los siguientes:

- ¿Cuál es –al iniciar el nuevo milenio– el más candente de los problemas educativos?, ¿qué es una educación multidimensional?
- ¿Cuál es el tema que atrapa la atención del investigador y también del gran público educacional?, ¿porqué no existe ética trascendente en la educación?
- ¿Qué es una política educativa humanizante?

Estas preguntas surgen por la gran separación que se observa entre las grandes visiones educativas y la instrumentación de la política educativa “real”. En efecto, los teóricos e investigadores de la educación más importantes, no tienen incidencia en el manejo político pedagógico de la educación.

Se puede pensar en una sociedad de cambio ante una época contemporánea de revoluciones científicas y tecnológicas, pero también de graves rezagos en la formación de los seres humanos y en las condiciones de vida, la pobreza y la marginación, la contaminación y los desastres naturales que han ganado terreno, los retos se plantean para la educación, el gobierno, las instituciones, la política, la sociedad en general. El modelo de competencias se queda corto respecto a los propósitos fundamentales de la formación en los diferentes niveles, como una alternativa para superar rezagos y llegar a la utopía de un artículo 3 constitucional, el cual establece la posibilidad de formar en una educación integral, esto es, atendiendo todas las potencialidades del desarrollo humano, no únicamente una sola.

Pero las contradicciones tienden a manifestarse, cuando lo integral se vuelve parcial, y los fines y bases de los modelos que se proponen no son analizados en su dimensión formativa, sino que se reproducen, aplican, se adaptan, de acuerdo con los contextos, historias, condiciones y más factores involucrados.

En este marco se tiende a entender, a comprender a las personas como seres integrales que ejercen en el momento sus capacidades en amplias dimensiones para criticar y proponer, para señalar pero también para actuar, para que el discurso tan reiterativo de formar “seres críticos y reflexivos” sea una realidad y no un adorno innecesario en los textos, es ahí donde se inserta esta mirada reflexiva sobre enfoque de competencias que tiene un auge en el sistema educativo nacional e internacional.

El significado conceptual se establece en una polisemia donde coinciden la vertiente gerencial empresarial, la competencia de la lingüística de Noam Chomsky, el cognitivismo piagetiano, las competencias económicas de los clásicos y neoclásicos; llegando a la formulación de un individuo competente, un ser apto o capaz de hacer. Así la currícula educativa que lo estructura conlleva conocimientos, capacidades, habilidades y destrezas, actitudes tendientes hacia ese fin. La intención de este escrito es la reflexión, el análisis integrador para complementar las propuestas, el pensar en educadores que pudiesen ser diseñadores de la currícula y no solamente reproductores del mismo, el propiciar la investigación, ampliar horizontes teóricos y metodológicos, el ir a las raíces de las competencias confrontado con la visión del proyecto educativo y la práctica docente y educativa que se realiza.

Son organismos internacionales los que están financiando los modelos por competencias, en términos estrictamente analíticos, es importante hacernos la siguiente interrogación: ¿cómo es posible que un modelo por competencias que no tiene historia didáctica sino dentro de la economía, se haya convertido en el principal modelo de la pedagogía? Esto es una paradoja, un concepto que tiene una tradición dentro de la economía pero ninguna en la pedagogía se ha convertido en el principal modelo de esta última, si se revisa la historia de la pedagogía, desde la antigüedad a nuestros días, las competencias no aparecen, pero al revisar la historia de la economía, competencias aparece desde 1776 con el libro clásico de Adam Smith (*La riqueza de las naciones*), luego en el resto de teorías económicas y con las tres revoluciones industriales hasta la fecha, el modelo de educación basado en normas y habilidades competentes se ha convertido en el principal modelo pedagógico de la época contemporánea.

En México: el modelo de educación basado en competencias (MEBC) surge en 1991, el BM lo propuso para el nivel medio superior y para una modalidad, la tecnológica, Centros de Educación Técnica Industrial y de Servicios (CETIS), Centros de Bachillerato Tecnológico Industrial y de Servicios (CBTIS) y Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica (Conalep) que son bachilleratos tecnológicos, también se lanzó para escuelas básicas técnicas de capacitación, con el nombre de educación basada en normas de competencia laboral; pero a partir de 1993 se extiende a la enseñanza básica (competencias fundacionales), a partir de 1996 se extiende a licenciaturas, en 1997 se adapta para la reforma a las escuelas normales (competencias didácticas), a universidades tecnológicas (competencias tecnológi-

cas), en 1999 a posgrados (competencias investigativas) y en el 2002 a la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) (competencias pedagógicas) con la creación de la Licenciatura en Intervención Pedagógica, el MEBC se oficializa en Preescolar e Inicial entre 2004-2006.

El MEBC se extendió a todas las modalidades, abarcando a los centros del Servicio Civil de Carrera (competencias gerenciales) y hasta el Instituto Federal Electoral (IFE)¹ en su programa de educación y formación ciudadana (competencias cívicas).

De acuerdo con cada nivel o modalidad educativa va teniendo esa distinción, se les llama competencias fundacionales en la educación básica, competencias laborales en el nivel medio superior tecnológico, competencias profesionales para la licenciatura, competencias investigativas para los posgrados, didácticas para las normales, competencias pedagógicas para la UPN y competencias tecnológicas para las universidades e institutos tecnológicos; competencias iniciales y competencias motrices para la educación inicial y física. Así el modelo de competencias se ha convertido en un “monomodelo”, para todo el sistema educativo, que es el que se ha impuesto, lo lanzó el Banco Mundial (BM), con apoyo del Fondo Monetario Internacional (FMI), el Banco Interamericano de Desarrollo (BID), el Acuerdo General de Aranceles y Comercio (GATT, por sus siglas en inglés) el cual se transforma en la Organización Mundial del Comercio (OMC) en 1995, México forma parte de este organismo desde 1986 junto con 111 países.

Todos ellos, FMI, BM, OMC, UNESCO apoyaron el modelo por competencias y se impulsó de forma general y exitosa, una posible razón puede ser el financiamiento a la educación, esa generosidad no se aplica a otros modelos de mayor trascendencia pedagógica, como son: el modelo de la Espiral Dinámica (Wilber, 2001). El de Inteligencias Múltiples (Howard Gardner, 2002), Ensamblaje Cognitivo Polímata (R. y M. Root-Bernstein, 2003) y Escuela del Sujeto (Alain Touraine, 1997), Teoría de la Complejidad (E. Morín, 1999), ellos no están financiados por el BM porque éste no está de acuerdo con el desarrollo multidimensional, sino unidimensional, lo que le interesa es que se desarrollen competencias laborales, instrumentales, competencias cognitivas racionales, pero no le interesa que se desarrollen dimensiones espirituales, emocionales, afectivas, sutiles, éticas, intrapersonales, etcétera.

1 El IFE fue reformado y hoy es el Instituto Nacional Electoral (INE), habiendo iniciado actividades el 4 de abril de 2014 (Nota del corrector).

Al cuestionarse; ¿porqué al BM no le interesa que se desarrollen otras dimensiones amplias del sujeto? Algunas respuestas apuntan hacia la hipótesis del temor a que puedan afectarse los objetivos del sistema, una merma en la producción, la productividad, la competitividad económica, la eficacia, la eficiencia y la calidad comercial, además se puede desviar la atención de las personas hacia mundos imaginarios alternativos posibles, hay un interés por gente productiva, pero no por gente que piense más allá de esa esfera material, que conecte con la evolución de la consciencia y no únicamente con la evolución comercial de la competencia.

Competencias, calidad y comercio

El MEBC se correlacionaba con el programa escuelas de calidad que recibía financiamientos externos, a partir de diversas mediaciones como la elaboración de proyectos, asesoría y capacitación donde se pretendía elevar la calidad de la educación, pero sí y sólo sí se cumplían las condiciones del programa y éste era aprobado podía haber llegado el apoyo. Este quiere decir que el financiamiento llegaba condicionado.

Las tendencias económicas de formación de bloques e integración comercial constituyen otros apoyos externos para el modelo de competencias como lo han sido la Asociación Latinoamericana de Integración (ALADI) y la Asociación Latinoamericana de Libre Comercio (ALALC), el Mercado Común del Sur (Mercosur) y el Tratado de Libre Comercio (TLC); posteriormente se prevé una fusión del TLC y el Mercosur. Por otra parte, en 1995 México firma con Chile, luego con Venezuela y Colombia, un TLC más tarde con Bolivia, después con Costa Rica, para el 2005 el TLC México-América y en proyecciones al 2010 el TLC América-Asia. Y el Foro de Cooperación Económica Asia Pacífico (APEC).

Para el caso de América Latina, México es un país hegemónico en la integración de acuerdos, lo que significa que la globalización es una integración comercial creciente, los países se están uniendo en bloques y después en continentes, todo esto con fines de competitividad, competencia, productividad, producción. Pero también la globalización tiene su base material en la tercera revolución científica, tecnológica, industrial y el paquete de recetas de política económica, que en el sector educativo ha impactado como neoliberalismo en la educación.

Díaz Barriga (1999:45) cita que los organismos internacionales promovieron el concepto de “competencias básicas”, como elemento central de la programación. Con este concepto se pretende analizar cuáles son las competencias que se deben promover en cada nivel del sistema educativo. Esta tarea es relativamente fácil de efectuar al principio de la educación inicial: habilidad para la lectura, para realizar operaciones matemáticas básicas, para comunicarse de forma verbal y escrita. Pruebas internacionales como el Programa Internacional de Evaluación de los Alumnos (PISA), efectuado por la OCDE a los países miembros de esta organización y a países asociados que deseen participar en dicha prueba; o como el de Evaluación Nacional del Logro Académico en los Centros Escolares (ENLACE) en el medio nacional, hoy reemplazado por el Plan Nacional de Evaluación de los Aprendizajes (Planea), que pretenden medir el logro de aprendizaje de los estudiantes, en dos áreas de competencia: Lenguaje y Comunicación (comprensión lectora) y matemáticas. En educación básica se aplicó a los alumnos de sexto grado de primaria y tercero de secundaria (SEP, 2015). En educación media superior se aplicó en abril de 2016, para medir el logro en las mismas áreas de competencia que para la educación básica.

Esta afirmación es una crítica al señalar la complejidad de establecer cuáles deben ser las competencias de cada nivel educativo, pero el que incluye también excluye, y lo titánico de pretenderlo, Gardner (1995:27), lo señala al decir “en nuestros días nadie llega a aprender todo lo que hay para aprender. Pero al decir que es tarea fácil para la educación inicial, se llega a un reduccionismo de lo lógico y lo lingüístico, del niño como hombre, como ser humano integral que en la infancia ha desarrollado grandes aprendizajes”.

La calidad de la educación se operativiza en aquella escuela que desarrolle las competencias cognitivas, que se entienden como capacidades instrumentales, abstractas de pensamiento racional, relacionadas con habilidades comunicativas, con aprendizaje de por vida, conocimiento de lo natural y lo social y formación cívica.

Entonces el concepto de calidad actual está muy ligado al modelo de competencias porque es el modelo oficial de la Secretaría de Educación Pública (SEP), la visión oficial no maneja inteligencias múltiples o el modelo de aprendizaje polímata, así el significado de calidad queda reducido en dos dimensiones, es fragmentario, parcial, unilateral, reducido, en lo que respecta al desarrollo de la personalidad; cuando la espiral dinámica

presenta diez dimensiones e inteligencias múltiples presentan diez inteligencias; el modelo de calidad gubernamental contempla sólo dos o tres dimensiones formativas.

Modelos educativos alternos

Wilber, Gardner y Morín, coinciden en que se debe superar la visión del constructivismo en que todo el conocimiento se reduce a lo racional y lo lógico; para ellos el conocimiento humano tiene más dimensiones, cuando ya hay una revolución en el mundo educativo, pero siempre estas llegan tarde, son importadas, unos 10-15 años después, por la traducción de los libros pasan años, y en que la gente lea los libros otro tanto. Algunas de las teorías educativas más importantes serían las siguientes:

La teoría de la espiral dinámica de Ken Wilber va de esferas más pequeñas a más amplias, de esferas simples a más complejas, y a cada esfera él le llama *holones*. Wilber ha localizado 10 *holones* en el desarrollo individual y eso le llama espiral dinámica.

Un poco en el sentido del constructivismo, con Jean Piaget, el niño pasa por cuatro etapas, en el constructivismo, dice que en la primera etapa del desarrollo del niño va de cero años hasta los dos o tres años y se llama etapa sensorio motriz, la segunda etapa va de los tres a los siete, la etapa preoperacional, tercera, es de operaciones concretas, y la cuarta etapa, operaciones abstractas; pero noten ustedes en Piaget, ahí termina el desarrollo del individuo, ¿cómo es posible que termine en la cuarta etapa? No puede ser, con Wilber, el desarrollo individual es mucho más amplio, más complejo, que lo representado en el constructivismo, para este último autor las etapas del desarrollo siguen, en cambio Piaget la detiene a los doce años, ¿porqué?

Piaget argumenta que el individuo se queda con operaciones abstractas y las sigue desarrollando, pero Wilber dice no, los individuos no sólo somos lógica, racionalidad y capacidad de acción, tenemos unas dimensiones del desarrollo y es ahí donde la teoría de espiral dinámica aunque no choca con el constructivismo sí lo amplía de forma significativa.

¿Por qué *holones*? Un *holón* es una totalidad-parte, es una totalidad que es parte de otra más grande, por ejemplo ¿una célula es una totalidad o una parte? Es una totalidad pero también una parte, una célula tiene núcleo,

protoplasma y membrana, pero es parte de un organismo, ¿un organismo es una totalidad o es parte de algo más amplio?: es una totalidad parte, un hombre es un organismo pero es parte de un ecosistema, un ecosistema es una totalidad-parte, porque forma parte de un planeta, que es una totalidad pero forma parte de una galaxia, ¿una galaxia es una totalidad o una parte?... Pero ya no sabemos que sigue, le dejamos hasta ahí porque el hombre ya no tiene conocimiento de lo que sigue, posiblemente más galaxias, el Universo en ese aspecto el infinito, es un misterio a explicar, nadie lo ha podido explicar, ni la ciencia, ni la religión pero sabemos que todo es totalidad-parte. Un *holón* es una totalidad que forma parte de algo más amplio.

En la primera dimensión, la sensorio motriz, coincide con el constructivismo, pero en el segundo *holón* ya no, viene siendo la emocional sexual, el tercero es una dimensión mágica de la vida, el cuarto es una dimensión mítica, el quinto es una racional, el sexto es una lógica, el séptimo es una psíquica, el octavo es una sutil, la sutil consta de dos partes a su vez, la dimensión ética y la dimensión estética, el noveno *holón* es la dimensión causal, derivada de esta son las tres grandes preguntas de la filosofía perenne, ¿quiénes somos?, ¿adónde vamos?, ¿de dónde venimos y para qué estamos aquí? Y el décimo *holón* es la dimensión dual que también le llamamos espiritual, no dual significa que no hay dualidad entre mente y espíritu, entre mente y cuerpo, entre alma y materia, entre lo visible y lo invisible sino que ambas son dos dimensiones de una misma realidad, eso significa una teoría del todo o de la totalidad.

Una de las fuentes integrantes del MEBC se deriva del constructivismo (basado en la esfera cinco-seis, en el modelo de Wilber) para el modelo de formación de competencias, todas las competencias que puede desarrollar un niño son racionales y lógicas, pero no hay competencias míticas, mágicas, emocionales, no hay competencias psíquicas, causales, ni tampoco espirituales, entonces las competencias se reducen a la cinco y a la seis.

Otra teoría, la de las inteligencias múltiples, pretende atender todas las dimensiones del desarrollo humano, es una teoría más completa que el constructivismo, que aborda la verdad, la belleza, la moral entre otras cosas. La verdad es una dimensión filosófica, la belleza es una dimensión estética, la moral es una ética, el cerebro-mente es una dimensión racional, lógica e instrumental, a esto se debe que el constructivismo necesita ser completado, sin embargo no es un mal padrino, de ninguna manera, simplemente es incompleto, es bueno, pero incompleto.

Con Gardner (2002:30) hay un acercamiento a las competencias pero vistas desde el desarrollo de las inteligencias, es de máxima importancia reconocer y alimentar toda la variedad de las competencias humanas y todas las posibles combinaciones de inteligencias hacia donde se expresan las diferencias, que así se llega a sentirse más competente y mejor consigo mismo, comprometido y capaz de contribuir a la consecución de un bien general.

Porque siguiendo una dirección de lógica-mente, todo se evalúa (Gardner, 2002:28): “Queremos ser capaces de observar las habilidades espaciales, las habilidades personales específica y directamente y no a partir del prisma habitual de las inteligencias lingüística y lógico-matemática” para más adelante continuar, “el pensamiento lógico, por ejemplo es importante; la racionalidad es importante; pero no son las únicas virtudes”.

¿Qué es lo más importante?, pregunta Gardner; dependiendo de la respuesta, tenemos inteligencia y existencia. Si no sabemos responder esta pregunta cuestionémonos ¿qué es lo más importante para nuestra vida, no tenemos inteligencia existencial?, porque ésta se entiende como la capacidad de cada persona para formular y decidir la propia vida. ¿Cuántas personas hay que copian el proyecto de vida al vecino, al compadre, al tío, a la tía, pero nunca se han formulado un proyecto de vida propio?, esto es importante al ser las personas diferentes, que el proyecto de vida se forme de acuerdo con la esencia de cada persona, pero ¿cómo descubrir nuestra esencia? Este es un reto presente y por venir.

El conjunto de inteligencias que se pueden desarrollar según Howard Gardner son: matemática, lingüística, cenestésica, espacial, interpersonal, intrapersonal, artística, naturalista, existencial y espiritual.

¿Qué visión tenemos del proyecto educativo?... vamos a lograr lo que pretendamos, si pretendemos dos dimensiones del desarrollo del alumno... si queremos lograr diez dimensiones del desarrollo, la evaluación cambia, por eso para evaluar hay que tener una visión de que es importante para realizarnos desde el ámbito de la educación.

Es central tener una visión educativa ¿cuáles son las principales que hay? por ejemplo la tradicional (Comenio), la escuela activa (Freinet y Montessori), el aprendizaje polímata (qué significan los saberes de diferentes fuentes cognitivas), la investigación acción o la pedagogía crítica, el constructivismo, las inteligencias múltiples y la espiral dinámica, en este ejemplo tenemos siete visiones educativas, de éstas se pueden desprender diferentes metodologías a los procesos de formación.

Primer mito de la racionalidad moderna: todos los alumnos tienen las mismas capacidades. No es cierto, todos tienen capacidades diferentes. Segundo mito: todos los alumnos tienen las mismas necesidades de aprendizaje, falso porque los educandos tienen necesidades diferentes de aprendizaje; y tercer mito, todos los alumnos aprenden al mismo ritmo; falso cada uno tiene su ritmo. Entonces la escuela de la modernidad trabaja con supuestos no puestos a debate, todos los alumnos aprenden diferente, a ritmos distintos y tienen necesidades diferentes; si eso es así, no se puede estandarizar la enseñanza, más bien hay que diversificar.

Es básico conocer en qué se sustenta el enfoque de competencias, desde su significado polisémico hasta cómo se utiliza en los diferentes programas para poder entender de forma más amplia la visión del proyecto educativo que se está asumiendo en las escuelas como un camino o dirección a seguir para el logro de metas o propósitos educativos.

EL MEBC: fortalezas y debilidades

El MEBC se justificó por la prevalencia anterior de modelos educativos eclécticos y por la desconexión de la escuela de los requerimientos de reclutamiento, selección y entrenamiento, y la evaluación del desempeño para el trabajo. El desarrollo pleno del MEBC es de la década de 1990 hacia el presente.

El investigador Luis Álvarez (2002), basado en Cump (1996) y otros autores que analizan las competencias en educación, centra su atención en el modelo australiano y lo pone como el ejemplo a seguir; a la vez que, realiza una muy buena defensa argumentativa del MEBC, dando las siguientes razones:

1. En Australia se han involucrado gobierno, académicos, investigadores, IES, empresas para presentar un MEBC holístico, integrado y que emerge de la práctica (o del desempeño).
2. El MEBC no está en un currículo convencional y fragmentado en materias. Sino que contiene un modelo para mejorar lo aprendido y evaluar el currículo; se incluye un número administrable de competencias clave.
3. El MEBC permite lograr que muchas personas asimilen capacidades de orden superior para competir en el mundo global, que si no, quedarían marginados de la fuerza laboral.

4. El MEBC permite vincular el sector académico y el laboral mediante estándares ocupacionales, currículo profesional y normas de competencias profesional (Álvarez, 2002).

Para Álvarez el MEBC toma en cuenta las dimensiones relacionales, holísticas e integrales; presentándose a manera de una compleja y dinámica combinación de atributos (conocimientos, actitudes, valores, habilidades, roles y responsabilidades). Las ocho competencias esenciales serían:

1. Recoger, analizar y organizar información
2. Comunicar ideas e información oral y escrita
3. Planear y organizar actividades
4. Trabajar en equipo
5. Utilizar técnicas e ideas matemáticas
6. Resolver problemas
7. Uso de tecnologías
8. Comprensión intelectual.

Estas competencias contienen potencial para convertirse en un plan efectivo tendiente a la mejora de aprendizaje lo cual es posible porque:

- a) Las competencias conjuntan el lenguaje del sector empresarial y escolar en un lenguaje común.
- b) Posibilitan lograr un marco conceptual de estándares (medidas de desempeño).
- c) Pueden fundamentar un *Lifelong learning*.
- d) La calidad del aprendizaje está en función de la aplicación integrada de conocimientos, habilidades, actitudes, roles y reflexión.

“La eficacia en la transformación del aprendizaje a partir de las competencias esenciales está avalada por los estudios de campo especialmente en Australia, Nueva Zelanda, Inglaterra y Canadá y por la reflexión sobre la literatura existente. Sin embargo, debemos ser muy cautos al considerar y evaluar el grado en que las competencias en sí mismas son transferibles a diversos contextos” (Álvarez, 2002:24).

El MEBC representa también un conjunto de *valores o finalidades* seleccionadas por un modelo educativo para resaltar la importancia del tipo de un currículo, formación, actualización y práctica docente; pues

todo ello está enmarcado en un sistema axiológico implícito o explícito. Los *valores o fines* son elecciones fundamentales de ideales, independientemente de su realización práctica, su sentido o su orientación de hacia dónde marchamos.

El MEBC se orientó por *valores* estrictamente funcionales, formales, técnicos e instrumentales; eficacia, competencias, productividad, mercado de trabajo, economía, ciencia (estrecha), tecnología vinculante, inversiones, finanzas, administración, en fin todos los valores de la tercera modernidad, la cual en su corriente principal desembocó en una hipermodernidad, es decir en un exaltación de sus valores más instrumentales, a costa de descartar los trascendentales o sutiles: la ternura, la compasión, la libertad, búsqueda de la verdad, la plenitud humana, lo espiritual, el alma, la realización personal, la originalidad, etcétera.

Esta brillante ausencia de una ética trascendental es la razón más profunda del inmovilismo, la inercia y la apatía de las escuelas con respecto al MEBC, pues si ignoramos el sentido último de lo que hacemos; la sobrevivencia se vuelve la actitud predominante.

Formar ciudadanos, en la calidad o competencias no es que sea falso pero no alcanza para motivar el interés y el entusiasmo de las nuevas generaciones. Aunque son fórmulas que se aceptan (por inercia) si no tenemos “algo” con que confrontarlas. Pero son fórmulas anodinas, que se prestan a la simulación. Ya en 1908, Durkheim escribía que no era suficiente con decir que había que formar hombres de nuestros alumnos y mujeres de nuestras alumnas. Eso es una fórmula hueca, lo importante es la idea sobre qué tipo de personas debemos formar.

Ya que el hombre viene al mundo con abundantes posibilidades y su contexto social sólo lo hace explorar una pequeña parte; pues la educación ha optado por una visión restrictiva, en la cual la calidad está conmutada por un objetivo pedagógico (curricular) específico y cuyo nivel está determinado por un cierto porcentaje de logro de dicho objetivo.

“De esta manera, el rendimiento académico, en su visión profesional y restringida, se utiliza en reemplazo de una visión plural, amplia, multi-dimensional (...) Pero dado que los contenidos pedagógicos y curriculares pueden variar mucho de un lugar a otro, el control se orienta a lo que Barnett ha denominado Competencias operacionales, demostraciones operativas del saber hacer” (Miñana y Rodríguez, 2005:115).

EL PODER Y LA EDUCACIÓN EN EL PROYECTO DE NACIÓN

Dicen Miñana y Rodríguez que la calidad así entendida, pasa a ser objetivo de una medición unidimensional, realizada con pruebas estandarizadas (de lápiz y papel), las cuales deben ser respondidas por el total de alumnos de un nivel educativo. Pruebas que reclaman niveles de objetividad de un fenómeno tan complejo, como lo es la educación y su diversidad humana, cultural, interna y externa; presentando múltiples debilidades y destacándose las siguientes:

- a) La orientación ideológica de quienes las diseñan y aplican
- b) Lenguaje empleado y técnicas requeridas para responderlas
- c) Errores en la formulación y aplicación
- d) Análisis sobre sus resultados e interpretaciones de quienes las ordenan y las financian
- e) Desconocimiento por ignorancia u omisión de la enorme *diversidad* que existe entre individuos y entre grupos poblacionales diversos
- f) El desconocimiento de las condiciones concretas de trabajo en una determinada escuela y grupo cultural.

El MEBC hace abstracción de tal diversidad, pues responde a la lógica uniformizada de la globalización económica, el comercio y la sociedad de la información. Aunque tenemos también intentos por extender el concepto de competencias a modelos educativos no convencionales, uno de ellos es de Yolanda Argudín Vázquez (2001) que considera que en la teoría de inteligencias múltiples se puede encontrar un elemento de competencias:

Gardner (1998), por ejemplo, en su teoría de las inteligencias múltiples distinguen de la siguiente manera las competencias que deben desarrollar los alumnos en el área del arte: “Producción. Hacer una composición o interpretación musical, realizar una pintura o dibujo, escribir imaginativamente o creativamente. Percepción. Efectuar distinciones del pensamiento artístico. Reflexión. Intentar comprender los objetivos, motivos, dificultades y efectos conseguidos (Argudín, 2001:74-75).

A continuación la autora presenta las consideradas ocho competencias genéricas.

ORGANISMOS INTERNACIONALES Y EDUCACIÓN POR COMPETENCIAS

Las ocho competencias básicas de la educación en Australia, Canadá y Estados Unidos. Competencias básicas o genéricas agrupadas en habilidades para el empleo.

- 1) De estimación e injerencia.
 - a) Se relacionan y dependen de los conocimientos de la disciplina.
 - b) Dominio de tareas y contenidos

- 2) De comunicación
 - a) habilidades verbales:
 - Hablar y escuchar
 - Formular preguntas adecuadas
 - Discusión grupal, interactuar
 - Decir, mostrar, reportar
 - Leer críticamente y expresarse verbalmente y por escrito de manera correcta en el propio idioma (y en otro, específicamente el inglés).
 - b) Habilidades de lectura:
 - Leer críticamente
 - Seleccionar la información
 - Evaluar la información
 - Tomar una posición frente a la información; no dejarse guiar irreflexivamente por los contenidos
 - c) Habilidades de expresión escrita:
 - Escribir: pensar con lógica para expresar ordenadamente el pensamiento por escrito (redactar significa etimológicamente compilar o poner en orden).
 - Elaborar reportes
 - Elaborar artículos
 - Elaborar síntesis
 - Elaborar ensayos
 - d) Habilidades de computación
 - Procesar información
 - Información: búsqueda, consulta, valoración y elección de la información
 - Se relacionan con la disciplina que se estudia
 - Se relacionan con la práctica profesional.

3) De pensamiento crítico

a) Evaluación:

- Evaluar (estimar el valor de una cosa)
- Establecer el uso, la meta, de lo que se va a evaluar y el modelo en el cual apoyarse para juzgar el valor de una cosa
- Realizar juicios de valor (discernimientos sobre la cosa)
- Clarificar razonamientos
- Integrar datos pertinentes de diferentes fuentes
- Discutir o dialogar (dar pros y contras sobre las aseveraciones, cotizaciones, políticas, etcétera).
- Comparar y contrastar.

b) Análisis:

- Dividir el problema en sus partes principales
- Relacionar
- Criticar (juzgar los aspectos buenos y malos de una cosa)
- Apoyar los juicios
- Considerar los juicios de calidad
- Demostrar las causas o las razones
- Causas-efectos
- Desarrollar la evidencia y la influencia potencial de cada factor
- Identificar las características principales
- Argumentar (dar razones)
- Demostrar (mostrar algo)
- Suministrar evidencia
- Clarificar fundamentos lógicos
- Apelar a los principios o a las leyes

c) Resolución de problemas:

- Determinar, razonar, crear diferentes alternativas.
- Elegir

d) Toma de decisiones

- Jerarquizar
- Asentar prioridades
- Asumir consecuencias

e) Consulta:

- Habilidades de computación
- Procesos de investigación
- Consulta científica

ORGANISMOS INTERNACIONALES Y EDUCACIÓN POR COMPETENCIAS

4) De relación

a) Actitudes relacionadas con:

- El humanismo y los valores
- La ética profesional y la legalidad

b) Cultura:

- Nociones de las principales disciplinas y de las artes

c) Relaciones interdisciplinarias:

Trabajo en equipo

- Capacidad de trabajar de manera interdisciplinar

d) Relaciones interpersonales:

- Respeto a otras culturas

Servicio y cooperación.

5) De función

a) Administrar:

- Organizar
- Coordinar

b) Planificar:

- Delegar
- Supervisar

c) Trato con el personal y uso de recursos.

d) Responsabilidad:

- Estimulación del desempeño

6) De liderazgo

a) Colaborar:

- Agresividad
- Toma de riesgos

b) Creatividad

- Visión para proponer alternativas
- Anticipar
- Sostener con evidencias
- Responsabilidad profesional
- Desempeño, actitud y comportamiento según la profesión

7) De investigación y para la docencia

8) Integrar conocimientos

a) Relaciones con otras disciplinas

b) Integrar conocimientos de otras disciplinas a la propia

Resultados y desempeño

Las competencias son el eje de los nuevos modelos de educación y se centran en el desempeño. Ser competente o mostrar competencia en algo implica una convergencia de los conocimientos, las habilidades, los valores y no la suma de éstos. La convergencia de estos elementos es lo que da sentido, límites y alcances a la competencia.

En términos pedagógicos

Centrar los resultados en el desempeño implica modificar no sólo el tipo de diseño curricular, sino también las prácticas de enseñanza y la evaluación que tradicionalmente se habían centrado en la información que el estudiante almacenaba.

Ahora se proponen diferentes esquemas con una diversificación de situaciones de aprendizaje y evaluación de situaciones de aprendizaje y evaluación que permitan al estudiante adoptar un papel activo de manera que pueda ejercer sus conocimientos, habilidades y conductas en situaciones en las que este conjunto de aprendizajes se combinen de distintas formas.

Asimismo, no podrá separarse el saber del saber hacer, el esfuerzo quedará centrado en los resultados en los que ambos se integran.

Fuente: Yolanda Argudín Vázquez (2001:80-81).

La visión educativa nos abre el panorama, existen varios enfoques que trascienden en amplitud de visión pedagógica y educacional al modelo de competencias, nosotros expusimos brevemente los postulados muy generales de dos de ellos, pero la idea aquí es únicamente dejar asentado que el enfoque del monomodelo conocido como competencias es una caparazón cerrada la que le hacen falta “respiraderos” o filtros oxigenantes, pues tal y como se aplica incrementará –en vez de solucionar– la denominada condición post-moderna de la educación contemporánea.

El gran malestar que sienten niños, adolescentes y jóvenes en relación con una educación que no les dice nada sobre los problemas de sus vidas, el mundo, el universo, las relaciones humanas, el amor, la sexualidad, las sombras de la existencia, las crisis, las depresiones, el miedo a la muerte, la ansiedad, la ética, la estética, lo mágico, lo sutil, lo trascendente,

la violencia, la paz, el significado espiritual, el alma, las religiones, los temas tabú, el sentido de la vida..., etcétera. Es decir, una educación de base amplia, que no tema ingresar en el territorio de lo trascendental y lo profundo, que no se conforme con la superficie de los problemas, sino que estimule la indagación a fondo, el pensamiento crítico y las ideas introspectivas, base de la creatividad. El siglo XXI arrojará mucha luz para una visión educativa transmoderna, transracional y transinstrumental.

En el siglo XXI, se está superando rápidamente la idea de que el sentido, significado y contenido de la formación educativa en general y docente en particular sea producto de soluciones meramente técnicas. De hecho, la mayoría de las políticas de formación, actualización, profesionalización y práctica docente vertidas al compás de las reformas educativas de la década de 1990, intentaron transpolar al sistema educativo los modelos en boga de administración, organización y gestión de las estructuras empresariales más dinámicas e innovadoras de la producción y la competencia moderna. Donde los mecanismos de control automotivante comenzaron a reemplazar a las estructuras disciplinarias convencionales. Las nuevas formas disciplinarias de control ejercen un efecto estructurante sobre la personalidad de los sujetos; su base material e infraestructural son las nuevas tecnologías de la información y la comunicación (NTIC); su forma ideológica de la conciencia social, son una especie de “nuevo espíritu del capitalismo” (al estilo postmoderno de un Max Weber) centrado en el neoliberalismo económico y los efectos sociales-culturales de una globalización uniformizante y unidimensional; y sus expresiones de creatividad y objetivación físico-productiva son el impulso a la generación de un conjunto de competencias técnico-instrumentales-cognitivas, así como de aplicación productiva de las cualidades afectivas, emotivas, de liderazgo, de trabajo colegiado y de capacidades para la formalización y reformulación de proyectos innovadores.

En esta tendencia las propuestas más importantes de formación siguen la lógica de introducir cambios sustanciales en la reorganización del sistema educativo, tales como: descentralización, financiamiento, autonomía, nuevo tratamiento para sistemas educativos “entrelazados” de calidad, competitividad, evaluación y vinculación.

Por ello varios autores hablan de que los programas de formación intentan ser meros epifenómenos de los modelos de organización y gestión de la empresa vanguardista postmoderna al campo de la educación pública. De ahí la avalancha y saturación que desde fines de la década de

1980 hasta la actualidad se ha vivido en cuanto a numerosos dispositivos de medición de la calidad, productividad de la enseñanza-aprendizaje, resultados de la investigación, evaluación del rendimiento mediante pruebas estandarizadas, competencias didáctico-pedagógicas, etcétera.

Tal modelo ha generado resistencias, escepticismo, críticas, conformismo, simulación y lo más importante, una ola de “malestar docente y estudiantil”, inconformidad e insatisfacción; a la vez que parálisis en la búsqueda de visiones formativas alternativas. Sin embargo, paralelamente a este proceso, se ha generando también, una interesante cosmovisión que puede representar lo sustantivo para la futura formación educativa del siglo XXI.

Existe la necesidad de que la educación y la formación profesoral desarrollen nuevas visiones y una reformulación de modelos educativos y pedagógicos independientes de la corriente predominante en el ámbito educativo; que pretendan no únicamente dar respuesta al adiestramiento y capacitación de la fuerza laboral en habilidades y competencias, sino fundamentalmente impulsar una educación con “significado”, “sentido” y con ética trascendental. En pocas palabras una educación que busque formar en la verdad, *epimeleia*, comprensión de la naturaleza y la condición humana y el significado del ser, esto es, del aprender a “ser”.

Conclusiones

Basándonos en las reflexiones y críticas de una visión transmoderna podemos observar que la visión tecno-funcional (modernista) de la política gubernamental, intenta evadir núcleos problemáticos claves para redimensionar y resignificar una política educativa integral, como serían los siguientes:

- 1) La desvinculación de la política educativa con la investigación educativa (tanto tradicional como de frontera).
- 2) El análisis de la condición postmoderna de la enseñanza y sus temas tabú: narcotráfico, violencia familiar-social y gubernamental, corrupción, el uso de sustancias psicotrópicas y sus necesario debate más allá de la visión policíaco-gubernamental, la sexualidad en su parte “espinosa”, los dogmas y manipulaciones de la religión, la eutanasia, etcétera.
- 3) La ausencia de una visión educativa y pedagógica más allá del enfoque económico-administrativo-organizacional de las competencias, trasla-

- dado sin explicación al ámbito educativo. Así como la omisión de explicar los fines superiores de la educación, no únicamente los inferiores.
- 4) Superar y trascender la orientación, enfoque y líneas de acción basados en “miradas” grises, aburridas, cuadradas y descoloridas como son: la normatividad, marco operativo regulacional, estructuras administrativas funcionales, aspectos jurídicos, comisiones técnico-consultivas y visión pragmática-rutinaria de la educación; en vez de volver la vista hacia una mirada académica pluridisciplinaria y pluridimensional.
 - 5) Analizar las razones por las cuales el sistema de formación se ha convertido en un elemento “letárgico” en vez de “innovador”.
 - 6) Introducir un diagnóstico realista y no evasivo, del porqué la política educativa ha devenido en un ente ajeno e indiferente ante los intereses, problemas e inquietudes de la niñez, adolescencia, juventud y adultos. En la misma tónica, el porqué la educación ha evolucionado como un “mundo aparte” (del mundo real total).
 - 7) Analizar el porqué se empobreció el concepto de “educación integral” hasta hacerlo sinónimo de habilidades, destrezas, competencias y razonamiento.
 - 8) Analizar el porqué la ética se ha reducido a la retórica, ciudadanía, productividad y en el mejor de los casos a la recomendación de que se atiendan únicamente tres dimensiones de la formación del ser: la cognitiva, afectiva y psicomotora; cuando la multidimensionalidad del ser es más vasta y profunda.
 - 9) Analizar con una mirada crítica la contradicción de la política educativa gubernamental de impulsar la innovación con un enfoque reduccionista y monocromático de la formación, así como con la creencia de que el constructivismo y las competencias son los modelos pedagógicos más avanzados que se han producido.

Considero necesario, sin embargo, argumentar que si bien está correctamente expresado el planteamiento de enmarcar el estudio de instrumentos de planeación en el contexto de la política educativa, y esta última en el marco de las tendencias más generales de la globalización económica, la tercera revolución científico-tecnológica y la sociedad del conocimiento; no debemos inferir de ahí que una planeación prospectiva e innovadora en el ámbito educativo, necesariamente signifique “aparejar” el cambio educativo hacia las tendencias sociales predominantes, esto es, hacia lo que las teorías

evolucionistas del cambio tecnológico denominan como el “nuevo paradigma tecno-productivo” de la economía y la sociedad del conocimiento.

Ello me parece un error, por la razón de que la lógica pedagógica, de la formación humana y educativa, puede observar un desarrollo diferente de la lógica de la globalización económica y sus propulsores: el BM, la OCDE, la CEPAL, la política educativa gubernamental y el proyecto escolar “escuelas de calidad”. Para una visión crítica al respecto, no es suficiente hacer un cuestionamiento solamente a los enfoques convencionales de la planeación, pues los enfoques “modernos” tienen también una veta conservadora muy considerable al privilegiar la formación de capital humano por encima de la formación de un “ser humano”; la formación en “competencias” en vez de “inteligencias múltiples”, centrar la calidad en las NTIC en vez de subsumir éstas en una visión integral de la pedagogía, el mundo, el conocimiento y la vida.

No se puede soslayar la observación y la pregunta de ¿cómo es posible que el enfoque de competencias, el cual proviene de la economía, la administración, la teoría de la firma y la organización, haya pasado en la actualidad a convertirse en enfoque dominante de la educación?, pese a no aparecer en ningún tratado de pedagogía, ni antiguo, ni moderno. Si bien es cierto que aún hace falta estudiar hasta qué punto, tal enfoque efectivamente ha permeado realmente la práctica educativa, ya que la distancia entre la ambición universalizante de las políticas oficiales y las particularidades de la cotidianidad escolar es demasiado grande.

Entonces, para resumir, mi principal cuestionamiento a las políticas educativas oficiales manejadas como epifenómeno de la globalización, es que la habilitación de la educación al crecimiento del sector cuaternario de la economía, es una adecuación impuesta al sistema educativo, imprimiéndole una tonalidad opaca al discurso gubernamental y provocando con ello, la apatía de niños, adolescentes y jóvenes, sumiendo a la práctica educativa en una actividad descolorida, carente de motivación, sentimiento, emoción, alma y convicción.

Desde mi punto de vista, es necesario proponer paradigmas alternativos para el desarrollo educativo, donde podamos enmarcar el rol de la planeación educativa, es decir, ésta debe desprenderse de una visión educativa más amplia que ella misma y que las tendencias de la globalización. Para ello, en los últimos tiempos surgieron visiones que trascienden los enfoques modernos y postmodernos, nos referimos a los enfoques transmodernos y desmodernos como los siguientes:

ORGANISMOS INTERNACIONALES Y EDUCACIÓN POR COMPETENCIAS

1. Teoría de la complejidad (Edgar Morín).
2. Escuela del sujeto o desmodernidad educativa (Alain Touraine).
3. Visión de la espiral dinámica (Ken Wilber).
4. Teoría de las inteligencias múltiples (Howard Gardner).
5. La escuela como comunidad de aprendizaje (Agirys y Schon).
6. Enfoque crítico-reflexivo (J.G. Sacristán y A.I. Pérez Gómez).
7. Proyecto escolar para el aprendizaje polímata (Root Bernstein).
8. Modelo UNESCO y UNICEF (los 4 saberes de Delors y los 7 saberes de Morín).
9. Enfoque holístico no sistémico (E.T. Clark, M. Lee, P. S. Gang).
10. La programación neurolingüística y su complemento con la teoría de las zonas cerebrales (Annie Marquier).

Se trata de un abigarrado conjunto de corrientes del pensamiento social internacional contemporáneo que hacen aportes muy fructíferos para humanizar las instituciones escolares. Desde luego la intención de este artículo no es explicar tales corrientes (eso es un objetivo más amplio), pero sí, dejar asentado el propósito de buscar que proporcionen una perspectiva mucho mayor y mejor que la reducida visión instrumental exotérica fomentada por el tipo de globalización y su repercusión en la capacidad de un discurso gubernamental que vence a los actores, los somete, pero no convence, ni aún con los estímulos económicos para volver más eficiente una práctica educativa cargada y poco formadora de los estudiantes.

Bibliografía

- Aebli, H. (1985), *Una didáctica fundada en Piaget*. :Ed. Kapeluz, Buenos Aires, Argentina.
- Agirys, C. y D.A. Schon, (1978), *Organizational learning*. Reading. Addison Wesley.
- Aguirregabiria, M. (coord.) (1998), *Tecnología y educación*, Ed. Narcea, España.
- Alba, A. (2004), “Políticas públicas nacionales para la sociedad de la información”, Tremblay, 6- 2004.
- Álvarez, G. (2006), *Modelos académicos de Ciencias Sociales y legitimación científica en México*, ANUIES, México.
- Álvarez, L. (2002), “La educación basada en competencias”. En Revista *Horizontes* número 2, año 2, TESU-CUED-UPNFM, sept-nov. 2002, Tegucigalpa, Honduras; C. A.
- Anguiano, A., Plascencia, C. & Jiménez, S. (2005), “Competencias profesionales integrales en la nivelación a la Licenciatura en Trabajo Social de la U de G. “En Revista *Educación*, Tercera Época, número 35, Secretaría de Educación de Jalisco, oct-dic, México.
- Annie, M. (2000), *La libertad del ser*, Ed. Luciérnaga, España.
- ANUIES. (2000), *La educación superior en el siglo XXI*, ANUIES, México.
- Araujo, A. (2007), *Orientaciones en la formación de profesores y las prácticas escolares de las normales. Tesis de Doctorado en Ciencias Sociales*, UAM-X, abril 2007, México.
- Argudín, Y. (2001) “La educación basada en competencias” en Revista *Educación. Revista de Educación*. Nueva Época número 19, Secretaría de Educación de Jalisco, oct-dic. 2001, México.
- Argudín, Y. (2005) *Educación basada en competencias*, Ed. Trillas, México.
- Argüelles, A. (1999), “La educación tecnológica en el mundo”, en *Revista Archipiélago* número 22/23, noviembre 1999, México.
- Banco Mundial (1998) “Prioridades y estrategias para la educación”, en *Revista Básica* número 12, septiembre, pp. 47-51, México.
- Boggino, N. (2005), *El constructivismo entra al aula: didáctica constructivista, enseñanza por áreas, problemas actuales*. :Ed. Homosapiens, Argentina.
- Burke, J. (1991), “Competence and Higher Education: Implications for institutions and professional bodies”, en *Change and Intervention* –

- Vocational Education and training.*, (Raggat P. & Unwin L. (eds.) The Falmer Press, Londres, Inglaterra.
- Braslavsky, C. (1999), "Las grandes tendencias del desarrollo contemporáneo y América Latina. El nuevo sentido de la educación secundaria: formar competencias e identidades". En *The secondary education.* : OEI, Buenos Aires, Argentina.
- Campa F. (2004), *La educación basada en normas de competencia laboral (EBNCL): el caso CONALEP. Tesis de Lic. En sociología de la Educación*, SEP-UPN, México.
- CEPAL (1993). *Conocimiento, productividad y equidad Documento de la CEPAL*, Santiago de Chile.
- Cump, S. et al. (1996), *Evaluation report: NSW Key Competencies Pilot Project*. Australian: University of Sidney.
- Díaz, Á. (1991), *Didáctica: Aportes para una polémica*, Ed. Aique, Argentina.
- Didou, S. (2005), *La comercialización de servicios educativos.* : Ed. ANUIES, Serie Memorias, México.
- Documento (2005), *Consulta Nacional sobre la RIES. SEP-SNTE*, : 21 julio 2005, México.
- Documento rector (2003). *Política Nacional para la Formación y el Desarrollo Profesional de los Maestros de Educación Básica*, SEP, México.
- Duber, F. & Martuccelli, D. (1997), *En la escuela. Sociología de la Experiencia Escolar*, Lozada, España.
- Espinoza, V. (2005), *Las universidades Tecnológicas en México. Un modelo incompleto. Tesis Doctoral en Educación*, UPN-SEP, abril, México.
- Ferrer, A. (1997), *Hechos y ficciones de la globalización*, Buenos Aires, Academia Nacional de Ciencias Económicas Buenos Aires, Argentina.
- Ferrerías, J. (1999), *Por (Contra) La (Pos) Modernidad, Endimión, España*.
- Ferreriro, E. (1999), *Vigencia de Jean Piaget*, Ed. Siglo XXI, Argentina.
- Filissiadis, A. (2006), *El hombre que quería cambiar su vida*, Ed. Obelisco, España.
- Forester, G (1992), *Sociedad de alta tecnología*, Ed. Siglo XXI, México.
- Furtado, C. (1999), *El capitalismo global*, FCE, México.
- Gardner, H. (2001), *La inteligencia reformulada. Las inteligencias múltiples hacia el siglo XXI*, Ed. Paidós, España.
- Gentili, P. (2002), "El consenso de Washington: la crisis de la educación en América Latina" *En Revista Horizontes número 23*, UPNFM, Tegucigalpa, Honduras, C.A.

- Gómez, L. (1998), “El aprendizaje basado en competencias”, en *Revista Educar* número 6, SEP, Guadalajara, Jalisco (1992), México.
- Gonczy, A., Hager, P. y Athanasou, J. “The value competency-based education”. En *The effects of competency-based education on universities: Liberation or enslavement?* University of Western Australia and Murdoch University, Australia.
- Haffenden y Brown (1989). Towards the implementation of competence – based curricula in colleges of further education. En Burke J. (ed.) *Competency – based education and training*.
- Hager, P. (1993), Conceptions of competence. *Philosophy of education Philosophy of education. Yearbook*.
- Hamilton, C. (2003), *Growth fetish*. Sidney, Australia: Allen and Unwin Press, Sidney, Australia.
- Heywood, L. (1993), *Guide to development of competency-based standards for professions*, Government Service, Canberra, Australia.
- Jenel, J. (2006), *La economía del alma*, Ed. Luz Indigo, España.
- Kent, R. (2005), *Recepción de las políticas públicas de educación superior*. El PIFI y el PIFOP, ANUIES, Colección Documentos, México.
- Kliksberg, B. (2006), *Hacia una economía con rostro humano*, Ed. FCE, México.
- Krishnamurti, J. (1997), *El arte de vivir*, Kairos, España.
- Levy-Leboyer, C. (1992), *La gestión de las competencias*, Las ediciones de la organización, París, Francia.
- Lewin, E. (2003), “Evaluación: campo de controversias y paradojas o un nuevo lugar para la buena enseñanza”. En el libro de Alicia R. W. de Camilloni; et al., *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo*, Ed. Paidós, Argentina.
- Lipovetsky, G. (2000), *La era del vacío*, Anagrama, España.
- Lipovetsky, G. (1992), *Le crépuscule du devoir*, Gallimard, París, Francia.
- López, E. “Las tecnologías de la información en el proceso educativo”, en *Maestría en Comunicación y Tecnologías Educativas del ILCE*, ILCE, México.
- Liotard, J. (1990), *La condición postmoderna*, Rel, México.
- Marelli, A. (2000), Introducción al análisis y desarrollo de modelos de competencia. *Documento de trabajo*, (8, 9 y 10 citados por Y. Argudin, 2005), Toronto, Canadá.
- Marquier, A. (2000), *La libertad del ser*, Ed. Luciérnaga, Canadá.
- Marsden, D. (1994), “Cambio industrial, competencias y mercados de trabajo”. En *Revista Formación Profesional, Revista Europea del CEDEFOP 1/94*, Printed in Germany (Con publicación en español).

- Martínez, M. (2006), *La práctica docente en la implementación de la política educativa. Una aproximación desde el PEC. Tesis de Maestría en Desarrollo Educativo*, UPN, otoño, D.F, México.
- Mc Clelland, D. Jr. & Spencer, S. (1994), *Competency assessment methods: History and state of the art*. Ver La Haya: Research Press (citado por Argudín).
- Medina, J. (2003), “Las batallas de la educación superior”, en *Milenio*, Suplemento Universitario, 1 de mayo, p 6, D.F., México.
- Medina, J. (Coord.) (2006), *La ANUIES y la educación superior en México. 1950-2005*. Serie Memorias, CBES, ANUIES, México.
- Mellouki, M. (2006), Conferencia “El constructivismo y los métodos pedagógicos” En el *Simposio Internacional La educación en el Siglo XXI*, SMSEM, abril, Toluca, México.
- Memoria (1997). Conferencia Internacional de Difusión y Aseguramiento de la Calidad en la Educación Superior, OCDE/IMHE-SEP-CONACYT-UNAM-ANUIES. 1 y 2 de diciembre, D.F., México.
- Mertens, I. (2002), “Competencias Laboral: sistemas, surgimiento y modelos”. En *CONALEP. Capacitación basada en normas de competencia*, SEP-CONALEP, México.
- Moreno, E. (2005), “Porqué y para qué un nuevo programa de educación preescolar”. En *Revista Cero en conducta*, abril, número 51, D.F., México.
- Morín, E. (1999), *Los 7 saberes necesarios para la educación del futuro*, Ed. Santillana –UNESCO, España.
- Paquay, L. et al. (2005), *La formación profesional del maestro Estrategias y Competencias*, Ed. FCE, México.
- Pastor, M. (1999), *Los procesos de estandarización en las nuevas tecnologías y la educación. El caso de a Telemática y la educación superior a distancia. Tesis Doctoral en Ciencias Sociales*, UAS, Culiacán Sinaloa, México.
- Perrenoud, P. (2004), “La clave de los campos sociales: competencias del actor autónomo. O como evitar ser abusado, aislado, dominado o explotado cuando no se es rico ni poderoso” En el libro de Dominique Simona Rychen y L. Hersh Slganik. *Definir y seleccionar las competencias fundamentales para la vida*, Ed. FCE, México.
- Piaget, J. (2003), *Psicología de la inteligencia*, Ed. Crítica Baelona, España.
- Picó, J. (comp.) (1988), *Modernidad y posmodernidad*, España, Alianza.

- PISA, Prueba PISA 2012, disponible en http://www.sems.gob.mx/work/models/sems/Resource/11149/1/images/Mexico_PISA_2012_Resumen_Ejecutivo.pdf, recuperado el 17 de mayo 2016.
- Plazola, M. (2005), *El modelo de formación docente en el Plan de Estudios 1997 de la Licenciatura en Educación Primaria*. Tesis de MDE-UPN, D.F., septiembre, México.
- Poder Ejecutivo Federal (2001), *Programa Nacional de Educación 2001-2006*, SEP, México.
- Root-Bernstein, R. y M. (2004), *El secreto de la creatividad*, Ed. Kairos, España.
- Sánchez, M. (2005), “Como enseñar competencias en preescolar” En Revista *Educación*, Tercera Época, número 35, Secretaría de Educación de Jalisco, oct-dic, México.
- SEP, (2013), Prueba Enlace, Resultados 2013, disponible en http://www.enlace.sep.gob.mx/ba/estructura_de_la_prueba/, recuperado el 17 de mayo 2013.
- (2015). Prueba Planea 2015, disponible en <http://planea.sep.gob.mx/ba/>, recuperado el 18 de mayo 2016.
- SNTE (1998). “Banco Mundial. Prioridades y estrategias para la educación”. *Revista Básica de Educación*, número 12, SENTE, septiembre, México.
- Solís, P. (2006), *La reforma de la educación preescolar. La política curricular del Programa de Educación Preescolar 2004*. Tesis de MDE-UPN, octubre, D.F., México.
- Tapscott, D. et al. (2001), *El capital digital*, Ed. Taurus, España.
- Tejeda, J. (1996), *La encrucijada de la democracia moderna*, UANL-PyV, México.
- Torres, R. (1996), “¿Qué y cómo es necesario aprender?”. En *Revista Básica número 12*, SENTE, México.
- Touraine, A. (1997), *¿Podremos vivir juntos?*, FCE, México.
- Walker, J. (1993), “The value of competency -based education”. In *The Effects of competency-based Education on Universities. Liberation o enslavement?* University of Western Australia and Murdoch University, Australia.
- Weber, M. (1972), *La ética protestante y el espíritu del capitalismo*, Barcelona, Península, España.
- Wilber, K. (2001), Una teoría del todo. *Una visión integral de la ciencia, la política, la empresa y la espiritualidad*, Kairos, España.

EDUCACIÓN Y PROYECTO DE NACIÓN

José Manuel Juárez Núñez y Sonia Comboni Salinas

Introducción

Más allá de la coyuntura de las elecciones presidenciales en México, la política educativa debe ser de prolongado aliento y tener continuidad a lo largo de los sexenios presidenciales. Uno de los grandes errores de la historia en México en relación con las políticas gubernamentales ha sido la falta de continuidad. Cada sexenio propone sus propios programas y con frecuencia deja en el olvido los que están en marcha y no se lograron concluir en el sexenio que termina. Es el caso por ejemplo de la Alianza para la calidad de la educación, firmada por el presidente Calderón y el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE) bajo la dirección de su exlíder Elba Esther Gordillo, ignorado en el gobierno de Peña Nieto. De igual manera el programa Enciclopedia del sexenio de Fox y un poco de Calderón, caído en el olvido en el sexenio de Peña Nieto. La Reforma Educativa pregonada por Calderón, dejó al país en la expectativa de una educación de calidad, exigida por los mexicanos ciertamente, pero impuesta desde las políticas internacionales de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) y de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), así como por el Banco Mundial (BM). Pero, ¿qué ha pasado con la Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB) y con la Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS)? Parecieran haber caído en el olvido por ser pedagógicas y no políticas, por ser académicas y no administrativas como la tan sonada reforma educativa de Peña Nieto y su Modelo Educativo 2016. Si bien podemos decir que la idea de la modernización educativa es un *continuum* desde Salinas de Gortari a la fecha, las acciones emprendidas y los programas se contradicen y pecan de falta de continuidad, lo cual ha sido una constante a lo largo de 100 años de historia de la educación en México. Todo dependía del proyecto de nación impulsado por el grupo gobernante en turno o de los intereses personales del presidente en el poder.

Educación y Estado

La educación es uno de los sectores en donde más se resiente este tipo de rupturas sexenales. Por ello, nos interesa recuperar las innumerables propuestas que se han hecho desde diferentes sectores: gubernamental, empresarial, social, especialistas de la educación, políticos y académicos, sindicales, todos ellos orientados a mejorar la educación y preparar una masa crítica que permita el desarrollo de los ciudadanos, el crecimiento económico a partir de una mayor productividad, y desarrollo social mediante el bienestar al que todos los ciudadanos tenemos derecho, la superación de la injusticia, por utópico que parezca en un país en donde domina la corrupción a todos los niveles, desde la Presidencia de la República, hasta el más pequeño de los municipios: desde el más alto funcionario gubernamental, hasta el empleado menor de la oficina de gobierno municipal, incluidos los policías, y los mismos ciudadanos que con frecuencia cohechan a los servidores de la ley para salir inmunes a las transgresiones de tránsito o para acelerar procedimientos administrativos e, incluso para obtener permisos ilícitos de construcción y de uso del suelo; así como entre las grandes empresas que prestan servicios al Estado y a sus dependencias.¹

Todo ello, muestra la crisis de valores que vive un amplio sector de la clase política y de la ciudadanía beneficiada por el régimen en turno. Pablo Latapí (1999, 2003) señalaba la necesidad de introducir nuevamente los valores en la enseñanza básica. Numerosos autores (Barba, 2001; López, 2011 entre otros) han trabajado sobre los valores con el fin de recuperarlos no solo en la vida cotidiana, sino en la escuela, como contenidos transversales que vayan inculcando en los niños, los jóvenes y los futuros profesionales en la universidad los valores centrales de la convivencia humana no solo por lo que Juárez, retomando la Biblia, enunciaba, como “el respeto al derecho ajeno es la paz”, sino por la necesidad misma de construir una sociedad en donde la justicia y la equidad se transformen en los pilares de la convivencia y del desarrollo humano (Latapí, 2001).

1 Véase el caso Pemex-Oceanografía. Disponible en La Jornada, jueves 4 de diciembre 2014 <http://www.jornada.unam.mx/ultimas/2014/03/03/oceanografia-en-medio-de-acusaciones-por-fraude>, recuperado el 4 de diciembre 2014. Y el Caso de la Compañía Constructora HIGA y gobierno de Peña Nieto. Caso la “Casa Blanca” <http://aristeguinoticias.com/2611/mexico/la-otra-casa-de-grupo-higa-al-servicio-de-epn-en-las-lomas/> Recuperado el 4 de diciembre 2014

En este campo, la educación tiene un papel muy importante que desempeñar en el seno de la sociedad, de ahí que se requieran mejores profesores, mejor formados, responsables de la formación moral e intelectual de los alumnos; de padres de familia responsables que apoyen la labor de la escuela, fortaleciendo las enseñanzas y los valores transmitidos en la escuela a partir del ejemplo mismo de los padres de familia. Niños queridos, amados y respetados por sus padres, por los adultos y por los maestros, lo cual repercutiría en el respeto mutuo entre ellos mismos, y medio para combatir el *bullying* escolar. Una sociedad en donde todos seamos responsables de todos. Una educación apoyada y sostenida por el Estado, que le dé un nuevo rostro a la relación educación-Estado, Escuela-Sociedad, Sociedad Civil-Estado, fundamentado en el cumplimiento de obligaciones y respeto a los derechos humanos y ciudadanos, la participación ciudadana activa y constructiva y la recepción abierta por parte del Estado de las propuestas ciudadanas.

Conviene en este momento explicar qué se entiende por Estado, aunque hay varias descripciones, más que definiciones, casi todas coinciden en definirlo en función de la dimensión territorial y de su poder, no cualquier poder, sino el poder del uso legítimo de la fuerza como lo definía Weber (1979), ejerciendo un poder político e imponiendo una cooperación dentro del territorio nacional (Sassen, 2012). Esta misma autora alude al Estado-nacional que se caracteriza por gobernar “múltiples y contiguas regiones y ciudades a partir de estructuras diferenciadas, centralizadas y autónomas (Tilly, 1990:1-2, citado por Sassen, 2012:65). Sin embargo, no se trata del ejercicio de la violencia legítima en sí, sino justificada y aprobada por un orden jurídico, el derecho, que le da sostén. Según Kelsen, “el Estado es una sociedad políticamente constituida por un orden coercitivo y este orden es el derecho” (1979:227).

Por otra parte la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, en su artículo 2 define al país, como Nación: “La Nación Mexicana es única e indivisible”, cuya composición es pluricultural. El término nación ha asumido diferentes contenidos de acuerdo con los historiadores o con los sociólogos, para los primeros se ha conceptualizado como el conjunto de personas que han nacido y pertenecen a una colectividad determinada. Luis Villoro refiere que este concepto implica cuatro condiciones para aplicarlo a una Asociación humana 1) comunidad de cultura, 2) conciencia de pertenencia 3) proyecto común, 4) relación con un territorio... Una nación es, ante todo, un ámbito de cultura compartido” (Villoro, 1998:13).

El proyecto de nación en la modernidad ha modificado el proyecto histórico para lograr la sociedad proyectada. A este respecto Villoro aclara que dependiendo del énfasis puesto en las características mencionadas se puede clasificar a las naciones en históricas y proyectadas.

En las primeras, el origen y la continuidad cultural son los ejes de la identidad nacional, los que miden la pertenencia a ella. El reconocimiento de la nación está basado en las costumbres y creencias colectivas instauradas por una historia y legitimadas por la aceptación común. La nación deriva de un pasado; la herencia es destino.- En las naciones ¿proyectadas?, en cambio, el énfasis pasa de la aceptación de una identidad heredada a la decisión de construirla. La pertenencia a la nación se mide por la adhesión a un proyecto hacia el futuro, decidido en común. La nación proyectada puede rechazar una nación histórica antecedente e intentar forjar sobre sus ruinas una nueva entidad colectiva. Debe entonces reconstruir el pasado para volverlo conforme a su proyecto. Si la nación histórica funda su identidad en su origen y transcurso en el tiempo, la proyectada la construye mediante una decisión voluntaria. En aquella, de la historia nace el proyecto nacional; en ésta, del proyecto nacional se origina la interpretación de la historia -El Estado- nación moderno forma parte de la segunda clase, (Villoro, 1998:16).

Esta cita nos ayuda a comprender el cambio en el proyecto de nación surgido de la Constitución política de 1917, reorientado durante el periodo Cardenista, de un proyecto nacionalista, protector de las riquezas nacionales mediante la nacionalización petrolera, la organización de los obreros, campesinos, organizaciones populares, de un Estado benefactor, hacia un Estado neoliberal, entreguista, represor de los sindicatos combativos. Se supone que este cambio debería haber sido consensuado con la población, pero no fue así, sino el resultado de una voluntad política del gobernante en turno avalado por un Congreso servil, vasallo de la voluntad presidencial y de los partidos políticos aliados como una estrategia para sobrevivir en la arena política alejados de sus bases sociales.

La educación viene a ser el instrumento de este cambio de proyecto nacional a futuro. De ahí la reforma educativa como imposición del Estado, sin consenso del sector magisterial y de gran parte de la población.

Educación es poder, poder para el educando y poder para el Estado, poder fundado en el saber y la capacidad de reconocimiento de derechos

y deberes por parte de los ciudadanos y de derechos y responsabilidades del Estado para con los ciudadanos. Solo en esta relación de conocimiento, diálogo y respeto mutuo entre escuela y Estado se podrá formar a la ciudadanía en el principio ético enunciado por Juárez: “El respeto al derecho ajeno es la Paz”. Sin embargo, los acontecimientos del 26 de septiembre del 2014, con la desaparición de los estudiantes normalistas del municipio de Ayotzinapa,² y la indolencia de las autoridades estatales y federales durante los primeros diez días para iniciar la investigación han demostrado el poco interés del gobernante en turno para esclarecer los hechos que lesionan no solo a las familias afectadas, sino a la imagen de México en el ámbito internacional, y sobre todo, la vida democrática en el país.

Estos hechos revelan la infiltración del crimen organizado en los órganos gubernamentales y la debilidad del Estado frente a estas organizaciones delictivas; pero, sobre todo, la escasa educación que poseen los guardianes del orden, fruto de un sistema educativo obsoleto y la incapacidad de enfrentar problemas que no solo afectan a la sociedad, sino atentan contra la vida de los ciudadanos. Por ello, somos conscientes que la educación constituye un baluarte para la sociedad, ya que de ella depende la ética ciudadana y profesional.

Para lograr estos fines Paulo Freire propone una educación ciudadana fundamentada en la solidaridad y en la educación para la libertad porque, como afirma en su libro “La educación como práctica de la libertad” (1974):

“Es necesario desarrollar una pedagogía de la pregunta. Siempre estamos escuchando una pedagogía de la respuesta. Los profesores contestan a preguntas que los alumnos no han hecho”.

Hemos trabajado bajo el esquema tradicional de enseñar al que no sabe, es decir, a partir de la “educación bancaria” que consiste en depositar conocimientos en la cabeza vacía de los alumnos y alumnas. Por eso respondemos a las preguntas no expresadas en nuestras exposiciones magisteriales. La innovación está en partir de la duda, de la inquietud, de los interrogantes de los alumnos expresados claramente, sin miedos, ni temor a la represión o a la burla de los condiscípulos. Esta pedagogía constituye

2 Nos referimos a la detención y desaparición de 43 estudiantes de la Normal “Raúl Isidro Burgos”, de Ayotzinapa, Gro., a manos de la policía municipal de Iguala y del municipio de Cocula, el 26 de septiembre de 2014. En el hecho murieron seis personas: tres normalistas, y tres jugadores de un equipo de fútbol que pasaban por el lugar de los hechos, además hubo 25 heridos.

realmente un cambio de actitud y una nueva manera de concebir la formación de los alumnos: “Enseñar exige saber escuchar. Porque implica una comprensión crítica de la realidad social, política y económica en la que está el alfabetizado” (Freire, 1997:108).

Por tanto es necesario que los profesores escuchen a los alumnos antes de interpretar lo que desean preguntar ubicándolos en su realidad social, política, económica y cultural. Por ello, la educación es ante todo una acción política: formar ciudadanos críticos y participativos, pero también respetuosos de los derechos de los demás. Independientemente de la postura política del maestro, se debe formar a las alumnas y a los alumnos para que sean capaces de tomar sus propias decisiones en el campo político, intelectual y científico, para que aprendan a ser y a hacer (Delors, 1996).

“Enseñar exige respeto a los saberes de los educandos” (Freire, 1997:32).

“Enseñar exige respeto a la autonomía del ser del educando” (Freire, 1997:58).

“Nadie es, si se prohíbe que otros sean” (Freire, 1997:31).

La actitud del maestro debe ser de guía para el alumno en el camino que él escoja, no de sustituto ni de reemplazante de sus ideas. Por ello, el otro comportamiento necesario para fortalecer la educación es la actitud de respeto a los alumnos, cualquiera que sea su edad y el nivel que cursan, desde preescolar hasta doctorado. Los alumnos saben más de lo que los maestros pensamos o aceptamos y bien nos pueden enseñar muchas cosas. Por eso Freire mismo afirma: “nadie sabe tanto que no pueda aprender algo, y nadie es tan ignorante que no pueda enseñar algo [...] al enseñar se aprende y al aprender se enseña” (Freire, 1997). Asumiendo esta actitud favorecemos el crecimiento de los alumnos, fortalecemos la enseñanza, el aprendizaje y la autonomía. “Enseñar exige la corporización de las palabras por el ejemplo. Enseñar exige seguridad, capacidad profesional y generosidad. No hay palabra verdadera que no sea unión inquebrantable entre acción y reflexión” (Freire, 1997:88).

Ejemplo y palabra son los instrumentos del cambio en la educación. Congruencia con lo que se enseña y pone en práctica es la mejor manera de formar a los ciudadanos a ser estudiantes responsables, adultos comprometidos, críticos, participativos y propositivos. Es decir, enseñarlos a pensar, a hacer, a vivir juntos y a ser. Los cuatro pilares propuestos por la Comisión Delors de la Unesco para el informe de la educación para el Siglo

XXI. Nuevamente este informe retoma las palabras de Freire para indicar el objetivo de los maestros como formadores de la juventud:

“(...) es indispensable que quien se está formando, desde el principio mismo de su experiencia formadora, al asumirse también como sujeto de la producción del saber, se convenza definitivamente de que enseñar no es *transferir conocimiento*, sino crear las posibilidades de su producción o de su construcción”

“La importancia del papel del educador [radica] en que parte de su tarea docente es no solo enseñar los contenidos, sino también enseñar a pensar correctamente” (Freire, 1997:28).

El fin último de la educación, no debemos olvidarlo, es la transformación del hombre y del mundo. La finalidad del trabajo humano es transformar el mundo, transformándose a sí mismos y a su congéneres. Pero para ello se requiere ser libre, y no en el sentido liberal, propuesto por la Revolución Francesa, es decir, libre para concurrir al mercado de bienes e intercambio de los mismos, sino libre de toda opresión, de toda dominación ideológica, política, económica, social y cultural, en una sociedad en la cual todos tengan la posibilidad y la oportunidad de acceder a la educación de calidad, hasta el nivel que quieran y puedan llegar con el apoyo de las políticas gubernamentales; que tengan acceso a un trabajo digno y bien remunerado; a la salud y a los procesos de conservación y recuperación de la misma, si es necesario; a un hogar digno y satisfactorio; a la recreación liberadora de la opresión y el estrés, de manera que viva en permanente liberación, y con acceso a los satisfactores necesarios para un vida digna del ser humano. A este respecto, Freire hace hincapié en el hecho de que “Todos nosotros sabemos algo. Todos nosotros ignoramos algo. Por eso, aprendemos siempre”.

La posibilidad de ir a la escuela, no se encierra en sí misma. Se abre a la necesidad de un tiempo indispensable para el estudio, el aprendizaje personal, la reflexión, la apropiación y recreación del conocimiento. Freire insiste en que: “El estudio no se mide por el número de páginas leídas en una noche, ni por la cantidad de libros leídos en un semestre. Estudiar no es un acto de consumir ideas, sino de crearlas y recrearlas” (Freire, 1998:53).

Por ello el conocimiento es creativo, imaginativo, inventivo y propositivo. No se trata solo de repetir ideas, sino de crear nuevas, recrear las conocidas y de aplicarlas a la solución de los problemas de la vida cotidiana-

na. Esta aplicación es la demostración del aprendizaje. Es en este proceso de enseñanza mutua que tanto el maestro como los alumnos se reeducan y aprenden juntos. La apertura de los maestros a las enseñanzas de los alumnos es el mejor ejemplo de tolerancia, de respeto y aceptación del otro, de lo diverso, de lo diferente, confiriendo identidad tanto al docente como al discente.

“Solo educadores autoritarios niegan la solidaridad entre el acto de educar y el acto de ser educados por los educandos. Ya que nadie sabe todo. Nadie ignora todo, todos aprendemos de todos”. De esta manera se cumpliría la sentencia de Jesucristo: “la verdad os hará libres” (San Juan, 8, 31-36), lo que en palabras del poeta Juan Ramón Jiménez se afirma “El hombre es libre, tiene que ser libre. Su primera virtud, su gran hermosura, su gran amor es la libertad”. Lo que, parafraseando a Freire, podríamos considerar como la “Educación nos hará libres”.

¿Qué posibilidades tendría el país, de lograr estos ideales si las políticas educativas impuestas por el Estado se llevaran a cabo de manera bien planeada, consensuada y coherente con la realidad del magisterio actual y de las condiciones materiales de la provincia y no solo de las capitales o de las ciudades medias? En otros términos, tomando en cuenta la realidad del mundo campesino e indígena y la situación de pobreza extrema que enfrenta una gran parte de la población.

Esta es la pregunta que trataremos de responder a la luz de esos principios pedagógicos, más allá de la coyuntura política de la lucha por la rectoría de la educación entre (SNTE), la Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación (CNTE) y el Estado, por medio de la Secretaría de Educación Pública (SEP), mediante el instrumento legal de la reforma constitucional de los artículos 3 y 73,³ así como con la promulgación de las leyes secundarias: Reforma de la Ley General de Educación, Ley del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación,⁴ responsable de coordinar el Sistema Nacional de Evaluación Educativa, y la Ley General del Servicio Profesional Docente, estableciendo la evaluación obligatoria de todos los cuerpos directivos y maestros, así como los exámenes de oposición para ocupar una plaza magisterial y/o un cargo de dirección.

A partir del Censo Escolar realizado por el Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI) durante el 2012, ordenado por Peña Nieto, se

3 Promulgada el 25 de febrero de 2013 y publicada en el Diario Oficial de la Federación el 26 de febrero de 2013.

4 Promulgada el 10 de Septiembre y publicadas en el Diario Oficial de la Federación el 11 de septiembre del 2013.

tomó la decisión de centralizar nuevamente la gestión de las plazas docentes desde la SEP. Sin embargo, la historia ha demostrado que la centralización no es la mejor manera de administrar, posiblemente puede ayudar al control político, que es lo que se busca, en este caso, pero no influirá de manera positiva en la mejora de la calidad educativa.

Con el fin de evitar la intervención sindical en la contratación y designación de plazas docentes, la compra-venta y la sucesión hereditaria de las mismas como práctica recurrente para ocupar puestos sea de maestro, sea de dirigentes, se estableció la obligatoriedad de los exámenes de oposición para ejercer la docencia, afectando múltiples intereses sindicales y personales. Esta medida provocó la protesta y la oposición de la CNTE en Chiapas, Guerrero, parte de Michoacán y Oaxaca, particularmente de la sección 22 del SNTE, así como de las Escuelas Normales rurales en estas entidades, al ver suprimido su derecho conquistado a lo largo de los años, de ocupar una plaza de manera automática al concluir su formación. Se realizaron múltiples manifestaciones en la Ciudad de México, con la ocupación del zócalo, y del Monumento a la Revolución, además de marchas y mítines en diferentes ciudades de la república;⁵ se levantaron 6,661 demandas de amparo en los diferentes tribunales, miles de amparos contra la reforma educativa⁶ ante diferentes juzgados; así como 112 en varios Tribunales Colegiados, que finalmente fueron rechazados por la Suprema Corte de Justicia de la Nación.

De igual manera, se presentaron controversias constitucionales contra los Estados de Baja California y Zacatecas por no haber adecuado sus leyes de educación estatales a la legislación federal. En el caso de Chiapas,

5 Véase “CNTE protesta contra la Reforma Educativa” disponible en http://www.cronica.com.mx/especial_mid.php?id_tema=1741, recuperado el 5 de diciembre 2014; también <http://mexico.cnn.com/nacional/2013/10/21/cnte-amparos-reforma-educativa-protetas>.

6 “La CNTE presenta miles de amparos contra la reforma educativa”, disponible en <http://mexico.cnn.com/nacional/2013/10/21/cnte-amparos-reforma-educativa-protetas>. Recuperado el 5 de diciembre 2014; ver también ACUERDO GENERAL NÚMERO 9/2014, de 6 de mayo de 2014, del pleno de la SCJN: Según información proporcionada el 24 de abril de 2014 por la Dirección General de Estadística Judicial del Consejo de la Judicatura Federal, ante los Juzgados Primero (1,297), Segundo (782), Tercero (1,113), Sexto (1,333), Séptimo (1,070) y Octavo (1,066), todos de Distrito del Centro Auxiliar de la Segunda Región, se promovieron 6,661 demandas de amparo contra estas reformas.

Michoacán, Sonora y Oaxaca por no haber iniciado el proceso de armonización de su legislación con la Ley Federal de Reforma Educativa propuesta por Peña Nieto, no solo como una actitud de resistencia al autoritarismo presidencial, sino al servilismo de los diputados y senadores, que sin un análisis pormenorizado y en lo que se ha dado en llamar fat track, aprobaron dichas leyes.

El proyecto de nación, que se delinea de manera cada vez más clara, apunta hacia una sociedad dominada por el gran capital, por las corporaciones de industriales e inversionistas, y la apertura del sector energético a la inversión privada y extranjera, con el costo correspondiente sobre los hombros de los nacionales, particularmente del sector obrero y campesino. Un Estado represor que, en cada manifestación estudiantil y popular ve atentados contra su proyecto de nación, porque intentan desestabilizar al régimen e ir en contra del proyecto gubernamental⁷ instrumentado por el sector empresarial y algunos medios televisivos cuya influencia en las decisiones gubernamentales está fuera de duda (Cárdenas, 2014). Un Estado poco interesado en la educación y en el impulso a la ciencia y la tecnología propias, motivo por el cual, se dio el movimiento del Instituto Politécnico Nacional (IPN), cuyo paro de actividades duró más de dos meses: Movimiento que se conjuntó con la desaparición de 43 estudiantes de la Normal Rural “Raúl Isidro Burgos” de Ayotzinapa, Guerrero, en la ciudad de Iguala. La oposición de una parte del magisterio agrupado en la (CNTE) a la reforma educativa es indicativa de este malestar que la imposición de una medida laboral contra los maestros, no consensuada, ni fruto de un diálogo abierto y profundo entre autoridades y sujetos del quehacer educativo.

Política Educativa

La política educativa, manifestada en el Programa Nacional de Educación 2013-2018, sigue las pausas impuestas por Fox, en el sexenio 2000-2006, continuada por Calderón, hasta el 2012, y ratificada por Peña Nie-

7 Discurso de Peña Nieto: durante la inauguración de “La ciudad de la salud para la mujer” en el Estado de México: “A veces no está claro su objetivo, pareciera que respondieran a un interés de generar desestabilización, desorden social y sobre todo de atentar contra el proyecto de nación que venimos impulsando”

Disponible en <http://prodigy.msn.com/es-mx/noticias/mexico/pe%C3%B1a-nieto-acusa-que-grupos-buscan-desestabilizar-m%C3%A9xico/ar-BBexCPE>

to mediante la reforma educativa. En todo caso, refuerza el proyecto de nación que ha estado vigente en estos tres últimos regímenes presidenciales: un Estado proempresarial, neoliberal y entreguista de las riquezas naturales del país y de los recursos no renovables, como es el caso de la industria extractiva, con las minas concesionadas a compañías extranjeras, la privatización del petróleo y la reforma energética que abre la posibilidad a los privados de generar electricidad, incluidas las compañías extranjeras. La venta de los principales bancos mexicanos a extranjeros, por Fox, la desaparición de empresas “incomodas” para el régimen en turno como Mexicana de Aviación y la Compañía de Luz y Fuerza del Centro, con Calderón, así como la reforma laboral que deja desprotegido al trabajador frente al patrón. La contratación del personal por interpósitas personas mediante la legalización de la subcontratación o a partir de empresas que reclutan empleados para las compañías que se los solicitan, ha separado la relación de estos factores de la producción, facilitando el trabajo a prueba, el temporal y los despidos sin responsabilidad para el empresario. En síntesis, se trata de un proyecto de nación pro empresarial dentro del neoliberalismo global imperante de acuerdo con lo declarado en el Plan Nacional de Desarrollo, 2013-2018:

“Reafirmaremos nuestro compromiso con el libre comercio, la movilidad de capitales, la integración productiva, la movilidad segura de las personas y la atracción de talento e inversión al país” (PND, 2013-2018). La política educativa puesta en marcha fortalece esta visión de país.

La política orientada a elevar la calidad de la educación es un excelente proyecto en sí mismo; el rendimiento de cuentas es necesario y la cobertura en el nivel secundario y de educación media superior y superior, son políticas necesarias e importantes para formar a la fuerza pensante de la sociedad mexicana. La búsqueda de un mejor nivel de vida pasa por la educación, que si bien es gratuita en los niveles inferiores o básicos, obligatoria hasta el bachillerato, en el nivel superior tiene un costo que la mayoría de los jóvenes en edad de cursar educación superior no pueden cubrir y no tienen acceso a las instituciones federales casi gratuitas: UNAM, IPN, UAM cuya capacidad de absorción de la demanda es muy baja tomando en cuenta el tamaño de la misma.⁸ Puede ser que la política “haya un lugar para

8 Se acaba de anunciar el programa “Hay un lugar para ti” para ampliar la cobertura de educación superior en los estados de Tlaxcala, Edomex, Morelos y la Ciudad de México: favoreciendo la movilidad y apoyando con una beca de 1000 pesos a alumnos que tengan que desplazarse a otra ciudad para cursar la carrera que quieren si la universidad de su ciudad no la ofrece. El tiempo dirá cuál será el futuro de este programa.

ti” que busca ampliar la capacidad de atender a la demanda de los estados del centro de la República, pueda tener un efecto positivo. Las acciones propuestas por estas directrices políticas son: Computación e inglés en la educación básica; Aprendizaje de lenguas extranjeras; Calidad de la educación; Alianza para la calidad de la educación; Escuela de tiempo completo: Formación de maestros; Educación y sociedad de la información; Participación de los padres de familia; Infraestructura y equipamiento; Prospera; Escuelas al 100.

Computación e inglés en la educación básica

Desde el sexenio foxista, se propuso como política gubernamental para el sector educativo, la enseñanza del inglés desde los primeros años de educación básica, y la introducción de las computadoras en la enseñanza cotidiana. Para ello se dotó de equipo Enciclomedia a muchas escuelas, particularmente para quinto y el sexto años. Con ello se pretendía introducir a maestros y alumnos en el uso de la tecnología educativa asistida por una enciclopedia electrónica: Enciclomedia. Intento fracasado por su mala planeación y sobre todo, por la ausencia de una capacitación eficaz de los docentes y en la entrega de los equipos a las escuelas que tuvieran condiciones adecuadas para el uso y conservación de los mismos.

Un intento fallido, pero no por ello, un programa negativo. Es necesario planearlo bien, preparar a todos los maestros para su uso y dotar a todos los salones y clases correspondientes con este equipamiento tecnológico; modificar los horarios de las escuelas para introducir la computación como material real y no sobre el papel, con la mejor tecnología educacional. Pero ello no se puede realizar de la noche a la mañana. Los procesos de capacitación deben ser permanentes y extensivos a todas las escuelas del país, responsabilizando a los servicios técnico-pedagógicos de cada estado y a los regidores de educación en cada municipio. De igual manera se requiere la transformación de los planes y programas de estudio de las escuelas normales para introducir el inglés y la computación como materias obligatorias. Para ello el Estado debe invertir en equipamiento adecuado y suficiente y en preparar maestros de idiomas en el extranjero con la seguridad de ofrecerles empleo en cuanto regresen con los títulos correspondientes.

En algunas entidades federativas se entregaron computadoras a los niños de quinto y sexto de primaria a fin de fortalecer el sistema de ciencia y tecnología, como se prometió en las campañas electorales. En ese enton-

ces se analizaba que no era imposible, sino costoso, porque el Estado ha venido disminuyendo el presupuesto para la educación ¿cómo se pretendía lograr estos objetivos? Por otro lado, no era suficiente dotar a los niños y niñas con minicomputadoras, había que enseñarles a servirse de ellas ¿Cómo lo harían los maestros que no sabían utilizarlas?, ¿cuáles fueron los criterios para otorgar estos equipos del programa “MiCompu.MX” a 240 mil niños de escuelas públicas en sus diversas modalidades de los estados de Colima, Sonora y Tabasco que no necesariamente son los más necesitados del país?⁹ Los supuestos eran que este equipo:

- Contribuye a mejorar las condiciones de estudio de los niños.
- Incide en el desarrollo de las competencias para aprender a aprender y a convivir.
- Ofrece a los alumnos un acervo de aplicaciones y contenidos multimedia para que mejoren sus destrezas, estrategias de estudio y ampliar habilidades digitales.

Sin embargo, la tecnología no ha sido siempre el mejor medio para el aprendizaje, se requiere la guía del maestro, de los padres de familia y de la disponibilidad social de ingreso a *internet*, en cualquier espacio público y no solo en los hogares. Puede ser que brinde mayor acceso a la información, pero esto no mejora las condiciones de estudio de los niños. Es preciso no confundir información con aprendizaje. Ciertamente lo facilita, pero siempre se requiere interés y disciplina por parte de los niños y este es el papel importante de maestros y padres de familia. ¿Qué tipo de programa acompañó a esta entrega? Al no haber educación digital para padres y maestros, el éxito se comprometió seriamente, hasta que el proyecto fue suspendido para el 2016. Esta realidad demuestra que es necesaria la formación de los maestros en nuevas tecnologías y en el uso de los softwares correspondientes. Esto implica creación de programas adecuados para el aprendizaje escolar, además de los existentes para la búsqueda de información.

Es necesario, pues, un ejercicio de planeación para la formación de los maestros en ejercicio y ayudarlos a crear sus propias competencias en este campo. Equipar aulas con instrumental audiovisual de modo que los maestros cuenten con un apoyo adecuado y los niños puedan hacer presentaciones de sus investigaciones, con la ayuda de los maestros y de los padres de familia. Se deben renovar los programas de adquisición de computadoras

9 A dos años de distancia (2016), este programa ha sido suspendido ante el fracaso del mismo.

portátiles a crédito para los maestros, con el apoyo de la SEP a nivel nacional y estatal, acompañados de cursos de capacitación.

El Estado debe equipar a todas las escuelas con centros de computo, teniendo en cuenta el cupo máximo de la clase más numerosa, de manera que, todos los días todos los alumnos puedan tener acceso en diferentes grupos, particularmente en las escuelas de tiempo completo. Nos parece más rentable equipar laboratorios en las escuelas que distribuir tabletas electrónicas a los niños sin una preparación adecuada de padres de familia, maestros y los mismos niños.

Cada escuela debe contratar personal especializado en el manejo de *software* y *hardware* que dé mantenimiento a los equipos e instruyan a los maestros. El servicio centralizado sin una filosofía de calidad total, nunca ha funcionado en las instituciones gubernamentales. Ello requiere de un mayor presupuesto que garantice el mantenimiento y el servicio continuo.

Los supervisores deberían organizar concursos en las escuelas bajo su supervisión sobre trabajos que despierten la curiosidad de los educandos, los impulsen a buscar información en *internet*. Esto los habilitará para saber navegar en el ciberespacio y a buscar información para promover el aprender a aprender, desarrollar las habilidades digitales y el aprender a convivir y a trabajar juntos, es decir, a vivir juntos.

En la medida de lo posible se pueden organizar eventos a distancia entre varias escuelas en el país o de diferentes países que susciten el interés de los alumnos por la tecnología de punta y fomenten la comunicación en el ámbito nacional e internacional. De esta manera se generaría la vinculación de la escuela con la sociedad y el aparato industrial en base a las nuevas tecnologías de la comunicación.

Tabletas electrónicas, en lugar de computadoras portátiles

Para el ciclo escolar 2014-2015, se contempló la entrega de *Tabletas electrónicas* en lugar de las computadoras portátiles que se entregaron en el ciclo escolar anterior, en los estados de Colima, Estado de México: Puebla, Sonora, Tabasco y Ciudad de México, puesto que se ha detectado que pocos niños recurren a este instrumento para recuperar información académica y se han dedicado a bajar películas y canciones¹⁰. En su lugar se entrega-

10 Según declaración de Alba Martínez, subsecretaria de educación básica. Disponible en <http://www.educacionfutura.org/mil-800-pesos-costara-cada-tableta-para-ninos-de-primaria/> Recuperado el 8 de diciembre 2014.

rán 709,824 tabletas electrónicas. Todo ello enmarcado en el Programa Inclusión y Alfabetización Digital.

El objetivo que se perseguía era hacer llegar a un mayor número de población la tecnología para construir la sociedad de la información ya que “según la encuesta en hogares sobre disponibilidad y uso de tecnologías de la información 2012, solo 32.2 por ciento del total de las familias en el país tiene una computadora en casa y 25 por ciento tiene acceso a internet” (Rojas, 2014).

La sociedad está cambiando y fortaleciendo los mecanismos de comunicación, comercialización y organización social a partir del uso intensivo de las nuevas tecnologías de la información y comunicación, (NTICS), por ello es necesario cerrar la brecha cibernética no solo entre adultos y jóvenes, sino entre los mismos jóvenes de las diferentes clases sociales para construir una sociedad más equitativa, más justa con un tejido social más fuerte y relaciones más solidarias, en la construcción de una sociedad más inclusiva.

Se trata del cambio social desde abajo, y no por decreto, como lo significa el “Pacto por México”¹¹ que no toma en cuenta los intereses de la población, sino los intereses políticos de los partidos y los económicos de los grandes industriales. Por ello el “Proyecto regional de educación para América Latina y el Caribe” en su diagnóstico afirma que:

En la actualidad, la capacidad de los países a la hora de decidir su destino está influido por la configuración externa del escenario internacional. Asimismo, el mundo es cada vez más interdependiente por los efectos de la globalización, los cuales inciden en todas las estructuras sociales, políticas, económicas, culturales, laborales y tecnológicas, y cuyos impactos no afectan de manera homogénea a las diferentes esferas de la vida, ni tienen las mismas repercusiones para todos (PREALC, 2002:4).

Esta diferencia de impacto beneficia a unos y perjudica a otros, la política estatal debería estar orientada a disminuir los impactos negativos en la

11 El Pacto por México: implica 95 compromisos que asume el gobierno federal e involucra a los partidos políticos mayores: PRI, PAN, PRD, entre ellos los que se refieren a la reforma educativa. Firmado por Enrique Peña Nieto, presidente de la república, Jesús Zambrano Grijalva, presidente nacional del PRD, Ma. Cristina Díaz Salazar, presidente del Comité ejecutivo del PRI. Gustavo Madero Muñoz, presidente nacional del PAN. Véase <http://www.presidencia.gob.mx/wp-content/uploads/2012/12/Pacto-Por-M%C3%A9xico-TODOS-los-acuerdos.pdf>

mayoría de la población, ofreciendo oportunidades educativas reales acordes con los avances científico-tecnológicos contemporáneos a fin de brindar mejores oportunidades a quienes menos tienen.

Los objetivos del Pacto por México en relación con la educación fueron tres:

1.- Mejorar la calidad educativa en el nivel básico que se refleje en las pruebas PISA.

2.- Aumentar la cobertura y mejorar la calidad de la educación en el nivel medio superior y superior.

3.- Recuperar para el Estado la rectoría de la educación manteniendo la laicidad de ésta.

Se trata pues de una reforma legal y administrativa para “poner en orden a los maestros”, destituyendo a la dirigente nacional del (SNTE) y reprimiendo a los que se opongan a dichas reformas, como es el caso de los maestros pertenecientes a la (cnTE), a los estudiantes de las normales rurales que no acaten calladamente estas disposiciones de las autoridades. De ahí la necesidad de reformar la Constitución para poder introducir estas disposiciones autoritarias tomadas sin el menor atisbo de democracia. De igual manera, se legisla sobre el ejercicio profesional de la actividad docente, que, veladamente, implica una política de desaparición de las escuelas normales ya que posibilita el ingreso de profesionales de otras disciplinas a la actividad docente, sin formación pedagógica alguna. Modifica el estatus de los trabajadores de la educación al liberar el ejercicio docente y crea una situación actual de injusticia social al desconocer la SEP a los egresados de sus propias instituciones. En los hechos, suprime al SNTE ya que la relación ahora es directa entre SEP-patrón y profesor-empleado, sin mediación sindical, aunque éste, según declaraciones del anterior secretario de educación, Emilio Chuayffet, detente el contrato laboral con la Secretaría de Educación Pública.

Esta apertura, que, por una parte ofrece oportunidades de empleo para ciertos individuos, por otra, implica el riesgo de incorporar profesionales sin ninguna formación pedagógico-didáctica para la enseñanza. Situación que, en Brasil, denunciaba Francesco de Bartolomeis (1978) en relación con los profesionales que terminaron en la docencia porque no fueron capaces de llevar a cabo sus propios proyectos profesionales por falta de una adecuada preparación científico-tecnológica. En México, podemos decir lo mismo de muchos maestros universitarios, con las excepciones correspondientes, pero que, sobre todo en el gran auge de las universidades en las décadas de

1970 y 1980, incorporaron a sus filas docentes a personal poco formado en sus respectivas disciplinas y sin ninguna preparación pedagógica ni didáctica. Tuvieron que aprender sobre la marcha. Pero hoy, se repite el mismo fenómeno: crecimiento de la matrícula, falta de instalaciones adecuadas y ausencia de un profesorado formado para ello y competente, particularmente en la educación media superior.

La creación del Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEE), vigente ya desde el sexenio foxista, (2000-2006), no es nada nuevo. Lo novedoso es que, se quiera centralizar la educación como lo estuvo hasta el tercer cuarto del siglo XX. De aquí la necesidad de saber cuántas escuelas existen en el país, cuántos maestros y alumnos. Es positivo. Lo importante será saber cuántos comisionados, cuántos aviadores, y cuántos profesores acumulan varios puestos, sin cumplir con ninguno. Evidentemente la SEP tiene la información sobre cuántas plazas docentes existen y cuántas están asignadas ya que se elabora la nómina con base en ellas. Lo importante está en saber cuántos de éstos están frente a grupo realmente y la relación profesor/alumnos.

La Evaluación es positiva, siempre y cuando sea regionalizada y se tome en cuenta las condiciones de trabajo de los maestros, las condiciones de vida y de estudio de los alumnos, así como la situación social en la que se encuentran, ya que ésta incide fuertemente en las condiciones de trabajo y en la posibilidad de un aprendizaje significativo, pertinente, y relevante, producto de una enseñanza de calidad. Por ello no se puede decir que la creación del INEE sea la reforma educativa. Es un medio, pero nada más. La verdadera reforma laboral radica en la obligación de presentar exámenes impuestos por el Estado a fin de recuperar la rectoría de la educación, que efectivamente estaba en manos del sindicato; pero quienes sufren las consecuencias de las incongruencias históricas del Estado, son los maestros sometidos a estas leyes que no deberían ser retroactivas, pero que se están aplicando con mano de hierro y sin posibilidades de diálogo.

Aprendizaje de lenguas extranjeras

México, como país miembro del Tratado de Libre Comercio con Estados Unidos y Canadá, es el más débil de los tres en su economía, su democracia, sus políticas sociales y sus oportunidades de empleo. Ello significa que una gran población es propensa a la emigración en busca de mejores condiciones de vida.

Las posibilidades de retener a esta población potencialmente emigrante pasan por el mejoramiento de las oportunidades de acceso a una edu-

cación de calidad, pertinente y relevante para la vida de los estudiantes en sus circunstancias y en su medio social y físico. ¿Cómo aprovechar los recursos existentes en su medio? Es una tarea de la educación escolar, por una parte, por la otra es una función del Estado apoyar las iniciativas de los particulares organizados en cooperativas de producción o interesados en echar a andar proyectos productivos. Se trata entonces de una colaboración sociedad-escuela para formar a los niños y jóvenes de ambos sexos en el descubrimiento de sus propias capacidades en relación con el entorno social y físico en donde les tocó vivir.

El aprendizaje de las lenguas, particularmente el inglés, por la calidad de los socios del TLC, es importante sobre todo para la atención al turismo, el acceso a una información calificada en inglés y en francés que les permita vislumbrar posibilidades de un mejor empleo.

El inglés es una lengua universal, particularmente en el campo de la tecnología, es importante que los “buenos vecinos” aprendan por lo menos otra de las lenguas habladas en la región. Nadie duda, entonces, de la importancia del aprendizaje del inglés. Se duda de la capacidad que tiene el sistema educativo para lograr esta meta, ya que no contamos con profesores de inglés certificados. Aficionados hay muchos, pero difícilmente se puede enseñar lo que mal se sabe. La improvisación ha sido la tumba de muchos programas que en el papel se veían excelentes, pero la falta de preparación del personal docente ha sido siempre una de las trampas mortales en las que ha caído el sistema educativo mexicano, por la falta de planeación de las autoridades correspondientes tendientes a imitar lo que sucede con cierto éxito en otras latitudes, pero sin crear las condiciones necesarias para llevarlas a cabo.

La SEP debe impulsar, la formación masiva de maestros de inglés y de otras lenguas para su enseñanza como segunda lengua desde la educación preescolar hasta la educación superior. Realizar convenios con instituciones extranjeras para becar maestros en Estados Unidos e Inglaterra, o Canadá y Francia, aunque cada país tiene sus particularidades, pero el manejo de la lengua es fundamental. Programas como estos pueden permitir en el largo plazo, 20 años, por ejemplo, contar con maestros certificados en dichas lenguas. Cabe hacer notar que numéricamente hablando es muy difícil cumplir con este buen deseo, ya que no puede considerarse como un buen propósito. Si tuviésemos un solo profesor por escuela del nivel básico: preescolar, primaria y secundaria, del tipo general, indígena, del sector público se necesitarían 176,793 maestros de inglés, que no tenemos

en la actualidad, ni se van a formar en dos años. Si a ello agregamos los que se necesitarían para la EMS el problema se complica. No creemos que el Proceso de Acreditación de los Docentes de Inglés dentro del Programa Exámenes de Evaluación de Lengua Inglesa con fines profesionales del Ceneval, ni los programas de certificación de inglés instaurados en algunas universidades públicas, puedan aportar el personal necesario, en el supuesto caso de que quienes hablen el idioma, como sea que lo hayan aprendido, se interesen por la enseñanza. Es obvio que cualquier esfuerzo en este sentido es positivo y se debe impulsar. Lo que no se justifica es la enseñanza del inglés, ya que no es sinónimo de calidad educativa. Ni se ve claro el porqué limitarse al inglés si no es en un proceso de neocolonialismo interno, por parte de las autoridades educativas en turno; ni tampoco es garantía de empleo para toda la población estudiantil.

¿Es posible que después de 13 años de estudiar inglés en las escuelas públicas, los estudiantes sean capaces de comunicarse, explicar sus sentimientos, sus conocimientos, sus miedos y expectativas en dicha lengua? Creemos que de no ser así, de nada sirvió perder tanto tiempo en 13 años de escolaridad, si finalmente no se logra dominar la lengua extranjera. Para conformarnos con una “lectura de comprensión” no se necesitan tantos años, ni el gasto de tantos recursos. Esta es una realidad que debe asumir el Estado, el gobierno en turno, maestros, alumnos y familias, es decir la sociedad en su conjunto. Por tanto, hay que enfrentar el aprendizaje con seriedad y con recursos, con objetivos claros para incentivar a maestros y alumnos a realizar un aprendizaje de la vida, en la vida y para la vida.

¿Cuántos laboratorios para el aprendizaje de las lenguas extranjeras existen en las escuelas normales? Prácticamente ninguno. Si los maestros quieren aprender alguna lengua extranjera deben hacerlo fuera de la Normal, como una inversión adicional en su propia formación. ¿Cuál es la política del Estado a este respecto? Es un vacío que se debe llenar.

¿El gobierno está dispuesto a invertir en este campo?, ¿durante cuánto tiempo?, ¿estaría dispuesto a pagar mejores salarios a los maestros?, ¿o se trata de una política de empleabilidad ante la incapacidad del sistema productivo de generar empleos bien remunerados y se ve a la enseñanza del inglés como una salida para un pequeño sector de la población egresada de las universidades y de los institutos particulares de enseñanza de lenguas extranjeras?

La política salarial actual contradice lo que se pueda afirmar en la situación presente del país. El presentar el examen de “Evaluación del

desempeño docente” como si fuera el Examen de Ingreso al Ejercicio Profesional Docente, es el pretexto para diferenciar los salarios profesionales de los maestros. Con ello se modifica radicalmente el programa de la carrera magisterial. Quienes superen los exámenes tendrán un aumento de sueldo, quienes no lo superen podrán ser separados de la enseñanza y quienes no lo presenten serán despedidos. Si bien el INEE declara que el examen de desempeño docente ya no es obligatorio, con qué instrumento se evaluará a los maestros? Por otra parte se abre la posibilidad de que cualquier profesional que no encuentre empleo en su campo de estudios pueda ingresar al cuerpo docente ¿cuál sería la garantía de que serán buenos maestros si no tienen formación pedagógica ni didáctica?, ¿nos preguntamos si no es la estrategia para desaparecer en un futuro no muy lejano las Escuelas Normales Rurales?

Calidad de la educación

Otro de los proyectos propuestos insiste en que se deben cambiar las políticas educativas y que tendría que haber una revolución por la educación de calidad. Para ello se debe hacer una reforma educativa radical, no solo administrativa como es la actual, propuesta por Peña Nieto y aprobada por el Congreso.

No se trata de crear nuevas secretarías o aparatos administrativos que lo único que logran es entorpecer las gestiones del conocimiento. Se trata de introducir el control efectivo por parte de los supervisores, de los directivos, de los padres de familia y de los maestros mismos. En el caso de la educación indígena vigilar que los asesores técnico pedagógicos cumplan con las funciones que les han sido asignadas y no se vean obligados a realizar el trabajo propio de los supervisores. La capacitación que brinden a los maestros en ejercicio debe ser dirigida a la problemática real, que enfrentan día a día los maestros en sus aulas y no solamente a solventar unos exámenes para conservar su empleo, pero que no tienen nada que ver con su práctica áulica.

Se deben mejorar los libros de texto gratuito, recuperar la historia local, que los estudiantes reconozcan sus raíces identitarias que les ayuden a enfrentar su camino intelectual con optimismo y nuevas expectativas acerca de su futuro. Se requieren textos actualizados, que analicen problemas contemporáneos, sin olvidar los aspectos históricos que fortalecen nuestra identidad, pero hay que volcarse sobre los problemas del

mañana, no sólo en los del presente, que, cuando los alumnos los estudian ya pertenecen al pasado.

Se debe introducir la formación ciudadana como una materia o un campo cognitivo específico para vincular el aula, con los problemas de la sociedad. No se trata de formar únicamente para el empleo, sino formar en un pensamiento crítico, creativo, innovador y dar libertad a los alumnos de expresarse libremente en el aula lo cual es un aprendizaje para expresarse en la vida. Freire (1987:55), mencionaba que:

[...] el aprendizaje solo es válido cuando, simultáneamente con el dominio de la formación de vocablos, el educando va percibiendo el sentido profundo de tal lenguaje; cuando va percibiendo la solidaridad que existe entre lenguaje-pensamiento y la realidad, cuya transformación, al exigir nuevas formas de comprensión, plantea también la necesidad de nuevas formas de expresión.

Es la única manera de educarlos en la exigencia de sus derechos y, en contrapartida, en el cumplimiento de sus deberes ciudadanos: el orden, la disciplina en el trabajo y en el uso del tiempo, es decir educación en la democracia y para la democracia, la participación ciudadana en todos los ámbitos de la vida social y no sólo en la política.

Escuela de tiempo completo

La escuela de tiempo completo, es un gran proyecto. Nos preguntamos: ¿el Estado tiene los recursos para mantener todas las escuelas bajo el régimen de “escuela completa”? ¿tiene la capacidad de contratar más personal para estas escuelas, o va a sobrecargar de trabajo a los maestros ya existentes?

La escuela de tiempo completo exige instalaciones adecuadas para otro tipo de actividades, no sólo académicas, sino deportivas, artísticas, culturales, sociales, creativas, de oficios. Se debería contar con personal especializado para las diferentes actividades propuestas. De lo contrario será una estancia mayor en la escuela sin beneficio para el aprendizaje de los niños y niñas, una gran guardería, que beneficia a los padres, pero no construye un mejor futuro para los niños ni educa para la vida.

La duda surge a partir de los recortes presupuestales al ramo 11 en el 2015:

En este sentido, el presupuesto modificado 2015 con las adecuaciones propuestas, se redujo 2.6 por ciento respecto del aprobado en el PEF 2015. Algunos de los programas afectados quedaron con la siguiente asignación de recursos: Programa Escuelas de Tiempo Completo, 10 mil 369.4 mdp; Apoyos a centros y organizaciones de educación, 578.3 mdp; Proyectos de infraestructura social del sector educativo, 1 mil 089.5 mdp y Actividades de apoyo administrativo, 10 mil 396.2 mdp. Finalmente, es importante resaltar que el presupuesto modificado para el Ramo 11 por el Ejecutivo, a partir de la Secretaría de Hacienda y Crédito Público, es menor respecto al PEF 2014 en 1.7 por ciento real (CEFP, Cámara de Diputados, 2015).

Formación de maestros

México requiere de maestros de calidad. Por ello, las escuelas normales deben ser modificadas, si no se logra transformar el subsistema de educación normal, difícilmente se podrá mejorar la calidad de la educación. Se debería renovar constantemente el plan de estudios de los maestros, de manera que responda a las necesidades continuamente cambiantes del conjunto de la sociedad, no solo en el contexto nacional, sino sobre todo en el internacional que nos afecta directamente: sobre el TLCAN y con los demás países de América Latina. Una formación social amplia, con capacidades suficientes para acceder a la información pertinente.

El uso de la tecnología computacional debería ser un objetivo central en la formación de los nuevos docentes. El manejo del inglés de manera corriente debería ser uno de los objetivos centrales de la formación de maestros normalistas, en particular de los que se dedican a la enseñanza de esta lengua. De igual manera se debe formar a los maestros que laboran con niños indígenas, para que aprendan a enseñar el español como segunda lengua.

La exigencia en el rendimiento escolar debería ser una constante en las escuelas normales, de manera que se garantice la buena formación de los futuros maestros. Obviamente, el examen de ingreso como condicionante para acceder al campo laboral educativo es importante; sin embargo debe ir acompañado con mejores salarios y condiciones de trabajo, y sobre todo, con una mejor formación y prácticas profesionales reales.

Nos preguntamos si el Estado mexicano, está dispuesto a transformar radicalmente el sistema de formación docente. Ya se ha introducido el cambio en la asignación de las plazas docentes; la evaluación docente está en marcha. ¿Se está dispuesto a modificar la estructura de las Escuelas Norma-

les, a mejorar los emolumentos de los docentes; a brindarles las mejores condiciones de estudio y, posteriormente, de trabajo? De no ser así, se estaría jugando a la “escuelita”.

Es importante que los formadores de los futuros maestros tengan la capacidad de detectar las disposiciones de aprendizaje de los aspirantes a maestros, a fin de tratar de mejorar los aspectos débiles y aquellos en los que son francamente deficientes, ya que una formación equilibrada es la mejor garantía de una buena formación. Estas disposiciones de aprendizaje tienen que ver con el capital cultural de los candidatos a maestros, los refuerzos familiares y las disponibilidades de aprendizaje que pueden desarrollar a lo largo de su formación. A su vez, estos futuros maestros deben ser formados para detectar las disposiciones de aprendizaje de sus alumnos de acuerdo con el medio social y con su entorno, para adaptar la enseñanza a las condiciones materiales de existencia de sus alumnos y lograr aprendizajes significativos, relevantes y pertinentes.

Por otra parte, es fundamental capacitar a los futuros maestros lo que van a enseñar. Es evidente que se les debe formar como maestros, no como científicos del lenguaje o de la matemática o de la química, sino como maestros, es decir que posean los conocimientos que cubren los programas escolares y sepan enseñarlos. Hacer hincapié en la pedagogía de la enseñanza a fin de lograr en los alumnos aprendizajes significativos y permanentes, construyendo las competencias necesarias para transferir conocimientos de un campo a otro, de un problema a otro. El aprendizaje significativo implica también la relevancia, de modo que los alumnos se sientan atraídos por el conocimiento e inquietos por el saber. Esta actitud debe ser inculcada también en los futuros maestros. Por ello consideramos que las escuelas normales deberían perseguir los siguientes objetivos o metas parecidas a las propuestas por el Plan de Estudio de la Escuela de Pedagogía de la Universidad de la Frontera, Temuco, Chile.

- Asegurar la calidad de la formación inicial docente por medio de una eficiente administración del currículum.
- Resignificar el rol de los profesionales de la educación a partir del fortalecimiento de su identidad profesional, su compromiso ético y responsabilidad social.
- Garantizar la complementariedad entre la formación especializada y la formación pedagógica mediante el seguimiento y evaluación

continua del desempeño académico de sus docentes.

- Atender la diversidad de los estudiantes y sus requerimientos y disposiciones de aprendizaje para asegurar una distribución equitativa del conocimiento.
- Poner en práctica metodologías y tecnologías que permitan fortalecer la formación inicial docente, particularmente en los aspectos cibernéticos de las tecnologías de la información y la comunicación.
- Fortalecer las redes de vinculación con establecimientos y entidades educacionales de la región para asegurar la pertinencia del currículum y evaluar el desempeño profesional de los futuros egresados de las escuelas normales.
- Fortalecer la imagen social del maestro de manera que recupere el prestigio perdido en el imaginario social de la población, particularmente de los padres de familia.
- Mejorar de manera importante los emolumentos de los maestros.

La aplicación de exámenes para ocupar un puesto docente de acuerdo con la “ley del ejercicio profesional docente”, no se puede considerar como formación de maestros. Ni siquiera garantiza la mejor docencia de aquellos que superen los exámenes.

Infraestructura y equipamiento

Pero no es suficiente la buena formación de los docentes. Se debe trabajar en el mejoramiento de la infraestructura escolar, que todos los planteles cuenten con una excelente biblioteca, con equipamiento tecnológico suficiente, con maestros especialistas en la enseñanza de la computación, con laboratorios de ciencias bien equipados, con instalaciones deportivas adecuadas. Si se hace inversión, que se haga bien y suficiente para lograr planteles escolares verdaderamente educativos; con personal altamente especializado y equipamiento adecuado al tipo de formación que se quiere lograr. Maestros bien formados, sí. Condiciones laborales adecuadas, indispensables. Pero la participación de todos los actores de la educación en el mejoramiento del nivel académico es indispensable: maestros, alumnos, directivos, dirigentes nacionales, padres de familia, gobierno de los tres niveles.

En la actualidad se lleva a cabo el Programa Escuelas al 100 para mejorar la infraestructura de 35 000 escuelas. Queda la duda de su realización

y sobre todo de su utilidad político-ideológica. ¿Cómo puede vanagloriarse el secretario de Educación en turno de poner bebederos en las escuelas, cuando es lo mínimo que debía haber?, ¿o de construir sanitarios o arreglarlos, cuando es una necesidad de higiene y salud para los niños y niñas y la comunidad entera? No mencionemos pintura y colocación de cristales, reparación de bancos que por lo general lo pagan los padres de familia.

Educación y sociedad de la información

Las propuestas educativas contemporáneas tanto del sector gubernamental como las peticiones del sector social van en el sentido de introducir el uso de la *internet* de manera normal y consuetudinaria en la búsqueda de la información para el conocimiento escolar. Esta política nos permitiría entrar de lleno en la sociedad de la información, lo cual sería la antesala para acceder a la sociedad del conocimiento. Sin embargo, la enseñanza y el aprendizaje siguen siendo indispensables, debido a que se debe enseñar a los niños y a los jóvenes a buscar información pertinente y relevante para sus necesidades cognitivas expresadas en las tareas. Ello implica que también los maestros manejen adecuadamente no solo las computadoras, sino, sobre todo, la capacidad de navegar con conocimiento para poder guiar a los alumnos y enseñarles a comparar textos e informaciones a fin de obtener la más segura y válida para discutir con los compañeros y el profesor. La finalidad sería poner en común conocimientos y tener posibilidad de contrastar información y lograr un mejor conocimiento.

El aprendizaje no es sólo obtener información sino la capacidad de procesarla y transferir el conocimiento adquirido en otras circunstancias y adaptarlos a otros problemas. La enseñanza debe ir orientada a mostrar a los alumnos esta posibilidad y suscitar en ellos la capacidad y la competencia de traslado de conocimiento de un problema a otro; de una situación a otra recuperando el conocimiento proporcionado por la nueva experiencia.

Si esta política se logra con equipamiento adecuado y suficiente para todas las escuelas, con la formación y capacitación adecuada a todos los maestros, de todos los niveles educativos, se podría poner al país en la cabecera de una educación de calidad. Esto es válido para los inicios en la educación básica, y para la adquisición plena de competencias académicas y laborales en la educación superior.

Educación para todos en el nivel medio superior y superior o condición económica y exclusión

En relación con las oportunidades de estudio para todos los ciudadanos, como corresponde a una sociedad democrática, que intenta ofrecer una mayor oportunidad de éxito a todos los estudiantes que deseen continuar con una carrera profesional, o alcanzar un nivel educativo específico de acuerdo con sus planes de vida, es importante, garantizar por lo menos el cumplimiento del bachillerato como mínimo. En algunos países de Europa se garantiza la escolaridad por lo menos hasta los 16 años.¹² En México: a finales del 2012, se modificó el artículo 3 Constitucional para declarar obligatorio el bachillerato ampliando la educación obligatoria a 12 años, meta a lograr para el 2021. Sin embargo, una cosa es la ley, el decreto y otra la realidad social que enfrenta la gran mayoría de las familias mexicanas, las condiciones económicas, culturales, sociales, de falta de oportunidades de empleo, hogares con un solo jefe de familia que debe trabajar para sacar adelante a los hijos, madres prácticamente solteras debido a que los esposos han emigrado, algunos envían dinero (remesas) para la manutención familiar, otros se olvidan de ello y crean una nueva familia en sus lugares de inmigración; obreros y campesinos de escasos recursos que deben hacer que sus hijos trabajen para contribuir al gasto familiar: ausencia de una cultura escolar que les permita valorar el estudio para sus hijos y la falta de apoyo familiar debido a la descalificación de los padres de familia frente al conocimiento escolar y a los códigos del lenguaje culto, científico y escolar; hogares presas de los falsos sueños que transmiten las telenovelas y la espera de un príncipe azul que rescate a sus hijas o hijos y, por ende a la familia, de las garras de la pobreza; empleos mal remunerados, semanas de trabajo con apenas 1000 pesos de sueldo, y en muchos casos, aun con ingresos menores.

La condición económica es una determinante para ingresar y poder mantenerse en la escuela. El nivel de ingresos de la mayoría de la población es un impedimento para permanecer en la escuela, el bachillerato o la universidad. Según un estudio de *Milenio* del 2015, el 13.11% de la población ganaba un salario mínimo. El 29.7% de esta población, no concluyó la primaria y el mismo porcentaje tiene un certificado de primaria (*Milenio*, 2015).

12 “La escolaridad en Francia”, disponible en http://cache.media.education.gouv.fr/file/scolarisation/91/0/espagnol_286910.pdf, recuperado el 8 de diciembre 2014

ORGANISMOS INTERNACIONALES Y EDUCACIÓN POR COMPETENCIAS

Los salarios mínimos fueron aumentados en 4.2 % para el 2012, con lo cual la escala de salarios mínimos de acuerdo con las zonas geográficas del país se ubicaba en:

Área geográfica A: 62.33 pesos diarios, en promedio, 4.50 USD^{13*}

Área geográfica B: 60.57 pesos diarios equivalente a 4.40 USD.

Área geográfica C: 59.08 pesos diarios más o menos 4.30 USD.

Para el 2013, se suprimió la zona geográfica C, quedando sólo la A que absorbió a la B, con 64.76 y la B (la C paso a ser la B) con 61.38, un aumento de 2.43 (dos pesos 43/100 y dos pesos 30/100, respectivamente) (STPS, 2013).

El aumento del transporte fue de un peso para la Ciudad de México, y el correspondiente aumento en el costo de la canasta básica. Con ello el salario real del obrero ha disminuido, ya que el poder de adquisición disminuyó. De acuerdo con los datos de la Comisión Nacional de Salarios Mínimos, el salario real del 2000 era superior (59.80 pesos) al del 2013 (58.10 pesos), deflactado con el Índice Nacional de Precios al Consumidor para familias con ingresos de hasta un salario mínimo.

En términos de porcentaje tomando diciembre 2010 = 100, en el 2000 el promedio anual fue de 106.79 y en enero del 2013, es de 103.75. Teniendo en cuenta la tendencia anual en diciembre estará alrededor de 101% (Conasami, 2013).

Esta situación conlleva la pérdida del poder adquisitivo de la población con los aumentos ridículos que impactan el ingreso familiar hasta en un 100 o 150% en el incremento de los productos de primera necesidad.

En el estudio realizado en la Facultad de Economía de la UNAM: “Tendencias del poder adquisitivo en seis países de América Latina 2000-2011”, revela que, en el 2012 el salario mínimo mexicano, que, en la Ciudad de México era de 62.33 pesos diarios, solo se podían adquirir tres cuartas partes de la “canasta alimenticia mínima indispensable”, integrada

13* Las áreas geográficas responden a la división que hace el Estado de las zonas de acuerdo con el costo de la vida en las principales ciudades de cada área: la “A”, corresponde a las ciudades fronterizas del norte, en general, la Ciudad de México. La “B”, Jalisco, Tamaulipas, Nuevo León, Sonora, Veracruz y la “C”, todo el resto del país. Se puede consultar en el sitio <http://elinpc.com.mx/salario-minimo-en-mexico/> En cuanto a los salarios profesionales, ninguno de los establecidos en la lista llega a ganar 100 pesos diarios. El maestro de escuela primaria en escuelas particulares, en el Área A se gana \$ 96.01; en la B \$ 93.57 y en la C \$ 90.89.

por azúcar, frijol, arroz, café, leche y aceite. En cambio, en Brasil, con un aumento en el salario mínimo nominal de 493.94%, y una recuperación de 97.66% en igual lapso, se pueden adquirir 23 canastas básicas” (Tuirán y Ávila, 2012). En el 2015, el salario mínimo general para la zona A es de \$70.10 y para la B, \$68.28 (CNSM-DOF, 2015), es decir de 2012 a 2015 hubo un aumento de 8.00 pesos para la zona A y de 9 pesos para la zona B. con una inflación de 7.94 acumulada de diciembre 2012 a mayo 2015 (INPC), con lo cual el poder adquisitivo del salario mínimo continúa muy por debajo del costo de la canasta básica. Para el 2016 se unificaron todas las áreas geográficas, reduciéndolas a una sola con un salario de 73.04 pesos diarios (DOF, 2015), o sea, un aumento del 4.2% lo que representa 2.94 pesos diarios, monto que no cubre siquiera los gastos del aumento del transporte.

Evidentemente existe el salario mínimo profesional que experimenta el mismo porcentaje de aumento que el salario mínimo general, pero que tampoco llega a cubrir las necesidades básicas de una familia. Por ello elevar el nivel educativo de la población, en particular de los jóvenes, es indispensable, no nada más para que ganen mejor, sino sobre todo para que puedan alcanzar metas más elevadas y contribuir a la competitividad productiva y a la imagen cultural del país; disminuir el número de jóvenes que ni estudia ni trabaja, que se calcula supera los siete millones de jóvenes y que, potencialmente pueden engrosar las filas de la delincuencia organizada. “Hay presencia de ellos en todos los estratos sociales: 523,940 pertenece a los deciles de ingreso nueve y 10, esto es, los de mayor poder adquisitivo; 2.6 millones pertenece a los de ingreso medio, y 4.7 millones a los sectores más pobres de la población” (Tuirán y Ávila, 2012).

Muñoz Izquierdo (2011: 263) señala que:

[...] la exclusión del sistema escolar sigue teniendo una mayor incidencia en los alumnos que proceden de familias con pocos recursos. Así, por ejemplo, en el 2008, para los alumnos cuyas familias se encuentran en situación de “pobreza alimentaria”, los porcentajes de exclusión son los siguientes: 47.6% para la cohorte de 6 a 11 años de edad; 39.2% para la de 12 a 14 años, y 25.5 para la cohorte de 15 a 17 años.

El mismo autor menciona que para quienes se encuentran en situación de “pobreza patrimonial” los porcentajes son todavía más elevados. Si la comparación la hacemos entre los niños y niñas indígenas con los no indígenas, las diferencias son mayores. Lo cual demuestra la profunda desigualdad e inequidad entre la formación ofrecida a los no indígenas y a los indígenas.

Una política central para la formación intelectual de la juventud es la educación. El ingreso a la educación media superior permite varias salidas profesionales y técnicas. Por ello, el acceso debe constituirse en una política central del sistema educativo y debería garantizar no solo el ingreso sino la permanencia y conclusión de este nivel. Ello permitiría, por una parte, el posterior acceso a la educación superior, necesaria para cualquier país que desee formar un capital humano importante. Ya sea con una orientación universitaria, ya sea con una orientación a la formación tecnológica, e incluso con una salida al mercado laboral, en mejores condiciones que los que cuentan únicamente con la educación básica secundaria. Si bien los resultados de este tipo de escuelas no han sido los mejores, como es el caso de Colegio de Educación Profesional Técnica (Conalep), o del Colegio de Bachilleres, no podemos negar que muchos egresados de este nivel logran colocarse en puestos de trabajo de carácter técnico. Un seguimiento de egresados sería importante para conocer la aceptación que han tenido en el mercado laboral.

Ejemplos de los países del primer mundo con una política de escolaridad media superior obligatoria nos dan muestra de la necesidad de llevar a cabo esta política, y no solo de aprobarla en una legislación. Elevar el nivel educativo es necesario para la inversión en el aparato productivo que contaría con mano de obra competente y capacitada para una mayor productividad y competitividad en el ámbito internacional.

Para empezar se requiere hacer efectiva la legislación que hace obligatoria la educación media superior para todos. Ello implica una reorganización de las diferentes modalidades de manera que no existan las divisiones entre educación de primera y de segunda o tercera, como es el caso hasta hoy: quienes obtienen los menores puntajes en el examen aplicado por la Comisión Metropolitana de Instituciones Públicas de Educación Media Superior (Comipems) son enviados a planteles del Conalep más alejados del lugar de residencia de los aspirantes y en el turno vespertino. Eso no es ofrecer una política equitativa de educación media superior para todos, ya que se inicia con una discriminación objetiva y subjetiva: los que “menos pueden” van a las escuelas “menos calificadas”. Se requiere una reorganización de la inscripción a la Educación Media Superior (EMS) y a los planteles ubicados en las distintas zonas de la ciudad tomando en cuenta la zona de habitación de los aspirantes y la región de influencia de la institución escolar.

Para lograr este objetivo, y evitar que los padres de familia busquen planteles alejados de sus hogares “porque son mejores” se necesita que

todos los planteles cuenten con personal académico altamente calificado, con instalaciones y laboratorios lo más completos posible, aulas de computación equipadas, instalaciones recreativas bien hechas, y con un alto grado de exigencia académica, brindando los apoyos necesarios para quienes presenten dificultades o necesidades especiales de aprendizaje, en otros términos necesitamos contar con escuelas inclusivas. Ello implica cambios en la política gubernamental y reformas importantes para asegurar el financiamiento de los planteles educativos y la formación de calidad de maestros y alumnos, de manera que se logre una mejor educación y mayores competencias académicas y laborales en los alumnos.

En síntesis, la educación puede ser un medio para brindar mejores oportunidades a los jóvenes y hacer frente a la violencia; para lograr el desarrollo sustentable se debe ofrecer a los jóvenes empleo y estudio, mejorar la enseñanza y ofrecer becas de bachillerato y el admisión total a los jóvenes que quieran estudiar en las universidades públicas; crear empleos de medio tiempo para los estudiantes ya que no es solo cuestión de ofrecer mayores oportunidades de educación, lo cual es indispensable, sino acompañar estas oportunidades con inversión productiva que genere empleos y pueda asumir la mano de obra que se califica en las instituciones educativas.

Alianza para la calidad de la educación

En 1992, durante el gobierno de Carlos Salinas de Gortari, se firmó el “Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica” mediante los compromisos contraídos por el gobierno federal, los gobiernos estatales y el SNTE, para modernizar la educación básica. Se trataba de:

Un gran esfuerzo que extienda la cobertura de los servicios educativos y eleve la calidad de la educación a partir de una estrategia que atiende a la herencia educativa del México del siglo veinte, que pondera con realismo los retos actuales de la educación, que compromete recursos presupuestales crecientes para la educación pública, y que se propone la reorganización del sistema educativo, la reformulación de los contenidos y materiales educativos, y la revaloración de la función magisterial (DOF, 19 de mayo de 1992).

El diagnóstico realizado mostraba que:

La calidad de la educación básica es deficiente en que, por diversos motivos, no proporciona el conjunto adecuado de conocimientos, habilidades, capacidades y destrezas, actitudes y valores necesarios para el desenvolvimiento de los educandos y para que estén en condiciones de contribuir, efectivamente, a su propio progreso social y al desarrollo del país (DOF, 19 de mayo 1992:5).

No creemos que elevar a nivel de Ley un acuerdo social, sea el mecanismo para mejorar la calidad de la educación por sí misma. Ciertamente, sí es necesario un riguroso cumplimiento de los compromisos contraídos en esa Alianza, sobre todo en los aspectos en los que beneficia a los alumnos, a los maestros y a los contenidos escolares, como la menciona el propio documento: “ellos son los contenidos y materiales educativos, y la motivación y preparación del magisterio” (DOF. 19 de mayo de 1992:6). El documento contempla la posibilidad de mejorar la formación docente, incrementar los salarios profesionales y revalorar la imagen magisterial en el conjunto de la sociedad.

La reforma educativa del gobierno de Peña Nieto

En la actual reforma de la educación se da marcha atrás a lo propuesto por el ANMEB acerca de la descentralización del sistema administrativo de la SEP, dejando en la administración estatal el aspecto de contratación del magisterio y la supervisión laboral, conservando para el centro las facultades normativas nacionales, es decir, la elaboración de planes y programas de estudio. Lo único que negoció el SNTE es conservar la unidad sindical y no verse desmembrado en tantos sindicatos cuantas entidades federativas hay. En la política actual de un Estado abiertamente neoliberal clasista se vuelve a centralizar la administración y se pone al centro de la reforma la reorganización laboral de los maestros, al margen de la intervención sindical, o peor aún, con la anuencia sindical que se desvincula de sus agremiados, dejándolos en la relación patrón-empleado sin ninguna garantía sindical, conquistada a través de los años.

Aun reconociendo el derecho que tiene el Estado mexicano de dirigir la educación en el país, sobre todo la básica y media superior gratuitas, no

se deja de observar que en la práctica se inició con la evaluación, lo que a juicio nuestro es un error estratégico que ha provocado el rechazo de estos sistemas de evaluación y que se hayan tenido que imponer por la fuerza, dando una muestra del autoritarismo gubernamental en el sexenio presente, como en otros programas en donde ha imperado la improvisación o la toma de posesión influenciada por políticas impulsadas por los organismos internacionales.

En nuestra opinión debió haberse comenzado por la reforma de la educación normal y por un proceso fuerte de capacitación y actualización de los docentes formadores de maestros, de manera que la carrera docente tuviese realmente un impacto en la calidad de la docencia. Paulatinamente incidir con una verdadera capacitación de los maestros en ejercicio, para llegar a las aulas con actividades nuevas y propuestas pedagógicas reales y no ficticias, como se pretende generar a partir de un examen bajo coacción para mantener el empleo.

Formar a los maestros de la escuela de tiempo completo y completar el equipamiento para ello, teniendo en cuenta que es conveniente que los pequeños hagan siesta en la escuela, no nada más comer y trabajar, requieren descanso: ¿se cuenta con este equipamiento?, ¿se está formando a los maestros?, ¿se contemplan actividades curriculares o extracurriculares para estas escuelas?, ¿de qué tipo de actividades se está hablando?

De igual manera, se requiere impulsar a la sociedad mediante una campaña de participación en la educación de los hijos, para apoyarlos en sus tareas o, por lo menos, hacer que trabajen en sus tareas, enseñarles a estudiar y a reflexionar.

El problema central que se registra en muchos países de América Latina es que las decisiones se toman en la cúpula entre autoridades, con menos frecuencia, como es el caso de México, con las autoridades sindicales; pero siempre, siempre, los maestros están ausentes o sus voces son ignoradas. Como consecuencias lógicas, se tienen la resistencia y la oposición como primera reacción, las manifestaciones políticas y las marchas, plantones y bloqueos de los espacios públicos, incluso vandalismo como medio de protesta y rechazo a las decisiones unilaterales del gobierno. Es el caso de la reforma educativa actual en México. Una lección no aprendida por régimen alguno es que la participación de los maestros es fundamental para el logro de las reformas educativas y el mejoramiento de la calidad de la educación. Ellos son los que están en el aula día con día, no es la mirada del investigador ni del dirigente, sino del que está al frente en el salón impulsando a los niños, jóvenes e incluso adultos, suscitando

intereses, motivando y coordinando procesos de aprendizaje, con grupos numerosos, de hecho México es el país miembro de la OCDE que tiene un mayor número de alumnos por aula lo que dificulta el proceso educativo. El promedio de educandos por maestro en México está entre 25 y 30 alumnos en la educación básica, pero se debe tener en cuenta que es promedio nacional, lo que encubre realidades en las que tienen que trabajar con 40 o 50 alumnos, sobre todo en las zonas marginadas y populares con niños por naturaleza inquietos y en una edad difícil. Esta realidad no la viven los padres de familia, ni los investigadores, ni las autoridades, ni mucho menos los legisladores. De ahí las incongruencias en las leyes aprobadas sin consenso de los interesados, pactadas con las dirigencias sindicales conniventes, ignoradas por los maestros.

Es deseable que la secuencia de la reforma educativa de carácter pedagógico, sea trabajada y consensuada con los maestros que tienen que aplicarla en las aulas, mediante consultas regionales representativas de las secciones sindicales, participación de maestros elegidos por los mismos maestros con propuestas sobre planes y programas de estudio, contenidos cognitivos, horarios y tiempos de actividades. La opinión de los expertos, es eso, una opinión, la de los maestros hace referencia a una práctica pedagógica continua, al enfrentamiento diario con problemas que los expertos no viven y si los conocen es desde afuera, no enfrentándose a 50 alumnos diariamente. Hacer tareas no es estudiar, no es apropiarse de las ideas del autor, conocerlas a fondo, transformarlas en bagaje personal conocimiento aplicable a nuestras necesidades de la vida diaria. Para Freire (1987:49), “estudiar es asumir un desafío frente al texto en su totalidad y su objetivo es apropiarse de su significación profunda”, no es memorizar, sino asumir una posición crítica frente al pensamiento del autor para descifrarlo, comprenderlo, asimilarlo y transformarlo en conocimiento propio en mis circunstancias y en mi tiempo para aplicarlo en mi condicionamiento histórico-sociológico, como lo hizo el autor en su momento. De esta manera no se renuncia a la actitud crítica ni a buscar las relaciones entre el contenido en estudio y otras dimensiones afines del conocimiento. En otros términos, posibilita la transferencia de conocimientos a otros problemas, a otras realidades, posibilita la transformación de nuestra realidad.

El modelo educativo 2016, llega 30 años tarde, puesto que las propuestas incluidas en el mismo datan de la década de 1990, a partir de la conferencia internacional “Educación para todos” realizada en Jomtién. Es mejor tarde que nunca, ciertamente, pero no se trata de publicar el mode-

lo, sino de analizar cómo se puede re-formar a los maestros para que cambien de paradigma educativo: del memorismo a la comprensión; de la repetición a la argumentación, que implica raciocinio. Si es verdad que “nadie da lo que no tiene” ¿cómo se puede dejar atrás una práctica de toda la vida, pues así fueron formados, a partir de un decreto gubernamental, sin contar con la actualización necesaria para instrumentar el cambio? En términos sociológicos podemos decir con Bourdieu que hay un *habitus* docente, cultivado durante muchos años a partir de la práctica, así mismo, se puede modificar este *habitus* y adquirir otro, pero no es de la noche a la mañana, ni tampoco sin un trabajo pedagógico que los ayude a cambiar. Una acción pedagógica requiere tiempo para inculcar disposiciones duraderas y lograr crearse otro *habitus*. Lo escrito en el papel, hoy día podríamos decir lo grabado y conservado en una computadora es fundamental, pero es necesaria una forma nueva de preparar a los maestros de cualquier nivel educativo, especialmente a los de educación básica y EMS, puesto que en esos niveles se va moldeando el carácter, la personalidad de los niños y niñas y sentando las bases científicas que harán posible desarrollar la capacidad de comprensión y racionalización necesaria para superar el memorismo, argumentar y transferir conocimientos de una esfera del conocimiento a otra.

En términos políticos el nuevo modelo educativo sigue siendo una imposición de una visión, de un solo proyecto de sociedad y de nación: el gubernamental de carácter empresarial, gerencial y supeditado a los grandes intereses del capital: neoliberal y subordinado. Pero sin atender a las propuestas alternativas de los maestros agrupados en la CNTE, ni las demandas profundas del mundo indígena, podemos decir que fue una consulta sobre la línea propuesta por el Estado sin apertura a otros proyectos.

Los logros esperados, en relación con el mundo indígena son ficticios y será imposible alcanzarlos si no se modifica radicalmente la enseñanza de las lenguas originarias para que puedan “comunicar sentimientos e ideas en su lengua materna y en español, tanto de forma oral como escrita...” además del inglés, si no hay un verdadero recorrido de la enseñanza escolar de su lengua materna a lo largo de los seis años de primaria, lo mismo podríamos decir para la secundaria y la educación media superior.

Al menos en lenguaje y comunicación es poco realista y, por ende, poco factible alcanzar los logros esperados de cada nivel, con los programas actuales y la poca importancia que se le da a la formación de maestros de los pueblos originarios para la enseñanza de la lengua, ya no digamos en el campo del conocimiento científico.

Lo que llama la atención es que estos *finés de la educación en el siglo XXI*, nos hablan de una “persona que tenga capacidad de lograr su desarrollo personal, laboral y familiar, dispuestas a mejorar su entorno social y natural, así como a continuar aprendiendo a lo largo de la vida...” Pero en los logros esperados no se habla de conocimientos científicos, a lo más se habla del uso de las TIC para tener información y comunicar con eficacia. ¿Cuáles son los logros que cómo finalidad del nivel educativo deben alcanzar en el campo de la ciencia? No los hay. Pero sí, mexicano educado, amistoso, obediente, nacionalista, cuidadoso de los recursos naturales, del agua, entre ellos, y adjetivos parecidos a los mencionados y que sepa ¡hablar inglés! Nos preguntamos: ¿en dónde está el aspecto científico, el conocimiento más allá de que sepan hacer uso de las TIC, que para muchos de ellos serán sueños, al igual que el inglés, si no se cuenta con maestros suficientes. ¿Posiblemente se recurra a los indocumentados deportados a México! Independientemente de las TIC hay mucha información en los libros y se puede generar conocimiento a partir de ellos y de las experiencias tecnológicas que se pueden hacer en la escuela.

Por otra parte, es necesario llegar a la autonomía del maestro, y no imponer horarios rígidos que encapsulan el acto educativo y le coartan su libertad y oportunidad de lograr aprendizajes significativos, relevantes y pertinentes para los alumnos, alcanzando así una educación de calidad.

El problema real es la demanda del mercado laboral de mano de obra calificada para ejecutar órdenes o la vinculación directa escuela-mercado de trabajo en la visión de una nación neoliberal dependiente del capital extranjero (inversión extranjera directa) para generar empleos ante la incapacidad del grupo gobernante para llevar a cabo un proyecto industrial y productivo propio y competitivo a nivel internacional. De ahí todas las reformas estructurales del sexenio en aras de satisfacer las exigencias del capital trasnacional, y acelerar la venta de las riquezas naturales del país para “Mover a México”, lema del gobierno en turno.

El programa Prospera

El programa “Prospera” heredero y continuación de “Oportunidades”, reparte limosnas, que si bien son necesarias para auxiliar a población en pobreza alimentaria, “legitimarían” al régimen en turno, es a todas luces insuficiente en una sociedad que no genera empleos bien remunerados y permanentes, que no brinda oportunidades factibles y al alcance de gran

parte de la población para salir de la pobreza, y cuyos montos económicos son insuficientes ante un aumento general del salario del 4% cuando el costo de la canasta básica va por arriba del 50 o 60%.

Bechar a los niños de escasos recursos, debería estar acompañado de una buena vigilancia para que los padres de familia destinen efectivamente el monto de la beca a la manutención de los hijos, con una buena alimentación y condiciones de vida aceptables y no sólo asistir a reuniones de adoctrinamiento político en favor del régimen en el poder. No siempre es así, ya que la beca pasa a ser parte del presupuesto familiar, y en muchas ocasiones, el único ingreso para la familia. Por lo cual, los niños y niñas siguen en las mismas condiciones de vulnerabilidad y de salud precaria que les impide tener un buen rendimiento en la escuela y, por tanto mejores aprendizajes.

Por otra parte no se mejora el entorno familiar de los niños que carecen de refuerzos en sus respectivos hogares en relación con el estudio y el cumplimiento de sus tareas. El aprendizaje nuevamente se ve afectado. Si a ello se agrega que en las escuelas bidocentes y aunque sean completas en los pequeños pueblos, el director es también maestro y se ve obligado a ausentarse por las juntas y reuniones administrativas dejando a los alumnos encargados muchas veces a las secretarías o a los niños o niñas mayores, el aprendizaje se reduce a cero prácticamente. Luego, la desigualdad no es solo de carácter económico, sino también de pedagógico, educativo y de verdaderas oportunidades de superación personal y colectiva. En términos de Bourdieu (2012), la desigualdad se manifiesta en la ausencia de capital social, y simbólico, en una carencia de capital cultural incorporado y objetivo. Situación que les impide competir en términos de igualdad en el mercado laboral.

En nuestra opinión, si se van a crear escuelas de tiempo completo, debiera ser en el campo, en las pequeñas comunidades con menos oportunidades reales de superación por el solo esfuerzo propio y con maestros bien formados y bien pagados. El apoyo gubernamental es necesario y qué mejor que a través de una escuela de tiempo completo. Si se destina exclusivamente a las ciudades, se continuará ahondando la brecha de desigualdad entre pobres y ricos, entre ciudadanos y campesinos, habitantes de las grandes urbes y habitantes de los pequeños poblados. Continuaremos con un México desigual e injusto.

Participación de los padres de familia

La participación social como se le llama en México: a la intervención de los padres de familia, debe ser uno de los mecanismos más importantes para

elevar la calidad de la enseñanza de los docentes, y con ello, mejorar el aprendizaje de sus hijos. La continuidad de la educación entre el hogar y la escuela se ha roto, por las mismas condiciones de la sociedad capitalista contemporánea que obliga a padres y madres a trabajar fuera del hogar, con lo cual la labor educativa recae solamente sobre los profesores de las escuelas primarias y secundarias en menor grado, ya que conforme los alumnos avanzan, el papel socializador y educador de la institución disminuye para dar preferencia a la formación cognitiva, intelectual, y muy poco a la ética y a la moral.

El celo profesional de los maestros, y en particular de los directores de las escuelas es el impedimento formal para que los padres de familia puedan incidir más en la educación de sus hijos e hijas, por lo menos en la vigilancia del cumplimiento de los horarios de los maestros y el control del ausentismo de los mismos. Es el momento de acabar con los cotos de caza y de poder, dentro de la escuela, los maestros, fuera de la escuela, los padres de familia. Por qué no facilitar la interrelación padres-maestros-alumnos en ambos ámbitos conservando las respectivas responsabilidades, evidentemente, pero combinando esfuerzos que permitan que la escuela de acuerdo con la propuesta de Ibarra (2011):

1. Que funcione como una comunidad educativa integrada; que su planeación y operación esté en función de las necesidades formativas de sus actores, lo cual significa entre otras cosas:
 - 1.1. Planteamiento claro de metas de formación y los objetivos de aprendizaje, utilizando los recursos disponibles en el centro escolar y en el entorno próximo.
 - 1.2 Desempeño congruente de los profesores, mediante el trabajo colegiado con recursos, estrategias y técnicas didácticas pertinentes para el logro de los objetivos de aprendizaje.
 - 1.3. Aprovechamiento cabal del tiempo dedicado al trabajo formativo. Establecer un marco normativo que regule las actividades y relaciones de maestros-padres, alumnos, directivos-comunidad. Dirección y gestión del centro escolar transparentes.
2. Que la enseñanza sea la labor sustantiva y el aprendizaje la meta común. Para ello se debe lograr
 - 2.1. Trabajo colaborativo entre docentes y directivos.
 - 2.2. Tomar en cuenta las necesidades de los estudiantes para planificar la enseñanza.

- 2.3. Formación permanente de directivos y docentes.
- 2.4 Evaluación continua de procesos y resultados para la toma de decisiones e información oportuna a los interesados.
3. Que se relacione con la comunidad de manera responsable.
 - 3.1. La escuela debe ser sensible a las necesidades y condiciones de existencia en el contexto en el que se ubica.
 - 3.2 Debe integrar de forma creativa la participación de las familias en el logro de los objetivos de aprendizaje.
 - 3.3 La escuela debe contribuir mediante el proyecto educativo al mejoramiento del bienestar de la comunidad.
4. Contar con instalaciones decorosas y funcionales para el desarrollo de las actividades educativas.

El mejoramiento del entorno de la escuela y el ofrecer todas las garantías para su mejor desempeño y cumplimiento de la misión que le confía la sociedad, no sólo es función del gobierno, sino también de la comunidad en su conjunto. Sin embargo, la legislación debe permitir esta relación sin detrimento de la autoridad de unos y otros en los respectivos campos y la posibilidad de tomar acuerdos conjuntos en pro del mejor aprendizaje de los alumnos y del buen funcionamiento del centro escolar. Por ello, la participación de los padres de familia debe ser considerada como medio eficiente de mejoramiento de la educación. Participación que no debe limitarse al apoyo financiero para los festejos, reparación de muebles, pintar la escuela o reponer vidrios rotos, sino intervención en la misma gestión escolar, del conocimiento y de la formulación del plan de desarrollo de la institución, en cuanto a la determinación de los contenidos de acuerdo con lo establecido por la SEP, pero de manera flexible a fin de que los maestros se sientan seguros en las decisiones que tomen con el respaldo de los padres. En otros términos se requiere la autonomía del maestro y superar la esclavitud al programa. Seguramente se cumplirá el programa y habrá mejores aprendizajes por parte de los alumnos si se permite que el maestro decida qué contenidos conviene presentar al aprendizaje de los niños de acuerdo con las propias necesidades de éstos. Ello obligaría al maestro a investigar, a preparar su clase, a planificar sus actividades educativas, fortaleciendo su práctica docente y favoreciendo la construcción de aprendizajes de sus alumnos. Por ello, la participación de los padres debe ser más amplia no sólo para fortalecer el aprendizaje, sino para ampliar el campo de colaboración y apoyo mutuo entre escuela y familia, escuela y sociedad.

Reflexiones finales

A modo de conclusión, pensamos que la educación es fundamental para el progreso de las naciones, pero no es el factor determinante, para ello se requiere de inversión productiva, de un mercado laboral pujante, acompañado de políticas de industrialización propias de manera a que sea competitivo y ofrezca oportunidades de trabajo, de empleo y de creación de nuevas empresas nacionales, cuya plusvalía se quede en el país y pueda generar nuevos empleos con salarios justos. Se necesita una política salarial justa, que retribuya el trabajo y permita una vida digna a los empleados y trabajadores, en general. Las políticas sociales son indispensables, siempre y cuando vayan acompañadas de inversión que genere empleos y no sólo dé limosnas que a la larga no conducen a nada y que en épocas de crisis sufren recortes presupuestales que impiden alcanzar los objetivos planteados.

Políticas de fortalecimiento del campo son necesarias no nada más para elevar la productividad, sino para mantener a la población joven en sus lugares de origen, con jornales justos, suficientes, que les permitan no solo recuperar su fuerza de trabajo sino generar un patrimonio y puedan ser retenidos en el país, sin necesidad de emigrar. Si los inmigrantes son un fuerte apoyo para las economías de los países que los reciben, ¿por qué no pueden serlo en su propio país? Se requiere de salarios justos y condiciones sociales adecuadas que ofrezcan seguridad a los habitantes, a sus familias y condiciones de vida digna. Las políticas públicas, en su conjunto, deberían velar por el bienestar de todos los habitantes, dando más a quienes más lo necesitan, empezando por escuelas bien equipadas, con maestros altamente competentes, y una formación orientada a responder a las necesidades de su medio físico, entorno social y excelente formación para el trabajo por cuenta propia o asalariado bien remunerado.

Un proyecto de nación que no tenga a la educación como prioritaria, está destinado al fracaso, por la incapacidad de renovación intelectual de sus cuadros dirigentes en todos los niveles de la sociedad y la falta de liderazgos que permitan la superación de la ciudadanía. Al mismo tiempo se necesita un proyecto de industrialización y de inversión en infraestructura por parte del Estado que garantice la autonomía de la economía nacional y no dependa exclusivamente del capital extranjero como lo está siendo hoy por hoy ni de la petrolización de la economía como ha sido el caso de México desde la nacionalización de la industria petrolera (1938) hasta nuestros días y de enriquecimiento de los políticos en turno.

Es necesario tomar en cuenta los capitales culturales que poseen los habitantes de las distintas regiones del país, para adecuar los contenidos curriculares y favorecer la adquisición de conocimientos y construcción de aprendizajes, que les permitan desarrollar capacidades adecuadas a las condiciones de las zonas en las que viven, a su medio ambiente, a su entorno social, a los recursos disponibles en la zona, aunados a una formación más universal, que les permita, en dado caso la movilidad hacia otras regiones y otras realidades.

Los maestros deben estar formados para enfrentar estas desigualdades y diferencias sociales extremas a fin de tener la capacidad de responder a las necesidades de los alumnos y sus comunidades. De igual manera, la formación magisterial debe reformarse radicalmente a fin de contar en el futuro cercano con maestros dotados de una nueva visión de la educación. El consenso en la instauración de las reformas educativas es fundamental para su éxito. Históricamente ha quedado demostrado que las reformas educativas impuestas desde arriba, sin la participación ni el consenso de los maestros han fracasado; una realidad que no podemos ignorar es que las autoridades son temporales, pasan, la escuela con sus maestros permanece y si no se logra convencer e involucrar a uno de los agentes principales de la educación y pilar de la reforma, ésta termina por ser ignorada. Puede ser que administrativamente pasen los reglamentos y se observen los protocolos y requisitos de ingreso, permanencia y promoción, pero la calidad no va a mejorar. De aquí la necesidad del diálogo con los maestros, con los “de a pie” y no acuerdos cupulares, ni imposiciones autoritarias por más que se fundamenten en la reforma constitucional, como es el caso de la reforma llevada a cabo por Peña Nieto e impuesta por un Congreso poco reflexivo y muy obediente a los mandatos impuestos por el “Pacto por México”.¹⁴ E impulsada a espada desenvainada por el actual secretario de Educación Aurelio Núño. La Constitución puede volver a ser reformada en un régimen posterior. La historia es fiel testigo de estos cambios.

14 El “Pacto por México”, es un acuerdo entre los principales partidos, PRI, PAN, PRD: propuesto por el gobierno encabezado por Enrique Peña Nieto, para llevar a cabo reformas constitucionales de carácter estructural a fin de modificar la política educativa, la fiscal y la energética. Reformas instrumentadas desde arriba y escasamente o de ninguna manera, consultadas con la ciudadanía. Lo cual ha provocado múltiples acciones y marchas de protesta y descontento por parte de una buena parte del magisterio, congregado en la Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación (CNTE).

La descentralización y la desconcentración del sindicato hace posible estas estrategias para buscar el éxito de la reforma y México pueda ser uno de los países cuya población tenga una educación de calidad y cuente con una población altamente preparada que fortalezca su aparato productivo y su sistema social con equidad y justicia social. Sin embargo, estamos volviendo al centralismo mediante el neopresidencialismo, fundamentado en acuerdos y pactos por México: que permiten al presidente tomar decisiones que él cree son las adecuadas para el país y para la población, así sea la entrega de las riquezas nacionales a capitales extranjeros, sin tomar en cuenta las opiniones de la mayoría. Un Estado empresarial en manos de tecnócratas y un Congreso sumiso, obediente a los intereses del capital más que al bienestar de los mexicanos es el peor mal que le puede acaecer a un país. Un proyecto de nación neoliberal, extractivista, entreguista de la riqueza nacional, empresarial y deguisado de populismo, servil a intereses extranjeros y sumiso a los mandatos de la OCDE. Como diría Foucault (Castro-Gómez, 2007:157), una nueva forma de aplicación del biopoder heterárquico.¹⁵

Se debe tomar en cuenta que el cambio social, no se gesta únicamente en la escuela, sería pedir a la educación algo que no puede hacer por sí sola. El cambio social implica una visión nueva de la sociedad, del tejido social, de la conducción del proyecto de nación y de la participación ciudadana en la consecución de este proyecto. Los regímenes autoritarios revestidos de democracia que responden a las exigencias del capital, terminan por imponer los intereses de las clases dominantes en aras de una supuesta modernización del aparato productivo, del sistema político y de la educación. Nos preguntamos a la luz de estas reformas si no estamos cayendo en esta trampa del capitalismo, bajo el supuesto del beneficio para todos los mexicanos, lema del gobierno de Peña Nieto.

México se encuentra a la mitad del primer cuarto del siglo XXI y tiene la posibilidad de emprender una renovación política, económica, social, cultural, particularmente en la educación y los gobernantes no deberían dejar pasar esta nueva oportunidad de hacer de este país, el nuevo país de

15 La biopolítica es una tecnología de gobierno que “hace vivir” a aquellos grupos poblacionales que mejor se adaptan al perfil de producción más necesitado por el Estado capitalista y en cambio, “deja morir” a los que no sirven para fomentar el trabajo productivo, el desarrollo económico y la modernización. Frente al peligro inminente que representan estos enemigos, la sociedad debe “defenderse” y para ello está justamente la biopolítica (Castro-Gómez, 2007:157).

las oportunidades para todos, ni la sociedad civil debería dejar de luchar y exigir un esfuerzo permanente por parte del magisterio para mejorar la calidad de la educación; ni los maestros abdicar de la responsabilidad de formar éticamente a la niñez y a la juventud, además de la formación intelectual y científica, ni dejar de luchar por lograr mejores condiciones de trabajo en beneficio de los educandos.

Tampoco se deben esperar milagros en el corto plazo. Una reforma educativa, en cualquier país implica muchos años y nuevas generaciones de maestros y maestras, formadas en el nuevo enfoque educativo y con espíritu de innovación y dedicación a la labor educativa de toda una nación. El temor al cambio siempre está presente, por eso hay que prepararlos y formarlos para la incertidumbre (Morín, 1999), y en la disposición al cambio, a la innovación y a la búsqueda de la creatividad para el desarrollo en libertad.

Bibliografía

- Álvarez, G. (2012), “Por un proyecto nacional educativo con equidad y calidad”. En Lorenzo Córdova y otros (coordinadores) *México 2012, Desafíos de la consolidación democrática*, Tirant lo Blanch México: 2012, pp. 35-44, México.
- Barba, B., (2001), Educación y valores: su relación con los aportes de Pablo Latapí Sarre. *Panel de la Cátedra Pablo Latapí Sarre en su emisión 2011*, celebrada en la Universidad Iberoamericana, ciudad de Puebla, Puebla, el 22 de agosto de 2001. Disponible en <http://www.iberopuebla.edu.mx/micrositios/ceamope/docs/latapi/educacionvalores.pdf>, recuperado el 4 diciembre 2014.
- Bartolomeis, F. de, (1978), *La escuela de jornada completa*, Siglo XXI. 2ª edición, México.
- Bourdieu, P. (2012), *Capital Cultural, Escuela y Espacio Social*, Siglo XXI, Segunda edición rev. y corr. Primera reimpresión, México.
- Campus Milenium, disponible en http://www.campusmilenio.com.mx/index.php?option=com_content&view=article&id=555:rebasa-demanda-a-las-universidades-publicas&catid=37:reportaje-y-ensayo&Itemid=140, recuperado el 18 de mayo 2012.
- Cárdenas, J. “El futuro de Peña Nieto” *La cáscara de la historia*. Disponible en <http://www.m-x.com.mx/xml/pdf/342/70.pdf>, recuperado el 8 de diciembre 2014.
- Castro-Gómez, S. (2007), “Foucault y la colonialidad del poder”, en *Tábu-la Rasa*, N° 6: 153-172, enero junio 2007, Bogotá, Colombia.
- CEFP, Cámara de Diputados, “Presupuesto de Egresos de la Federación 2015 Recursos Asignados al Ramo 11 “Educación”, disponible en “<http://www.cefp.gob.mx/publicaciones/nota/2015/marzo/notacefp0102015.pdf>”. Recuperado el 7 de octubre 2016
- Chehaibar, L. (2012), “El desafío de la educación en México”, en Lorenzo Córdova y otros (coordinadores), *Desafíos de la consolidación democrática*. : Tirant lo Blanch, pp. 29-34, México.
- Comisión Nacional de Salarios Mínimos, DOF, 30 de marzo 2015, disponible en http://www.sat.gob.mx/informacion_fiscal/tablas_indicadores/Paginas/salarios_minimos.aspx, recuperado el 15 de junio 2015.
- Conapo. http://www.inee.edu.mx/tei/file//usr/local/tei/repositorio/contenido/2010/PanoramaEducativoDeMexico/AT/AT01/2010_AT01__dA-vinculo.pdf, recuperado el 18 de mayo 2012.

- Conapo (2014). Proyecciones de la población de México 2005-2050. *México en cifras*. Disponible en conapo.gob.mx/es/CONAPO/Proyecciones. Consultado 12 de marzo 2016.
- Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, Version 2016.
- Delors, Jacques, (1997), *La Educación encierra un tesoro*, Ediciones Unesco/ Santillana, París, Francia.
- Diario Oficial, “Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica”, 19 de mayo 1992, México.
- Diario Oficial de la Federación, 19 de diciembre 2015, Salarios Mínimos, disponible en http://www.sat.gob.mx/informacion_fiscal/tablas_indicadores/Paginas/salarios_minimos.aspx, recuperado el 24 de mayo 2016.
- “Educación a debate”, (2012). Disponible en <http://educacionadebate.org/2012/05/07/la-educacion-en-el-debate-presidencial/>. Recuperado el 15 de mayo 2012.
- Escobar, M. (1990), *Educación alternativa, pedagogía de la pregunta y participación estudiantil*, (Prólogo de Paulo Freire), FFyL/UNAM, México.
- Freire P. (1997), *Pedagogía de la Autonomía*, Siglo XXI, México.
- (1987). *La importancia de leer y el proceso de liberación*, Siglo XXI, quinta edición, México.
- (1986). “*Hacia una pedagogía de la pregunta*” conversaciones con Antonio Faundez, Asociación Ediciones La Aurora, pp. 60-63, Buenos Aires, Argentina.
- (1974). *la Educación como práctica de la libertad*, Siglo XXI, 1974, Buenos Aires, Argentina.
- Ibarra, J.L. (2011), “La escuela que queremos”, en Agüera Enrique y Emilio Zebadúa (coordinadores) *La disputa por la Educación. Por el México que queremos*, Águilar, pp. 145-165, México.
- INEE, (2006). citado por Centro de Estudios Sociales y de Opinión Pública, “Seguimiento y resultado de las políticas públicas y gestión gubernamental de la administración vigente”, en *Educación [Actualización: 15 de mayo de 2006]*. Disponible en www.diputados.gob.mx/cesop/ recuperado 18 de mayo 2012.
- , Cálculos con base en las *Estadísticas continuas del formato 911* (inicio del ciclo escolar 2009/2010) , www.inee.edu.mx. Disponible en www.inee.edu.mx/bie/mapa_indica/2012/PanoramaEd/. Recuperado el 24 de mayo 2016.

- INPC, (2012). Salario mínimo. <http://elinpc.com.mx/salario-minimo-2012/> recuperado el 18 de mayo 2012.
- Jiménez, J.R. (2008), <http://www.misfrases.com/blog/2008/el-hombre-es-libre-tiene-que-ser-libre-su-primera-virtud-su-gran-hermosura-su-gran-amor-es-la-libertad/> recuperado el 15 de mayo 2012.
- Kelsen Hans, (1979), *Teoría general del derecho y del Estado*, UNAM, México.
- Latapí, P. (1999), *La moral regresa a la escuela. Una reflexión sobre la ética laica en la educación mexicana*, CESU-UNAM-Plaza y Valdés, México.
- (2001). “Valores y Educación”. En: *Ingenierías*. Vol. IV. número 11. Monterrey. Universidad Autónoma de Nuevo León. Disponible en www.ingenierias.uanl.mx/11/.../11_Pablo_Latapí_Valores_y_educacion.pdf; recuperado el 4 de diciembre 2014.
- 2003, *El debate sobre los valores en la escuela mexicana*, FCE, México.
- López, M. (2011), “El corazón de la educación y la educación del corazón. Algunas reflexiones éticas y poéticas sobre la relación educación y valores en la obra de Pablo Latapí.”, *Panel: Educación y Valores en la Obra de Pablo Latapí Sarre*. Disponible en <http://www.iberopuebla.edu.mx/micrositios/ceamope/docs/latapi/corazoneducacioncorazon.pdf>, Recuperado el 4 diciembre 2014.
- Milenio, (2015). ¿Quién gana un salario mínimo en México? Disponible en. “http://www.milenio.com/politica/salario_minimo-aumento_salario_minimo-quien_gana_un_salario_minimo_5_353414667.html, Recuperado el 7 de octubre 2016.
- Morín, Edgar. (1999), *Lossietesaberesdelaeducacióndelfuturo*. París: UNESCO. Disponible en <http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001177/117740so.pdf>, recuperado el 22 de marzo 2017.
- Muñoz, C. (2011), “La Disputa por la justicia en la educación básica”, en Agüera, E. y Zebadúa, E. (coordinadores) *La disputa por la Educación. Por el México que queremos*, Águilar, pp. 257-291, México.
- Muñoz, P. (2007), Entre 2000 y 2006 la tortilla aumentó entre 180 y 200 por ciento. *La Jornada*. Disponible en <http://www.jornada.unam.mx/2007/01/12/index.php?section=politica&article=006n2pol> Recuperado el 19 de mayo 2012.
- OECD, (2012), Education at a glance: *OECD Indicators, 2012*, disponible en <http://www.oecd.org/edu/EAG2012%20-%20Country%20note%20-%20Mexico.pdf>, recuperado el 19 de junio 2013.

- Plan de Estudio de la Escuela de Pedagogía de la Universidad de la Frontera, Temuco, fotocopiado, Inédito, Chile.
- Rojas, H. (2014), Mil 800 pesos costará cada tableta para niños de primaria. Disponible en <http://www.educacionfutura.org/mil-800-pesos-costara-cada-tableta-para-ninos-de-primaria/> del 26 de marzo 2014; consulta el 8 de diciembre 2014.
- San Juan, Evangelio de, 8, 31-36.
- Sassen, S. (2012), *Una sociología de la globalización*, Katz. 3ª. reimpresión, Madrid.
- SEP, (2009). Alianza por la Calidad de la Educación. Disponible en <http://sep.gob.mx/es/sep1/alianzaporlcalidaddelaeducacion#.UcJqZfnYKkE>, recuperado el 19 de junio 2013.
- 2017. Fines de la Educación para el Siglo XXI. GOB/SEP, México 2017, Disponible en www.gob.mx/cms/uploads/.../Los_Fines_de_la_Educacio_n_en_el_Siglo_XXI.PD
- 2017. Modelo Educativo. para la educación obligatoria. Educar para la libertad y la creatividad. GOB/SEP, México, Disponible en https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/199494/Modelo_Educativo_para_la_Educacio_n_Obligatoria.pdf
- STPS, (2013). Salarios mínimos. *Comisión de Salarios mínimos*. Disponible en http://www.conasami.gob.mx/pdf/salario_minimo/sal_min_gral_area_geo.pdf Recuperado el 17 de junio 2013.
- STPS/CONASAMI. (2013), Salario mínimo. *Comisión de Salarios mínimos*. Disponible en http://www.conasami.gob.mx/pdf/salario_minimo/sal_min_real.pdf Recuperado el 17 de junio 2013.
- SCJN, (2014). “Acuerdo general número 9/2014”, de seis de mayo de dos mil catorce, <https://www.scjn.gob.mx/PLENO/AGPlenarios/Acuerdo%20General%20Plenario%209-2014%20%28APLAZAMIENTO%20REFORMA%20EDUCATIVA%202013%29.pdf>; recuperado el 8 de diciembre 2014.
- Tuirán, R. & Ávila, J.L. (2013), México Segundo lugar de la OCDE en ninis, con 7 millones 820. *La Jornada*, lunes 12 de marzo 2013, <http://www.jornada.unam.mx/2012/03/12/sociedad/042n1soc>, recuperado el 18 de junio 2013.
- Villoro, L., (1998). *Estado >Plural, pluralidad de culturas*, Pidós/UNAM, 2002 reimpresión, México.
- Weber, M. (1979), *Economía y Sociedad*, FCE, 4a reimpresión, México.

LOS AUTORES

Colaboraron en esta obra autores de varias instituciones, principalmente de la Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Xochimilco; pero los aportes de los autores provenientes de otras prestigiadas instituciones de educación superior han sido valiosísimos para enriquecer este texto y darnos una visión general de los múltiples problemas que enfrenta la educación en México. A todos ellos nuestros agradecimientos más profundos y sinceros.

- Dra. Angélica Buendía Espinosa
- Universidad Autónoma Metropolitana-Xochimilco
- Departamento de Producción Económica
- Coordinadora de la maestría en Desarrollo y Planeación de la Educación

- Dra. Sonia Comboni Salinas
- Universidad Autónoma Metropolitana-Xochimilco
- Departamento Relaciones Sociales
- CCAA Educación y Sociedad
- Área de Investigación Sociedad y Territorialidad
- Coordinadora del postgrado en Desarrollo Rural

- Dr. Víctor Escalante H.
- Instituto Politécnico Nacional
- ESIME

- Dra. Teresa Farfán
- Universidad Autónoma Metropolitana-Xochimilco
- Departamento Política y Cultura
- Área de Investigación: Cultura y Sociedad
- Coordinadora del ronco Divisional de CSH

- Dr. José Manuel Juárez Núñez
- Universidad Autónoma Metropolitana-Xochimilco
- Departamento Relaciones Sociales
- CCAA Educación y Sociedad
- Área de Investigación Sociedad y Territorialidad

EL PODER Y LA EDUCACIÓN EN EL PROYECTO DE NACIÓN

- Dr. Rogelio Martínez F.
- Universidad Autónoma Metropolitana-Xochimilco
- Departamento Relaciones Sociales
- Área: Educación, Cultura y Procesos Sociales
- Coordinador de la carrera de Sociología

- Mtro. Pablo Mejía Montes de Oca
- Universidad Autónoma Metropolitana-Xochimilco
- Departamento Política y Cultura
- Área de Investigación: Cultura y Sociedad

- Dr. Javier Meza
- Universidad Autónoma Metropolitana-Xochimilco
- Departamento Política y Cultura
- Área de Investigación: Cultura y Sociedad

- Dr. Prudenciano Moreno Moreno
- CCAA: Políticas Públicas y Educación
- UPN-Ajusco

- Dr. Javier Ortiz C.,
- Universidad Autónoma Metropolitana-Xochimilco
- Departamento Relaciones Sociales
- Área: Educación, Cultura y Procesos Sociales

- Dr. Alfonso Torres Hernández
- Rector de la Universidad Pedagógica Nacional-Hidalgo
- Hidalgo, México

EL PODER Y LA EDUCACIÓN EN EL PROYECTO DE NACIÓN
terminó de imprimirse el 28 de diciembre de 2017
en los talleres de NK Solutions S.A. de C.V.
La edición consta de 500 ejemplares

A lo largo del período de independencia y durante el asentamiento de la República la educación fue uno de los ejes en torno al cual giró la lucha entre liberales y conservadores para darle rumbo a la naciente nación mexicana. Si bien ambos bandos coincidían en la importancia de ésta para asegurar la independencia y favorecer el crecimiento económico y el desarrollo social, sus visiones eran muy diferentes. Todo el siglo XIX estará recorrido por esta lucha por apoderarse de las conciencias de la niñez y la juventud como medio para darle un sentido a la historicidad de la nación, hasta el triunfo definitivo de los liberales. Aunque el siglo XX vivió también bajo estas tensiones, agravadas por el surgimiento del sindicalismo magisterial, que luego de pasar por diferentes etapas y organizaciones de diversa índole ideológica, se concretiza en la creación del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación, cuyas diversas escisiones y disidencias se configuran casi definitivamente en la organización de la Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación, que abarca la sección 22 de Oaxaca, parte del magisterio de Michoacán, Guerrero y Chiapas. En *El poder y la educación en el proyecto de Nación* se ponen de manifiesto estas dos tendencias, tanto en la época de la lucha por la instauración y restauración de la República, como durante la época contemporánea.

ISBN 978607281078-5



9 786072 810785



Publicaciones